وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علوم التربية

الفعالية الذاتية الإرشادية و علاقتها بالمهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي

دراسة ميدانية في متقنة دحماني محمد دائرة بوغني ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد و توجيه

من إعداد الطالبتين:

- عودار فريال
- أوزاني سيليا

تحت إشراف:

د . أمزيان بهية

السنة الجامعية : 2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

احمد لله الذي بفضله تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الغايات

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى من وقف بجانبنا خلال مسيرتنا الدراسية وساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة.

ونخص بذكر الأستاذة المشرفة: " أمزيان بهية " التي لم تبخل بعملها وتوجيهها وحكمها المستمر وعلى ما بذلته من جهد ووقت، وملاحظاتها القيمة التي كان لها الأثر الكبير في إخراج هذا العمل على الوجه الذي يليق به.

فلك منا كل العرفان والإمتنان وجزاك الله عنا خير الجزاء.

كما نتوجه بأسمى عبارات الشكر والإمتنان إلى كافة أساتذة قسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو " تامدة".

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان حاملة معها عبارات التقدير والإمتنان إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل وإخراجه من قريب أو من بعيد، ولو بكلمة أو إبتسامة أو دعاء أو تشجيع عن مصير هذا البحث.

فريال – سيليا

الإهداء

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات
أهدي عملي المتواضع و ثمرة جهدي إلى
من كانوا النور في عتمة الطريق ، و الدعاء ، في لحظات العجز و السند حين إشتدت التحديات
إلى أمي الحبيبة نبع الحنان ، يا من غرست في قلبي معنى الصبر و الرضا ، دعاؤك كان سر توفيقي ، و إبتسامتك كانت زادي في كل خطوة ، نجاحي ثمرة حبك فلك وحدك تنحي كل حروفي فخرا و إمتنانا ، أطال الله في عمرك و أدامك تاجا فوق رأسي .
إلى أبي العزيز يا من كنت السند حين مالت الايام ، و المثل الأعلى حين تاهت الدروب ، علمتني أن الرجولة موقف و ان الطريق إلى المجد تعب لا يخشى أطال الله في عمرك و ادامك تاجا فوق رأسي.
إلى أخي سندي "عبد السلام"كنت صدى صوتي في لحظات الضعف و عنوان القوة حين كدت أن أنهار وجودك في حياتي نعمة لا تقدر بثمن ، شكرا على صبرك ، دعمك و كلماتك التي كانت قوة لروحي في أصعب اللحظات
إلى أخواتي "ليلية"،"سهام" يا زهرات قلبي و رفيقات روحي أنتن لستن مجرد شقيقات بل أرواح تسكن قلبي و نبض لا ينقطع ، كنتن الامان حين خفت ، و الضحكة حين غابت الفرحة ،و السند في كل مراحل التعب ، أنتن النعمة التي أفتخر بها كل يوم، محبتكن لا توصف ، و فضلكن لا يقاس
إلى رفيق العمر و حبيب الروح كنت السند الذي لا يميل و الذي يهدىء العاصفة و اليد التي تمسح تعب الايام ، في كل لحظة إنكسار كنت القوة ، و في كل لحظة إنجاز كنت الفرح الذي يسبقني ، شكرا على مساندتك لي شكرا لانك لم تكن عابرا في الحكاية بل كنت الحكاية كلها
إلى أعمامي و عماتي و أزواجهم و أبنائهم.
إلى خالي و زوجته و أبناءه
إلى خالتي و زوجها المتوفي أدعو الله أن يرحمه و يغفر له و يسكنه الفردوس الاعلى ، و إلى أبنائها
إلى رفيقات و صديقات العمر "ويزة،إيناس،حفيظة،مليسة،رشيدة،هاجر،حسيبة،ياسمين".
إلى براعم العائلة
"أكسيل،دايا،أنيا،أية،إلينا،أحمد،شاناز،غيلاس،سيلين،إسلام،محمد،حمزة،سامي،أيلان،محمد،أليسيا، سيلين،ريان،أيلا،أسيل.
إلى أستاذتي الفاضلة" الدكتورة "أمزيان بهية" التي كانت النور و النبراس في هذه الرحلة ، شكرا لك على علمك ، وصبرك و توجيهاتك التي كانت المفتاح لكل تقدم و إنجاز كلماتك شجعت ، و نقد بني و ثقتك منحتني القوة لأن أؤمن بنفسي،لك مني كل التقدير و الإمتنان ، فبصمتك في هذا العمل لا تنسى ، اثرك في قلبي سيبقى دائما علامة نور ،دمتي رمز للعلم و العطاء و دام لك الاثر الطيب في كل من سار على دربك .
إلى رفيقة الدرب "سيليا" كنا في البداية فمشينا الطريق خطوة خطوة ، تقاسمنا السهر و الضغط و الضحك و حتى لحظات الإنهيار و التحديات التي صارت ذكريات لا تنسى
معك كان الطريق ألين و الخطوة أثبت و النجاح ألذ شكرا لأنك كنت أكثر من زميلة كنت أختا و رفيقة قلب ، نجحنا لأننا كنا معا .
إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد شكرا من القلب.

