

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية



(توجيه وإرشاد مدرسي)

استراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي

دراسة ميدانية في ثانويات تيزي وزو

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية توجيه وإرشاد مدرسي

من إعداد: تحت إشراف:

براهميشيريا د. امزيان بهية

بن زيدان سوراية

نوقشت امام اللجنة المكونة من السادة:

د. امزيان بهية استاذة محاضرة (ب) جامعة مولود معمري تيزي وزو .

د. خطاب حسين استاذ محاضر (ب) جامعة مولود معمري تيزي وزو .

د. مقدم صافية استاذة محاضرة (ا) جامعة مولود معمري تيزي وزو .

السنة الجامعية 2022/2021

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي ،ومعرفة الفروق بين كل من الجنس و التخصص في كلا من المتغيرين الدراسة.

وقد حددت اشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

السؤال العام:

هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس؟

ولمعالجة التساؤلات تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة:

توجد علاقة دالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من ثانويات تيزي وزو (متقنة الاخوة حانوتي، ثانوية حمادي محمد اغيرب)، من بين التلاميذ الذين يدرسون السنة الاولى ثانوي، خلال السنة الدراسية (2021/2022).

كما تم الاعتماد في جمع البيانات على الادوات التالية:

- مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية الذي تم تصميمه من طرف "صحراوي نزيهة" (2015).
- مقياس الفعالية الذاتية من اعداد محمود كاظم محمود (2008)، والذي تم تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف الباحثان سارة تيتة و صفاء عبد الله (2016).

وبعدها تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس من خلال حساب معامل الصدق والثبات على عينة قوامها (40) تلميذ وتلميذة وذلك قبل تطبيقهما في الدراسة، وبعد جمع البيانات تم معالجتها بالاستعانة بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس وذلك لصالح الاناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس.

وقد فسرنا هذه النتائج المتوصل اليها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

Abstract:

The study aimed to test a correlation between cognitive learning strategies and self-efficacy in first-year secondary school students, and to identify differences between gender and specialisation in the two study variables.

The problem of the study was identified in the following questions:

General question:

Is there a correlation between cognitive learning strategies and self-efficacy in first-year high school students?

Sub-questions:

Are there any statistically significant differences among first-year secondary school students in cognitive learning strategies by division?

Are there statistically significant differences between first-year secondary school students in terms of self-efficacy by division?

Are there any statistically significant differences between first-year secondary school students with respect to cognitive learning strategies by gender?

Are there statistically significant differences in self-efficacy by gender among first-year secondary school students?

To answer the questions, the following hypotheses were formulated:

General hypothesis :

There is a statistically functional relationship between cognitive learning strategies and self-efficacy among first-year secondary school students.

Partial hypotheses:

There are statistically significant differences between first-year secondary school students in cognitive learning strategies by division.

There are statistically significant differences between first-year secondary school students in terms of self-efficacy by division.

There are statistically significant differences between first year students in terms of self-efficacy by division.

There are statistically significant differences between first-year high school students in cognitive learning strategies by gender.

There are statistically significant differences between first-year high school students with regard to self-efficacy by gender.

The descriptive program was based on a sample of 100 students randomly selected in Tizi Ouzou high schools (Les Frères Hanouti, Lycée Hamadi Mohammed Agrib), among students studying the first year of secondary school during the school year (2021/2022).

The data collection was also based on the following tools:

- The measure of cognitive learning strategies designed by Naziha sehraoui(2015).
- Mahmoud Kazem Mahmoud's (2008) measure of self-efficacy, adapted to the Algerian environment by researchers Sarah Tita and Safaa Abdullah (2016).

The sequometric characteristics of the measures were then checked by calculating the honesty and stability factor on a sample of (40) students before they were applied in the study and after the data collection was processed using the SPSS statistical package in social sciences.

The study found the following findings:

- There is a statistically significant relationship between cognitive learning strategies and self-efficacy among first-year secondary school students
- There is no statistically significant difference in cognitive learning strategies by division among secondary year one students.
- There were no statistically significant differences between first-year secondary school students in self-efficacy by division.
- Statistically significant differences between secondary year 1 students in gender-specific cognitive learning strategies for girls.
- There were no statistically significant differences between first-year secondary school students in terms of gender-specific self-efficacy.

These results were interpreted in the light of the theoretical background and previous studies.



الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

يسعدنا وقد انهينا بفضل الله ومنه اعداد هذه المذكرة ان نتوجه الى العليقدير بالحمد والشكر على ما انعم علينا من فضله وهدانا وأنار الطريق امامنا، وأمدنا بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل المتواضع.

ثم نتقدم باسمى عبارات الشكر والعرفان حاملة معها عبارات التقدير والامتنان الى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل وإخراجه من قريب او بعيد ولو بكلمة تشجيع او سؤال عن مصير هذا البحث.

ونخص بالذكر الاستاذة المشرفة "امزيان بهية" التي وقفت الى جانبنا طوال مشوارنا الجامعي بصودها الرحب وخلقها الرفيع، ولم تدخر جهدا في توجيهنا ولم تبخل علينا بتوجيهاتها وتوصياتها المفيدة والمشجعة وتعليقاتها العلمية ونصائحها المثمرة التي افادتنا في موضوع بحثنا، فلك استاذتي منا كل العرفان والامتنان وجزاك الله عنا خير الجزاء.

كما نتقدم باسمى عبارات الشكر والامتنان الى كافة اساتذتنا بجامعة مولود معمري "تامدة" قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية، كما نخص بالذكر طلبة السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه.

كما لا يفوتنا ان نتقدم بالشكر الى مديري الثانويتين الاخوة حانوتي وحمادي محمد اغريب بولاية تيزي وزو، اللذان سمحوا لنا بإجراء الدراسة، وجميع افراد العينة من التلاميذ الذين اجابوا على المقياسين المعتمدين في الدراسة بكل صدق وجدية.

وفي الاخير نرجوا ان ينال جهدنا هذا القبول، وحسبنا اننا اجتهدنا والكمال لله.



الاهداء

اهدي عملي المتواضع وثمره جهدي الى:

من اوحى عليهما الرحمان الى اعلى ما لدي في الوجود، الى من علماني وقاما بتربيتي احسن تربية، والى من سهر على الليالي والى مثلي الاعلى في الوجود الى ابي وأمي الكريمين اطال الله في عمرهما

الى اخواتي وأخواني جوهرة، ليزة، مايا، نينة، قايا، يوبا اللذين ادعوا لهم بالتوفيق والنجاح في حياتهم وتحقيق كل احلامهم وأمانهم... الى جدي وجدتي اطال الله في عمرهما... الى عماتي وأخوالي وأبناءهم

الى اعز شخص دخل حياتي صديقي "ياسين"، الى من قام بمساعدتي ومساندتي طوال مشوار الدراسي حفظه الله وأنار طريقه ودربه، وأمد الله بالصحة والعافية... الى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات، ربما دون ان يشعرون بدورهم بذلك فلهم مني كل الشكر

الى كل صديقاتي وزميلاتي خاصة: نادية، كاهنة، نسيم... الى من تقاسمت معي وشاركتني مشقة انجاز هذه المذكرة "سوراية"

الى استاذتي ومعلمتي في هذه الحياة الاستاذة الفاضلة "امزيان بهية" التي وجهتني احسن توجيه وصبرت على هفواتي وكانت لي الدرع الحصين لإتمام هذا العمل

الى كل من ساعدني في مسيرتي العلمية... والى كل من لم تسع هذه الصفحة ذكرهم.

ثيزيري



الاهداء

الى التي غمرتني بحبها وعطفها ونبض حنانها...الى التي علمتني معنى التحدي امي الحبيبة

الى الذي وهب لي حياته وأنار لي دربي الى سندي في هذه الحياة...الى رجل الصرامة ابي الغالي

الى الذين بهم يتأنس قلبي وتقر عيني اخواني "اغيلاس" و"توال"

والى من شاركت معها هذا العمل المتواضع "ثيزيري"...الى اللواتي التي لم يخلن علي بدعائهن وتقاسمت معهن اجمل

ايام حياتي واخص بالذكر صارة،روميسة،نسرين

الى زوجي "الياس" وأهله

والى كل الاساتذة علوم التربية وخاصة الاستاذة "امزيان بهية".

سوراية

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ا.....
ملخص الدراسة باللغة الاجنبية.....	ت.....
الشكر والتقدير.....	ج.....
الاهداء.....	ح.....
فهرس المحتويات.....	د.....
فهرس الجداول.....	ص.....
فهرس الاشكال.....	ط.....
قائمة الملاحق.....	ظ.....
مقدمة.....	01.....

الفصل الأول:الاطار العام للإشكالية

1.اشكالية الدراسة.....	06.....
2.فرضيات الدراسة.....	15.....
3.اهداف الدراسة.....	16.....
4.اهمية الدراسة.....	16.....
5.مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاجرائية.....	17.....
6.الدراسات السابقة.....	20.....
7.التعقيب على الدراسات السابقة.....	37.....

الجانب النظري

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم المعرفية

- تمهيد.....43
1. مفهوم الاستراتيجية.....44
2. العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....48
3. مواصفات الاستراتيجية الجيدة.....50
4. وقت استخدام الاستراتيجية.....50
5. مفهوم التعلم.....51
6. نظريات التعلم.....55
7. مفهوم استراتيجيات التعلم.....67
8. خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة.....71
9. كيفية اختيار استراتيجية التعلم.....75
10. العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية التعلم.....76
11. المبادئ المعرفية الأساسية في تعليم استراتيجيات التعلم.....78
12. تدريس استراتيجيات التعلم.....80

13.	التمييز بين استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم.....	83
14.	الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم.....	85
15.	اهمية استراتيجيات التعلم.....	85
16.	تعريف استراتيجيات التعلم المعرفية.....	87
17.	مميزات استراتيجيات التعلم المعرفية	91
18.	تصنيف استراتيجيات التعلم المعرفية.....	91
19.	المقارنة بين الاستراتيجيات التعلم المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية.....	111
20.	الاهمية التطبيقية لاستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.....	115
	خلاصة	118

الفصل الثاني:فاعلية الذات

	تمهيد.....	120
1.	مفهوم فعالية الذات.....	120
2.	بعض المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات.....	123
3.	مصادر فعالية الذات.....	127
4.	إبعاد فعالية الذات.....	137
5.	انواع فعالية الذات.....	140

6.مكونات فعالية الذات.....	144.
7.مظاهر فعالية الذات.....	147.
8.خصائص فعالية الذات.....	148.
9.مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.....	150.
10.اثار فعالية الذات.....	155.
11.مستويات فعالية الذات.....	159.
12.التحليل التطوري لفعالية الذات.....	160.
13.توقعات فعالية الذات.....	162.
14.العوامل المؤثر في فعالية الذات.....	165.
15.النظريات المفسرة لفعالية الذات	167.
16.اهمية فعالية الذات.....	171.
17.الاهمية التطبيقية لفعالية الذات في الميدان التربوي.....	172.
خلاصة	175.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....	178
1. الدراسة الاستطلاعية.....	178
1.1. اهداف الدراسة الاستطلاعية.....	179
2.1. مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية.....	180
3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية.....	180
4.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية.....	181
2. منهج الدراسة.....	181
3. الدراسة الاساسية.....	182
1.3. مجتمع الدراسة.....	182
2.3. عينة الدراسة.....	185
3.3. حدود الدراسة.....	189
4. ادوات الدراسة.....	190
5. اجراءات تطبيق الدراسة.....	208
6. اساليب المعالجة الاحصائية.....	208
خلاصة.....	210

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....	212
1. عرض نتائج الدراسة الميدانية.....	212
2. مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....	219
- الاستنتاج العام.....	235
- التوصيات والاقتراحات	237
- خاتمة	240
- قائمة المراجع.	
- قائمة الملاحق.	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يوضح الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس وأسلوب التدريس.	49
02	يوضح مراحل تدريس الاستراتيجيات.	79
03	يوضح مراحل تدريس استراتيجيات التعلم.	81
04	يوضح اهم استراتيجيات التعلم المعرفية.	109
05	يبين العمليات المعرفية للفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	151
06	يبين الدافعية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	152
07	يبين العمليات الانفعالية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	153
08	يبين عمليات الاختيار لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	154
09	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة والجنس.	180
10	يوضح عدد التلاميذ السنة الاولى ثانوي في كلتا المؤسستين.	182
11	يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.	183
12	يمثل توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة.	184
13	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	186
14	يمثل توزيع افراد العينة حسب الشعبة.	187
15	يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن .	188
16	يوضح ارقام الفقرات الموزعة على الابعاد الستة (06) لمقياس استراتيجيات التعلم.	191
17	يوضح سلم تنقيط اجابات الافراد على فقرات لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.	192
18	يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.	193
19	يوضح معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.	194
20	يوضح معاملات الصدق التمييزي لبنود مقاييس استراتيجيات التعلم المعرفية.	196
21	يوضح قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم.	198
22	يوضح نتائج حساب الصدق الذاتي لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.	199
23	يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية بطريقة الفا كرونباخ.	200
24	يمثل توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس فعالية الذات.	201
25	يمثل درجات بدائل مقياس فاعلية الذات.	201

202	يوضح تصنيف مستويات فاعلية الذات.	26
203	يوضح تكيف مقياس فاعلية الذات على عينة (30) تلميذ(ة) اختبروا بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.	27
204	يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات.	28
205	يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة الفا كرونباخ.	29
206	يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بالتجزئة النصفية.	30
207	يوضح نتائج حساب الصدق الذاتي لمقياس فاعلية الذات.	31
207	يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة الفا كرونباخ.	32
213	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي.	33
214	الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الادبية في استراتيجيات التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.	34
215	نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الادبية في الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.	35
216	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المعرفية.	36
218	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الفعالية الذاتية.	37

فهرس الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يبرز اهم العناصر الفاعلة في الاستراتيجية.	47
02	يوضح الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.	48
03	تفسير الاتجاه المعرفي للاستجابة المعرفية في التعلم.	59
04	عمليات التعلم في الاتجاه المعرفي.	62
05	المتغيرات الاساسية لمهمة التعلم.	70
06	استراتيجية المعرفة-التعليم-التعلم.	79
07	العمليات الفرعية التي تتحكم في التعلم بالملاحظة حسب "باندورا" (1986)	131
08	يوضح مصادر فاعلية الذات عند باندورا.	136
09	ابعاد فاعلية الذات عند باندورا.	139
10	تصور لمفردات بنية منظومة فاعلية الذات ومهاراتها.	146
11	الفرق بين توقعات الفعالية الذاتية وتوقعات النتائج.	163
12	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا".	168
13	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس .	184
14	دائرة نسبية توضح تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة.	185
15	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	187
16	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة من حيث الشعبة	188
17	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد العينة حسب السن.	189

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	التعلومة
02	مقواس استراتيجيات التعلم المعرفية.
03	مقواس الفعالية الذاتية.
04	نتائج صدق وثبات مقواس استراتيجيات التعلم المعرفية.
05	نتائج صدق وثبات مقواس الفعالية الذاتية.
06	نتائج الفرضية العامة
07	نتائج الفرضية الجزئية الاولى
08	نتائج الفرضية الجزئية الثانية
09	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
10	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

مقدمة

ان حصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة يرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات المتعلم وبالبيداغوجية التعليمية وبالجو الدراسي والظروف المحيطة المناسبة ومدى قدرة المعلم على التواصل مع تلاميذته ودرجة إيصال المقرر اليهم، وزيادة على ذلك اكتساب وتعلم واستغلال ما تعلمه، حيث يعتبر التعلم المحك الحقيقي لكل عملية تربوية لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات في سلوك المتعلم في شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية.

وقد سعت المناهج الحديثة الى تغيير دور المتعلم لأي يكون تعلمه منهجيا ومنظما ونابعا من مجهوده الخاص، وهذا ما يعرف بالتعلم الاستراتيجي الذي يهدف الى تدريب المتعلم على استعمال مجموعة من المهارات العقلية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير والبحث بنفسه عن المعلومات والتحكم قدر الممكن في تعلمه، حيث تنحصر مسؤولية التربية الحديثة في تعليم المتعلم كيفية استخدام انواع المهارات والمعارف التي يتحصل عليها، اذ يقوم بانتهاج مجموعة من الطرق ويستعين بمجموعة من الوسائل والإجراءات والمهارات في انجاز تعلمه وهذه الطرق والمهارات هي ما يعرف بالاستراتيجيات.

فمتعلم اليوم هو المسؤول الاول عن المعرفة، فهو الذي يقود ويسير معارفه، ويحاول قدر المستطاع جعلها اكثر مرونة وفاعلية لتسهيل عملية اكتسابها وتوظيفها، بحيث شهد الميدان التربوي في العالم تطورات واسعة شملت جوانب كثيرة، منها ما يخص المناهج واستراتيجيات التدريس وتجويد التعليم والتقويم والتقنيات التربوية وفي كل هذه الجوانب كان الاهتمام يتركز على المتعلم وفاعليته في التعلم فالطالب يحتاج في الوقت الحاضر عليها ان يحصل على المعرفة ويتعلم كيف يفسر المعلومات التي حصل عليها، وعلى هذا الاساس اصبحت دراسة استراتيجيات التعلم المعرفية التي يقوم بها الطالب لمساعدته في التعلم الفعال والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة من الضروريات لكونها تساعد في جعل التعلم اسهل وأسرع وأكثر متعة للمتعلم، ولا يأتي نجاح المتعلم في تعلمه وتطوير فعاليته وزيادة نحو الانجاز إلا بموفة ذاته وتقديرها تقديرا حقيقيا، حيث تعتبر الفعالية الذاتية من المتغيرات النفسية الضرورية التي توجه سلوك الفرد، وتساهم في تحقيق اهدافه الشخصية، فتوقعات الفرد وأحكامه عن ذاته هي المؤشر نحو النجاح والتقدم والانجاز، لهذا فالمتعلمين بحاجة الى المزيد من الرعاية والاهتمام وتوفير الامكانيات التي تحفز نشاطهم وتساعدهم على تحسين ادائهم. وباعتبار ان توقعات فاعلية الذات يمكن ان تتغير وفقا للخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد، ولما لها من اثر مهم في حياة الأفراد في رفع دافعيتهم للعمل والانجاز فمن الضروري ان نتعرف على مفهومها وعلى المتغيرات

التي يمكن ان ترفع او تخفض من مستوى فاعلية الذات بهدف استغلالها في تطوير اداء وبناء شخصية المتعلم المتمدرس ويتحقق ذلك عن طريق استخدام مختلف استراتيجيات التعلم المعرفية وفي هذه الدراسة سنحاول ان نتعرف فيما اذا كان هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية و الفعالية الذاتية.

ونقوم بدورنا من خلال هذه الدراسة بتسليط ضوء على جانبين مهمين من الجوانب الايجابية إلا وهو الجانب الشخصي والمعرفي للمتعلم، وهما الاستراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية، حيث سنركز في هذه الدراسة على تلاميذ السنة الاولى ثانوي لأنها مرحلة جد مهمة الاكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات و السمات، وقد قسمنا البحث إلى جانبين: الجانب النظري، الجانب التطبيقي

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

خصصناه للإطار العام للإشكالية البحث وذلك بتحديد اشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، إضافة الى توضيح الاهداف وأهمية الدراسة، والإشارة الى تحديد المفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاجرائية، مع ذكر الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1- الجانب النظري: هو الاطار للمتغيرات الدراسة ويتضمن فصلين:

1.1. الفصل الاول: خصصناه لمتغير استراتيجيات التعلم المعرفية من خلال تعريف الاستراتيجية، العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، مواصفات الاستراتيجية الجيدة، وقت استخدامها، مفهوم التعلم ونظرياته، مفهوم استراتيجيات التعلم، خصائصها، كيفية اختيارها، العوامل المؤثرة في اختيارها، مبادئها الاساسية، كيفية تدريسها، التمييز بين استراتيجيات التدريس والتعلم، اهميتها، الهدف منها، تعريف استراتيجيات التعلم المعرفية، مميزات، تصنيفاتها، المقارنة بينها وبين الاستراتيجيات الميتا معرفية، اهميتها في الميدان التربوي.

2.1. الفصل الثاني: خصصناه لمتغير الفعالية الذاتية من خلال التطرق الى مفهوم فعالية الذات، بعض المفاهيم المرتبطة بها، مصادرها، ابعادها، انواعها، مكوناتها، مظاهرها، خصائصها، مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية، اثارها، مستوياتها، التحليل التطوري لها، توقعاتها، العوامل المؤثرة فيها، اهم النظريات المفسرها لها، اهميتها التطبيقية.

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

1.2. الفصل الثالث: خصصناه للإجراءات المنهجية ويتضمن: الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم ثم الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات تطبيق الدراسة، الأساليب الإحصائية المستعملة لاختبار فرضيات الدراسة.

2.2. الفصل الرابع: 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 التمهيدي

الاطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1/ إشكالية الدراسة:

يعد المجال التربوي مجال جد حساس كونه ركيزة المجتمع وباعتباره حجر الاساس الذي تبنى عليه باقي المجالات الاقتصادية والاجتماعية ولذا فالأهداف التربوية من القضايا الهامة التي شغلت ولازالت تشغل اهتمامات العلماء والمربين والمفكرين والأبحاث جارية باستمرار في هذا الصدد، وكل ذلك من اجل تطوير وتحسين العملية التربوية التعليمية اذ تهدف هذه الأخيرة إلى تحقيق الغايات والأهداف التي تسعى إلى تطويرها باستمرار.

يعد التعلم Learning احد اهم موضوعات علم النفس بشتى ميادينه وفروعه المختلفة، وتعتبر دراسة التعلم من الدراسات الاساسية في جميع مجالات علم النفس، فالتعلم هو جوهر علوم النفس وركيزتها، فمعظم فروع علم النفس تسعى إلى تحقيق التعلم. فالإرشاد النفسي مثلاً يهدف إلى تعديل سلوك المسترشدين، والعلاج النفسي يهدف إلى تعديل سلوك المرضى النفسانيين وعلم النفس الصناعي يهدف إلى تعديل سلوك العمال، أما علم النفس التربوي فيسعى إلى احداث التعلم لدى المتعلمين وتعديل سلوكهم.

بحيث شهد الميدان التربوي في العالم تطورات واسعة شملت جوانب كثيرة منها ما يخص المناهج واستراتيجيات التدريس والتعلم وتجويد التعليم والتقويم والتقنيات التربوية وفي كل هذه الجوانب كان الاهتمام يتركز على المتعلم وفاعليته في التعليم والمتعلم كما يشير "سلاتر" (Slater, 1997) يحتاج المتعلم في الوقت الحاضر ان يحصل على المعرفة ويتعلم كيف يفسر ويحلل المعلومات التي حصل عليها، وان يكون قادراً على حل المشكلات وان يتخذ قرارات صائبة ومناسبة، ولكي يعمل كل ذلك فانه ينبغي ان يطور مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد التي تساعد في عملية البحث عن المعرفة وتطبيقها في مواقف حياته (عبد الحق والعجيلي، 2015).

وبما ان العملية التربوية التعليمية تهدف إلى تحقيق الاهداف والغايات التي تسعى إلى ايصال المتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في جوانب شخصيته وتطورها اصبحت التربية في الالونة الاخيرة تهتم بالمتعلم بالدرجة الاولى، اذ على اساسه بنيت العملية التربوية التعليمية، حيث ان المتعلم هو العنصر الفعال والمهم في هذه العملية وان درجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته والأهداف التي يحددها لنفسه وميوله وبهذا عدلت البرامج لتصبح اكثر علمية وعملية للخروج من التنظير والجمود الذي كانت عليه سابقا (امال، 2007).

وهذا يعني ان عملية التعلم والتعليم ينبغي ان تكون قائمة على نشاط وفاعلية المتعلم ذاته، لا على نشاط المعلم لوحده، وفي هذا الصدد يشير كل من "ماتاراما وحمدان" (Mattarima & Hamdan, 2011) إلى ان التحول من عملية التعلم والتعليم القائمة على المعلم إلى عملية التعليم القائمة على المتعلم تتطلب وجود نشاطات تعليمية مختلفة، وجهود

مكتفة من المتعلم لاستثارة طاقاته الكامنة وتحفيزه على التعلم .وعلى هذا الأساس ينبغي ان يتغير دور المعلم من كونه ملقن او مزود للمعلومات الى موجه ومرشد للمتعلم لمساعدته في الحصول على المعرفة من خلال تهيئة الظروف المناسبة.وبذلك يشير "تولنتينو ومانويل"(Tolentino&Manurl,2012) إلى أن المعلمين في الوقت الحاضر يتوقعون من تلاميذهم أن يكونوا قادرين على تحديد أهدافهم التعليمية وان يتابعوا تحصيلهم وقيموا أنفسهم فيه،وفي السياق ذاته يشير "كروملي"(Caromley,2000) بان التدريس يجب ان ينصب على جعل المتعلم أكثر استقلالية في التعلم،كما يشير إلى أن التعليم المصاحب للفهم يساعد المتعلم على تذكر المعلومات بشكل أفضل لان المعلومات المفهومة يسهل معالجتها والاحتفاظ بها في الذاكرة،وابعد من ذلك وبشكل اكثر تفاؤلا يقول "جادرش وبروكسفورت" (Jadrich& Bruxvoot,2003) أننا يجب ان نتوقع من المتعلم ان يفهم ويستخدم المعرفة والمهارات والعمليات ذاتها التي استخدمها العلماء(عبد الحق والعجلي,2015,ص.2).

حيث ان التحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية ادى الى التحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون الى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها ،فالمتعلم لم يصبح عنصرا سلبيا يتلقى المعلومات دون ان يكون له دخل في ذلك ولم يعد ذلك الوعاء والخزان الذي تفرغ فيه المعلومات ويطلب منه في الاخير ارجاعها كما هي مقدمة،بل اصبح عنصرا فعالا مهما وايجابيا يشارك في الحصول على المعلومات والمعارف والخبرات ويتعامل معها ويكون له دور في تعلمه كتحضير الدرس وتنظيمه.فعليه ان يفكر فيما تعلم وان يقوم باستخدام مهارات وطرق تساعده على اكتشاف المعلومات وتطويرها بنفسه بدل من الحصول عليها جاهزة ،وهذا ما يعرف "بالتعلم الإستراتيجي"(امال,2007).

توصف استراتيجيات التعلم على انها العمليات او الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاع انواع مختلفة من المعرفة فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة،وتعرف كذلك بالاستراتيجيات المعرفية او استراتيجيات التعلم المعرفية التي تمثل عمليات ذهنية معقدة تساعد المتعلم على ادراك وتخزين والاحتفاظ والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعرفة والأداء فهي مهارات ذهنية يمكن ان يتحول اثرها لأنها مصممة من اجل تدريس وتدريب المتعلمين كيف يتعلمون وتمثل تصميما نموذجيا للمواد التعليمية.

وقد عرف "بولي وآخرون" (Boulet et al (1996 استراتيجيات التعلم بأنها النشاطات المنجزة من طرف المتعلم من اجل تسهيل التحصيل،التذكر وتطبيق المعرف في المواقف التعليمية.فاستراتيجيات التعلم هي تلك السلوكات الصادرة عن المتعلم أثناء عملية التعلم،والتي تهدف إلى التأثير في الكيفية التي سيقوم بها المتعلم.

وعبرت عنها "تاشف" (1997) بقولها "إننا نقصد بها المنحنى أو الخطة والإجراءات والمناورات والتكتيكات والطريقة والأسلوب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي Cognitive أو ذاتي نفسي اجتماعي أو نفسي حركي Psycho-Motor أو مجرد الحصول على معلومات" (ص.60).

وعلى هذا الأساس أصبحت دراسة استراتيجيات التعلم التي يقوم بها المتعلم لمساعدته في التعلم الفعال والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة من الأمور الأساسية في أي نظام تعليمي، وأصبحت كما يشير "الخطيب" شاهداً على تحول البحوث من دراسة العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم إلى دراسة العوامل الداخلية المؤثرة في عملية التعلم، وكيفية البحث عن المعرفة من جانب الطالب، وهناك دلائل كثيرة على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم في تحسين عملية التعلم عند الطلبة، وفي زيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها، فقد أوضحت نتائج دراسة "جرين واكسفورد" حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة بورتيكو، بأن الطلبة الناجحين في اللغة الانجليزية كانوا يستخدمون استراتيجيات تعلم بمستوى عال أكثر من الطلبة غير الناجحين، وقد افترض "برون" بأن استخدام استراتيجيات التعلم ذات المستوى العالي يرتبط بكفاءة لغوية عالية عند الطالب، وبأن المتعلم الناجح يستخدم استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلم غير الناجح وقد ايد هذا التوجه "جرفيش" بقوله بأن المتعلمين الذين يملكون كفاءة لغوية عالية يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلمين الأقل كفاءة، ويقول "باندورا"، أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية من قبل المتعلم يزيد من دافعيته للتعلم وبالتالي يزيد من انجازه الأكاديمي (عبد الحق والعجيلي، 2015، ص.3).

وتتمحور دراسة "ماكيش وآخرون" (Mckeachie et al 1985) من جامعة ميشيغان الذي طور أحد المقررات ليعلموا الطلبة استراتيجيات التعلم، وأظهرت النتائج أن طلبة الفئة الأولى الذين حصلوا على تقدير (أ) في المقرر تميزوا بالدافعية العالية وإدارة ذاتية التعلم، في حسن تميز طلبة الفئة الأخيرة بدافعية متدنية وأنهم لا يديرون تعلمهم.

ولقد قام "بوكارتر" (Bockaert 1997) بدراسة على عينة من المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج بقصد التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم أظهرت نتائج دراسته أن حوالي 70% من أفراد العينة يستخدمون الإستراتيجية السطحية في التعلم كقراءة المحتوى وإعادة قراءته مرة ثانية والتذكر ولم يكثرث الطلبة بالتكامل المفاهيمي، كما أشارت الدراسة إلى أن 17% استخدموا أسلوباً في التعلم يخدم أغراضهم الحياتية ومشكلاتهم اليومية، وأن 16% منهم فقط ذكروا استخدموا الأسلوب العميق في التفكير، وقد كانوا يشعرون بالسعادة لاكتشافهم معلومات جديدة.

وذكرت حميدة (2015) ان وعي المتعلم باستراتيجياته المعرفية وكذا كيفية تفكيره في بناء المعرفة وطريقة الاحتفاظ بها من اهداف التربية الحديثة فحين يطلب من المتعلم ان يوضح او يشرح الاجابة التي توصل اليها،او يبين المنطق وراءها فهو يوجهه للتفكير في طريقة تفكيره من خلال تهيئة الفرصة للمتعلم للسيطرة على عملياته العقلية وتحميله المسؤولية نحو اداء هذه الاعمال وتعلم التحكم في الذات كوسيلة لتحقيق النجاح الاكاديمي انطلاقا من طريقة فعالة في استخدام قدراته العقلية،فاعليته الذاتية وصولا الى كفاءة الأداء.

"كما فرق كل من Paris,Lipson,Wixson (1983) بين وعي الطلبة باستراتيجيات التعلم واستخدام هذه الاستراتيجيات،اي بين النظرية والتطبيق،ويعني ذلك انه لابد من تعليم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات،وكيف يمكنهم ضبط وتنظيم العمليات العقلية في ان واحد.فقد اكدت دراسات كل من الباحثين، Gustome(1999),Beeth- Fishe (1998),Taylor(1993) ان استخدام المتعلمين لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية ويساعد على انتقال اثر التعلم،وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم،مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الاجرائية والتوضيحية في تكوين معاني تساعد على حل المشكلات" (حميدة،2015،ص.5).

حيث أن الحديث عن تعلم الاستراتيجيات المعرفية يقودنا الى الحديث عن كيفية اكساب المتعلم مجموعة من الاجراءات الذهنية ومدى قدرته على الاختيار المناسب والفعال من بينها لانجاز مهمة معينة،وكذا قدرته على تحويل الإجراءات إلى وضعية تعليمية أخرى ولن يأتي ذلك إلا إذا كان المتعلم قادرا على التصرف الواعي والسليم واستخدام استراتيجيات فعالة بدلا من التصرف الالي،اي كيف يمكننا ان نجعل للفرد قادرا على استخدام اجراءات ذهنية بشكل واعي تلقائي عندما يواجه مشكلة معينة (حميدة،2015).

من جهة ثانية اشار بن بركة (2007) أن عددا من الباحثين اكدوا ان مهارات الوعي بالعمليات المعرفية تساعد المتعلم على ان يكون نشطا وفعالا خلال عمليات حل المشكلة،اضافة الى ان هناك ارتباطا قويا بين مهارات الوعي بالعمليات المعرفية،والأداء الأكاديمي فالطلاب الذين يمتلكون هذه المهارات افضل من أقرانهم الذين يفتقرون اليها.

وقد اهتم "بريسلي و كوسكي" و"شنيدر" (Pressley Bar,Kowski&Scheider,1986) بتحليل كفاءة الطالب في اختيار الإستراتيجية المناسبة واستخدام في هذا التحليل ما أطلق عليه "المستخدم الجيد للإستراتيجية" Good Strategy user ,وتم الإشارة في هذه الدراسة إلى ثلاث استراتيجيات وهي إستراتيجية الفهم،وإستراتيجية التذكر وإستراتيجية التطبيق.كأمثلة لاستراتيجيات تعلم لعدة أغراض مختلفة ,ويشار الى إستراتيجية الفهم على انها إستراتيجية لتكوين وتناول المعلومات In formation processing ,وتستخدم هذه الاستراتيجية حينما يقوم المتعلم بدراسة موضوع ما يشتمل

على عدد من المعلومات تتصل بأبعاد هذا الموضوع، وعلى العكس من ذلك ينظر الى استراتيجية التذكر والتطبيق على انهما مكونان لاسترجاع المعلومات Information –retrieval components، ويستخدمان حينما يرغب المتعلم في استدعاء بعض مظاهر هذه المعلومات، وفي العرض الحالي يتم استخدام التذكر اساسا بالنسبة لتذكر محتوى معين، بينما يستخدم التطبيق على المفاهيم المتمثلة بحل المشكلات وانتقال التعلم (الشرقاوي، 2012، ص. 190).

وهناك دلائل كثيرة على اهمية استخدام استراتيجيات التعلم في تحسين عملية التعلم عند المتعلم وفي زيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها. فالمتعلم يكون اكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا وبهذا يعد "باندورا" أول من أشار الى مفهوم فعالية الذات حيث ارتبط بين تنظيم الذات وأداء الانسان لوظائفه المعرفية والتكيف الانساني وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا" بان لدى الإنسان مجموعة من القدرات التي يميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير والتخطيط وتنظيم الذات والتكيف مع المواقف بمعنى ان أداء الانسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية و البيئية ، ويعد مفهوم الذات محورا رئيسيا من محاور نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بالفعالية الذاتية بالدافعية والانجازات الشخصية، فالمتعلم يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد انه يمتلكها، وذلك ببذل أقصى جهد لتحقيق النجاح (سرايه وبالقاسمي، 2019).

يعتبر مفهوم الذات Self-Efficacy من المفاهيم النفسية التي اهتم بها كثير من الباحثين في مجال علم النفس الحديث والصحة النفسية، وذلك لأنها نتاج للقدرة الشخصية في تحقيق الاهداف وتمثل المحددات المكونة لشخصية الانسان، فتصور الفرد وتوقعاته عن نفسه، وإيمانه بما يحظى به من قدرات وإمكانيات ومؤهلات تتيح له فرص التعلم والنجاح في الحياة، وتوجه السلوك البشري وتنشطه، لذلك اعتبر مفهوم فعالية الذات ودراستها شيئا مهما في مجال التعلم والتعليم لما له من اهمية جمة في تحقيق مستوى عالي من التحصيل الاكاديمي (الحوراني، 2016).

حيث تعد فعالية الذات احدى موجّهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون اكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة ، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الافعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة بحكم ان الذات تمثل اتجاهات الفرد ومشاعره عن نفسه (الذات كفاعل) ومن ناحية أخرى تعبر مجموع العمليات السلوكية التي تحكم السلوك والتوافق (الذات كموضوع).

وهذا ما أكدّه باندورا (Bandura) ان النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الالهم الذي يضبط السلوك الانساني ويوجهه، لان الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في افكاره ومشاعره وأفعاله. وهذا يبرز الارتباط

الوثيق بين سمات شخصية الفرد وأفعاله الذي يمكن من خلالها تحديد فعاليته الذاتية وأهميتها في حياته (صونيا، 2016، ص.9).

"ويرى "باندورا" Bandura أن الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على أحداث تغيير في البيئة، أما اللذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم غير قادرين على أداء ناجح" (ابتسام، 2014، ص.19).

وبهذا يعد "باندورا" أول من وضع مفهوم فاعلية الذات وأطلقها على معتقدات الفرد فقد عرفها بأنها "قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في موقف معين والتحكم في الاحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية ادائه والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة ليحقق ذلك النشاط" (الحوراني، 2016، ص.12).

وتأسيسا عليه يمكن القول ان مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته وصفاته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر اصحاب نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theories ، اذا يرى باندورا" (1997) ان مفهوم الفاعلية الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح او تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكا لفعاليتهم الذاتية في مختلف المواقف (عبد الرحمن، 1998).

كما ذكر حسن (2005) "ان الفاعلية الذاتية للفرد تقف خلف طموحاته وتوقعاته وسلوكياته وأفعاله وجهوده ومثابرته وردود افعاله الانفعالية او الوجدانية، وعلى ذلك فان النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب باعتقادات او ادراكات الفاعلية الذاتية للفرد وتؤثر التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على فاعلية الذات" (ص.8).

وعليه فان الشعور بفاعلية الذات يحدد كمية المجهود الذي يبذله الانسان في اداء المهمة ومدة المثابرة فيها فالناس ذوي الشعور بالفاعلية الذاتية العالية يبذلون مجهود كبير للسيطرة العالية، بينما ذوي الشعور المنخفض بالفاعلية الذاتية يختزلون المجهود ويستسلمون بسرعة. كما يسهم ايضا الاحساس بفاعلية الذات في الاداء الفعال وزيادة الدافعية وتركيز على العمل والمجهود ونقص خيبة الامل وخبية الذات والتفكير السالب. (حميدة، 2015).

وأشار "فنج" (Fung, 2010) الى ان فاعلية الذات تؤثر على فكر وسلوك المراهق في نواحي كثيرة، فعلى سبيل المثال فالمرهقين ذوي فاعلية الذات المرتفعة تكون لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث ووضع الوسائل المناسبة للتحكم في تلك الاحداث التي تؤثر في حياتهم، وكذلك فإنهم يرون انفسهم قادرين على تحقيق الاهداف الصعبة، ويضعون لأنفسهم

خطا للنجاح والوصول الى السلوك الايجابي ،ولديهم توقعات بان بعض الطرق ستؤدي الى نتائج معينة وهذا ما ذهب اليه "لي بوبكو" (Lee Bobko,1994) الى ان الذين لديهم شعور قوي بفاعلية الذات في وقت معين يركزون انتباههم ويكرسون مجهودهم لمتطلبات هذا الموقف،وعندما يواجه هؤلاء الافراد عقبات ومواقف صعبة سيحاولون بذل الجهد والمثابرة لوقت طويل،ومثل هؤلاء الافراد يميلون الى عزو الفشل في المهام الصعبة الى المجهود غير الكافي(مرسى،2015،ص.13).

و يلاحظ ان الشعور بفاعلية الذات يختلف طبقا للمادة الدراسية،حيث يمتلك الطلاب فاعلية ذات عالية في موضوع ولا يمتلكونها في موضوع اخر،ففعالية الذات الحسابية لا تعتمد على فاعلية الذات القرائية،بل تعتمد على السيطرة والخبرات البديلة في كل مادة،ويرتبط الايمان بفاعلية الذات بالدافعية والأداء الاكاديمي والتحصيل لدى الطلاب وعليه فالإحساس القوي بفاعلية الشخصية يتعلق بصحة أفضل وانجاز أعلى وتكامل اجتماعي أكثر(النشاوي،2006،ص.473).

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

وعليه يمكن اعتبار فاعلية الذات على أنها "ادراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في اداء الاعمال الصعبة،وتعليم الاشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين،وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصراره" (المشيخي،2009،ص.72).

ويذكر "سيرفون وبيك" (Cervon &Peake ,1986) "ان معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات هي التي تحدد مستوى الدافعية وينعكس ذلك على المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات،كما انه كلما تزايدت ثقة الافراد في فاعلية الذات تزايد مجهوداتهم ويزيد اصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات،وعندما يواجه الافراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم،مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة" (السلت،2015،ص.145).

الى جانب ذلك فان فاعلية الذات "تعد من اهم ميكانيزمات القوي الشخصية، باعتبارها مصدرا هاما في دافعية المتعلم للقيام بأي عمل او نشاط دراسي، حيث تساعده (المتعلم) على مواجهة الضغوط الاكاديمية المختلفة التي تعترض ادائه التحصيلي. كما ان مستويات الفاعلية الذاتية لدى المتعلمين ترتفع من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الاكاديمي" (حسن، 2005، ص.9).

وخلصت نتائج دراسة (Multon and al (1991) حول العلاقة بين فعالية الذات والتوقعات الاكاديمية باستخدام التخليل البعدي الى ما يلي: نتائج الدراسات المتعددة اظهرت اتساقا من حيث علاقة فعالية الذات بالتحصيل الدراسي الى حد يمكن معه تقرير وجود ارتباطا موجب دال احصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الدراسي في المجالات الاكاديمية المختلفة او الانجاز المدرسي بشكل عام فهي منبئ قوي بالأداء الاكاديمي. كما ان البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة تؤثر على التغذية الراجعة العزوية-التغذية الراجعة التصحيحية- التبادل الارشادي بين الزملاء والمشاركة في تحديد الاهداف، وان مستوى دافعية الافراد وحالاتهم الانفعالية او الوجدانية وأفعالهم هي دالة بما يعتقدونه في ذواتهم من امكانات لا ما هي عليه بالفعل. كما يؤثر ادراك الفرد لفعاليته الذاتية على وجهة الفعل والسلوك، طاقته، الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات او الفشل والتكيف او التوافق والقدرة على مواجهة الضغوط والاحباطات والمواقف الصعبة ومستوى الانجاز الفعلي او الحقيقي للفرد (حميدة، 2015، ص.8) .

في حين تتمحور دراسة "باندورا" (1999) "التي تناول فيها العلاقة بين فاعلية الذات والاكتئاب لدى المراهقين وتوصل الى ان الانخفاض في فاعلية الذات الاكاديمية وفاعلية الذات الاجتماعية يسهمان في ظهور الاكتئاب لدى المراهقين، اما بشكل مباشر او من خلال التأثير في الانجاز الاكاديمي وفي السلوك البناء اجتماعيا، اذا حسب باندورا فاعلية الذات لها اثر في تجنب الاضطرابات" (سلت، 2015، ص.14).

ويرى "بيشف" ان فعالية الذات "ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لان الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الاخرى، وهي اسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة في القدرة على تحقيق اهدافها من خلال ادراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الاخرين" (المخلافي، 2010، ص.484).

ويؤكد بيث (Beethe, 1984) وهاريس (Harris, 1990) "أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فان الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لايفصلون المواقف الصعبة ويسعون الى تجنب الفشل" (المخلافي، 2010، ص.487).

كما قام بوث وآخرون" دراسة ميدانية أجروها في استراليا على عينة عشوائية مكونة من 499 شخصا مسنا، تم قياس نشاطهم الرياضي اضافة الى قياس فعالية الذات ومتغيرات نفسية واجتماعية اخرى. وقد اظهرت النتائج بكل وضوح ان ذوي فعالية العالية للذات كانوا اكثر نشاطا وحيوية" (عدودة، 2014، ص.29).

ونستدل ايضا بدراسة التي قام بها الفرماوي (1990) عن توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 126 طالبا من طلاب الجامعة الذين تراوحت اعمارهم بين 19-22 سنة، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومتوسطي التوقع لفاعلية الذات في سمات (السيطرة والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي، والمجاعة والنضج الاجتماعي وضبط الذات والتسامح وإجادة الانجاز والاستغلال في الانجاز لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات.

وفي ظل المعطيات التي افرضاها الواقع نجد ان لكل جانب من جوانب شخصية المتعلم اهمية في عملية تعلمه وكذا تفاعله مع المعارف، الخبرات، وفي كيفية اختياره للاستراتيجيات الملائمة التي يقوم بها لجعل عملية التعلم اكثر سرعة وسهولة، وموجهة ذاتيا بشكل اكبر حيث تجعل في المتعلم يعتقد ويثق في قدرته على اداء سلوك ما بنجاح والثقة في التعامل بكفاءة وفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة التي تعترض الفرد وبالتالي ارتقاء كفاءته الذاتية، لهذا كان لازم على المتعلم اتقان بعض الاستراتيجيات التعلم التي تمكن من نجاح عملية التعلم، وهذا ما اثار اهتمامنا لدراسة موضوع الاستراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، وفي ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

السؤال العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة ؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس ؟

2/ فرضيات البحث:

لإجابة عن التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة دالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي

الفرضيات الجزئية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة.
- 3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس.
- 4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس.

3/ اهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى الاهداف الاتية:

- معرفة علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي .
- تحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي .
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية.
- لفت انتباه القائمين على الاصلاح الجامعي والتعليمي الى اهمية تبيني المهارات والأساليب والاستراتيجيات البيداغوجية الحديثة .

4/اهمية الدراسة:

تكمن اهمية الموضوع الذي تطرقنا لدراسته موضوعا جديرا بالاهتمام ألا وهو استراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية الارشادية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي ,وكما تظهر اهمية هذا الموضوع في اهمية المتغيرات التي تتناولها وهي استراتيجيات التعلم المعرفية,والفعالية الذاتية .كما تتبع اهمية البحث الحالي كونه من الدراسات القليلة التي حاولت معرفة علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي .

ويمكن تحديد اهداف الدراسة في النقاط التالية:

- اثراء المعطيات الخاصة بموضوع استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية .
- تناول مفهوم الفعالية الذاتية وتوجيه نظر المسؤولين في مجال الصحة النفسية الى اهمية تحقيق الذات في حياة الافراد ودوره في تحقيق النجاح في حياتهم وزيادة فعاليتهم وكفاءتهم الشخصية.
- الاشارة الى ضرورة الاهتمام بالطالب ومعرفة ما يتطلبه في ظل الظروف الراهنة.
- تحاول هذه الدراسة معرفة مدى ادراك التلاميذ لفعاليتهم الذاتية في المواقف التعليمية ,باعتبارها عاملا هاما في دفع الافراد للقيام بالأعمال المختلفة.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاجرائية :

1- استراتيجيات التعلم المعرفية:

1.1. الاستراتيجية:

■ **لغة:** "الإستراتيجية هي نحت عربي (ليس له مرادف) ومصدر هذه اللفظة كلمة Stratégie الانجليزية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من الكلمة الاغريقية هي Strategia وتعني الجنرالية. هذه الكلمة الاغريقية مكونة من لفظين هما Agein (جيش) و Stratos (يقود)، ومن ثم فان المعنى في مجمله يرمي الى فن قيادة الجيوش او إلى أسلوب القائد العسكري" (الحلاق، 2007، ص. 103).

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية: الاستراتيجية هي مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المتعلم لتحقيق اهدافه التعليمية المختلفة (شحاته والنجار، 2003).

■ التعريف الاصطلاحي :

تعرف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الامكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة على افضل وجه ممكن بمعنى انها خطة منظمة من اجل تحقيق الاهداف كمعالجة مشكلة او مباشرة مهمة او اساليب علمية لتحقيق هدف معين، وهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق وقابلة للتعديل في اي وقت يتم من خلالها استخدام كافة الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى وصائبة لتحقيق الاهداف المرجوة (شاهين، 2010).

كما تعرف ايضا بأنها "مجموعة من العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه في اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات، وهي اداءات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم اسهل وأكثر امتاعا وأكثر ذاتية التوجه. وأكثر فعالية وأكثر قابلية على ان تطبق في الواقع الجديدة" (دعدور، ص. 21).

2.1. استراتيجيات التعلم:

"هي الاستراتيجيات التي يعيها المتعلم وكيفية الاستفادة منها اذ يحتاج اليها، للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ويجب ان يتوفر لديه الدافعية والمهارة اللازمة حتى يستخدم هذه الاستراتيجيات بنجاح في الموقف المناسب" (يوسف، 2008، ص. 524).

يعرفها "شينك" بأنها: "خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو انتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية، حيث تتضمن الاستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة الى خلق بيئة ايجابية للتعلم والمحافظة على استمراريتها".

من هذا فان استراتيجيات التعلم تتطلب من المتعلمين ان يستخدموا خطة لتنظيم معرفهم وربطها بما تم تعلمه مسبقا او بما هو مخزن والاستفادة من هذه المعلومات الجديدة في مختلف المواقف التعليمية وهذه الخطة تتضمن مهام تفكير عاليا كالتحليل والتركيب... الخ (ابو رياش وعبد الحق، 2007، ص.276).

3.1. استراتيجيات التعلم المعرفية:

تعرف استراتيجيات التعلم المعرفية على انها العمليات او الطرق الذهنية المعقدة التي تساعد المتعلم على ادراك وتخزين والاحتفاظ والاسترجاع الاشكال مختلفة من المعرفة والأداء فهي مهارات ذهنية يمكن ان يتحول اثرها لأنها مصممة من اجل تدريس وتدريب المتعلمين كيف يتعلمون وتمثل تصميمها نموذجا للمواد التعليمية (امال، 2007).

ويعرفها جانييه (Gange, 1985) الاستراتيجيات المعرفية بأنها "تتابع موجه للعمليات العقلية المعرفية نحو الهدف" كما عرفها شاي وجلاس (Chi & Glasser, 1985) بأنها "عملية بحث معرفي موجه لإيجاد حل لمشكلة ما" (الزيات، 2007، ص.34).

كما يعرفها الزيات (2007) "ان الاستراتيجيات المعرفية تعتبر من اهم القابليات المتعلمة لدى الانسان، وتتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية، وبنيتة المعرفية، ومهاراته القصدية في التعلم والتذكر والتفكير والابتكار وحل المشكلات" (ص.35).

■ **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد اثناء اجابته على مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية المصمم من طرف "صحراوي نزيهة" (2015).

2-الفعالية الذاتية:

■ لغة:

الفعالية: "هي ان يكون الشيء نافذا فاعلا" (بن هادية وآخرون، 1991، ص.753).

الذات: "هي النفس والشخص، وذات الشيء: حقيقته وخاصته، وذات الصدور: بواطنها وخفاياها، وذات البين: الحال التي بين العشيرة، وذات اليد: ما يملكه الانسان، وذات الجنب: التهاب يحدث في غلاف الرئة فينتج عنه سعال وحمى وذات اليمين: جهتها" (بن هادية وآخرون، 1991، ص.353).

■ التعريف اصطلاحا:

الفعالية الذاتية حسب "باندورا" (1999) "هي القدرة على توظيف المصادر بشكل جيد في ظروف مختلفة، والفعالية الذاتية هي حكم الشخص على مدى نجاحه او فشله في التعامل مع المواقف، اخذا بين الاعتبار المهارات التي يستحوذ عليها الشخص والظروف التي يواجهها" (ابو الرياش وآخرون، 2006، ص.148).

وعرفها "زهرا وزهران" (2010) بأنها "ادراك الفرد لقدراته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في اداء الاعمال الصعبة وتعلم الاشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ، وحسن التفاعل مع الآخرين وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق اهدافه بمثابرة وإصرار" (ص.144).

■ **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد اثناء اجابته على الفعالية الذاتية المصمم من طرف "محمود كاظم محمود" (2008).

6/ الدراسات السابقة:

في حدود الاطلاع فانه لم يتم العثور على دراسات مشابهة تماما لموضوع الدراسة الحالية، فالدراسات الاخرى التي توصلنا اليها من خلال البحث في موضوع استراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية من زوايا مختلفة، وفيما يلي بعض الدراسات التي تخدم الدراسة الحالية:

■ الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المعرفية

الدراسات العربية:

1-دراسة خزام وعيسان(1994):هدفت الدراسة الى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، والاندماج في الدراسة الجامعية. وتألّفت عينة الدراسة من (234) طالبا، وتم بناء مقياس لاستراتيجيات تكون من عدة ابعاد، وأشارت النتائج الى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالّية احصائية تبعا للتخصصات الدراسية العلمية والأدبية، وبين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم (القضاة، 2020، ص.81).

2- دراسة باعباد ومرعي (1996):حيث تمحورت الدراسة حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقرارات الجامعة، وفقا لمتغيرات:الجنس والتخصص والسنة الجامعية، استخدمنا فيه قائمة استراتيجيات التعلم المطورة في "جامعة ميشيغان" بعد اعدادها للبيئة العربية، شملت استراتيجيات الدافعية للتعلم والاستراتيجيات المعرفية والعقلية للتعلم، واستراتيجيات ادارة مصادر التعلم، على عينة بلغت (206) من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة احصائية حسب هذه المتغيرات إلا بين الجنسين ولصالح الاناث عند مستوى $(0.05=\infty)$ (المصري، 2009).

3- دراسة الحيلة ونوفل وآخرون (2005):هدفت الدراسة الى استقصاء الاستراتيجيات التعليمية التعلمية الشائعة لدى معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلما ومعلمة ومديرة، و (41) مشرفا ومشرفة، و (58) مديرا، طبق عليهم اداة قياس مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد رئيسية هي: الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع الاستراتيجيات السلوكية لدى افراد عينة الدراسة، تليها الاستراتيجيات المعرفية، فيما حلت الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الثالثة (صومان، 2014، ص.54).

4- دراسة بن يوسف امال (2007): هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم واثّر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية بولاية البليدة "الجزائر" وطبقت عليهم استبيان الدافعية للتعلم، واستبيان استراتيجيات التعلم.

وأشارت النتائج الى عدم تحقق الفرضية الاولى التي نصت على وجود تنوع في استخدام الاستراتيجيات وهذا ما يبين عدم تحقق الفرضية، كما اظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الثانية والثالثة حيث اوضحت انه ليس هناك فرق واضح بين جنس درجات الدافعية وفي استعمال الاستراتيجيات وفي درجات التحصيل.

كما ان الفرضية الرابعة تحققت وأثبتت ان هناك ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل ودرجات الدافعية والاستراتيجيات بمعامل ارتباط قدر ب(0.80).

وأثبتت هذه الدراسة ان هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي (امال، 2007).

5- دراسة محمد المصري (2009): هدفت الدراسة الى تعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الاكاديمي لديهم، وبلغ حجم العينة (85) طالبا وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي اعدّها في الاصل "اربور" (Arbor, 1989)، والمعربة من قبل "باعداد ومرعي" (1996)، وتؤكد الباحث من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج الى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وان هناك فروقا ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فوفا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات

وبينت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الاكاديمي، في حين لم تكن العلاقة على الابعاد الاخرى دالة احصائيا (المصري، 2009).

6- دراسة الكيلاني والحكيم (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الثانوية في الاردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية، ولتحقيق ذلك تم بناء بطاقة الملاحظة التي اشتملت المجالات الآتية: حل المشكلات، الاكتشاف الموجه، والمنظم المتقدم ومن ثم تطبيقها على عينة من (30) معلما، وكشفت نتائج الدراسة ان معلمي التربية الاسلامية في الاردن يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بدرجة كبيرة، وكذلك دلت

النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية لاستراتيجيات التدريس المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية (صومان، 2014، ص53).

7- دراسة ابو سنيينة وابو عودة (2010):هدفت الدراسة الى الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن من وجهة نظرهم. لتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدرج، وتشتمل على ثلاثة محالات للاستراتيجيات هي: الاستراتيجيات السلوكية، والمعرفية، والانفعالية.

وتم تطبيقها على عينة من (80) معلما ومعلمة، بينت نتائج الدراسة ان الاستراتيجيات الشائعة بين المعلمين كانت ثمان استراتيجيات سلوكية، وإحدى وعشرين إستراتيجية معرفية، واثنى عشرة استراتيجية انفعالية، كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية -التعليمية تعزى لجنس المعلم، وتخصصه وعدد سنوات خبرته، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية التعليمية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المستويات العليا من المؤهل العلمي، وذلك على مجال الاستراتيجيات الانفعالية وعلى اداة الدراسة كاملة (صومان، 2014، ص53).

8- دراسة غسان الزحيلي (2012):هدفت الدراسة الى التعرف على استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الاطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقتها بالعمر والنوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، ونوع الشهادة الثانوية.

واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم، تأليف "ديبورا ستينيك" (جامعة كاليفورنيا) "هايدي جرانيسكي" (جامعة هارفارد) تعريف وتقنين د.نبيل محمد زايد. وتم اجراء الدراسة على (321) طالبا، يتوزعون على (223) في رياض الاطفال و(97) من طلاب معلم الصف. وكشفت النتائج الاحصائية عن:

-وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم والعمر، ووجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم السطحية والعمر لدى طلاب رياض الاطفال عند مستوى (0.05).

-وجود علاقة ارتباطية لدى طلاب معلم الصف بين استراتيجيات التعلم السطحية والعمر عند مستوى (0.01).

-وجود علاقة ارتباطية ايضا بين استراتيجيات التعلم الفعالة والعمر لدى طلاب معلم الصف عند مستوى (0.05).

وكشفت النتائج عن وجود فروق احصائية بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي لصالح تخصص رياض الاطفال عند مستوى (0.01)، وعدم وجود فروق دالة احصائية بين استراتيجيات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي ونوع الشهادة الثانوية (الزحيلي، 2012) .

9-دراسة بن يوسف امال (2014):هدفت الدراسة الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على اهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ الثانويين ومعرفة تأثيرها في ارتفاع او انخفاض درجة التحصيل الدراسي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (503) تلميذا وتلميذة، من التخصص الأدبي والعلمي من تلامذة القسم النهائي من ولاية البليدة، تمت الدراسة عليهم بتطبيق اداتين للبحث وهما مقياس الدافعية لانجاز "ماكليلاند" Mclelland ومقياس استراتيجيات التعلم المعد من طرف الباحثة بعد اخضاعه للدراسة السيكومترية. ولقد تلخصت النتائج فيما يلي:

-وجود تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند جميع افراد العينة، بدليل ان النتائج التي تحصلوا عليها كلها فوق المتوسط الحسابي المقدر ب178.229.

-وجود فروق دالة احصائية بين الجنسين لصالح الاناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل.

-وجود فروق دالة احصائية التخصصات الدراسية في استعمال الاستراتيجيات لصالح التخصص العلمي وهناك تنوع عند العلميين أكثر منه عند الادبيين.

-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ من كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للانجاز

-هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بتنوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للانجاز لدى التلاميذ الادبيين والعلميين، فكلما زاد استعمال الاستراتيجيات زاد معه الدافع للانجاز، وان ارتفاع استعمال استراتيجيات التعلم هو دليل على وجود دافعية مرتفعة (امال، 2014) .

10- دراسة زهرة حميدة (2015):هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام استراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي بالقسم النهائي، وكذا الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والتخصص وتكونت عينة الدراسة من (500) متمدرس ومتمدرسة موزعين على ثانويات ولاية مدية ولاختبار فرضيات الدراسة استخدمت الأدوات التالية: مقياس الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية من اعدادها

واستبيان الفاعلية الاتية للباحثة "نفين عبد الرحمان المصري" والقائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الاداء ايضا من اعداد الباحثة وكشفت نتائج الدراسة عن:

-وجود علاقات ارتباطية قوية ودالة بين كل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتمعرفية بكفاءة الاداء سواء في نتائج الدرجة الكلية للمقاييس او حتى في الابعاد الفرعية لهذه المقاييس وكذا العلاقة الارتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء.

-وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتمعرفية بالفاعلية الذاتية.

-وجود فروق في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي حسب الجنس وكانت لصالح الاناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الاستراتيجيات الميتمعرفية وكذا في الدرجة الكلية لاستخدام الاستراتيجيات ككل معرفية وميتمعرفية حسب الجنس.

-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والميتمعرفية والفاعلية الذاتية بين المراهقين في مختلف التخصصات (حميدة، 2015).

الدراسات الاجنبية:

1- دراسة وتمان (Wittman, M, A, 1985): هدفت الدراسة لتقصي اثر التدريب على استراتيجيات معرفية، وأخرى متعلقة بالوعي بالعمليات المعرفية في تحسين فهم القراءة، فقد قارن الباحث بين برنامج التدريب المعرفي وبرنامج تعليم الفهم التقليدي في ضوء تأثيرهما النسبي على تحسين فهم القراءة، وذلك على عينة بلغ عددها (63) تلميذا في الصفين الخامس والسادس صنفوا عشوائيا لثلاث مجموعات هي:

-مجموعة التدريب على استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية

-مجموعة التدريب على استراتيجية معرفية

-مجموعة التدريب التقليدي .

وقد طبقت مجموعة من الاختبارات القبلية هي مقياس القدرة على اكتشاف الخطأ، ومرونة القراءة (مقياس الوعي بالعمليات المعرفية)، مقاييس ايجاز وتحليل النصوص، ومهارات التلخيص، وإنتاج ذاتيا (مقاييس معرفية)، و"اختبار ستانفورد" التشخيصية للقراءة، واختبارات الدراسات الاجتماعية (مقاييس فهم القراءة)، وتلقت المجموعات الثلاثة: 13قسما تدريبيا في تجهيز الوعي بالعمليات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية المختارة او في التدريس التقليدي ثم اختبرت المجموعات الثلاث بعديا على نفس المقاييس المذكورة سابقا بعد التدريب مباشرة، وبعد اسابيع تالية في مقاييس القراءة فقط وقد اظهر تحليل البيانات ما يأتي:

- وجود ارتباط دال بين اداء الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية ومقاييس فهم القراءة وذلك من خلال القياس القبلي.
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات الثلاث في الاداء على مقاييس فهم القراءة على الرغم من ان مجموعة الوعي بالعمليات المعرفية اظهرت اداء اعلى على مقاييس الاستراتيجية المعرفية وذلك من خلال القياس البعدي.
- ودلت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين توظيف الوعي بالعمليات المعرفية وفهم القراءة، حتى على الرغم من ان نتائج الابحاث السابقة تتضمن ارتباطا دالا بين هذين المتغيرين (بن بريكة، 2007، ص.157).

2- دراسة بنتريش وديجروت (Pintrich&De Groot,1990):هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقتها بالانجاز الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ (100 إناث و73 ذكور) بمتوسط عمر 12 سنة و6 أشهر من تلاميذ الصف السابع ولتحقيق الهدف تم بناء اختبار الاداء الاكاديمي في العلوم والانجليزية ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) لقياس (الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، قلق الاختبار، استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة) وتمت معالجة البيانات احصائيا بعد رصدها. حيث توصلت الدراسة الى :

- وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين كلا من الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي.
- عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي

-وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وبين الانجاز الاكاديمي، ما عدا قلق الاختبار حيث كانت العلاقة بينه وبين الانجاز الاكاديمي علاقة سالبة دالة احصائيا (بلعيد، 2018، ص.14).

3-دراسة الشاي (Shaye,2002): بعنوان تأثيرات استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية على فهم القراءة وإستراتيجية الفهم لدى طلاب الصف الحادي عشر من الذكور في المدارس العليا الكويتية في مادة اللغة العربية، وقد ركزت الدراسة على استراتيجيتين في الوعي بالعمليات المعرفية ومقارنتهم مع الاتجاه التقليدي في تعليم القراءة، واستخدم الباحث اختبار فهم القراءة واستراتيجياته التي صممت لهذه الدراسة، وقد تطلبت الاجابة على الاختبار ان يقرأ الطالب نص معين ثم يجيب عن 46 سؤالاً من نمط الاختبار من متعدد، وتضمن الاختبار قسمين:

القسم الاول: ويشمل اختبار فهم القراءة، ويتألف من 15 سؤالاً تقيس فهم الطلاب للنص

القسم الثاني: ويشمل اختبار استراتيجيات الفهم، ويتألف من 31 سؤالاً تقيس استراتيجيات الفهم التي استخدمها الطلاب في فهم النص. استخدم الباحث تحليل التباين لاختبار الفروق بين مقاييس الاختبار القبلي والبعدي لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية، والاتجاه التقليدي في تعلم القراءة وقد اشارت النتائج الى:

-وجود تأثيرات عالية لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية، على فهم القراءة مقارنة بالاتجاه التقليدي.

-وجود فروق عالية الدلالة بين استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية والاتجاه التقليدي في تعلم القراءة.

-وجود اثر ايجابي لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية على فهم القراءة واستراتيجياتها.

-نفوق الطلاب في مجموعات الوعي بالعمليات المعرفية على طلاب المجموعات التقليدية في كل الاختبارات (بن بريكة، 2007، ص.165).

4-دراسة ويل (Wile,2003): هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة انجلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفيسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية ثم تدريسها المسار من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة ثم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على أفراد الدراسة، خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته، بينت

نتائج الاختبار التحصيلي ان نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة وكانت دافعتهم للتعلم أثناء تدريس المساق وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة.

اظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة احصائية في دافعية طلبة المجموعتين "التجريبية والضابطة" كما بينت ان الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم النشط وأفادوا أن التعلم النشط سيساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية (خليل عشا وآخرون، 2012، ص. 528).

5-دراسة بروكيتز (Berkowitz, 2004):هدفت الدراسة الى تحديد استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلاب المدارس المتوسطة مرتفعي ومنخفضي التحصيل ومقارنة هذه الاستراتيجيات بين المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من 10 طلاب صنفوا الى مجموعتين بواقع خمسة طلاب لكل مجموعة، وجمعت البيانات من تقارير استراتيجية القراءة المعتمد على الوعي بالعمليات المعرفية والبروتوكولات اللفظية. وأشارت النتائج الى ما يلي:

-تفاعل كل الطلاب مرتفعو التحصيل دينامكيا مع النص في ضوء تكوين المعنى.

-استخدام الطلاب مرتفعو التحصيل فئات استراتيجية التقييم والاستنتاج والمراقبة.

-حصلت فئة استراتيجية التمييز وإعادة حل مشاكل الفهم على اعلى النسب المئوية داخل فئات المراقبة

-حصلت فئة استراتيجية عمل الاستدلالات حول الشخصيات والمواقف على اعلى النسب المئوية من الاستدلالات الكلية.

-استخدمت كل من المجموعتين استراتيجيات مستوى النص والعمل للخلف على مستوى النص مع استخدام الاستنتاج والتركيز على عمل الاستدلالات حول الاشخاص والمواقف.