فريال

الإهداء

و اخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين

لم تكن الرحلة قصيرة و لا الطريق محفورة بالتسهيلات لكنني فعلتها .

فالحمد لله الذي يسر البدايات و اكمل النهايات و بلغنا الغايات الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

فبكل حب اهدي ثمرة نجاحي الى :

من كلل العرق جبينه و من علمني ان النجاح لا يأتي الا بالصبر و الإصرار الى النور الى الذي

انار دربي و سراجي الذي لا ينطفي نوره في قلبي داعمي الأول و سندي و مسندي ، الى من سعى لاجل راحتي و نجاحي ،الى اعضم رجل في الكون ادامه الله لي دوما تاج فوق راسي " ابي الغالي".

الى التي جعل الجنة من تحت اقدامها ، الى من أضاءت في ليالي العتمة طريقي الى من ضلت دعواتها تضم اسمي الى العين التي أرى بها جمال الأيام "امي الغالية".

الى ضلعي الثابت و امان ايامي الذي لا يميل الى من شددت عضدي بهم ، فكانو لي ينابيع ارتوي منها الى خيرة ايامي و صفوها الى قرة عيني اخواني سعيد رحيم مخلوف و اختي الغالية على قلبي نعيمة التي كانت سندا و مسندا انتم الفرح حين يبهت كل شيئ.

الى من كان دوما السند و النور الذي انار دربي في لحضات التعب و الياس الى من امن بي عندما شككت في نفسي و كان صوته دافعا للاستمرار ال من كان حضوره دفئا و حنانه طمانينة و تشجيعه وقودا لطموحي الى صديقي و حبيبي الغالي

الى رفيقات و صديقات العمر منى حفيضة رشيدة هانية هاجر حسيبة ياسمين ميليسة و صديقي العزيز محمد.

الى مشرفني الدكتورة "امزيان باهية "التي لم تكن مشرفة و فقط و انما كانت عونا و سندا بعد الله و التي كانت داعمة لي في مسيرتي البحثية و كان لها اثر بالغ في إتمام عملي فلك مني خالص الشكر و الاحترام.

الى الاخت التي لم تلدها امي ،الى الصديقة و الحبيبة التي كانت لي يد حين تعثرت،و صوتا حين ساد الصمت و نورا حين اضلمت الطريق الى من شاركتني القلق قبل كل تسليم و الضحك بعد كل انجاز

الى من كانت تؤمن بي حين كنت اشك في نفسي،كنت اكثر من مجرد

صديقة كنت الاخت و الملاذ و الروح التي تعيد لي توازني " فريال" .

و الى كل من ساندنا في هذا العمل المتواضع من قريب او بعيد لكم جزيل الشكر و التقدير.