-اظهر استخدام استراتيجية المراقبة فروقا بين المجموعتين، حيث استخدم الطلاب الموهوبين مرتفعو التحصيل هذه الاستراتيجية بنسبة ثلاث مرات عن الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.

-استخدام الطلاب الموهوبين مرتفعو التحصيل مدى اوسع وأكثر تنوعا لاستراتيجيات القراءة عن الطلاب منخفضي التحصيل.

-أوضحت النتائج الكمية ان الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل اكثر تجانسا في استخدام استراتيجيات القراءة وان الموهوبين منخفضي التحصيل اكثر تباينا (بن بركة، 2007، ص.170).

6- دراسة لي جينبو (Li Jinbo, 2007): بعنوان العلاقة بين توجهات اهداف الانجاز واستراتيجيات التعلم والانجاز الاكاديمي لطلبة المدرسة الثانوية في " هانجزو وزهيجانغ " بالصين من خلال استبانة وزعت على (423) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية. هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين توجه هدف الانجاز واستراتيجيات التعلم والانجاز الاكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة بان توجه اهداف الانجاز واستراتيجيات التعلم اثر دال مباشر على الانجاز الاكاديمي من خلال تأثير الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الدافعية، وكان لتوجه اهداف الانجاز اثر دال مباشر على الانجاز الاكاديمي، وتوسط هذه العلاقة متغير استراتيجيات التعلم حيث كان له اثر دال ومباشر على العلاقة بينهما (حمودة، 2019، ص.24).

7- دراسة كاربيك وآخرون (Karipiche, et, al, 2009): التي هدفت الى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الجامعة في تعلمهم. بلغت العينة (177) طالبا وطالبة في جامعة واشنطن، واستخدم الباحثون استبانة مفتوحة تتضمن سؤالا لأفراد العينة حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها.

وأظهرت النتائج التحليل ان الطلبة يستخدمون (11) استراتيجية تعلم، كان اكثرها استخداما على الترتيب: اعادة قراءة الملاحظات او مادة الكتاب، عمل مشكلات تدريبية، الكارتات التعليمية (المختصرات)، اما الاستراتيجيات الاقل استخداما فقد كانت: اختبار الذات، وضع خطوط مضيئة على الجوانب المهمة، التفكير في امثلة حياتية (عبد الحق والعجلي، 2015، ص.10).

8- دراسة كاكاسي وآخرون (Cakici, et, al, 2011): استهدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل بمادة البيولوجيا والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الثانوية الاتراك، تألفت العينة من (890) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة "اديرنا" التركية، ولتقدير استراتيجيات التعلم استخدمت استبانة من خمسة محاور رئيسية، هي: استراتيجيات الافاضة الاساسية، واستراتيجيات الافاضة المعقدة، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات التمارين او التدريبات المعقدة.

وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم والتحصيل والاتجاه، كما أوضحت بان الاستراتيجيات الأكثر استخداما كانت: عمل مقارنات، تصنيف المعلومات، إيجاد المتشابهات والاختلافات، تحليل المادة، اعطاء تعليقات (وجميعها ضمن محور الإفاضة الأساسية)، أما الاستراتيجيات الأقل استخداما فقد كانت: طرح

الأسئلة والإجابة عنها، القراءة والشرح المتكرر بصوت مسموع (وهي ضمن محور مراقبة الفهم) (عبد الحق والعجلي، 2015، ص.9).

9- دراسة ل إيرير ايرم اونرزل (Ayirir Irem Onursal, 2011) : La Congnition et les streatégies cognitive dans l'apprentissage des langues etrangères والتي هدفت إلى دراسة الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة لتعلم اللغة الثانية، حيث اختارت عينة مكونة من 88 تلميذ مقسمين على 4 أقسام لتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية، اعتمد الباحثة على ملاحظة مختلف الاستراتيجيات المستعملة على مستوى التعلم، وتوصلت الى وجود اختلاف دال في استعمال الاستراتيجيات المعرفية باختلاف مستويات التعلم، كما لوحظ أنهم يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية على خلاف الأخرى. فهذه الدراسة أكدت لن متعلمي اللغة الثانية يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية، كما بينت ان استعمال هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف المستوى التعليمي لديهم بمعنى وجود فروق دالة في استعمال استراتيجيات التعلم باختلاف المستوى الدراسي لكل متعلم (خالد، 2018، ص.601).

10- دراسة يو(2012): استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة الجامعة. تألفت العينة من (164) طالبا وطالبة بتخصص الهندسة بجامعة ليناي "Linyi" الصينية. واستخدمت في الدراسة اداتان هما: استبانة دوافع التعلم، واستبانة استراتيجيات التعلم، التي تألفت من اربعة محاور هي: الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الاجتماعية.

وأظهرت النتائج ان الطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم بمستوى متوسط، وهم يفضلون استخدام الاستراتيجيات الوجدانية اكثر من غيرها، تليها الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأخيرا الاستراتيجيات الاجتماعية. كما اظهرت النتائج وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم، ولكنها تختلف من مجال الى اخر من مجالات استراتيجيات التعلم (عبد الحق، العجلي، 2015، ص.7).

■ الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية :

دراسات عربية:

1-دراسة الشعراوي(2000):فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت الدراسة الى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الاول والثاني ثانوي والتعرف على تأثير تفاعل الجنسين والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات والتعرف عن العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وكل

من الدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (476) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني ثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.

وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال احصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباط دالة احصائيا بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم (المخلفي، 2010).

2- دراسة خالدي (2000): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية/اهلية) والجنس (ذكر/انثى) والفرع الأكاديمي (علمي/ادبي).

تكونت عينة الدراسة من (322) طالبة وطالب اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، وأشارت النتائج الى ان فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة يقع ضمن المستوى المرتفع :

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر/انثى) لصالح الاناث

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الاناث في المدارس الاهلية ولم تكشف عن وجود اثر فاعلية الذات، او نوع المدرسة (حكومية/اهلية) او التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي او التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي (سالم، 2009، ص.147).

3- دراسة محمود الالوسي (2001): عنوان الدراسة: فاعلية الذات علاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وقياس الفروق في فاعلية الذات وفق متغيرات الجنس (ذكور/إناث) والاختصاص (علمي/إنساني)، إضافة الى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات وتقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (400) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة بغداد.

ادوات الدراسة: استخدام الباحث مقياس فاعلية الذات من اعداد الباحث ومقياس تقدير الذات الذي اعده (العبيدي، 1999).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة على مايلي:

-ان طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذاتية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس والاختصاص.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وتقدير الذات (مصطفى، 2014، ص.106).

4- دراسة عبد القادر (2003): بعنوان العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، حيث تراوحت أعمارهم بين (13-19) سنة، بمتوسط عمري قدره (15,18) عاما، وانحراف قدره (1.33)، ولقد استخدم الباحث مقياسي فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار لدى المراهقين من اعدادده، وانتهت الدراسة الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار لصالح الذكور (عبيد، 2013، ص.76).

5- دراسة سحلول (2005): اجري سحلول دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وطالبة في الصف الثاني الثانوي الادبي للعام الدراسي (2004/2005) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة (لشفارتر) تعريب محمد جميل المنصور (1993) اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين (الهرمانز) تعريب فاروق عبد الفتاح موس (1981) واستخدم الباحث معامل "ارتباط بيرسون" واختبارات وتحليل التباين الثنائي، واختبار (شيفه) للمقارنات البعدية.

وتحصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند (0.05) بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا عند (0.05) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الانجاز الدراسي المرتفعة (سالم، 2009، ص.146).

6- دراسة خليفة (2006): بعنوان: علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب الجامعة تهدف هذه الدراسة الى استكشاف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات وتصورات التعلم لطلاب الجامعة، ومعرفة الفروق الناجمة عن اثر النوع والثقافة على (التنظيم الذاتي-فعالية الذات- وتصورات التعلم).

وتكونت عينة الدراسة من (325) طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة وطلاب الجامعة الأمريكية.

ادوات الدراسة: استبيان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إعداد " زممرمان وبونز" (1986)، ومقياس فعالية الذات من اعداد باندورا (1989)، ومقياس تصورات التعلم اعداد بودي (1998). وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التنظيم وفعالية الذات وأيضا هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب على مقياس فعالية الذات لصالح طلاب اقسام اللغات الاجنبية، وأظهرت النتائج ايضا وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مقياس فعالية الذات لصالح الذكور (الطيرة، 2012، ص. 65).

7- دراسة الشناوي (2006): بعنوان: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية.

تكونت العينة من (183) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة في كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، (49) ذكور و(134) اناث في التخصصات الآتية اقتصاد، حساب، الي، اعلام، موسيقى.

ادوات المستخدمة مقياس فعالية الذات من اعداد "الشناوي" واختبار الشخصية من اعداد "تجاتي" يقيس ستة ابعاد.

وأظهرت النتائج انه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سمات الشخصية وفعالية الذات، ما عدا بعد المشاركة الاجتماعية، حيث وجد ارتباط موجب وكذلك بعد الثقة بالنفس، وأظهرت النتائج ايضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في فعالية الذات، بينما توجد فروق دالة بين التخصصات المختلفة في فعالية الذات (الطيرة، 2012، ص. 66).

دراسة مخيمر (2007): بعنوان: الفاعلية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بصور وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية. هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستويات الفاعلية الذاتية (الأكاديمية، الاجتماعية، المهنية) لدى الطلاب المتعلمين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وتعرف طبيعة العلاقة الدينامية بين المتغيرات موضوع الدراسة، وتعرف طبيعة الفروق الجنسية في مجال الفاعلية الذاتية، وبين الطلاب (علمي، وأدبي) لمعرفة العوامل التي تؤدي لتنمية هذه الامكانيات، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة من كلية صور بسلطنة عمان، واستخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية من اعداد ومقياس الدافعية المتعدد الأبعاد الثلاثة من أعداد "ممدوح سليمان"، و"أبو العزائم الجمال" (1987)، واختبار مركز الضبط من اعداد الباحث، ومن اهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وكل من الدافعية، والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية لصالح طلبة الذكور.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية بين القسم العلمي والقسم الادبي لصالح طلبة العلمي (يوسف، 2015، ص.11).

9- دراسة رفقة خليف سالم (2009): هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الاكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن تكونت الدراسة من (200) طالبة ممن درسن في احد الفرعين العلمي و الادبي ، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة ، و قد تم تطبيق مقياسي فاعلية الذات و دافعية الانجاز على العينة وتم تحليل التباين الثنائي .

وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان معظم افراد العينة لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات، كما اشارت النتائج الى ان هناك تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى افراد العينة ، وتوصلت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى العينة تعزى لمتغيري فاعلية الذات و الفرع الاكاديمي ، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لأثر التفاعل بين فاعلية الذات و الفرع الاكاديمي على دافعية الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون بالأردن (سالم، 2009) .

10- دراسة صالحى هناء (2016): التي هدفت الى الكشف فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة على عينة قوامه (300) طالب من المستويين الاولى والثالثة، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يتعامل الباحث من خلاله مع الظاهرة الاجتماعية في مكانها الاصلي وواقعها المعاش، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الادوات والأساليب منها مقياس فاعلية الذات ومقياس السلوك الفوضوي من اعداد الباحثة، خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

-ان طلاب المرحلة الثانوية المستوى الاول والثالث يتصفون بفاعلية الذات ضعيفة، ويمكن ان يعزى ذلك الى الاحداث والظروف الضاغطة التي يمر بها الطالب، والتغيرات الطارئة على المجتمع مما جعلهم يقومون بسلوكيات غير مناسبة دون النظر الى مخلفاتها السلبية، وعما اذا كانت هذه السلوكيات تتماشى مع معايير وسلوكيات المجتمع ام لا .

-ان السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الاخرين ومشاهدة سلوكياتهم، اضافة الى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية، شأنه في ذلك شأن تعلم السلوك المطلوب والمناسب .

-تعد المدرسة احدى المؤسسات التربوية المسؤولة عن تنظيم بعض السلوكيات المنضبطة لدى الطلاب، والتي تساعدهم على حل الكثير من مشكلاتهم السلوكية، وإكسابهم السلوكيات المناسبة من خلال اتباع الاساليب الارشادية المختلفة، والتي تشجعهم على الالتزام والانضباط والحد من الفوضى (هناء، 2016).

11- دراسة قادري فريدة (2017): هدفت الدراسة الى تشخيص واقع الادراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقته باستراتيجيات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية، واستقصاء العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (280) تلميذ وتلميذة المعيديين لامتحان شهادة البكالوريا لمرة او اكثر بولاية البويرة، حيث تم الاعتماد في جمع البيانات على استخدام مقياس خاص بمحددات الدافعية، ومقياس خاص باستراتيجيات التعلم، ومقياس خاص بفعالية الذات الاكاديمية كلها من اعداد الباحثة، وخلصت هذه الدراسة الى جملة من النتائج هي:

- ان محدثات الدافعية الموسية ايجابية لدى اغلب التلاميذ المعيديين لامتحان شهادة البكالوريا.
- مستوى استخدام استراتيجيات التعلم ضعيف لدى اغلب التلاميذ المعيديين لامتحان شهادة البكالوريا.
- فعالية الذات ايجابية لدى اغلب التلاميذ المعيديين لامتحان شهادة البكالوريا.
- يختلف استخدام استراتيجيات التعلم من طرف التلاميذ المعيديين لامتحان شهادة البكالوريا تبعا لمحددات الدافعية لديهم.

- يختلف مستوى محدثات الدافعية المدرسية تبعا لمستوى فعالية الذات الاكاديمية.
- يختلف استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم تبعا لمستوى فعالية الذات الاكاديمية (فريدة، 2016).

■ دراسات الاجنبية:

1- دراسة شونك (Schunk, 1981): استهدفت هذه الدراسة الى التعرف على فعالية الذات بالانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ احدى المدارس الابتدائية مؤلفة من (56) تلميذا أو تلميذة من الذين يعانون مستوى متدني من اداء العمليات الحسابية والمثابرة على هذه العمليات ومستوى وامتدنيا في الثقة بالذات، وبعد اخضاع قسم من العينة إلى برنامج تدريبي أجرى الباحث اختبار بعدي وقرنت درجات الاختبار القبلي والبعدي باستخدام الاختبار التائي (T-test) دلت النتائج على ان التلاميذ الذين اخضعوا للبرنامج التدريبي حلوا معظم المسائل الحسابي، اما المجموعة الاخرى فلم تظهر اي نوع من التحسن باستثناء مستوى منخفض من المثابرة (Shunk, 1981).

2- دراسة رواند (Raowand, 1990): هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الاداء، واثّر متغير الجنس (ذكر/ انثى) في الكفاءة. تكونت عينة الدراسة من (69) طالبا وطالبة من احدى مدارس الولايات المتحدة الامريكية واستخدم الباحث مقياس "هارتز" لفعالية الذات وأشارت نتائج الدراسة الى ان المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات اكاديميا للأداء، وان الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات اعلى مقارنة بالإناث (سالم، 2009، ص. 147).

3- دراسة اندرمان وميدلجي (Anderman & Midgley, 1992): هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية الذات كونه اداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي ,تكونت عينة الدراسة من (341) طالبا اختيروا من خمسة عشر فصلا دراسيا لمدرستين ابتدائيتين واستخدم الباحثان استبياننا لتقدير الذات لقياس دافعية الطلاب ولقياس الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة, وقد اشارت النتائج الى ان فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة, وأظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية اوضحوا انهم يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة, كما اشارت النتائج الى ان فاعلية الذات لطلاب الفصول التجريبية ازدادت سواء لقوا تشجيعا من المدرسين على اتخاذ المخاطرة, او لم يجدوا التشجيع, اما طلاب فصول التحكم فان فاعلية الذات لا تتغير لديهم حتى لو انخفض مستوى تعليمهم (سالم, 2009, ص.148).

4- دراسة كيلي (Kelly, 1993): قام كيلي بإجراء دراسة هدفت الى تحديد العلاقة بين كل من الجنس والانجاز الأكاديمي وبين فاعلية الذات والاهتمامات المهنية حيث تكونت عينة الدراسة من (286) طالبا من الصفين التاسع والحادي عشر بالمدارس العليا, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير محدود للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور , كما اشارت الى امكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال الانجاز الأكاديمي في حين اشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية (اليوسف, 2013, ص.336).

5- دراسة لا ندين وستيورت (1998): هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي, وتكونت عينة الدراسة من (108) من طلبة الصف الثاني عشر وأشارت النتائج الى وجود علاقة ايجابية قوية بين الكفاءة الذاتية ومعدل درجات الطلبة الأكاديمية, وكذلك وجود علاقة بين الدافعية ومتوسط درجات الطلبة, كما اشارت النتائج الى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية (سالم, 2009, ص.151).

6- دراسة ديان (Diane, 2003): هدفت الدراسة الى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والانجاز الأكاديمي في كلية العلوم تخصص علمي التشريح الفسيولوجي, وتكونت العينة من (216) طالبا وطالبة تتراوح اعمارهم بين 18-24 سنة الى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر بينما وجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات والانجاز الأكاديمي (المخلفي, 2010).

7- دراسة بولتون (Boulton, 2003): التي تتمحور حول الفاعلية الذاتية للمعلمين وعلاقتها بدرجة تقبل الطلاب للمعلم. وبقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية. ومع الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (187) معلما من معلمي الصفوف الخمسة الاولى في "ولاية لوزيانا". وتوصلت النتائج الى وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية وتقبل الطلبة للمعلمين وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية وقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (حجازي، 2013، ص. 422).

8- دراسة ايجليسيا وآخرون (Igleia et al, 2005): عنوان الدراسة: العلاقة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وكل من القلق و الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (136) طالبا

ادوات الدراسة: استخدم في الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس القلق ومقياس الضغط النفسي.

نتائج الدراسة: اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي، وان الاسترخاء العضلي له دور في خفض مستوى القلق والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة (مصطفى، 2014، ص. 112).

9- دراسة هسيش وآخرون (Hsieh, et al, 2007): بعنوان فعالية الذات وعلاقتها بالتوجهات نحو تحقيق الاهداف لدى طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والتوجهات نحو تحقيق الأهداف لدى طلاب الجامعة، حيث افترضت هذه الدراسة وجود عاملين يؤثران على التحصيل والانجاز الاكاديمي وهما فعالية الذات، والتوجهات الذاتية لتحقيق الأهداف وإكمال المهمة والتي تتحدد في التوجه الاقدامي، والتوجه الاحكامي.

وتكونت عينة الدراسة من (112) طالبا من الجامعة مقسمة الى مجموعتين (52) طالبا من مرتفعي التحصيل، و(60) طالبا من منخفضي التحصيل.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين فعالية الذات والتحصيل الاكاديمي والدافعية، فالطلاب مرتفعو الفعالية يتسمون بالتوجه الاقدامي نحو اداء المهمة بنجاح، والطلاب منخفضو فعالية الذات يتسمون بالتوجه الاحكامي نحو اداء المهمة (الطيرة، 2012، ص. 71).

10- دراسة دي ويتز وآخرون (De Witz, et al, 2009): دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين فعالية الذات والهدف من الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (344) طالبا، منهم (331) من الإناث و(111) من الذكور شملت الطلبة الأمريكيين من أصل قوقازي، وأسيوي، وإفريقي وغير ذلك، وأظهرت نتائج الدراسة ان هناك علاقة ارتباط ايجابية بين فاعلية الذات، والهدف من الحياة، فكلما زادت فاعلية الذات زاد الهدف من الحياة، كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التدخل المستندة الى نظرية فعالية الذات لها تأثير ايجابي على الإحساس بالهدف من الحياة (أبو غالي، 2012، ص. 626).

7/ التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال ما تم سرده عن الدراسات السابقة نلاحظ مايلي:

من حيث الهدف:

لقد تعددت اهداف الدراسات السابقة لمحور استراتيجيات التعلم فتشابهت في نقاط واختلفت في نقاط اخرى، ومن اهم هذه الأهداف: التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة وكذا التعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات التعلم و مستوى التحصيل الاكاديمي لديهم كدراسة "محمد المصري" (2009) والكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية التعلم و استراتيجيات التعلم كدراسة "بن يوسف امال" (2007). ودراسة "زهرة حميدة" (2015)، كما هدفت دراسة "يو" (2012) للتعرف على العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية والدافعية نحو التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى كدراسة "ككاسي" 2011 و دراسة "لي جينبو" (2007).

اما فيما يخص الفعالية الذاتية فهناك من تشابهت في الاهداف منها دراسة "الشعراوي" (2000) و دراسة "سحلول" (2005) ودراسة رفقة "خليف سالم" (2009) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات بالدافعية للانجاز الدراسي، ومن جهة اخرى هناك من اختلفت فيما بينها فمنها من هدفت الى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغير الجنس و العمر كدراسة "ديان" (2009). ومنها من هدفت الى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات كدراسة "رواند" (1990) وهناك دراسات اخرى تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية ببعض السمات الشخصية كدراسة "الشناوي" (2006) و ايضا دراسة "صالحى هناء" (2016) التي هدفت الى الكشف فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية .

من حيث العينة :

طبقت معظم الدراسات عيناتها على تلاميذ المرحلة الثانوية كما في دراسة "بن يوسف أمال" (2007) ودراسة "الكيلاني والحكيم" (2009)، ودراسة "زهرة حميدة" (2005)، ودراسة "عبد القادر" (2003)، دراسة "صالحي هناء" (2016)، بالإضافة الى دراسة لي جيننبو (2007) ودراسة "خالدي" (2000) وكذا دراسة "كاكاسي وآخرون" (2011) بدون الاغفال عن دراسة "سحلول" (2005) ودراسة "قادري فريدة" (2016). في حين طبقت بعض الدراسات على عينة من طلاب الجامعة كدراسة "خزام وعيسات" (1994)، ودراسة "باعداد ومرعي" (1996)، ودراسة "كاريك" (2009)، ودراسة "محمود الالوسي" (2001)، وكذا دراسة "ايجليسيا وآخرون" (2005)، ودراسة "كيلي" (1993)، بالإضافة الى دراسة "دي ويتز وآخرون" (2009) ودراسة "هشيش وآخرون" (2007) ودراسة "يو" و"غسان الزحيلي" (2012) الى جانب دراسة "محمد المصري" (2009).

وهناك ايضا دراسات طبقت على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية كدراسة "اندرمان وميدلجي" (1992) ودراسة "شونك" (1981)، وكذا دراسة "بنتريش وديجروت" (1990)، ولم تقتصر الدراسات فقط على هذه العينات بل اعتمدت ايضا على عينات من المعلمين والمعلمات كدراسة "دراسة ابو سنيينة وابو عودة" (2010)، دراسة "الحيلة ونوفل وآخرون" (2005)، دراسة "بولتون" (2003). وبالنسبة لحجم العينة فقد تراوح بالنسبة للدراسات الوصفية بين 85 طالبا في دراسة "محمد المصري" (2009) و 1025 تلميذ في دراسة سحلول (2005). اما بالنسبة للدراسات التجريبية فقد تراوحت العينة بين 10 في دراسة "بروكتيز" (2014) و 63 في دراسة "وتمان" (1985).

من حيث المنهج:

تعددت المناهج العلمية المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من استخدمت المنهج الوصفي كدراسة "مخير" (2007)، دراسة "صالحي هناء" (2016) وكذا دراسة "سحلول" (2005) وغيرها، وبين من استخدم المنهج التجريبي كدراسة "بروكتيز" (2014) ودراسة "شونك" (1981) وأيضا دراسة "ويل" (2003).

من حيث الادوات:

لقد اعتمدت معظم الدراسات مقاييس من اعداد باحثين اخرين كدراسة "محمد المصري" (2009)، دراسة "بن يوسف أمال" (2014)، "الحيلة و ونوفل" وآخرون (2005) وكذا "سحلول" (2005) وغيرها، في حين استخدمت الدراسات

الآخرى مقاييس من اعدادها كدراسة "خزام وعيسان" (1994)، دراسة "باعباد ومرعي" (1996)، وكذا دراسة "زهرة حميدة" (2015)، دراسة "مخيمر" (2007)، دراسة "الشاي" (2002).

من حيث النتائج:

اظهرت الدراسات على وجود علاقات ارتباطية قوية ودالة بين كل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتمعرفية بكفاءة الاداء وكذا العلاقة الارتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء "زهرة حميدة" (2015)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الاكاديمي كدراسة "محمد المصري" (2009)، اما دراسة "غسان الزحيلي" (2012) فلقد توصل الى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم والعمر وكذا وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم السطحية والعمر لدى طلاب رياض الاطفال عند مستوى (0.05)، كما اثبتت دراسة "بن يوسف أمال" (2007) ان هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي، كما كشفت نتائج دراسة "الكيلاني والحكيم" (2006) ان معلمي التربية الاسلامية في الاردن يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بدرجة كبيرة، الى جانب هذا توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقات ارتباطية سالبة كدراسة "بنتريش وديجروت" (1990) التي كشفت الى عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي، في حين توصلت دراسة "ل ايرير ايرم اونرزل" (2011) الى وجود اختلاف دال في استعمال الاستراتيجيات المعرفية باختلاف مستويات التعلم، كما لوحظ أنهم يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية على خلاف الأخرى.

اما الدراسات الخاصة بالفاعلية الذاتية فلقد توصلت الى وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية وتقبل الطلبة للمعلمين وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية وقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم دراسة "بولتون" (2003) ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الاكاديمي والاتجاه نحو التعلم، دافعية الانجاز الدراسي، تقدير الذات، استراتيجيات التنظيم كدراسة "الشعراوي" 2000 ودراسة "سحلول" (2005)، ودراسة "محمود الالوسي" (2001) بالإضافة الى دراسة "خليفة" (2006). كما انتهت دراسة "عبد القادر" (2003) الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في صنع القرار، اما دراسة "دي ويتز واخرون" (2009) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط ايجابية بين فاعلية الذات، والهدف من الحياة، فكلما زادت فاعلية الذات زاد الهدف من الحياة، كما اشارت دراسة "لا ندين وستيورت" (1998) الى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية في حين توصلت دراسة

"ديان" (2003) عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر وفي نفس السياق ايضا توصلت دراسة "رفقة خليف سالم" (2009) الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى العينة تعزى لمتغيري فاعلية الذات و الفرع الاكاديمي، كما اظهرت نتائج دراسة "الشناوي" (2006) الى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين سمات الشخصية وفعالية الذات الى جانب هذا توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفس كدراسة "ايجليسيا وآخرون" (2005).

الجانِب النظري

الفصل الاول

استراتيجيات التعلم المعرفية

تمهيد

1- مفهوم الاستراتيجية.

2- العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.

3- مواصفات الاستراتيجية الجيدة.

4- وقت استخدام الاستراتيجية.

5- مفهوم التعلم.

6- نظريات التعلم

7- مفهوم استراتيجيات التعلم.

8- خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة.

9- كيفية اختيار استراتيجية التعلم.

10- العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية التعلم.

11- المبادئ المعرفية الأساسية في تعليم استراتيجيات التعلم.

12- تدريس استراتيجيات التعلم.

13- التمييز بين استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم.

14- الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم.

- 15- أهمية استراتيجيات التعلم.
- 16- تعريف استراتيجيات التعلم المعرفية.
- 17- مميزات استراتيجيات التعلم المعرفية .
- 18- تصنيف استراتيجيات التعلم المعرفية.
- 19- المقارنة بين الاستراتيجيات التعلم المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية.
- 20- الأهمية التطبيقية لاستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد موضوع التعلم من اكثر موضوعات علم النفس التربوي اهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين، فقد تركز جل اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس منذ نشأته على التعلم محاولين التعرف على هذه الظاهرة الانسانية المعقدة من اجل التوصل الى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخصوصا التربوية منها، وتتبع اهمية موضوع التعلم كونه عملية يكتسب من خلالها الفرد انماط سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانفعالية بسيطة ومعقدة تساعده في تكيفه مع بيئته الداخلية والاجتماعية التي يتفاعل معها وبشكل دائم ومستمر .

حيث ان التغيير الطارئ على العملية التعليمية ادى الى تحويل الاهتمام في البحث فيما يخص المتعلمون الى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها، فالنلميز لم يعد مجرد منلق سلبي للمعلومة يستقبل المعلومات والبيانات دون ان يكون له دخل في ذلك وأيضاً لم يعد مجرد مخزن يتم افرار المعلومات فيه وعندما يطلب منه يتم استرجاعها حرفياً كما قدمت، وإنما أصبح عنصراً ايجابياً وفعالاً نشطاً في التعلم وأصبح هو محور العملية التعليمية التعلمية من خلال مشاركته في الحصول على المعلومات ويتعامل معها وأصبح له دور في تعلمه كتحضير للدرس وتنظيمه.

وعليه ان يفكر فيما تعلمه وان يقوم باستخدام طرق ومهارات وأساليب تساعده على اكتساب معلومات وتطويرها بنفسه ذاتياً بدل من الحصول عليها جاهزة، وهذا ما يعرف باستراتيجيات التعلم.

وبما ان استراتيجيات التعلم المعرفية تعد المتغير الاساسي والاهم الذي تدور حوله الدراسة الحالية فانه سوف يتم من خلال هذا الفصل التعرض اولاً لكل ما يتعلق بالاستراتيجيات التعلم من تعريف التعلم والنظريات المفسرة له منتقلاً الى تعريفها، خصائصها، كيفية اختيارها، العوامل المؤثرة فيها، المبادئ، كيفية تدريسها، الهدف منها وأهميتها...، اما العنصر الاساسي في هذا الفصل فيتمثل في استراتيجيات التعلم المعرفية، اذ سوف نتطرق الى تعريفها، ومميزاتها، كما نتعرض بقليل من التفصيل اهم الاستراتيجيات التعلم المعرفية وكذا التعرض للمقارنة بين الاستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية وأخيراً الاهمية التطبيقية لاستراتيجيات التعلم المعرفية.

1/ مفهوم الاستراتيجية:

يمكن تعريف الاستراتيجية على النحو التالي:

أ- لغة:

"الاستراتيجية مفردة أو كلمة مستعارة من اللغات الأوروبية والمستخرجة من اللاتينية واصلها من اليونان، تسمى في الأصل استراتيجيوس (Strategos)، وتعني الفن الشامل أو العام أو العمومية" (الفراجي، 2011، ص. 49).

وهي تتكون من كلمتين وهما (Stratos) والتي تعني (army) أي الجيش و (agein) والتي تعني (lead to) أي قيادة والكلمة متجمعة تعني فن قيادة القوات، استخدمت في العصر اليوناني قبل الميلاد في المجال العسكري، وقصد بها فن القيادة العسكرية والبحرية والبرية، لذا فهي ترتبط بالمهام العسكرية، إذا تعبر عن تكتيك أو خطة أو فن إدارة المعارك الصغيرة وفن إدارة الحرب بكل أبعادها ومراحلها، وهي فن إدارة المعركة الكبرى الحاسمة في حرب ما (قطامي، 2013).

وقد عرفت في قاموس "وستر" بأنها علم تخطيط العمليات العسكرية وتوجيهها، وفي هذا السياق يرى أحمد (1983) أن هذا المصطلح من المصطلحات العسكرية الذي يعني فن تنظيم وإدارة الحرب، ويدخل فيها العمليات التي يلجأ إليها القائد لخداع العدو بواسطة الخطط التي يتبعها والطريقة التي يحرك فيها قواته، فهي تدل على القائد الذي يدير الحرب بخطته وتوجيهاته لإدارة الحرب ومواجهة الأعداء. تطور هذا المفهوم بعد ذلك وصار يعني فن استخدام القوات لتحقيق الأهداف التي تضعها السلطات السياسية. ثم طرأ عليها تعديل آخر في المفهوم فصار يعني فن حشد واستخدام القوى السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والنفسية والعسكرية وتحريكها في نسق متكامل لتحقيق الأهداف التي تضعها السلطة السياسية.

حيث يرى "محمد المفتي" (2004) أنه يرجع أصل مصطلح استراتيجية إلى اللغة اليونانية وهو "استراتيجيوس" وتعني القائد، وهذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، أو بمعنى فن القيادة، أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة. ومن ثم استعارت العلوم التربوية هذا المصطلح، ويعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية.

وإذا طوعنا هذا المعنى ليلئم عملية التعليم والتعلم، فالاستراتيجية تعني: "مجموعة الخطوات الإرشادية التي توجه المعلم إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة" (شحاته، 2016، ص. 50).

ب- اصطلاحاً: لقد وردت العديد من التعاريف للاستراتيجية من بينها:

تعرف الاستراتيجية بأنها: "مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها الى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلائم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي والإمكانات المتاحة وذلك لتحقيق هدف او مجموعة من الاهداف التعليمية المحددة" حسب هذا التعريف فان الاستراتيجية خطة لتحقيق اهداف محددة" (شحاته، 2016، ص.50).

وتعرف الاستراتيجية حسب ابراهيم (2009) بأنها "مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل لتحقيق اهداف المقرر او الموضوع الدراسي وتشمل على عدة عناصر من بينها: تنظيم الدرس والتمهيد له من خلال اثاره دافعية التلاميذ، وتحديد الانشطة التعليمية، تحديد الوقت المخصص لها ونوع التفاعل الذي يمكن ان يحدث داخل الفصل، وكذا طريقة التدريس وأساليب التقويم" (ص.74).

ويرى "لطي عبد الباسط" (1991) ان الاستراتيجية تمثل تجمع منظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الاولى اللازمة لأداء مهمة ما (ابراهيم، 2013، ص.121).

كما يعرف "شحاته" (1996) الاستراتيجية بأنها: مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول الى مخرجات.

في حين يعرفها كل من "ريد ولينيمان" (2006) على انها سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تسمح للتلميذ بأداء مهمة ما. فالتلميذ الذي يستخدم الاستراتيجية يتمكن من انجاز المهام بشكل اسهل وأسرع وأفضل، والاستراتيجيات هي الادوات الضرورية التي تساعد على انجاز الاعمال على مستوى عال من الجودة، وبأقل مجهود، كما انها تسعى لتحقيق هدفها محدد. وعليه فان معرفة الاستراتيجيات وكيفية استخدامها يميز التلميذ المتمكن والجيد من التلميذ الاقل كفاءة (العنزي، 2012، ص.36).

بالإضافة الى ذلك عرف "مصطلح السايح" (2001) الاستراتيجية هي "مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الارشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم اثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الاهداف التعليمية المحددة سابقاً" (شاهين، 2010، ص.23).

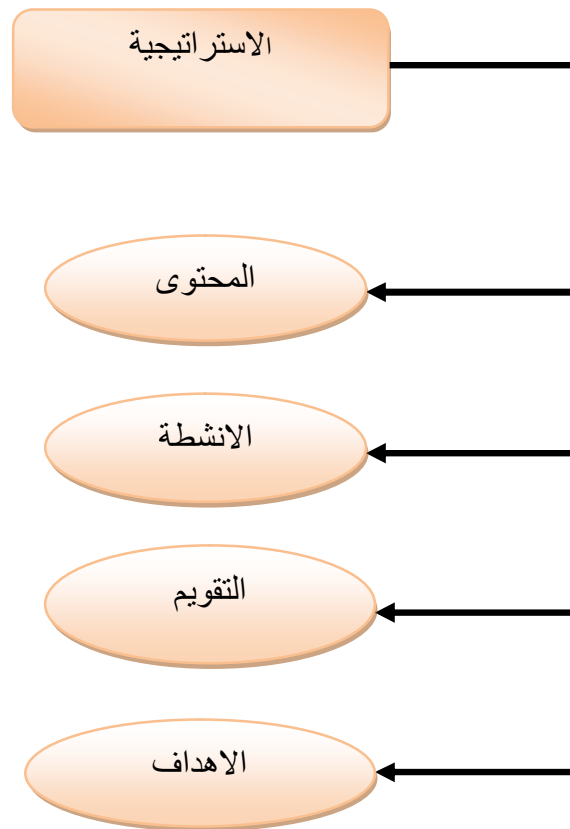
وتذكر "محبات أبو عميرة" (1997) أن الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل حجرة الدراسة بحيث تساعد في تحقيق الأهداف المقررة أو الموضوعات وتتضمن عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس والتمهيد له بإثارة دافعية التلاميذ وتحديد الأنشطة التعليمية وتحديد الموقف المخصص لها ونوع التفاعل الذي يمكن ان يحدث داخل حجرة الدراسة والطريقة التي يتبعها في التدريس وأسلوب التقويم (الديب، 2006، ص.12).

"أما مفهوم الاستراتيجية التعليمية هو كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيائية التي تساهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة" (الصرايرة وآخرون، 2009، ص.8).

ويرى العياصرة (2011) ان تدريب الطلبة على الاستراتيجية بشكل مرتب ومنظم ينعكس على ادائهم بشكل يساهم في تحسين وتطوير عمليات المعالجة وتطورها لديهم، فجعل ممارسة الانشطة التفكيرية ادوات يستخدمها المتدرب بهدف فاعلية العملية الذهنية المعرفية وارتقائها وضبطها ومساعدة المتعلم لإيصالها لأقصى مستوى اداء تفكيره يتوقف على تفعيل والتدريب على الاستراتيجية حتى تصبح عمليات ادائية مقننة وتصبح أنشطة روتينية يمارسها الطلبة في كل موقف يواجهونه، وتطبيقها في مواقف مماثلة ومن ثم نقلها الى مواقف جديدة.

وتعرف الاستراتيجية في المنظور التربوي على انها "عبارة عن سلسلة من الاجراءات المقننة تعمل على تحقيق هدف عام او مجموعة من الاهداف الخاصة وتتكون الاستراتيجية من اربع عناصر أساسية: الاهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم" (المسعودي، 2013، ص.15). وعليه هذا التعريف ركز على الاهداف على اساس انها قاعدة التي ينطلق منها اي نشاط تعليمي كذلك المحتوى يتضمن تحليل والأنشطة وهي الجهد العقلي او البدني الذي يبذله المتعلم او المعلم والتقويم من اجل تطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية الافكار .

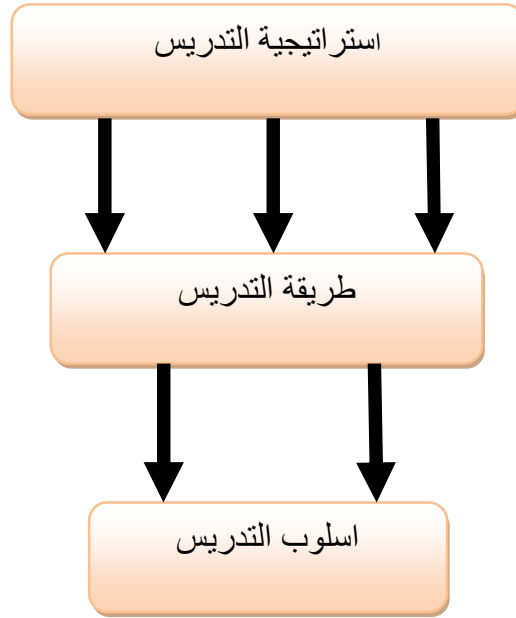
ومن خلال عرضنا للتعريف المختلفة يمكن ان نقول ان الاستراتيجية هي عبارة عن خطة عمل عامة توضع لتحقيق اهداف معينة.



الشكل رقم (1): يبرز اهم العناصر الفاعلة في الاستراتيجية.

2/ العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم كما بالمخطط التالي:



الشكل رقم (2): يوضح الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب (شاهين، 2010، ص. 23).

يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في ان الاستراتيجية اشمل من الطريقة فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي. اما الطريقة فإنها بالمقابل اوسع من الاسلوب.

اذا فطريقة التدريس هي اداة ووسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من اجل ايجاد اهدف الدرس الى المتعلمين، اما اسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة اشمل واوسع من الاسلوب ولها خصائص مختلفة، والاستراتيجية مفهوم اشمل من الاسلوب ولها خصائص مختلفة، والاستراتيجية مفهوم اشمل واوسع من الاثنين فهي يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختبار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد الاسلوب الامثل والانجع والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة (شاهين، 2010).

الجدول رقم (01): يوضح الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس وأسلوب التدريس.

المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس.	طرق، أساليب، أهداف نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل مؤشرات.	فصلية، شهرية، أسبوعية.
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	أهداف ، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.
الأسلوب.	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.	موضوع مجزأ على عدة حصص ، حصة واحدة جزء من الحصة.
		جزء من حصة دراسية .	

(شاهين، 2010، ص.24).

ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين الاسلوب والطريقة والإستراتيجية، فالأسلوب هو مجموعة من القواعد والضوابط او كفاءات التي يتبعها المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين وهو مرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم، اما الطريقة فهي وسيلة اتصال يستخدمها المعلم من اجل اوصول اهداف الدرس للمتعلم، اي ان

الطريقة اشم من الاسلوب ولها خصائص مختلفة، في حين تعرف الاستراتيجية على انها مجموعة من طرق تدريس وأساليب تدريس التي يستخدمها المعلم لتحقيق الاهداف التربوية وهي اعم واشمل من طريقة التدريس.

3/ مواصفات الاستراتيجية الجيدة:

لكي تتصف الاستراتيجية المستخدمة في التعلم جيدة يجب ان تتصف ب:

- الشمول اذ تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي
 - ان تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
 - ان تراعي الامكانيات المتاحة بالمدرسة (الهدى، 2014).
 - ان ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الاساسية وان ترتبط بالأهداف التربوية والاجتماعية.
 - ان تكون عالية الكفاءة من حيث متابعة ما تحتاجه من امكانيات عند التلميذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية (الربيعي، 2011، ص.28).
 - ان تراعي نمط التدريس ونوعه "فردى/جماعى" (عبد الله، 2015، ص.28).
 - كذلك ان تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعت كل نتائج (الربيعي، 2011، ص.28).
 - المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها من صفة لأخرى (عبد الله، 2015، ص.39).
- مما سبق الذكر فان اختيار الاستراتيجية هي خطوة اجرائية منظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومراعية لطبيعة المتعلمين والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانيات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

4/ وقت استخدام الاستراتيجية:

"ان استعمال الاستراتيجية لا يحدد بوقت معين ولا يتوقف استعمالها، فهي تكون قبل البدا بالمراجعة وتكون اثنائها كما تكون بعدها، وهذا ما اشار اليه "دعدور" (2002) في ان المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات او المادة العلمية ومجموعة اخرى من الاستراتيجيات اثناء التفاعل مباشرة معها واستراتيجيات اخرى بعد التفاعل مع المعلومات" (امال، 2007، ص.86).

فالمتعلم قبل ان يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل وما يجب عليه فعله ويقوم بأفعال من شأنها اعداده وتهيئته معرفيا ووجدانيا وبدنيا وفيزيقيا وحصر جميع الظروف المحيطة التي بإمكانها ان تساعد وتوفر عليه الوقت والجهد وتسيير الاوضاع على حسبه بغرض تناوله للمعلومات، ويقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن ان تساعد في هذه المهمة ،وان يحدد في اي اتجاه يريد ان يأخذ تفكيره، وماذا عليه ان يعمل اولاً (الحيلة.ب، 2002).

اما اثناء التفاعل فانه يستعمل عدة استراتيجيات للتعامل مع المعلومات من بينها انه يقوم بتفحص المادة والتعرف على الافكار والمعلومات الموجودة فيها وترتيبها على حسب اهميتها وتصنيفها وتلخيصها وإدارة بنائها في اطار خاص يسهل عليه ادراكها وفهمها وتنظيمها ،كما يقوم يقوم بوضع كيفية العمل ويفقد مساره للتأكد من مدى صحته ويقرر ما يحتاج اليها لانجاز عمله، وبهذا يقوم بمراقبة ادائه (امال، 2007، ص.87).

فيما نجد بعد قيامه بالتفاعل يقوم بمجموعة اخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات ولزيادة قدرته على الاحتفاظ اذ يقوم من حين لآخر بمراقبة نفسه وتفحص تذكره وتقويم ذاته وأدائه وتحديد الامور التي تمكن بها ،والتي استعصت عليه فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل ان طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل او اكثر مما كان يتوقع وما الذي عمله مختلفا والى اي مدى يخدمه هذا المسار والطريقة التي انتهجها، وهل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه وبهذا نجده يعاود بناء خطة او يعدل فيها (الحيلة.ا، 2002).

وبهذا نقول ان استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد فهي تسير معا وجنبا الى جنب وتمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات والخطوات التي تكفل للمتعم التقليل من الجهد والوقت وفي نفس الوقت تزيد من قدرته على الاستيعاب.

5/ مفهوم التعلم:

1- لغة:

" [علم، علما] الرجل: حصلت له حقيقة العلم.

تعلم الشيء: عرفه وثيقته- الامر، اتقنه

التعلم: اكتساب تصرفات جديدة من خلال حدث خاص" (فروجة، 2011، ص.16).

ب- اصطلاحا:

كأي مفهوم من المفاهيم الاساسية في احد فروع المعرفة، فإن التعلم Learning ليس من السهل تعريفه، والسبب في ذلك ان لانستطيع ان نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن ان نشير اليها كوحدة منفصلة، او ندرسها كوحدة منعزلة والشئ الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك. والسلوك يعتمد على عمليات اخرى غير عملية التعلم ولذلك ننظر الى التعلم على انه عملية افتراضية Hypothetical Process يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته وحيث اننا لانستطيع ان نعزل عملية التعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك، فإننا نعرف التعلم على النحو التالي: (الشرقاوي، 2012، ص.11).

يعرف التعلم بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبيا وناتج عن التدريب، حيث يتعرض المتعلم في التعلم الى معلومات او مهارات ومن ثم يتغير سلوكه او يعدل بتأثير ما تعرض له، وهو ثابت نسبيا بشكل عام، فغالبا ما يكون هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلم، فيكون التعلم عن طريق بذل ذلك المتعلم جهدا يحاول من خلاله تعلم تلك المعارف او المهارات، ومن ثم اكتسابها والتحقق من معرفته لها عن طريق معرفة الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد الفرق في الاداء اكد لنا حدوث التعلم (سيد والجمل، 2012، ص.84).

كما يعرف التعلم قظامي (2005) بأنه: "مجموعة من العمليات المعرفية التي تنتقل الاثارة من البيئة الى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جديدة" (ص.172).

بالإضافة الى ذلك اشار مصطفى (2014) على "ان التعلم عبارة عن عملية حيوية ديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الانماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الافراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية" (ص.12) اذن التعلم هو تغيير سلوكي وعمليات معرفية لدى الافراد وذلك يتجلى في التفاعل البيئي والاجتماعي.

"كما يشير التعلم الى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي ويستدل عليها من السلوك او الاداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس والتعلم عملية مستمرة طوال حياة الانسان من خلال تفاعله مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي" (ابو الرياش، 2007، ص.23)، "وهنا لمعرفة ما اذا تم تلقين الفرد التعلم الجيد وهذا من خلال التصرفات والسلوكيات الملاحظة اذا التعلم يمكن ملاحظته ومتابعة تطوره عملية معقدة تشمل انواعا من النشاط والخبرات التي

تتعدد بتعددالمواقف المختلفة"(ابو علام،2004،ص.26)،وفي هذا التعريف نرى ان عملية التعلم لا يمكن تحديدها وهذا نظرا لتعقيدها فهو يتم بأشكال متنوعة.

ولقد تم تعريف هذا المصطلح على يد العديد من العلماء من بينهم:

تعريف "جيلفورد" Guilford: "التعلم هو اي تغير في السلوك ناتج عن استثارة وهذا التغير قد يكون نتيجة لأثر منبهات وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة"(عثمان،2005،ص.15).

تعريف "ماكونل" Makonal: "التعلم هو التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد بها الفرد ويرتبط من ناحية اخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح"(عثمان،2005،ص.16).

تعريف "كامبل" Kambel: "التعلم هو تغير نسبي دائم في امكانات السلوك،التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة".

تعريف "جانيه" Gagne: "هو التغير في قابليات الانسان او الامكانات التي تنشأ نتيجة للممارسة او الخبرة او التدريب وليس لعمليات النضج ويستمر لفترة من الزمن"(الزيات،2004،ص.27)

تعريف "من" Munn: "التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك او الخبرة".

تعريف "ميرسل" Mursull: "التعلم هو تحسن مستمر في الاداء،وهذا التحسن يمكن ملاحظته نتيجة التغيرات التي تحدث اثناء التعلم".

تعريف "جيتس" Gates: "التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف".

تعريف "هيلجار" و"باور" Hilgard&Bower: "التعلم هو العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة موقف بشرط الا يفسر التغير على انه نزعة من السلوك الفطري و النضج".

ويعرف "عدس وآخرون" التعلم بأنه: "عملية تطويرية ،اي ما نكتسبه من معلومات ومهارات واتجاهات هو حصيلة تراكمية لخبراتنا الحياتية،وهو عملية تفاعلية ينتج من تفاعل الفرد مع البيئة من حوله عن طريق العمل والحركة او عن طريق التمييز والإدراك"(يمينة،2016،ص.16).

تعريف "احمد زكي صالح": "التعلم هو تغير في الاداء يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الوقتية مثل التعب او النضج".

تعريف فؤاد ابو حطب: "التعلم عبارة عن تغيير شبه دائم في الاداء تحت ظروف الخبرة او الممارسة او التدريب" (عثمان، 2005، ص.16).

تعريف الزيات (2004): "التعلم هو نسبي دائم في امكانات الفرد وقابليته المتعلمة (المهارية والمعرفية والانفعالية) نتيجة ممارسة او خبرة او تدريب يقوم على التعزيز" (ص.29).

ونلاحظ مما سبق انه رغم اختلاف تعريفات العلماء لمفهوم التعلم إلا انهم يتفقون جميعا على ان:

التعلم هو: تغيير نسبي دائم في امكانات السلوك كنتيجة للممارسة او الخبرة.

ويقصد بالتغير هنا: التغير الذي يحدث في امكانات السلوك عقب عملية التعلم مقارنة بإمكانات السلوك لدى المتعلم قبل حدوث التعلم، وان هذا التغير الحادث يجسد كافة التغيرات الاخرى التي لا تقوم على الممارسة المعززة او الخبرة او التدريب وهذا ما نذكره " فؤاد ابو حطب" في تعريفه اذا استبعد التغيرات الناتجة عن المرض والتعب.

اما التغير النسبي: فيقصد به ألا يكون التغير مطلقا اي لا يشمل كافة امكانيات السلوك بل يكون جزئيا يمس جوانب معينة فقط، فالتغير اما ان يكون مهيا كاكساب مهارة الخياطة مثلا، او معرفيا كاكساب استراتيجية تعلم معينة، ام انفعاليا كتعلم التحكم في القلق عن طريق الحوار الذاتي.

اما ديمومة التعلم: فيقصد بها ألا يكون التغير ناتج عن عوامل ظرفية طارئة تزول بزوال المثير، كالقفز على جدار قليل الطول للخوف الشديد من هجوم حيوان مفترس، فالقفز على نفس الجدار قد لا يكون من طرف الفرد وهو في حالة عادية.

اما الممارسة المعززة: فيقصد بها ان يكون التغير الحادث نتيجة للتكرار والممارسة المعززة و ليس ناتجا عن النضج او تزايد العمر الزمني ويمكن من خلال ما سبق ذكره الخروج بتعريف متفق عليه لمفهوم التعلم:

التعلم هو «تغير نسبي دائم في احدى امكانيات السلوك (المهارية، المعرفية، الانفعالية) الناتج عن الخبرة او الممارسة المعززة باستبعاد عوامل النضج والتعب والعوامل العارضة او الطارئة» (الزيات، 2004، ص.29).

من خلال هذه التعاريف يمكن القول انها اتفقت على ان التعلم هو تغيير في السلوك بصفة نسبية ناتج عن اكتساب معلومات ومهارات جديدة حيث يقول الشرقاوي (2012) "يستدل على حدوث التعلم من خلال قياس التغير في الاداء في الموقف التعليمي" (ص.12).

6/نظريات التعلم:

من اهم النظريات المفسرة للتعلم نذكرها على النحوالتالي:

1.6. المدرسة السلوكية Behaviouristic

تتعلق المدرسة السلوكية من الدوافع التي تستثير السلوك وتفسر التعلم بأنه نتيجة الاستجابة لمثيرات ولا تربطه بما يحدث داخل عقل المتعلم، وتشمل النظرية الارتباطية ل "ثورنديك" ونظرية التعزيز ل "هل" Hull ونظرية الاقتتران ل "جائري" Gagne (الشرقاوي، 2012).

1.1.6. النظرية الارتباطية: "ثورنديك" (Thorandike, 1898) Association Theory

تعني الارتباطية الارتباط بين المثير والاستجابة حيث ظهرت الصورة التقليدية لأبحاث "ثورنديك" في نظرية التعلم عامي 1913-1914 والذي تأثر بنظرية "هريارت" Herbart في تداعي الافكار (ناصر، 1978).

"ويعد "ثورنديك" اول من اخرى تجربة في مجال التعلم الانساني حول مفهوم التعلم الذهني بالاعتماد على افكار "أفلاطون" واستنتج من خلالها ان نظام استقبال العقل للمعلومات يمكن ان يحسن التفكير" (قطامي، 2005، ص.20).

يفسر المفهوم الترابطي التعلم Associative learning بثلاثة تفسيرات هي:

■ الاشرط الكلاسيكي (Pavlov) Classical conditioning

بدا الاشرط الكلاسيكي بأبحاث عالم البيولوجيا الروسي "بافلوف" ومن مبادئه:

مبدأ التعميم: فعندما يصبح بمقدور مثير ما ان يحدث استجابة معينة فان مثيرات مشابهة له يمكن ان تحدث نفس الاستجابة ايضا، وهذا المبدأ يبين لنا اننا نستجيب لمواقف جديدة نظرا لتشابهها بمواقف شيق لنا ان خبرناها.

مبدأ التمييز: عملية متممة للتعميم وهو رد الفعل عند وجود اختلافات بين المثيرات (عدس وتوق، 2007، ص.123).

"ومن قوانين التعلم في النظرية الارتباطية قانون الاثر وقانون التدريب وقانون الاكتساب وقانون التعميم والتمييز" (يمينة، 2016، ص.20).

■ الاشرط الاجرائي "سكنر" Operantconditioning (Skinner)

ميز "سكنر" بين السلوك الاستجابي الذي ينتج لحدوث المثير، والسلوك الاجرائي الذي هو سلوك يقوم به الفرد طوعا للتحكم في البيئة التي يعيش فيها، ويعرف الاشرط الاجرائي على انه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة وذلك بان يتبع الاستجابة مثير معزز يشبع دافعا معيناً له صلة بالموقف.

■ التعلم المتعدد الاستجابات الذي يتمثل في المهارات الحسية-الحركية من خلال الدراسة التي قام بها كل من "بريان" (Bryan) و "هارير" (Harper) سنة 1897 (عدس وتوق، 2007، ص. 141).

2.1.6. نظرية التعزيز: "هل" Reinforcement Theory (Hall, 1943)

بين "هل" (Hall) دور التعزيز في التعلم والأداء فالممارسة في موقف جديد ليس لها اثر في التعلم اذا لم تعزز.

3.1.6. نظرية التعلم بالاقتران ل "جاثري" Contiguity Theory (E.R.Guthrie, 1959)

يعد "جاثري" (E.R.Guthrie) اول تكلم عن الاقتران بين المثير والاستجابة كنظرية في التعلم والذي يرى ان الكائن الحي ينتبه الى مجموعة معينة من المثيرات قبل حدوث التعلم (الشرقاوي، 2012).

ويفسر "جاثري" التعلم بمبدأ الاقتران بان اداء شيء في موقف معين يدعو للميل الى اداء نفس الشيء اذا وجد الفرد في نفس الموقف السابق (الشرقاوي، 2012).

2.6. المدرسة المعرفية Cognitivism

ظهر الاتجاه المعرفي للتعلم بعد النقد الذي طال نظريات الاشرط، وربطها التعلم بالمثير والاستجابة، وعدم اهتمامها بالانتباه والإدراك وكيفية تكوين المفاهيم، حيث حاول هذا الاتجاه تفسير التعلم بالاهتمام بدور الإدراك والمعرفة، فنشأت نظريات التعلم المعرفي التي ادت الى تطوير مفاهيم معرفية ساهمت في اثراء مجال التعلم، فمنذ عام 1975 تحول الفكر التربوي من الطرح السلوكي الى الطرح المعرفي الذي يفسر التعلم بأنه نتيجة تغيرات داخل البيئة المعرفية في عمل المتعلم مع الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وليس نقل المعرفة (يمينه، 2016، ص. 21).

لقدر كزت نظريات التعلم المعرفي على العمليات العقلية الوسيطة بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، فهي تهتم بما يحدث داخل عقل المتعلم من تفكير وتخطيط اكثر من الاهتمام بالسلوك الظاهر، فالنمو العقلي هو اكتساب انماط

هرمية مترابطة معقدة ومجردة والتعلم يتضمن تطوير الالبنية الادراكية والمفاهيمية بربط المدخلات الحسية مع الالبنية المعرفية السابقة على اساس التشابه او الاختلاف (العفون وجليل، 2013، ص.13).

تشمل المدرسة المعرفية ثلاث مناخ هي منحنى الجشتالت والمنحنى المعرفي والمنحنى البنائي.

1.2.6. منحنى الجشتالت Gestalt

■ نظرية التعلم بالاستبصار "كوهلر" (Kohler, 1887)

"ترى ان التعلم يتم عن طريق الاستبصار Insight من خلال تجارب "كوهلر"، فبدل مواجهة الموقف التعليمي، من طرف المتعلم بشكل عشوائي بمبدأ المحاولة والخطأ، فانه يستعمل التأمل والاستبصار ليصل الى الحل" (عدس وتوق، 2007، ص.144).

ويمكن تفسير التعلم حسب نظرية الجشتالت من خلال توضيح اسس التعلم بالاستبصار والتي حددها "سيد خير الله" فيما يلي:

- تتوقف القدرة على الاستبصار على طاقة الكائن الحي فيما يتعلق بالنوع الذي ينتمي اليه والعمر الزمني والفروق الفردية.

- يتوقف الاستبصار على الخبرات السابقة

- تكرار استخدام الحلول التي تقوم على اساس الاستبصار.

- يتوقف الاستبصار على اعادة تنظيم الموقف.

- يستطيع الكائن الحي ان يستخدم الحلول القائمة على اساس الاستبصار في المواقف الجديدة (توق وآخرون، 2003، ص.314).

■ نظرية التعلم الاشاري ل "تولمان" (E.C. Tolman, 1930)

ابتكر "تولمان" (E.C. Tolman) نموذجاً اسماه التعلم الاشاري Sigh Learning ركز من خلاله على ان المفهوم الاساس للتعلم هو "تهيؤ - الوسائل - الغاية"، بالإضافة الى مفهوم التوقع الذي هو حالة استثارة حين ينشط "تهيؤ - وسائل - غاية" حول موقف معين.

ويعرف "تولمان" التعلم الاشاري بأنه توقعات يكتسبها المتعلم من خلال كون المثير سوف يتبعه مثير اخر وهو تعلم يصنف مع التعلم القائم على الفهم (يمينه، 2016، ص.22).

■ نظرية المجال لـ "لفين" (Levin 1890)

ينظر "لفين" الى التعلم انه عملية ديناميكية يتم من خلال عملية التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمي بما فيه من مؤثرات مختلفة، فالتعلم حسب "لفين" هو تغير في البنية المعرفية والدافعية للفرد الذي يعتمد في اكتسابه لكثير من المهارات على الادراكات التي يكونها عن ذاته وعن الاخرين، وبالتالي فالتعلم هو عملية نمو في البنية المعرفية للفرد (الشرقاوي، 2012).

2.2.6. المنحنى المعرفي Cognitive Approach

يرى المنحنى المعرفي بان التعلم ينتج عن محاولة الفرد فهم العالم المحيط به عن طريق استخدام ادوات التفكير، وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد باختلاف الاراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات فعندما نتعلم نعالج المعلومات بتأثير اهداف وعوامل داخلية اكثر من العوامل الخارجية (قطامي، 2014).

■ مبادئ التعلم في المنحنى المعرفي:

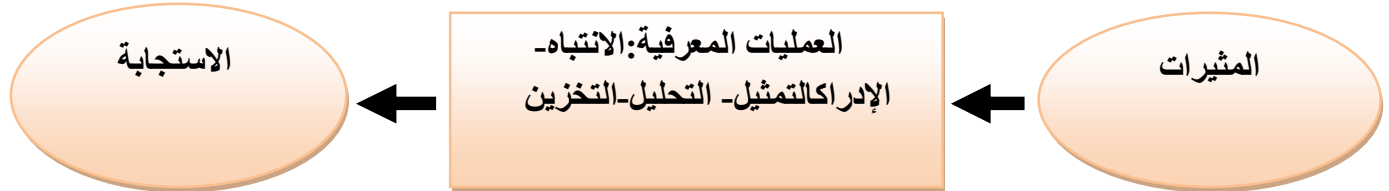
- مما سبق للفرد عمله في مواقف مشابهة يمكن ان ينبئ عما سيفعله في الموقف الجديد وهو مبدأ يرتبط بنظرية "جاثري" في الاقتران.
- تساعد الممارسة على عملية التعلم ويكون ذلك ضمناً في عملية التصور فقد اكدت نتائج البحوث دور الممارسة التصورية في تحقيق فعالية التعلم (الشرقاوي، 2012، ص.157)
- يتزايد الاحتفاظ بما تم تعلمه بتزايد الممارسة وبما يمكن انجازه بوسائل متعددة منها التصور ما وراء المعرفي والعمليات المعرفية الناشئة ويرتبط هذا المبدأ بما بينه "بافيو" (Bavio, 1971) ان المعنى التام يمكن تحقيقه بعملية التصور.
- يتزايد انتقال اثر التعلم كلما تزايد التشابه بين العمل الممارس وما سبق اكتسابه من اعمال تم ثباتها في البنية المعرفية.

وقد اثبتت الدراسات التي اجراها "جانيه"(Gagne,1985) ان انتقال اثر التعلم يتم في تنظيم هرمي متدرج في الصعوبة،اي ان تعلم بعض الاعمال الجديدة الصعبة يعتمد بدرجة كبيرة على تمكن المتعلم من الاعمال السابقة والتي تم الاحتفاظ بها في البنية المعرفية.

- يمكن تحليل التعلم الى مستويات،وهذا المبدأ يرتبط بأعمال "لوين" و"تومان" حيث ركزا في تحليلهما لعملية التعلم على مفهوم السلوك الموجه نحو الهدف.

- تؤثر البواعث البيئية (الدافعية الخارجية) على عملية التعلم التي تعتمد على عوامل الشخصية لدى المتعلم كالدافعية ودرجة القلق والعزو السببي والفعالية الذاتية (الشرقاوي،2012،ص.161).

وخلاصة الرؤية المعرفية للتعلم انها تعطي دورا اكبر للمتعلم في توجيه تفكيره وعملياته الذهنية كما انها تركز على دراسة اثر العوامل المسؤولة عن التطور المعرفي لدى المتعلم كقواعد المعرفة التي تتمثل في المعرفة الراهنة والمعرفة المتراكمة والمختزنة في الذاكرة طويلة المدى،بالإضافة الى القدرة على استخدام الاستراتيجيات والقدرات ما وراء المعرفية (العفون والجليل،2013،ص.19).



الشكل رقم(03):تفسير الاتجاه المعرفي للاستجابة المعرفية في التعلم (يمينة،2016،ص.25).

ومن خلال الشكل رقم (03) يمكن القول بان التجارب الأولى لنظريات التعلم المعرفي تقوم على استخدام صيغ للتعلم أكثر تعقيداً تعتمد على دور العمليات العقلية المعرفية في التعلم.حيث يقوم هذا الاتجاه على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية،مثل:الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات،كما أنه يهتم أيضاً بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى.

■ نظرية معالجة المعلومات Information Processing

تعني هذه النظرية ببحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الفرد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها وتفترض ان التعلم عملية نشطة يقوم فيها الفرد بالبحث واستخلاص ما يراه مناسباً وان المعرفة السابقة تؤثر على التعلم وتسهله، كما تفترض ايضاً نموذجاً للتعلم يتم على غرار نموذج الحاسوب فهي تركز اهتمامها على المدخلات وطرق الاختزان وطرق الاسترجاع وترى ان المعلومات التي ترد الينا عن طريق حواسنا تمر في ثلاث محطات، يجرى عليها نوع من المعالجة في كل محطة:

- المحطة الاولى: "المسجل الحسي" وهو الذي يتسلم المعلومات من الحواس ويحتفظ بها لأجزاء من الثانية لإتاحة المجال لمزيد من المعالجة.

- المحطة الثالثة: الذاكرة طويلة المدى وهي التي تمثل المخزن الدائم للأفكار والمعلومات بطريقة ذات معنى ولما تتم معالجة المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى فإنها تنتقل الى الذاكرة طويلة المدى حيث يحتفظ بها هناك لمدة طويلة (عدس وتوق، 2007، ص.149).

■ نظرية جانبيه (Gagne, 1965)

ميز "جانبيه" انماط للتعلم مرتبة من البسيط الى المركب منها:

- التعلم الاشاري.
- تعلم المثير والاستجابة.
- تعلم التمييز.
- تعلم المفهوم.
- تعلم تنظيم المعلومات.