سيليا

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم التطرق إلى الخلفية النظرية للدراسة، أي المفاهيم والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، أما الإجراءات الميدانية للدراسة تتمثل في الاعتماد على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب مع طبيعة موضوع الدراسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، يبلغ عددها (91)، تلميذ وتلميذة، أما ادوات الدراسة تتمثل في تطبيق مقياس الفعالية الذاتية الارشادية ل"نزيهة صحراوي (2021) و مقياس مهارات ما وراء المعرفة ل"نزيهة صحراوي"
(2011) وبعد الحصول على البيانات تمت معالجتها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss ، وبعد إختبار الفرضيات أسفرت الدراسة على نتائج مفادها:

- لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الإرشادية باختلاف الشعبة (علمي، أدبي).
- لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي، أدبي).

إنطلاقا من نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات، ما وراء المعرفة، الفعالية الذاتية، الارشادية، التلاميذ.

Study Summary:

The current study aims to determine the relationship between self-efficacy and metacognitive skills among second-year secondary school students. To achieve the study objectives, the theoretical background of the study was addressed, i.e., previous concepts and studies related to the study variables. The field procedures of the study relied on the descriptive approach, as it is the most appropriate approach for the nature of the study topic. The study sample was selected randomly and consisted of 91 students. The study tools consisted of the application of the self-directed learning effectiveness scale by Naziha Sahraoui (20) and Naziha Sahraoui's Beyond Knowledge Skills Scale (20). After obtaining the data, it was processed using the SPSS statistical software package for social sciences. After testing the hypotheses, the study yielded the following results:

• There is no statistically significant correlation between self-directed learning effectiveness and metacognitive skills among second-year secondary school students.

• There are no differences between second-year secondary school students in terms of self-directed learning effectiveness according to their division (science or arts).

• There are no differences between second-year secondary school students in metacognitive skills according to their division (scientific or literary).

Based on the results of the study, a set of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: metacognitive skills, self-directed learning effectiveness, second-year secondary school students.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
كلمة الشكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للإشكالية	
1. إشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	10
3. أهمية الدراسة	10
4. أهداف الدراسة	11
5. المفاهيم المتعلقة بالدراسة	11
6. الدراسات السابقة	14
7. التعقيب على الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني : الفعالية الذاتية الإرشادية	
1. تعاريف حول فاعلية الذات الإرشادية.	24
2. علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم.	25
3. التحليل التطوري لفاعلية الذات.	26
4. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.	27
5. آثار فاعلية الذات.	28
6. أنواع فاعلية الذات.	30
7. مصادر فاعلية الذات.	31
8. توقعات فاعلية الذات.	33
9. أبعاد فاعلية الذات.	34
10. خصائص فاعلية الذات.	35
11. السمات الشخصية لذوي لفاعلية الذات العالية والمنخفضة.	36

12. النظريات المفسرة للفعالية الذاتية.	37
13. العوامل الرئيسية في فاعلية الذات الإرشادية.	39
الفصل الثالث : مهارات ما وراء المعرفة	
تمهيد	46
1. نشأة ماوراء المعرفة.	47
2. تعريف ما وراء المعرفة.	48
3. تعريف مهارات ما وراء المعرفة.	49
4. الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.	50
5. اهمية مهارات ما وراء المعرفة.	51
6. مكونات مهارات ماوراء المعرفة.	53
7. مدى تطور مهارات ما وراء المعرفة.	54
8. إستراتيجيات ما وراء المعرفة.	55
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	58
1. التذكير بفرضيات الدراسة	59
2. الدراسة الاستطلاعية	59
3. اهداف الدراسة الاستطلاعية	59
4. أدوات الدراسة	64
5. وصف المقياس	64
6. اجراءات تطبيق الدراسة	68
7. أساليب المعالجة الإحصائية	69
خلاصة الفصل	70
الفصل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	72
1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.	73
1.1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	73
2.1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى.	74

3.1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	75
الإستنتاج العام.	76
توصيات واقتراحات.	77
خاتمة	80
قائمة المراجع	82
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد تلاميذ السنة ثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة وتخصص علوم تجريبية في متقنة "دحماني محمد."	60
02	يوضح توزيع افراد مجتع الدراسة حسب الشعبة في المؤسسة.	60
03	يمثل توزيع افراد العينة المعتمد عليها في الدراسة .	62
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	63
05	يوضح ارقام مقياس الفعالية الذاتية الارشادية موزعة على ابعاده .	65
06	يوضح معامل ثبات مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية	65
07	يوضح سلم تنقيط فقرات مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية .	66
08	يوضح أرقام مقياس مهارات ما وراء المعرفة موزعة على ثلاثة ابعاده.	67
09	سلم تنقيط الاجابات للفقرات المصاغة بشكل ايجابي لمقياس ما وراء المعرفة .	67
10	سلم تنقيط الاجابات للفقرات المصاغة بشكل سلبي لمقياس ما وراء المعرفة	67
11	يوضح معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة .	68
12	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي	73
13	يوضح نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والأدبية في الفعالية الذاتية الإرشادية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.	74
14	يوضح نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.	75

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مصادرفعالية الذات	32
02	يوضح العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج	34
	أبعاد فعالية الذات عند باندورا .	35
03	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص.	64
04	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة.	65
05	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعبة .	66

مقدمة

يشهد ميدان التربية والتعليم في العقود الأخيرة تحولات جذرية في المفاهيم والاساليب، حيث لم تعد العملية التعليمية التعليمية تقتصر على مجرد نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم فقط ، بل أصبحت تركز على تمكين المتعلمين من ادوات التعلم الذاتي وتنمية قدراتهم العقلية و السلوكية التي تؤهلهم للتفكير النقدي وإتخاذ القرار وحل المشكلات بفعالية و من بين المفاهيم النفسية التربوية التي أثبتت فعاليتها في هذا السياق نجد الفعالية الذاتية الارشادية الذي يشير إلى إعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم أفعاله والتحكم في مجريات حياته وسلوكه التعلمي واتخاذ القرارات المناسبة داخل المواقف الدراسية، مما ينعكس ايجابيا على أدائه الأكاديمي وسلوكياته الكيفية.

كما يرتبط مفهوم الفعالية الذاتية الارشادية ارتباطا وثيقا بنظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" التي تؤكد على الدور الحاسم للمعتقدات الذاتية في توجيه السلوك وتنظيم الجهود وتحقيق الأهداف فالتلميذ الذي يمتلك فعالية ذاتية عالية يكون أكثر قدرة على التخطيط والتنظيم والمثابرة ويتبنى إستراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات الدراسية مما يجعله أقل عرضة للقلق والاحباط وأكثر استعدادا للنجاح والتفوق.

ومن جهة أخرى فإن التطور المعرفي لا يكتمل الا من خلال تنمية مهاراته ما وراء المعرفية والتي تشمل مجموعة من العمليات العليا التي تسمح له بمراقبة تفكيره وتقييم فهمه وتنظيم إستراتيجيات التعليم التي يستخدمها وتعد هذه المهارات الركيزة الأساسية في تكوين المتعلم المستقل القادر على التعلم الذاتي والتكيف مع متغيرات البيئة التعليمية المعقدة.

فالمتعلم الواعي بأساليب تفكيره القادر على تقييم أدائه وضبط إستراتيجياته، يكون قادر على الاستفادة من الفرص التعليمية وتحقيق الاهداف المنشودة.

وبالنظر إلى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وهم في مرحلة حساسة من النمو المعرفي والانفعالي فإن تنمية الفعالية الذاتية الارشادية و مهارات ما وراء المعرفة لديهم تكتسي أهمية بالغة لما لها من أثر مباشر على تحصيلهم الدراسي ومواقفهم من المدرسة، وقدرتهم على التعلم الذاتي والتحكم في ضغوط الامتحانات خاصة في ظل التحديات التي يفرضها التعليم الحديث والمتغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتسارعة .