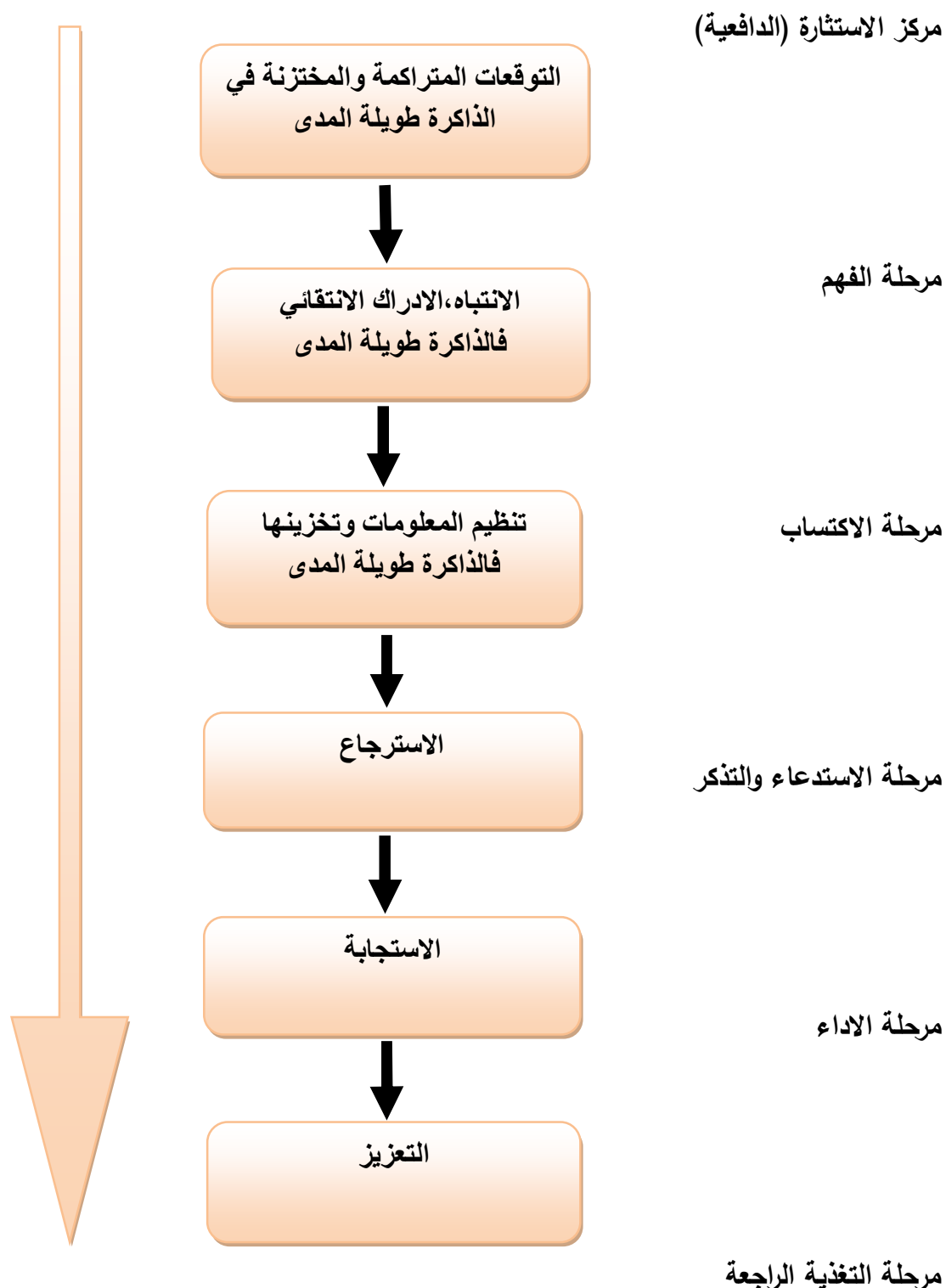
حل المشكلات (يمينة، 2016، ص.26).

■ التعلم القائم على المعنى لـ "اوزيل" (Meaningful Reception Learning (Ausubel)

طور "اوزيل" نظريته المعرفية في التعلم بين سنوات 1963 و 1969 وفي هذا السياق عمل على توجيه تفكير الطلبة وتعلمهم من خلال تقديم افكار مفتاحية لهم اضافة الى معلومات مرتبة ومتسلسلة تتكامل مع معلوماتهم السابقة وقد سمى "اوزيل" طريقته هذه باسم "التعلم ذي المعنى" الذي يأخذ فيه الطلبة افكارهم من المعلم بدل اكتشافها بأنفسهم ويتضمن نوعين هما التعلم باستقبال المعنى Meaningful Reception Learning والتعلم باكتشاف المعنى Meaningful Discovery Learning (عدس وتوق، 2007، ص. 152).

حيث يعرف "اوزيل" التعلم بأنه "عملية احداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة في البناء المعرفي وما يستقبل من معلومات جديدة فتؤدي البنية المعرفية بما تحويه من معلومات وأفكار وعلاقات دورا هاما في عملية التعلم" (سليمان، 2008، ص. 278).

كما يرى "اوزيل" ان الحافز المعرفي Cognitive drive يرتبط بالحاجة الى المعرفة والفهم وحل المشكلة، وينشأ عن التفاعل بين الفرد والموقف، وفي حالة ظهور الحافز المعرفي في الموقف التعليمي تنعدم الحاجة للتحفيز (الشرقاوي، 2012).



الشكل رقم (04): عمليات التعلم في الاتجاه المعرفي (العفون والجليل، 2013، ص. 21).

3.2.6. المنحنى البنائي:

يفسر المنحنى البنائي التعلم بأنه احدث تغيرات في المخططات المعرفية للطلبة حيث يعد المتعلم في البنائية مسؤولاً عن تعلمه بدرجة كبيرة نتيجة لنشاطه في بناء معنى لخبراته وقد لا يحتاج الى تعزيز من خارجه ليتعلم.

ويرى "روجر بايبي" بان نموذج التعلم في المنحنى البنائي يؤكد على اهمية ان يكون التعلم ذا معنى ، فالمتعلم يستخدم كل معارفه وتجارب السابقة الموجودة في بنية المعرفية ليتمكن من فهم وبناء المعارف الجديدة (الموسوي، 2015، ص.28).

■ تعريف التعلم في المنحنى البنائي:

تعريف "وديع مكسيموس" (2001): «هو تعلم يؤكد على اتاحة الفرصة للملائمة للطلاب لبناء مفاهيمهم ومعارفهم وفق مرحلة الاستكشاف ومرحلة اقتراح الحلول ومرحلة التطبيق».

تعريف "الموسوي": «التعلم عملية استقبال تتضمن اعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم».

تعريف "ايرشن و ولشن" (Airasian&Walsh, 1997): « الطريقة التي يقوم الطالب من خلالها باكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها وتطورها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية» (الموسوي، 2015، ص.32).

■ عناصر التعلم في المنحنى البنائي:

يتضمن المفهوم البنائي للتعلم ثلاثة عناصر هي:

- التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.

- المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في المواقف التعليمي التعلمي الراهن.

- بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة.

وبوجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية ينتج عن التفاعل بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة بناء معرفة جديدة (الموسوي، 2015، ص.34).

كما ان المتعلم في المنحنى البنائي له ثلاثة ادوار حددها "فيليبس" (Phillips,1995) كما يلي:

- المتعلم الفعال The Active Learner الذي يكتسب المعرفة والفهم بالمناقشة ووضع الفرضيات واستقصاء وجهات النظر المختلفة بدل الاعمال الروتينية.
- المتعلم الاجتماعي The Social Learner الذي لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما بشكل اجتماعي بطريقة الحوار مع الآخرين.
- المتعلم المبدع The Creative Learner الذي يحتاج لإبداع المعرفة ولا يكفي افتراض دوره النشط (الموسوي، 2015، ص.39).

■ نظرية "بياجية" البنائية البيداغوجية (Constructivist Pedagogical (Piaget

توصل "بياجية" الى مفهوم التطور المعرفي الذي يعد اساسا مهما لفهم كيفية تطور الفهم والمعرفة لدى الطلبة اذ يستند الى ان تطور التفكير والمعالجات العقلية والعمليات المعرفية هي اداءات معرفية تنمو وتتطور مع العمر، حيث ينظر "بياجية" للنمو المعرفي من منظورين:

- البيئة العقلية: هي حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه.
- الوظائف العقلية: هي العمليات التي يلجأ اليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يوجد بها، ويرى "بياجية" ان هناك وظيفتان اثنتان للتفكير لا تتغيران مع العمر هما:

■ التكيف: يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ويتضمن عمليتين:

- التمثيل: هو استيعاب الفرد للمعلومات وتصنيفها والتعامل معها في ضوء ما يعرفه.
- المواءمة: تحدث حينما يواجه الفرد موقف جديد لا يستطيع تصنيفه في ضوء ما لديه من خبرات ومعارف وهي ابتكار الفرد لاستراتيجيات جديدة او تعديل ما لديه من استراتيجيات او دمج اكثر من استراتيجية لمواجهة التحدي.
- التنظيم: الميل لدمج اثنتين او اكثر من العمليات النفسية او الجسمية في نظام واحد يعمل في سلاسة.

وقد وضع "بياجية" عوامل اساسية تتفاعل فيما بينها لتؤثر على التفكير هي:

- النضج البيولوجي.
- التفاعل مع بيئة الاجتماعية.
- الخبرة الاجتماعية للفرد وقدرته على التعلم من البيئة.

- كما بين "بياجيه" وجود اربع مراحل للنمو العقلي يمر بها الفرد على شكل نظام تسلسلي ثابت يمنع الوصول الى المرحلة التالية قبل استكمال العناصر المؤلفة للمرحلة السابقة وهي:
- المرحلة الحسية الحركية.
 - المرحلة السابقة على الاجرائية.
 - مرحلة الاجراءات المادية.
 - مرحلة الاجراءات الشكلية (يمينة، 2016، ص.30).

■ نظرية "فيجوتسكي" (البنائية الاجتماعية) (Social Constructivism (Vigotsky)

وضع "فيجوتسكي" تصور تاريخيا لنمو الفرد، فيرى ان العقل ينمو مع مواجهة الفرد لخبرات جديدة ومحاولاته لحل التناقضات التي تأتي بها هذه الخبرات، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، كما ركز "فيجوتسكي" على توضيح التكامل بين النمو والتعلم ومن اهم ما يميز افكار "فيجوتسكي" انه ركز على الصفة الاجتماعية للتعلم.

ولقد برزت اهمية نظرية "فيجوتسكي" في الميدان التربوي بإسهاماتها في تصميم الوضعيات التعليمية/التعلمية (يمينة، 2016، ص.32).

■ نظرية "برونز" (البنائية الايستمولوجية) (CondtructivismEpistemological (Bruner)

يرى "برونز" ان افضل طريقة لحفز الطلبة على التعلم هي طريقة التعلم الاكتشافي Discovery Learning الذي يسمح لهم بطرح الاسئلة الهادئة والاستفسارات لتكوين الافكار والتوصل الى المعلومات بإعطاء اهمية اكبر لأسلوب الحصول عليها (عدس وتوق، 2007، ص.151).

ولقد اقترح "برونز" ثلاث مراحل لتشكيل المفاهيم لدى المتعلم، تبعا لنموه المعرفي، هي:

- المرحلة العملية (Enactive (Action-based) او مرحلة العمل الحسي يكون فيها الفعل هو الوسيلة لفهم البيئة من خلال التفاعل مع الاشياء والمواقف.
- المرحلة الصورية (Iconic (Image-Based) يتم فيها تمثيل المعلومات عن طريق الصور من خلال تشكيل المفاهيم بصور ذهنية.
- المرحلة الرمزية (Symbolic (Language –Based) يتم فيها استخدام الرموز والوصول الى مستوى التجريد.

ومن اهم ما يميز طرح "برونز" ان النمو المعرفي غير مرتبط بالعمر ولكن مرتبط بالعوامل الثقافية التي يتشكل منها عقل الفرد.

ان المنحنى البنائي يؤكد على ان الفرد هو الذي يبني معرفته من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله ويتم تطبيقها في العملية التعليمية من خلال اعطاء المعلومات بشكل تدريجي وعدم حشو اذهان الطلاب.

ان نظريات البنائية تتفق على الطابع الجدلي لعملية بناء المعارف، وهو بناء ينطلق من البنينة السائدة للمتعلم هي البنينة المستقبلية، التي تعاد هيكلتها في سياق جديد لإحراز تقدم في التعلم وان قوة البنائية تكمن في ايلائها الاهمية الكبيرة للفهم والنشاط المتعلم (يمينة، 2016، ص.33).

وعليه يمكن القول بان كل نظرية من نظريات التعلم اختلفت عن الاخرى في تفسيرها لحدوث التعلم، فالمدرسة السلوكية فسرت حدوث التعلم وذلك من خلال الاستجابة لمثيرات تتغير اثناء الانتقال الى وضعيات عامة او جديدة، فالمتعلم حسب المدرسة السلوكية يلعب دور سلبي في تلقي المعرفة ولا يتفاعل إلا عند الاستجابة لمثير خارجي حيث يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين الى الجواب الصحيح من خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة، في حين فسرت المدرسة المعرفية التعلم باستدعاء المعلومات السابقة واستخدامها في وضعية مختلفة او جديدة، والمتعلم فيها يكون نشط يقوم باستقبال وفهم ومعالجة وتخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة وذلك من خلال اتاحة المعلم للمتعلمين وسائل الربط بين المعارف الجديدة والمكتسبة لديهم، اما فيما يخص المدرسة البنائية فذهبت الى تفسير التعلم على انه استخدام المعارف السابقة في وضعية ما من سياق الحياة العامة حيث يعتبر المتعلم فيها عنصر فعالا يبني تعلماته ويفسر ما يستقبله من معلومات بناءا عن تجربته الشخصية وكل هذا يكون من خلال مساعدة المعلم للمتعلمين في اكتشاف وضعيات التعلم والفهم الذاتي عبر طرح الاسئلة المناسبة.

وعلى الرغم من هذا الاختلاف الى ان كل نظريات التعلم تقدم مبادئ اساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلم بها المتعلم، وذلك بناء على المبادئ الفلسفية او التجارب الميدانية وحتى مختبرية، فعند مقارنة هذه النظريات يتضح جليا ان كل واحدة منها قد تتناسب مع وضعية ديداكتيكية محددة او نوعا معينا من المتعلمين او بيئة التعلم المتوفرة، إلا ان الهدف الاخير هو محاولة دمج هذه النظريات او بعضها اثناء التخطيط للدروس وخلال الانشطة الصفية بما يخدم عملية التعلم لدى المتعلمين.

7/ مفهوم استراتيجيات التعلم:

يقصد باستراتيجيات التعلم المنحى والخطوة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول الى مخرجات او نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي، معرفي او ذاتي، نفسي او اجتماعي، حرياً ومجرد الحصول على معلومات، فهي عبارة عن أنشطة معرفية وإجرائية ينفذها المتعلم اثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفقاً لدافعيته في التعلم (الزغبى، 2007، ص. 152).

فهي تعبر عن مجموعة من الاجراءات والأنشطة والعمليات والطرق الذهنية والخطط التي يتبعها المتعلم لتسهيل عملية التعلم بوعي منه، للوصول الى مخرجات انطلاقاً من الاهداف التي سطرها وحددها من قبل. وتتضمن مجموعة من الاساليب والأنشطة والوسائل التي تقوده مباشرة الى غايته، وهي التعلم وتمكينه من محتويات البرامج التربوية (جابر، 1999، ص. 308).

وعلى انها تتمثل في طريقة تعلم معرفية يقوم فيها التلاميذ بعمليات تجهيز ومعالجة كم كبير من المعلومات الموجودة بالمحتوى الدراسي، مما يساعدهم على استعادتها عند الحاجة اليها وتوظيفها عند مواجهة مشكلة معينة، كما انها ترمي الى مجموعة من التحركات والأفعال والسياسات والممارسات والأنشطة والخطط والوظائف المتعلقة بالتعلم يقوم بها المتعلم، تضم التخطيط وكيفية استغلال الموارد البشرية والمادية احسن استغلال والتي تهدف لإدارتها بفاعلية من اجل تحقيق اهداف التعلم وتسهيل عملية التعلم (قطامي، 2013، ص. 46).

"هي مجموعة الاجراءات والنشاطات التي يمارسها المتعلم اثناء الموقف التعليمي التعليمي قصد تحقيق الاهداف التعليمية المحددة مسبقاً ومن امثلة استراتيجيات التعلم الانتباه والاستماع، القراءة الصامتة والجاهزة، كتابة التقارير والملخصات حل التمارين والتدريبات، جمع العينات ودراساتها، العمل التعاوني مع الطلاب الاخرين، اخذ وتدوين الملاحظات، تصنيف المعلومات وتحليلها وتفسيرها" (علي، 2011، ص. 74).

كما يمكن توفيق استراتيجيات التعلم على انها مجموعة من النشاطات المشتركة من طرف المتعلم من اجل مساعدته على اكتساب وتخزين واستعادة واستعمال المعلومات واستخدام استراتيجيات التعلم وتوجيه المتعلم لتعلمه اكثر فعالية وأكثر متعة وأكثر تعميم على الوضعيات الجديدة.

وحسب (Mayer, 1987) استراتيجيات التعلم تعمل كمحلل للمعلومات من الذاكرة القصيرة المدى الى الذاكرة الطويلة المدى حيث تعمل على دمج المعطيات الجديدة مع المعطيات الموجودة سابقاً في الذاكرة طويلة المدى. كما ان

استراتيجيات التعلم حسب (Weinstein & Mayer, 1986) تعمل على اختيار افضل للمعلومات مثل وضع خطوط وإشارات على المعلومات المهمة في النص، كما تعمل على تكوين شبكة بين العناصر المختلفة للمادة (مثل الربط بين المعلومات الاساسية والثانوية او الجمع بين المعلومات الجديدة والقديمة) (صحراوي، 2015، ص.191).

وتعرف استراتيجيات التعلم حسب كل من موقف بشاره والغزو (2008) على انها: "خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة او الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة (ص.1754).

ويرى ابو علام (2004) ان استراتيجيات التعلم هي اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الاهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها، فمثلا طريقة قراءة نص ما تختلف باختلاف الهدف الذي يريد المتعلمون الوصول اليه، وبهذا فالاستراتيجية يحددها الدافع والهدف الذي يريد المتعلم الوصول اليه وتحقيقه وكلما كان الهدف واضحا كلما كانت الاستراتيجية مختارة بعناية ودقة (ص.130).

وتعرف "اكسفورد" (1990) Oxford استراتيجيات التعلم بأنها اداءات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية تعلمه اسهل وأسرع وأكثر تشويقا وفعالية وأكثر استقلالا وتوجيها نحو الذات، ويمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمه الجديدة وهي تشمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهد والمناقشة والإدارة الواعية والتحرك نحو الهدف.

في حين عرف "بولي وآخرون" (1996) Boulet et al استراتيجيات التعلم بأنها: "النشاطات المنجزة من طرف المتعلم من اجل تسهيل التحصيل، التذكر وتطبيق المعارف في المواقف التعليمية . فاستراتيجيات التعلم هي تلك السلوكات الصادرة عن المتعلم اثناء عملية التعلم، والتي تهدف الى التأثير في الكيفية التي سيقوم بها المتعلم" (p.13).

الى جانب ذلك يقصد باستراتيجيات التعلم الانماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتماعرفية، انها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة، ومثال ذلك، ان التلاميذ كثيرا ما يكلفون بمهام تعليمية معينة، مثل تكلمة ورقة عمل في القراءة او تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير او بحث في مادة التاريخ، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فان الامر يقتضيه ان يندمج في عمليات تفكير معينة، وفي انماط سلوكية، مثل تصفح العناوين الرئيسية، والتلخيص واخذ المذكرات، وكذلك مراقبة الفرد لتفكيره وهكذا لكي يؤدي التلاميذ مهام التعلم، ينبغي عليهم ان يكتسبوا عدة استراتيجيات التعلم (جابر، 1999، ص.307).

وفي نفس الايطار يعرف "عيسى وخليفة" (2007) استراتيجيات التعلم بأنها الخطوات او الاجراءات الفعالة والمنظمة والتي يمكن استخدامها اثناء التعلم، التذكر، والأداء، وهي الاساليب التي تساعدنا على الفهم، الاحتفاظ بالمادة والمهارات الجديدة، وعلى دمج هذه المعلومة بشكل تكاملي مع ما يتم معرفته بالفعل بطريقة تجعل التعلم ذا معنى، وعلى استدعاء المعلومات والمهارات لاحقا.

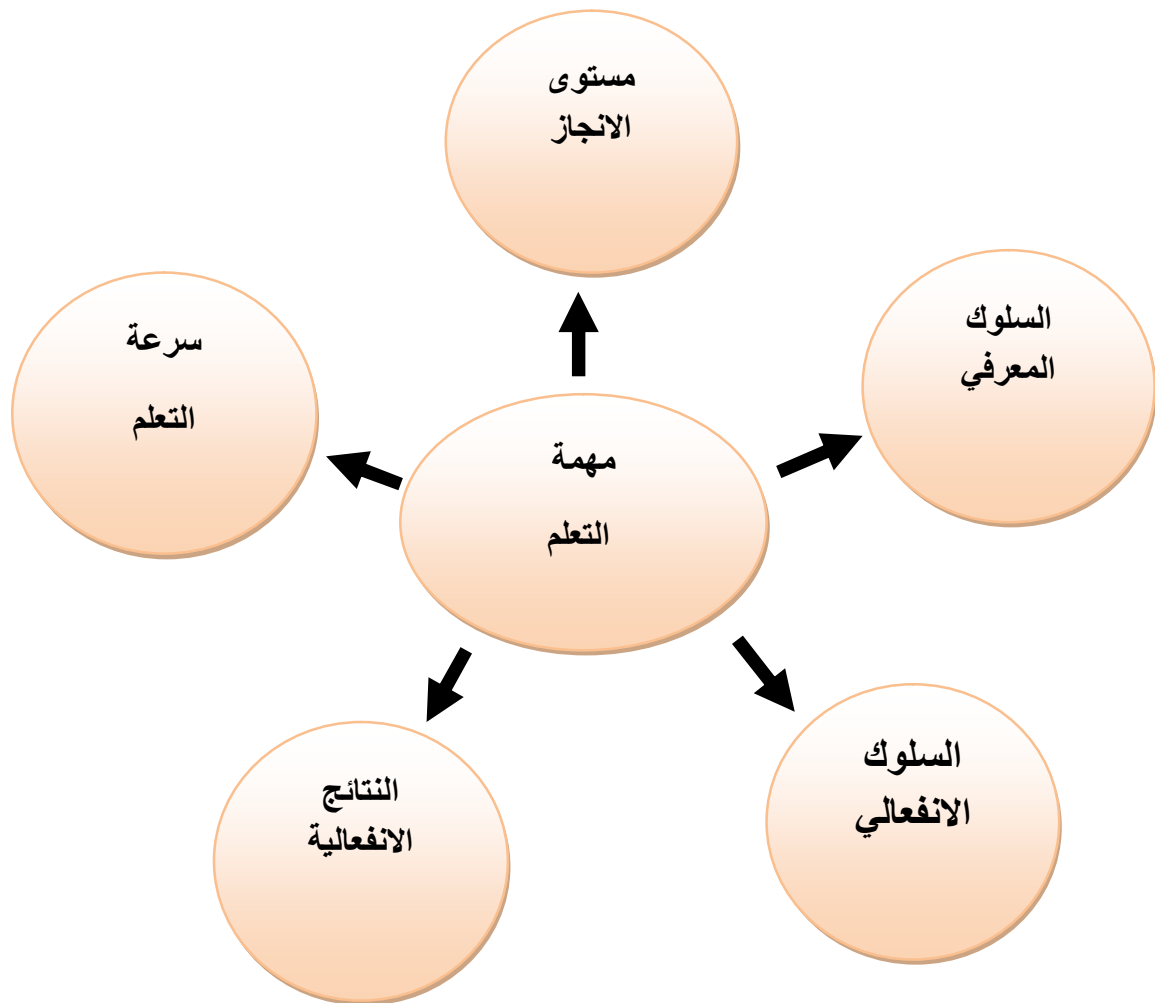
في حين يعرف (Cyr et Cerman, 2006) استراتيجية التعلم بأنها الاجراءات المستخدمة من طرف التلاميذ لإثراء تعلمهم. وقد ايده في ذلك (Le Gendre, 1998) مشيرا الى ان استراتيجيات التعلم هي مجموعة من العمليات والمواد المخططة من طرف المتعلم بهدف مساعدته في البلوغ الاحسن للأهداف في موقف بيداغوجي معين (فريدة، 2016، ص. 74).

اذن استراتيجيات التعلم هي "الطريق الذي يسلكه الطلاب لتعلم كم هائل من المواد ابتداء من تعلم القراءة في اللغة الام ومرورا بتعلم حل المشكلات الالكترونية وانتهاء بتعلم لغات جديدة. خطوات يتبعها الطلاب من اجل تعزيز تعلمهم فهي تتسم بالفاعلية والتوجيه الذاتي" (دعدور، 1996، ص. 12).

ونسنتج من خلال التعريفات السابقة ان استراتيجيات التعلم هي مجموعة من الخطوات التي يستخدمها المتعلم لتيسير واكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها والاستفادة منها حيث ان هذه التعاريف تتفق فيما بينها نسبيا من حيث ان استراتيجية التعلم هي كل طريقة يتبعها المتعلم عن اختيار منسجم مع خصائصه الشخصية والمعرفية والوجدانية، وتحقق له النتائج المرجوة.

كما ان كل استراتيجية لها ثلاثة عناصر هي:

- ان تتوفر لدى الفرد مجموعة من الاجراءات يمكنه الاختيار بينها والانتقال ضمنها.
- اجراء انتقال وفق الهدف المحدد وخصائص المهمة وإمكانات الفرد.
- التقييم لسير المسعى (يمينة، 2016، ص. 68).



الشكل رقم (05): المتغيرات الأساسية لمهمة التعلم (صيداوي، 1986، ص. 248).

8/ خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة:

تكون استراتيجية التعلم فعالة اذا اتسمت بالخصائص الستة التالية:

1- القابلية للتعميم: وتمثل هذه الخاصية احد الابعاد التي يمكن تمييزها او تتباين فيها استراتيجيات التعلم، واستراتيجية التعلم المعممة معناها ان هذه الاستراتيجية اكثر قابلية للتعميم عبر مدى واسع من المواقف العملية.

ومن امثلة الاستراتيجيات الاكثر قابلية للتعميم عبر مدى واسع من أنشطة تعلم واكتساب المعلومات تلك الاستراتيجية التي اطلق عليها "روبنسون" SQ3R 1946 حيث تشير هذه الصيغة الى خطوات هذه الاستراتيجية التي تتمثل فيما يلي:

مسح او استعراض (S) Survey الفصل او النص المراد تعلمه او اكتسابه، مع اعطاء اهتمام او انتباه خاص لرؤوس الموضوعات او العناوين او الفقرات ذات البنى الثقيل او الملون BoldfacePrint والدلالات او التلميحات الاخرى التي يستهدف المؤلف التأكيد عليها وكذا الافكار الرئيسية التي تتخلل الفصل او النص او المادة التعليمية المراد اكتسابها او تعلمها.

اشتقاق او اعداد اسئلة (Q) Questions عن الفصل او النص تقوم على المسح او الاستعراض المبدئي للفصل او المادة التعليمية المراد تعلمها او اكتسابها.

قراءة (R) Read الفصل او المادة التعليمية المراد اكتسابها مع محاولة اجابة الاسئلة التي تم اعدادها او اشتقاقها في الخطوة السابقة.

استرجاع (R) Recall المادة التعليمية المراد تعلمها او اكتسابها.

مراجعة (R) Review وتأكيدها استيعاب المادة التعليمية المراد تعلمها او اكتسابها وملئ الثغرات او الفجوات او التدخلات التي قد تنشأ.

ومن الواضح انه يمكن استخدام وتطبيق هذه الاستراتيجية على اي محتوى معرفي او مادة تعليمية يراد تعلمها او اكتسابها وبشكل خاص في المواد التعليمية التي يغلب عليها الطابع النظري Theoretical aspect (الزيات، 2004، ص. 433).

وعلى الجانب الآخر من الامثلة استراتيجيات التعلم الاقل قابلية للتعميم تلك التي اعدّها "بروكس" و"دنسيرو" (Brooks and Dansereau, 1983) للاستخدام بصفة خاصة في تعلم النظريات العلمية وقد اطلقها عليها استراتيجية الخطة البنائية للتدريب (SST) Structural schematraining وهي تقوم على افتراض ان المادة التعليمية غير المألوفة Unfamiliar text كالنظريات العلمية تشكل صعوبة في تعلمها بسبب عدم وجود خبرات سابقة، ومن ثم عدم وجود اطار مرجعي يمكن في ضوءه معرفة اي المعلومات اكثر اهمية وأيها اقل اهمية في فهم النظرية، وتقوم استراتيجية تعلم النظريات العلمية المشار اليها (SST) على تصنيف المعلومات الأكثر اهمية في فهم النظرية العلمية على الخطوات التالية:

- وصف النظرية.
 - مسح او استبيان تاريخ النظرية.
 - اثار او مترتبات او تأثيرات النظرية.
 - الادلة التطبيقية او العملية للنظرية.
 - موقف النظرية بين النظريات الاخرى.
 - اية معلومات اضافية تتعلق بالنظرية.
- وتفيد هذه الاستراتيجية في مقارنة النظريات المختلفة بعضها البعض والتعرف على اوجه الاتفاق و الاختلاف فيما بينها من خلال المقارنات المستعرضة.

2- المنظور Scope: يمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدرا من التباين في فاعلية او كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات متباينة من المعلومات، فبعض الاستراتيجيات تتسع لتشمل كم اكبر من المعلومات والبعض الآخر يضيق ليقصر على كم محدود من المعلومات، وبمعنى اخر هناك بعض الاستراتيجيات التي تكون مفيدة او فعالة في تعلم الكميات الاكبر من المادة المتعلمة، كما ان هناك بعض الاستراتيجيات التي تكون اكثر فاعلية في تعلم واكتساب الكميات الضئيلة من المعلومات.

ومن امثلة الاستراتيجيات ذات المنظور الاكبر نظام MURDER "لدانسيرو" (Dansereau MURDER System) وقد اشتقها "دنسيرو" وزملاؤه عام 1979. وهي تعتبر امتداد استراتيجية SQ3R "لروبنسون" والفرق الرئيسي بين الاستراتيجيتين يتمثل في ان استراتيجية "دنسيرو" بها قدر اكبر من التفاصيل التي تتناول استراتيجيات دراسية مختلفة كما انها تتضمن مكونات انفعالية ودافعية الى جانب مكونات الجهد والإرادة Components Affective and

conative وتشير حروف كلمة MURDER الى مكونات الاستراتيجية التي اشتقها "دنسيرو" على النحو التالي: (الزيات، 2004، ص. 434).

حرف ال M ويشير الى المكون الاول الحالة المزاجية Mood ويتكون من عدد من التكنيكات المطلوبة لإيجاد او توفير مناخ نفسي داخلي ايجابي ومريح لدى الطالب يساعده في تعلم واكتساب المعلومات الجديدة. وقد اشتق هذا المكون من العلاج السلوكي العقلائي " لاليس" 1963 Rationabehaviorthrapy و ايجابية حديث الذات "الميكنبوموجودمان" 1971.

وحرف ال U Understand ويشير الى المكون الثاني "الفهم" حيث يتم تشجيع وحفز الطالب على تحديد الاجزاء ذات المعنى في الفصل او المادة التعليمية المراد تعلمها او اكتسابها، وكذا الاجزاء التي تحتاج قدرا اضافيا من المعالجة كي تصبح ذات معنى، ومع ان هذه الخطوة او الخاصية في استراتيجية ال MURDER تعتبر اقل تحديدا إلا انها تبدو مماثلة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي اشار اليها "فلافل" 1979، وبمعنى اخر اتاحة الفرصة للطلاب لتحديد كل من المعلومات المفهومة والمعلومات غير المفهومة في المادة المراد تعلمها.

حرف ال R ويشير الى المكون الثالث: الاسترجاع Recall والذي من خلاله ينشط الطالب وينشغل بتجهيز ومعالجة الاستراتيجيات التي تجعل المادة اكثر يسرا في التعلم وأكثر قابلية لاستيعاب.

حرف ال D ويشير الى المكون الرابع: الهضم Digest

حرف ال E ويشير الى المكون الخامس: التوسع او الاحاطة Review

وخلال الخطوات او المكونات الثلاثة الاخيرة، (Expand, Digest, Review) يطلب من الطالب ان يوسع معلوماته ومعرفته مع تحديد المعلومات الاكثر قابلية للتذكر وتلك الاقل قابلية للتذكر

3- الارتباط المباشر Directness: يمثل مدى ارتباط الاستراتيجية بالموقف بصورة مباشرة او غير مباشرة البعد الثالث الذي تتباين من خلاله الاستراتيجيات فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها بصورة مباشرة في تعلم واكتساب المعلومات الجديدة. والبعض الاخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها مثل تهيئة المناخ النفسي والحالة المزاجية للطلاب يمكن ان تؤثر بطريق غير مباشر في اكتساب وتعلم المعلومات الجديدة، وينظر "دنسيرو" (Dansereau, 1978) الى هذين النوعين من الاستراتيجيات باعتبار الاولى استراتيجية اساسية والثانية استراتيجية مدعمة.

ومن امثلة الاستراتيجيات الاساسية او المباشرة استراتيجية شبكة الترابطات Network (Holly et al,1981) واستراتيجيات الرسم او التصوير الخرائطي Mapping (Anderson,1979). وكلا من هاتين الاستراتيجيتين تتطلب ان يقوم الطالب ببناء او اعداد تخطيط مكاني Spatial outline للمادة التعليمية المراد تعلمها او اكتسابها والتي تتكون من عدد المفاهيم والحقائق والأفكار (الزيات، 2004، ص. 436).

اما الاستراتيجيات غير المباشرة فتخص باستثارة دافعية وحماس المتعلم والوصول به المستوى الامثل للاستثارة Optimum Level of a rousal.

4- المستوى Level: يمثل المستوى البعد الرابع الذي تتباين من خلاله الاستراتيجيات فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عاليا من الوعي والشعور والأنشطة المعرفية ودقة عمليات التجهيز، على حين تتطلب استراتيجيات اخرى حد ادنى من الانشطة المعرفية Cognitive activities وكذا حد ادنى من التوظيف المعرفي And cognitive functioning.

ويكون المستوى المرتفع من الوعي مطلوبا عندما يوجه المتعلم دراسة او تعلمه او انشطته المعرفية عند مستوى اجرائي Executive Level مقرر اي استراتيجيات التعلم هي الاجدر بالاستخدام. على حين يكون المستوى المنخفض من الوعي مطلوبا عند ممارسة الانشطة الالية.

5- القابلية للتعديل Modifiability: ويشير هذا البعد الى مدى قابلية الاستراتيجية المستخدمة للتعديل لمقابلة متطلبات الموقف المشكل او طبيعة ومستوى صعوبة المادة المراد تعلمها وتقاس فاعلية الاستراتيجيات بمدى قابليتها للتعديل لمواجهة التغيرات التي يمكن ان تحدث خلال العمل على حل المشكلة.

6- الوسيط الشكلي Modality: ويشير هذا البعد الى ان الاستراتيجيات تتباين وفقا للوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات، فبعض الاستراتيجيات تعتمد على حاسة السمع كوسيط شكلي والبعض الاخر يعتمد على حاسة البصر كوسيط شكلي، وهكذا تختلف الاستراتيجيات باختلاف الوسيط الشكلي الذي من خلاله تتم عمليات المعالجة (الزيات، 2004، ص. 437).

وعليه يمكن القول بان استراتيجيات التعلم تكون فعالة اذ اتسمت بالخصائص الستة المذكورة سابقا (قابلية للتعميم، المنظور، الارتباط المباشر، المستوى، القابلية للتعديل، الوسيط الشكلي)، حيث يشير بعد قابلية للتعميم الى مدى قابلية الاستراتيجية الى التعميم في المواقف والوضعيات التعليمية المختلفة فهناك استراتيجيات اكثر قابلية للتعميم عبر مدى واسع من أنشطة تعلم واكتساب المعلومات وهناك اخرا قل قابلية للتعميم، اما البعد الثاني وهو المنظور فيعني مدى

كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات مختلفة من المعلومات، فهناك استراتيجيات تتسع لتشمل كم أكبر من المعلومات والبعض الآخر يضيق ليقصر على كم محدود من المعلومات، أما فيما يخص الارتباط المباشر فتعتمدى ارتباط الاستراتيجية بالموقف بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ويشير بعد المستوى الى مدى اتسام الاستراتيجيات بمستوى عالي من الوعي والشعور وذلك اثناء ممارسة الأنشطة المعرفية، في حين يقصد بالقابلية للتعديل علمدى قابلية الاستراتيجية المستعملة للتعديل وذلك وفق متطلبات التعلم، كما تكون الاستراتيجية فعالة وذلك من خلال اتصافها ايضا بالبعد المسمى بالوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

9/ كيفية اختيار استراتيجية التعلم:

ان خطوات اختيار الاستراتيجية مصممة للوصول الى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة والمقبولة من الطلبة، يمكن تعلمها ويكون لها دور اساسي في تسير عملية التعلم (ابو الرياش وآخرون، 2009، ص 29).

وهذه عوامل ومتغيرات ذات علاقة باختيار استراتيجيات التعلم:

1- المنهاج يقرر الاستراتيجية: القاعدة العامة الاولى التي تحكم اختيار الاستراتيجية، هي ان الاستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية، حيث ان المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة ومن ثم الاهداف المحددة والمهام التعليمية، وبعد ذلك يقررون انماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون اكثر فاعلية (ابو الرياش وآخرون، 2009، ص 30).

2- البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات: القاعدة الثانية هي "البدء واستعمال عدد قليل من استراتيجيات التعلم (واحدة، اثنان) بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة، حيث اكد بعض الباحثين بأهمية البدء باستراتيجية واحدة ثم الانتقال الى الاخرى بعد التأكد من تعلم الاستراتيجية الاولى بشكل تام" (ابو الرياش وآخرون، 2009، ص 32).

3- استخدام مهارات متوسطة الصعوبة: "من القواعد ذات العلاقة باختيار استراتيجية معينة، إلا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، حيث ان المهارات والمواد التعليمية بالغة الصعوبة نفشل حتى في الافضل الاستراتيجيات في تبسيط وتسهيل استعمالها" (عبيد، 2009، ص 208).

4- استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة: "هذه القاعدة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختبار استراتيجية التعلم هي ان تثبت الاستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات وموضوعات مختلفة، فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب للنصوص الأدبية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبني الاستراتيجية كجزء منظم لخبراتهم" (عبيد، 2009، ص. 210).

ومن خلال ما سبق نقول بان الاختيار الجيد لاستراتيجيات التعلم يساعد في نجاح عملية التعلم لدى المتعلمين ،ولا يكون ذلك إلا بمراعاة اهم القواعد الاساسية في اختيار الاستراتيجية الملائمة للمتعلمين بدرجة خاصة.

10/ العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية التعلم:

تنقسم العوامل المؤثرة في اختيار الفرد لإستراتيجية تعلم دون الأخرى الى مايلي:

أ/ العوامل الذاتية: وهي العوامل المتعلقة بالفرد في حد ذاته:

■ **العمر:** اذا ما اجرينا مقارنة بين الاطفال الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية او التحضيرية والراشدين في اختيار استراتيجيات التعلم، فإننا نجد بان الاطفال يعتمدون على الاستراتيجيات الاجتماعية اكثر من الراشدين بالإضافة الى ان الاطفال لا يستطيعون استخدام الاستراتيجيات الما وراء المعرفية مقارنة بالراشدين والاستراتيجيات المعرفية العالية المستوى كاستراتيجيات الهضم وإستراتيجية الخارطة المفاهيمية التي تتطلب الوصول الى مراحل متقدمة من مراحل النمو المعرفي

■ **الجنس:** لم ينل هذا الجانب اهتمام الدراسات والبحوث وقد لاحظ "بوليتز" (Politez, 1983) ان الاناث يستعملون الاستراتيجيات الاجتماعية اكثر من الذكور اثناء التفاعل في قاعة الدراسة، كما ان "اكسفورد" و"اغمان" Oxford et Eghman، اجرا مقارنة بين الذكور والإناث فتوصلا الى ان الاناث يستخدمون استراتيجيات التعلم بكل انواعها اكثر من الذكور.

■ **الاسلوب المعرفي للفرد:** يشير الاسلوب المعرفي الى شكل الاداء المفصل والمميز لدى الفرد في تنظيم مثيرات البيئة التي تحيط به اي انها تمثل تفصيلات الفرد المعرفية حيث يمكن اعتبارها طرقا متميزة او عادات لتجهيز المعلومات، ويتضح تأثير الاسلوب المعرفي للفرد في اختيار استراتيجية تعلم دون الأخرى من خلال خصائص كل اسلوب معرفي والتي نحاول توضيح البعض منها فيما يلي:

- **اسلوب التحليل - الشمول الإدراكي:** حيث ان ما يميز الفرد التحليلي هو تركيزه على التفاصيل وشعوره بالراحة اثناء التعامل مع اجزاء المهمة الكلية، اما الفرد ذو الاسلوب الشمولي يجد صعوبة في بناء المواد المفضلة كما انه يميل الى الالتزام بتنظيم المادة الموجودة، وعلى ضوء ذلك فان الافراد ذو الاسلوب التحليلي يحللون ويفرقون بين مكونات تعقيد المجال الادراكي، بينما الافراد ذو الاسلوب الشمولي يستجيبون للمجال الادراكي بجميع عناصره، ويؤثر هذا الاسلوب في اختيار استراتيجية التعلم من خلال ان الفرد ذو الاسلوب الشمولي من بين خصائصه الاعتماد على الآخرين اثناء الاستجابة لاختبار فهو يتسم ببعض صفات المعتمدين على المجال الادراكي وبالتالي فاختباره للاستراتيجيات الاجتماعية والانفعالية سوف يكون اكثر من الفرد ذو الاسلوب التحليلي (صحراوي، 2015، ص. 208).
- **اسلوب تحمل/عدم تحمل الغموض الادراكي:** يشير "بودنر" بان عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك او تفسير المواقف الغامضة على انها مصدر للتهديد، وتحمل الغموض على انه الميل لإدراك المواقف الغامضة على انها مرغوبة، وبالتالي فان الفرد الذي يتحمل الغموض يتصف بالبحث عن الغموض والاستمتاع به والتفوق في المهام، التي تتصف بالغموض.

وقد اكد "نيمان وكول" Naimam et Coll ان ذوو اسلوب تحمل الغموض يحققون نجاحا كبيرا في استراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة وهذا ما اكده ايضا كل من "غيس" (Reiss, 1981) و "روبين" (Rubin, 1982) حيث انهم اكدوا بان ذوو تحمل الغموض اكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المتنوعة وذلك من اجل تحقيق هدف التعلم ومواجهة المواقف الغامضة مقارنة بذو اسلوب عدم تحمل الغموض.

وهناك العديد من انواع الاساليب المعرفية الاخرى والتي يمكن ان تؤثر على اختيار الفرد لاستراتيجيات التعلم من بينها اسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الادراكي اسلوب التروي والاندفاع... الخ.

- **دافعية الفرد:** ويرتبط ذلك بمستوى الدافعية للتعلم، فكلما زادت الدافعية للتعلم اكثر كلما زاد تعميق الطالب لاستراتيجيات التعلم، بالإضافة الى اعتماده على استراتيجيات تعلم متنوعة والعكس حين يكون الطالب لا يمتلك دافعية او استعداد للتعلم بفضل استخدام ابسط الاستراتيجيات وأكثرها سطحية (صحراوي، 2015، ص. 209).

ب/ العوامل الخارجية:

- وهناك عدة عوامل تؤثر على اختيار الفرد لاستراتيجيات التعلم نكتفي بذكر عامين هما:
- **المقاربة للبيداغوجية:** حيث يؤثر النظام التربوي السائد في المدرسة من طرق تدريس ونظم امتحانات وأساليب التدريس المعتمدة من طرف المعلمين على اختيار التلميذ لإستراتيجية دون اخرى، فالتلميذ الذي تعود على طريقة

التلقين من طرف المعلم في اكتساب المادة التعليمية يفضل استراتيجية التخزين بالحفظ الصم مقارنة باستراتيجيات اخرى تعتمد على الفهم والاستيعاب كاستراتيجية الخارطة المفاهيمية، وقد لاحظ في هذا الاطار كل من "شامو" و"كول" (1987) ان بعض المتعلمين يستعملون استراتيجيات التعلم التي يستخدمها معلمهم اثناء تقديم الدروس.

■ **مهمة التعلم:** حيث ان طبيعة المهمة تفرض على الفرد استخدام استراتيجية دون الاخرى فاستراتيجية اعادة صياغة النص تناسب مهمة فهم نص مقروء ولا تناسب مهمة حل مسألة رياضية على سبيل المثال: وقد لاحظ "باليستوك" (Bialystok, 1979) ان المتعلمين يستخدمون استراتيجيات متنوعة حسب اختلاف المهمات مثل: التصحيح الذاتي التي تستخدم اكثر في التعبير الكتابي والشفوي والمطالعة.

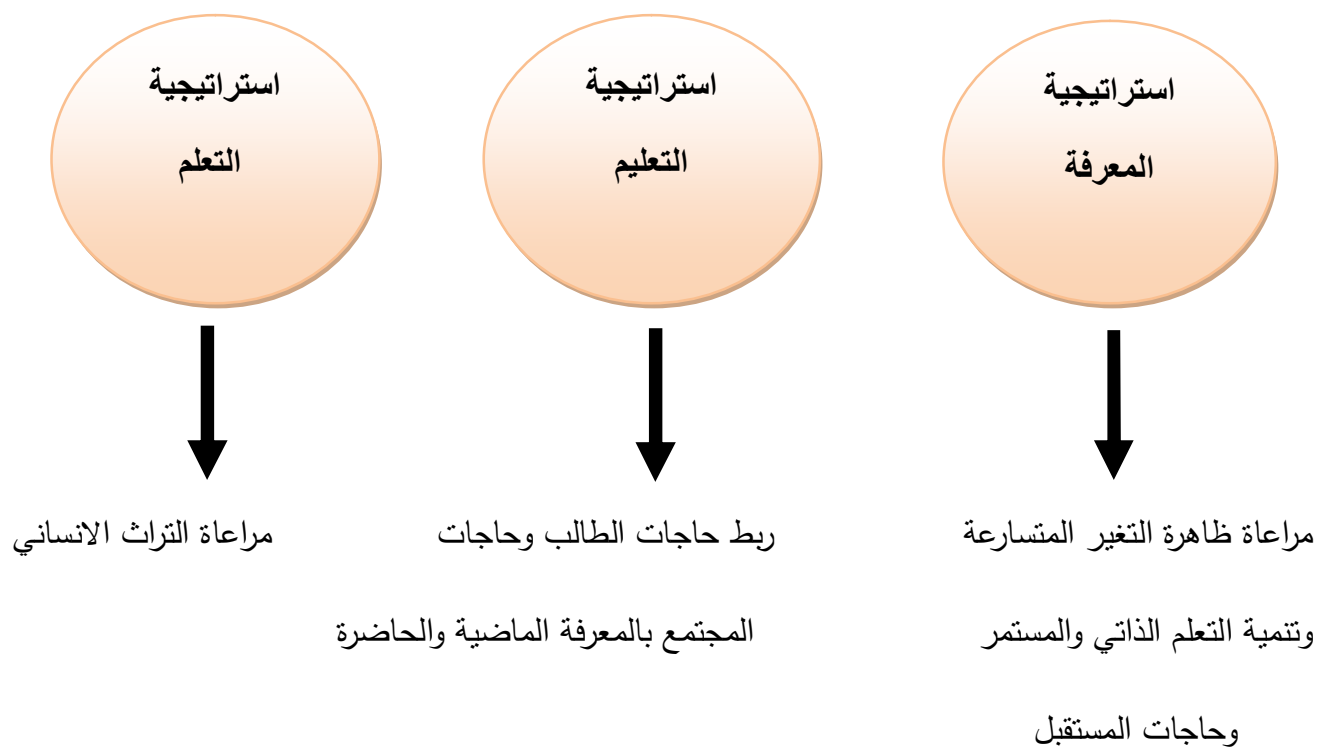
وهناك استراتيجيات تعلم تستخدم مع عدة مهمات في ان واحد وقد سبق وان ذكرنا هذا في خصائص فعالية استراتيجية التعلم، حيث ان مؤشر التعميم يعد من اهم المؤشرات التي تحكم من خلالها على فعالية استراتيجية معينة دون الاخرى (صحراوي، 2015، ص. 210).

ومن خلال ما سبق نقول ان هناك عوامل تأثر في اختيار المتعلم لاستراتيجيات التعلم، منها عوامل ذاتية تتعلق بالمتعلم وأخرى عوامل بيداغوجية المتعلقة بالنظام التربوي.

11/ المبادئ المعرفية الاساسية في تعليم استراتيجيات التعلم:

من اهم المبادئ المعرفية التي تركز عليها استراتيجيات التعلم نذكرها:

- تفضيل استراتيجية معينة على اساس محتوى التعلم.
- يجب ان تكون استراتيجيات التعلم ذات صلة بمعارف ومهارات الطالب بمعنى اخر ملائمة استراتيجية التعلم للغرض المعرفي المراد تحقيقه في الموقف التعليمي.
- يجب ان يكون للاستراتيجية المستخدمة صدق تجريبي.
- المحافظة على استخدام الاستراتيجيات التي تعلمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة وتعميم استخدامها على المواقف المشابهة (الشرقاوي، 2012).



الشكل رقم (06): استراتيجيات المعرفة-التعليم-التعلم (التل وآخرون، 1993، ص. 701).

12/ تدريس استراتيجيات التعلم:

وضع (Giasson,1990) كلمات مفتاحية كدليل يمكن اتباعه لتدريس استراتيجيات التعلم في اطار فهم النصوص، ماذا؟، Quoi؟، لماذا؟، Pour qoui؟، كيف؟، Comment؟، متى؟، Quand؟ والجدول رقم (02) يوضح هذا من طرف "Giasson".

الجدول رقم (02): يوضح مراحل تدريس الاستراتيجيات (صحراوي، 2015، ص. 215).

المرحلة	المحتوى
مرحلة ماذا؟	وفيها الوصف، وتعريف وأمثلة حول الاستراتيجية المراد تعلمها وتمثل (المعارف التقريرية) Connaissances déclaratives
مرحلة لماذا؟	وفيها يتم تقديم ادلة حول اهمية استخدام الاستراتيجية وكيف يؤدي اكتسابها الى جعل التلميذ قراء جيديين (المعارف النفعية) Connaissances progmatiques
مرحلة كيف؟	وهنا يتم تدريس الاستراتيجية مباشرة (المعارف الاجرائية) Connaissances procedurales حيث يقوم المعلم بتقديم كيفية تطبيق الاستراتيجية لفظيا.
مرحلة متى؟	حيث يقدم المعلم شروط تطبيق كل استراتيجية ومتى يجب تطبيقها او عدم تطبيق استراتيجية ما وكيف يتم تقييم فعالية استراتيجية ما (معارف نفعية).

وقد تم اضافة مرحلة اخرى من طرف الباحثان "Winograd&Chou Hare" وهي "كيف" يتم تقويم استعمال الاستراتيجية سنة (1988).

ولتحسين استخدام الاستراتيجيات اقترح (1990) "Giasson"، مراحل مختلفة لتدريسها وهذه المراحل هي كالتالي:

- 1- تعريف الاستراتيجية بدقة وتحديد.
 - 2- من المهم ان يشرح المعلم للتلاميذ على ماذا تتكون الاستراتيجية وتبرير اهميتها لفهم النصوص.
 - 3- تدريب التلاميذ على تحويل الاستراتيجيات لوضعيات متشابهة وتطبيقها في امثلة حسية.
 - 4- مرافقة التلاميذ اثناء تعلمهم منذ بداية مهمة التعلم الى نهايتها.
 - 5- تحسين الاستقلالية اثناء استعمال الاستراتيجية من طرف التلاميذ.
 - 6- التأكيد على استخدام الاستراتيجية وتطبيقها في افضل اللحظات اللازمة لذلك (صحراوي، 2015، ص. 216).
- وهناك العديد من الشروط التي يجب اخذها بعين الاعتبار اثناء تدريس الاستراتيجية وهي:

- ينبغي ان تكون وظيفة وذات معنى.
 - ينبغي ان تكون مناسبة لحاجات التلاميذ.
 - ينبغي ان يوضح المعلم للتلميذ ماهي الاستراتيجية التي لابد من استخدامها وكيف؟ ومتى؟ ولماذا؟.
 - تحقق الاستراتيجية نتائج جيدة اذا اقتنع التلميذ بضرورة تلك الاستراتيجية.
 - كما ان استخدام الاستراتيجية لابد ان تترك اثار ايجابية على الثقة بالنفس وفعالية الذات لدى التلاميذ.
- كما اقترح (Meirieu, 1989) خطوة هامة لمساعدة التلاميذ على استعمال استراتيجيات فعالة اثناء تعلمهم تتمثل في تعليق قائمة تحتوي على مفصل لاستخدام تلك الاستراتيجيات من طرف التلاميذ اثناء تعلمهم، والجدول رقم (03) يوضح على ماذا يجب ان تحتوي تلك القائمة حسب " Meirieu "

الجدول رقم (03): يوضح مراحل تدريس استراتيجية التعلم (صحراوي، 2015، ص. 217).

الخطوات	مراحل تطبيق الاستراتيجية
<ul style="list-style-type: none"> - القيام بوضع مخطط. - اعادة صياغة تعبير ما بواسطة الكتابة. - التكلم قبل القيام بوضع مخطط. - اعادة صياغة تعبير ما بواسطة الكتابة. - التكلم قبل الكتابة. - الكتابة قبل الكلام. - الاشارة للكلمات المفتاحية بواسطة التسطير. - التوضيح. - التقطيع وإعادة التركيب. 	<p>اثناء تحضير وسائل تعليمي استطيع ان اقوم ب:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تحليل كل عنصر للفهم العام. - اخذ معارف عامة قبل انجاز كل عنصر. - البحث عن نقاط الوصل او القرابة بين العناصر المعروفة. - البحث عن المواضيع. وإنشاء جدول للمتناقضات. - البحث عن متشابهات، مع اسئلة ومشكلات من نفس المجال. - تطبيق تمارين حول النص المراد تعلمه. - البحث الذاتي عن تمارين تطبيقية للدروس. 	<p>اثناء سيرورة تعليمي استطيع ان اقوم ب:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - القيام بخطة دقيقة محددة لعملي. - القيام بالتحقق الجزئي من عملي بانتظام. 	<p>رفع درجة النشاط الذاتي:</p>

<p>-العمل الفردي- اعمل ببطء مع شخص ما. -اطلب من فرد ما نقد نظام عملي. -اقارن المدة التي قضيتها في عملي مع المدة التي قضاها العمل الجماعي.</p>	<p>اثناء علاقاتي مع الاخرين في محيط التعلم:</p>
<p>-الشروع في القيام بالعمل حالا. -اترك بعض الوقت لاسترخاء. -اخذ الكثير من المعلومات قبل التصرف. -اعمل ببطء على تحقيق الهدف المراد تحقيقه. -اغير نشاطاتي حسب ما تقتضيه المواقف بانتظام زمني محدد</p>	<p>لإدارة وقتي يمكن القيام ب:</p>

من خلال ما سبق نستنتج بان لتطبيق وتدريس استراتيجيات التعلم لا بد من التعرف اهم المراحل والشروط التي تعتبر كدليل يمكن اتباعه اثناء تدريس هذه الاستراتيجيات التعليمية ،حيث اختلف العلماء في المراحل تدريس هذه الاستراتيجيات فكل حسب توجهه.

13/ التمييز بين استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم:

■ استراتيجيات التدريس:

تعني استراتيجية التدريس حسب "كوثر كوجك" خطة عمل عامة توضع لتحقيق اهداف معينة وتقادي تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها (الصيفي،2009،ص.81).

هي مجموعة الامور الارشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم،وخط سيره في درس من الدروس،فالتدريس عملية معقدة عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة،كل خطوة تتأثر بما قبله وتؤثر فيما بعدها.

ومكونات استراتيجية التدريس يحددها عطيه(2008) في:

- الاجراءات التي يتخذها المدرس او المعلم مسبقا ليسيير الدرس وفقا لها.
- الامثلة والتدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة للوصول الى تحقيق الاهداف المحددة مسبقا.
- البيئة التعليمية (حجرة الدراسة وما يتصل بها من ادارة ومقاعد جلوس وترتيبها ووسائل تعليمية وتقنيات)(ص.30).

اما الخطيب(2003) تحدها:

استجابات التلاميذ بمختلف مستوياتها التي هي ناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم، ويخطط لها، وتحركات المعلم تشكل عنصرا اساسيا في الاستراتيجية، كما انها تعتبر محور استراتيجية التدريس، حتى ان بعض التربويون عرف الاستراتيجية بأنه تتابع منظم ومتسلسل من تحركات المتعلم(ص.24).

■ استراتيجيات التعلم:

ويقصد باستراتيجيات التعلم على انها: «أنماط السلوكية، وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، انها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

ويعرفها "ابو حطب وصادق"(1994) بأنها: خطط منظمة يمكن استنتاجها من انماط السلوك التي تصدر عن المتعلم، بالرغم من انه قد لا يكون واعيا بها وقد تكون قابلة للتعلم والاكتساب.

ويعرفها "بروكسوسيميوليسواونيل"(Brooks, Simulis & Onile) بأنها: المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقف التعلم، بمعنى انها المهارات الخاصة بكيفية اكتساب الفرد للمعلومات، واستخدامه لها بأكثر الاساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا والخاصة بمواقف المتعلم، واكتساب المواد التعليمية الجديدة.

وهكذا يمكن التفرقة بين استراتيجيات التدريس الخاصة بالفنيات او الاجراءات التي يستخدمها المعلم في تدريسه للطلاب واستراتيجيات المتعلقة بخصائص اسلوب معالجة المتعلم للمعلومات (قشطة، 2008، ص.31).

ومما سبق يمكننا القول بان هناك فرق جوهري بين هذين المفهومين، فاستراتيجية التدريس تتمثل فيما يتخذه المعلم من إجراءات يتعامل بها مع المتعلمين، في حين استراتيجية التعلم تتمثل فيما يتخذه المتعلم من إجراءات يتعامل بها مع المعرفة.

14/ الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم:

تهدف استراتيجيات التعلم الى استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم والتفكير التي تخول لهم الحصول على اكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبجهد اقل ولذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم و تجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

وأشار بهجت (2003) الى ذلك في قولها ان الهدف من استراتيجيات التعلم هو ان يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم

وعلى انها مجموعة من الاجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق اهداف التعلم الفردي ولبناء وصيده الفكري بنفسه، كما تهدف كذلك الى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته (ص.6).

يتضح من خلال ما عرض حول الهدف من استراتيجيات التعلم، انها تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه والرفع من مستوى ادائه وتعلم ذاتي حسب الطريقة التي تناسبه وتساعد على اكتساب افضل للمعلومات.

15/ اهمية استراتيجيات التعلم:

نظرا لان عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب ادراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، اذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم التعلم وتقدم المراحل الدراسية من جهة اخرى (شاهين، 2010، ص.62).

ان الغرض الاساسي من استراتيجيات التعلم هو ان يتعلموا المتعلمين معتمدين على انفسهم وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل Independent Learner، ومتعلم استراتيجي StrategieLearner، ومتعلم ينظم نفسه Self-RegulatedLearner. وسوف نستخدم متعلم ينظم نفسه، والذي يشير الى اولئك الذين يستطيعون القيام بأربعة اشياء هامة:

- ان يختار الشخص مؤقتا تعليما معيناً تشخيصاً صحيحاً دقيقاً.

- ان يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

- ان يراقب فاعلية الاستراتيجية.

- ان يكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم.

ومثال ذلك المتعلم الذي ينظم ذاته هو ذلك الذي يعرف ان من المهم ان يلخص (وهو من يقرأ موضوعا في كتاب مدفوعا لأداء مثل القراءة او يصغي لغرض التعلم) وهو يقرأ موضوعا في كتاب او يطرح اسئلة اثناء هذه القراءة او يصغي لغرض المعلم وان يكون مدفوعا لأداء مثل هذه العمليات وان يراقب نجاحه، ان هذا المتعلم يعرف الاوقات والمواقف التي تتطلب استخدام استراتيجية معينة (جابر، 1999، ص.308).

حيث ان تعليم الاستراتيجية يعتمد على مسلمة هي ان نجاح التلاميذ يعتمد الى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على انفسهم وان يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري ان يدرس استراتيجيات التعلم والدرس للتلاميذ على نحو صريح، بدءا من الصفوف الاولى بالمدرسة الابتدائية، وان تستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغي ان يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوفرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب، لذلك بدا الباحثون حديثا في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية، واستخدموها مع التلاميذ وتركيز كثير من هذه الاستراتيجيات بداية على القراءة، ولكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات والفيزياء والكتابة (جابر، 1999، ص.307).

فالتدريسي الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون ويحفظون ويفكرون وكيف يثيرون دافعية انفسهم، ويتفق كثير من المربين على ان تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا، ويحتمل ان يكون الهدف النهائي للتعليم وقد لوحظ ايضا ان المربين لم يقوموا بعمل جيد في تحقيق هذا الهدف، ولقد وصف "نورمان" (Norman, 1980) نواحي قصورنا في هذا المجال وهو ينادي باتفاق وقت اطول في تعليم التلاميذ هذه الاشياء حيث يقول: "من الغريب" اننا نتوقع من التلاميذ ان يتعلموا حل مشكلاتهم وان يحفظوا ويتذكروا قدرا كبيرا من المادة ونادرا ما ندرسهم على كيفية التعلم وحل المشكلات وفن المراجعة، اننا في حاجة ماسة الى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم والتذكر، وحل المشكلات وتعويض النقص قبل ان نضع او نطور المساقات او المقررات الدراسية، ثم نرسخ مكانة هذه الطرق في المنهج التعليمي الاكاديمي (بلعيد، 2018، ص.68).

ويمكن تلخيص الاهمية التي تعود على المتعلم من استخدامه لاستراتيجيات التعلم فيما يلي:

- زيادة انخراط الطلاب الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.
- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في ادارة شؤونهم بأنفسهم.
- تقديم مساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية الى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- ان يستخدم الطلاب مهارات تفكير عليا بما تتعلق بما يتعلم.
- ان يكون الطالب قادرا على التوصل الى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على انه المصدر الوحيد للمعرفة.
- تعزير الطالب لثقته بنفسه(ابو الرياش وآخرون،2009،ص.20) .

من خلال ما تقدم يتبين ان استراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للمتعلم والتي تطلب وتتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه واختيار استراتيجيات دراسية تتلائم مع المهمات الدراسية المختلفة ومراقبة مدى نجاحه في توظيف تلك الاستراتيجيات ،حيث تعمل على تنمية الرغبة في العملية التعليمية،كما تساعد استراتيجيات التعلم المتعلم على تذكر المعلومات التي اثارت اهتمامه و تساهم في زيادة القدرة على التركيز على المهام بسبب احساسه بأهمية الوصول الى النتائج المطلوبة.

16/ تعريف الاستراتيجيات التعلم المعرفية:

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

حيث تسمى استراتيجيات تعلم معرفية لأنها تحقق اهداف تعليمية معرفية اكثر منها سلوكية،حيث تتمثل في انها مجموعة من الاجراءات التي تشمل ادارة وتسيير عمليات استقبال ومعالجة المعلومات عبر التخطيط والتنظيم

والمراقبة، اذ انها عبارة عن طرق عامة يستخدمها الافراد في الاعمال العقلية، وهي بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات

و قد عرف "فيل" (Fayil, 1994) استراتيجيات التعلم المعرفية على انها: مجموعة الاجراءات التي تشمل ادارة وتسيير عمليات استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة.

وعرفها "ماسك" (Mask, 1984) بأنها: عبارة عن طرق عامة يستخدمها الافراد في الاعمال العقلية، اي انها بمثابة طرق للتعلم والتفكير والتذكر وحل المشكلات، كما انها طرق معينة لمعالجة الفرد لمشكلة ما او التعامل مع مهمة ما او هي الطريق او النظم او التكتيكات التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما ولتحسين فاعليته وكفاءته في ادراة الاعمال وتسييرها. (امال، 2014، ص. 141).

كما يعرفها "ممدوح غانم" (1994) على انها "طرق Methods او نظم Systems او تكتيكات Techniques معرفية يستدل عليها من الاداء الذي يصدر عن المتعلم لتنفيذ المهمة" (حسانين، 2012، ص. 219).

ومن جهة اخرى اضاف "هانت" (Hunt, 1978) ان الاستراتيجيات المعرفية تقود الى القدرة على ضبط ايقاع المعالجة التنفيذية للعمليات المعرفية عند اداء المهام او المهمات المختلفة (زمره، 2018، ص. 88).

وفي هذا الاطار يعرف استراتيجيات التعلم المعرفية (Messick, 1984) بأنها: "طرق عامة يستخدمها الافراد في الاعمال العقلية المعرفية، اي انها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التواصل الى المعرفة" (الشمري، 2009، ص. 60) اما بالنسبة "لوام" (Wham, 1987) فلقد عرفها بأنها: "عمليات عقلية معرفية او نشاط ذهني يقوم به الفرد بهدف التوصل الى الفهم والاستيعاب والتبصر" (عياد، 2015، ص. 43).

كما تعرف الاستراتيجيات المعرفية حسب "بروكس" (1985) على أنها: "المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقع التعلم الخاصة باكتساب الفرد للمعلومات وكيفية استخدامه لها بأكثر الاساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا وخارجيا والخاصة بمواقف التعلم" (حميدة، 2015، ص. 33).

في حين اعتبر تلوين وبوقربرس (2007) على أنها: "تفحص تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا او سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل (التكرار، استعمال وتوظيف المصادر، تسجيل النقاط، الاستقراء والاستنتاج، التصنيف والتجميع، التعويض بالانشاء، التلخيص، الترجمة، التحويل، التوقع والتخمين)" (ص. 66).

ومنه ترى (Raynal et al, 2001) بأنها: "مجموع العمليات المعرفية التي ينجزها المتعلم لمعالجة المعلومة ذهنيا بغية تحقيق هدف معين وهي تتجسد علميا في القدرة على استنباط المعارف وتنظيمها وتحليلها واكتسابها وربطها بالمعارف السابقة" (غني، 2006، ص. 64).

فالاستراتيجيات المعرفية من وجهة نظر ميسيك (1984) هي "عبارة عن طرق عامة يستخدمها الافراد في الاعمال العقلية، اي انها بمثابة طرق الادراك والتفكير والتذكر والتكوين وتناول المعلومات، وحل المشكلات، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل الى المعرفة" (الشرقي، 2003، ص. 236).

يضيف "جراهام و روبنسون" (Graham & Robinson, 1989) بأنها: «القدرات النوعية التي من المحتمل ان يستخدمها التلاميذ لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية من بداية قراءتهم لذلك المحتوى الى غاية تناول الامتحان، فهي تلك الانماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها والتي من شأنها ان تؤثر على ما تم تعلمه، وكذا هي مجموعة الطرق التي يستخدمها لمعالجة المشكلات تعلم معينة تظهر في شكل تتابع من العمليات العقلية المنظمة وموجهة نحو هدف معين في حل المشكلات».

كما يضيف "زيدان محمد مصطفى" (1990) بأنها: «نمط سلوكي خاص يكتسبه التلميذ خلال خبراته المتكررة في التحصيل وممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات وإتقان الخبرات والمهارات، فهي مجموعة من الانماط السلوكية المكتسبة تتكرر عند المتعلم في المواقف المتشابهة، تساعد على توفير الوقت والجهد وذلك لإتقان الخبرات الدراسية ولتسهيل عملية التعلم».