ونقوم بدورنا من خلال هذه الدراسة بتسليط ضوء على جانبين مهمين من الجوانب الإيجابية، الا وهو الجانب الشخصي والمعرفي للمتعلم، وهما " الفعالية الذاتية الإرشادية" و "مهارات ما وراء المعرفة."

وفي هذه الدراسة سنركز على تلاميذ السنة ثانية ثانوي لانها مرحلة مهمة و الاكثر حاجة لإمتلاك هذه المهارات والسمات وقد قسمنا الدراسة إلى جانبين : الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الجانب النظري: ويشمل ثلاث فصول وهي:

الفصل الاول: الاطار العام للاشكالية :خصصناه للإطار العام لاشكالية البحث وذلك تحديد إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، إضافة إلى توضيح الاهداف وأهمية الدراسة والإشارة إلى تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتهم الإجرائية مع ذكر الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: الفعالية الذاتية الارشادية ،تطرقنا إلى ذكر تعاريف حول فاعلية الذات ببعض المفاهيم الأخرى، التحليل التطوري لفاعلية الذات، أثار فاعلية الذات، أنواع فاعلية الذات، أبعاد فاعلية الذات، خصائص فاعلية الذات، السمات الشخصية لذوي فاعلية الذات العالية و المنخفضة، النظريات المفسرة للفعالية الذاتية، العوامل الرئيسية في فاعلية الذات الإرشادية، واخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: مهارات ما وراء المعرفية، تطرقنا إلى نشأة ما وراء المعرفة، تعريف ما وراء المعرفة، تعريف مهارات ما وراء المعرفة، الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة، أهمية مهارات ما وراء المعرفة، مكونات مهارات ماوراء المعرفة، مدى تطور مهارات ماوراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الجانب التطبيقي: وهو الإطار الميداني للدراسة ويتضمن فصلين.

الفصل الرابع: خصصناه للإجراءات المنهجية ،ويتضمن الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم في الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة لإختبار فرضيات الدراسة.

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

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم المتعلقة بالدراسة
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

الإشكالية :

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية الأولى التي تسهم و تساعد في تكوين شخصية التلميذ و تعزيز مهاراته المختلفة ، فهي ليست مكانا لنقل المعرفة فقط بل أيضا فضاء يساعد على تطوير مهارات التفكير الذاتي و تنمية القدرات العقلية و تعزيز الثقة بالنفس ، حيث يعد الإهتمام بالتلاميذ و شخصيتهم مرحلة مهمة من أجل تنمية إمكانياتهم و قدراتهم و تحقيق التوافق النفسي لديهم ، و لكي يتحقق ذلك لابد من وجود مرشد نفسي تربوي قادر على تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ على أفضل وجه ، و يعتبر المرشد النفسي التربوي همزة و حلقة وصل بين التلميذ و المدرسة و الأسرة ، حيث يعمل على توجيه التلاميذ و مساعدتهم للتعرف على كيفية التعامل مع المشكلات التي تطرأ عليه داخل الوسط المدرسي كما أيضا يعمل على تعزيز الصحة النفسية للتلاميذ ، و تحسين مهاراتهم الحياتية و تقديم الدعم اللازم لمواجهة التحديات المدرسية و حتى الشخصية .

و حتى يتمكن المرشد النفسي التربوي من القيام بدوره الإرشادي في المدرسة على أفضل وجه لا بد من توفر عدة خصائص لديه و من أهمها ثقته بشأن قدرته على تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ بشكل جيد أو بالطريقة المناسبة أو ما يسميه " ألبرت باندورا" بفعالية الذات و يعتبر هو العالم الأول الذي ظهر على يده مصطلح " فعالية الذات " حيث عرفها عام (1977) على أنها توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض و تنعكس هذه التوقعات على إختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء ، و كمية الجهود المبذولة في مواجهة الصعاب و إنجاز السلوك **(دمدوم ، 2020، ص 34)** .