يرى "الشرقاوي" (1992) ان الاستراتيجية المعرفية تعبر عن مجموع الطرق الخاصة المنتهجة من طرف المتعلم في استيعاب المواد الدراسية التي يدرسها او التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم المتعلم بالحقائق، ويفحص الاراء والاجراءات، ويحل وينتقد ويفسر الظواهر ويحلل المشكلات، ويبتكر وينشئ اداءات تتطلب السرعة والدقة بأقل جهد وبكفاءة اكبر (امال، 2014، ص. 142).

تمثل الاستراتيجيات المعرفية خططا هامة يستخدمها المتعلمون في الأنشطة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، حيث تشكل طرقا للادراك والتفكير والتذكر وتجهيز ومعالجة وتحليل وحل المشكلات، وتكون هذه الاستراتيجيات قابلة للتعلم والاكتساب ويمكن استخلاصها من خلال مختلف انماط السلوك التي تصدر عن المتعلم وتكون قابلة للقياس من خلال التقدير الذاتي للمتعلمين فيما يتعلق باستراتيجيات التكرار والتنظيم والإتقان (بودالي، 2018).

وتنقسم الاستراتيجيات المعرفية الى استراتيجيات معرفية سطحية، واستراتيجيات عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية الى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الاصم للمعلومات التي تساعد في تفسير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، أما استراتيجيات المعرفية العميقة فتشير الى الإتقان، والتنظيم، والتي تتضمن اختيار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعارف والخبرات السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة (السيد، 2009، ص. 223).

حيث تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار، والتنظيم، والإفاضة او التفصيل وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير الى استراتيجية محددة تعنى بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم كفئة عامة لاستراتيجيات أخرى مثل: التخيل و التلخيص والاستدلال والتحويل والاستقراء.

ان الاستراتيجيات المعرفية غالبا ما تربط بمهام فردية، فعلى سبيل المثال: تستخدم استراتيجية التصنيف او الوضع في مجموعات في غالب الاحيان في تعلم المفردات او تنظيم المفاهيم كما هو الحال في مادة العلوم، في حين غالبا ما تستخدم استراتيجيات اخذ الملاحظات والتلخيص في الاستماع او الاستيعاب القرائي، أما الاستدلال فهي استراتيجية يمكن ان تستخدم في تعلم المفردات او القراءة، حيث ان المعلم يستطيع ان يستخدم تلميحات داخلية للمعنى (مثل نهاية الكلمات) او تلميحات خارجية كما هو الحال في سياق المعنى الذي وردت فيه الكلمة، ويلاحظ ان استراتيجية التفصيل او الافاضة لها تطبيقات في جميع انماط محتوى التعلم، كما هو الحال في تعلم مختلف المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وتهتم بتحليل المادة او الموضوع المراد دراسته، ومن امثلتها: التسميع، التوضيح او التفصيل، التنظيم سواء اكانت المهام بسيطة او معقدة (مركبة) (ابو الرياش وآخرون، 2009، ص. 28).

اذن من خلال ما تم عرضه عن الاستراتيجيات التعلم المعرفية يتضح لنا بأنها مجموعة الخطوات التي يقوم بها المتعلم عند تعامله مع مختلف الأنشطة التعليمية من فهم للمعلومات، تنظيمها، الاحتفاظ بها وإعادة استخدامها في المواقف المختلفة، فهي تخص كيفية توظيف عملياته العقلية للتعامل مع المعارف المقدمة والتحكم فيها وهو ما ركزنا عليه في هذه الدراسة من خلال اعتبار الاستراتيجيات المعرفية هي الاجراءات والعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لمعالجة

المعلومات التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية-التعلمية من حفظ-تنظيم وتلخيص، وبالتالي فهي تزيد من درجة وعي للمتعلم بما يقدم له وما يتعلمه، وتزيد من درجة فعاليته وإقباله على مختلف الأنشطة.

17/ مميزات استراتيجيات التعلم المعرفية:

تتميز استراتيجيات المعرفة للتعلم بخصائص التالية:

- هي عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية او على الاقل قابلة للوعي والتوضيح، ويمكن ان تكون موضوعا للتصريح.
- هي موجهة نحو هدف معين، فلا يمكن ان تكون صدفة، بحيث يستخدمها المتعلم لتحقيق هدف محدد في صيغة عملية او نتيجة او اداء، ويعتقد البعض ان هذه الخاصية هي بمثابة المكون الاساسي للاستراتيجيات المعرفية.
- هي عاوة عن أنشطة متتابعة اكثر من كونها احداثا منعزلة، فمفهوم الاستراتيجية يفترض ان يستخدم فيها المتعلم سلسلة منظمة ومتعاقبة من الأنشطة.
- انها معرفية لكيفية العمل ومبنية على المعرفة والإدراك، اي ان المتعلم يكون على دراية بكيفية ادارة المعلومات وبكيفية معالجة المعلومات، وبهذا يمكن تصنيفها ضمن المعارف الاجرائية التي تحدد العلاقات المعرفية التي يتم انجازها في ضوء هدف وشروط خاصة، لهذا يرى " فلافل" (1976) ان الاستراتيجيات المعرفية تحدد انماط العمليات المعرفية (امال، 2014، ص.148).

ومن خلال ما ورد سابقا يمكن تلخيص مميزات استراتيجيات التعلم في انها عبارة عن أنشطة معرفية متتابعة يقوم بها المتعلم وذلك لتحقيق هدف محدد او نتيجة معينة.

18/ تصنيف استراتيجيات التعلم المعرفية Cognitive strategy:

عند الحديث عن الاستراتيجيات المعرفية نجدها كثيرة لذلك سنذكرها جملة واحدة ونذكرها حسب تصنيف العلماء لنصل الى تلخيص اهم الاستراتيجيات حيث يتم شرح كل استراتيجية على حدى، وعليه فهي تتمثل في مهارات التركيز وتشمل مهارة التعريف بالمشكلة ومهارة وضع او صياغة الاهداف المختلفة، مهارة جمع المعلومات وتتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة او اكثر، ومهارة التساؤل او طرح الاسئلة، ومهارات التذكر والتي تتضمن الترميز او تخوين المعلومات في الذاكرة طويلة الامد، ومهارة الاستدعاء او استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الامد (سعادة، 2003، ص.81). وتعتبر مهارة التذكر من اكثر مهارات التفكير اهمية، وتعرف على انها عملية معرفية عقلية

يقوم من خلالها الفرد بتسجيل، حفظ، واسترجاع الخبرات الماضية، وهي عملية اختيارية متعلمة مقصودة، وليست عشوائية (مهدي، 2011، ص. 225)، وتخص تذكر الفرد معلومة معينة سبق ان احتفظ بها في الذاكرة وقد تتطلب هذه العملية التعرف على المعلومة من بين معلومات اخرى او استدعاء نفس المعلومة من الذاكرة (زيتون، 2008، ص. 11).

كما نذكر ايضا مهارات تنظيم المعلومات والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان اوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين او اكثر ومهارة التصنيف عن طريق وضع الاشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الاشياء او المفردات في منظومة او سياق وفق معيار معين. ومهارة التحليل والتي تتناول تحديد الخصائص او العناصر، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة اما المهارات الانتاجية او التوليدية فهي تشمل مهارات التوضيح او اعطاء المزيد من التفاصيل، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ ومهارة تمثيل المعلومات برموز او رسوم بيانية وتتضمن مهارات التكامل او الدمج ومهارة التلخيص ومهارة اعادة البناء المعرفي من اجل دمج معلومات جديدة (سعادة، 2003، ص. 81).

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

وقد صنف (Warr, Allan, Downing, 2000) الاستراتيجيات المعرفية في ثلاث (03) استراتيجيات هي: التسميع، التنظيم والتطوير، والتسميع يتمثل في تكرار المادة التي يتم تعلمها ذهنيا بنفس الشكل الذي تم تقديمها عليه دون التركيز على الاتقان الفعلي للمادة، اما التنظيم فهو اجراء يستخدم لتحديد القضايا الاساسية وتكوين الانظمة العقلية التي تصنف وتربط بين العناصر التي يتم تعلمها ويفترض تنظيم معين للمادة. وفي بعض الحالات يشمل اعداد ملخص كتابي للموضوعات التي تم اختيارها وتنظيمها وأخيرا استراتيجية التطوير التي تهدف لإجراء فحص للتضمنيات وتكوين ارتباطات ذهنية بين المادة التي يتم تعلمها والمعرفة السابقة (غني، 2006، ص. 65).

كما اشار "بسام عبد الله" الى الاستراتيجيات المعرفية التي تتضمن مهارات التركيز وتشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع او صياغة الاهداف المختلفة، مهارات جمع المعلومات والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة او اكثر من الحواس، ومهارة التساؤل او طرح الاسئلة، مهارات التذكر والتي تتضمن الترميز او تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ومهارة الاستدعاء او استرجاع المعلومات في الذاكرة طويلة الامد، فالاسترجاع هو استحضار الماضي في صور الفاظ او معان او صور ذهنية، وهو اكثر انواع التذكر استخداما في التجارب المخبرية لقياس القدرة على الحفظ (فرج، 2007، ص. 36).

وقد بينت نتائج الدراسة التي اجراها العيسوي للمقارنة بين طلاب جامعة بيروت وطلاب جامعة الاسكندرية فيما يخص عادة القراءة تفوق العينة اللبنانية على العينة المصرية (فرق 13.2%) وقد تساوت العينتان في طريقة المناقشة والتسميع الذاتي وان كان هناك فرقا بسيطا يشير الى ان العينة اللبنانية اكثر اتباعا لمنهج المناقشة والعينة المصرية اكثر اتباعا لمنهج التسميع الذاتي. وفيما يتعلق بالقدرات العقلية التي يعتمد عليها الطالب في الاستدكار فان العينة اللبنانية تفوقت على العينة المصرية في الاعتماد على الفهم (9.31%). اما فيما يتعلق باستخدام استراتيجية الحفظ فقد كانت قليلة عند المجموعتين. إلا ان نسبته كانت اعلى عند العينة المصرية. اما فيما يخص الفهم زائد الحفظ فان العينتين كانتا متساويتان تقريبا (عيسوي، 1999، ص. 440).

ويضيف الزغول والزغول (2003) استراتيجيتي اعادة السرد والتسميع ويتمثل هذا الاجراء في التسميع العلني او الصريح للمعلومات المراد الاحتفاظ بها. فعملية تسميع المعلومات على المستوى الضمني او العلني يساعد على تنظيم المعلومات ويجعل منها ذات معنى بالنسبة للفرد الامر الذي يسهل عملية تذكرها واستدعائها لاحقا وكلما زادت فرص ممارسة التسميع للمعلومات في الذاكرة زادت فرص الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى وكذلك عملية تذكرها (ص. 59). ولكي يحدث التعلم ينبغي ان يتناول المتعلمون المعلومات الجديدة، وان يربطوها بالمعلومات السابقة والاستراتيجيات التي تستخدم في عملية التفسير يطلق عليها اعادة السرد و التسميع، فهي نوعان استراتيجيات الحفظ او التسميع الاصم- والتسميع المعقد او المركب. فالأولى تعني تكرار المعلومات التي نريد تذكرها بصوت مرتفع او منخفض. اما عندما يتعامل المتعلم مع معلومات معقدة ومركبة يصعب تذكرها بسهولة فعليه الاستعانة بطرق اخرى كوضع خطوط تحت الافكار الاساسية، او وضع مذكرات على الهامش (جابر، 1999، ص. 319) وفي نفس السياق يرى صلاح (2006) ان التسميع الذاتي يمكن المتعلم من الوقوف على الخبرات والمكتسبات التي تمكن منها على غيرها من الخبرات والمكتسبات التي تحتاج لبذل المزيد من الجهد والمثابرة.

ويصنف (Oxford & Crookall, 1988) استراتيجية تدوين الافكار ضمن الاستراتيجيات المعرفية للتعلم ويعتبرانها تقنية تقتضي معالجة مباشرة للمعلومة وتحويلها لها، كما يشير "Duplessis" لإستراتيجية تدوين الافكار على انها سيرورة ذهنية لامتلاك المعرفة توجد في صلب العلاقة بين عرض المعرفة وطلبها من قبل الذات المتعلمة فهي القدرة على تحويل معلومات المتوفرة والمعروضة الى معلومات ملائمة.

ويوضح (Duclaux, 1998) الى ان مهارة تدوين الافكار محور مهام متنوعة جملها في الثنائيات التالية: الاصغاء/الكلام، القراءة/ الكتابة، التفكير/التخزين، ولهذا السبب يرى (Piolet, 2003) انها تتطلب تركيزا

وانتباها شديدين، وقد خلصت الدراسات الغربية المهمة بهذه المهارة الى ان الطاقة الانتباهية التي يبذلها المتعلم في تدوين الافكار تفوق ما يبذله في القراءة العادية ولكنها تقل عما يسخره منها في انتاج نص كتابي (حميدة، 2015، ص.38).

وفيما يلي اهم الاستراتيجيات المعرفية التي سوف نقوم بشرحها بشكل اكثر تفصيلا:

1- استراتيجية الحفظ والتذكر The strategy of memorizing and remembering

ان الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طوال حياة الانسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم آلاف الحقائق، فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع اليها واسترجاعها، وقد عرفها "فيو" (Viau, 1997) بأنها: عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة او الكتابة.

وقد عرفها "الزيات مصطفى" (1996) على انها: تعميم محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، اي ان المعلومات في بادئ الامر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد ان ينقلها من هذه الذاكرة الى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة احضارها عند الحاجة إليها.

كما جاء على لسان "دنسيو" (Dansereau, 1985) بأنها: مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها التلميذ قصد بلوغ اهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين والاستغلال الجيد للمعلومات (امال، 2007، ص.88).

فالتذكر هو القدرة على تذكر المعارف التي سبق تعلمها واكتساب المبادئ والأساليب والنظريات والتضمينات واستدعاء الحقائق والأسماء والأمثلة والقواعد، فالمتعلم من خلال هذه الاستراتيجية يقوم بإظهار والتعرف على المصطلحات العامة ويحدد حقائق معينة ويذكر الاسماء ويتذكر الارقام والتواريخ والعناوين ويتعرف على الطرائق والأساليب المختلفة، كما يتعرف على المفاهيم الرئيسية والقوانين المعينة، ففي هذه الاستراتيجية نجد المتعلم يحدد، يصف، يظهر، يعرف ويتعرف، يذكر، يكتب، يسمي، يعد قائمة، يعين، يختار، فهذه الاستراتيجية تعد من اولى الاستراتيجيات المعرفية.

ويضيف العلوان (2009) "ان الحفظ يشير الى فهم وإدراك الافراد للأشياء وكميتها وعددها ووزنها، وتشمل هذه الاستراتيجية عملية المماثلة البينية والموائمة، وهي عملية ذهنية تعكس حالة التوازن المعرفي وتعكس قدرة الاحتفاظ والبقاء عند التلميذ لما سبق له ان حاول الاحتفاظ بالمعلومات وترسيخها في بنية المعرفية" (ص.130).

كما يرى العبيدي (2009) ان التذكر يمثل احدى العمليات العقلية المهمة التي يقوم بها الفرد، وتعتبر هذه العملية الى جانب التفكير والإدراك، بمثابة العناصر الرئيسية للتنظيم او التكوين المعرفي، وترتبط وتتفاعل هذه العمليات الثلاث بعضها ببعض بحيث يصبح من الصعوبة ان نتصور سلوكياتهم في غياب احدهم.

وفي هذا يرى "انور رياض" (1996) بان عملية الحفظ هي عملية نشطة يقوم بها الانسان ولها عدة مراحل تبدأ بعملية الاستقبال الحسي ثم الادراك المعرفي لها وتخزين المعلومات وحفظها، ويمكن التأكد من حدوثها من خلال عدة عمليات عقلية اهمها التعرف والاسترجاع، حيث يستعملها التلميذ خاصة لتذكر المعلومات وذلك بإعادة القراءة وتكرارها عدة مرات او بإعادة الكتابة لتلك المعلومات الى غاية ادراكها والاحتفاظ بها .

يضيف "بنترش" Puntrich بأنها عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة مثل الاسماء والتواريخ والقواعد والمعادلات، فالحفظ يسهل على التلميذ حفظ المواد الدراسية التي يتفاعل بعضها ببعض مكونة ومحددة ومفهومة ذات قيمة ووظيفة، لذا تتصح التربية الحديثة بوجود الربط بين خبرات المواد المتعلمة، فيسهل الحفظ في المواد التي تتصف بنوع من الايقاع والقافية، فالشعر اسهل حفظ من حفظ النثر والنثر اسهل في حفظه من قوائم كلمات غير مترابطة وغيرها (امال، 2014، ص.167) وهذه الاستراتيجية تنقسم الى ثلاثة اجزاء المتمثلة في:

1.1. التريديد او التسميع او المراجعة Rehearsal strategy

تتمثل هذه الاستراتيجية في تكرار وإعادة المعلومات التي يريد تذكرها بصوت مرتفع او منخفض على حسب المتعلم وطريقته في الحفظ حرفيا او لفظيا مثل ارقام الولايات مرة بعد مرة، بحيث يمكنه هذا التكرار من الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى، وتتمثل في محاولة تسميع او تريديد المادة المراد حفظها عدة مرات الى ان يتم حفظها والتمكن منها، وقد يعوض التريديد والتسميع بالكتابة في بعض الاحيان، وعادة ما يفضل التلاميذ في السنوات الدنيا اللجوء الى هذا النوع من الاستراتيجية في الحفظ، لان اكتسابها وتطبيقها ليس بالأمر الصعب، اذ تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات

البسيطة التي لا تحتاج الى اعادة الفقرات او المعلومات المطلوبة حفظها مرات عدة حتى يتأكد من تثبيتها، كما تتمثل في استعمال التكرار عدة مرات ومرات ذهنيا او بصوت، بالتسطير، التاطير، النقل .

وترى "السلطي" (2004) انه يمكن تعريف هذه الاستراتيجية كتقنية يستعملها الفرد حتى تسمح له تنفيذ عمليات التعلم ضمانا لاكتساب معارف معينة ونمو معين او قدرة معينة، كما يتطلب من الفرد استحضار ما تعلمه في الماضي، وقد تكون في صورة حسية او اخرى، والفرد حين يقوم باستحضار الماضي على هيئة الفاظ او معان او حركات او صور ذهنية، فقد يسترجع حقيقة من الحقائق جدول الضرب او بيتا من قصيدة او فكرة من افكار احدى النظريات العلمية او حادثة، لهذا يتطلب الحفظ ان يكرر هذه المقاطع عدة مرات، لهذا فإننا نطلب منه ان يسمع ما حفظه حفظا ليا، ويكون ذلك من خلال اعادة الفكرة او الرقم المراد حفظه والاحتفاظ به.

فهذه الاستراتيجية تهدف الى تسهيل ترميز الخبر لبناء علاقات بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة او بين المعارف الجديدة نفسها، كما تعمل على المساعدة على استعادة المعارف المكتسبة من قبل (امال، 2014، ص.170).

وتقصد **مايسة وعبد الحميد (2009)** بالتسميع الذاتي تلك المحاولة التي يرمي من خلالها المعلومات اثناء الحفظ او بعده بمدة معقولة، بغرض تحقيق المحافظة على مقدار ما غاب عنه فيزيده عناية وتكرار، ففيه حافظ على بذل الجهد والنيقظ للحفظ، وقد اسفرت الدراسات ان الحفظ المقترن بالتسميع الذاتي من كمية المحفوظات، وهو يعتمد على ما يحمل الفرد لرؤية العلاقات بين الاشياء التي يريد حفظها والربط بين بعضها وبعض، والاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية (ص.19).

حيث ان الفروق في معدل التذكر او الاسترجاع بين الكبار والصغار للكلمات المعروضة الناشئ عن اثر الاولوية يرجع الى ما يسمى باستراتيجيات التسميع Rehearsal Strategy، فبينما يستخدم صغار الاطفال استراتيجية تسميع الكلمات المقدمة بصوت مسموع حيث يبدو تسميعهم اقل ترابطا وتنظيما، يستخدم الكبار استراتيجية ايجاد ترابطات من اي نوع بين مجموعات الكلمات او المثيرات المعروضة وتنظيمها او تصنيفها في صيغ او صور تساعد على استرجاعها، مع استمرار عملية الاحتفاظ القصدي للمثيرات التي عرضت اولاً، فضلا عن خاصية التعقيد التي تتصف بها شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة لدى الكبار (الزيات، 2006، ص.310).

ولعملية التسميع فائدة كبيرة، اذ تبين للمتعلم مقدار ما حققه من حفظ، وتجدد لديه الحافز على بذل الجهد والمثابرة والاستمرار وعلى مزيد الانتباه في الحفظ، وهذا يعود لما يشعر به المسموع من متعة النجاح او من الم الخيبة، ويبدأ المتعلم في عملية التسميع بعد فهم المادة واستيعابها بشكل اكثر دقة (امال، 2014).

ويرى "الزيات" (1996) بان هذا النوع من الاستراتيجية اقل الانواع فعالية في الحفظ والتذكر خاصة اذا اعتمد فيه على مجرد الحفظ الالي للحقائق دون محاولة ربطها بالبناء المعرفي والمعلومات السابقة للفرد اي عدم ضم وإدماج المعلومة الجديدة في البناء المعرفي السابق، كما يتمثل في محاولة تسميع او ترديد موضوع الحفظ عدة مرات إلا ان يتم حفظها، ومهما يكن فان حفظ المعلومات معينة امر لا غنى عنه وينتج عن التسميع تعلم انواع مختلفة من الاستجابات التي يمكن ان تعتبر ايقى في الذاكرة والتسميع يفوق التعلم بطريقة القراءة المحضة ويتمثل في اعادة تكرار المعلومات التي يريد تذكرها بصوت مرتفع او منخفض على حسب المتعلم وطريقته في الحفظ (امال، 2007، ص. 89).

'ويمكن استخدامها افضل في حالة المهام البسيطة، وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة بدلا من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى ويفترض ان تؤثر هذه الاستراتيجيات على الانتباه، وعمليات التشفير ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بنية داخلية بين المعلومات او تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموها" (السيد، 2009، ص. 179).

2.1. التكرار الموزع Distributed redundancy:

وهو ان تكرر المادة التي تريد حفظها على فترات يتخللها الراحة، فإذا اردت مثلا ان تحفظ عشر ايات من القرآن الكريم، عليك ان تبدأ الحفظ للآيات مجمعة لمدة زمنية 25 دقيقة، ثم تأخذ راحة خمس دقائق ثم تبدأ الحفظ مرة ثانية لمدة (25 دقيقة) ثم راحة خمس دقائق وهكذا، حتى تشبع المادة حفظا، وهناك اجراء اخر وهو ان تحفظ الايات على ثلاث ايام متوالية كل يوم 25 دقيقة.

والتكرار الموزع يثبت المعلومات، وهذا يؤكد لنا ان الحفظ قبيل الامتحان مباشرة اقل قيمة مما كان قبل الامتحان بفترة طويلة.

3.1. الحفظ بالطريقة الكلية :preservation in the total way

لقد دلت التجارب على ان دراسة المادة بالطريقة الكلية اي عدم تجزئتها افضل من تجزئة المادة وخاصة حين لا تكون المادة طويلة او صعبة، فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم ان يدرك ما بين اجزاءه من علاقات وان يفهم ما بينها من معان، وكذلك حفظ القران في المثال السابق، فحفظ عشر ايات معا افضل من حفظ ثلاث ايات ثم ثلاثة اخرى وهكذا، اما اذا كانت المادة مسرفة في الطول او في الصعوبة فيحسن تقسيمها الى اجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة متكاملة، ثم يدرس كل وحدة على وحدة مع مراعاة ان تقوم مرة اخرى بربط كل وحدة مع الاخرى.

4.1. اشباع الحفظ والتعلم :saturation of memorization and learning

يجب إلا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد الشعور انه قد حفظ او فهم، فقد دل التجريب على ان المضي في التكرار ما تعلمه يؤدي الى ثباته في الذهن وأمان له من النسيان، وان مقدار ما ينسى من المادة التي لم تشبع حفظا هو 60% بعد يوم واحد (امال، 2014، ص. 171).

2- استراتيجية الربط Linkage strategy

تسمى هذه الاستراتيجية كذلك بإستراتيجية السلسلة ومضمونها، يقوم المتعلم فيها بربط المعلومة او الفقرة الاولى بالفقرة الثانية التي يراد الاحتفاظ بها والفقرة الثانية بالثالثة والرابعة وهكذا في نظام ربط متسلسل ويكون باستخدام الربط المرئي، وتمثل كذلك في محاولة احداث ارتباط بين المادة الرماد حفظها وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية، بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة او بنظام معرفي معين.

كما انها تحتوي على اعادة تجميع وربط الافكار، وهذا لجعلها في وحدات كبيرة ذات معنى، وهو يؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم.

ويعد التجميع سلسلة من وسائل استخدام التذكر، وتتصف في معناه ان جودة المعلومات توضح بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى ان تحتفظ بها لمدة اطول

ويعد مبدأ الترابط الذي يستعرض فيها التلميذ الخبرات السابقة المترابطة بالخبرة الجديدة، ومحاولة ايجاد علاقات بينها حتى يتم حفظها وتخزينها، ليسهل عليه استرجاعها واستخراجها، فإذا درب التلميذ على استخدامها فانه سوف يسهل عليه تدوين كل خبرة جديدة بحيث يمكن استخدامها في كل مرة تعرض عليه، وتتمثل كذلك في محاولة احداث ارتباط بين

المادة المراد حفظها وبين ما هو مائل في البناء المعرفي، بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة او بتنظيم معرفي معين.

وهذه الاستراتيجية تكمل العنصر الناقص من الاستراتيجية الاولى وهو اعادة ادماج المادة المحفوظة ضمن بناء فكري، مما يسهل الاحتفاظ بها اطول مدة ممكنة كما تعني ادراك المتعلم العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة (امال، 2007، ص.90).

3- استراتيجية التصنيف:

يتمثل التصنيف في وضع الاشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة، ووضع الاشياء في موضوعات وفقا لنظام معين في الذهن، والذي يتطلب اولا وضع وفحص لهذه الاشياء وفصل التي فيها الخصائص المشتركة عن تلك التي ليس لها هذه الخصائص، ووضع كل منها في المجموعة التي تناسبها وكل المفردات المتشابهة والتي يوجد بينها قاسم مشترك كعنوان نضع تحته المفردات التي تم اختيارها (عبد العزيز، 2009). كما يقوم المتعلم في هذه الاستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات، بحيث تتضمن خصائصها العامة.

وقد اوضحت قطامي (2001) ان المتعلم يقوم فيها بوضع المعلومات والبيانات في مجموعات والتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة بين هذه المعلومات وان يلخص ما يمكن ملاحظته.

ولهذا اعتبر الزيات (1998) ان هذه الاستراتيجية تتشابه كثيرا من استراتيجية التنظيم، كما تتمثل في محاولة المتعلم تصنيف المادة التي سوف يتم حفظها الحفظ في فئة نوع المعلومات والبيانات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد وهذا قصد تيسير المعلومة وتوظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة والحاجة.

لذلك يضيف الزيات (2004) بان التصنيف عملية احداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تعلمها، فهي عملية تكامل بين المعلومات الجديدة وخصائص البناء المعرفي للمتلم، حيث ان المعلومات التي تخزن بشكل عشوائي يصعب استرجاعها بسهولة، لهذا فالتصنيف مهارة ذهنية اساسية لبناء الاطار المرجعي المعرفي للفرد، وضروري لتطور العلم، وهي من اهم مهارات تعلم التفكير الاساسية فهي تساعدنا على التكيف مع عالمنا المعقد، حيث ان قدرتنا على تصنيف الاشياء يحدد طبيعة استجابتنا لها. فهي تفيدنا في معرفة ماهية (Essence) الخصائص المشتركة بين الاشياء (عبد العزيز، 2009).

ان التصنيف يساعدنا على وضع الاشياء في مجموعات وفق نظام معين في ذهننا، الامر الذي يتطلب منا اولا فحص هذه الاشياء وفصل الاشياء التي فيها خصائص مشتركة ووضعها في مجموعة خاصة بها حتى يصبح لدينا عدد من التجمعات ،وإذا بقي شيء لم يصنف قد نفرده لوحده او نضعه تحت عنوان متفرقات (عبد العزيز، 2009، ص.170).

"ففرز الموضوعات والحوادث والظواهر وتصنيفها في فئات، يقلل من تعقيدها ويبسّر عملية فهمها واستيعابها، ويمكن له التعرف على الاشياء المحيطة به، كما يوضح العلاقات بين الوحدات والموضوعات، ويقلل من ضرورة الاعتماد على عملية التعلم المستمر لكل عنصر او مادة جديدة" (امال، 2014، ص.174).

ويرى سعادة (2003) انه يمكن تعريف استراتيجية التصنيف على انها: "تلك المهارة العقلية التي تستخدم لتجميع الاشياء على اساس خصائصها او صفاتها العقلية ضمن مجموعات او فئات بحيث تجعل منها امرا ذا معنى" (ص.422).

في حين عرف سعيد (2008) استراتيجية التصنيف على انها: "تمثل القدرة على تحديد الخصائص المشتركة بين الاشياء من خلال تحديد اوجه الاختلاف والتشابه بين المثيرات والتجميع والفرز بين الاشياء اضافة الى التمييز بينها على اساس او اكثر" (ص.36).

كما جاء عن الفراجي (2011) ان التصنيف يعني وضع الاشياء في مجموعات او فئات وفقا لمبدأ معين لدينا في عقلنا يكون اساسا للتصنيف، وتبدأ عملية التصنيف بفحص الافكار، وحين نرى خصائص مشتركة تجمع بينها نبدأ بوضع هذه الاشياء او المجموعات معا ونستمر في ذلك حتى يتوفر لدينا عدد من الفئات او المجموعات، وإذا ظهر لدينا بقية الافكار او المجموعات غير قابلة للتصنيف، فقد نستخدم نظاما تصنيفيا اخر او نضعها في قائمة متفرقات لهذا يحقق لنا هذا التصنيف النظام والترتيب وهو اسهام في معنى الخبرة (ص.220).

ومنه فالتصنيف يعني وضع الاشياء في فئات خاصة تجمع بينها سمات معينة وذلك عن طريق المعطيات الحسية التي يكتسبها التلاميذ، وان يتعرف على الشيء من وجهة نظر معين ووضعه في الفئة التي ينتمي اليها. فمن خلالها نقوم بمحاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي، وهذا قصد تسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة.

1.3. متى يكون التصنيف؟

- عندما تكون البيانات غير منظمة.
- عندما تكون البيانات مزدحمة وكثيرة يصعب الاحاطة بها.
- عندما تكون البيانات غير مفهومة.

2.3. خطوات التصنيف:

لكي تحدث هذه الاستراتيجية على المتعلم اتباع مجموعة من المراحل وهي:

اولاً: عليه ان يقرأ الدرس قراءة استطلاعية شاملة بقصد استعراض البيانات والمعلومات ومعرفة طبيعتها واسترجاع المعلومات السابقة وتجميع معانيها وتحديد المعلومات والمصطلحات الصعبة التي تستعصي عليه، لإجراء مناقشة وتحليل، تحديد الاهداف المرجوة من وراء عملية التصنيف، وتحليل الدرس الى حقائق وأفكار عامة والى مفاهيم ومبادئ، ويقوم بعد ذلك باختيار الكلمة الدالة على التصنيف والبحث عن مصنف واتخاذ قاسم مشترك كعنوان يضع تحته عناوين فرعية اخرى وتجربة بعض العناوين ووضعها تحت عناوين اخرى.

ثانياً: ان يقسم الدرس الى وحدات معنوية رئيسية مع وضع عنوان لكل قسم، وان يحلل كل وحدة الى وحدات فرعية، وان يحلل ويحدد علاقات وروابط الوحدات الفرعية بين الوحدات الرئيسية، وان يعيد صياغة الدرس بلغته شرط المحافظة على المعنى، ثم يستخلص مفاهيم وقواعد جديدة جاءت مبعثرة في سياق الدرس ويستخلص العلاقات بين المفاهيم والقواعد (امال، 2014، ص.175).

3.3. اهمية التصنيف:

يرى "برونر" التصنيف اهمية كبيرة وبالغة في عملية التعلم، لما يترتب عليه من تجميع المتغيرات الكثيرة التي يصعب السيطرة عليها واستيعابها في فئات قليلة يسهل على المتعلم السيطرة عليها والتعامل معها، وبذلك يمكن خفض درجة التعقيد في البيئة، اذا جاء عنه: "ان الاهمية في استخدامنا لإستراتيجية التصنيف تتجلى وتعتمد على سيطرتنا المعرفية في عالم تتزاحم فيه المثيرات بصورة المفاهيم غير المفهومة، فتتيح هذه الاستراتيجية لإمكانياتنا على استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات بحيث تؤدي هذه الاستراتيجيات الى خفض درجة التعقيد وزيادة القابلية للاستيعاب" (الزيات، 2004، ص.321).

فالتصنيف يساعد التلاميذ على تنظيم البيئة وتأسيس علاقات كثيرة ذات معنى، ويوصل على تسهيل عملية تخزين المعلومات واسترجاعها والوصول الى تعميمات، فهو يعمل على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب محدداتها وتركيباتها المتنوعة والمختلفة، كما يساعد التلاميذ على فهم طبيعة الاشياء وعناصرها وخصائصها وتنمية مجال المفاهيم وتطويرها واكتشاف المتماثلات، بالرغم من اختلاف مصادرها، ويجعل التلميذ قادرا على ملاحظة الخصائص ويدرك العلاقات، ويكسبه القدرة على المقارنة بين المجموعات والمعلومات المتراكمة، وتذكر المعلومات التي تعلمها (سعادة، 2003، ص. 173).

كما يساعد التصنيف على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم التي تجعلها تكون مفهوم الشجرة، ويزيد من قدرة التلميذ على اكتشاف الاشياء المتماثلة، واستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة، حيث يؤدي التصنيف الى تحسين مستوى القدرة على التوضيح العلاقات بين الاشياء والأحداث والموضوعات في ضوء الاطار المرجعي الذي يتم التصنيف علة ضوءه (الزيات، 2004، ص. 323).

4- استراتيجية الترتيب Rankingstrategy

يعد الترتيب مهارة ذهنية اساسية لجمع المعلومات وتنظيمها فإذا كانت المعلومات المجمعة غير منظمة كان استعمالها صعبا، ويعني الترتيب وضع المفاهيم او الاشياء او الاحداث او المواقف او الخبرات او السلوكات التي ترتبط فيما بينها بصورة او بأخرى في سياق متتابع (SuecessiveCousequense) وفقا لمعيار معين.

فالفردي يكون صور ذهنية عن المفاهيم والأشياء من خبراته ويعطي لكل منها اسما، فيقول هذا طبيب وذلك مهندس وتلك سيارة، ثم يبحث عن الخصائص الاساسية التي تمتاز بها مجموعة المفاهيم هذه ونختزنها على شكل مجموعات وتربط كل منها بخاصية مميزة، فهناك ترتيب حسب الحجم والطول والوزن والشكل او العمر او اللون.

ان المعايير المستخدمة في ترتيب المفاهيم لا يمكن حصرها ومع ذلك يمكن القول ببعضها وإجمالها فيما يلي:

- المساحة والحجم والضخامة (كبير، صغير، متوسط).

- التسلسل الزمني او اقدمية الحدوث (ChronologicalSequence).

- السهل والصعب.

- العمر او الطول او الوزن.

- الذكي والغبي.

- التكلفة والقيمة المادية.

وتجدر الإشارة بأنه كلما كانت الفروقات بين الأشياء طفيفة كلما كان امر ترتيبها اصعب، وان للخبرة السابقة دورا في ذلك مثلها مثل مهارة المقارنة والتصنيف (عبد العزيز، 2009، ص.174).

فترتيب العناصر كل حسب وظيفتها يساعد المخ كثيرا على استيعابها وإدراكها، وتزيد قدرة الفرد على استحضارها وتذكرها في كل مرة يحتاج إليها، ويقلل من جهده ووقته، فوضع الأشياء او المفردات في منظومة او في سياق وفق محك معين، كما ان ترتيب وتنظيم الحشد الكبير من المعلومات في المادة التعليمية بطريقة وبأسلوب خاص يسهل ويساعد على تركيز الانتباه وتوجيهه، ويساعد على تعلم الانتباه وبالتالي يسهل عملية التعلم وتساعد بذلك المتعلم على استرجاع المعلومات بسرعة وببسر (امال، 2014).

5- استراتيجية التلخيص Summarizing strategy

تتمثل استراتيجية التلخيص في تقصير الموضوع وكتابة المحاضرة والدروس والمعلومات المتحصل عليها بطريقة مختصرة وبعبارة موجزة عن كل درس، وفي فقرات قصيرة وواضحة ومجردة من الافكار الغير المناسبة والغير المهمة والأفكار المضافة والشروح، والاكتفاء فقط بالأفكار والعناصر الاساسية والمهمة بطريقة فعالة وعلمية، فالتلخيص من الاليات الاكثر شيوعا والموثوق فيها لتنظيم واختصار المعلومات، حيث يساعدنا على اللعب بالمعلومات وصياغتها بأسلوب يسمح لنا بإعادتها بالطريقة التي نراها مناسبة، لا كما قدمها لنا المعلم في الدرس او كما جاءت في الكتاب، فهذا التلاعب بالمعلومات يساعد في تثبيتها ومنحها سهولة التعامل معها وتوظيفها بطريقة جيدة، لان المتعلم هو الذي صاغ المعلومات بطريقته وبالكيفية التي يراها مناسبة له.

لهذا يرى الفراجي (2011) ان عملية التلخيص على مبدأ الكتابة والشرح بإيجاز، وفي صيغة مكثفة لجوهر العمل، او انه اعادة صياغة لزبد الموضوع او افكاره الكبيرة او الاساسية، مع اشتراط ان لا يحذف الافكار والفقرات الهامة فقد يكون التحضير الكتابي الفرصة اليومية التي يستطيع من خلالها ان يجعل من التلخيص احد الانشطة التعليمية التي تجعل من المتعلمين قادرين على التعلم الهادف.

ومن هنا يؤكد ايضا الفراجي انه لابد من البدء بالتلخيص عن طريق وضع مخطط لما نراه مناسباً، وكما نريد ان نقول او نكتب، وبالتأكيد على تسجيل الافكار الكبيرة والمفاهيم الهامة وبعدها يمكن تحدث عن كل واحدة منها بأسلوبنا الخاص (ص.226).

وعليه فان التلخيص عملية تفكيرية تتضمن القدرة على ايجاد لب الموضوع واستخراج الافكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وهي عملية تنطوي على قراءة لما بين السطور، وتجريد وربط للنقاط البارزة. انها عملية تعاد فيها صياغة الفكرة او الافكار الرئيسية التي تشكل جوهر الموضوع على ان التلخيص لا يعني مجرد اعادة صياغة نص مسموع او مرئي او مكتوب، كما لا يعني مجرد تكثيفه وتقصيره انه اشبه ما يكون بعملية البحث عن العميق الخام في كومة من الصخور، وبدون معرفة معقولة بشكل العميق وطبيعته فان هذه العملية يمكن ان تكون محبطة وميؤسا منها

ان التلخيص يتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو اساسي عما هو غير اساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص، وانطلاقا من خبرته بالموضوع وفهمه له. كما يتطلب مهارة في ترتيب الاولويات ومن ناحية منهجية فان الملخصات ادوات مهمة لتعليم التفكير الناقد، لأنها تساعد الطالب على تثبيت الافكار في الذهن وتوفر تدريبا على تحديد الافكار والمفاهيم الرئيسية، كما توفر فرصا لتنظيم المعلومات حسب اولويات معينة.

ومن جهة اخرى تكتسب مهارة التلخيص اهمية بالغة في مختلف جوانب الحياة المعاصرة التي تتميز بخصائص لا ينسجم معها الاطناب والإفاضة في الشرح واللف والدور حول الموضوع. وتتطلب الآلات بمعايير الدقة والتقنين والفاعلية الاقتصادية بمعنى ان يكون كل شيء بمقدار والانتقائية والتركيز على العناصر المهمة وذات الصلة المباشرة بالموضوع، وهي جميعا من خصائص عملية التلخيص (جوان، 2007، ص. 175).

ولهذا ترى ابو علام (2004) انه كثيرا ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية، فيكون المطلوب تلخيص ودمج الافكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض وإحالتها الى مادة متكاملة، بحيث يمكن الحصول على تشكيل وتمثيل مجرد للمادة الدراسية، او تحويل الدرس الى عناوين ملخصة والتعرف على محتواه الاساسي ووحداتها الرئيسية، ولكننا في الغالب نجهل او نتجاهل ان الطلبة لا يعرفون كيفية التلخيص لوحدهم، لهذا وجب على المدرسين تدريبهم وتعويدهم على ذلك، لان هذا الاسلوب من شأنه ان يساعد على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية، والتميز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، والتعرف على الافكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صريحة او ضمنية، ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها تحتاج الى جملة او عبارة تلخص الافكار الاساسية التي وردت فيها، ثم نطرح سؤالا عن المادة في هذه الفقرة (ص. 129).

وأشار عبادة (2001) أنه "في التلخيص علينا اتباع التنظيم الهرمي، بحيث نضع الفكرة الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الافكار الجزئية، وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيماً وتبسيطاً مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها" (ص. 16).

6- استراتيجية التفصيل Detailing strategy

وتتضمن هذه الاستراتيجية "محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الاشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن اضافة بعض المعلومات الاضافية للمعلومات المعروضة لتصبح واضحة ومفهومة" (رشوان، 2006، ص 54).

كما انها تمثل الاجراءات لفحص التضمينات، وعمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لدى المتعلم.

وعلى الرغم من ان استراتيجية التكرار لا تعتبر فعالة بشكل كبير في مساعدة الطلاب على دمج المعرفة الجديدة بالمخططات التصويرية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، فان استراتيجية التفصيل واستراتيجية التنظيم يبدو انها اكثر نفعاً لتكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

وهذه الاستراتيجية تعكس مدخل اعمق للتعلم عن استراتيجية السرد والتسميع بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص.

ومن ثم فهي تساعد في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ببناء ارتباط داخلي بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة. كما تتضمن شرح وتلخيص المادة المتعلمة، وتكوين مماثلات Analogies واخذ المذكرات Notetaking، وتوضيح الافكار في المادة المتعلمة لشخص اخر، وطرح الاسئلة وإجابتها (السيد، 2009، ص 225).

ان التفصيل هي عملية اضافة تفصيل الى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، وبالتالي تجعل التفسير اسهل وأكثر تحديداً. وتساعد استراتيجيات التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى، بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل، ومثال ذلك ربط رقم تليفون بتاريخ مثل تاريخ ميلاد فرد يجعل الرقم له معنى اكبر ويزيد من احتمال الاحتفاظ به في الذاكرة طويلة المدى، والناس تستخدم هذه الاستراتيجية في حفظ ارقام بطاقتهم الشخصية وحسابهم في البنك ورقم التأمين الاجتماعي وغير ذلك كثير. وهذه

الاستراتيجيات تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتصفي معنى على المعلومات الجديدة ومن هذه الاستراتيجيات استخدام المماثلات، واستخدام طريقة PQ4R.

وطريقة PQ4R هي طريقة التي تستخدم لتساعد التلاميذ على حفظ وتذكر ما يقرأون، ومن المحتمل ان هذه الطريقة درست لك في المدرسة الابتدائية او الثانوية، وحرف P (Preview) معناه القاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الاساسية، والحرف Q (Question) يعني طرح اسئلة والعنصر 4R يتألف من اربع كلمات تبدأ كل منها بحرف R: Read اقرأ، وRecite بصريا، وReview والتلميذ الذي يستخدم هذه الطريقة يتم تعليمه بحيث يعالج الموضوع الذي يقرأه وينتكره (جابر، 1999، ص. 322).

ويتضح من هذه الاستراتيجية في كونها تساعد الطلاب على التمييز بين المعلومات والمفردات المهمة وغير المهمة، وبالتالي تتضمن اعادة الصياغة والتلخيص والمقارنة حيث يمكن الحصول على تشكيل وتمثيل مجرد للمادة الدراسية، فهي تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة وذلك عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة ويمكن القول بأنها عبارة عن عمل ملخصات وتحديد للكلمات المفتاحية.

7- استراتيجية التنظيم Organizational strategy

تتضمن هذه الاستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وذلك بوضع بعض المخططات والجدول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية او تكوين افكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة او تنظيم الافكار الواردة في الكتاب او المحاضرة او ما يتم جمعه من المكتبة (شوان، 2006، ص. 54).

وهذه الاستراتيجية "تساعد الطالب على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الافكار الاساسية في المادة المتعلمة وتحتاج الى المزيد من الجهد، واندماج المتعلم في المهمة وتؤدي الى اداء افضل لدى المتعلم" (السيد، 2009، ص. 224).

وتستهدف استراتيجيات التنظيم الى "مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد المتعلمة، وتمثل اعادة تجميع الافكار او المصطلحات او تصنيفها وتجميعها او تقسيمها الى مجموعات فرعية اصغر، ومن امثلة هذه الاستراتيجيات تلخيص مخطط للموضوع Outlining وعمل الخرائط Mapping، ومعينات الذاكرة Mnemonics (جابر، 1999، ص. 325).

وهذه الاستراتيجيات تمثل معالجة اعمق للمادة خلال استخدام خطط وأساليب متعددة مثل الاشكال التوضيحية Drawing diagrams، او عمل خريطة مفاهيم Conceptual map لتنظيم المادة المتعلمة بطريقة معينة.

وتتضمن هذه الاستراتيجية السلوكيات المحددة مثل اختيار الافكار الاساسية في النص، وتلخيص النص او المادة المتعلمة، واستخدام العديد من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الافكار في المادة مثل (رسم شبكة او خريطة لأهم الافكار، وتحديد البيانات الواقعية او التراكيب المفسرة والشارحة للنص).

وكل هذه الاستراتيجيات يبدو انها تؤدي الى فهم اعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة باستراتيجيات السرد والتسميع. كما انها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها، وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها (السيد، 2009، ص. 226).

حيث يقوم المتعلم في هذه العملية "بتنظيم الخبرات وترتيبها ويعيد بناء نظام فهمه للعالم حتى يتكيف مع الخبرة الجديدة، لذلك فعلمية التنظيم عملية نامية متطورة، تنمو بنمو العمليات التي تسعى فيها للوصول الى حالة من توازن معرفي" (قطامي، 1998، ص. 145).

فعلمية التنظيم هي القدرة على بناء هياكل ومخططات تنظيمية تناسب المعلومات التي يحصلون عليها في المحاضرات او الكتب، فالطلبة الجيدون اقل ميلا نحو عمل خطط للمادة الدراسية مقارنة بالطلبة متوسطي التحصيل، كما ان المعلومات المنظمة تخزن وتسترجع بشكل اسهل من المعلومات غير المنظمة ويمكن مساعدة المتعلم على تنظيم المعلومات من خلال التنظيم التمهيدي للمادة، او تنظيم المادة وفق الخريطة المفاهيمية عندما يشتمل الدرس على عدة مفاهيم مما يسهل الفهم (شاهين، 2010، ص. 71).

ويرى "فيو" Viau انه لا يمكن استخدام استراتيجية التنظيم تلقائيا قبل سن العاشرة ومع ذلك تبقى مهمة يمكن تعليمها للتلاميذ نظرا لأهميتها وأثرها الايجابي على التعلم ومن مؤشراتنا جميع المعلومات في جدول، وضع تعليقات على الهامش، الاستعانة بالشبكات والمخططات.

ان التنظيم يؤثر بشكل ايجابي على كمية ونوعية الحفظ وكذلك في مساعدتهم على استذكار المادة واسترجاعها واستيعابها بسهولة ويسر. كما يؤدي تنظيم المادة الدراسية وفهمها الى مقاومة الكف الرجعي، وان مراجعة المادة او المواد المتعلمة التي نستذكرها مراجعة منتظمة وعلى فترات تساعد على الحفظ (امال، 2007، ص. 93).

1.7. اهداف التنظيم:

- الاحتفاظ بالمادة بصريا في الذاكرة طويلة المدة.
- تصيح المادة اكثر وضوحا ،حيث تنظم بشكل مناسب.
- تمكن المعلم من التعرف على سوء الفهم (شاهين،2010،ص.73).
- ومنه نقول بان استراتيجية التنظيم اهمية كبيرة في تعلم المتعلم اذ تساعده على ادراك المعلومات والاحتفاظ بها اكبر قدر،فهو بالتنظيم يقوم بتصنيف المعلومات على حسب اهميتها ودورها ومجموعاتها،كما يقوم بتفسير وتعليل وشرح وإعطاء تفاصيل للمعلومات المقدمة له.

8-استراتيجية التفكير الناقد Criticalthinkingstrategy

ينظر الى التفكير الناقد على انه استراتيجية تعلم قائمة على حل المشكلة والتقويم،ويتضمن حل المشكلة الفحص الناقد للحصول على معلومات مهمة حول المشكلة،وربط المشكلة بما لدى التلميذ من معلومات سابقة،ومن ثم اختيار افضل الطرق او الاستراتيجيات لحل تلك المشكلة،من جهة اخرى يتضمن التقويم تحليل الاراء ووجهات النظر من اجب تحديد الافكار او مقارنة المواقف المختلفة،عند قيام المتعلم باستخدام حل المشكلات والتقويم،يكتسب المزيد من الفهم من خلال الاستفادة من المعرفة السابقة،والمعرفة الحالية التي اكتسابها،ومن قم يتعلم من هذه التجربة كيفية ظهور المشكلة،ويتعلم كيفية التغلب عليها،وكيفية تقويم الاراء المختلفة(Jones,2007).

تتضمن هذه الاستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل،وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير،ومعرفة الطلاب السابقة،بالإضافة الى استخدامهم للعديد من الاستراتيجيات المعرفية يلعبان دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي من المهام الاكاديمية.

ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة احد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم،وغالبا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد،وهذا التفكير الناقد يبدو انه محدد بالمجال او فروع الدراسة.

ان الطلاب المنظمون ذاتيا بدرجة كبيرة نشطون ويستطيعون ان يبحثوا في الذاكرة لديهم عن المعرفة السابقة قبل ان يبدأ فعليا في اداء المهمة،وهذه المعرفة السابقة يمكن ان تتضمن معرفة المحتوى بالإضافة الى معرفة ما وراء المعرفة عن المهمة والاستراتيجية.

وعملية تنشيط (اثارة) Activation المعرفة السابقة لاستخدامها في المواقف الجديد قد تحدث تلقائيا دون وعي، حين يندمج الطالب في المهمة في مادة محددة مثل الرياضيات، فان المعلومات السابقة سوف تنشط تلقائيا اثناء الحل وبسرعة، ومثل هذه العلمية لا تعتبر منظمة ذاتيا وإنما تمثل معالجة المعرفية، حيث انها قد تمت دون ضبط من قبل المتعلم، ويمكن ايضا ان تتم هذه العملية بطريقة مخططة ومنظمة من جانب المتعلم بشكل كبير خلال أنشطة تذكر أسئلة ذاتية.

والتفكير الناقد يمكن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ويمكنه من فهم لأسباب والارتباطات والتي تكمن من وراء الحقائق، فالفرد يعرف ويتعلم من خلال كيانه كله شعور وعواطف، وعقلا ناقدا (السيد، 2009، ص. 227).

ومنه يتضح ان التفكير الناقد يساعد المتعلم على استخدام المعرفة السابقة في المواقف الجديدة التي توجه في عملية التعلم، او عمل تقويمات ناقدة للأفكار، وهذا التفكير الناقد يبدو محدد بمجال وفروع الدراسة. كما تتم هذه العملية بطريقة مخططة من جانب المتعلم بشكل خلال أنشطة تذكر، وأسئلته ذاتية، مثل سؤال المتعلم لنفسه عن موضوع الدراسة.

اذن من خلال ما تم عرضه من انواع وتصنيفات لاستراتيجيات التعلم المعرفية يمكن الاعتماد على الجدول رقم (04) لتوضيح اهم هذه الاستراتيجيات.

الجدول رقم (04): يوضح اهم الاستراتيجيات التعلم المعرفية .

الرقم	الاستراتيجية	تعريفها
1	استراتيجية الحفظ والتذكر	وتشير الى الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم صراحة وضمنية لتذكراو استظهار او استرجاع المادة التعليمية،ومن امثلة على ذلك كتابة المعادلات الرياضية في ورقة عند التحضير لاختبار الرياضياتفيورقة عدة مرات والاحتفاظ بها حتى يسهل عليه استرجاعها واستظهارها.
2	استراتيجية الربط	وتشير الى قيام المتعلم بربط الخبرات السابقة بالخبرة الجديدة ومحاولة ايجاد علاقات بينها حتى يتمحفظها وتخزينها ليسهل عليه استرجاعها.
3	استراتيجية التصنيف	وتشير الى قيام المتعلم بمحاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها،بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة المعرفي.
4	استراتيجية الترتيب	وتشير الى الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم في وضع الاشياء او المفردات والخبرات او الاحداث او السلوكات في منظومة او في سياق وفق معيار معين،لاسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة اليها.
5	استراتيجية التلخيص	وتشير الى قيام المتعلم بتقشير الموضوع (المادة التعليمية) وكتابة المحاضرة والدروس والمعلومات المتحصل عليها بطريقة مختصرة وبعبارات موجزة عن كل درس وصياغتها بأسلوب يسمح له بإعادتها بطريقة التي يجدها مناسبة والتي تساعده على فهم واستيعاب لمعلومات بصورة تنظيما وتبسيطا.

6	استراتيجية التفصيل	وتشير الى الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم في توضيح وتفصيل المعومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل مخططات تفصيلية التي تمكنه من تخزين المعلومات في ذاكرته وذلك من خلال عمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لديه.
7	استراتيجية التنظيم	وتشير الى الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ لإعادة تنسيق المادة المتعلمة وتنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص لكي يسهل فهمها وذلك بوضع مخططات وجداول وأشكال مبدئية قبلالشرع في مهام التعلم.
8	استراتيجية التفكير الناقد	وتشير الى قيام المتعلم بتطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من اجل حل المشكلات والتوصل الى قرارات وعمل تقييمات

19/ المقارنة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية:

ان الحديث عن الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية يستوقفنا عند الادوار المنفصلة والمتتابعة، لن لم نقل المتلازمة في الوقت نفسه بين كلا النشاطين. وقد حاول العديد من الباحثين الكشف عن اهم الروابط بين كلا الاستراتيجيتين، من خلا تحليل العلاقة بينهما.

فهناك من حاول تحليل العلاقة بينهما بالرجوع بداية الى الهدف من استخدام الاستراتيجية، ومن بين هؤلاء "ليفينجستون" (Livingston, 1996) الذي حدد طبيعة الاستراتيجية من خلال تحديد الهدف من استخدامها، فعلى سبيل المثال: قراءة نص ادبي ببطء وتمعن بهدف تعلم محتوى هذا النص. اما الاستراتيجية الميتامعرفية فتهدف الى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف، فقراءة النص السابق مرة اخرى بهدف الحصول على فكرة عن مدى سهولته او صعوبته، بالإضافة الى المعرفة المتعلقة بالوقت والمكان المناسب لاستخدام استراتيجية بعينها. اي ان توظيف نوع

الاستراتيجية يتوقف على الهدف منها، فيمكن استخدامها كإستراتيجية معرفية او ميتا معرفية وذلك حسب مقتضيات التعلم (دامخي، 2015، ص. 81).

"إذا كانت وظيفة الاستراتيجية هي انجاز وتحقيق الاهداف فهي استراتيجية معرفية، اما اذا كانت وظيفتها هي امداد الفرد بالمعلومات اللازمة لقيامه بالمهمة المعرفية وجعله على حس بمدى تقدمه فيها، ومراقبة العمل باستمرار فهي ميتا معرفية" (الفرماوي ورضوان، 2004، ص. 46).

ويؤيد هذا التفسير، ما ذهب اليه "روبرت واردوس" (Robert & Erdos, 1993) ان الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين مثل فهم النص، في حين ان الاستراتيجيات الميتا معرفية تستخدم في التأكيد انه قد تم تحقيق الهدف

وفي نفس السياق ذهب "فلافل" (1979) الى التمييز بين الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية انطلاقا من اهداف استخدام الاستراتيجية، فتوظيف الاستراتيجية الميتا معرفية في التعلم لمراقبته يجعل تطبيقا للإستراتيجية ميتا معرفيا مثلا: قد يقرأ الفرد ببطء ليتعلم محتوى ما يقرأه، وهذه استراتيجية معرفية، وقد يقرأ بسرعة لمجرد انه يقدر مدى صعوبة او سهولة المحتوى الذي يجب عليه تعلمه، وهذه استراتيجية ميتا معرفية. فالفرد يتعلم الاستراتيجيات المعرفية ليحدث النمو المعرفي ويتعلم الاستراتيجيات الميتا معرفية ليراقب النمو المعرفي (دامخي، 2015، ص. 82).

وعلى العكس من ذلك فان الاستراتيجية الميتا معرفية تؤدي الى توظيف الاستراتيجية المعرفية في التعلم، كإستراتيجية المراقبة الذاتية في اثناء القراءة، اذ يعرف القارئ انه لا يفهم او لا يستوعب ما يقرأه نشاط ميتا معرفي يعرف انه سوف يفهم النص القرائي جيدا اذا ما قام بعمل التلخيص مثلا: "نشاط معرفي"، اذن عمل الاستراتيجية الميتا معرفية يتجاوز مراقبة الاستراتيجية المعرفية الى تقييم جدوى الاستراتيجية المعرفية، وانتقاء اكثرها ملائمة لمهمات التعلم (ابراهيم، 2005، ص. 121).

ويتفق مع هذه الرؤية، ما ذهب اليه "فتحي الزيات"، في ان الاستراتيجيات المعرفية تلعب دورا هاما في عملية التعلم، والاستراتيجيات الميتا معرفية تلعب دورا لا يقل اهمية عن دور الاستراتيجيات المعرفية، فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تصنع التقدم المعرفي، فان الاستراتيجيات الميتا معرفية تتحكم في هذا التقدم (الانصاري و الفيل، 2009، ص. 57).

وهناك من يرى ان العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية متداخلة، بشكل يجعل كلتا الاستراتيجيات متلازمة في النشاط المعرفي، ويتجلى هذا في عمليات التنظيم الذاتي في الاداء، اذ يشير "نيشسي" (Nichcy, 1997) الى ان الاستراتيجيات المعرفية مفيدة عندما يتعلم الفرد او يؤدي بعض المهام، اما الاستراتيجيات الميتا معرفية فهي تعمل كمدير تنفيذي حيث تتضمن استراتيجيات فرعية، مثل توقع الاداء والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي خلال تعلم الاستراتيجية المعرفية، لهذا السبب تسمى باستراتيجيات تنظيم الذات (ابراهيم، 2010، ص. 370).

ونسوق في هذا المضمار المثال التالي: حينما يدرك الشخص انه لم يفهم ما قراه، فان ذلك الطريق المسدود ينشط العمليات الميتا معرفية حين يحاول المتعلم معالجة الموقف حتى يفهم (ابراهيم، 2005). و لذا يمكننا القول ان نجاح الاستراتيجية المعرفية مرهون بعمل الاستراتيجية الميتا معرفية. كما ان عمل الاستراتيجية الميتا معرفية يشترط تطبيق الاستراتيجية المعرفية.

ويوافق تصور "نيشسي" للعلاقة بين الاستراتيجيتين، ما يراه "ميلر" (Miller, 1991) من ان الاستراتيجيات المعرفية هي التي تمكن الطلاب من تناول ومعالجة المعلومات، وكذا تأدية المهام المختلفة، وهذه الاستراتيجيات تكون مفيدة عندما تكون انشطة التعلم واضحة ومحددة. اما الاستراتيجيات الميتا معرفية تتعامل مع مستويات التفكير العليا ويستخدمها الطلاب عندما يخططون ويراقبون و يقيمون تعلمهم او استراتيجيات ادائهم، وتعد غالبا من استراتيجيات التنظيم الذاتي (الانصاري والفيل، 2009، ص. 57)، وبناء على هذا الاختلاف تؤدي الاستراتيجية المعرفية دور التنفيذ للأداء، وتؤدي الاستراتيجية الميتا معرفية مهمة التخطيط والمراقبة والتقييم للأداء.

غير ان بعض الباحثين نظروا للعلاقة بينهما، من خلال تحديد الفرق بين الاستراتيجيتين في مستوى الوعي الذي يوظفه الفرد في تطبيق الاستراتيجية الميتا معرفية، منهم "فاكيتي" (Phakite, 2003) الذي ابرز الاختلاف بينهما بقوله "ان الاستراتيجيات المعرفية تختلف عن الاستراتيجيات الميتا معرفية، في ان هذه الاخيرة تجعل المتعلمين واعيين معرفيا ويعرفون ما يفعلون عندما يواجهون صعوبات في التعلم، ويملكون استراتيجيات لمعرفة ما يحتاجون فعلها ان الاستراتيجيات لميتا معرفية تستدعي وعي المتعلم بالاستراتيجية المناسبة لمواجهة مشكلات التعلم وصعوباته، اما الاستراتيجيات المعرفية فهي ما يوظفه المتعلم من خطوات في تطبيق الاستراتيجية من اجل تحقيق اهداف التعلم (دامخي، 2015، ص. 84).

"وهذا التباين او الاختلاف بين كلا الاستراتيجيتين لا يلغي ارتباط الاستراتيجية المعرفية بالاستراتيجية الميتا معرفية في نشاطات التعلم، التي يراها "كاران" (Karen, 1989) انها ضرورية لتحقيق التعلم الفعال، والذي يتطلب تنسيق منظم بين

العمليات المعرفية والميتامعرفية، فالاستراتيجيات المعرفية بمفردها لا تكفي للتعلم، اننا بحاجة الى استراتيجيات اخرى إلا وهي الاستراتيجيات الميتامعرفية" (الانصاري والفيل، 2009، ص. 56).

ومن هنا ظهر "برون" (Brown, 1985) الطريقة الى معرفة الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفرق بينهما، فالاستراتيجيات المعرفية تهدف الى التقدم المعرفي في موضوع ما، على سبيل المثال قراءة نص ادبي ببطء وتمعن بهدف تعلم محتوى هذا النص، اما استراتيجيات الميتامعرفية فتهدف الى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف، على سبيل المثال قراءة النص السابق نفسه مرة اخرى بهدف الحصول على فكرة عن مدى سهولته او صعوبته، بالإضافة الى المعرفة المتعلقة بالوقت والمكان المناسب لاستخدام استراتيجية معينة، وهذا ما توصلت اليه برون والتي من خلالها يمكن التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية من خلال النقاط التالية: (امال، 2014، ص. 150).

- 1- تهدف العمليات المعرفية الى الحصول على المعنى والفهم ومساعدة الفرد على تحقيق الهدف، بينما تهدف العمليات الميتامعرفية الى التحكم بهذا الفهم وضبطه وتقييم مدى تحقيق الهدف.
- 2- تستخدم الاستراتيجية الميتامعرفية اسلوب التعلم العميق الذي يحتاج الى جهد اكبر، اما استراتيجية التعلم المعرفية فتستخدم اسلوب التعلم السطحي، وعليه فاختيار نوع من الاستراتيجيات يعتمد على مادة التعلم ونوع الاسئلة المتوقعة في الامتحان، ومتطلبات الدرس، لهذا يبذل المتعلم جهدا في الاستدكار للإلمام بالحقائق، وتفحص الاراء وتحليل ونقد وتفسير الظواهر وحل المشكلات وابتكار افكار جديدة، واكتساب سلوكيات جديدة تفيده في مجال دراسته وفي حياته، وتبدو عادات الاستدكار في سلوك المتعلم عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.
- 3- العمليات المعرفية تظهر بشكل الي دون وعي المتعلم بها وتظهر مع بداية احتكاكه بالمادة المتعلمة، بينما العمليات الميتامعرفية فتشمل الضبط والتنظيم الواعي (امال، 2014، ص. 150).

كما جاء عن عبد الهادي (2010) ان الاستراتيجيات المعرفية تختلف عن العمليات الميتامعرفية في جملة من النقاط اهمها:

- تنفيذ العمليات المعرفية مباشرة على المهمة لتحقيق هدف معين، بينما تستخدم العمليات الميتامعرفية للتخطيط للعمليات المعرفية وللتأكد من تحقيق الهدف.
- العمليات الميتامعرفية تأتي قبل او بعد العمليات المعرفية.

- عند فشل العمليات المعرفية تصبح العمليات الميتامعرفية اكثر الحاحا في تحقيق هدفها (ص.66).

ومن خلال ما تقدم يتبين لنا الطريقة الى معرفة الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفرق بينهما، فالاستراتيجيات المعرفية تهدف الى التقدم المعرفي في موضوع ما، اما استراتيجيات الميتامعرفية فتهدف الى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف، كما ان الاستراتيجيات المعرفية هي التي تمكن المتعلمون من القيام ومعالجة المعلومات، وكذا تأدية المهام المختلفة الموكلة اليهم، وبالتالي هذه الاستراتيجيات تكون مفيدة ومهمة عندما تكون أنشطة التعلم واضحة ومحددة. اما الاستراتيجيات الميتامعرفية فهي تتعامل مع مستويات التفكير العليا ويستخدمها المتعلمون عندما يخططون ويراقبون وقيمون تعلمهم او استراتيجيات ادائهم.

20/ الاهمية التطبيقية لاستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في الميدان التربوي:

ان الحديث عن تعلم استراتيجيات معرفية يوجهننا الى الحديث عن كيفية اكتساب وتعلم المتعلم مجموعة من الاجراءات والخطوات الذهنية ومدى قدرته على اختيار المناسب والفعال منها لانجاز مهمة معينة، وكذا قدرته على تحويل الاجراءات الى وضعية تعليمية اخرى. ولن يأتي ذلك إلا بقدر ما اذا جعلنا المتعلم ينتقل من التعلم الالي الى التعلم الواعي (حميدة، 2015).

"ويشير (Vermunt, 1996) الى أنشطة التعلم على انها أنشطة التفكير التي يوظفها الافراد بهدف التعلم، وتستخدم استراتيجيات التعلم بصفة خاصة مجموعات من أنشطة التعلم التي يوظفها الطلاب والتي تتوقف عليها جودة ونوعية نواتج التعلم، لذلك ينبغي ان يكون التدريس موجهها نحو تشجيع الطلاب على استخدام أنشطة تعلم عالية الجودة" (غنيم، 2006، ص.61).

كما اكدت مجموعة من الابحاث والدراسات التي تناولت موضوع كيفية اكتساب المعرفة ان تفوق بعض الافراد على اخرين لا يرجع بالأساس الى كيفية اكتساب المعارف او حجمها بل يرجع بالأساس الى استراتيجيات التعلم، وتعتبر الاستراتيجية كحلقة متكاملة تقريبا طويلة ومعقدة من الاداءات المنتقاة لتحقيق هدف من اجل جعل الاداء افضل، فالاستراتيجية تعتبر كسيروية لتحسين الاداءات وهي تتألف من مجموعة من الاجراءات الذهنية التي يمتلكها الفرد المتعلم لبلوغ هدف محدد، اذن فاستراتيجيات التعلم هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقا لمكتسباته السابقة وقصد الوصول الى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة، ولا يمكن الحديث عن تحسن مستوى اداء

المتعلم إلا اذا تمكن هذا الاخير الاختيار من بين مجموعة او جدول من الاجراءات الذهنية اجراءا ملائما وفعالا لانجاز مهمة معينة (حميدة، 2015، ص.42).

وفي نفس الصدد اشار (Malin, 1979) ان استخدام الفرد لإستراتيجية ما يؤثر في ادائه وان بعض الاستراتيجيات يمكن ان تكون اكثر فعالية من الاخرى، كما اكد ان فعالية الاستراتيجية ومناسبتها يتوقف على اختيارها للمسارات الصحيحة والبعد عن المسارات غير المناسبة التي تخفف العبء عن الذاكرة بالإضافة الى ان حل المشكلة يتطلب اكتساب واسترجاع انواع المعارف وخاصة المعرفة الاجرائية في الذاكرة طويلة المدى، وتوصل "لينينجلش" (Lynenglish, 1981) الى ان تحسن الطلاب في حل المشكلات يرجع الى استخدامهم استراتيجيات فاعلة اثناء الحل، وان استخدام هذه الاستراتيجيات يعوض النقص في المجال المعرفي وتوجد فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الافراد، فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض تكون افضل منها لدى البعض الاخر، وهذه الفروق ترجع الى مستوى التعليم والتفكير لديهم، ولذا فان التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف نحسن او نريد من فعالية استجابة الفرد في التعليم والتفكير، والتذكر وحل المشكلات، وفي الاستراتيجيات المعرفية معا (بدوي، 2006، ص.298).

ويؤكد "فتحي الزيات" (1995) ان الاستراتيجيات المعرفية مستقلة عن محتوى البنية المعرفية للفرد، لكنها اكثر قابلية للتعميم على اي محتوى معرفي، فعندما يكتسب الفرد استراتيجية معرفية عديدة، فان هذه الاستراتيجية يمكن تطبيقها على اية معالجة بغض النظر عن المحتوى الذي تعالجه هذه الاستراتيجية، وينطبق على هذه الاستراتيجيات ترميز المعلومات، وعمل الذاكرة، والاسترجاع، والتفكير، واستراتيجيات حل المشكلة (بدوي، 2006، ص.298). وقد اوضحت دراسة (Nawfor, 2001) ان استراتيجيات الدراسة الفعالة تتضمن عددا من المهارات التي يجب على الطالب امتلاكها منها: تحديد المعلومات المهمة، اخذ الملاحظات، ووضع الخطوط اسفل المعلومات المهمة، استرجاع المعرفة السابقة حول الموضوع وربطها معه والتنظيم والتوسع والتلخيص والمراقبة الشاملة.

وفي نفس السياق يوضح (Jonssen, 1996) "ان استراتيجيات او أنشطة التعلم المعرفية هي أنشطة التفكير التي يستخدمها الطلاب في معالجة محتويات التعلم والتي تؤدي مباشرة الى نتائج التعلم في ضوء المعرفة والفهم والمهارة" (عبد بقيقي، 2004، ص.15). وهي نفسها استراتيجيات التعلم المعرفية وبالتالي فهو يتحدث عن اهمية هذه الاستراتيجيات لزيادة فاعلية عملية التدريس، ومن جهة ثانية يشير "فتحي الزيات" (1996) "الى ان العلاقة بين البنية المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة علاقة تأثير وتأثر، حيث تعود كل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء

المعرفية المشتقة مرة اخرى لتدعيم البناء المعرفي بنواتج معرفية قد لا تحققها لها المدخلات المعرفية الخام" (بدوي، 2006، ص.302).

وقد اشارت نتائج دراسة "الخطيب" (1995) التي هدفت الى استقصاء اثر استخدام طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الاساسي للمعرفة الرياضية وذلك بمقارنتها مع طريقة التعليم الصفي التقليدية على عينة مكونة من 44 طالبة، تفوق طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية على طريقة التعلم الصفي التقليدية في تحصيل المعرفة الرياضية (عبيد بقيقي، 2004، ص.38). في حين خلصت نتائج دراسة "كمال عطية" (2000) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التحصيل الدراسي وأبعاد استراتيجية التعلم المعرفية السلوكية-تنظيم الذات (غني، 2006، ص.58).

وتشير بدوي (2006) الى وجود فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الافراد فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض تكون افضل منها لدى باقي الافراد وهذه الفروق ترجع الى مستوى التعليم والتفكير لديهم ولذا فان التحدي الذي تواجه التربية اليوم هو كيف نحسن او نزيد من فعالية استجابة الفرد في التعليم والتفكير والتذكر وحل المشكلات وفي الاستراتيجيات المعرفية معا ويذكر (Sternberg, 1981) عدة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي: المكونات او العمليات ذاتها، وقاعدة الربط بينها وترتيب مكونات التجهيز او المعالجة، والاستراتيجيات المعرفية وعملية التمثيل العقلي المعرفي للفرد (ص.298).

ومن هنا يتضح لنا ان تعلم استراتيجيات معرفية اهمية جمة وشاسعة ومهمة في العملية التعليمية لدى المتعلم كون انها تمكنه من اكتساب مجموعة من الخطوات و الاجراءات الذهنية التي تساعد على الاختيار الملائم والمناسب والفعال لإستراتيجية، وذلك لغرض انجاز مهمة تعليمية معينة، وليس هذا فقط بل تساهم ايضا في تدريب المتعلم على تحويل تلك الخطوات والإجراءات الى وضعية تعليمية اخرى. ولن يتحقق كل هذا إلا ما اذا جعلنا المتعلم ينتقل من التعلم الالي الى التعلم الواعي اي يكون هو محور العملية التعليمية وذلك لمواجهة وتغلب على صعوبة او مشكلة تصادفه اثناء التعلم.

خلاصة:

يمكننا القول في الاخير ان مكانة التلميذ قد تغيرت ولم بعد عنصر سلبي يتلقى التعلم ويقوم بالتعلم بطريقة عشوائية، بل أصبح يسعى جاهدا لاستخدام استراتيجيات التعلم لتنظيم وتسهيل طرق اكتساب المعرفة والبحث عن الحلول لمشكلة نسيانه ونقص كفاءته التحصيلية، فهو باكتسابه لبعض التقنيات والاستراتيجيات أصبح بمقدوره ان يتحكم في تعلمه وفي رصيده المعرفي بعدما كان في الاول يعتمد على الحفظ الالي دون تفحص او مراقبة ومعرفة المستوى الحقيقي له، بل الان أصبح ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له ان يزداد من قدرته على التعلم والاكتساب والاحتفاظ دون ان يكلفه الكثير من الجهد الضائع، فالمعلوم ان الشيء المنظم والمحكم البناء والمتسلسل يكون اسهل للحفظ وابقى في الذاكرة لوقت اطول، وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات ووجب على المعلمين ان يقوموا بمساعدة تلامذتهم على تعلمها واستعمالهم للاستراتيجيات بهدف تنظيم ذاتهم ورفع وتحسين مستواهم وزيادة تحصيلهم الدراسي.

الفصل الثاني

الفعالية الذاتية

تمهيد

1- مفهوم فعالية الذات

2- بعض المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات

3- مصادر فعالية الذات

4- ابعاد فعالية الذات

5- انواع فعالية الذات

6- مكونات فعالية الذات

7- مظاهر فعالية الذات

8- خصائص فعالية الذات

9- مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والامتدنية

10- اثار فعالية الذات

11- مستويات فعالية الذات

12- التحليل التطوري لفعالية الذات

13- توقعات فعالية الذات

14- العوامل المؤثر في فعالية الذات

15- النظريات المفسرة لفعالية الذات

16- اهمية فعالية الذات

17- الاهمية التطبيقية لفعالية الذات في الميدان التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية من بين المفاهيم الهامة التي توجه سلوك الافراد وتسهم في تحقيقهم لأهدافهم الشخصية، وهي تعرف على انها مجموعة الاحكام والمعتقدات التي يمتلكها المتدربون حول قدراتهم وإمكاناتهم التي على اساسها يتم تحديد مدى التحكم في البيئة، ومدى مثابرتهم والجهد الذي يبذلونه، ومرونتهم في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديدهم للصعاب ومقاومتهم للفشل، كما تؤثر هذه المعتقدات على شعورهم وتفكيرهم ودافعيتهم من هنا تتجلى لنا اهمية الفاعلية الذاتية بالنسبة للأفراد بصفة عامة وللأفراد المتعلمين بصفة خاصة.

ونظرا لاعتبار هذا المتغير المهم (اي فاعلية الذات) كأفضل متنبأ بآداء وسلوك الفرد، سنخصص له هذا الفصل بالشرح والتفصيل وذلك من خلال التطرق الى مفهوم الفاعلية الذاتية، ارتباط الفاعلية الذاتية ببعض المفاهيم المتداخلة، مصادرها، اضافة الى ابعادها، انواعها، مكوناتها.

كما سنظهر في هذا الفصل مظاهرها، خصائصها وآثارها، التحليل التطوري لفاعلية الذات مرورا بمستوياتها، توقعاتها الى جانب هذا نذكر اهم العوامل المؤثرة فيها والتطرق الى النظريات المفسرة لها، وأخيرا الاهمية التطبيقية لفاعلية الذات في الميدان التربوي.

1/ مفهوم فاعلية الذات:

يعتبر مفهوم فاعلية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (Pandura)، وهي عبارة عن ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وهي من العوامل الهامة التي تساعد الافراد على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترض حياتهم في مختلف مراحلها (حسين، 2010).

عرف "باندورا" (Pandura, 1997) فاعلية الذات بأنها "احكام الفرد وتوقعاته حول امكانية ادائه للسلوك الفعال، في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، تنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الاداء، والجهود المبذولة لمواجهة العقبات وانجاز السلوك" (حمادنة وشرافة، 2014، ص. 375).

بينما تعني فاعلية الذات عند "العدل" الى فاعلية الذات أنها: "ثقة الفرد الكاملة في قدراته خلال المواقف الجديدة، او المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة او هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر او الاسباب الأخرى" (دغيش، 2017، ص. 55).

في المقابل "هالينودانهيز"(1994) فيعرفان الفاعلية الذاتية على انها ثقة الافراد فيما يتعلق بقدراتهم على الاداء في مجالات متنوعة، ويكون لدى الفرد اكبر معرفة بنفسه اذا كانت لديه القدرة على انجاز الهدف، فهما يركزان على ضرورة وجود القدرة على انجاز الاهداف من اجل ان تكون معرفة الفرد بقدراته، فانجاز الهدف مرتبط بالثقة التي تولد للأفراد معرفة بذواتهم (سالم، 2009).

وعرفها **المخلافي (2010)** الفعالية الذاتية بأنها: "مقدرة الفرد على اداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الاحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية اداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط او العمل" (ص. 495).

كما عرفها "الدريير" بأنها: "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الاشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على اداء مهمة معينة، ويعبر عنها صفة شخصية في القدرة على اداء المهام بنجاح في مستوى معين" (ابو هشيش، 2018، ص. 24).

ويعرف **الشعراوي (2000)** مفهوم فاعلية الذات على أنها: "مجموعة من الاحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للانجاز، ويتضمن هذا المفهوم الابعاد التالية التي اظهرها التحليل العامي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود امام خبرات الفشل، والمثابرة للانجاز" (ص. 297).

وتعرف "عواطف صالح" (1993) علأنها: "الادراك الذاتي لقدرة الفرد على اداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في اي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الاداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك" (مصبح، 2011، ص. 36).

ويقصد "ابو هاشم" فعالية الذات بأنها "توقع الفرد لقدرة على اداء مهمة محددة، وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء اكانت فسيولوجية ام عقلية ام نفسية وأنها تختلف عن توقعات الفرد للنتائج، مع انها ذات جانب دافعي يربطها الى حد ما بالنتائج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك ما وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات" (المدني، 2007، ص. 54).

ويعرف زيدان (2001) فاعلية الذات على أنها: "ادراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في اداء الاعمال الصعبة، وتعليم الاشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الاخرين وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق اهدافه بمثابرة وإصرار" (ص.131).

اما "المزروع" (2007) "فاعتبر فاعلية الذات احدى موجّهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون اكثر 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 الافعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة" (مصطفى، 2014، ص.44).

و ينظر "الين وياجر" (Elen&pajers,2008) "ان الفعالية الذاتية تؤثر على انجاز الانسان بطرق لا حصر لها، وأنها تؤثر على انماط تفكيره وحالته الانفعالية ومسارات العمل التي ينتهجها، فالأفراد يميلون الى تحديد المهام والأنشطة التي تشعرهم بالثقة والكفاءة في أدائها وتجنبون الأنشطة التي يرونها صعبة ولن تحقق اهدافهم، وكذلك فان الفعالية الذاتية تؤثر على انماط تفكير الفرد والحالة الانفعالية لديه" (مرسى، 2015، ص.13).

في حين ذكر "محمد عبد الرحمن" (1998) ان فاعلية الذات تعني "قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الاحداث والمواقف المؤثرة على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بالمهام، والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل او النشاط".

وذكر "فونج" (2010) أن "فاعلية الذات تعكس قدرة الفرد على تحقيق الاهداف، وانجاز المهام المطلوبة منه ومواجهة الصعاب، والتحديات التي تحول دون تحقيق أهدافه" (مرسى، 2015، ص.70).

من خلال التعاريف السابقة يتضح ان فاعلية الذات هي سمة شخصية، يمتلكها الفرد تتمثل في الثقة بقدراته ومهاراته ومعتقداته لتطبيق مهارات معرفية واجتماعية وكذا سلوكية، يحقق من خلالها الفرد النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الاحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية اداءه للمهام والأنشطة التي يقوم به.

2/ بعض المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات:

ان فاعلية الذات ترتبط بعدة من المفاهيم قد تتشابه في التسميات وكثيرا ما تقع في الخطأ ولا نستطيع التفريق بين المصطلحات، وفيما يلي توضيحات عن هذه المفاهيم:

1.2. فعالية الذات ومفهوم الذات Self-Concept & Self-Efficacy:

أكدت الدراسات التي درست موضوع مفهوم الذات على انه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الان ذا اهمية بالغة في هذه الايام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج المركز حول العميل اي المركز حول الذات (زهران، 2005).

فقد عرفها "يونغ" على أنها: "مجموعة الجوانب التنظيمية للشخصية، والتي تتقبل حولها مجمل النشاطات المختلفة الموجهة للإنسان لتحقيق أهدافه" (قفطان، 2004، ص. 66).

ومفهوم الفعالية الذاتية يختلف عن مفهوم الذات الذي يعرف على انه ادراك الذات الذي يكونه الشخص، انطلاقا من تجاربه وتفسيراته في بيئته المعاشة (Joet, 2010).

وقد ميز "بايارس وميلر" (Pagares & Miller, 1994) بين فعالية الذات ومفهوم الذات بان فعالية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في اداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على اداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، اما مفهوم الذات فيشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد (المشيخي، 2009، ص. 66).

ويذكر رزق (2009) "ان مفهوم الذات يتحدد بالسؤال عن الكينونة (من أنا؟)، ويتحدد فعالية الذات بالسؤال عن الاستطاعة (هل استطيع ان اؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟)، كما ان مفهوم الذات ثابت نسبيا ولكن فعالية الذات ليست تكوينا ثابتا، بل تختلف من موقف لآخر ويتوقف اختلافها على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة ومستوى مثابرة الفرد ودافعيته وحالته السيكلوجية والفيسيولوجية" (ص 18).

وقام "تورويش" (Norwich, 1987) بالتمييز بين مصطلح مفهوم الذات وفعالية الذات، فيشير تورويش الى ان مفهوم الذات عبارة عن وجهة نظر مركبة عن ذات الفرد حيث يتكون ويتشكل من خلال الخبرة المباشرة للفرد، بالإضافة الى احكام الافراد الاخرين عليه، ويعزز "تورويش" وجهة نظره حول مفهوم الذات بإشارة "باندورا" (1989) على ان الصيغة العامة

لمفهوم الذات تنتقص من قوته في تفسير سلوك الفرد في اوقات محددة الامر الذي لا يحدث مع تنوع قيمة فعالية الذات خلال الانشطة والمواقف (الطيرة، 2012، ص.43).

2.2. فعالية الذات بتقدير الذات Self-Efficacy & Self-Esteem:

لعل من اهم العمليات الدافعية المؤثرة في سلوك الطالب وتحديدًا خلال عملية التعلم ما يطلق عليه الفاعلية الذاتية، ويشير هذا المصطلح الى مجموعة المعتقدات التي يحملها المتعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم او اداء سلوك محدد عند مستوى معين، او هي ما يملكه المتعلم من معتقدات عن نفسه بما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الافعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الاداء.

وهذا المصطلح يشابه الى حد كبير مصطلح تقدير الذات وكثيرا ما يخط الباحثون بين الفاعلية الذاتية وتقدير الذات ويستخدمون هذين المصطلحين بشكل متبادل باعتبار انهما يعبران عن الظاهرة نفسها، وفي حقيقة الامر ان الفاعلية الذاتية تهتم بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية بينما تقدير الذات يهتم بالأحكام المتعلقة بالقيمة الشخصية، ورغم هذا التشابه إلا انهما يختلفان اختلافا جوهريا مهما، فتقدير الذات يعبر عن تقدير الفرد لذاته في جميع المواقف، فعندما نقول ان هذا الفرد لديه تقدير عال او مرتفع لذاته تعني ان الفرد يملك تقديرا عاليا لذاته في كل النشاطات او المواقف التي يؤديها. اما فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية فهي اكثر ميلا لان تكون موقفية وهذا يعني ان الفرد من الممكن ان يحمل فاعلية ذاتية عالية في نشاط ما. وفي الوقت نفسه فاعلية ذاتية منخفضة في نشاط اخر (عبد الهادي، 2010، ص.70).

وبذلك يعرف "بخيت" (1985) تقدير الذات على انه "مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستعيدها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة او الرفض" (قدوري، 2016، ص.80).

ويقصد به "تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة ادراكه لأراء الآخرين حوله، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط ادراكه لذاته وهذا المفهوم مرتبط جدا بمفهوم الذات، وهو يشير الى نظرة الفرد الايجابية الى نفسه وتتضمن الثقة بالنفس الايجابية في نفسه بمعنى ان ينظر الفرد لذاته نظرة تضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ويتضمن احساس الفرد بكفاءته" (علي، 2000، ص.107).

وعليه يشير "عبد القادر" (2003) الى ان "تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم فعالية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل، وان تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، وأما فعالية الذات فهي غالبا معرفية" (الطيرة، 2012، ص.45).

3.2. فعالية الذات وتحقيق الذات Self-Actualization & Self-Efficacy:

يعد مفهوم تحقيق الذات من المفاهيم المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في المجال النفسي و التربوي عامة، وفي ميدان العلوم النفسية بصفة خاصة لا سيما ما يتعلق منها بدراسة الشخصية بحيث ادت نتائج بحوثهم اعتبار هذا العامل النفسي بأنه سمة تارة ودافعا للفرد تارة اخرى، بغية تحقيق مستوى مناسب لنفسه من الجهة النفسية.

وترجع الاصول التاريخية لهذا المفهوم الى الفلسفة الوجودية التي ترى ان لإنسان مجموعة من الامكانيات والاستعدادات التي تمكنه من تحقيق وجوده والشعور بكيانه. وتؤكد انسانيته.

وذكر الخالدي (2009) "ان اول من استخدم مصطلح تحقيق الذات هو العالم" جولد شتين" حيث اثار الاهتمام به عندما اكد الى ان هناك دافعا اساسيا، واحدا يحرك الفرد اطلق عليه اسم "تحقيق الذات"، واعده الدافع الخلاق في الطبيعة الانسانية، وان ما يبدو من محركات مختلفة كالجوع، والجنس، والميل الى الاستطلاع وغيرها، ماهي إلا مظاهر لغرض اسمى في الحياة إلا وهو تحقيق المرء لذاته" (ص.84).

واشار "الشعراوي" (2000) ان تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد الى توظيف واستخدام امكاناته وقدراته وترجمتها الى حقيقة واقعة في الارض المعاش، ويرتبط التحصيل والانجاز والتعبير عن الذات، ولذلك فان تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والراحة النفسية والفاعلية، وان عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة امل مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

في حين عرف "الدسوقي" (1990) تحقيق الذات على انها: "عملية تنمية الاستطاعات ومواهب الفرد، وتقهم وتقبل ذاته". وترى "فاطمة العامري" ان تحقيق الذات "عملية نشطة تسعى بالفرد ليكون ويصبح موجها من داخله، ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية" (قدوري، 2016، ص.81).

4.2. الفعالية الذاتية وصورة الذات Self –Efficacy & Self Realization:

عند التمييز بين صورة الذات والفاعلية الذاتية نجد بان الفاعلية الذاتية تتعلق بمجال ضيق عن صورة الذات، لكن ملاحظات (March, 1993) وأيضاً (Bong et Clark, 1999) تفيد بان هذا الفرق لم يكن واضحاً فمن الممكن حصر صورة الذات في مجالات محدودة بينما الفاعلية الذاتية تكون أكثر عمومية، ويضيف "مارش" انه يمكن تحديد الاختلاف بين الفاعلية الذاتية وصورة الذات من حيث المقارنة الاجتماعية وكذا النظام المرجعي، فالنظام المرجعي يشارك مباشرة في عملية قياس صورة الذات لان الفرد يستخدم اداء الآخرين كمرجع لتقييم ادائه الخاص، فحين اوضحت نتائج الدراسات حول الفاعلية الذاتية انها نادراً ما تعتمد على الانتقادات والمعايير والنظم المرجعية كمرجع لتقييم الاداء.

ويوضح "باندورا" (1986) بان تقدير الذات وصورة الذات لا تعني الفاعلية الذاتية، فهي تقتزن جزئياً بكفاءة سلوك الفرد مع المعايير الشخصية من حيث انها تستحق الدعم مع هذا التمييز نظرياً. فحين كشف كل من (Marsh, Walker et al, 1991) ان النظم المرجعية تؤثر أكثر على صورة الذات منها على الفاعلية الذاتية مؤكدين بذلك على اهمية هذا التمييز، وعليه يمكن القول حسب "مارش" (1993) ان ادراك توقعات القيمة المقرونة بالأداء يكون وفقاً لمعايير شخصية خارجية قد تكون ضرورية للدافعية وتنظيم الاداء وكذا التنبؤ بالأداء المستقبلي (حميدة، 2015، ص. 83).

5.2. الفعالية الذاتية وادراك التحكم في السلوك Self –Efficacy & Awareness of controlling behavior:

يعرف كل من (Ajzen et Modden, 1986) ان مفهوم ادراك التحكم في السلوك على انه «تقدير الفرد لمدى سهولة او الصعوبة التي تصادفه لانجاز سلوك ما، وعندما نميز بين هذا المصطلح ومصطلح فعالية الذات نجد ان فعالية الذات هي اعتقاد الفرد بأنه قادر على انجاز السلوك، بينما ادراك التحكم في السلوك هو ادراك صعوبة او سهولة انجاز السلوك»

يتضح لنا ان كلا المصطلحين يتضمنان الحكم، فالتحكم في شكلين: تحكم داخلي وتحكم خارجي، فالتحكم الداخلي يركز على عوامل صادرة من داخل الفرد كالدافعية مثلاً، في حين يركز التحكم الخارجي على عوامل خارجية عن ذات الفرد كإغرامات المنصب وقد بين "Terry" وزملائه ان فعالية الذات تستعمل للإشارة الى عوامل التحكم الداخلي في حين ان ادراك التحكم في السلوك يستعمل للإشارة الى عوامل التحكم الخارجي (صونيا، 2016، ص. 25).

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج ان مفهوم الفعالية الذاتية يتداخل ويشترك مع مفاهيم أخرى في خصائص عدة، وهذا ان دل على شيء انما يدل على اهميته ووزنه في السياقات النفسية.

3/ مصادر فعالية الذات:

اقترح "البرت باندورا" (1997) اربعة مصادر لفاعلية الذات، ويبين الشكل رقم (07) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك او الناتج النهائي للأداء.

1.3. الانجازات الادائية Performance accomplishment:

ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد ويذكر "باندورا" Bandura ان هذا المصدر له تأثير خاص لأنه يعتمد اساسا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، وبينما الاخفاق المتكرر يخفضها وبعد ان يتم تحقيق فاعلية ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فان الاثر السلبي للفشل العارض عادة ما تتناقض بل ان الاخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن ان ترفع الدافعية الذاتية ويمكن لفاعلية الذات ان تعمم الى مواقف اخرى سبق وان كان الاداء فيها ضعيف لانعدام الفاعلية الذاتية، ويضيف "فروية باندورا" (Bandura, 1986)، ان تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الانجازات الادائية يعتمد على: الادراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة الموكدة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم الساعات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الاداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى ان الاخفاقات اذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية فإنها تقلل من هذا الشعور، والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة (عبيد، 2013، ص. 50).

فالخبرات والانجازات الادائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فعالية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح، ولهذا يشير "جابر عبد الحميد" (1990) الى ما يلي:

- ان النجاح في الاداء يزيد من مستوى فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة او العمل.
- ان الاعمال التي يتم انجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون اكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الاعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الاخرين.
- ان الاخفاق المتكرر يؤدي في اغلب الاحيان الى انخفاض فعالية الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص انه قد بذل افضل ما لديه من جهد (يحيى محمد، 2016، ص. 32).

ويرى يحيى محمد (2016) "ان الانجازات الادائية تمثل اداء الفرد وخبراته السابقة المباشرة، وان الاداء الناجح بصفة عامة يزيد من فعالية الذات لدى الفرد، بينما الاخفاق المتكرر في الاداء قد يؤدي الى خفض فعالية الذات" (ص. 33).

2.3. الخبرات البديلة Vicarious experience:

"ويشير هذا المصدر الى الخبرات غير المباشرة التي يمكن ان يحصل عليها الفرد، فرؤية اراء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن ان تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة او المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع الجهود، ويطلق على هذا المصدر التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم من استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم (عبد الله والعقاد، 2009، ص.13).

مثال: يعتقد الطالب ان بإمكانه حل مسألة رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة (ابو القمصان، 2016).

ان الخبرة البديلة يستمدّها الاشخاص من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نملك القدرات لانجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح و بنفس الملاحظة فان ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من المهمة. ان النمذجة في ادراك فاعلية الذات هو مؤثر قوي خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه و بين النموذج، فكلما كان التشابه كبيراً كانت نجاحاته النموذج و اخفاقاته أكثر اقناعاً، فمثلاً ان الفشل الذي يواجهه النموذج يؤثر سلباً في فاعلية ذات الملاحظ اذا كان هذا الملاحظ يرى ان لديه القدرات نفسها التي يمتلكها النموذج الذي يلاحظه، اما اذا كان الملاحظ يرى ان قدراته تفوق قدرات النموذج فان فشل النموذج لا يؤثر سلباً في الملاحظ (شاهين، 2012، ص.155).

حيث يتضح مما سبق ان التجارب الاجتماعية سواء كانت ناجحة او فاشلة ستؤثر في فاعلية الشخص الذي يلاحظ ذلك النموذج، فان كانت قدراته تتشابه مع ذلك النموذج سيكون توقع النتيجة مشابهاً لها وان كانت قدراته اعلى من قدرات النموذج ستكون توقعاته في النجاح أكثر ايجابية

ويشير جابر (1990) الى ان ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع الفاعلية، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل الى خفض الفاعلية، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظة تؤثر الخبرات البديلة ادنى تأثير على الفاعلية وللخبرات البديلة اقوى تأثير حين تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة وان اثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الاداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفاعلية وقد تكون لها اثار قوية في خفض الفاعلية.

ويؤكد "باندورا" (Bandura, 1977) على ان تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعريض الافراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر تصورياً لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه والذاكرة وإنتاج السلوك والدافعية لتعزيز الفاعلية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة وان

تقدير فاعلية الذات تتأثر جزئياً بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يودون بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلوماته ولفاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية. كما أن هناك طريقة أخرى يمكن للخبرات البديلة بموجبها التأثير على التقييم الذاتي للفاعلية، وهي الحالات الانفعالية المستثارة من تقييم الذات المقارن.

فروية انجازات المتشابهة قد تسعد أو تحبط الملاحظين، اعتماداً على تصور النجاح أو الاخفاق الناتج عن المقارنة الاجتماعية و التنافسية بأداء متفوق تؤدي الى انتقاص الذات واليأس، بينما تؤدي المقارنة بأداء افراد لهم نفس القدر من الموهبة الى تقييم ذاتي ايجابي، والأفراد الذين يشعرون بعدم الامان يتجنبون المقارنات الاجتماعية التي تحمل تهديداً كامناً لإحساسهم بتقدير الذات (المصري، 2010، ص. 54).

وحسب باندورا فإنه تتم معالجة الخبرات البديلة بواسطة نمطين من النمذجة:

1- النمذجة الحية Live Modeling:

وتتم هذه العملية بالقيام بعرض نماذج حية ومباشرة تقوم بالسلوك المطلوب والمراد تعلمه عن طريق اشخاص حقيقيين أو افلام.

2- النمذجة الرمزية Symbolic Modeling:

وهي أن يقوم العميل بتخيل وتصور نماذج تقوم بالسلوكات التي يراد من العميل تعلمها (مرسى، 2015).

كما تحكم وتنظم عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة من خلال أربعة عمليات فرعية، وهي تعمل بطريقة متكاملة للأحداث النمذجة عن طريق العمليات الفرعية التالية: (عملية الانتباه، عملية الذاكرة أو الاحتفاظ، عملية انتاج السلوك، عملية الدافعية) لتحقيق نمط المطابقة والموائمة النهائية للنموذج الجديد، بحيث تختلف طبيعة وقوة الخبرات البديلة حسب اختلاف مكونات عناصر النمذجة (العمليات الفرعية) أو التعلم بالملاحظة، بحيث يمكن أن تبرز بعض العمليات الفرعية دون أن يتسنى للعمليات الفرعية الأخرى البروز حسب خصائص الفرد الملاحظ واستعداداته مما يعطي للنمذجة قوة وشدة (محمد، 2018، ص. 41).

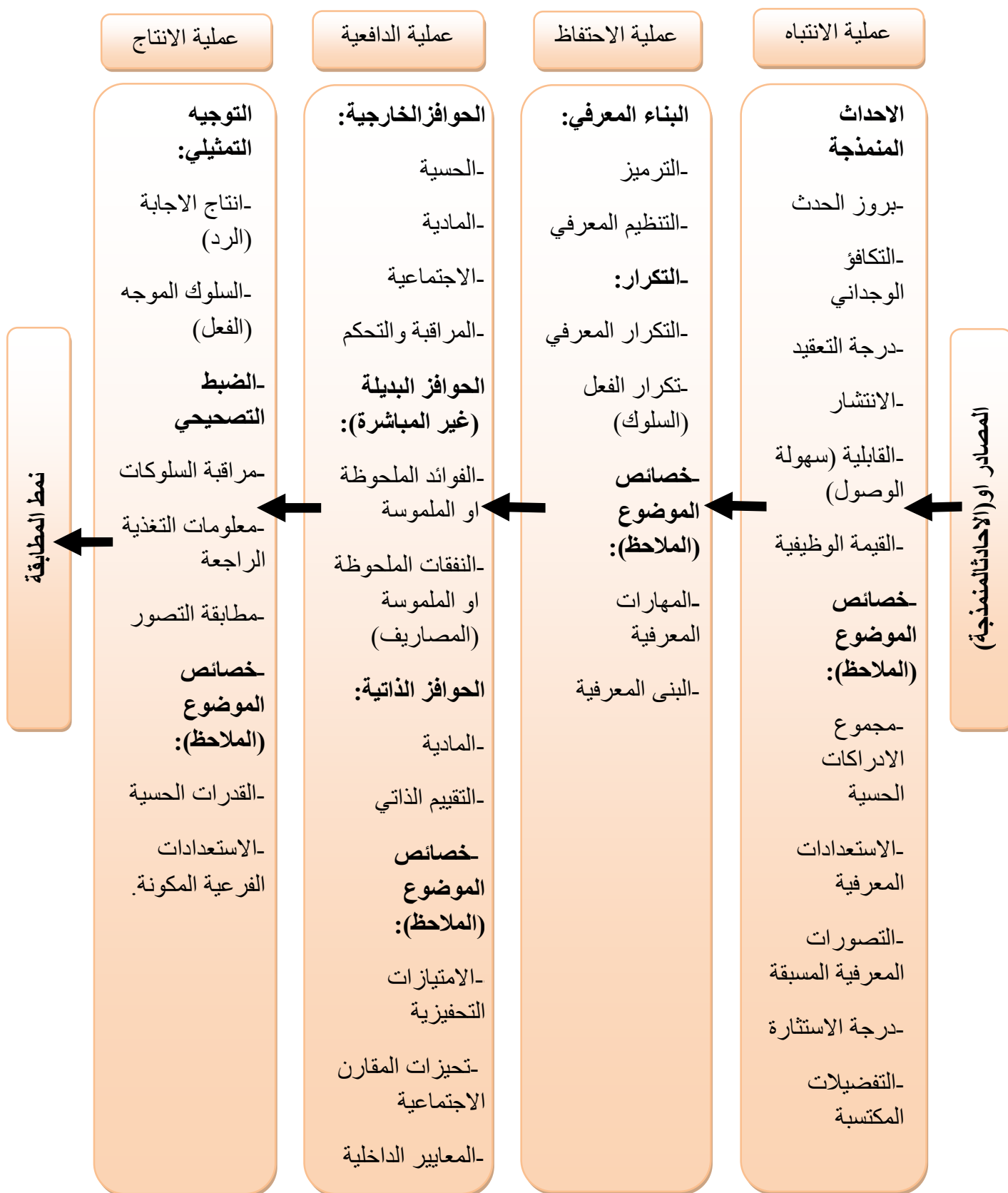
■ **عملية الانتباه:** فهي تحدد الملاحظة الانتقائية في ضوء تأثير النمذجة، وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها

العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيما الملاحظ، والتكافؤ الفعال، والجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة، ومع ذلك فإن الأفراد لا يتأثرون كثيرا بالأنشطة التي يتم نسيانها" (فيصل، 2010، ص. 105).

■ **عملية الذاكرة (الاحتفاظ):** "وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث، ابعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية انتاج القواعد التي تعمل على بناء الاحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية الى استحضار تأثيرات متحيزة على الانشطة التي يقوم بها الفرد" (العنبي، 2008، ص. 30).

■ **العملية الدافعية:** حيث يتأثر اداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاثة انواع من الدوافع المحفزة، وهي: النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتي، والأفراد يميلون الى اداء السلوك اذا كان يؤدي الى نتائج قيمة مباشرة، حيث ان نجاح الآخرين يعطي الفرد دفعة للقيام بسلوك مماثل، بينما الاخفاق والسلوكيات ذات العواقب الوخيمة تؤدي الى كف السلوك، والمعيار الشخصي يوفر مصدرا اخر للدافعية حيث انه التقييم التفاعلي الذي يمل به الفرد لسلوكه ينظم الانشطة الناتجة عن التعلم بالملاحظة (المصري، 2010).

■ **عملية انتاج السلوك:** "يعادل السلوك عادة في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للانجاز، فهناك ارتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيد" (فيصل، 2010، ص. 106).



الشكل رقم (07): العمليات الفرعية التي تتحكم في التعلم بالملاحظة حسب "باندورا

"(1986) (محمد، 2018، ص. 42).

يوضح هذا الشكل (07) العمليات الفرعية التي تتحكم في عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة، بحيث يقوى وينخفض مستوى الفاعلية الذاتية على اساس ارتفاع وانخفاض مكونات وخصائص العمليات الفرعية، وهذه العمليات الفرعية هي: عملية الانتباه، عملية الذاكرة (الاحتفاظ)، عملية الدافعية وعملية الانتاج.

بحيث تركز عملية الانتباه على الاحداث المنمذجة أو الاحداث محل الملاحظة بناء على درجة البروز أو الظهور ودرجة التكافؤ الوجداني ودرجة الانتشار والسهولة وبناءا على خصائص الشخص الملاحظ، ايضا من خلال الاستعدادات المعرفية والتصورات المعرفية المسبقة ودرجة الاستثارة.

كما تركز عملية الاحتفاظ بناءا على البناء المعرفي من حيث الترميز والتنظيم المعرفي وبناءا على عملية التكرار بشقية المعرفي والسلوكي وبناءا على خصائص الملاحظ من خلال المهارات المعرفية، وترتكز عملية الانتاج أو انتاج السلوك بناءا على التوجيه التمثيلي من حيث انتاج الاجابة أو الرد والسلوك الموجه وبناءا على الضبط التصحيحي من حيث مراقبة السلوكات ومعلومات التغذية الراجعة ومطابقة التصور وبناءا على خصائص الشخص الملاحظ من خلال الاستعداد والقدرات الجسمية.

وترتكز عملية الدافعية بناءا على الحوافز الخارجية الحسية والمادية والاجتماعية، وحوافز المراقبة والتحكم وبناءا على الحوافز البديلة (أو غير المباشرة) من خلال الفوائد والنفقات الملحوظة والملموسة، وبناءا على الحوافز الذاتية، المادية، والتقييم الذاتي وبناءا على خصائص الفرد الملاحظ من حيث الامتيازات التحفيزية والمقارنة الاجتماعية وتحيزات المعايير الداخلية (محمد، 2018).

نلاحظ من خلال التطرق الى دقائق العمليات الفرعية المسؤولة عن عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة، ان عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة ليست بالعملية البسيطة، بل انها عملية معقدة تتطوي في داخلها جزئيات منها ما هو متعلق بالخصائص والسمات الشخصية للفرد الملاحظ، ومنها ما هو متعلق بمدى توافر العناصر ومتطلبات كل عملية من العمليات الفرعية (الانتباه، الاحتفاظ، الانتاج، الدافعية) بمعنى اخر توفر العوامل الخارجية، وانطلاقا من كل هذه العمليات الدقيقة يتم بناء النماذج أو التعلم بالملاحظة كما انه كلما تم تحقيق هذه العمليات الفرعية بصيغة توسع واكبر كلما تم التواصل الى عملية نمذجة قوية أو تعلم جيد عن طريق الملاحظة وبذلك الوصول الى فاعلية ذاتية قوية ومرتفعة (محمد، 2018).

ومن خلال ما سبق نقول ان الخبرات البديلة قائمة على محاكاة الذات، حيث ان الافراد لا يتقنون في نموذج الخبرة كمصدر اساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فان الكثير من التوقعات تشتت من الخبرات البديلة

، ورؤية اداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة ان تتيح توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم، والمثابرة، ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.

3.3.3. الاقناع اللفظي Verbal Persuasion:

"يعد هذا من اهم المصادر وأكثرها شيوعا واستعمالا بين الناس ،وهذا يرجع الى عموميته وتوافره، فالإقناع اللفظي يكون في ضوء اجراءات ومناقشات موضوعية، وتغذية راجعة وتفسيرات موضوعية من قبل اشخاص موثوق بقدرتهم، على اداء مهمة ما ويتمتعون بالمصداقية والخبرة والفاعلية المرتفعة، كما انه يتوجب عليه تقديم شيء واقعي، يتناسب مع مستوى الفرد وامكانياته" (سرحان، 2016، ص.14).

واشار مرسى (2015) "ان الاقناع اللفظي يشكل مصدرا ثابتا يؤثر على احكام فاعلية الذات، يذكر باندورا ان الاقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقناع بها من قبل الفرد او معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الاداء او الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص اثناء محاولاته لأداء المهمة" (ص.82).

ان الاقناع اللفظي يعني: "الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد ،او المعلومات تأتي الى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين تكسبه نوعا من الترغيب في الاداء او الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص اثناء محاولاته لأداء المهمة، و ان الاقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الاحساس بفاعلية الذات" (المصري، 2010، ص.54).

ويضيف "باندورا" (Bandura, 1982) ان الاقناع اللفظي يستخدمه الاشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وانه توجد علاقة تبادلية بين الاقناع اللفظي والاداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد، ويشير هذا المصدر الى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، او ما يسمى بالإقناع الاجتماعي فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، الزملاء، والاقربان، والوالدان) يمكنهم اقناع المتعلم لفظيا عن قدرته على النجاح في مهام خاصة. وقد يكون الاقناع اللفظي داخليا يأخذ الحديث الايجابي مع الذات (عبد القادر وابو هاشم، 2007، ص.189).

"ان الإقناع الاجتماعي يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بفاعلية الذات لكنه يمكن ان يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الاداء التصحيحي. فالأفراد الذين يتلقون الاقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف

الصعبة، ويستطيعون ان يبذلوا جهدا عظيما اكثر من اولئك الذين يتلقون المساعدة فقط وبالتالي وجود الاقناع اللفظي الى جانب العوامل الاخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال" (احلام، 2017، ص.56).

اما جابر (1990) يرى ان تأثير هذا المصدر محدود، و مع ذلك فان الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات وخفضها، و لكي يحقق ذلك ينبغي ان يؤمن الشخص القائم بالإقناع، بالنصائح او التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير اكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به لما لها من تأثير اكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به وان يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلته هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك انه لا يوجد اقناع لفظي يستطيع ان يغير حكم شخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل ادائه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي (ص.444).

مثال ذلك: قول الام لابنها الذي يجد صعوبة في حفظ قصيدة شعرية: انك تستطيع القيام بذلك ، انك قادر على حفظها... فيزداد اعتقاده بإمكانية حفظها (ابو القمصان، 2016).

كما يرى ايضا باندورا "ان تهيئة البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم وفاعليته الذاتية، فالذي يملك الاحساس بالفاعلية الذاتية المرتفعة، يعمل على مساعدة الطلاب متدني التحصيل وينمي دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم ويمدح انجازاتهم" (مصطفى، 2014، ص.50).

4.3. الاستثارة الانفعالية: Emotional arousal

ذكر "ميسي" (1981) ان الاستثارة الانفعالية هي "درجة وكثافة العاطفة التي يخبرها الفرد في المواقف، وهي ايضا تؤثر على الفاعلية، وفيما يتعلق بدرجة العاطفة، فان كون المرء مبتهجا له تأثير مختلف على الفاعلية عما لو كان المرء قلقا لا سيما اذا كان مستوى القلق عاليا" (مرسي، 2015، ص.83).

ومثال ذلك: بعض طلبة التوجيهي يفسرون التوتر الذي يشعرون به قبل الامتحان بأنهم لم يستعدون جيدا للامتحان و بان ادائهم سوف يكون سيئا ومنخفضا، بينما يفسر البعض الاخر مثل هذا التوتر على انه مؤشر جيد سوف يمكنهم من اداء افضل في الامتحان وسوف يكون ادائهم مرتفعا (ابو القمصان، 2016).

وتشير الى حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد وما تتركه من اثر في معتقدات فعالة للذات، وان الانسان ذا الكفاية الاعلى اكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على انجاز

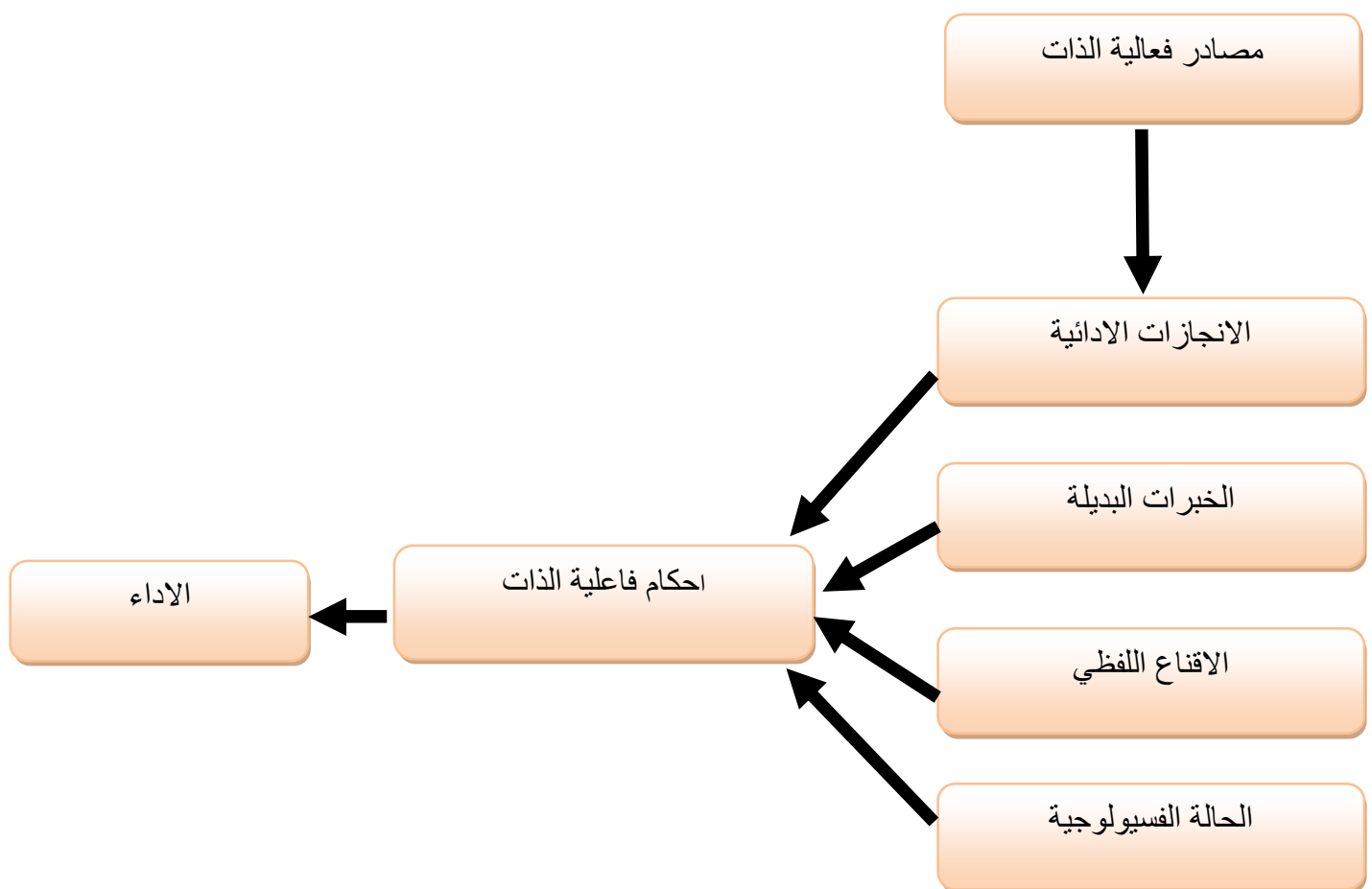
المواقف، وقد اعتاد بعض من الافراد على تنفيذ عمل معين في الاستثارة الانفعالية، فنجد الفرد الذي يعاني من قلق مرتفع، يغلب ان تكون توقعاته حول فعالية الذات لديه منخفضة، في حين ان القلق الطبيعي والواقعي يزيد من توقعات فعالية الذات ويساهم في رفع مستواها لدى الفرد (صونيا، 2016، ص. 27).

كما يمكن من خلال الحالة الفسيولوجية ان يتمكن الناس الى حد كبير من تحديد ومعرفة مدى ثقتهم وقدرتهم على ممارسة سلوكيات صحية معينة بناء على مؤشرات فسيولوجية داخلية، فعدم وجود اعراض جانبية بعد تخليه مثلا على عادة التدخين، بينما وجود حالة التوتر والقلق والاستثارة الانفعالية يعكس اخفاقه او فشله في مواجهة هذا التغيير. ويتجه الفرد الى سوء التوافق، عكس ذلك نجد ان الافراد الذين لا تظهر عليهم علامات الاستثارة الفسيولوجية عند تعاملهم او مواجهتهم لموقف معين لهم احساس متزايد بالفعالية على مواجهة ذلك التحدي بنجاح وبالتالي هم اكثر احتمالا من غيرهم على تحقيق النجاح في ممارستهم المختلفة في اساليب الحياة (عبد العزيز، 2010، ص. 164).

وأخيرا يرى "باندورا" (1988) ان مصادر فعالية الذات والمتمثلة في الانجازات الادائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي او النصائح، والحالة النفسية او الفسيولوجية يستخدمها الافراد في الحكم على مستويات الفعالية الذاتية لديهم.

انه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغيير في ادراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فان المعلومات المبنية على الاداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها ان تكون اكثر تأثيرا للفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الاقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات او المقترحات.

ان هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالانجازات الادائية او الخبرات البديلة او الاقناع اللفظي او الحالة النفسية والفسيولوجية، وان نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بان هناك ميكانيزم عام في الانسان يمكنه تغيير السلوك، وان فعالية الذات هي افضل منبأ بالسلوك الشخصي (حسن، 2005، ص. 43).



الشكل رقم (08): يوضح مصادر فاعلية الذات عند باندورا (دغيش، 2017، ص. 75).

ومما سبق ذكره نرى ان تعدد المصادر المختلفة لفاعلية الذات، الانجازات الادائية والخبرات البديلة والاقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية، تجعل الفرد قادرا على اصدار حكما على مستوى الفعالية الذاتية لديه، ولذا يمكننا القول بان النجاح بعزز الاحساس بالفعالية الذاتية، اما الفشل والإخفاق يضعف هذا الاحساس، وكذلك ملاحظة نجاح الآخرين يزيد من الفعالية الذاتية لديه، وملاحظة فشل تضعفه، كما ان الاقناع اللفظي والتشجيع يمكنه من النجاح في اداء المهمة الموكلة اليه، ويكون حافزا على التقديم، وأخيرا الحالة النفسية والفسيولوجية السليمة تؤثر ايجابيا على الذات المدركة والأحكام الصادرة حيث تستخدم هذه الاخيرة للحكم على مستوى الذات، وتوضيح الاختلافات بين محتوى المعلومات في الاحداث البيئية والمعلومات التي يستخدمها الافراد.

4/ ابعاد فاعلية الذات :Dimensions of self-Efficacy

حدد "باندورا" ثلاثة ابعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها هي:

1.4.1. قدر الفاعلية Magnitude:

ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف وميادين المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة او صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة اوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الافراد في توقعات الفاعلية ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى اداء شاق عالي في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الافراد فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك الى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة (عبد الله والعنقاد، 2009).

ويذكر "باندورا" في هذا الصدد ان طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الاتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فان القضية لم تعد ان فردا ما يمكن ان ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن هي ان افراد ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الاداء (يوسف، 2015، ص.37).

ويرى الزيات (2001) ان قدر الفاعلية لدى الافراد يتباين بتباين عوامل عديدة اهمها: مستوى الابداع او المهارة، ومدى تحمل الاجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب ومن المهم هنا ان تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بان لديه قدر من الفاعلية يمكنه من اداء ما يوكل اليه او يكلف به دائما وليس احيانا.

2.4.2. العمومية Generality:

يشير هذا البعد الى انتقال فاعلية الذات من موقف ما الى مواقف متشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في اداء مهام مقارنة بنجاحه في اداء اعمال ومهام مشابهة.

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية، والتي تعبر عن اعلى درجات العمومية و المحمودية الاحادية التي تقتصر على مجال او نشاط او مهام محددة و تختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة وسائل التعبير عن الإمكانية سلوكية- معرفية- انفعالية و الخصائص الكيفية للموقف و منها خصائص الشخص او الموقف محور السلوك (الزيات، 2001).

وفي هذا الصدد يذكر "باندورا" ان العمومية "تتحدد من خلال مجالات الانشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، و انها تختلف باختلاف عدد من الابعاد مثل: درجة تشابه الانشطة والطرق التي نعبر بها عن الامكانيات والقدرات السلوكية، و المعرفية، و الوجدانية و من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه" (سلت، 2015، ص. 138).

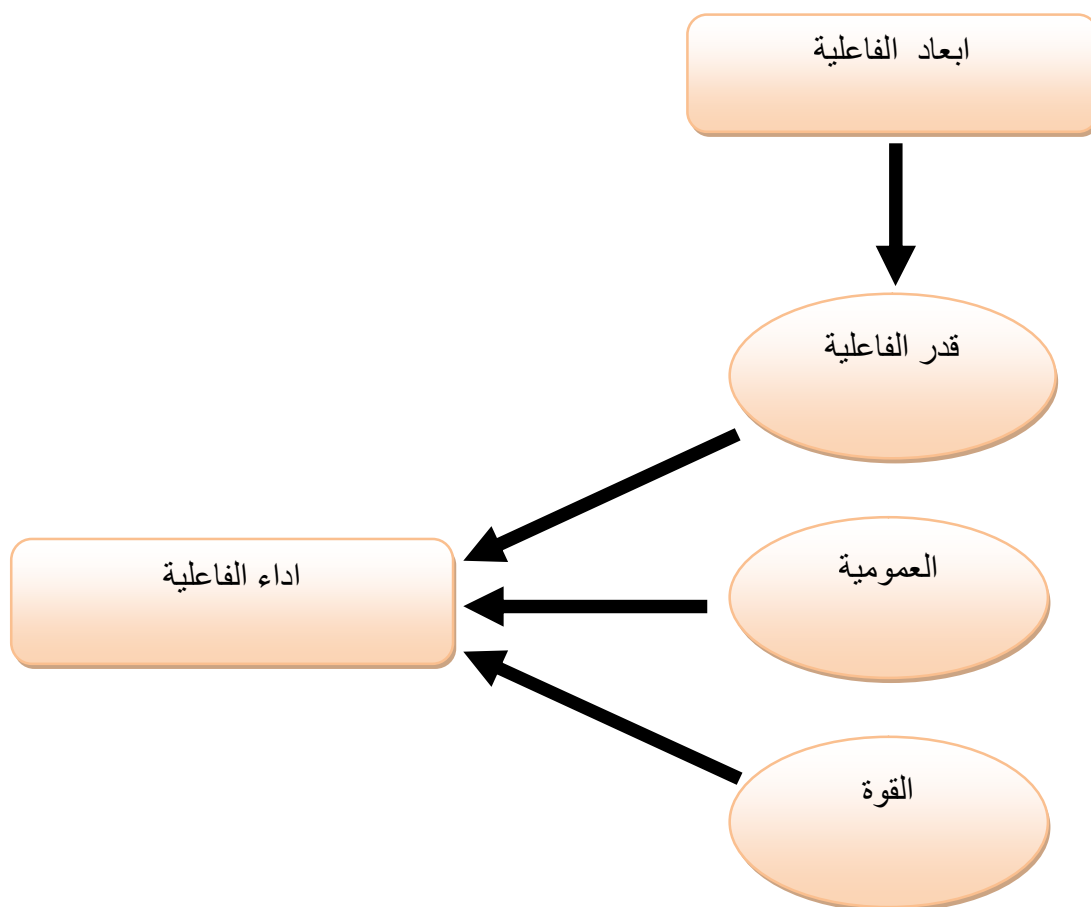
4.3. القوة Strength:

يذكر "باندورا" Bandura ان من الامور التي تحدد القوة بالفاعلية الذاتية الخبرات التي مر بها الفرد في الماضي ومدى ملائمتها للموقف الذي يمر به، كما ان التوقعات المرتفعة لدى الفرد تمكنه من بذل الجهد والمثابرة والإصرار على انجاز المهمة الصعبة. كما ان القوة بالفاعلية الشخصية تمكن الفرد من اختيار المهمة المناسبة لقدراته التي باستطاعته القيام بها. كما ان التنظيم الذاتي للفاعلية يمكن الفرد من انجاز المهمة في فترات زمنية محددة (نوفل، 2019، ص. 18).

ان معتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد اكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، ولكن الافراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية الذات في انفسهم يثابرون في مواجهة الاداء الضعيف، ولهذا فمن الممكن ان يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما. احدهما اكثر قدرة على مواجهة الموقف وهذا تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، والآخر لا يستطيع مواجهة الموقف، وذلك تكون فاعلية الذات لديه منخفضة، وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف (سلت، 2015، ص. 139).

حيث تحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للمواقف وكما ان الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد او الطالب في اختيار الانشطة التي سوف تؤدي بنجاح (سالم، 2009).

"كما ان قوة او شدة فاعلية الذات عند الفرد تتحدد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد اكثر قابلية للتأثر مما يلاحظه، وان الافراد ذوي المعتقدات القوية عن فاعلية ذواتهم لديهم قدرة على المثابرة في مواجهة الاداء الضعيف" (عبد الله والعقاد، 2009، ص. 12).



الشكل رقم (09): ابعاد فاعلية الذات عند باندورا (مرسى، 2015، ص.75).

ومن خلال الشكل رقم (09) نلخص الى ان فعالية الذات بأبعادها الثلاثة، القدرة و العمومية والقوة هي ابعاد عامة لفعالية الذات، فالقدرة تعني مستوى قوة الفرد على اداء المهمة في مختلف المجالات والمواقف، حيث يختلف هذا المستوى وفق طبيعة او صعوبة، اما بعد العمومية والمقصود به قدرة الفرد على ان يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، اي انتقال الفعالية الذاتية من موقف لأخر مشابه إلا ان درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد لأخر، اما بعد الثالث المتمثل في القوة فيشمل الفروق الفردية بين الافراد في مواجهة المواقف الفاشلة وذلك خلال اداء مهمات مختلفة، حيث ان هذا الاختلاف يعود الى التفاوت بين الافراد في فعالية الذات، فمنهم من لديهم فعالية مرتفعة وبالتالي يثابر لمواجهة الاداء الضعيف، والعكس صحيح.

5/ انواع فاعلية الذات:

قد يتبادر الى ذهن بعض الافراد ان مصطلح فاعلية الذات يرتبط فقط بذات الفرد وان ذاته فقط هي من يحدد فاعليته لذا كان لا بد لنا من عرض انواع مختلفة من الفاعلية ترتبط بالمحيط الذي يعيش فيه الفرد، حيث يمكن تصنيف فاعلية الذات الى عدة انواع منها:

1.5. الفاعلية القومية Population Efficacy:

الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطن السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغيير الاجتماعي السريع في احد المجتمعات، والأحداث التي تجري في اجزاء من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على اكسابهم افكار ومعتقدات عن انفسهم باعتبارهم اصحاب قومية واحدة او بلد واحد (المصري، 2010، ص. 64).

2.5. الفاعلية الجماعية Collective Efficacy:

الفاعلية الجماعية هي "مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا الى ان الافراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وان الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لأحداث اي تغيير فعال، وإدراك الافراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم اذا فشلوا في الوصول الى النتائج، وان جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية افراد هذه الجماعة" (ابو عون، 2014، ص. 74).

ومثال ذلك: فريق كرة القدم اذا كان يؤمن في قدراته ومقدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح" (الحوارني، 2016، ص. 17).

يتضح المقصود بها مما يذكر "مادوكس" بان تحقيق الاهداف المهمة في المجموعات والمنظمات والمجتمعات يعتمد دائما على قدرة الافراد على التعرف على قدرات الافراد الآخرين وتوظيف هذه القدرات لتحقيق الاهداف المشتركة .

والفاعلية الجماعية تتمثل في الايمان المشترك لدى جماعة ما او مجتمع بالقدرة على النهوض والفعل وتنظيم الطاقات، وصولا الى تحقيق الاهداف التي كانت تبدو شبه مستحيلة، وفيها يتجلى العطاء الفائق، وتقدم التضحيات من دون حدود (ابراهيم، 2017، ص. 38).

3.5. فاعلية الذات العامة Generalized Self Efficacy:

ويقصد بها قدرة الفرد على اداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الاشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية ادائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura, 1986).

ويشير "باندورا" الى ان فاعلية الذات من الافضل تفهم على انها اما مهمة محددة او في مجال معين. وهو يقر ان فاعلية الذات تصل الى التعميم على حالات اخرى والشعور العالي من الفاعلية في نشاط ومجال واحد هو لا يدل على شعور عالي من الكفاءة في أنشطة اخرى وفي المقابل فهناك باحثون اخرون لديهم تصور ان فاعلية الذات شعور عام بالفاعلية الذاتية. وهذا الشعور هو واسع ومستقر "ثابت" من الكفاءة الشخصية في مواجهة المواقف الضاغطة والمرهقة.

وفاعلية الذات العامة يمكن ان تطلق على الشخص الذي ينجز في ادواره المنوطة به في دراسته ومهنته وأسرته وأصدقائه وخدمة مجتمعه، فيكون شخصا منتجا ومنجزا ونافعا لنفسه ولغيره (ابراهيم، 2017، ص. 38).

وتعد احد سمات الشخصية وتعكس قدرة الفرد على تحمل الصعاب، وإحساسه بالكفاءة في العديد من المجالات، فهي تمثل ثقة الافراد العامة في ان لديهم المقدرة على اداء اي مهمة (بدون تحديد لهذه المهمة)، وهي بشكل عام توقعات الفرد بنجاحه في مختلف المواقف التي يتعرض لها، وقدرته على التغلب على المشكلات والصعاب التي يحتمل ان يواجهها. كما تعني ايضا امتلاك الفرد مستوى كاف من المقدرة، وانه عن طريق بذل الجهد يستطيع ان يكون مؤهلا الى حد كبير في عدد كبير من الاشياء. اذن هي تمثل الاحساس الواقعي بالثقة في النفس وإدراك الفرد لقدراته الفعلية والفعالة على اداء المهام المطلوبة (مصطفى، 2014، ص. 59).

4.5. فاعلية الذات الخاصة Specific Self Efficacy:

ويقصد بها احكام الفرد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على اداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الاشكال الهندسية) او في اللغة العربية (الاعراب-التعبير).

ويؤكد "باندورا" على وجود فاعلية الذات الخاصة، حيث لا يكمن للفرد ان يؤدي كل الاشياء في كل مجال من مجالات الحياة التي تتطلب اتقاناً، والناس يختلفون في مجالات فاعلية الذات لديهم وفي مستوياتها حتى في المجال الواحد، وعلى سبيل المثال: قد يملك الشخص في مجال الاعمال المهنية احساسا عاليا من الفاعلية التنظيمية لكن الفاعلية الوالدية

لديه منخفضة وبالتالي فان نظام اعتقادالفاعلية ليس سمة عامة شاملة ولكن مجموعة متباينة من المعتقدات الذاتية مرتبطة بنواحي ومجالات متميزة من الاداء(ابراهيم،2017،ص.38).

5.5. فاعلية الذات الاكاديميةThe effectiveness of the accademic:

تشير الى اعتقاد الفرد في امكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته،وانه يملك المقومات العقلية المعرفية والانفعالية الدافعية والحسية العصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الاكاديمي الذي يرتضيه او يحقق له توازن،محددا جهوده وطاقاته في اطار هذا المستوى.

والمعلمون يعرفون ان الامكانية الاكاديمية نادرا ما يمكن ان تتحقق في غياب اعتقاد الطفل يوضح في هذه الامكانية،ويقول الشاعر الروماني " فيرجيل " Virgil «هم قادرون الذين يعتقدون انهم قادرون»(ابراهيم،2017،ص.40).

كما افاد "عزب" (2004) ان فاعلية الذات الاكاديمية الى ادراك الفرد لقدراته على اداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، اي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها:حجم الفصل الدراسي ومستوى الاستعداد الاكاديمي للتحصيل الدراسي(القمصان،2016،ص.39).

6.5. فاعلية الذات الاجتماعيةThe effectiveness Of Social Self:

"تعرف بأنها اعتقاد الطفل في القدرة على البناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها وادارة انواع مختلفة من الصراعات الشخصية وهي تعزز العلاقات الاجتماعية الايجابية،في حين عدم الفاعلية في هذا المجال تؤدي الى سلوكيات التنفير الاجتماعي،وترتبط فاعلية الذات الاجتماعية المرتفعة بمستوى اعلى من الرضا عن الحياة والاستقلالية والتعاطف مع الاخرين،ومستوى اقل من العدوانية لدى الاطفال والمراهقين"(ابراهيم،2017،ص.40).

7.5. فاعلية الذات المهنيةProfessional Self efficacy:

تعرف فاعلية الذات المهنية بأنها:الاعتقاد او الثقة بأداء مهام الوظيفة الواحدة،وهي تصف الناس عن كفاءتهمالمهنية،ولذلك يرتبط بها اختيار المهنة والنجاح المهني وتحقيق الاهداف.بالإضافة الى الالتزام والتركيز .ويرى

الباحث ان فاعلية الذات المهنية عي اعتقادات الفرد في قدرته على اداء متطلباته المهنية النفسية والفنية والإدارية والاجتماعية بنجاح وبما يحقق له وإدارة المؤسسة الرضا والكفاية.

ويمكن ان تتنوع فاعلية الذات وفق المجالات المهنية المختلفة مثلاً فاعلية الذات المهنية للمعلم وفاعلية الذات المهنية للطبيب،وللمحامي،وعندما تتنوع فاعلية الذات المهنية فإنها ستختلف من مهنة لأخرى،فعلى سبيل المثال يشير كل من(Klassem.R.Chui.M) الى ان فاعلية الذات المعلمين تؤثر على سلوكيات التدريس لديهم ودوافع تلاميذهم وتحصيلهم،ويمكن استكشاف معتقدات المعلمين حول قدراتهم في ثلاثة مجالات رئيسية بالفصول الدراسية:تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، وإدار سلوكيات الطلاب واشتراك الطلاب في عملية التعلم (ابراهيم،2017،ص.41).

"كما تتعلق الذات المهنية بالكفاءة المهنية والطموح المهني،وجودة الاداء المهني، وإدراك اهمية الفرد في مجال مهنته والرضا الوظيفي،والتوافق على المستوى المهني والنفسي،فضلاً عن مكونات اخرى تلقي الضوء عليها دراسة "مارتشيك"(2004) مثل:تأثير العمل ومواجهة الاحتراق الداخلي في العمل وخبرات التدريب"(صحراوي،2012،ص.197).

حيث يمكن التوصل الى دليل مفهوم الذات المهني Voctional Self Concept Index كما يوضح "زهران" (1978) وهو عبارة عن معامل ارتباط بين مفهوم الذات المهني المدرك من ناحية ومفهوم الذات المهني المثالي من ناحية اخرى،فإذا كان معامل الارتباط موجبا كان مفهوم الذات المهني موجبا ويعبر عن التوافق المهني،وإذا كان سالبا فان ذلك يعبر عن سوء التوافق المهني،وكذلك يمكن حساب دليل مفهوم الذات المهني بحساب الفرق المطلق بين تقديرات مفهوم الذات المهني المدرك وتقديرات مفهوم الذات المهني المثالي،فإذا قل الفرق كان مفهوم الذات المهني موجبا وإذا زاد الفرق كان مفهوم الذات المهني سالبا (الشرفا،2011،ص.28).