كما عرفها أيضا عام (1986) بأنها أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم و إنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء . **(1986، Bandura ص 391)** .

كما تعرف أيضا على أنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة غير المألوفة أو هي ، إعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل **(العدل ، 2002، ص 131)**

و تؤكد دراسة (BITCH) ، (HARIS) 1990 : أن فعالية الذات تؤثر في إختيار المتعلم لأنشطة و مهام التعلم ، كما تؤثر في إستمرار الجهد و المثابرة التي يقوم بها لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها

أثناء عملية التعلم ، و بالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة و يتجنبون الفشل . **(المخلافي ، 2010 ص 487)**

كما أشارت أيضا دراسة choi et chu (2005) أن فعالية الذات من السمات العامة الدالة على وحدة الذات و التعلم ، تؤدي دورا مهما و محوريا في المبادرة و القيام بالمهام المطلوبة و إنجاز الأهداف بنجاح و هي من المتغيرات التي تحتاج إلى دراسة مستمرة للتعرف على مستواها لدى التلاميذ في كافة المستويات الدراسية و في كافة الأنظمة التعليمية ، إذ أنها تساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية للتلاميذ (الاجتماعية ، المعرفية) و تساعد في التنبؤ بها و في تقديم الحلول لها و العمل على شحذها خاصة أنها ليست صفة ثابتة في الشخصية . **(بوخطة و أخرون، 2020 ص 110)**

و عرف "جابر عبد الحميد "الفعالية الذاتية أنها إحدى المؤثرات الذاتية في سلوكنا ووحدة الضبط حيث لا يوجد في المثير أو في البيئة و لكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئة و السلوكية و الشخصية فهي متغير شخصي مهم حيث يرتبط بأهداف معينة و بمعرفة الأداء فإنه يسهم إسهاما مهما في السلوك المستقبلي . **(جابر، 1986 ، ص 442)**

كما أشار أيضا فايد (2005) : إلى تعريف فعالية الذات بأنها الرغبة في إبتداء السلوك (المبادرة) و الرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك (المجهود) و المثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة (المثابرة) . **(فايد ، 2005 ،ص 373)**

و تعتبر الفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط ، إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة **(دودو ، 2017، ص 09)**

لقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتطبيق نظرية الذات في مجال الإرشاد النفسي ، حيث نفترض أنه إذا كان مرشد التوجيه و الإرشاد النفسي لديه ثقة بشأن قدرته على أداء المهارات المطلوبة ليصبح مرشدا فعالا ، فإن ذلك سيكون منبئا قويا على فعاليته الذاتية الإرشادية .

و بناء على ذلك تعرف فاعلية الذات الإرشادية على أنها معتقدات أو أحكام المرشد النفسي بشأن قدرته على القيام بعملية الإرشاد النفسي في المستقبل القريب . **(عبد الجواد، 2006)**

كما عرف (Lent 1988) فاعلية ذات المرشد على انها : معتقدات المرشد النفسي بشأن قدرته على تأدية المهام أو الأنشطة المتعددة لعملية الإرشاد النفسي و إتمام المواقف العلاجية . **(سيد، 2010ص 500)**

و قد أصبح اليوم تقديم الخدمات التوجيهية و الإرشادية النفسية و التربوية أمر ضروري في مجتمعاتنا العربية خاصة الإرشادية في المؤسسات التعليمية لمساعدة التلميذ على التوافق النفسي و الدراسي ، ذلك حتى يمكنه من أداء دوره في الحياة بفعالية . (أمين مخفوظي ، 2022 ص 102)