ومن خلال ما تم استعراضه يتضح ان الفرد يقوم بتكوين الافكار عن العمل المناسب له ويطور مفهوم الذات المهني حيث يحدد اهدافه المهنية من خلال وعيه بقدراته وميوله وقيمه وسمات شخصيته.

8.5.فعالية الذات المدركة Perceived Self Efficacy:

يعرف "شاهين" (2009) فعالية الذات المدركة بأنها:« ادراك الفرد لقدراته لإحراز منتج ناجح تحت مجموعة من الشروط المعطاة».

ففعالية الذات المدركة تركز على الحكم كيف يستطيع الشخص ان ينفذ بعض الافعال المطلوبة مع المواقف المنتظرة،ولقد افترض "باندورا" ان هذه التوقعات المحددة عن القدرة لانجاز عمل معين تؤثر على كيف يحاول الشخص

في الفعل؟ وكيف يصير عليه؟ وكيف يكون ناجحاً في انجاز هذا الفعل؟، على شرط ان توجد مهارات مناسبة، وكذلك دوافع صالحة لذلك.

ويؤكد "باندورا" على ان الشخص الذي تنقصه الثقة في فعالية الذات المدركة يتوقع الرفض وعدم القبول الاجتماعي، ومن ثم يميل للإحجام والعزلة مما قد يؤدي الى زيادة التقييم السلبي له من جانب الآخرين، وبالتالي المزيد من الاحساس بعدم الكفاءة (الطيرة، 2012، ص. 54).

9.5. فاعلية الذات للوالدين Self Efficacy For Parent:

"فاعلية الذات للوالدين تتناول الادوار المختلفة من الوالدين وإدراكهم وفهمهم السلوك والعواطف داخل الاسرة، وكذلك سلوكيات الطفل الاجتماعية والعاطفية وتكيف الطفل وتحصيله الدراسي، ودلت نتائج الدراسة على ارتباط فاعلية الذات بالسلوك الوالدي الايجابي او السلبي" (ابراهيم، 2017، ص. 41).

مما سبق يتضح ان فاعلية الذات تتنوع حسب العموم والخصوص (فاعلية الذات العامة والخاصة)، وحسب المجال (اكاديمية، واجتماعية، ومهنية...) وطالما ارتبطت بالاعتقادات فيمكن ان يجد الباحثون انواعاً اخرى لفاعلية الذات وفق مجالات البحوث المتنوعة. حيث يمكن ان تجتمع جميعها عند الشخص في المواقف الواحد وتعمل متفاعلة، لتحقيق الاهداف المرجوة والوصول الى مستويات عالية من الاداء المطلوب هذا ما يحدث مع المتعلم تجتمع لديه هذه الانواع المختلفة لفاعلية الذات، مما يساعده على ادراك ما حوله مما يحفزه ذلك الى انجاز اعماله بشكل جيد وليس بالضرورة ان تتوفر كل الانواع في ان واحد لتحقيق فعالية عالية.

6/ مكونات فاعلية الذات:

من اهم المكونات التي تحتويها الفعالية الذاتية مايلي:

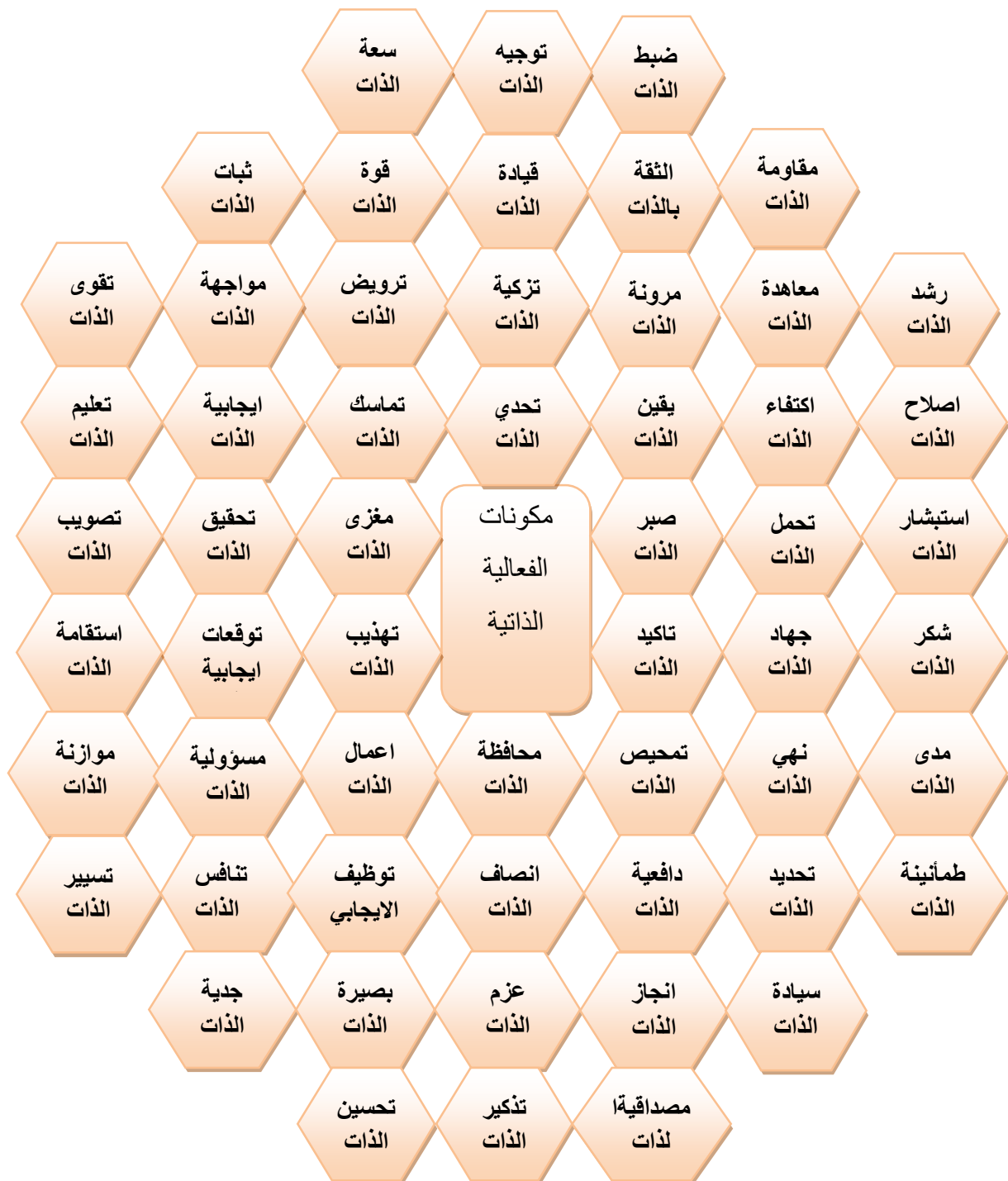
1.6. المكون المعرفي: والذي يعني حجم المعلومات التي يحلها الفرد عن موضوع الفعالية، فضلاً عن الوعي الذاتي بذاك الموضوع ومعتقداته.

2.6. المكون المهاراتي: والذي يعني حجم المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.

3.6. المكون الوجداني: والذي يعني بالاتجاه نحو الموضوع ومدى ايجابيته، فضلاً عن عملية تقبل الموضوع ومتعلقاته علاوة على تقبل الذات، وتقبل الآخر (صونيا، 2016، ص. 33).

وعليه فان للفعالية الذاتية ثلاث مكونات اساسية، منها المكون المعرفي ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الفعالية ،اما المكون المهاراتي فيقصد به هو ما يظهره الفرد من سلوكيات ومهارات، كالنشاط الحركي، المحاولة والخطأ، اداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات والاستعداد، التنظيم والاستجابات، اما المكون الثالث وهو المكون الوجداني او الانفعالي والذي يعني ما يظهره الفرد من اتجاهات، عواطف، احترام، الالتزام، الاطلاع، تثمين الانجاز نحو الموضوع.

من خلال التحليل التكاملي لمخرجات البنية التفاعلية لمنظومة فعالية الذات، يقترح "مدحت عبد الحميد" تصورا لمفردات ومكونات بنية منظومة فعالية الذات، والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (10): تصور لمفردات بنية منظومة فعالية الذات ومهاراتها مقترح من قبل مدحت عبد الحميد

(صونيا، 2016، ص.34).

7/ مظاهر فعالية الذات:

هناك عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

1.7. الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل اهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد اهدافه، والواثق من نفسه يقوم بأصعب الاعمال، وكذلك لديه القدرة على ان يثق فيما يسعى اليه، ومن ثم يصبر ويتحدى الصعاب من اجل الوصول الى اهدافه.

2.7. المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على اخراج طموحاته من داخله الى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرار وانتقال الفرد من نجاح الى نجاح اخر والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تقتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة (عدودة، 2014، ص. 56).

3.7. القدرة على انشاء علاقات جديدة مع الاخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الاخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على انشاء علاقات سليمة مع الاخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والاندماج والتكيف مع الجماعة، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال الذي لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية وسليمة مع الاخرين كلما كان توافقه افضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الاخرين من شأنه ان يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية والانطواء وبالتالي عدم القدرة على التوافق الاجتماعي.

4.7. القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية امر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهياً انفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبعد عن اداء واجبه مستخدماً كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الاخرين، ويتخذ قراراته بحكمه، ويثق الاخرون فيه وفي على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً، ويختار الاهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته او ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن افعاله وتصرفاته وسلوكاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته الى الاستفادة من خبرة الاخرين بما يحقق التواصل بينه وبين افراد مجتمعه (سلت، 2015).

5.7. البراعة في تعامل مع المواقف التقليدية:

وهي من مظاهر الفاعلية الذاتية المرتفعة فالفرد ذو الفعالية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرناً وإيجابياً وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال (صالح، 2018).

ومن خلال ما سبق نرى بأن الفرد الفعال يتصف بصفات ومظاهر يمكن من خلالها التعرف والتمييز بين الفاعلية الذاتية التي يمتاز بها سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، ومن بين هذه المؤشرات الثقة بالنفس حيث يكون الفرد واثقاً في قدراته وفي صفاته وفي تقييمه للأمور، أما المثابرة فتعني الاستمرار وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح آخر وذل من خلال الصبر على تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى القدرة على إنشاء علاقات جديدة مع الآخرين فالفرد الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين كما تكون لديه القدرة على تقبل وتحمل مسؤولية أفعاله وتصرفاته وسلوكاته، إلى جانب كل هذا يتصف الشخص الفعال بالمهارة في التكيف مع المواقف الجديدة وذلك وفق الظروف المحيطة به.

8/ خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

- مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح أو أداء مهمة ما أو عمل معين.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر دافعية في المواقف.
- الاعتقاد بأن الفرد يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة، أي أنها تشمل المهارات الممتلئة من طرف الشخص، وحكمه على ما يمكنه القيام به، مع ما يتوفر لديه من مهارات.
- توقعات فاعلية الذات قابلة للتعميم عبر السلوكات والمواقف المختلفة بناءً على مدى التشابه بينهما من حيث المهارات المطلوبة.
- أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات بإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرة المختلفة.
- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل، مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

- هي ليست سمة ثابتة او مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الاحكام لا تتعلق فقط بما ينجزه لشخص،ولكنها بالحكم على ما يستطيع انجازه حيث انها نتاج للقدرة الشخصية.

- ان فاعلية الذات ليست مجرد ادراك او توقع فقط،ولكنها يجب ان تترجم الى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها(صالح،2018).

وهذه الخصائص يمكن من خلالها اخضاع فعالية الذات الايجابية للتنمية والتطوير،وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة.

كما يذكر باندورا(Bandura,1977) ان هناك خصائص عامة يتميز بها فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم ايمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عالي من تحمل المسؤولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الاخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع،فهم يضعون اهداف صعبة ويلتزمون بالوصول اليها.
- يعززون الفشل للجهد غير كافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط (الصيفي،2015،ص.88).

ويرى يحيى محمد (2016) "ان الشخص ذوي فعالية الذات العالية هو الذي يتسم بالقدرة على تحمل المسؤولية،والثقة بالنفس وبالقدرات والمبادرة والمثابرة،الواقعية،المرونة،والقدرة على الانجاز ،والتفاؤل ،والقدرة على اتخاذ القرار،ويعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الافضل،وتقبل كل ما هو جديد،والقدرة على تحمل الاحباط،ويحب المنافسة والتحدي"(ص.38).

وأضاف مصبح (2011) "ان سمات الافراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين يشكون في قدراتهم) يمكن سردها كالتالي":

- يخلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل ان ينهضوا من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب (ص.48).

وعليه يمكن القول ان هناك خصائص عامة يتميز بها الافراد ذوي فاعلية ذاتية مرتفعة حيث لديهم ايمان قوي في قدراتهم، ويتحلون بثقة بالنفس، والقدرة على تحمل مسؤولية أفعالهم، وكذا امتلاكهم لمهارات اجتماعية عالية مع البراعة الاتصالية مع الآخرين بالإضافة الى اتصافهم بمستوى عالي من الطموح والتفاؤل مع الاستمرار والمثابرة في تحقيق الاهداف المسطرة، وهذا كله عكس ما يتصف به الافراد ذوي فاعلية ذاتية منخفضة فهم يستسلمون بسهولة، كما يركزون على نتائج فاشلة ولديهم مستوى متدني من الطموح والمثابرة.

9/ مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية:

يمكن التمييز بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية من خلال ملاحظة الخصائص المذكورة سابقا ، وهذا وفق اربعة عناصر وهي:

- العمليات المعرفية.
- الدافعية.
- العمليات الانفعالية.
- عمليات الاختيار.

1.9. العمليات المعرفية

الجدول رقم (05): يبين العمليات المعرفية للفاعلية الذاتية العالية والمتدنية (قطامي، 2004، ص. 186).

الفاعلية الذاتية المتدنية	الفاعلية الذاتية العالية
<p>1-اهداف غير واضحة ومشكك بها.</p> <p>2-يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول اهدافه.</p> <p>3-يفشل في السيطرة على الاحداث.</p> <p>4-اكثر شكا وشرودا ،متدن الطموح والأداء.</p> <p>5-يشككون في امكانية مواجهة الصعاب والمعوقات عند تحقيق اهدافهم.</p>	<p>1-اهداف واقعية،مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق ويظهر التزاما به.</p> <p>2-يطور حوارات ذاتية ناجحة حول اهدافه.</p> <p>3-يسيطر على الاحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة.</p> <p>4-تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي ادائهم لتلبي طموح عالي ،ومواجه العوائق والصعوبات.</p> <p>5-يتخيلون انهم يحققون اهدافهم</p>

الجدول رقم (06): يبين الدافعية لكل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية (قطامي، 2004، ص. 186).

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
<p>1- يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الاهداف.</p> <p>2- لديهم افكار عالية عن قدراتهم مما يجعلهم يبذلون جهودا كبيرة.</p> <p>3- مثابرون بدرجة كبيرة.</p> <p>4- مصادر اهدافهم ودافعتهم داخلية.</p> <p>5- لديهم قناعة ذاتية بالقدرة وبذل الجهد المناسب.</p> <p>6- الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة اهداف صعبة التحقيق</p>	<p>1- يبذلون جهدا متدني لتحقيق الاهداف.</p> <p>2- لديهم افكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون.</p> <p>3- مثابرة متدنية.</p> <p>4- مصادر اهدافهم ودافعتهم خارجية.</p> <p>5- يشكون بقدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب.</p> <p>6- يواجهون احباطا في مواجهة المواقف الصعبة.</p>

الجدول رقم (07): يبين العمليات الانفعالية لكل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية (قطامي، 2004، ص. 187).

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
<p>1- يتدربون في السيطرة على التهديدات.</p> <p>2- تتدنى لديهم درجات القلق.</p> <p>3- يتدربون على ضبط انفسهم بدرجة عالية.</p> <p>4- ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها.</p> <p>5- يواجهون الاحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادرها.</p> <p>6- يوفر بيئة يسطر فيها على المخاوف المحيطة.</p> <p>7- يتفاعل مع الآخرين ويتجاوز الصعوبات البيئية.</p> <p>8- يطور استراتيجيات نحو قدرته على السيطرة على الامكانات البيئية بالثقة بنفسه وضمان مواجهة ما يصادف وهو متكيف سوي</p>	<p>1- تدني امكانات استفادتهم من التدريب.</p> <p>2- تزداد لديهم درجات القلق.</p> <p>3- تتدنى امكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم.</p> <p>4- البيئة مصدر خطر وتهديد.</p> <p>5- يعمل الاحباط على افساد مستوى ادائه الوظيفي ومعاناته للتهديد.</p> <p>6- يفشل في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة.</p> <p>7- يطور عزله بسبب فشله في مواجهة احداث البيئة.</p> <p>8- يطور اضطرابات جسدية مثل: الضغط ونقص المناعة وسرعة تطور اعراض المرض بسبب الاحباط وعدم القدرة على السيطرة.</p>

الجدول رقم (08): يبين عمليات الاختيار لكل من الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية (قطامي، 2004، ص. 188).

الفاعلية الذاتية المتدنية	الفاعلية الذاتية العالية
<p>1- سلوكه استجابة للمتغيرات البيئة ويصعب عليه مواجهتها.</p> <p>2- يشعر ان المواقف تتجاوز قدراته.</p> <p>3- يفشل في مواجهة التحديات ويفتقر الى مهارة الاختيار.</p> <p>4- تضطرب اختياراته المهنية.</p> <p>5- لديه مدى محدود في مجال الاختيار المهني</p>	<p>1- سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائص المتغيرات البيئية.</p> <p>2- يختار نشاطات مناسبة ويستطيع استثارة قدراته لتحقيق ما يريد.</p> <p>3- ينجح في مواجهة التحديات ولديه مهارة في الاختيار.</p> <p>4- يختار مهنة مناسبة.</p> <p>5- لديه مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة</p>

ومن خلال ما تقدم نقول بان الاشخاص الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يتفوقون على اقرانهم ممن يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة ،حيث تكون القدرات لديهم عالية وبالتالي يضعون اهداف طموحة ويسعون بكل جدية ويناضلون من اجل تحقيق هذه الاهداف والغايات، ويكونون كذلك قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم واتخاذ القرارات الفعالة مبتغيين بذلك هدف واحد وهو الوصول الى النجاح، وعلى عكس الافراد ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يصابون بالقلق، والتوتر، الاكتئاب، عند اداء المهمات الصعبة وينسحبون منها سريعا.

ومنه يمكن ان نلخص الى الفصل بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية من خلال النظر الى الخصائص المذكورة سابقا، وهذا وفق اربعة عناصر اساسية المتمثلة في العمليات المعرفية، الدافعية، العمليات الانفعالية، عمليات الاختيار.

10/ اثار فاعلية الذات:

لقد اشار "باندورا" (Bandura) الى انفاعلية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال اربعة عمليات اساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة (امحمد، 2015، ص.86).

1.10. العملية المعرفية Cognitive Process:

ذكر "باندورا" ان اثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ اشكالا مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من ادائهم وتدعمه، بينما يتصور الافراد منخفضو الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون بها.

ويضيف "باندورا" (Bandura) ان معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الافراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الافراد لقدراتهم فالبعض يرى ان القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها. بينما يرى بعضهم القدرة على اساس انها موروثه، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فان الاداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم (احلام، 2017).

اما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الافراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، هو درجة وقوة الفاعلية الذاتية لأحداث التغيير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الابداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وان كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة.

في حين ان من يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الابداع والمثابرة يتوصلون الى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وان كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق ويضعون لأنفسهم اهدافا مليئة بالتحدي ويستخدمون التفكير التحليلي، ومبدئيا يعتمد الافراد على ادائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى للحكم على فاعليتهم ولتحديد مستوى طموحاتهم. ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية

لفاعليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الاداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية (الجبوري، 2013، ص. 37).

ويرى "مادوكس" (Maddux, 1995) "انهم معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير تتمثل في":

- الاهداف التي يضعها الافراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يضعون اهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الانجازات بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الافراد، من اجل تحقيق الاهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الاحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية المرتفعة اكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (عبيد، 2013، ص. 54).

ويؤكد "بيري" (Berry, 1987) على انه كلما زاد مستوى تعقيد الاداء كلما ادى ذلك الى ارتفاع اداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين اداء الذاكرة عن طريق الاداء، والفرد بشكل عام يقيم قدراته عن طريق مقارنة ادائه بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة، يعتمد الافراد على ادائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى الحكم على فاعليتهم ولتحديد مستوى طموحاتهم. ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية (المصري، 2010).

2.10. العملية الدافعية Motivational Process:

تلعب معتقدات الذات حول فعالية الذات دورا مركزيا وهاما في التنظيم الذاتي للدافعية حيث يعمل الافراد على تشجيع وتحفيز انفسهم ويوجهوا نشاطاتهم من خلال افكارهم المسبقة وهم يتوقعون نتائج نشاطاتهم واداءاتهم، ويضعون الاهداف لأنفسهم، ويخططون لنشاطاتهم المستقبلية، وهناك دليل متزايد يؤكد ان الانجازات الانسانية والوجود الايجابي الصحيح يتطلب نظرة تفاؤل حول الفعالية الذاتية (الجبور، 2002).

لقد اشار "باندورا" (Bandura) الى ان اعتقادات الافراد لفعالية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وكلما تمتع الفرد بقدر عالي من فاعلية الذات كلما كانت لديه دافعية كبيرة لتحقيق اهدافه المسطرة، بمعنى اخر ان فاعلية الذات

تزيد من دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة والعزيمة والاجتهاد ووضع الاهداف وتعديل كمية الجهود للوصول الى الاهداف المرجوة.

في المقابل فان الوضعيات التي ترافقها حالات من الشك وعدم الثقة في القدرات، اي احساس ضعيف بفاعلية الذات تجعل الافراد لا يبذلون جهدا كافيا لرفع الصعوبات والتحديات التي تواجههم وبالتالي يحصلون على نتائج ضعيفة ومنخفضة (صونيا، 2016). وهناك ثلاثة انواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية الاهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم الفاعلية الذاتية بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها:

وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفاعليته:

■ **نظرية العزو السببي:** تقوم على مبدأ ان الافراد مرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم الى ان الجهد غير كاف او ان الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الافراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم الى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الافعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية (امحمد، 2015، ص. 87).

■ **نظرية الاهداف المدركة:** تشير الى ان الاهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الاهداف بالتأثير الشخصي اكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال. والدوافع القائمة على الاهداف تتأثر بثلاثة انواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا او عدم الرضا الشخصي عن الاداء، والفاعلية الذاتية المدركة للهدف، وإعادة تعديل الاهداف بناء على التقدم الشخصي، فالفاعلية الذاتية تحدد الاهداف التي يضعها الافراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها، ودرجة اصرار الافراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهدا كبيرا عند مواجهة التحديات.

■ **نظرية توقع النتائج:** تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع ان سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل الى هذه النتيجة المرغوبة، و لكن الاشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل اليها، لأنهم يحكمون على انفسهم بانعدام الكفاءة (امحمد، 2015، ص. 88).

3.10. العملية الوجدانية Affective Process:

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط و الاحباطات التي يتعرض لها الافراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث ان الافراد ذوي الاحساس المنخفضة بفاعلية الذات اكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون ان المهام والوظائف تفوق امكانياتهم على انجاز تلك المهمة، كما انهم اكثر عرضة للاكتئاب، والحزن بسبب طموحاتهم غير المنجزة، و احساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، و عدم قدرتهم على انجاز الامور وتحقيق الاهداف التي تحقق الرضا الشخصي الذاتي، في حين يتيح ادراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (الصيفي، 2015).

4.10. عملية اختيار السلوك Selection Process:

ذكر " باندورا" (Bandura, 1995) "بأن الفاعلية الذاتية تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وان عملية اختيار الفرد لأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد وأدائه بصورة مناسبة" (الحوراني، 2016، ص. 30).

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فان اختيار الافراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره ويمكن اجمال نتائج الدراسات فيما يخص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الافراد الذين لديهم احساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون انها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب وفي المقابل فان الاحساس المرتفع بفاعليته يعزز الانجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد تجنبه، كما انهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة الى انهم يتخلصون سريعا من اثار الفشل (العتيبي، 2008، ص. 36).

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تلخيص اثار الفاعلية الذاتية في النقاط التالية:

- مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر في السيناريوهات التوقعية التي يبنها الفرد، فكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية تصور الفرد سيناريو النجاح الذي يزيد ويدعم الاداء لديه، وانخفاضها يجعل الفرد يتصور سيناريوهات الفشل.
- تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين اداء الذاكرة عن طريق الاداء، بمعنى كلما زاد مستوى تعقيد الاداء، ادى الى ارتفاع اداء الذاكرة.
- تساهم الفاعلية الذاتية في تحديد مستوى الدافعية.

-تؤثر اعتقادات الفاعلية الذاتية في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الافاد في مواقف التهديد.

11/ مستويات فعالية الذات:

توضح دراسة (Sanders et Woolley, 2005) اهم المستويات المتعلقة بالفعالية الذاتية وهي ثلاثة على النحو التالي:

1.11. المستوى الكلي: ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية بشكل عام او عموما او في المواقف العامة.

2.11. المستوى الجزئي او المجال: ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في مجال معين بعينه دون مجال اخر، كأن يكون

الفرد فعالا في مجال اكايمي دون فعاليته في مجال اجتماعي وهكذا.

3.11. المستوى الخاص والمتعلق بمهمة خاصة: ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في اداء مهمة معينة محددة خاصة

دون الظهور ذاك النشاط في اية مهمة اخرى (صونيا، 2016، ص.35).

وفي هذا الصدد يمكن الايجاز اهم المستويات المرتبطة بالفعالية الذاتية المتمثلة في المستوى الكلي الذي يعني نشاط

الفعالية في مختلف المجالات والمواقف المتعددة، اما فيما يخص المستوى الجزئي فهو يعني ارتكاز نشاط الفعالية

الذاتية في مجال او ميدان معين دون فعاليته في مجال آخر اما في ما يتعلق بالمستوى الخاص فيقصد به ارتكاز نشاط

الفعالية الذاتية في القيام بمهمة محددة خاصة لكن دون ابراز ذلك النشاط في المهمات الاخرى.

12/ التحليل التطوري لفعالية الذات:

يرى "باندورا" Bandoura "ان الفترات المختلفة للحياة تقدم انماطا للكفاءة المطلوبة من اجل الاداء الناجح ويختلف الافراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد وفيما يلي اهم التطورات التي تؤثر في عملية الذات": (مصطفى، 2014، ص.55).

1.12. نشأة الشعور بالسيادة الشخصية: ان الطفل الصغير يولد بدون اي شعور بالذات فكيف يتعرف على ذاته او يدركها؟

ان الذات يجب ان تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة فالأصوات التي تنتج عن طريق صياح الاطفال او التي تصل اليهم سماعيا عن طريق الآخرين او عن طريق الالعب التي يلعبون بها تتسبب في قدرتهم على التنبؤ بالأصوات وب تكرار ذلك يلاحظ الاطفال ان الاحداث البيئية تحدث بواسطة الفعل ولكن ليست في غيابه.

ان ادراك الذات في هذه المرحلة يشير الى القدرة على تحويل الخبرات الادراكية مثل: (الذوق، اللمس) الى داخل الذاكرة وربط الصوت والصورة بمصدرهم. فمن خلال ادراك الذات، فان صغار الاطفال يتعلمون استمرارية وثبات الموضوع ويفهمون العلاقة ما بين انفسهم والأشخاص الآخرين والموضوعات.

وان معرفة الذات تعني القدرة على التعرف على الصورة الخاصة بفرد ما من خلال المرآة والبدا في استخدام الكلمات والتخمينات بواسطة طريقة مفيدة من خلال هاتين العمليتين (ادراك، ومعرفة الذات) يتمكن الاطفال من ان يخبروا نتائج افعالهم كشيء خاص بهم، معنى ذلك ان الطفل يتعرف على ان نتيجة وقوع الزجاج هي الكسر. فمعرفة الذات هي التي تمكن الطفل من ان يميز نفسه عن الآخرين، هذا يتطلب القدرة على ان يحتفظ بالصورة الذهنية في عقله او يتذكر شيء او حدث في غيابه.

فمن خلال احتفاظ الطفل بصورة الاب والام في عقله يبدأ في تطور كتالوج (فهرس) للآخرين، فمن خلال قدرته على معرفة الذات هو يكون قادر على ان يضع نفسه في القائمة وبتزايد معرفة الذات يتمكن الطفل من استخدام الضمائر الشخصية مثل: انا، انت بطريقة صحيحة، وهكذا فان الطفل الصغير يحدد نفسه عن طريق الاسم الخاص به، وبمرور الزمن تزداد القدرة على التمييز ما بين الذات والآخرين فنجد مثلا يقول (انا اريد الذهاب. هل انت تريد الذهاب أيضا) (عبد القادر، 2003).

2.12. المصادر العائلية لفعالية الذات:

حيث ان الاطفال لا يستطيعون ان يؤديوا اشياء كثيرة، فان الخبرات الناجحة في التدريب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الاطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الاداء، فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية، وكفاءاتهم الاجتماعية لفهم المواقف العديدة التي تواجههم يوميا، ان الوالدان اللذان يستحيان لسلوك اطفالهم والذين يجدان فرصا للأفعال الفعالة، ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من اجل الاستكشاف، ويشجعان الاطفال على ان يجربوا الانشطة الجديدة، ويعملان على تسهيل تطوير فعالية الذات لدى اطفالهم، حيث ترتبط فعالية الذات لدى الاطفال بالقدرة على انجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة، ان خبرات الفعالية الاولى تكون متمركزة في الاسرة، ولكن مع نمو العالم الاجتماعي للطفل فانه يزيدها بسرعة، فالتفاعل مع الآخرين شيء مهم، حيث انه تقدم للطفل فرصة ان يكون نشطا ويدرك الاستجابات المناسبة، التي تقوده الى تنمية شعوره بفعالية ذاته، وهكذا ينتقل الى مرحلة جديدة (ابنسام، 2014).

3.12. اتساع فعالية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

يستطيع الاطفال من خلال علاقاتهم بالأقران على زيادة معارفهم الذاتية وقدراتهم ومهاراتهم حيث انهم يقدمون نماذج اساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الاطفال في عملية اختيار الاقران الى اختيار الافراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والاتجاهات والقيم المشتركة، وهذا من شأنه ان يعزز الفعالية الذاتية في مجال الاهتمامات المشتركة، والأطفال الذين ينظرون الى انفسهم على انهم فاعلين اجتماعيا، ينعزلون اجتماعيا ويدركون فعالية متدنية منخفضة بين اقرانهم ويملكون شعورا منخفضا بقيمة الذات (العبيبي، 2008).

4.12. المدرسة كقوة لغرس فعالية الذات:

من خلال الفترة التكوينية لحياة الاطفال، فان وظائف المدرسة تمثل الوضع الاساسي لتهديب وتقوية الكفاءة المعرفية، حيث ان المدرسة هي المكان الذي ينمي فيه الاطفال كفاءاتهم المعرفية، ومهارات حل المشكل بصفة جوهرية، من اجل المشاركة بفعالية في المجتمع المتسع، فهم بصفة مستمرة يختبرون و يقيمون ويقارنون بطريقة اجتماعية معارفهم وأساليب تفكيرهم، لكي يكسب الاطفال المهارات المعرفية فانه يجب عليهم ان ينمو ويطوروا شعورهم بفعاليتهم العقلية (عبيد، 2013، ص. 64).

كما يرى اليوسف (2013) ان الفرد يبدأ ادراكه لفعاليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما ادرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لا سيما الوالدين والمعلمين و الاقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والافتقار، في حين ان افتقار الفرد لمهارات التفاعل

الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة اي ضغوط نفسية الامر الذي ينعكس سلبا على مستوى الانجاز والنجاح لديه (ص329).

وفي هذا السياق يتضح لنا بان خبرات الفاعلية الذاتية الاولية تكون متمركزة في الاسرة، ولكن مع تطور ونمو العالم الاجتماعي للمتعلم فانه يزيدها بسرعة، فالفاعل المبكر مع الآخرين شيء ضروري ومهم، حيث انه يقدم للمتعلم فرصة بان يكون نشطا ويدرك الاستجابات المناسبة له التي تقوده الى تنمية شعوره بفاعلية ذاته، فالمتعلم ينتقل من مرحلة الى مرحلة جديدة، حيث يقيم فاعليته الشخصية وذلك من خلال المقارنات الاجتماعية اكثر من ان يقيم فاعليته الشخصية بناء على خبراته الذاتية، ومنه فان الوسط الاجتماعي له دور ايجابي ومهم في تطوير وتنمية المعرفة الذاتية للمتعلم حول قدراته.

13/ توقعات فعالية الذات:

اوضح "باندورا" وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات المتعلقة بالنتائج.

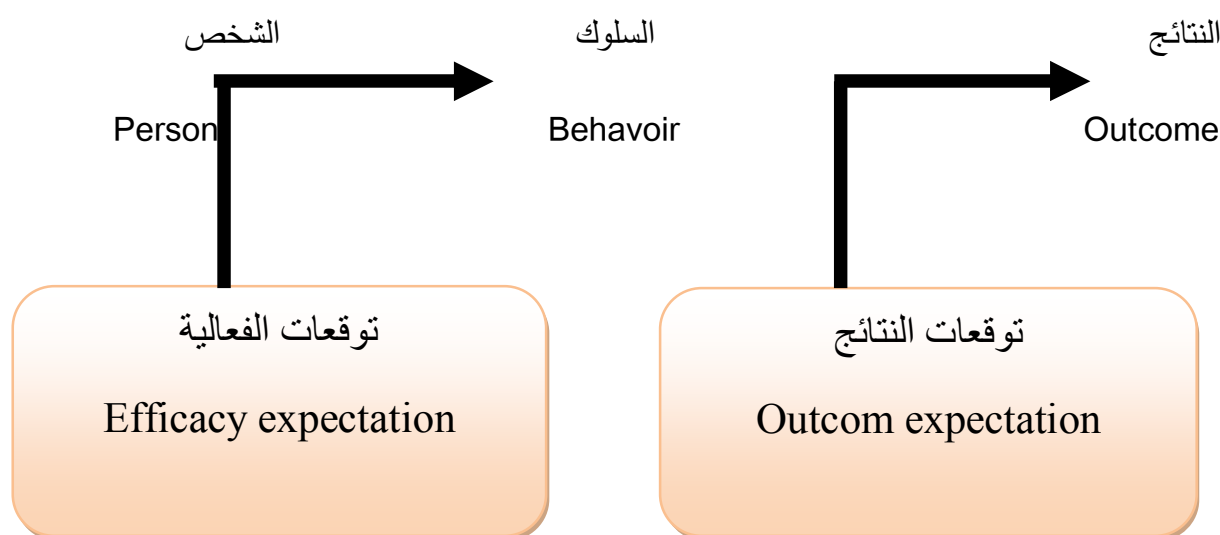
النوع الأول: وهو التوقعات المرتبطة بالفعالية الذاتية حيث تتعلق بادراك الفرد لقدراته على القيام بأداء سلوك محدد وهذه التوقعات يمكنها ان تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما اذا كان قادرا على القيام بسلوك ام لا في مهمة معينة وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك وان يحدد الى اي حد يمكن لسلوكه ان يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة (عبد العزيز، 2010، ص.160).

النوع الثاني: وهو التوقعات الخاصة بالنتائج فيعني الاعتقاد بان النتائج ان تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين ان توقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبط بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة اشكال كبرى في كل شكل تعمل فيه التوقعات الايجابية كمحفزات (معرض) في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

- الاثار البنية الايجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة والمفردة، وعدم الراحة الجسدية.

- الآثار الاجتماعية السلبية والايجابية: فالآثار الايجابية تشمل التفاعلات الاجتماعية كتغيرات الاتجاه والتقدير الاجتماعي، الانتماء، القبول، الرغبة بالانتماء بينما الآثار السلبية تشمل الرفض الاجتماعي، عدم الموافقة، النقد.
- التقييم الذاتي: الذي يمثل الفئة المهمة لتوقعات النتائج وهو بدوره يمثل ايضا في التقييم الايجابي والسلبي للسلوك الشخصي، فتوقع التقدير الرضا الشخصي يحفز الى اداء متفوق، في حين ان توقع خيبة الامل تؤدي الى نقد الذات وضعف في مستوى الاداء (العتيبي، 2008، ص.26).



الشكل رقم (11): الفرق بين توقعات الفعالية الذاتية وتوقعات النتائج (العتيبي، 2008، ص.27).

ومن خلال الشكل رقم (11) لخصت احلام (2017) ان "البرت باندورا" (Albert Bandura) ميز بين نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية الفاعلية الذاتية، اولا نجد توقعات الفاعلية التي تعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع النجاح في تنفيذ السلوك المطلوب لأحداث نتائج مرغوبة. والنوع الثاني هو توقعات النتائج التي تشير الى اعتقاد الفرد بان سلوكا معيناً قد يؤدي الى نتيجة محددة في حالة معينة. ويمكن توضيح ذلك من خلال الامثلة الموائية: عند الحديث عن الاشخاص ذوي الوزن الزائد نجد الاعلام والأطباء والمختصين في التغذية يتحدثون عن الامر، وعلى السمنة المفرطة انها مرض العصر وأنها تشكل خطر على صحة الافراد، وعن امكانية الاصابة بأمراض مزمنة تؤدي الى الوفاة، ومع هذا لا يتبعون

نظام غذائي متوازن وصحي. فالمشكلة هنا تكمن في الامكانية وتصور عدم الامكانية والقدرة وليس في الاثر، بمعنى المشكلة في توقعات الفاعلية وليس في توقعات النتائج. فالأشخاص ذوي الوزن الزائد يردون انقاص الوزن والتمتع بصحة جيدة ولكن كيف يستطيعون القيام بذلك؟، هناك خطوات محددة كالتالي: يعني افعل مثلما فعل فلان، حيث اتبع هذه الخطوات وتوصل الى النتيجة المرغوبة، مع سرد قصص النجاح لأشخاص قاموا بإتباع نظام غذائي متوازن وصحي ونجحوا وفيما يخص النوع الثاني فقد يكون للإنسان اعتقاد بقدرته على تنفيذ سلوك معين ولكن لا يدرك نتائج هذا السلوك، وعند القيام به يفاجأ بنتائج غير متوقعة، بمعنى المشكلة الأساسية هنا هي توقعات النتائج وليس توقعات القدرة، فإذا دعونا شخص حزين أو يعاني من الضغوط الى الصلاة والدعاء كونها مصدر للدعم الروحي، نجد الشخص قادراً على اداء السلوك، ويثق في قدراته، لكن ضعف الايمان يجعله لا يثق في النتائج، فبعد قيامه للصلاة يشعر بالراحة وكذا الطمأنينة ويصرح بأنه لم يتوقع انه سيشعر بالسعادة والطمأنينة بعد ادائه للصلاة. ومما سبق يمكن القول بان التمييز بين التوقعات الفاعلية وتوقعات النتائج يساعدنا في عملية الاقناع والتأثير، كما يساعدنا في تحديد المشكلة اين يكمن جوهرها.

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا ان الفعالية الذاتية تهتم بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجازه تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية باعتبار ان هذه الاحكام محدّدات لسلوكه.

14/ العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

ولما لفاعلية الذات اهمية بالغة في حياة الانسان فان هناك عددا من العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي:

1.14. المجموعة الأولى:

1.1.14. التأثيرات الشخصية: ذكر (Zimmerman, 1989) بان ادراك الفرد لفعاليته الذات لدى الافراد يعتمد على اربعة مؤثرات شخصية هي:

2.1.14. المعرفة المكتسبة: هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم الافراد لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فانه ينظمها وفقا للألفاظ التي احتوتها، او وفقا للبناء الهرمي او وفقا للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فانه يقوم بترتيبها وتخزينها لتلائم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (صونيا، 2016، ص. 36).

3.1.14. عمليات ما وراء المعرفة: ان عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الافراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم اهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، وان عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد الى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق اهدافه واليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر فعالية ذاته.

4.1.14. الأهداف: يشير "باندورا" (Bandura, 1997) الى ان الاشخاص الطلبة الذين يمتلكون احساسا قويا بفعالية الذات يميلون اكثر الى انجاز الاهداف الذاتية الصعبة، وتكون اهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلائم مع توقعاتهم الذاتية، كما ان ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم، فتراهم اكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الاهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الاشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات.

5.1.14. المؤثرات الذاتية: وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثرا مباشرا اثناء ادائه لبعض الاعمال والمهام، وهذه المؤثرات تؤدي الى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيد وهذه المؤثرات مثل: القلق، وصعوبة تحديد الاهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعملياتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل من فعالية الذات لدى الفرد في انخفاض (صونيا، 2016، ص. 37).

2.14. المجموعة الثانية:

1.2.14. التأثيرات السلوكية: ويؤكد "باندورا" (Bandura, 1977) ان الفرد في اثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات، وفيما يلي توضيح لكل مرحلة.

2.2.14. ملاحظة الذات Self-Observation: ويقصد بها المراقبة المنظمة لأداء وملاحظة الفرد لنفسه، وإمدادهم بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز احد الاهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل: فاعلية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان، هما: نقل الاخبار شفهيًا أو كتابيًا. وبيان كمي بالأفعال وردود الافعال.

3.2.14. الحكم على الذات Self-Judgment: وتعني استجابة الافراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الاهداف المنشودة والمراد تحقيقها، أو تحقيقها الى مستوى معني.

4.2.14. رد فعل الذات Self-Reaction: وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود افعال هي:

1.4.2.14. رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق اهدافه، لترك الاثر المرضي في نفسه.

2.4.2.14. رد الفعل الذاتي الشخصي: ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية اثناء عملية التعلم.

3.4.2.14. رد الفعل الذاتي البيئي: وهنا يبحث الفرد عن افضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم (يوسف، 2015).

3.14. المجموعة الثالثة:

1.3.14. التأثيرات البيئية: يذكر "باندورا" Bandura ان هناك عوامل بيئية مؤثرة بفعالية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وانا النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز ،وان تأثير النمذجة الرمزية يكون لها اثر كبير على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وان هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فعالية الذات هي:

2.3.14. خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة مثل: الجنس، والعمر، والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

3.3.14. التنوع في نموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة افضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها اقوى في رفع الاعتقاد في فعالية الذات (حمادنة وشرادقة، 2014، ص.191).

وفي هذا السياق نرى بان هناك عوامل تؤثر في الفعالية الذاتية والتي من خلالها يتم تشكيلها ، حيث تنقسم هذه العوامل الى مجموعات متعددة،المجموعة الاولى المتعلقة بادراك الفرد لفعالية ذاته وذلك وفق مؤثرات شخصية (المعرفة المكتسبة،عمليات ما وراء الموفة،الاهداف،المؤثرات الذاتية فهي تعتبر عوامل داخلية خاصة بالفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثرا مباشرا اثناء ادائه لبعض الاعمال والمهام وبالتالي تؤثر على فعالية ذاته،اما المجموعة الثانية فتتمثل في المؤثرات السلوكية حيثان الفرد اثناء ادائه او قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات،والتقويم ورد الفعل الذاتي وتظهر في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات،كما تتأثر ايضا الفعالية الذاتية بالمؤثرات البيئية وهي عوامل خارجية تؤثر عليها من خلال النمذجة والصور المختلفة.

15/ النظريات المفسرة لفعالية الذات:

1.15. نظرية فاعلية الذات لباندورا:

يشير (Bandura,1996) في كتابه اسس التفكير والأداء الى النظرية المعرفية الاجتماعية Cognitive Theory Social،بان نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع اسسها والتي اكد فيها ان الاداء الانساني يمكن ان يفسر من خلال المقابلة بين السلوك،ومختلف العوامل المعرفية،والشخصية والبيئية،وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

1-يمتلك الافراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها،وتطوير مجموعة مبتكرة من الافعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الافعال من خلال التنبؤ بالنتائج،والاتصال بين الافكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2-ان معظم انواع السلوك ذات هدف معين كما انها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ او التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز .

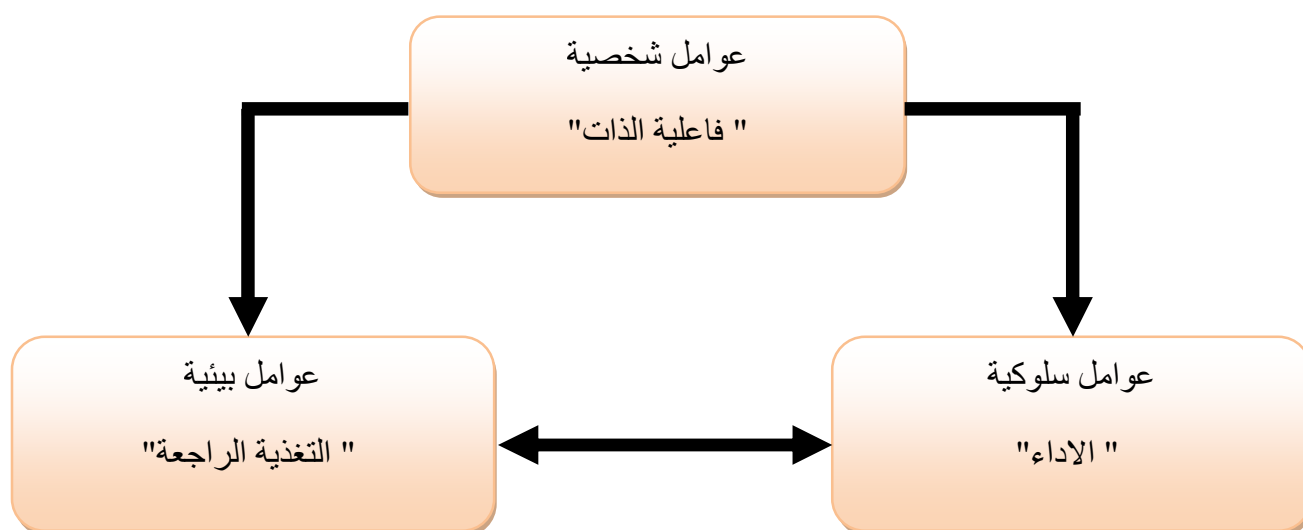
3-يمتلك الافراد القدرة على التأمل الذاتي،والقدرة على تحليل،وتقييم الافكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح الحكم الذاتي في كل من الافكار والسلوك.

4-يمتلك الافراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم،وعن طريق اختيار او تغيير الظروف البيئية،والتي بدورها تؤثر على السلوك.كما يضع الافراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك (العبدلي،2009،ص.46).

5- يتعلم الافراد عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

5- ان كلا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية-العصبية المعقدة حيث يتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة) (الجبوري، 2013، ص.33).

6- افترض باندورا ان سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الانساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الشخصية Personal Factors، والعوامل السلوكية Behaviorall Factors، والعوامل البيئية Environmental Factors، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocaldeterminism ويوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم(12): نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا"

وطبقا لهذا النموذج فان المتعلم يحتاج الى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، اما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئية تشمل الادوار التي يقوم بها يتعاملون مع الطفل ومنهم الالباء، والمعلمين، والأقران.

وأشار "باندورا" (1977) الى عدم وجود افضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في اعطاء الناتج النهائي للسلوك، وان كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات او الأحكام سواء كانت هذه التوقعات او الاحكام خاصة بإجراءات السلوك او الناتج النهائي له، وهو ما سماه "باندورا" بفاعلية الذات وتعني احكام الفرد او توقعاته عن ادائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتتعرض هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الاداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك (مرسى، 2015، ص.73).

ويمكن القول ان "باندورا" (Bandura, 1997) قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكدا انها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من (1977-1997)، وعبر عن فعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء اداء الافراد في المجالات المختلفة، وان ادراك الفاعلية الذاتية يسهم في فهم وتحديد اسباب المدى التنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الافراد المختلفة، ومستويات ردود الافعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من اجل الانجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني.

ورأى "باندورا" ان فاعلية الذات تشير الى توقع الفرد بأنه قادر على اداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في اي موقف معين والذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون انهم يقدررون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، اما الذين يتصفون بفاعلية ذات منخفضة فإنهم يرون انفسهم عاجزين عن احداث سلوك له اثاره ونتائجه (مرسى، 2015، ص.74).

2.15. نظرية "شيل" و "ميرفي" Shell and Murphy:

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

ويظهر من خلال النظرية ان التوقعات عند الفرد بما يتعلق بالفاعلية الذاتية يعبر عن ادراكاته لقدراته المعرفية، وكذلك مهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء او المهمة المتضمنة في السلوك، وهذا بدوره ينعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على التنبؤ بما يلزم الموقف من امكانيات، والقدرة على استخدامها في اداء الموقف، وفاعلية الذات تتبع مع السمات الشخصية العقلية، الاجتماعية الانفعالية (النجار، 2012، ص.49).

3.15. نظرية سكوارز Schwarzer:

ينظر سكوارز " للفعالية الذاتية على انها عبارة عن بعد ثابت من ابعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وان توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك وتقوم على التحضير او الاعداد 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 تربط على المستوى الانفعالي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من القيمة الذات و بين "سكوارز" انه كلما زاد اعتقاد الانسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من اجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان اكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات ايضا الى سلوك فاعل (صالح، 2018، ص.77).

4.15. نظرية التوقع Expectancy Value Theory:

وضع اسس هذه النظرية "فكتور فروم" الذي افترض ان الفرد لديه القدرة على اجراء عمليات عقلية قبل الاقدام 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 ان مجهوداته ستؤدي لأداء عمل ما.
 - **الوسيلة:** التنبؤ ان هذا العمل وسيلة لحصول الفرد على العوائد المادية.
 - **المنفعة:** التنبؤ الفرد ان العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة له.
- وهذه العناصر بمثابة تقدير ذاتي للفرد . وباختلاف الافراد يختلف التقدير، وعليه فان هذه العناصر تمثل عناصر ادراكية (ابو العطا، 2017، ص.28).

من خلال استعراضنا لنظريات فاعلية الذات يتبين لنا ان "نظرية باندورا" هي الاقرب لتفسير موضوع فاعلية الذات. لأنها تناولته بشكل موسع ومفصل حيث قدم "باندورا" نظرية متكاملة عن فاعلية الذات واعتبرها تكويننا فرضيا يسهم في تغيير السلوك الانساني، ولان درجة الفاعلية الذاتية التي يتمتع بها الفرد تكون عاملا اساسيا في نجاحه او فشله، وهي نتاج تفاعل الانساني مع البيئة وما يمتلكه من خبرات سابقة ومهارات اجتماعية وسلوكية وليست نتاج لعامل واحد فقط، وان التفاعل ما بين العوامل الداخلية والأحداث البيئية والسلوك هو تفاعل حتمي ويؤثر كل منها في

الآخر، وقد أشار "باندورا" Bandura في نظريته الى ان كل عامل من العوامل الثلاثة التي تحتوي على متغيرات معرفية وهي تضم ما اسماء بالتوقعات قبل القيام بالسلوك ومعرفة الناتج النهائي.

ومنه يمكن ان نقول بان الفعالية الذاتية تمثل جزء من ادراك الفرد واعتقاداته، كما انها نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، تؤثر فيها الخبرات الماضية وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية ايجابا وسلبا بناء على اثر الخبرة السابقة.

16/ اهمية فعالية الذات:

ترجع اهمية فاعلية الذات الى الدور الذي تلعبه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، ويرى "باندورا" ان مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد القوة الانسانية وتفسيرها وهو يرى:

فاعلية الذات المدركة تؤثر في انماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت فاعلية الذات ارتفع الانتاج وانخفضت الاستثارة الانفعالية، حيث اشارت العديد من الدراسات الى ان فاعلية الذات يمكن ان تكون لها قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الافراد لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض انماط سلوك المسايرة الذي ينتج عن اسباب مختلفة وردود فعل سيكولوجية والتنظيم الذاتي لسلوك العناد والخوف واليأس والتخلي عن خبرات الفشل.

وتهتم فاعلية الذات المدركة بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وان احكام فاعلية الذات سواء كان صوابا او خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية (السيد، 1998، ص. 638).

"وتعد فاعلية الذات من اهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الافراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الافراد للقيام بأي عمل او نشاط، اذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة" (صالح، 2018، ص. 69).

كما ان فاعلية الذات تعد احدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون اكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد وتشعره بقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الافعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (ليلي، 2007).

يمكن ان تساعد فاعلية الذات المتعلم في اختيار الانشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمراره الجهد و المثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الاهداف التي يسعى اليها اثناء عملية التعلم، وبالتالي فان الافراد الذين يمتلكون فاعلية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون الى تجنب الفشل (المخلافي، 2010).

من خلال ما سبق نصل الى ان فاعلية الذات ذات اهمية بالغة في توجيه سلوك الفرد وتحديد امكاناته، ومدى قدرته على القيام بالأعمال والسلوكيات التي تحتاج الى التحدي والمواجهة، ولا يتم ذلك إلا بادراك الفرد لما يملك، بناء على درجة ادراكه لقدراته يحدد مستوى الانجاز الذي يمكن ان يحققه في المهام التي تطلب منه.

17/ الاهمية التطبيقية لفاعلية الذات في الميدان التربوي:

تعتبر الفاعلية الذاتية ذات اهمية في حياة الفرد سواء التعليمية-التعلمية، او العائلية او المهنية باعتبارها المحرك الداخلي الذي يدفعه (الفرد) للنشاط و الاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف المرجو وقد اشار (Zimmerman, 1990) الى ان الاشخاص مرتفعي الفاعلية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (المخلافي، 2010).

كما يرى "شونك" (1991) ان الكفاءة الذاتية تلعب دورا مهما في التحصيل الاكاديمي و في خيارات الطلبة للمهام و الانشطة التعليمية. فالطلبة من ذوي الكفاءة الذاتية العالية سوف يختارون مهام اكاديمية تمتاز بالصعوبة و التعقيد و التحدي ولهذا يبذلون جهدا و مقدارا عاليا من المثابرة و الاصرار للحصول على نواتج تعليمية عالية المستوى مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يجتنبون المهام الصعبة و اللتي تتطلب جهدا و مثابرة و لهذا يحصلون على نواتج تعليمية متدنية (البدارين وغيث، 2013، ص. 66). فالفاعلية الذاتية تعتبر ميكانيزم مركزي ذاتي منظم للنشاط الانساني، فالثقة التي يضعها الانسان في قدراته ومكائياته تؤثر على قراراته وفي الجهد المبذول و المثابرة في مواجهة الصعاب والتحديات التي تقف في طريقه (حميدة، 2015).

و يوضح كل من "راين و ديسي" (1987) "بان الافراد يكونوا مدفوعين ذاتيا اذا توفر شرطان لديهم فاعلية ذاتية عالية، اي انهم يعتقدون بان لديهم القدرة على انجاز المهمة بنجاح و لديهم ادراك للمحددات الذاتية، اي ان لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم و اتخاذ القرارات المتعلقة بهم" (العلوان، 2009، ص. 36). ومن جهة اخرى يوضح وعلي (2012) "انه حتى يتعلم الفرد بفاعلية يتعين عليه ان يدرك بشكل خاص الطريقة التي يتعلم بها في وضعية التعلم" (ص. 55).

فالوضعية تعليمية- تعلمية تفرض على المتعلم ان يكون فعالا من التحليل، البناء، التأليف، التركيب، البرهنة، الصياغة، الكتابة، الحكم، الاقتراح و الابداع وهي كلها انواعا من الانشطة الذهنية تستهدف الانتاج حيث يساهم المتعلم في انتاج المعرفة ومراجعتها و اعادة النظر فيها و التفتح على معارف مغايرة والبرهنة على صوابها ورفضها والتمكن من ادوات وأساليب انتاجه(حميدة،2015،ص.103).

ويشير كل من(Gottfried,1990)،(Harter,1992) الى ان الطلبة يكونوا مدفوعين داخليا للانخراط في الانشطة الصفية عندما يكون لديهم فاعلية ذاتية عالية. كما حدد كل من (schiefele,1991)(wigfield,1994) العديد من الاستراتيجيات لتطوير وتعزيز الفاعلية الذاتية العامة لدى الطلبة منها التأكد من اتقان الطلبة للمهارات الاساسية، مساعدتهم ليلاحظوا تقدمهم على المهام الصعبة و طمأنينتهم بان لديهم القدرة على النجاح وكذا تعريفهم على زملائهم الناجحين(العلوان،2009،ص.209). وقد كشفت مختلف الدراسات التي اجريت في المجال التربوي على اهمية الفاعلية الذاتية ففي دراسة "براجرس" (1996) التي هدفت الى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطة على عينة مكونة من 66 طالبا موهوبا و 232 من طلبة المدارس النظامية العاديين في مادة الجبر، اشارت نتائج الدراسة الى ان الكفاءة الذاتية للطلبة الموهوبين ساهمت في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي، كما اظهر الطلبة الموهوبين كفاءة ذاتية مرتفعة في التعلم ومستويات قلق منخفضة في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية(المحسن،2006،ص.32).

وكشفت دراسة(Boufard Et Al,1991) حول اثر فعالية الذات على رؤية الذات اثناء تعلم المفهوم لدى طلبة المدارس العليا ان فاعلية الذات تؤثر بدلالة على تعلم المفهوم من خلال تأثيرها على رؤية الذات ،فدوي فاعلية الذات المرتفعة افضل في تحديد اهدافهم ومسارات تحقيقها وإدراك وقت اعمالهم وأكثر مثابرة. ويستحبون بحلول جيدة للمشكلات مقارنة بدوي فعالية الذات المنخفضة.

كما يوجد مظهرين معرفيين لنعت طبيعة التقييم الذاتي لدى الافراد يتمثلان في فشلهم في استنتاج اسباب النجاح من داخلهم ويدركون انهم لا يمتلكون مقومات النجاح وهم مسؤولون دائما عن فشلهم المتكرر وان ما يحققونه من نجاح يأتي عن طريق الحظ او الصدفة . كما ان يضعون معايير مرتفعة لتقويم انفسهم وعندما يقارنوا ادائهم بالمعيار تكون النتيجة انهم يصفون انفسهم دائما بصورة لا تتلاءم مع المعيار وبالتالي يرون سلوكهم اقل مما كانوا يتمنون . مما ينتج عنه شعور مستمر بالنقص وفقدان الثقة بالذات ،فمعايير الحكم على الذات عندهم ثنائية (مرتفعة جدا او منخفضة) اي

يضعون عتبات عالية لتقييم الذات الايجابي و عتبات منخفضة لتقييم الذات السلبي وبالتالي تتعكس تلك المعايير الصارمة للسلوك في صور متعددة منها اختيار مستويات عالية جدا من النجاح والمثالية في السلوك حتى يصل الفرد الى الرضا الذاتي ، وان ايسر درجات الفشل التي يتعرض لها الفرد تكون نتيجتها ان ينظر الى نفسه على انه شخص فاشل في كل شيء ومن ثم فان التلاميذ الذين يدركون العجز يعززون ذاتهم في ضوء إما معادلات منخفضة من سلوكيات تدعيم الذات ، او معادلات عالية من سلوكيات عقاب الذات .وبكلمات اخرى يميلون الى مكافأة ذاتهم بمعدلات منخفضة مقارنة بالعاديين وفي الوقت ذاته يميلون الى عقاب الذات بصورة شديدة وتتعاكس تلك المعدلات المنخفضة من مكافأة الذات والمعدلات المرتفعة من عقاب الذات في صورة انخفاض مستوى النشاط العام وتأخر رد الفعل الاستجابي وانخفاض المثابرة وعجز الفرد وعدم قدرته على التحكم(حميدة،2015،ص.105) .

وعليه يتضح لنا ان الفعالية الذاتية لها اهمية كبيرة في الميدان التربوي كون انها تعتبر المحرك الداخلي الذي يدفع ويحرك المتعلم للنشاط و الاستمرار والمثابرة مع وجود الجدية للقيام بالعمليات والمهام الموكلة له حتى يحقق الاهداف المسطرة والمرجوة،فالمتعلمين ذوي فاعلية الذات المرتفعة افضل في تحديد اهدافهم ومسارات تحقيقها وإدراك وقت اعمالهم وأكثر اجتهاد ،وأكثر قدرة على تقديم حلول جيدة للمشكلات التي تصادفهم مقارنة بذوي فعالية الذات المنخفضة المتدنية.

خلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل لتوضيح أهمية الفاعلية الذاتية في حياة المراهق المتمدرس من خلال معتقداته حول قدرته للتحكم في البيئة والسيطرة عليها فبعد تعريفها وذكر المفاهيم المتداخلة معها و إبعادها ومصادرها تحدثنا عن النظريات المفسرة لها وكذا العوامل المؤثرة فيها وختمنا الفصل بذكر أهميتها التطبيقية في المجال التربوي وعليه تبين لنا من خلال جمع المعطيات النظرية حول الفاعلية الذاتية أهميتها في حياة الافراد بصفة عامة والمراهق المتمدرس بصفة خاصة كونها تتعلق بتقييماته حول قدرته في التحكم في المواقف التي يمر بها فهي لا تهتم بكمية المعارف التي نملكها بل ما نستطيع فعله بالمعارف التي نملكها وهو ماتسعى اليه الاصلاحات التربوية التي لا تبحث عن جيل يحمل المعرفة وإنما تبحث عن جيل يستطيع توظيف وتجديد المعرفة بفاعلية في مختلف الوضعيات التي يصادفها.

الجانب الميداني

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

1.1. اهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1.مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية.

3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2-منهج الدراسة.

3.الدراسة الاساسية.

1.3.مجتمع الدراسة.

2.3.عينة الدراسة.

3.3.حدود الدراسة.

4-ادوات الدراسة

5-اجراءات تطبيق الدراسة

6- اساليب المعالجة الاحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

ان نجاعة البحث وقدرته على بلوغ اهدافه ودقة نتائجه ترتكز على صحة الاجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث، والأساليب والأدوات التي يستخدمها اثناء اجراء الدراسة فهي تعتبر الخارطة التي لابد منها للقيام بالبحث، لذا تعتبر خطوة مهمة في عملية البحث فتمثل المرجع والمرشد الباحث اثناء القيام ببحثه.

حيث انه لابد لكل بحث علمي وخصوصا البحوث الاجتماعية ان تتضمن جانبا تطبيقيا مكملا للجانب النظري، حتى يكون على قدر كبير من المصداقية العلمية.

فبعدما تم التطرق الى الجانب النظري في الفصول السابقة، ومعرفة حيثيات الدراسة وذلك بتحديد متغيراتها والمتمثلة في استراتيجيات التعلم المعرفية و الفاعلية الذاتية، ولان ننتقل الى الجانب التطبيقي، الذي يعتبر اهم خطوة يقوم بها الباحث من خلال التقديرات الكمية للجانب النظري ويتوقف هذا على صحة الاجراءات المتبعة، والتي تشمل الدراسة الاستطلاعية، المنهج وكيفية اختيار العينة وأدوات الدراسة وإجراءات الدراسة، وفي الاخير الاساليب الاحصائية المستخدمة في عرض ومناقشة بيانات الدراسة وتحليلها.

1/ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية امرا ضروريا لأي بحث تربوي، حيث انها تزود الباحث بمعلومات اولية عن ميدان البحث والعينة المراد دراستها دراسة واقعية، وتعرفه على مجتمع بحثه وخصائصه ومكوناته، وتدله على طبيعة الادوات التي سيطبقها على افراد من هذا المجتمع، اذ يقوم بتجريبها اولا في البحث الاستطلاعي ومن خلال هذا التطبيق الأولى، يحدد مدى قدرة الادوات المستعملة على تمثيل وقياس ما يريد قياسه والتأكد منه، كما تكشف له اجواء تطبيقها وطبيعة من يطبق عليهم.

وتعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها "تلك الدراسة التي تهدف الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على اهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث" (ابراهيم، 2000، ص.38).

1.1. اهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في اي بحث علمي الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة، التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على اهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ابراهيم، 2000).

لقد قمنا بالدراسة الاستطلاعية في شهر افريل (2021) وذلك "بمتقنة الاخوة حانوتي" ببوزقان على مستوى ولاية تيزي وزو، حيث اجرينا مقابلة مع مدير الثانوية، وبعد اخذ الموافقة على اجراء البحث الميداني، قام بتوجيهنا الى مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي المتواجدة في الثانوية، وذلك قصد التعرف على مدى توفر العينة المراد تطبيق عليها ادوات الدراسة الاستطلاعية من اجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكان الهدف من هذه الزيارة:

- التعرف على الامكانيات المتوفرة بالثانوية، ومن خلال ذلك التعرف على امكانية تطبيق الدراسة الاساسية.
- التعامل المباشر مع افراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع اجراءات البحث.
- التعرف على العينة المطلوبة والتأكد من وجودها، التي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- التعرف على مدى صلاحية ادوات جمع البيانات، وذلك من خلال التعرض للجوانب التالية:
- وضوح البنود وملائمتها لمستوى العينة وخصائصها.
- التأكد من وضوح التعليمات.
- الاستطلاع على الظروف التي سيجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي تقف في طريق اجرائه بالإضافة الى التدريب الجيد على تطبيق اداة الدراسة.
- التعرف على الجوانب المختلفة بموضوع البحث او الدراسة.
- تقدير الوقت لإجراء الدراسة الاساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، من حيث صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الاساسية.

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

2.1. مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:** تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارة ميدانية الى ثانوية "متقنة الاخوة حانوتي" ببوزقان، بولاية تيزي وزو.
- **المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:** تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر افريل (2021/2022)، بالثانوية المذكورة اعلاه بولاية تيزي وزو.

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية من بين (200) تلميذ وتلميذة يدرسون تخصص ادبي وعلمي في ثانوية "متقنة الاخوة حانوتي" ببوزقان، حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذ وتلميذة اختيروا من تلاميذ السنة الاولى ثانوي وفيما يلي عرض تفصيلي لتوزيع افراد العينة.

الجدول رقم (09): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة والجنس.

الثانوية	الشعبة	الذكور	الاناث	المجموع
متقنة الاخوة حانوتي	السنة الاولى علوم تجريبية	10	12	22
	السنة الاولى اداب وفلسفة	05	13	18
المجموع		15	25	40

يتضح من خلال الجدول رقم (09): ان عينة الدراسة الاستطلاعية تتوزع من حيث الجنس الى فئتان، فئة الذكور البالغ عددهم (15) وفئة الاناث البالغ عددهم ب (25)، اما من حيث الشعب فنلاحظ ان فئة الشعبة العلمية البالغ عددهم (22) متقاربة مع فئة الشعبة الادبية المقدر عددهم ب (18).

4.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم التوصل الى ما يلي:

- تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.
- التأكد من تمتع ادوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لاستخدامها.
- تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الاساسية والفترة الزمنية المناسبة لها.
- تحديد خطة تطبيق اجراءات الدراسة الاساسية.

2/ منهج الدراسة:

يعتبر المنهج من اساسيات اي بحث علمي، فهو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة (بوحوش، 1990).

"وقد يعتقد البعض ان الباحث ،لديه الحرية المطلقة في اختيار منهج دراسته، إلا ان هذا الاعتقاد خاطئ، لان لكل ظاهرة او مشكلة صفات تختلف عن الاخرى، وهذه الصفات تفرض على الباحث منهجا معيناً لدراستها او لحلها" (شفيق، 1998، ص.58).

ولأنه من المعروف لدينا ان طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، وان دراستنا تبحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، لذلك اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الاخرى ذات العلاقة، وذلك بهدف الوصول الى تعميمات واستنتاجات وهذا هو المنهج الاكثر تناسبا لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

ويعرف المنهج الوصفي انه "تقرير وصف خصائص موقف معين، اي وصف العوامل الظاهرة، وتعتبر البحوث الوصفية اسهل من حيث فهمها واستيعابها" (دويدوار، 1999، ص.183).

بالإضافة الى ذلك فان المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا او كميا، فالكمي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها والكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة او حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الاخرى (عبيدات وآخرون، 2006).

3/ الدراسة الاساسية:

تم تطبيق ادوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي من الذكور والاناث من ثانويتين تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو .

1.3.مجتمع الدراسة:

"من المهم جدا ان يحدد الباحث نوع وطبيعة مجال بحثه او المجتمع الاحصائي الذي هو عبارة عن مجموعة من الوحدات او المفردات ذات الصفات المشتركة، كما ان تحديد المجتمع الاحصائي يتوقف على اهداف كما يتوقف على اختيار الوحدة المناسبة من غرض البحث" (البديري ونجم، 2008، ص.78).

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الاولى ثانوي بثانويتين "متقن الاخوة حانوتي" و "حمادي محمد اغريب" بولاية تيزي وزو، جميع الشعب (الشعبة العلمية، الشعبة الادبية)، ولقد قدر مجتمع الدراسة الحالية لكلتا الثانويتين 333 تلميذ وتلميذة حسب الاحصاءات المتحصل عليها من قبل مديري المؤسسات للعام الدراسي 2022/2021.

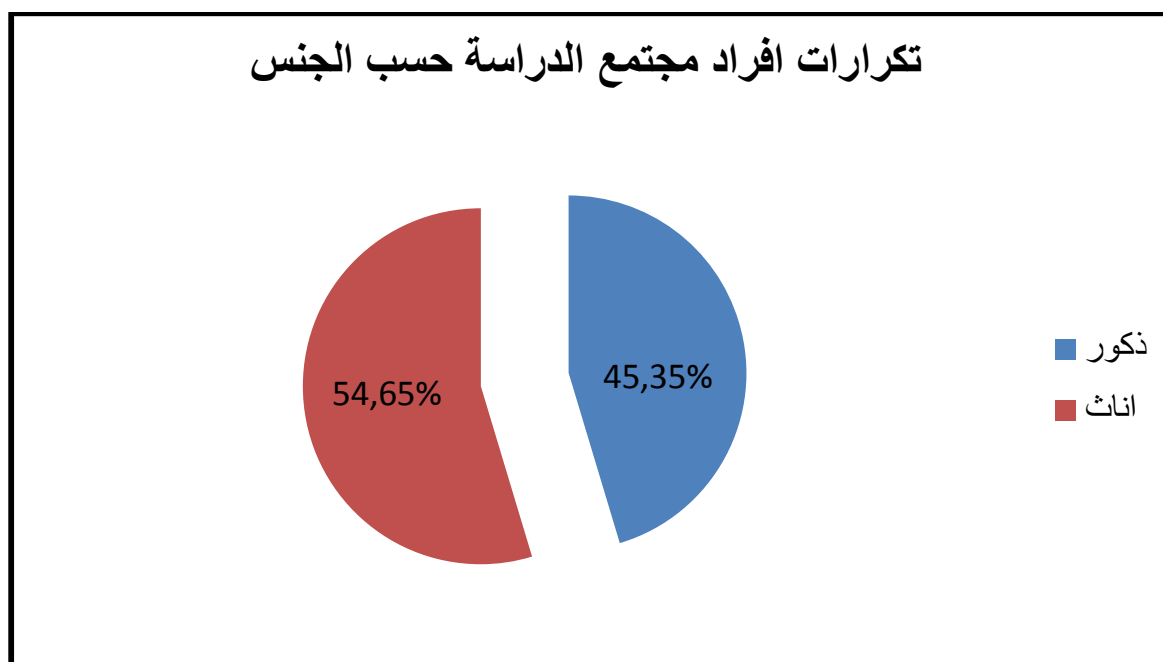
الجدول رقم (10): يوضح عدد التلاميذ السنة الاولى ثانوي في كلتا المؤسسات.

المجموع العام	الاناث		الذكور		المؤسسة
	الشعبة العلمية	الشعبة الادبية	الشعبة العلمية	الشعبة الادبية	
200	44	62	28	66	متقن الاخوة حانوتي (1)
133	30	46	20	37	ثانوية حمادي محمد اغريب)
333	182		151		المجموع

الجدول رقم (11):يمثل توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
اناث	182	%54,65
ذكور	151	%45,35
المجموع	333	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (11) ان عدد الاناث يقدر ب 182 اي ما يعادل نسبة 54,65 % من مجتمع الدراسة،اما عدد الذكور فيقدر ب 151 اي ما يعادل نسبة 45,35 % من مجتمع الدراسة،ومنه فنسبة الإناث اكبر من نسبة الذكور،ولتوضيح ذلك يمكن الاستعانة بالدائرة النسبية التالية:



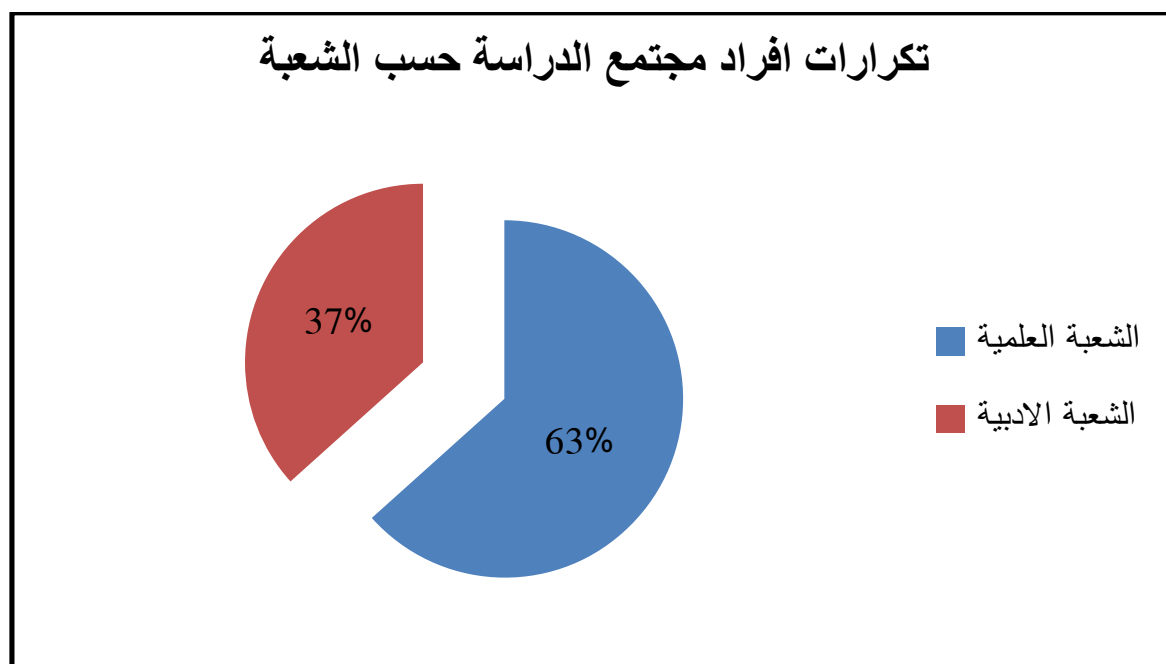
الشكل رقم (13):دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

نلاحظ من خلال الشكل رقم (13) ان نسبة الاناث التي تقدر بـ54,65%، اكبر من نسبة الذكور التي تقدر بـ45,35% وذلك وفق توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.

الجدول رقم (12) يمثل توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة.

النسبة المئوية%	التكرار	الشعبة
63,36%	211	الشعبة العلمية
36,64%	122	الشعبة الأدبية
100%	333	المجموع

يظهر من خلال الجدول رقم (12) ان عدد التلاميذ في الشعبة العلمية يقدر ب 211 اي ما يعادل نسبة 63,36 % من مجتمع الدراسة،اما عدد التلاميذ في الشعبة الادبية فيقدر ب:122 اي ما يعادل نسبة36,64 % من مجتمع الدراسة،ومنه فنسبة التلاميذ في الشعبة العلمية اكبر من نسبة التلاميذ في الشعبة الادبية،ولتوضيح ذلك يمكن الاستعانة بالدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (14):دائرة نسبية توضح تكرارات أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة.

نلاحظ من خلال الشكل رقم (14) ان نسبة التلاميذ في الشعبة العلمية قدرت ب63%،اما نسبة التلاميذ في الشعبة الادبية وفق توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الشعبة فلقد بلغت37% وبذلك فان نسبة التلاميذ في الشعبة العلمية اكبر من نسبة التلاميذ في الشعبة الادبية.

2.3. عينة الدراسة:

ان من اهم الخطوات في اجراء بحث ميداني هو اختيار العينة،فهي تكتسي اهمية كبيرة في البحوث النفسية،والاجتماعية ذلك ان اللجوء الى دراسة كل المجتمع الاصلي،ضرب من الخيال لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها،وهذا ما دفع الباحثين الى اختيار جزء من المجتمع الاصلي .

حيث تعرف العينة بأنها" مجموعة من وحدات المعاينة تخضع للدراسة التحليلية او الميدانية،ويجب ان تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا من المجتمع الاصلي،ويمكن تعميم نتائجها عليه".ويعد اختيار العينة هدفا مهما واعيا لكل

الدارسين والباحثين، يقف عليه استخلاص النتائج، ومن ثم تعميم نتائج الظاهرة المقاسة لمجتمع الاصل الذي اشتقت منه الظاهرة العلمية موضع الدراسة والبحث.

والعينة بهذا المعنى هي "مجموعة نسبية من مجتمع الدراسة الاصيل، يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل" (المشهداني، 2019، ص85).

حيث بلغت عينة الدراسة (100) تلميذ وتلميذة واعتمدنا في هذه الدراسة، في اختيار افراد العينة على الطريقة العشوائية وهي تلك "العينة التي تعطي لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة فرصة للظهور في العينة مع عدم الضرورة بان تكون فرصة الظهور متساوية لكل عنصر، إلا ان فرصة الظهور تكون لكل عنصر معروفة ومحددة مسبقاً" (عبيدات وآخرون، 2006، ص.87).

1.2.3. خصائص العينة:

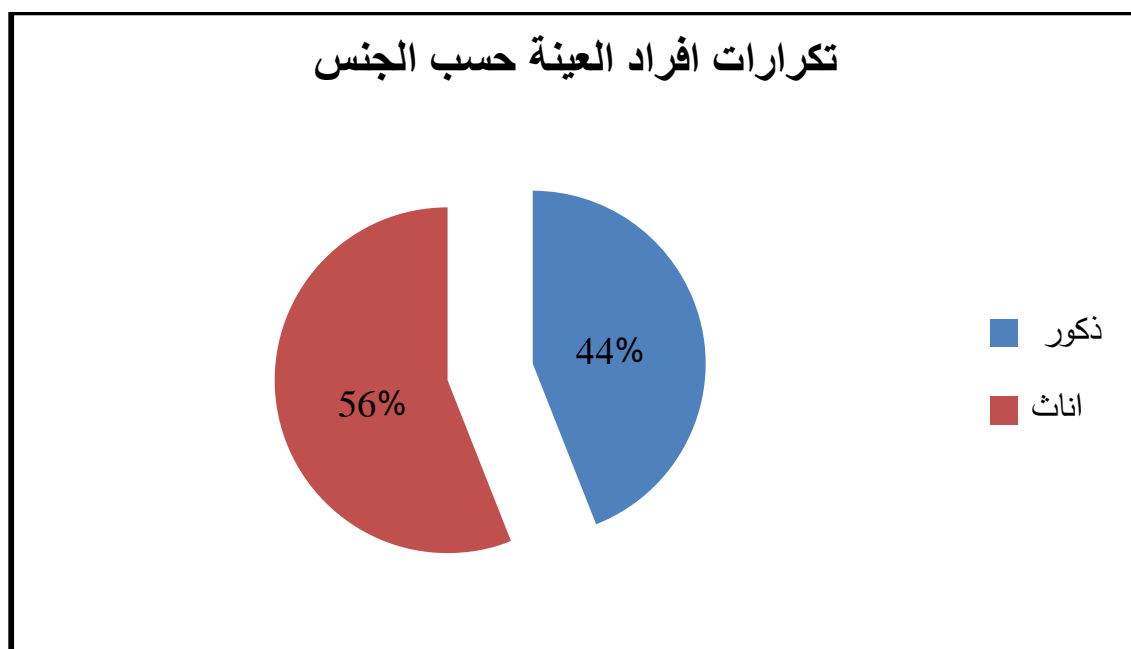
وفيما يلي هم خصائص عينة الدراسة:

1-الجنس:

الجدول رقم (13):يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
الذكور	44	44%
الاناث	56	56%
المجموع	100	100%

يظهر من خلال الجدول رقم (13) ان نسبة الاناث في عينة الدراسة اكبر من نسبة الذكور، حيث تمثل 56% من حجم العينة، اما نسبة الذكور فتقدر ب: 44%، ويمكن الاستعانة بدائرة النسبية الشكل رقم (15) من اجل توضيح توزيع افراد العينة حسب الجنس.



الشكل رقم (15): دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

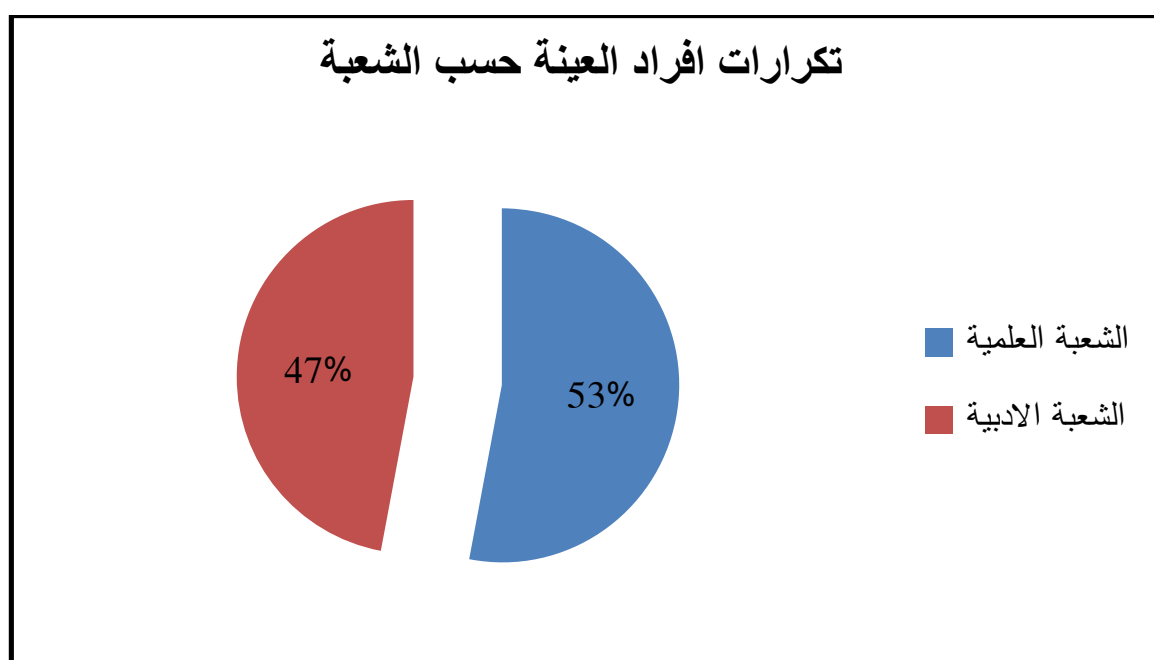
نلاحظ من خلال الشكل رقم (15) ان نسبة الاناث بلغت 56%، اما نسبة الذكور فلقد بلغت 44%، وبذلك فان نسبة الاناث اكبر من نسبة الذكور وذلك وفق توزيع افراد عينة البحث حسب الجنس.

2-الشعبة:

الجدول رقم (14):يمثل توزيع افراد العينة حسب الشعبة.

النسبة المئوية %	التكرار	الشعبة
53%	53	الشعبة العلمية
47%	47	الشعبة الادبية
100%	100	المجموع

يظهر من خلال الجدول رقم (14) ان نسبة الشعبة العلمية في عينة الدراسة اكبر من نسبة الشعبة الادبية،حيث تمثل الشعبة العلمية 53 % من حجم العينة،اما نسبة الشعبة الادبية فتقدر ب:47%،ويمكن الاستعانة بدائرة النسبية الشكل رقم (16) من اجل توضيح توزيع افراد العينة حسب الشعبة.



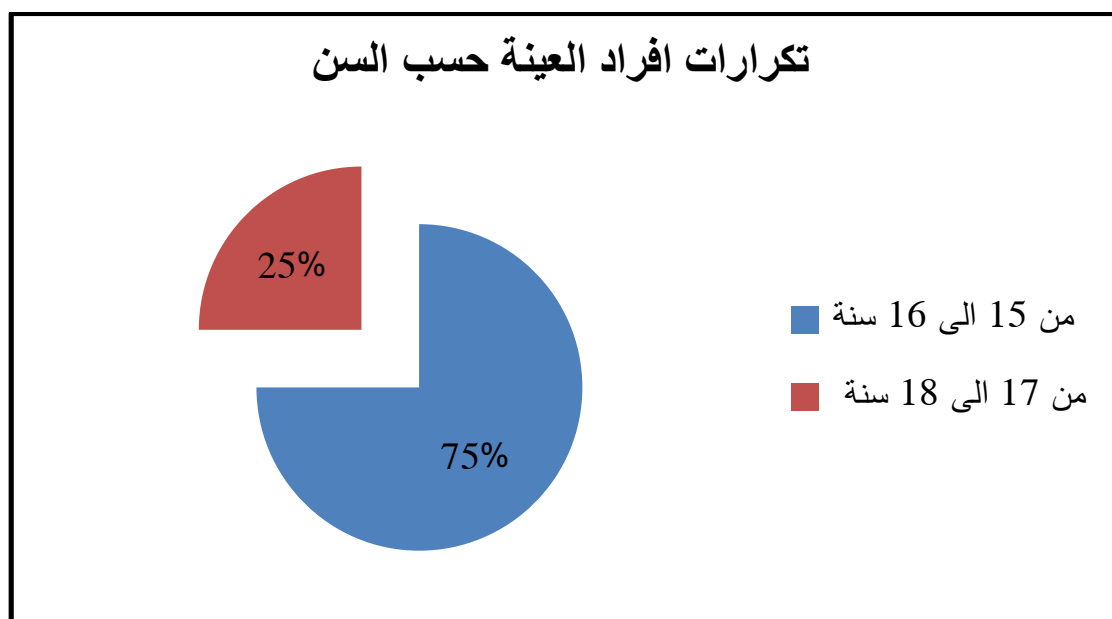
الشكل رقم (16):دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة من حيث الشعبة.

3- السن:

الجدول رقم (15):يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

النسبة المئوية %	التكرارات	السن
75%	75	من 15 إلى 16 سنة
25%	25	من 17 إلى 18 سنة
100%	100	المجموع

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ ان نسبة 75% من مجموع افراد العينة تتراوح اعمارهم ما من 15 الى 16 سنة وان نسبة 25% تتراوح اعمارهم من 17 الى 18 سنة. ويمكن الاستعانة بالأعمدة البيانية الشكل رقم (17) من اجل توضيح توزيع افراد العينة حسب السن.



شكل رقم (17):دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب السن.

من خلال الشكل رقم (17) نلاحظ ان نسبة 75% من مجموع افراد العينة تتراوح اعمارهم ما من 15 الى 16 سنة وان نسبة 25% تتراوح اعمارهم من 17 الى 18 سنة وذلك وفق توزيع افراد العينة حسب السن.

3.3. حدود الدراسة:

1.3.3. الحدود المكانية: اجريت الدراسة الميدانية في المؤسسات التالية:

- متقنة الاخوة حانوتي بدائرة بوزقان، ولاية تيزي وزو.
- ثانوية حمادي محمد اغريب بدائرة ارفون، ولاية تيزي وزو.

2.3.3. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي 2022/2021 اي من شهر مارس الى غاية شهر اوت 2021.

3.3.3. الحدود البشرية: تمثلت في التلاميذ الثانويتين المذكورة الذين يدرسون بالسنة الاولى من التعليم الثانوي، وبلغ عددهم في مجتمع البحث، واختيرت منهم العينة والتي قدر عددها ب 100 تلميذ وتلميذة.

4.3.3. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية.

4/ ادوات البحث:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة اساسية في الدراسة الميدانية وذلك للتمكن من الحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة، ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الاداء المستخدمة.

ولقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الادوات التالية:

- مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة من اعداد "صحراوي نزيهة" 2015 (الملحق رقم 02).
- مقياس فاعلية الذات من اعداد "محمود كاظم محمود" 2008، المكيف من طرف الباحثان "سارة تيتة" و"صفاء عبد الله" (2016) على البيئة الجزائرية (الملحق رقم 03).

1.4. مقياس استراتيجيات التعلم:

1.1.4. وصف المقياس:

تم اعداد مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة من طرف " صحراوي نزيهة" (2015) وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تم تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس الى قياس مدى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة والمتمثلة في (استراتيجية المسح، استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية القراءة واشتقاق وإعداد الأسئلة، استراتيجية المراجعة، استراتيجية الفهم، استراتيجية الهضم، استراتيجية التوسع والإحاطة).
- تم تحديد التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التعلم المعرفية: وذلك بناء على:
- اطلعت الباحثة على التراث النظري حول موضوع استراتيجيات التعلم المعرفية.
- كما راجعت واطلعت على بعض المقاييس المتشابهة نذكر منها:
- مقياس استراتيجيات التعلم للباحثة "بن زاين حفيظة".
- مقياس مهارات التعلم والاستذكار للباحثين "عصام علي الطيب" و"ربيع عبده رشوان" (2006).
- مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية للباحثة "صحراوي نزيهة" (2011).

2.1.4. مكونات المقياس:

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية في صورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ستة (06) ابعاد حيث يمثل كل بعد استراتيجية التعلم وهي:

- 1-المسح .
- 2-القراءة واشتقاق الاسئلة.
- 3-الاسترجاع.
- 4-المراجعة.
- 5-الفهم.
- 6-الهضم والتوسع والإحاطة.

الجدول رقم (16): يوضح ارقام الفقرات الموزعة على الابعاد الستة (06) لمقياس استراتيجيات التعلم.

الابعاد	ارقام الفقرات	العدد الكلي
المسح والاستعراض	05,04,01,22,21,18,17,13,06,02,39,25,27	13
القراءة اشتقاق الاسئلة	10,12,36	03
الاسترجاع	08,03,16,12,28,29,33,40,35,26	10
المراجعة	15,09,32	03
الفهم	44,42,23,41,37,34,38,31,24,23,07,14	12
الهضم والتوسع والاحاطة	30,20,19	03

من خلال الجدول رقم (16) توصلنا الى معرفة ابعاد المقياس وعدد عباراته، حيث البعد الاول وهو المسح والاستعراض يتكون من (13) فقرات، وبعد القراءة اشتقاق الاسئلة يتكون من (03) فقرة، وبعد الاسترجاع يتكون من (10) فقرات، اما فيما يخص بعد المراجعة يتكون من (03) فقرة، بالإضافة الى بعد الفهم الذي يتكون من (12) فقرات و اخير بعد الهضم والتوسع والإحاطة يتكون من (03).

3.1.4. طريقة تقدير درجات المقياس:

يحتوي مقياس استراتيجيات التعلم على (44) فقرات، موزعة على (06) ابعاد، وضعت (05) اوزان للإجابة وهي كما يلي: (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا)، وتكون طريقة التصحيح بناء على مقياس "ليكرت" كما هي موضحة في الجدول.

الجدول رقم (17): يوضح سلم تنقيط اجابات الافراد على فقرات لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
05	04	03	04	01

4.1.4..معايرة المقياس:

اعتمد الباحثة "صحراوي نزيهة" طريقة التكميم لتحويل درجات المقياس من درجات خام الى درجات معيارية نستطيع من خلالها تصنيف الافراد بشكل دقيق وذلك وفقا لمعيار او محك .حيث اعتمدت في هذا المقياس على معيار الجماعة وذلك بتقسيم التوزيع الى (5) فئات، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

-تقسيم التوزيع الى (5) خمس فئات.

-استخراج القيم المعيارية والتي تحدد الفئات الخمس وهي: 187،170،154،145.

الجدول رقم (18):يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

رقم الفئة	ترتيب الفئة	حدود الفئة
01	ضعيفة جدا	من ادنى درجة 44- الى 145
02	ضعيفة	من 146- الى 154
03	متوسطة	من 155-الى 170
04	جيدة	من 171- الى 187
05	عالية او متفوقة جدا	من 188-الى اقصى درجة 220

5.1.4.الخصائص السيكمترية للمقياس:

ا/ الصدق:

صدق المحكمين:بعد جمع الاستثمارات الخاصة بتحكيم مقياس استراتيجيات التعلم وتفرغ نتائج اراء المحكمين توصلت الى النتائج التالية:

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

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

صدق محتوى البنود:

الجدول رقم (19): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

البند	معامل صدق البند
1	0,38
2	0,45
3	0,21
4	0,23
5	0,35
6	0,51
9	0,56
10	0,53
12	0,47
13	0,61
14	0,40
15	0,53
16	0,47
17	0,37
19	0,54
20	0 ,48
21	0,31
22	0,45
23	0,52
24	0,43
25	0,46

0,63	26
0,42	28
0,40	29
0,61	30
0,68	31
0,63	32
0,45	33
0,47	34
0,63	35
0,51	36
0,54	37
0,53	38
0,55	39
0,54	40
0,50	41
0,55	42
0,63	43
0,38	44
0,62	45
0,58	46
0,61	47
0,62	48
0,61	49

ونلاحظ من خلال الجدول رقم(19) ان اغلب البنود كانت تتمتع بصدق محتوى مرتفع، عدا 5 خمس بنود وهي:
7,8,11,18,50.

الصدق التمييزي:

جدول رقم (20):يوضح معاملات الصدق التمييزي لبنود مقاييس استراتيجيات التعلم المعرفية.

البند	F	Sig	T	Sig bilatearal
1	3,81	0,056	3,43	0,001
2	0,55	0,46	3,98	0,000
3	2,027	0,160	2,91	0,005
4	3,43	0,070	-2,80	0,007
5	10,63	0,002	3,93	0,000
6	0,95	0,33	4,88	0,000
9	4,84	0,032	5,08	0,000
10	2,83	0,098	5,08	0,000
12	12,73	0,001	5,50	0,000
13	17,45	0,000	8,24	0,000
14	1,74	0,19	2,41	0,019
15	8,63	0,005	8,36	0,000
16	8,67	0,005	6,88	0,000
17	0,78	0,37	3,46	0,001
19	14,06	0,000	7,64	0,000
20	18,44	0,000	5,073	0,000
21	18 ,62	0,000	4,59	0,000
22	7,01	0,011	3,29	0,002
23	3,28	0,076	5,48	0,000

0,000	5,083	0,044	4,24	24
0,000	6,50	0,39	0,74	25
0,000	8,06	0,003	9,41	26
0,000	5,55	0,025	5,33	28
0,002	3,31	0,008	7 ,60	29
0,000	7,47	0,000	30,34	30
0,000	10,13	0,000	19,66	31
0,000	11,75	0,000	14,75	32
0,000	-5,48	0,000	15,69	33
0,000	4,76	0,84	0.04	34
0,000	7,97	0,001	12,11	35
0,000	6,20	0,004	9,24	36
0,000	7,16	0,000	15,12	37
0,000	3,91	0,10	2,65	38
0,000	5,50	0,003	9,59	39
0,000	6,96	0,003	9,41	40
0,000	6,10	0,001	12,44	41
0,000	4,77	0,49	0,47	42
0,000	6,37	0,005	8,67	43
0,000	6,60	0,000	17,71	44
0,000	6,44	0,063	3,59	45
0,000	7,29	0,000	13,96	46
0,000	5,039	0,054	3,88	47
0,000	7,14	0,006	8,04	48
0,000	6,99	0 ,57	0,32	49

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) ان البنود تتمتع بمعاملات صدق تميزي مرتفع ودال عند مستوى 0,01 ،اي ان البنود قوية من حيث التمييز بين الطلبة الاقوياء والضعفاء على الخاصة.

ب/ الثبات:

استخدمت الباحثة "صحراوي نزيهة" طريقة الفا كرونباخ وتمت الخروج بالنتائج التالية:

الجدول رقم (21):يوضح قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم.

معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ
0,94

6.1.4. الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

اما في الدراسة الحالية للتأكد من مدى ملائمة المقياس مع البيئة المحلية،قمنا بتطبيق المقياس على عينة تتكون من (40) تلميذ وتلميذة في متقنة الاخوة حانوتي،حيث تتراوح اعمارهم من (16-18 سنة)،تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب الصدق والثبات في الدراسة الحالية كالتالي:

أ- صدق المقياس:

يعد الصدق اكثر احد المفاهيم الاساسية في مجال القياس النفسي،وبالبحث بحاجة الى استعمال اداة صادقة الذي يلجا الى تقدير الصدق.

يقصد بالصدق "ان يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه،بمعنى ان يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها" (عبد الرحمن،2008،ص.197).

وبعبارة اخرى يشير مفهوم الصدق الى مدى صلاحية الاختبار على قياس السمة او الخاصية المراد قياسها،والى قدرته على التمييز بين طرفي هذه الخاصية.

وقد اعتمدنا في حساب الصدق على:

- **الصدق الذاتي (Intrinsic Validity):** "الصدق الذاتي او الحقيقي يعبر عما يحتويه الاختبار حقيقة من القدرة التي يقيسها خالية من اي اخطاء او شوائب بمعنى مقدار تشبع الاختبار بما يقيسه حقيقة من قدرة" (عبدالرحمن، 2008، ص. 200).

حيث يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، و"هو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية الي خلصت من اخطاء القياس" ويحسب وفق المعادلة التالية: (البهي، 1979، ص. 553).

بعد حصولنا على قيمة ثبات المقياس التي قدرت (0,93) ب، تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس $0,96 = \sqrt{0,93}$ ومنه بلغت قيمة صدق المقياس (0,96)، كما هو موضح في الجدول رقم (22).

الجدول رقم (22): نتائج حساب الصدق الذاتي لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

الاداة	معامل الصدق الذاتي
استراتيجيات التعلم المعرفية	0 ,96

ومن خلال الجدول رقم (22) فإننا نستنتج ان مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية يتمتع بصدق عالي.

ب- ثبات المقياس:

"يقصد بثبات ان يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا اذا اعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الافراد" (عبدالرحمن، 2008، ص. 177). بمعنى اخر الحصول على نفس النتائج باستمرار اذا ما استخدم الاختبار اكثر من مرة في نفس الظروف.

وقد اعتمدنا في حساب الثبات على:

-معامل الفا(α) كرونباخ (Alpha Cronbach):يعتبر معامل الفا كرونباخ من "اهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده،فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات"(معمرية،2007،ص.148).

حيث بلغ معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية (0,93)،وهذا يشير الى ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها،كما هو موضح في الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23):يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية بطريقة الفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
40	44	0,93

من خلال نتائج الجدول رقم (23):يتضح ان معامل الثبات الفا كرونباخ يساوي(0,93)،مما يدل على ان مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية ثابت.

2.4.مقياس فاعلية الذات:

1.2.4.وصف المقياس:

تم اعداد مقياس "محمود كاظم محمود" (2008)،حيث اعده بما يناسب البيئة العراقية وطلبة المرحلة الثانوية،حيث كان المقياس في صورته النهائية مكونا من (33) فقرة مقسمة الى (17) بندا موجبا،و(16) بنود سالبة وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (24):يمثل توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس فعالية الذات.

البنود السالبة	البنود الايجابية	
ارقام البنود	1,2,3,5,9,10,13,14,15,16,17,26,30,31,32,33	باقي البنود
عدد البنود	16	17
العدد الكلي	33	

2.2.4. طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تطبيق المقياس على افراد بحيث يطلب منهم الاجابة على جميع بنود المقياس،وذلك بوضع علامة (X) امام احد البدائل الثلاثة المتاحة (دائما،قليلا،ابدا)،وبعد انتهاء الافراد للإجابة على جميع بنود المقياس،يتم استلام الإجابات ثم اعطاء درجة لكل اجابة،بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الاول "أبدا" والتي تدل على انخفاض درجة فاعلية الذات،درجة واحدة،اما الاستجابة على البديل الثاني"قليلا" والتي تدل على درجة متوسطة من فاعلية الذات فتعطي درجتين،في حين ان الاستجابة على البديل الثالث "دائما" وهي الدالة على درجة مرتفعة من فاعلية الذات،فتعطي ثلاث درجات،والعكس في البنود السالبة،وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (25):يمثل درجات بدائل مقياس فاعلية الذات.

البديل	ابدا	قليلا	دائما
البنود الموجبة	01	02	03
البنود السالبة	03	02	01

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس،يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية،وبالتالي فان اقل درجة يمكن ان يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (32)،واعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة (96)،وبناءا عليه تصنف مستويات فاعلية الذات الى المستويات الثلاثة التالية:

- مستوى فاعلية الذات المنخفض، تتراوح درجاته بين 32 الى 53 درجة.
 - مستوى فاعلية الذات المتوسط، تتراوح درجاته بين 54 و 75 درجة.
 - مستوى فاعلية الذات المرتفع، تتراوح بين 76 و 96 درجة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:
- الجدول رقم (26): يوضح تصنيف مستويات فاعلية الذات.

الدرجة	التصنيف
من 32 الى 53 درجة	مستوى فاعلية الذات المنخفض
من 54 الى 75 درجة	مستوى فاعلية الذات المتوسط
من 76 الى 96 درجة	مستوى فاعلية الذات المرتفع

3.2.4. الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامتا الباحثتان "سارة تيتة وصفاء عطاء الله" (2016) في دراسة: علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بتكييف مقياس فاعلية الذات الذي اعده "محمود كاظم محمود" (2008) على البيئة الجزائرية وفي الدراسة الحالية تم الاستعانة بالصورة النهائية للمقياس فاعلية الذات مع الخصائص السيكومترية المتوصلة اليها من طرف الباحثتان .

١/ الصدق:

قامتا الباحثتان "سارة تيتة وصفاء عطاء الله" (2016) بحساب صدق مقياس الفعالية الذاتية وذلك من خلال الاعتماد على صدق المحتوى، وصدق التمييزي.

صدق المحتوى: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى تمثيل الاختبار او المقياس للميادين او الفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها، وكذلك التوازن بين هذه الفروع او الميادين بحث يصبح من المنطقي ان يكون محتوى الاختبار صادقا ما دام يشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها ويمثلها (عبد الرحمن، 2008).

وتم ذلك بعرض الاداة على عدد من المحكمين المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الاداة، فإذا قالو ان هذه الاداة تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه، فان الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم (نوفل وأبو عواد، 2010).

حيث قامت بعرض المقياس بصورته الاولى على 08 محكمين متخصصين ،منهم (02) اساتذة في علم النفس،و (04) اساتذة في علم الاجتماع،وأستاذ في دكتوراه دولة،وأستاذ في علوم التربية.

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق او الاختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة (80%) هي النسبة المعتمدة لقبول البند او رفضه،ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي،بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين.

جدول رقم (27):يوضح تكييف مقياس فاعلية الذات على عينة (30) تلميذ(ة) اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،حيث شمل التعديل ما يلي:

البند المحذوفة	البند التي شملت التعديل
البند (33)	<p>-استبدال كلمة الاستاذ بالكلمة الاساتذة في البند (1).</p> <p>-استبدال التلميذ بالكلمة التلاميذ في البند (2).</p> <p>-تغيير كلمة اقوم باقرر عمل شيء وجملة اتجه مباشرة الى القيام به بتغييرها باقوم به مباشرة.</p> <p>-حذف كلمت اود و اضافة كلمة ارغب بمقابلته في البند (5).</p> <p>-تغيير سهل ببسهل في البند (7).</p> <p>-تغيير ارى انه باعتقد ان في البند (8).</p> <p>-تغيير عند بعدما و اتعامل بالتعامل وما من الجنس الاخر واستبدالها ب كالجنس الاخر في البند (9)</p> <p>-استبدال عند،فشل،ما و اضافة عندما،افشل،وحذف ما في البند (10).</p> <p>-تغيير خشية بلتقادي في الامتحانات في البند (12).</p> <p>- حذف البند (13) واستبداله بالجيء الى طلب مساعدة الاخرين عندما تواجهني مشكلة.</p> <p>-حذف البند (14) واستبداله باشعر اني لا اجيد مهارات فن التعامل في المواقف الاجتماعية.</p> <p>-تغيير البند (18) ب (17).</p> <p>-حذف جملة في القيام باي نشاط اجتماعي وإضافة اتردد في المبادرة بأنشطة اجتماعية البند (25)</p> <p>-حذف البند (29) وتغييره ب اجد صعوبة في تنفيذ خطط وضعتها بنفسي.</p>

<p>-حذف البند (31) واستبداله باختيار تنفيذ قراراتي طالما اني مقتنع بها.</p> <p>-اضافة كلمت في المواقف الضاغطة في البند (32).</p>	
--	--

الصدق التمييزي: يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار الى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الاعلى لمتوسط الثلث الاقل، وأحيانا يقارن (27%) من الاقوياء، بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت ان الاقوياء اقوياء في الاختبار وان الضعفاء ضعفاء في الاختبار، دل ذلك على ان درجة صدق الاختبار كبيرة (الطيب، 1999).

وقامتا الباحثتان بحساب الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات على العينة الاستطلاعية من (30) تلميذة(ة)، حيث تم ترتيب الافراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من اعلى الترتيب (30 فردا). و (27%) من ادنى الترتيب (30 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "T"، فكانت النتائج المحصل عليها على الاتي:

الجدول رقم (28): يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات.

	ن	م ح	ع	ف	م	القرار	"ت"	م	القرار
ق	09	64,11	2,47						
ض	09	78,77	2,72	0,06	1,22	غير دال	11,95	0,000	دالة

حيث ان:

ق: تمثل نتائج الافراد الاقوياء ذوي الدرجات

ع-: تمثل الانحراف المعياري.

المرتفعة في الاختبار.

ف-: القيمة الفائية.

ض: تمثل نتائج الافراد الضعفاء ذوي الدرجات

م-: تمثل مستوى الدلالة "ف".

المنخفضة في الاختبار.

ت-: قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق.

- ن: تمثل حجم العينة.

م-: تمثل مستوى دلالة "ت"

- م ح: تمثل المتوسط الحسابي.

تظهر نتائج الجدول رقم (28) ان قيمة "ف" المساوية ل: (0.06)، و بما ان مستوى الدلالة "ف" يساوي (1.22) وهو اكبر تماما من (0.05) فانه غير دال إحصائيا، وهذا يعني انه لا توجد فروق بين العينتين، اي ان العينتين متجانستين، و يظهر ايضا من خلال الجدول ان قيمة "ت" المحسوبة تساوي (11,95)، وبما ان مستوى الدلالة يساوي (0,000) وهو اصغر تماما من (0,05) فانه دال احصائيا.

ب- ثبات:

تم قياس ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

الثبات بطريقة الفا كرونباخ:

حيث قامتا الباحثتان بحساب ثبات مقياس فاعلية الذات من بيانات نفس المجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بطريقة الفا كرونباخ، وكما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة الفا كرونباخ.

العينه	عدد البنود	الفا كرونباخ
30	32	0,648

من خلال الجدول رقم (29) يتضح ان معامل الثبات الفا كرونباخ يساوي (0,648) مما يدل على ان مقياس فاعلية الذات ثابت.

الثبات بالتجزئة النصفية: وهي الطريقة التي يجري استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار الواحد الى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم.

حيث تم حساب ثبات فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بالتجزئة النصفية.

الفا كرونباخ		جيثمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزئين
الجزء الثاني	الجزء الاول			
0,587	0,394	0,562	0,574	0,403

من خلال الجدول رقم (30) يتضح ان معامل الارتباط "سبيرمان براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر ب: (0,403)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وان نتيجة "جيثمان" (0,562) وهي دالة ايضا وهذا ما يعني ان المقياس ثابت.

4.2.4. الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية:

سوف يتم في الدراسة الحالية اعادة حساب الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات وذلك للتأكد من صحة تطبيق الاداة على عينة الدراسة.

أ- الصدق:

تجمع ادبيات القياس النفسي على ان مصطلح الصدق يشير اساسا الى ما اذا كانت اداة القياس تقيس فعلا ما اعدت لقياسه، حيث يرى فرج (1980) ان الصدق "يشير الى المدى الذي تكون فيه اداة القياس مفيدة لهدف معين" (ص.276).

وفي هذا السياق حاولنا التأكد من صدق المقياس، وذلك بالاعتماد على الصدق الذاتي (Intrinsic Validity) المتمثل في الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

حيث قدرت قيمة معامل الفا كرونباخ لمقياس فعالية الذات (0,88)، ومنه بلغت قيمة صدق المقياس (0,93)، وذلك وفق المعادلة التالية: $0,93 = \sqrt{0,88}$. كما هو موضح في الجدول رقم (31).

الجدول رقم (31): يوضح نتائج حساب الصدق الذاتي لمقياس فاعلية الذات.

الاداة	معامل الصدق الذاتي
فاعلية الذات	0,93

من خلال الجدول رقم (31) يتبين ان قيمة معامل الصدق الذاتي بلغت (0,93)، وهذا ان دل انما يدل على ان مقياس فاعلية الذات يتمتع بصدق عالي وبالتالي امكانية الاعتماد على نتائجه.

ب- ثبات المقياس:

ان ثبات المقياس له اهمية كبيرة لأنه يعتبر من العوامل والمعايير والمحكات الهامة لجودة الاختبار وهو يحدد درجة ثقة في تلك الوسيلة. حيث اعتمدنا لحساب ثبات مقياس فاعلية الذات على طريقة الفا كرونباخ.

-معامل الفا α كرونباخ (Alpha Cronbach): من اجل التحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (40) تلميذ وتلميذة، وتم استخدام معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود، كما ان عدد البدائل هو اكثر من بديلين فيستخدم معامل الفا كرونباخ عندما تكون احتمالات الاجابة على الاسئلة ليس صفر (اي ليست ثنائية) وعليه نستطيع تطبيق معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت قيمتها لكل بنود المقياس (0,88) وهي تشير الى درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمقياس، وعليه المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي، كما هو موضح في الجدول رقم (32).

الجدول رقم (32): يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة الفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
40	32	0,88

من خلال الجدول رقم (32) يتبين ان معامل الثبات الفا كرونباخ يساوي (0,88)، مما يدل على ان مقياس فاعلية الذات ثابت.

5/ اجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحيه ادوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية، تم اتباع مجموعة من الخطوات الاجرائية عند تطبيق الادوات في المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة، وكان الاشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الادوات من قبلنا، وذلك من خلال استغلال فرصة اوقات راحة التلاميذ، وابدئ المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانتضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو التالي:

1. الخطوة الاولى: استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتييزي وزو، القطب العلمي بتامدة للموافقة على اجراء الدراساتين (الاستطلاعية والفعلية).

2. الخطوة الثانية: استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية بولاية تيزي وزو للموافقة على اجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والفعلية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

3. الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويتين المختارة ومستشاري التوجيه لتحديد موعد مع افراد عينة الدراسة.

4. الخطوة الرابعة: لقاء مع افراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع على كل فرد نسختين من ادوات الدراسة المتمثلة في مقياس الاستراتيجيات التعلم المعرفية ومقياس الفعالية الذاتية مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقياسين بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل اداة من ادوات المستخدمة وشرح طريقة الاجابة عليها، وقد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على اساس ان كل اداة تقيس جانب من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الاجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي اساس فهمه لنفسه.

6/ اساليب المعالجة الاحصائية:

يعد الاحصاء ضرورة من ضروريات البحث العلمي في الوقت الحالي، بحيث يستحيل الاستغناء عنه في اي دراسة علمية، فهو ما يكسب البحث العلمي الدقة العلمية والصدق والوضوح ويمكن الباحث من تحليل نتائج دراسته بطريقة علمية محددة.

ان الهدف من الدراسة الاحصائية هو محاولة التوصل على مؤشرات ذات دلالة، تمكننا من التحليل والتفسير والحكم على مدى صحة الفرضيات ولهذا تم استخدام في هذه الدراسة مجموعة من التقنيات الاحصائية من خلال برنامج

(Statistical Package For social Sciences) (SPSS) اي الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية و"هو برنامج يقوم بالتحليلات البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة" (جريدة، 2015، ص11). وذلك بعد قيام بتفريغ البيانات وترميزها، وتم استخدام المعالجات الاحصائية التالية:

1- الاحصاء الوصفي: تم استعمال الاساليب الاحصائية الوصفية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percent): يستخدم هذا الاسلوب بشكل اساسي، لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة.
- المتوسط الحسابي وذلك لتحليل الاستجابة لكل فقرة من الفقرات.
- الخطأ المعياري للتعرف على مدى انحراف الاجابات عن الاجابة السائدة لكل فقرة من الفقرات.

2- الاحصاء الاستدلالي: تم استعمال الاساليب الاحصائية الاستدلالية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين المتغيرين. ويستعمل عندما يكون كلا المتغيرين متغير كمي.
- اختبار (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة.
- معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات المقياس.

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل الى الاجراءات المنهجية لهذه الدراسة، انطلاقا من اجراءات الدراسة الاستطلاعية باستعراض اهدافها، عينتها ونتائجها، ثم اختيار المنهج الملائم للدراسة حيث بينا ان المنهج الوصفي هو المناسب لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، ثم تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة وخصائصها، بعد ذلك وصف ادوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، كما تمت الاشارة الى الاساليب الاحصائية التي استخدمت في معالجة الفرضيات.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية

2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- الاستنتاج العام

- التوصيات والاقتراحات

- خاتمة

تمهيد:

ان الوصول الى النتائج التي اسفرت عنها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري والإجرائي للدراسة، على اعتبار ان حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجها، بل ينبغي تحليل هذه النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوء مصادرها وأسبابها وعواملها وظروفها او عن اثارها وانعكاساتها او 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 الاطار النظري الذي يتبناه الباحث، كما يتم في عرض هذا الفصل التحقق من صحة الفرضيات ومدى اتساق او اختلاف هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة والأسباب التي قد تفسر هذه النتائج، حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها ومناقشتها، ثم الثانية والثالثة ... وهكذا، ومن ثم استخلاص اهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتي في ضوءها تقدم جملة من الاقتراحات العملية، مع فتح افاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكملة للموضوع الحالي.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل الفرضية العامة:

للتحقق من صحة الفرضية العامة والتي تنص على أنه: "توجد علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

تم استخدام "معامل ارتباط بيرسون" والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (33): يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

المؤشرات الاحصائية	ن (N)	قيمة الارتباط (Corrélation de Pearson)	مستوى الدلالة Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
المتغيرات				
استراتيجيات التعلم المعرفية	100	0,32	0,001	دالة
الفعالية الذاتية				

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (33) نقول بما ان الدلالة الاحصائية 0.001 اصغر من قيمة مستوى الدلالة 0,05 اذن يوجد ارتباط دال احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية ، ومن خلال قيمة معامل الارتباط التي قدرت ب 0,32 نقول ان هناك علاقة ارتباطية موجبة طردية ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية بمعنى كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلميذ زادت الفعالية الذاتية. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تشير الى وجود علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي (المحلق رقم 05).

2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الاولى والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة"

تم استخدام اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق ، وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (34): نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الادبية في استراتيجيات التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
استراتيجيات التعلم المعرفية	الادبية	47	157,4894	3,79881	0,293	1,609	98	0,111	غير دالة
	العلمية	53	149,3019	3,40830					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34): ان المتوسط الحسابي لشعبة الادبية الذي بلغ عددهم (47) تلميذ(ة)، قدر ب 157,4894 والخطأ المعياري 3,79881، اما عند الشعبة العلمية فلقد قدر عددهم (53) تلميذ(ة)، فان المتوسط الحسابي بلغ 149,3019 والخطأ المعياري بلغ 3,40830، في حين بلغت قيمة "F" لكلا الشعبتين 0,293، اما قيمة "T" فلقد قدرت ب 1,609 عند درجة الحرية 98، حيث تساوي قيمة Sig (bilatérale) 0,11، ومنه فان قيمة Sig (bilatérale) اكبر من قيمة مستوى دلالة 0,05 اي $0,11 > 0,05$ ، وعليه فان الفرق غير دال احصائيا (الملحق رقم 07).

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة، ومنه فإننا نتأكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة".

حيث تم استخدام اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق ،وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (35): نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الادبية في الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي:

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
الفعالية الذاتية	الادبية	47	69,6809	1,04969	0,967	1,065	98	0,290	غير دالة
	العلمية	53	68,2642	0,83906					

يتضح لنا من النتائج اختبار "T" في الجدول رقم (35): ان المتوسط الحسابي لشعبة الادبية الذي بلغ عددهم (47) تلميذ (ة) قدر بـ 69,6809 والخطأ المعياري بلغ 1,04969 ،اما عند الشعبة العلمية فلقد قدر عددهم (53) تلميذ(ة) ،فان المتوسط الحسابي بلغ 68,2642 والخطأ المعياري بلغ 0,8390 ،في حين بلغت قيمة "F" لكلتا الشعبتين 0,967، اما قيمة "T" فلقد قدرت بـ 1,065 عند درجة الحرية 98، حيث تساوي قيمة Sig (bilatérale) 0,29، ومنه فان قيمة Sig (bilatérale) اكبر من قيمة مستوى دلالة 0,05 اي $0,29 > 0,05$ ،وعليه فان الفرق غير دال احصائيا (الملحق رقم 08).

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة، ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

4.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بهدف التحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس" وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم المعرفية على عينة من التلاميذ السنة الاولى ثانوي ومعالجة البيانات المتحصل عليها احصائيا، بواسطة اختبار T.test، تم التحصل على هذه النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (36): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المعرفية.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
استراتيجيات التعلم المعرفية	الذكور	44	143,5227	3,67200	0,011	-3,520	98	0,001	دالة
	الاناث	56	160,7143	3,22789					

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (36): ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور الذي بلغ عددهم (44) تلميذ قدر ب 143,5227 والخطأ المعياري ب 3,67200، اما عند الاناث اللواتي بلغ عددهن (56)، فان المتوسط الحسابي قد بلغ 160,7143، اما الخطأ المعياري بلغ 3,22789 في حين قدرت قيمة "F" ب 0,011، اما قيمة "T" فقلد قدرت ب - 3,520 عند درجة الحرية 98، حيث بلغت قيمة Sig (bilatérale) ب 0,001، ومنه فان قيمة Sig (bilatérale) اصغر من قيمة مستوى دلالة 0,05 اي $0,001 < 0,05$ وعليه فان الفرق دال احصائيا (الملحق رقم 09).

وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس وذلك لصالح الاناث، ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95% بوجود فروق.

5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بهدف التحقق من صحة الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس". وبعد تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية على عينة من التلاميذ السنة الاولى ثانوي ومعالجة البيانات المتحصل عليها احصائيا، بواسطة اختبار T.test، تم التحصل على هذه النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (37): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الفعالية الذاتية.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة F	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig (bilatérale)	دلالة الارتباط
الفعالية الذاتية	الذكور	44	68,7045	0,97786	2,248	-0,136	98	0,89	غير دالة
	الإناث	56	68,8929	0,95335					

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (37): أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور الذي بلغ عددهم (44) تلميذ قدر بـ 68,7045 والخطأ المعياري بـ 0,97786، أما عند الإناث اللواتي بلغ عددهن (56)، فإن المتوسط الحسابي قد بلغ 68,8929 أما الخطأ المعياري 0,95335، في حين قدرت قيمة "F" بـ 2,248، أما قيمة "T" فلقد قدرت بـ -0,136 عند درجة الحرية 98، حيث بلغت قيمة Sig (bilatérale) بـ 0,89، ومنه فإن قيمة Sig (bilatérale) أكبر من قيمة مستوى دلالة 0,05 أي $0,89 > 0,05$ ، وعليه فإن الفرق غير دال احصائياً (الملحق رقم 10).

وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفعالية الذاتية الجنس، ومنه فإننا متأكدون بنسبة 95% بعدم وجود فروق.

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1.2.مناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص على أنه:"توجد علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي".

افترضنا وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية ،وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون،اسفرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (33) عن وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية،حيث بلغ معامل الارتباط 0,32،وعليه نجد ان هذه الفرضية قد تحققت،وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي:يوجد ارتباط موجب طردي ضعيف دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي،بمعنى كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلميذ زادت الفاعلية الذاتية لديه.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه دراسة حميدة(2015) التي هدفت الى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام استراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي وكشفت نتائج هذه الدراسة وجود علاقات ارتباطية قوية دالة بين كل من استخدام استراتيجيات ال معرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية بكفاءة الأداء وكذا العلاقة الارتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء،كما كشفت النتائج ايضا عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية بالفاعلية الذاتية.

وقد بينت دراسة "بنتريشوديجروت" (1990) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية،القيمة الداخلية،قلق الاختبار) وبعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (الاستراتيجيات المعرفية،التنظيم الذاتي) وعلاقتها بالانجازالأكاديمي،الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين كلا من الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي(بلعيد،2018).

وعليه تتجلى لنا اهمية الاستراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية في اقبال المتمدرسين على الانشطة التربوية،كما ان عينة الدراسة شملت المراهقين المتمدرسين للسنة الاولى ثانوي مما تتطلب هذه المرحلة من تحضير مستمر وحضور دائم وفعالية مستمرة وذلك لتحقيق النجاح ،مما تبرز اهمية اللجوء لمختلف الاستراتيجيات التعلم المعرفية

والفاعلية الذاتية للظهور بشكل لائق ومميز عن بقية الزملاء، فالإنجازات المدرسية هي صورة من صور اثبات الذات والوجود واثبات المكانة سواء تعلق الأمر بمكانته لدى الاساتذة او الاصدقاء او اثبات مكانته الاسرية ووصوله للتقدير الاجتماعي، فالتلميذ صاحب الفاعلية الذاتية المرتفعة يستخدم عمليات التنظيم الذاتي للمعرفة بصورة اكثر فاعلية ويكون اكثر اصرارا على مواجهة التحديات التعليمية ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة اكبر وكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية زادت دقة التقويم الذاتي للنتائج .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما جاء به "زيمرمان"(Zermmerma(1986 حول العلاقة الوظيفية بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في اثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون اكثر واعيا للعلاقات الوظيفية بين انماط تفكيرهم والمخرجات التعليمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة، فضلا على انهم يدركون ذواتهم باعتبارهم اكفاء ومستقلين ومدفوعين داخلي.

ويشير "سينج" الى ان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد اساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الاخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع اهداف تعليمية واقعية يعمل على تحقيقها في ضوء كفاءة الاداء وفاعلية الذات، الامر الذي يؤدي الى زيادة دافعية للإنجاز لديه، وهذا ما يجعل الدافعية عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتي (بن زروق وفارس، 2013، ص.18).

وإذا كان زيادة مستوى الاداء هدف من اهداف التعلم، فان استراتيجيات التعلم يجب ان تعطي الاهتمام اللازم من طرف الباحثين في المجال التربوي قصد تحسين العملية التربوية، حيث اشار "بيجز"(Biggs(1985 الى ان هذه الاستراتيجيات تمكن المتعلم من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يسمح برفع فاعلية الذات والنشاطات التي يمارسها داخل او خارج المدرسة (p.201).

ويؤكد باندورا "على ان عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي التي تربط كل الارتباط هذا النوع من التعلم بالفاعلية الذاتية، وهذا من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة عن سلوكياتهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يتحكمون بشكل كبير بزماد تفكيرهم مما يؤدي الى زيادة الفاعلية الذاتية لديهم" (الجراح، 2010، ص.333).

وتأسيسا عليه ذكر كل من (Beethe,1984& Harris,1990) ان فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم للأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الاهداف التي يسعى اليها اثناء عملية التعلم، وبالتالي فان الافراد الذين يمتلكون فعاليتهم منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون الى تجنب الفشل وفي الاطار نفسه اكد (Schunk,1990) ان ادراك التلميذ لفعاليتهم الذاتية يؤثر مباشرة على التزامه المعرفي والالتزام المعرفي هو قدرة التلميذ على استخدام استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي (المخلافي، 2010، ص.487).

كما اكدت دراسة "زمرمانومانتيز بونس" (1990) ان الفاعلية الذاتية المرتفعة لدى الطلاب ترتبط ايجابيا بمراجعة محتوى المواد الدراسية وفي الوقت نفسه ترتبط بصورة سلبية مع الاعتماد على الآخرين في الحصول على المساعدة الدراسية.

وفي نفس السياق توصل (Pintrich& Groot,1990) الى ان الفاعلية الاكاديمية مرتبطة بكل من استخدام الفاعل لاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية الماورائية وقد توصل الباحثان الى ان الفاعلية الاكاديمية تسهل عملية الاندماج المعرفي للطلاب، وان رفع الفاعلية الاكاديمية لدى الطالب قد تؤدي الى زيادة استخدام المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية وبالتالي تؤدي الى زيادة التحصيل الدراسي.

كما يشير الباحثين (Schunk& Ertmer,2000) الى ان الطلاب الذين يستخدمون معتقدات ايجابية عن فاعليتهم الاكاديمية للقيام بأي مهمة تعليمية يستخدمون استراتيجيات معرفية واستراتيجيات المعرفية الماورائية اكثر من الطلاب الذين يحملون معتقدات غير ايجابية. (حميدة، 2015، ص.252).

وقد جاءت دراسة "عبد المجيد مرزوق" (1990) مؤيدة لنتائج الدراسة الحالية حيث اشارت الى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين الفاعلية الذاتية واستخدام كل من استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وفي نفس الاطار ايدت نتائج الدراسة الحالية من خلال نتائج دراسة (Amoon et Fuertes,2011) حيث دلت هذه الاخيرة على وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات والتقييم الذاتي الذي يمارسه المتعلم، والمعروف ان التقييم الذاتي هو احد انماط استراتيجيات الضبط الذاتي الذي تشكل جزءا مهما من استراتيجيات التعلم (فريدة، 2016، ص.232).

في حدود الدراسة لم نتحصل على اي دراسة دلت على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفاعلية الذاتية.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة"

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة في مقياس استراتيجيات التعلم، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (34) كالتالي:

حيث تساوي قيمة $Sig (bilatérale) 0,11$ ، ومنه فان قيمة $Sig (bilatérale)$ اكبر من قيمة مستوى دلالة $0,05$ وعليه فان الفرق غير دال احصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه دراسة حميدة (2015) التي هدفت الى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام استراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي بالقسم النهائي، وكذا الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والتخصص، حيث اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والفاعلية الذاتية بين المراهقين في مختلف التخصصات.

ويمكن ارجاع او تفسير نتيجة هذه الفرضية الى اهمية هذه المرحلة في حياة المراهق الثانوية لدخول مرحلة التخصص الجامعي والانتقال من مرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية وبالتالي احساس هذا المراهق بأهمية الاستراتيجيات المعرفية بما فيها (استراتيجية الحفظ-استراتيجية التنظيم-استراتيجية التلخيص وربط وغيرها من الاستراتيجيات) في التحضير والاستعداد لأنه في مرحلة الاقبال على اجتياز شهادة البكالوريا وبذلك فهو بحاجة الى التدريب وتطبيق واختيار الاستراتيجيات التي تلائمها والتي تساعد في المستقبل القريب بعبور مرحلة الى مرحلة اخرى وبالتالي النجاح والتفوق في شهادة البكالوريا، بمعنى انه سواء كان المتمدرس المراهق في تخصص (علمي او ادبي) فهو يحتاج لاستراتيجيات تعلم معرفية وذلك لاستيعاب المواد الدراسية التي يدرسها او التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم المتعلم بالحقائق، ويتقن الاختصاص والاراء والاجراءات، ويحلل وينتقد ويفسر الظواهر ويحلل المشكلات، ويبتكر وينشئ اداءات تتطلب السرعة والدقة بأقل جهد وبكفاءة اكبر، فهي عبارة عن اجراءات وعمليات عقلية التي يقوم بها المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية وذلك لغرض معالجة المعلومات التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية من (حفظ، تنظيم وتلخيص، تفصيل، ربط، تصنيف، ترتيب)، وبالتالي فهي تزيد من درجة وعيه بما يقدم له

وما يتعلمه، وتزيد من درجة فعاليته وإقباله على مختلف الأنشطة في مشواره الدراسي بصفة عامة والنجاح في شهادة البكالوريا والدخول للجامعة بصفة خاصة.

هذا يعني ان المتعلمين بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم فهم يستخدمون هذه الاستراتيجيات، ويحتاجونها من اجل تحقيق اهدافهم الدراسية، وهذا يعكس اهمية الاستراتيجيات التي تركز على امداد المتعلمين بالمعلومات ذات الاهمية في المقررات الدراسية، والتأكيد عليها والاحتفاظ بها، حيث تمثل هذه الاستراتيجيات التعلم المعرفية القاعدة الاساسية لحدوث التعلم، ومن دون تلك الاستراتيجيات يفقد المتعلم الفرصة للتعلم بغض النظر عن اي اسلوب يفضل في التعلم.

وبالرجوع الى الجانب النظري نجد دراسة (Martinez –Guerrero et J.Sanchez Sosa, 1996) التي اجريت في المكسيك لدراسة استراتيجيات التعلم على عينة مكونة من 1893 طالبا بالتعليم الثانوي والتعليم الجامعي بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المكون من المحاور التالية: الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات الميتا معرفية - الاستراتيجيات العاطفية - استراتيجيات الانتباه الفهم - التصنيف - استراتيجيات التخطيط داخل القسم - استراتيجيات التخطيط خارج القسم التحضير للدروس - التحضير والضبط لامتحانات توصلت الى نتائج حيث ان 30% من الطلبة الذين يستعملون استراتيجيات التعلم بفعالية ينجحون في الامتحانات الأكاديمية، كما اظهرت النتائج ان استراتيجيات التخطيط والاستراتيجيات المعرفية هما اكثر استخداما ولهما علاقة ايجابية دالاً احصائياً مع مستوى النجاح الاكاديمي (حميدة، 2015، ص.199).

كما اسفرت نتائج دراسة حاج موسى (2015) التي تناولت العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم تبعا لمتغير نوع الشهادة الثانوية (علمي، ادبي).

في حين أجرى "باعدادومرعي" بحثاً حول "تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص والسنة الدراسية، حيث لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة احصائية حسب متغير التخصص" (المصري، 2009).

اضف الى هذا دراسة سماوي و العساف (2013) التي تناولت استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية لديهم، ولقد توصلت نتائجها عن عدم وجود اختلاف في العلاقة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

في حين بينت دراسة **عبد المظفر (2011)** بعنوان استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الاولى في كلية التربية، حيث اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم والتفكير بين الطلبة وفقا لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير سبب عدم وجود فرق بين التخصصين هو تماثل استخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الاكاديمي بين التلاميذ، وبشكل ادق يمكن ان نقول ان التلاميذ يجهزون المعلومات بالطريقة نفسها، بغض النظر من اختلافهم في نوع التخصص الدراسي.

فاستخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المعرفية المتعددة في عملية التعلم، وإتقان استخدامها في المواقف التعليمية التعليمية المختلفة يمكنه من تطويع المحتوى وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجية وبذلك يؤدي الى تحسين التعلم فكما انه من المعروف لنا ان النجاح الاكاديمي يعتمد بشكل كبير على قدرة المتعلمين على توظيف واستخدام اليات التعلم.

وهذا ما اكدته دراسة خزام وعيسان (1994) التي سعت الى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة احصائية تبعا للتخصصات الدراسية العلمية والأدبية، وبين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم علة وشك التخرج في استراتيجيات التعلم (القضاة، 2016).

وتجدر الاشارة الى ان نتائج الدراسة الحالية خالفت بعض الدراسات كدراسة امال (2014) التي هدفت الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على اهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ الثانويين، حيث اسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائية التخصصات الدراسية في استعمال الاستراتيجيات لصالح التخصص العلمي وهناك تنوع عند العلميين أكثر منه عند الادبيين.

و تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "السامرائي" (2003) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتفكير والتشغيل العقلي للمعلومات الدراسية، وأشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم والتفكير بين الطلبة في التخصص العلمي من الذكور والإناث مقابل الطلبة في التخصص الادبي من الذكور والإناث لصالح الفرع العلمي (عبد المظفر، 2011، ص. 106).

كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحق والعجيلي (2015) التي سعت الى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء في تعلمهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص.

وبخلاف ذلك دراسة "الطلافة والزغول" (2002) التي رمت الى الكشف عن انماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص، حيث اسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الادبية (القضاة، 2016).

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة في مقياس فاعلية الذات، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (35) كالتالي:

حيث تساوي قيمة Sig (bilatérale) 0,29، ومنه فان قيمة Sig (bilatérale) اكبر من قيمة مستوى دلالة 0,05، وعليه فان الفرق غير دال احصائيا، وبالتالي نجد ان هذه الفرضية لم تتحقق اذن نرفض الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه دراسة راني (2000) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الصلة الوالدين وفاعلية الذات المهنية حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق بين التخصصات الادبية والعلمية في فاعلية الذات المهنية (محمود و الجمالي، 2010).

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "محمود الالوسي" (2001) التي هدفت الى قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وقياس الفروق في فاعلية الذات وفق متغير التخصص (علمي. انساني)، حيث اظهرت نتائج هذه الدراسة ان الطلبة يتمتعون بالفاعلية الذاتية ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات وفق متغير الجنس (المصري، 2010).

كما اسفرت نتائج دراسة **مصطفى (2014)** التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين القلق وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتعرف كذلك على تأثير كل من متغير الجنس والتخصص الدراسي (علمي-ادبي) على متغيري الدراسة ، عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ الادبيين والعلميين في فاعلية الذات.

ويمكن ارجاع او تفسير نتيجة هذه الفرضية على اساس ان فاعلية الذات متغير خاص بالشخصية الفرد ذاته، ولا تتشكل بالمحتوى المعرفي لاختصاص دون الاخر، لان مصادرها واضحة وهي اربعة كما حددها "باندورا" في نظريته المعرفية الاجتماعية وهي الانجازات الادائية (وتعني نجاح او فشل الفرد في اداء المهام)، والخبرات البديلة (وتعني نجاح او فشل الاخرين يؤثر على اداء الفرد)، كذلك الاقناع اللفظي (ويعني التشجيع والتدعيم من طرف الاخرين خاصة الموثوق بقدرتهم او من نحبه)، بالإضافة الى الحالة الفسيولوجية والانفعالية ايضا لها تأثير حيث يجب التقليل من ردود الافعال الشديدة، وهذه المصادر هي التي تولد الاعتقادات اللازمة (اي فاعلية الذات) للتصدي لأي موقف وحل المشكلات بنجاح في كلا التخصصين ولا تقتصر على تخصص معين، لان التلميذ يجد ويجتهد ويثابر لتحقيق هدفه وهو النجاح مهما كان تخصصه، كل هذا يجعل التلاميذ يعيشون نفس الظروف والعوامل في كلا التخصصين، مما يؤدي الى عدم تأثير التخصص او الشعبة على فاعلية الذات.

وتجدر الإشارة الى ان نتائج الدراسة الحالية خالفت بعض الدراسات كدراسة **محمود والجمالي (2010)**، والتي هدفت الى دراسة فاعلية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين و المتعثرين دراسيا من الاقسام الادبية والعلمية وتأثيرها على جودة الحياة، حيث اسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائية في فاعلية الذات بين طلبة الاقسام الأدبية، والأقسام العلمية لصالح طلبة الاقسام العلمية.

وهذا ما اكدته ايضا دراسة "مخير" (2007) التي هدفت الى الكشف عن مستويات الفاعلية الذاتية (الأكاديمية، الاجتماعية، المهنية) لدى الطلاب المتعلمين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وتعرف طبيعة الفروق الجنسية في مجال الفاعلية الذاتية، وبين الطلاب (علمي، وأدبي) حيث اظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية بين القسم العلمي والقسم الادبي لصالح طلبة العلميين (يوسف، 2015).

كما نجد عكس نتائج دراستنا كل من دراسة "خليفة" (2006) التي عملت على استكشاف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات وتصورات التعلم لطلاب الجامعة، حيث اسفرت نتائج على بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب على مقياس فعالية الذات لصالح طلاب اقسام اللغات الاجنبية (الطيرة، 2012).

وبخلاق ذلك دراسة "عبد الله القدور" (2016) بعنوان فاعلية الذات وعلاقته بهدف من الحياة، حيث رمت الى تحديد ما اذا كان هناك فروقا ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذات وفق لمتغير الجنس والتخصص من جهة، والهدف من الحياة من جهة اخرى، حيث اظهرت النتائج الى وجود فروق دالة احصائية بين الطلبة في التخصص العلمي والأدبي في فاعلية الذات لصالح الطلبة التخصص العلمي (يوسف، 2015، ص.14).

اضف الى ذلك دراسة "الصاوي" (2008) بعنوان فاعلية الذات وعلاقتها بأنماط التكيف لدى طلاب الجامعة، حيث رمت الى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الاكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة، والتعرف ايضا على الفروق بين افراد العينة من طلاب الجامعة في فاعلية الذات وفقا لمتغيرات الدراسة، النوع (ذكور واناث) الصف الدراسي (ثانية -رابعة) التخصص الدراسي (علمي-ادبي) والتعرف كذلك على امكانية التنبؤ بدرجة فاعلية الذات من خلال ابعاد التكيف الاكاديمي والاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين درجات الافراد على مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغير التخصص لصالح الطلبة التخصص العلمي (الطيرة، 2012، ص.68).

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس" وبعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية على عينة من التلاميذ السنة الاولى ثانوي ومعالجة البيانات المتحصل عليها احصائيا، بواسطة اختبار T.test، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (36) كالتالي:

حيث بلغت قيمة Sig (bilatérale) ب 0,001، ومنه فان قيمة Sig (bilatérale) اصغر من قيمة مستوى دلالة 0,05 وعليه فان الفرق دال احصائيا، وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس وذلك لصالح الاناث.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم وحتى وان كانت ليس نفس الفئة المدروسة الى ان النتائج برهنت على اهمية هذه المتغيرات نذكر منها "نجوين وجودويل" (2010) التي رمت الى التعرف الى العوامل المؤثرة في اختيار طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم الى وجود فروق دالة احصائية في اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم تعزى الى متغيرات الجنس والعمر والخلفية الثقافية (عبد الحق، العجيلي، 2015، ص.9).

ففي دراسة اجراها "خزام وعيسان" (1994) فقد هدفت الى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة الجامعية، وأشارت النتائج الى وجود اختلاف بين الذكر والإناث ولصالح الاناث في استراتيجيات التعلم (القضاة، 2016).

وعليه يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها ان المراهق المتموس في هذه المرحلة بالذات يبحث عن تأكيد واثبات الذات من خلال الانجازات المدرسية الاكاديمية باعتبار المرحلة الثانوية جسر العبور الى المرحلة الجامعية ،وكون النتائج جاءت لصالح الاناث هذا ما يفسر حرص الاناث وتركيزهن على الدراسة لاقتراهن بالمكانة والتقدير الاجتماعي المؤسس على نجاحها في الدراسة و السعي والمثابرة والاجتهاد المستمر وذلك بغية احرازهن على شهادة البكالوريا التي تعتبر اهم انجاز في حياتهن المدرسية، حيث نجد ان اهتمام الاناث بالتعلم وطرق اكتسابه، وتحسين المستوى الدراسي لديهن من خلال استراتيجيات التعلم، واقتناعهن بأهمية التعليم وتفوقهن العلمي اكثر من الذكور، والفروق بين الذكور والإناث هي نواتج التربية الاسرية والثقافية، والتربية المجتمعية، مما يحفزهن على استخدام افضل لاستراتيجيات التعلم كي يحصلن على النجاح والتوفيق.

وبالرجوع للجانب النظري نجد ان "منى حسن" (2005) عند حديثها عن الاستراتيجيات المعرفية اشارت الى وجود فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الافراد، فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض تكون افضل منها لدى البعض وهذه الفروق ترجع الى مستوى التعليم والتفكير لديهم ولذا فان التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف نحسن او نزيد من فعالية استجابة الفرد في التعليم والتفكير، والتذكر وحل المشكلات وفي الاستراتيجيات المعرفية معا (حميدة، 2015، ص. 196).

وفسر السيد (2009) على ان البنات يرغبن في التفوق ومن ثم يبذلون جهدا اكبر من البنين في الدراسة، ويستخدمن استراتيجيات تعلم متنوعة، وينضمن بيئة تعلمهن ووقتهن وذلك يتفق مع طبيعتهن، والتنشئة الثقافية والاجتماعية التي تشجعهن على ان يكن منظمات ويرتبن مكان معيشتهم بصفة عامة، ومكان مذكرتهن بصفة خاصة، وفي ذلك تقول فاطمة حلمي (1995) ان البنات يقمن بتنظيم عملهن، ويخططن لذاكرتهن، ويرتبن عملهن يعيدا المثيرات والعوامل البيئية التي تشتت انتباههن، لأنهن يهدفن الى انجاز عملهن على خير وجه، للحصول على اعلى الدرجات.

كما تتفق نتائج دراستنا الحالية ايضا مع نتائج دراسة اجراها "باعباد ومرعي" (1996) حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية واستخدام قائمة استراتيجية

التعلم المطورة في جامعة ميتشيغان ،حيث اظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية حسب متغير الجنس ولصالح الاناث (القضاة،2016).

في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحق والعجيلي(2015) التي سعت الى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء في تعلمهم،وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى،وقد أوضحتنتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة "الطلافحةوالزغول" (2002) التي هدفت الى الكشف عن انماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة بالأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الانماط تعزى للجنس.

بالمقابل نجد دراسة "الضامن"(2006) بعنوان استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة قابوس،وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند الذكور والاناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة(القضاة،2016).

كما نجد عكس نتائج دراستنا كدراسة المصري (2009) التي هدفت الى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة العلوم التربوية والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل،ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في استراتيجيات التعلم.

وفي نفس السياق نجد دراسة امال(2007) التي رمت الى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الاستراتيجيات والذين لا يستعملون الاستراتيجيات وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم والآخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة،فقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين فيما يخص بعد الاستراتيجيات التعلم عند مستوى دلالة 0,05.

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (37) كالتالي:

حيث بلغت قيمة Sig (bilatérale) ب 0,89، ومنه فإن قيمة Sig (bilatérale) اكبر من قيمة مستوى دلالة 0,05 وعليه فإن الفرق غير دال احصائياً. وبالتالي نجد ان هذه الفرضية لم تتحقق، إذن نرفض الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية وحتى وان كانت ليس نفس الفئة المدروسة الى ان النتائج برهنت على اهمية هذه المتغيرات نذكر منها دراسة "الشعراوي" (2000) التي هدفت الى التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، حيث توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس فعالية الذات (المخلفي، 2010).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "محمود الالوسي" (2001) التي هدفت الى قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وقياس الفروق في فاعلية الذات وفق متغير الجنس (الذكور-الإناث) حيث اظهرت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات وفق متغير الجنس (المصري، 2010).

وكشفت دراسة "ويزلي" (2002) التي سعت الى التعرف على العلاقة بين الانجاز الاكاديمي والاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب الجامعة، حيث توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات (يوسف، 2015).

الى جانب هذا اشارت دراسة "الشناوي" (2006) التي هدفت الى الكشف عن فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في فعالية الذات (الطيرة، 2012).

وفي هذا السياق كشفت نتائج دراسة "محمد سامح محمد" (2005) بعنوان الانشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، عن عدم وجود فروق دالة احصائية بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات (شند، 2014).

وقد بينت ايضا دراسة "الضمور" (2008) بعنوان علاقة انماط التعلم السائدة لدى طلبة بالتحصيل الاكاديمي والفاعلية الذاتية الاكاديمية، الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس فاعلية الذات الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس (يوسف، 2015).

كما اكدت دراسة "وائل سيد احمد خليل" (2010) بعنوان اثر تدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية على عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة الفاعلية الذاتية بالنسبة للمقياس البعدي (شند، 2014).

ووضحت دراسة "عشا وآخرون" (2012) لمعرفة اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدى الطلبة، على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزي لمتغير الجنس (يوسف، 2015).

وتتفق نتائج دراستنا الحالية ايضا مع نتائج دراسة "هيام صابر صديق شاهين" (2012) التي هدفت الى البحث عن اختلاف فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، وقد توصلت على انه لا تختلف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع (مصطفى، 2014).

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية ان الذكور والإناث يتمتعون بنفس المستوى على المثابرة والنجاح من اجل الوصول الى غاياتهم ولديهم القدرة على التخطيط للمستقبل، ويتصفون بفعالية ذات تجعلهم يواجهون ويتغلبون على الصعوبات والعقبات بكل مرونة وفعالية، خاصة انهم في مرحلة المراهقة حيث ينمو لديهم احساس الشعور بالمسؤولية ما يجعله يتمتع بمستوى عال من الفعالية الذاتية.

وقد يعود عدم وجود فروق دالة احصائية بين الجنسين في فاعلية الذات الى تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يخضع لها التلميذ، والتشابه في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس حيث يدرسون نفس اعضاء الهيئة التدريسية وحتى انهم يدرسون في نفس البناء المدرسي. كما ان المدرسة تعمل على تنمية فعالية الذات لدى الذكور والإناث على حد سواء دون تمييز او تحيز، وتسعى الى تطوير وزيادة الثقة بأنفسهم في انجاز وأداء السلوكات التي تتصف بالضبط

الذاتي، والالتزام الأخلاقي وتعمل على تنظيم سلوكياتهم بالشكل الذي يساعدهم في حل مشاكلهم السلوكية، واكسابهم سلوكيات مناسبة تتصف بالانضباط والتنظيم من خلال اتباع الاساليب الارشادية وتقديم الدعم النفسي الذي يعزز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وإثارة الدافعية للإنجاز والمشاركة الايجابية والفعالة التي تشكل شخصية التلميذ مستقبلاً.

ويرجع هذا التقارب في فاعلية الذات بين الذكور والإناث الى قوة التنافس والمثابرة في تحقيق الهدف وهذا نظراً للتشجيع والتدعيم الذي يتلقونه من طرف الآخرين سواء في البيئة الاسرية او المدرسية او حتى خارجهما من اصدقاء وغيرهم، مما يكسبهم توقعات مرتفعة لإرضاء المحيطين بهم من الاولياء ومعلمون والأصدقاء، حيث اصبحت العوامل التنشئة الاجتماعية اليوم تعطي نفس المعاملة لكلا الجنسين في غرس مفاهيم الاستقلالية وتأكيد الذات وروح التنافس لكليهما وبناء الهوية الفاعلة مستقبلاً والعمل، حيث صار تفوق الاناث وبروزهن يكافئ تفوق الذكور وبروزهم، وهذا ما ساهم بشكل كبير في ارتفاع نسبة الفعالية لدى الاناث، ولعل ما يدعم هذا ما اشار اليه "باندورا" (1997) في مصدر الاقناع اللفظي من مصادر فاعلية الذات حيث يشير هذا المصدر الى عمليات التشجيع و التدعيم من الآخرين، او ما يسمى بالاقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، الزملاء، والوالدان) يمكنهم اقناع المتعلم لفظياً بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الاقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ صورة الحديث الايجابي مع الذات (شاهين، 2012، ص. 156).

كما يمكن تفسير عدم وجود الفروق بين الجنسين في الفعالية الذاتية كون ان ما يتعرض له الجنسان من خبرات وتجارب خاصة في الوسط المدرسي يتشابه ويتقارب فيما بينهما، كما ان المرأة اصبحت تساوي الرجل في العديد من المناصب والمهن وحفاظها على تقدير الذات واحترامها واثبات ذاتها من خلال العمل، حيث اصبحت المرأة تتأخر الرجل في جميع المجالات والميادين، نظراً لتغير معتقدات المجتمعات العربية بشكل عام، كحق التعليم والعمل بكافة المجالات، فلا نرى مجالا لم تقتحمه المرأة بل حتى المجالات الرياضية والتي تحتاج وتتطلب قوة بدنية احتلتها يمحو تلك الصورة النمطية القديمة لدور المرأة في المجتمع، ويشجع فكرة مشاركة المرأة للرجل في جميع ميادين ومجالات الحياة، وبذلك فان توقعات الاداء التي تصدرها الاناث لا تختلف عن توقعات الاداء التي يصدرها الذكور، ونتيجة لذلك اصبحت المرأة تنظر الى نفسها نظرة ايجابية، مما يعزز شعورها بايجابية نحو فاعلية ذاتها، ويجعلها تشعر بالقدرة على التأثير، وكذلك الحال بالنسبة للرجل.

وبالمقابل تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة "رواند" (1990) التي هدفت الى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الاداء، واثّر متغير

الجنس (ذكر/ انثى) في الكفاءة حيث اشارت نتائج الدراسة الى ان الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات اعلى مقارنة بالإناث (سالم، 2009).

ودراسة "كلي" (1993) التي رمت ايضا الى تحديد العلاقة بين كل من الجنس والانجاز الاكاديمي وبين فاعلية الذات والاهتمامات المهنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير محدود للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور (اليوسف، 2013).

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "راني" (2000) التي سعت الى معرفة العلاقة بين الصلة الوالدين وفاعلية الذات المهنية حيث كشفت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات المهنية لصالح الذكور (محمود والجمالي، 2010).

كما نجد عكس نتائج دراستنا كل من دراسة "حمدي وداود" (2000) التي قامت بدراسة علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بمتغيرات الجنس ودرجة الاكتئاب والتوتر، حيث وجد الباحثان ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كدرجة كلية (العريسان، 2017).

وفي نفس السياق نجد دراسة "خليفة" (2006) التي تناولت علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق الناجمة عن اثر النوع والثقافة على (التنظيم الذاتي-فاعلية الذات-وتصورات التعلم)، حيث اسفرت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات لصالح الذكور (الطيرة، 2012).

كما تختلف ايضا ما توصلت اليه دراسة "مخيمر" (2007) التي هدفت الى الكشف عن مستويات الفاعلية الذاتية (الأكاديمية، الاجتماعية، المهنية) لدى الطلاب المتعلمين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وتعرف طبيعة العلاقة الدينامية بين المتغيرات موضوع الدراسة، وتعرف طبيعة الفروق الجنسية في مجال الفاعلية الذاتية، حيث اشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية لصالح طلبة الذكور (يوسف، 2015).

دون الاغفال عن دراسة "القرشي" التي تتناقض مع نتائج دراستنا، بعنوان التفكير الرغبي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة التي رمت الى التعرف على الفروق في التفكير الرغبي وفاعلية الذات وفق متغير الجنس، حيث توصلت الى وجود فروق دالة احصائية في مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور (يوسف، 2015).

الى جانب ذلك دراسة "خالدي" (2000) التي هدفت الى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية/اهلية)

والجنس (ذكر/انثى) والفرع الأكاديمي (علمي/ادبي)، وقد اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر/انثى) لصالح الاناث (سالم، 2009).

بينما توصلت دراسة "باكتشنيوماجلليو" (2003) بعنوان صورة الذات وفاعلية الذات المدركة اثناء فترة المراهقة الى وجود فروق دالة فاعلية الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث لصالح الاناث (شند، 2014)، وكذا دراسة "المخرجي" (2017) التي هدفت على التعرف على فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق في فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس، وقد اسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفاعلية الذاتية لصالح الاناث (برهم و طافحة، 2019).

وفي نفس السياق هدفت دراسة "عبد القادر" (2003) الى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، حيث اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات واتخاذ القرار بالمخاطرة وأساليب التفكير وذلك لصالح الاناث (عبيد، 2013).

استنتاج عام:

تعتبر كل من استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية من بين اهم المتغيرات المدروسة في علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وذلك راجع لتأثيرهما في العملية التعليمية التعلمية.

لذلك جاءت هذه الدراسة بعنوان " استراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى عينة من التلاميذ السنة الاولى ثانوي"، للكشف عن العلاقة بين هاذين المتغيرين.

وقد تم معالجة الموضوع في جانبين أساسيين: جانب نظري تناولنا فيه الاطار النظري للدراسة بدءا من فصل الاطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلا عن تحديد اهداف الدراسة وأهميتها وصول الى تحديد مفاهيم الدراسة تحديدا اجرائيا، بالإضافة الى الفصول النظرية والمتمثلة في كل ما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية، والفعالية الذاتية من اجل اقامة بناء تفسيري حول علاقة هذه المتغيرات ببعضها البعض.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثل الفصل الرابع في اجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم تبني المنهج الوصفي الذي يقدم لنا فهما جيدا حول العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات، كما تم تحديد المجتمع الاحصائي واختيار العينة بالطريقة العشوائية، فضلا على استخدام بعض الادوات قصد جمع البيانات، فتم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية المصمم من قبل "صحراوي نزيهة" (2015)، ومقياس الفعالية الذاتية لمحمود كاظم محمود (2008).

ورغبة منا في التأكد من صلاحية المقاييس المطبقة تم حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، حيث توصلنا في الاخير الى ان ادوات الدراسة صالحة للتطبيق، ولمعالجة البيانات المجموعة تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب معاملات الارتباط ولقياس دلالة الفروق بين افراد العينة في متغيرات الدراسة وغيرها من التقنيات الاحصائية، وبعد المعالجة الاحصائية تم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل الخامس والأخير من خلال الاستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة.

وفي الاخير خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الشعبة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الشعبة.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في استراتيجيات التعلم المعرفية باختلاف الجنس وذلك لصالح الاناث.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ السنة الاولى ثانوي في الفعالية الذاتية باختلاف الجنس.
- وفي الاخير يمكننا القول في الاخير ان نتائج الدراسة الحالية تبقى صادقة ومرهونة بالفرضيات المصاغة وبافراد العينة المطبق عليهم.

توصيات واقتراحات الدراسة:

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

- 1-تشجيع الطلبة لاستخدام الاستراتيجيات الفعالة والمنظمة انطلاقاً من فهم المعلومات وتطبيقها من خلال عقد دورات ارشادية وتدريبية تساعدهم في ذلك.
- 2-مراجعة محتويات المقررات الدراسية لجعلها أكثر تشويقاً وجاذبية في إثارة الدافعية لديهم مما يساعدهم على استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعلم.
- 3-الاهتمام بإعداد برامج تربوية تساعد طلاب المرحلة الثانوية عموماً على وعي وتقوية وتعزيز التلاميذ لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية.
- 4-العمل على تعليم وتدريب التلاميذ على توظيف الاستراتيجيات
- 5-ضرورة الانتقال من الطرف التقليدية المعتمدة في التعلم الى اعتماد الاستراتيجيات الحديثة لان العملية التعليمية -التعلمية عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم.
- 6-التأكيد على أهمية التعلم من أجل الاتقان، وليس فقط التعلم من أجل الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.
- 7-وضع برامج لتنمية مهارات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ.
- 8-توعية التلاميذ بأهمية الاطلاع على الاستراتيجيات التعلم المختلفة وتشجيعهم على استعمالها وأهمية الاعتناء بالاختيار الأكثر تلاؤماً لقدراتهم وقدراتهم، فقد يبذل التلميذ جهداً معتبراً لفهم المادة لكن في الاختبار التقييمي لها لا يتمكن من الالمام بها، وكثيراً ما ترجع الأسباب الى استراتيجية التلميذ في المراجعة والتحضير.
- 9-الاهتمام بفاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال إثراء المحتوى الدراسي بمضامين ونشاطات تساهم في تنمية فاعلية الذات لديهم.
- 10-اعداد برامج ارشادية لتنمية وتطوير فاعلية الذات في جميع المراحل التعليمية.
- 11-ضرورة توعية التلاميذ بالثقة بقدراتهم وفي انفسهم على المثابرة وبذل الجهد حتى تحقيق النجاح.

12-الاهتمام بإجراء بحوث وإصدار مؤلفات عربية خاصة بمتغير فاعلية الذات نظرا لندرتها في المكتبات الوبية ،اضافة الى ترجمة الاجنبية لها.

كما تقترح الدراسة الحالية على الباحثين المهتمين في هذا المجال محاولة اجراء الدراسات التالية:

1-دراسة العلاقات بين المعتقدات الابدستمولوجية (المعرفية) ومهارات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة.

2-الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين،وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي،والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية.

3-نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من التعليم الثانوي.

4-الفروق في استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

5-استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

7-فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح والدافعية للتعلم.

8-علاقة فاعلية الذات بالحرمان العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (الايتم).

9-فاعلية الذات لدى اساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بالضبط الصفّي للتلاميذ.

10-فاعلية الذات وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

11-الفعالية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الارشادية

12-الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خاتمة

من خلال هذه الدراسة التي هدفت لتسليط الضوء على بعدين هامين من ابعاد شخصية المتعلم وهما استراتيجيات التعلم المعرفية التي يستخدمها في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية للتمكن من المعارف-الخبرات المقدمة منها والتحكم والسيطرة عليها هذا من جهة،ومن جهة ثانية معرفة ما مدى فاعليته في استخدام هذه الاستراتيجيات واعتقاده بقدرته على التمكن من هذه المعارف وكيف تنعكس تقيّماته الشخصية للقيام بالاداء المطلوب منه،وكذا الانخراط والمثابرة في انجاز مختلف المهام والأنشطة الصفية والتفوق فيها خاصة وان عينة الدراسة هم المتعلمين في المرحلة الاولى من التعليم الثانوي تبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها ما مدى اهمية هذه المتغيرات لدى هذا المراهق خاصة ان التحولات العالمية،الاقتصادية والاقتصادية والمعلوماتية وحتى الاجتماعية تتطلب فاعلية وكفاءة المتعلمين من خلال فاعليتهم الذاتية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وهي غاية منشودة في اي نظام تربوي،حيث كشفت لنا الدراسة الميدانية لهذا البحث ان استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية له علاقة ايجابية في رفع مستوى الفعالية الذاتية لدى المراهق المتمدرس في الصف الاول من التعليم الثانوي اذ انه كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلميذ زادت الفعالية الذاتية لديه.

والحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل اليها من خلال انجاز هذه الدراسة،تبين وتؤكد اهمية استراتيجيات التعلم المعرفية في تحسين التحصيل الاكاديمي لدى التلاميذ،كما تعمل استراتيجيات التعلم على مساعدة التلميذ او المراهق على تكوينه الذاتي واستقلاليته المعرفية ورفع من مستوى فاعليته الذاتية،خاصة ان ارغام المتعلم على الاستراتيجيات التعلم خلال العملية التعليمية-التعلمية لا يؤدي الى تحقيق النتائج المطلوبة،بل يجب علينا توفير فرص التعلم للمتعلم كي يشارك بنفسه في مختلف الوضعيات المطروحة ويحس في الوقت نفسه بضرورة استخدام مختلف الاستراتيجيات المعرفية لمعالجة هذه الوضعيات وهذا من خلال وعيه بما يقوم به دون اجهاده معرفيا وهو الاساس في الناتج التعليمي.

كما ان تطوير استراتيجيات التعلم المعرفية عند المتعلمين يركز بدرجة كبيرة بالفرص التعلم المتاحة والتي تسمح لهم بالتجارب الذاتية والتعلم الذاتي الهادف لتعلم انجع الطرق للتعلم،وليس اكبر قدر من المعارف والمعلومات،ذلك ان التربية الحديثة تركز اساسا الى تنمية وتطوير هذه الاستراتيجيات واكتساب طرق جديدة للتفكير في الوضعيات والمشكلات التي تواجهه والوصول الى ابداع طرق وحلول جديدة،وهذا لن يتحقق بجهود المتعلم وحده،او المعلم وحده،او المناهج المدرسية وحدها،بل بتظافر كل الجهود فالمتعلم يستطيع الوصول الى هذا المستوى اذا اتاحت له فرص الممارسة والتدريب على هذا المستوى من المعارف،والمعلم يمكنه الوصول بالمتعلمين الى هذا المستوى اذا كانت

مؤهلاته كافية ويعطي أهمية للدور الذي يقوم به، إضافة إلى توفر البيئة المدرسية أو الفضاء المناسب للتعلم، وليس هذا فقط بل يستلزم على الأولياء الوعي بأهمية التعلم والمؤهلات ابنائهم للوصول إلى تعلم بناء وذلك بحسن الإشراف والمتابعة البيداغوجية المستمرة لأبنائهم، إذ من الضروري توعية الأولياء بأهمية هذه المرحلة التي يمر بها المتعلم وهي مرحلة المراهقة من جهة ومحاولة تقديم دعم مادي ومعنوي وذلك قصد تحقيق ذاته من جهة ثانية، والتوافق والتكيف مع التغيرات التي يمر بها وإفساح المجال له للتعبير عن نفسه وعن ذاته ومساندته عند اتخاذ قرارات تخصه وهذا يتحقق كله من خلال تركيز كافة الجهود من المناهج، المعلم، المتعلم، البيئة المدرسة، البيئة الأسرية على تحقيق نوعية التعلم بدل من التركيز على كمية التعلم.

قائمة المراجع

١-المراجع باللغة العربية:

ابتسام، حدان. (2014). *فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن* [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة قاصدي مرباح]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/9075/1/haddane_ibtissam.PDF

احلام، زريبي. (2017). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء المهني* [اطروحة مقدمة للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة محمد بن احمد]. جامعة محمد بن احمد وهران 2.

<https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1674/1/Th%c3%a8se%20doctorat%20ZERIBI.pdf>

احمد، محمد عبد القادر. (1983). *استراتيجية التربية العربية لنشر التعلم الاساسي في الدول العربية*. مكتبة النهضة المصرية.

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). *علم النفس المعرفي*. ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

ابراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). *علم النفس التعليمي (نماذج وتطبيقات في حجرة الدراسة)*. دار اسامة للنشر والتوزيع.

ابوالرياش، حسين، وعمور، اميمة، والصابي، عبد الحكيم، وشريف، سليم. (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. دار الفكر.

ابورياس، حسين، وعبد الحق، زهرية. (2007). *علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ابورياس، حسين، وشريف، سليم، والصابي، عبد الحكيم. (2009). *اصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيقية)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ابو رياش، حسين محمد. (2007). *التعلم المعرفي*. دار المسيرة.

ابراهيم، مجدي عزيز. (2005). *التفكير من منظور التربوي*. عالم الكتب.

ابراهيم، مجدي عزيز. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. عالم الكتب نشر وتوزيع طباعة.

ابراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. مؤسسة الوراق.

ابراهيم، يونس. (2017). مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين. مؤسسة حورس الدولية.

ابو العطا، منذر يوسف سلمان. (2017). فاعلية الذات والتفكير الايجابي وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الاشخاص ذوي الاعاقة الحركية في محافظات غزة [رسالة مقدمة استكمال لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية غزة.

https://iugspace.iugaza.edu.ps/bitstream/handle/20.500.12358/21923/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ابو عون، ضياء يوسف حامد. (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية الانجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة [رسالة مقدمة استكمالاً لنيل درجة الماجستير في علم النفس، الجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية بغزة.

https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=17578&tit=%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%A9_%D9%85%D8%A7%D8%AC%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D8%B1

ابوغالي، عطف محمود. (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)، 619-654.

<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/623>

ابو القمصان، الاء احمد. (2016). نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الاطراف في الحرب الاخيرة على غزة حرب عام 2014 [رسالة مقدمة استكمال لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية، الجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية غزة.

https://iugspace.iugaza.edu.ps/bitstream/handle/20.500.12358/21699/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ابو هشيش، سامر تيسير عبد الله. (2018). مستوى جودة الحياة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية [مذكرة لنيل درجة ماجستير في برنامج التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة الخليل]. جامعة الخليل فلسطين.

<http://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/882/1/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%A9%20%D9%83%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9.pdf>

امال، بن يوسف. (2007). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي* [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر]. جامعة الجزائر.

<https://mobt3ath.com/uplode/books/book-436.pdf>

امال، بن يوسف. (2014). *نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية لانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي* [طروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر 2]. جامعة الجزائر 2.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35359>

الانصاري، سامية و الفيل، حلمي. (2009). *ما وراء معرفة الذكاء الوجداني*. مكتبة الانجلو مصرية.

البدري، طارق، ونجم، سهيلة. (2008). *الاحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البدارين، غالب سلمان و غيث، سعاد منصور. (2013). *الاساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الاكاديمية كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 9(1)، 65-87.

<https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub10510100474.pdf>

بدوي، منى حسن السيد. (2006). *الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة واثار برنامج في مهارات ما وراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 16(52)، 295-389.

https://ejcj.journals.ekb.eg/article_103689_1a9568a2e255fc4aa4559d6f796e38be.pdf

برهم، احمد خليل، وطافحة، حامد عبد الله. (2019). *الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الاردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية*. *مجلة العلوم التربوية*، 46(2)، 485-506.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=264791>

بشارة، موقف، والغزو، ختام. (2008). *مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها*. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 22(6)، 1752-1778.

https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/extent-awareness-learning-strategies-among-high-school-students.pdf

بلعيد، احمد. (2018). اثر برنامج ارشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي منخفضي التحصيل [اطروحة مقدمة لنسب شهادة الدكتوراه (L.M.D) في ارشاد نفسي وتطبيقاته، جامعة باتنة 1]. جامعة باتنة 1.

<http://dspace.univ-batna.dz/xmlui/handle/123456789/1169>

بن بريكة، عبد الرحمن. (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا لاساتذة (في مدينة الجزائر) [اطروحة لنيل درجة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر. بوزريعة.

http://biblio.univ-alger.dz/jspui/bitstream/1635/9302/1/BENBRAIKA_ABDERRAHMANE.pdf

بن زروق، العياشي، وفارس، علي. (2013). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة التربية والصحة النفسية، (6)، 8-28.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/58400>

بن هادية، علي، والبليش، بلحس، وبن الحاج يحيى والجيلاني. (1991). القاموس الجديد للطلاب معجم عربي مدرسي الفبائي. المؤسسة الوطنية للكتاب.

بهجت، رفعت محمود. (2003). التعلم الاستراتيجي. عالم المكتبات.

البيهي، السيد فؤاد. (1979). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري (ط.3). دار الفكر العربي.

بوحوش، عمار. (1990). دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية. المؤسسة الوطنية للكتاب.

بودالي، حميدة. (2018). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للانجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي [اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم التربية، ابو القاسم سعد الله جامعة الجزائر 2]. جامعة الجزائر 2.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/58453>

التل، سعيد مصطفى و ابو هلال، احمد و جبريل، موسى. (1993). المرجع في مبادئ التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- توق، محي الدين، وقطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن. (2003). *اسس علم النفس التربوي* (ط.3). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- تيلوين، حبيب و بوقريس، فريد. (2007). *الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم*. دار الغرب للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1990). *نظريات الشخصية (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقييم)*. دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الفكر العربي.
- الجبور، حنان عقلة عويرض. (2002). *فاعلية الذات لدى المدخنين والكحوليين* [رسالة استكمال لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، الجامعة الاردنية]. الجامعة الاردنية الاردن.
- <http://search.mandumah.com/Record/548078>
- الجبوري، محمد عبد الهادي. (2013). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الاكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الاكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك* نموذجاً [رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك]. الاكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- <https://drive.google.com/file/d/1DyL942BwTNm3eosSMLxtro4Yue0QSnga/view>
- الجراح، عبد الناصر. (2010). *العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 6(4)، 333-348.
- <https://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2010/Vol6No4/05Ar.pdf>
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). *تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقات* (ط.3). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جويده، باحمد. (2015). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو* [اطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.
- حجازي، جولتان حسين. (2013). *فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الاداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية*. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 9(4)، 419-433.

<https://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2013/Vol9No4/6.pdf>

حسانين، عواطف محمد. (2012). سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية). المكتبة الأكاديمية.

حسن، السيد محمد أبو هشام. (2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مجلة البحوث التربوية، (238)، 1-90.

https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/fly_ldht.pdf

حسين، طه عبد العظيم. (2010). استراتيجيات وبرنامج مواجهة العنف والمشغبة في التعليم. دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر.

الحلاق، علي سامي. (2007). اللغة والتفكير الناقد (أسس نظرية واستراتيجياته تدريسية). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمادنة، برهان محمود، وشرادقة، ماهر تيسير. (2014). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات، 43(2)، 367-398.

<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/56/53>

حمودة، مريم. (2019). العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل [اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LM.D) في علوم التربية، جامعة محمد خيضر]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

<http://thesis.univ-biskra.dz/5291/1/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B0%D9%83%D8%B1%D8%A9%20%D9%83%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9%D8%A8%D8%B9%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B5%D8%AD%D9%8A%D8%AD.pdf>

حميدة، زهرة. (2015). علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقارنة بالكفاءات [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2.

الحوارني، حياة زكريا محمد. (2016). فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، جامعة الأقصى]. جامعة الأقصى غزة.

<https://scholar.alaqsa.edu.ps/1016>

- الحيلة، محمد محمود. (2002). *طرائق التدريس واستراتيجياته* (ط.3). دار الكتاب الجامعي.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). *مهارات التدريس الصفّي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخالدي، اديب محمد. (2009). *الصحة النفسية* (ط.3). دار وائل للنشر.
- خالد، عبد السلام. (2018). علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية بالمستوى اللغوي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي مزدوجي اللغة. *مجلة دراسات وأبحاث*، 10(4)، 199-211.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/68425>
- الخطيب، منى فيصل أحمد. (2003). *تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التخيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي* [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، جامعة عين الشمس]. جامعة عين الشمس.
- http://srv5.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=12294281&TotalNoOfRecord=32&PageNo=1&PageDirection=First
- خليل عشا، انتصار، وأبو عواد، فريال محمد، والشلبي، الهام علي، ورسمي عبد، ايمان. (2012). *اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية*. *مجلة جامعة دمشق*، 28(1)، 519-542.
- <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/519-542.pdf>
- دامخي، ليلي. (2015). *فعالية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات الميتا معرفية في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* [طروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم تربية، جامعة الحاج لخضر]. جامعة الحاج لخضر باتنة 1.
- http://theses.univ-batna.dz/index.php/component/docman/doc_details/5128
- دعور، السيد محمد. (1996). *استراتيجيات تعلم اللغة*. مكتبة الانجلو المصرية.
- دغيش، جميلة. (2017). *المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح* [طروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس، جامعة محمد خيضر]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

[http://thesis.univ-](http://thesis.univ-biskra.dz/4059/1/%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87%20%D8%AF%D8%BA%D9%8A%D8%B4%20%D8%AC%D9%85%D9%8A%D9%84%D8%A9%20.pdf)

[biskra.dz/4059/1/%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87%20%D8%AF%D8%BA%D9%8A%D8%B4%20%D8%AC%D9%85%D9%8A%D9%84%D8%A9%20.pdf](http://thesis.univ-biskra.dz/4059/1/%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87%20%D8%AF%D8%BA%D9%8A%D8%B4%20%D8%AC%D9%85%D9%8A%D9%84%D8%A9%20.pdf)

دويوار، عبد الفتاح محمود. (1999). *مناهج البحث في علم النفس (ط.2)*. دار المعرفة الجامعية.

الديب، محمد مصطفى. (2006). *استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني*. عالم الكتب.

الربيعي، محمود داود. (2011). *استراتيجيات التعلم التعاوني*. عالم الكتب الحديث.

رزق، محمد عبد السميع. (2009). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفعالية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، (71)، 1-44.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=93970>

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات اهداف الانجاز (نماذج ودراسات معاصرة)*. دار عالم الكتب.

الزحيلي، غسان. (2012). *استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق*. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 358-391.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/357-391.pdf>

الزغبى، محمد علي. (2007). *اثر استراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الامثلة على حل المشكلات الهندسية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(3)، 143-164.

<http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/3JepscVol8No3Y2007/7JepscVol8No3Y2007.pdf>

الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زمرة، نورة. (2018). *فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تعليمية للخفض من صعوبات تعلم مادة الرياضيات* [اطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي، جامعة محمد خيضر]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

<http://thesis.univ-biskra.dz/4065/1/%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%83%D8%AA%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%87.pdf>

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط.4). عالم الكتب.

زهران، محمد حامد، وزهران، سناء حامد. (2010). *فاعلية الذات وعلاقتها باتجاهات نحو الدراسة لدى الطلاب وطالبات الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية*، 16، (4)، 139-164.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=67047>

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)*. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي (مدخل ونماذج ونظريات)*. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي* (ط.2). دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات* (ط.2). دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). *الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين. (2008). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. عالم الكتب.

زيدان، سامي محمد. (2001). *فاعلية الذات و دور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة* [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، جامعة المنصورة]. جامعة المنصورة مصر.

http://db4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=176340

سالم، رفقة خليف. (2009). *علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)، 134-169.

<https://www.iasj.net/iasj/download/6d151aa87b097f9e>

سراية، الهادي، بالقاسمي، محمد الازهر. (2019). الفعالية الذاتية الارشادية لأخصائي النفسي ودورها في العملية الارشادية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5(31)، 124-137.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AeJpes/JpesVol5No3Y2019/jpes_2019-v5-n3_124-137.pdf

سرحان، عبد الرحمن حكمت جابر. (2016). دور الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم في التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم [رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اساليب تدريس العلوم، جامعة النجاح الوطنية في نابلس]. جامعة النجاح الوطنية في نابلس فلسطين.

https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Abed%20Alrahman%20Hekmat%20Serhan_0.pdf.

سعادة، جودت احمد. (2003). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الامثلة التطبيقية)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد جبر. (2008). *سيكولوجية التفكير والوعي بالذات*. عالم الكتب الحديث.

سليمان، سناء محمد. (2008). *محاضرات في سيكولوجية التعلم*. عالم الكتب.

السماعي، فادي، والعساف، جمال. (2013). استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وارتباطها بالدافعية. كلية الاميرة عالية الجامعية الاردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 27(4)، 888-911.

https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/7_4.pdf

سيد، اسامة محمد، والجمال، عباس حلمي. (2012). *اساليب التعليم والتعلم النشط*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

السيد، عبد الرحمان محمد. (1998). *نظريات الشخصية*. دار قباء لطباعة.

السيد، وليد شوقي شفيق. (2009). *طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً* [رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتورا الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق]. جامعة الزقازيق.

https://www.mhceg.com/2017/01/pdf_564.html

شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. جامعة الاسكندرية.
شاهين، هيام صابر. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة دمشق، 28، (4)، 147-201.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/4-2012/a/247-201.pdf>

شحاته، حسن و النجار زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن. (2016). اساسيات التعليم والتعلم توجهات حديثة وتطبيقاتها. دار العالم الغربي.

الشرفا، عبير فتحي. (2011). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الارشادي التربوي بقطاع غزة [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قسم علم النفس، الجامعة الاسلامية] الجامعة الاسلامية غزة.

<https://library.iugaza.edu.ps/thesis/95651.pdf>

الشرقاوي، انور محمد. (2003). علم النفس المعرفي المعاصر (ط.2). مكتبة الانجلو المصرية.

الشرقاوي، انور محمد. (2012). التعلم (نظريات وتطبيقات). مكتبة الانجلو المصرية.

الشعراوي، علاء محمود. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، (44)، 286-325.

<https://www.abhathna.com/?q=node/8770>

شفيق، محمد. (1998). البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث.

الشمري، هاني محمد جاسم ثجيل. (2009). اثر برنامج تدريبي باستخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية في المرحلة الانتقالية من الصف الثالث الى الرابع الابتدائي على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات في دولة الكويت [رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم، جامعة الخليج العربي]. جامعة الخليج العربي البحرين.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=55726>

شند، سميرة محمد. (2014). مقياس فاعلية الذات للمراهقين. مجلة كلية التربية عين شمس، 38، (3)، 1-33.

<https://abhathna.com/files/maqa/611.pdf>

صالح، بوشينة. (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى المراهقين المصابين بداء السكري [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

صحراوي، نزيهة. (2015). اثر برنامج تجريبي قائم على (ما وراء المعرفة ونظرية التعلم ذي المعنى لـ Ausbel) على تفعيل البنية المعرفية في مادة منهجية البحث العلمي واستخدام مهارات ما وراء المعرفة واشتقاق استراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2.

صحراوي، وافية. (2012). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى اطارات الجامعة [اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر 2]. جامعة الجزائر 2.

<https://www.manaraa.com/Book/25013/%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7>

الصرايرة، باسم، والفليح، خالد، والصمادي، يحيى، والسليتي، فراس. (2009). استراتيجيات التعلم والتعليم. عالم الكتب الحديث. صلاح، سمير يونس احمد. (2006). التعلم الذاتي والقراءة. دار اقرا للنشر والتوزيع.

صونيا، دودو. (2016). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى فريق شبع الطبي [اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المرضي المؤسساتي، جامعة قاصدي مرباح]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15780/3/doudou-sonya.pdf>

صومان، احمد ابراهيم رشيد. (2014). الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الاردنية من وجهة نظر المعلمين انفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 9(2)، 45-67.

<https://www.hebron.edu/docs/journal/B-Humanities/v9-2/Vol9No2.45-67.pdf>

صيداوي، احمد. (1986). قابلية التعلم. معهد الانماء العربي.

الصيفي، سامي نوفل خليل. (2015). اتجاه اعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الالكتروني وعلاقته بفاعلية الذات [رسالة مقدمة استكمال لنيل درجة الماجستير في علم النفس، الجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية فلسطين.

<https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/16529?locale-attribute=en>

الصيفي، عاطف. (2009). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*. دار اسامة للنشر والتوزيع.

الطيب، احمد محمد. (1999). *التقويم والقياس النفس والتربوي*. المكتب الجامعي الحديث.

الطيرة، فاطمة عبد الله ميلاد. (2012). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي* [اطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس، جامعة بنغازي]. جامعة بنغازي.

<http://repository.uob.edu.ly/bitstream/handle/123456789/306/Social%20Skills%20and%20their%20Relationship%20to%20Self%20Effectiveness%20Students%20at%20The%20University%20of%20Benghazi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

عبادة، احمد. (2001). *المذاكرة الصحيحة (طريقتك للتفوق)*. مركز الكتاب للنشر.

عبد الله، سامية محمد محمود. (2015). *استراتيجيات التدريس (الاسس، النماذج والتطبيقات)*. دار الكتاب الجامعي.

عبد الله، هشام ابراهيم، والعنقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي. (2009). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة*. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، (19)، 1-65.

<http://www.geocities.ws/hisham/3.pdf>

عبد بقيقي، نافز احمد. (2004). *اثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم* [رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك]. جامعة اليرموك الاردن.

<http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/6718/1/516520.pdf>

عبد الحق، زهرية ابراهيم، والعجيلي، صباح حسين حمزة. (2015). *استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الاسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الجامعي*. مجلة العلوم التربوية، 29(115)، 1-29.

<http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=1582#>

عبد الرحمن، سعد. (2008). *القياس النفسي النظرية والتطبيق (ط.5)*. هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). *دراسات في الصحة النفسية*. دار قباء للطباعة والنشر.

عبد العزيز، سعيد. (2009). *تعليم التفكير ومهاراته*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. 171-242.

عبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). *مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)*. دار وائل للنشر.

عبد القادر، صابر سفيته سيد. (2003). *فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين* [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في دراسات الطفولة، جامعة عين شمس]. جامعة عين شمس القاهرة.

http://main.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=10432349

عبد القادر، فتحي عبد الحميد، و أبو هاشم، السيد محمد. (2007). *البناء العاملي للذكاء في ضوء تطبيق جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (55)، 171-242.

https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lbn_lmly.pdf

العبدلي، سعد بن حامد ال يحيى. (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة* [رسالة مقدمة استكمال لنيل درجة ماجستير في علم النفس، جامعة ام القرى]. جامعة ام القرى مكة المكرمة.

<http://gulfkids.com/pdf/dakaa-Saad.pdf>

عبد المظفر، نضال عيسى. (2011). *استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الاولى في كلية التربية*. مجلة ابحاث البصرة للعلوم الانسانية، 36(1)، 89-124.

<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=276122>

عبد الهادي، فخري. (2010). *علم النفس المعرفي*. دار اسامة للنشر والتوزيع.

عبيد، اسماء أحمد. (2013). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى الايتام المقيمين في قرية SOS* [طروحة لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، الجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية غزة.

<https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=17645&tit>

عبيد، وليم. (2009). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)*. دار المسيرة.

عبيدات، محمد، وابونصار، محمد ومبيضين، عقلة. (2006). منهجية البحث العلمي (ط.2). دار وائل للنشر.

العبيدي، محمد جاسم. (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاتها. دار الثقافة.

العتيبي، بندر بن محمد حسن الزياي. (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف [رسالة استكمال لنيل درجة الماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى]. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

http://gulfkids.com/pdf/Garar_Bander.pdf

عثمان، فاروق السيد. (2005). سيكولوجية التعليم والتعلم (أسس نظريته وتطبيقه). دار الأمين لمنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين. (2007). المدخل الى علم النفس (ط.7). دار الفكر ناشرون وموزعون.

عدودة، صليحة. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي [اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الحاج لخضر]. جامعة الحاج لخضر باتنة.

http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc_details/4881

العرسان، سامر رافع. (2017). الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 594-620.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/40JepscVol18No1Y2017/jepsc_2017_v18-n1_593-620.pdf

عطيه، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين، والجليل، وسن ماهر. (2013). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العنزي، عنود راشد هزاع. (2012). فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية الخريطة الموفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين [رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، جامعة الخليج العربي]. جامعة الخليج العربي البحرين.

<https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-343325->

العلوان، احمد فلاح. (2009). علم النفس التربوي (تطوير المتعلمين). دار الحامد للنشر والتوزيع.

علي، عسكر. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (ط.2). دار الكتاب الجديدة.

علي، محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عياد، عبد القادر. (2015). فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص التربية المدرسية والإدماج للمتعلم، جامعة ابي بكر بلقايد]. جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان.

<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/12497/1/AYED%20Abdelkader.pdf>

العياصرة، وليد رفيق. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. دار اسامة للنشر والتوزيع.

عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1999). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار المعرفة الجامعية.

غني، محمد احمد ابراهيم. (2006) التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، مجلة العلوم التربوية، 10(10)، 53-91.

<https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8642>

الفراجي، هادي احمد. (2011). انماط التنمية المعرفية -المهارية في القرن الحادي والعشرين. كنوز المعرفة.

فرج، عبد اللطيف حسين. (2007). تحفيز التعلم. دار الحامد للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت. (1980). القياس النفسي. دار الفكر العربي.

الفرماوي، حمدي علي. (1990). توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 2(14)، 371-408.

<http://search.mandumah.com/Record/69656>

الفرماوي، حمدي علي، ورضوان، وليد. (2004). الميتماعرفية. مكتبة الانجلو مصرية.

فروجة، بلحاج. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، جامعة مولود معمري]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

<https://ar.islamway.net/book/9339/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D9%81%D9%82-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A>

فريدة، قادري. (2016). واقع الادراكات المحددة الدافعية المدرسية وعلاقته باستراتيجيات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية [اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر 2]. جامعة الجزائر 2.

<http://dspace.univ-bouira.dz:8080/jspui/handle/123456789/7745?mode=full>

فيصل، قريشي. (2010). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى المرضى الاضطرابات الوعائية القلبية [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الصحة، جامعة الحاج لخضر]. جامعة الحاج لخضر باتنة.

<https://www.manaraa.com/Book/25014/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D9%8A%D9%86-%D9%88%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%AA%D9>

قدوري، خليفة. (2016). قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي [اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة قاصدي مرباح]. جامعة قاصدي ورقلة.

<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/13717/3/kadouri-khalifa.pdf>

قشطة، احمد عودة. (2008). اثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الاساسي بغزة [رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم، جامعة الاسلامية]. جامعة الاسلامية غزة.

<https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/17849?locale-attribute=en>

القضاة، محمد فرحان. (2020). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سليمان بن عبد العزيز بالخرج. مجلة العلوم التربوية، 4(5)، 71-113.

<https://units.imamu.edu.sa/deanships/SR/Units/Vice/Magazines/Documents/%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9%20%D8%B9%D8%AF%D8%AF%20%205.pdf>

- قطامي، يوسف محمود. (1998). *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. دار الشروق.
- قطامي، يوسف محمود. (2004). *النظرية المعرفية الاجتماعية*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- قطامي، يوسف محمود. (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود. (2013). *استراتيجيات التعلم المعرفية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود. (2014). *المرجع في تعليم التفكير*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. دار الفكر.
- قطان، احمد الطاهر. (2004). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. دار وائل للنشر.
- كمال احمد الامام النشاي. (2006). *فاعلية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مؤتمر التعليم ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة. 471-499.*
- لسلت، حمزة. (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني وفاعلية الذات* [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة ابو القاسم سعد الله]. الجزائر 2.
- <https://www.theses-algerie.com/3304366086749925/these-de-doctorat/universite-abou-el-kacem-saadallah-alger-2/%D9%82%D9%84%D9%82>
- ليلي، المزروع. (2007). *فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(4)، 68-89.*
- <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/4JepscVol8No4Y2007/3JepscVol8No4Y2007.pdf>
- مايسة، النبال، وعبد الحميد، ابو زيد. (2009). *علم النفس التربوي (قراءات ودراسات)*. دار المعرفة الجامعية.

المحسن، سلامة عقيل سلامة. (2006). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك [رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك]. جامعة اليرموك الاردن.

<http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/8144/1/451264.pdf>

محمد، معروف. (2018). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحترق الوظيفي واستراتيجيات التعامل [رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، جامعة محمد بن احمد]. جامعة محمد بن احمد وهران 2.

<https://ds.univ-oran2.dz:8443/handle/123456789/1280>

محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). فاعلية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. مجلة الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 1(1)، 61-115.

https://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/delay%20school14%20%E2%80%AB%E2%80%AC_5.pdf

المخلفي، عبد الحكيم. (2010). فاعلية الذات الاكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء). مجلة جامعة دمشق، 26، 481-514.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/481-514.pdf>

المدني، فاطمة بنت رمزي احمد. (2007). ما وراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل [رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم نفس التربوي، جامعة طيبة]. جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.

<http://library.kap1.org.sa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=354857>

مرسى، سامي عبد السلام. (2015). الفاعلية الذاتية لدى ذوي الاعاقة السمعية. مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع.

مسعودي، امحمد. (2015). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين [رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد بن احمد]. جامعة محمد بن احمد وهران 2.

<https://ds.univ-oran2.dz:8443/handle/123456789/1225>

المسعودي، محمد حميد مهدي. (2013). طرائق تدريس الجغرافيا. مكتبة العلامة الحلي.

المشهداني، سعد سلمان. (2019). منهجية البحث العلمي. دار اسامة للنشر والتوزيع.

المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف [اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، جامعة ام القرى]. جامعة ام القرى.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=34503>

مصبح، مصطفى عطيه ابراهيم. (2011). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات ولمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة [رسالة مقدمة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير بكلية التربية، جامعة الازهر بغزة]. جامعة الازهر فلسطين.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=76867>

المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، 25، (4+3)، 341-370.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/341-370.pdf>

المصري، نيفين عبد الرحمن. (2010). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة [رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في علم النفس، جامعة الازهر بغزة]. جامعة الازهر.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=75737>

مصطفى، بن مريجة. (2014). القلق وعلاقته بفاعلية الذات [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة عبد الحميد ابن باديس]. جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.

<http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/1406>

مصطفى، عفاف عثمان. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

معمرية، بشير. (2007). بحوث ودراسات في علم النفس. منشورات الحبر.

- مهدي، محمد ياسر. (2011). اثر استخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلاب كلية التربية الرياضية جامعة الكوفة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 4(3)، 217-238.
- http://staff.uokufa.edu.iq/publication_details.php?mohammedy.alawadi&recordID=2767
- موسى، احمد حاج. (2015). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث العراق. *مجلة كلية الادب*، 2015(111)، 589-614.
- <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-796123-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9>
- الموسوي، نجم عبد الله غالي. (2015). *النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L / نموذج)*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- ناشف، هدى. (1997). *استراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. دار الفكر العربي.
- ناصر، مصطفى. (1978). *نظريات التعلم دراسة مقارنة*. سلسلة كتب ثقافية شهرية المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
- النجار، فانتن عادل. (2012). *التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة* [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس ارشاد نفسي. بالجامعة الاسلامية]. الجامعة الاسلامية غزة.
- <https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/18127?locale-attribute=en>
- نوفل، محمد بكر، وأبو عواد، فريال محمد. (2010). *التفكير والبحث العلمي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نوفل، مرام محمد شكري. (2019). *التعاطف الذاتي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من كبار السن في محافظة الخليل* [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة الخليل]. جامعة الخليل فلسطين.
- <http://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/859>
- الهدى، العمراوي شمس. (2014). *وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية والنفسية* [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي ادارة وتسيير في التربية، جامعة العربي بن مهيدي]. جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي.

<http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/615/1/Binder3.pdf>

هناء، صالح. (2016). فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة). *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، (26)، 273-282.

<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/13537/1/S2720.pdf>

وعلي، محمد الطاهر. (2012). *الوضعية المشككة التعليمية في المقاربات بالكفاءات (ط.4)*. دار الورسم للنشر والتوزيع.

يحيى محمد، ربحان مجدي. (2016). *طلاب المرحلة الثانوية العامة بين الطموح والقدرة*. دار زهور المعرفة والبركة.

يمينة، تيرس. (2016). *دراسة العلاقة بين المعتقدات الاستمولوجية (المعرفية) ومهارات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة [مذكرة مقدمة للحصول على شهادة ماجستير في علم النفس، جامعة وهران 2]*. جامعة وهران 2.

http://www.univ-oran2.dz/images/these_memoires/FSS/Magister/TMSSA-76/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%AC%D9%87%D8%A9.pdf

اليوسف، رامي محمود. (2013). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1)، 327-365.

<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/550/510>

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2008). *المرجع في علم النفس المعرفي (المعرفي البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات)*. دار المسيرة.

يوسف، ولاء سهيل. (2015). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام، جامعة دمشق]*. جامعة دمشق.

<http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/walaa%20yousef.pdf>

المراجع باللغات الاجنبية:

- Bandura,A.(1986).*Social foundation of thought and action:Asocial cognitive theory*.Prentice Hall.
- Biggs,J.(1985).The role of metalearning in study process.*Journal of Educational Psygchology*,55(3),185-212.
- <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x>
- Boekaerts,M.(1997).Self-Megwloted learning:A new concept embraced by mesear chers,Policy mokers educations teachers a students.*Learning sistruction*,7(09),86-161.
- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475296000151>
- Boulet,A.,Chevrier,J.,et Savoie-Zajc,L.(1996).*Les strategies d'apprentissage à l'université*.Presses de L'universite de Québec.
- Joet,G.(2010).*Le Sentiment d'auto-Efficacite en primaire:De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*[Thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'education].UniversitePierre-Mendes.
- <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00468138/document>
- Jones,M.H.(2007).*Striving Towards Success:Peer Group Relationships and Ninth Grader's self Regulates Learning*[doctoral dissertation of Philosophy].Indiana University.<https://www.proquest.com/openview/696fb041de48facdb30ebd9ca2f2c550/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- McKeachie,W.J.,Pintrich,P.R.,&Lin,Y.(1985).Teaching and lerning strategies.*Educational psychologist*,20(3),153-160.
- https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003_5
- Oxford,R.(1990).*Language learning strategies:What every teacher should know*.Heinle&Heinle.

Schunk,D.(1981).Modeling and Attributional Effects on children's Achievement:A self-Efficacy Analgsis.*Journal of Educational ppsychology*,73(1),93-105.

<https://content.apa.org/record/1981-08787-001>

Zemmerman,B.(1986).Becoming a self regulated learner:Whichare the key subprocesses?
. *Contemprary Educational Psychology*,11(04),307-313.

[file:///C:/Users/HP/Downloads/0361-476X\(86\)90027-5.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/0361-476X(86)90027-5.pdf)

قائمة الملاحق

جامعة مولود معمري -تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص ارشاد وتوجيه

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة

تحية طيبة وبعد،اليك مجموعة من العبارات او الفقرات تقيس مستوى استراتيجيات التعلم والفعالية الذاتية،المطلوب منك الاجابة على كل الفقرات دون ترك اي واحدة منها بصدق، بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة،وان اجابتك لا يمكن استخدامها إلا للغرض العلمي.

وشكرا على تعاونك معنا

بيانات خاصة بالتلميذ (ة):

-الشعبة:

-الجنس:

-السن:

وفيما يلي مثال يوضح لك طريقة الاجابة.

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	أقوم بتدوين الملاحظات المهمة أثناء استماعي لشرح الاستاذ		X			

ملحق (02):مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1.اقوم بتدوين الملاحظات المهمة اثناء استماعي لشرح الاستاذ.					
2.احول الافكار الاساسية للنص الذي اقراه الى اسئلة اجيب عليها.					
3. اسال زملائي عن المعلومات التي لا افهمها حتى تتضح لي.					
4.اعتقد ان كل معلومة جديدة تثري رصيدي المعرفي.					
5.اختبر نفسي بعد المذاكرة لأتأكد من اتقان المعلومات المدروسة.					
6.اعتمد على مخططات تلخيصية اثناء استذكري للدروس.					
7.اعمد على ربط المعلومات التي ادرسها بالمعلومات السابقة.					
8.احدد اخطائي بعد دراسة اي موضوع.					
9.تحرص على عمل ملخصات للمحاضرات التي اقوم بمراجعتها.					
10.اقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما اقرا حتى تساعدني على الفهم.					
11.عند قراءة نص ما ابحت عن الفكرة الرئيسية له.					
12.اطالع الكتب العامة والمبسطة تمهيدا لدراسة المواضيع الصعبة المعقدة.					
13.اتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم افضل لما ندرسه.					
14.اعمل على ربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع المعاش.					
15.اخصص دفتر لتدوين بعض الافكار المهمة التي تطرق لها الاستاذ اثناء الشرح.					
16.عند دراسة اي موضوع اضع خطوط تحت الافكار التي اعتقد انها هامة.					

					17.افضل القيام بتريصات في مجال تخصصي لأزيد من كفاءاتي العلمية.
					18.اعيد قراءة النصوص التي احتاجها لأتمكن من استيعابها.
					19.عند قراءتي للمادة،اضع لنفسني اسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.
					20.اقوم بقراءة موضوع المحاضرة الجديدة قبل ان يتطرق لها الاستاذ.
					21.استشير بعض الخبراء والمختصين حول الموضوعات التي تهمني.
					22.احدد النقاط والأفكار التي لا أفهمها اثناء قراءة النص.
					23.الجا الى حفظ الدروس التي لا افهمها.
					24.استعين بالقواميس والمراجع المختلفة لفهم النقاط الغامضة في الدروس.
					25.عندما اقرا نص ما اشير بلون مغاير الى الفقرات التي تبدو مهمة.
					26.عندما اذكر احدد النقاط ذات الاهمية واكتبها في صورة منظمة ومألوفة.
					27.اقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول فهمها.
					28.اخصص دفتر لتلخيص دروسي.
					29.اعيد صياغة ما اقرؤه بأسلوبي الخاص ليسهل علي تذكره.
					30.اخصص وقت معين اذهب فيه الى المكتبة وأحاول الاطلاع على ما يفيدني في تنمية كفاءاتي العلمية.
					31.عندما يصعب علي فهم موضوع معين اقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني على الفهم.
					32.اتساءل بعد كل حل:هل تحقق الهدف من دراسة السؤال او المشكلة؟
					33.الخص دروسي في صورة اشكال ومخططات حتى يسهل علي تذكرها.

					34. عندما اذاكر موضوعا غامضا اجري عليه تعديلات لأجعله في صورة سهلة الفهم.
					35. عند قراءة موضوع ما افهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة.
					36. عند قراءة سؤال او مسالة ما اضع رسوما توضيحية لتساعدني على حله.
					38. اسال استاذ المادة عن المراجع التي تقيدني في فهمي للمقرر وابحث عنها في المكتبة.
					39. احاول اعادة صياغة جدول وفقرات الدرس التي اعتقد انها صعبة بكلماتي.
					40. اعتمد على طريقة الخارطة الذهنية اثناء مراجعتي للدروس.
					41. اقوم بتفصيل اكثر للعبارات والمفاهيم المفتاحية في النص الذي اقراه.
					42. عند دراسة كلمات او مصطلحات جديدة اتخيل موقفا نحدث فيه حتى يسهل علي فهمها.
					43. عند دراسة اي موضوع اطرح على نفسي اسئلة لتساعدني على ان افهم المواضيع الدراسية.
					44. احاول البحث في المكتبة او الانترنت عن اي معلومات تقيدني في فهم الموضوعات الغامضة.

ملحق رقم (03): مقياس الفعالية الذاتية.

الرقم	البند	دائما	قليلا	أبدا
01	لا أكمل مذاكرة دروسي في معظم الأحيان			
02	أرتبك عند لقاء الأساتذة			
03	أشعر أنني غير قادر على منافسة زملائي التلاميذ المتفوقين			
04	عندما أقرر عمل شيء ما أقوم به مباشرة			
05	أتردد في معظم الأحوال عند مواجهة أي شخص أرغب بمقابلته			
06	بوسعي تعلم أي شيء لو وفرت شيء من التركيز			
07	يسهل عليا إقامة صدقات جديدة			
08	أعتقد أن لي دور مؤثر في المجتمع			
09	أشعر بالخجل عند التعامل مع شخص كالجنس الآخر			
10	أشعر باليأس عندما أفشل في امتحان			
11	لدي القدرة على تحمل الضغوط المختلفة			
12	أبذل قصارى جهدي لتفادي الفشل في الامتحانات			
13	ألجئ إلى طلب مساعدة الآخرين عندما تواجهني مشكلة			
14	أشعر أنني لا أجيد مهارات فن التعامل في المواقف الاجتماعية			
15	عند محاولة تعلم شيء جديد فإنني سرعان ما أنسى بسبب قلقي الزائد			
16	أمتلك بعض المهارات الاجتماعية			
17	أشعر بعدم الارتياح عندما أتواصل مع أشخاص لا أعرفهم			

			لدي القدرة على التعامل مع أحداث الحياة غير المتوقعة	18
			أعتقد أن امتلاك عزيمة قوية تساعد في التكيف مع الآخرين وتحقيق اهدافي	19
			أقدم النصيحة لزملائي إذا اصدر منهم سلوكا سلبيا	20
			أساعد زملائي التلاميذ في حل مشكلاتهم	21
			أشارك في حل المشكلات التي تتضمن مجازفة ومخاطرة	22
			عندما أتخلف عن نشاط اجتماعي معين أشعر أن أصدقائي يفتقدونني	23
			أتمسك بالقيم الاجتماعية مهما كانت النتائج المترتبة على ذلك	24
			أتردد في المبادرة بأنشطة اجتماعية	25
			أفهم مشكلات زملائي بسرعة	26
			أتحكم في انفعالاتي بسهولة	27
			أسعى للتفوق العلمي على زملائي	28
			أجد صعوبة في تنفيذ خطط وضعتها بنفسي	29
			أجد صعوبة في التغلب على مشاعر الحزن التي تنتابني	30
			أختار تنفيذ قراراتي طالما أنني مقتنع بها	31
			أنسى أحيانا أسماء زملائي من التلاميذ في المواقف الضاغطة	32

ملحق رقم (04):نتائج صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	40	100,0
Observati ons Excl us a	0	,0
Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronb ach	Nomb re d'élém ents
,931	44

ملحق رقم (05): نتائج صدق وثبات مقياس الفعالية الذاتية.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	40	100,0
Observati ons Excl us a	0	,0
Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronb ach	Nomb re d'élém ents
,884	32