فالممارسات الإرشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في المؤسسات التعليمية تعتبر من أهم الوسائل الفعالة و المتطورة في الجانب التربوي ، ففي وقتنا هذا تزايدت المشكلات بكافة أبعادها خاصة النفسية و التربوية و الاجتماعية ، حيث يظهر لنا دور الممارسات الإرشادية في تحقيق النمو السوي للتلميذ وفقا لاستعداداته و قدراته و ميوله فهو بذلك دور تربوي نفسي متكامل ، فمن خلال هذه الدراسات الإرشادية تقدم للتلميذ إرشادات تساعده على حل مشكلاته الدراسية بأساليب علمية تربوية لابعاده عن الشعور بالفشل و عدم التوافق الدراسي ، و كذا محاولة حل العقبات التي تحول بينه و بين الاستمرار في الدراسة . **(أمين مخفوظي ، ص 103)**

كما أن مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم الهامة و المؤثرة في الدراسات المعاصرة و يعد أحد موضوعات التعلم المعرفي التي تبلورت و برزت في العقود الثلاثة الماضية و هي من أبرز الأساليب الحديثة التي تهدف إلى تنمية إستقلالية المتعلم و تنظيم ذاته و الاهتمام بشخصيته حيث تستخدم المهارات و الاستراتيجيات المصممة لتحصين نواتج التعلم الأكاديمي و الاجتماعي و الذاتي ، و تتميز مفاهيم ما وراء المعرفة بتركيزها على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع بها التلميذ أن يتعلم ذاتيا و يعمل و يدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة مما يساعد على تنميته أكاديميا و إجتماعيا و ذاتيا فمثلا و انت تحاول حل المسألة التالية : ما نصف قيمة (2+2.....؟) فهل تعي نفسك و انت تمر في خطوات الحل ؟ هل تعي نفسك و أنت تقرر ما إذا كنت تأخذ نصف (2،2) ثم تجمعهما ثم تأخذ النصف ، و إذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات و إذا كنت تقيم الخطوات التي تقوم بها لكي تحل المشكلة أو تأخذ قرار فأنت تقوم بمهارة ما وراء المعرفة و هي تعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه و ما لا تعرفه **(عمراني ،بشوش ، 2022. ص 11)**

عرف كل من هلهان و كوفمان Hallahan et kouffman : أن ما وراء المعرفة هي وعي التلميذ بما يستخدمه من أنماط التفسير و إدراكه لاساليب التحكم و السيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم . (Hallahan .D et Kauffaman .M 1994)

و يشير كل من مصطفى الحاروني و عماد : على أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الأفراد باستراتيجيات و عمليات التفكير و التذكر خاصة بهم و القدرة على تنظيم تلك العمليات و التحكم فيها و يتطلب هذا من المتعلمين أن يقوموا بالتحليل و التحكم في تعبهم الخاص . **(مصطفى الحاروني و عماد ، 2004 ص 288)**

كما أكد نوشاد Noushad ، على أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه و الوعي بها و التحكم فيها و ذلك تبعا لإدراكه الشخصي و تقييم معلوماته و إعادة بناء أفكاره الموجودة لديه **(نوشاد،2009)**

و يضيف كل من Sema et Burcu : أن ما وراء المعرفة في قدرة المتعلم على المعرفة حول المعرفة التي لديه و تخطيطها و تنظيمها و إدارتها من حيث الضبط و التحكم . **(Sema et Burcu 2009)**

و تعرف مهارات ما وراء المعرفة على أنها تحولات المتعلم لتنظيم المعرفة أو الآليات التنظيمية الذاتية حيث تتضمن تحديد أهداف التعلم ، إدارة الوقت في التعلم ، ترتيب الفهم ، تحديد المتطلبات الأساسية ، استخدام مظاهر التعلم ، المراجعة الذاتية . **(وائل ، 2004 ص 211)**

حيث يشير أنور الشرقاوي إلى أن ما وراء هي وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف ، و هناك فروقا واضحة بين الأفراد في كيفية استخدامهم و إستفادتهم من المعرفة اللتي يحصلون عليها .

و ترى لندرستوم : أن ما وراء المعرفة تعني وعي أو معرفة التلاميذ بالعمليات و الاستراتيجيات الخاصة بهم في التفكير و قدراتهم على توجيه و تنظيم هذه العمليات.**(Lindrstom 1995. P28)**

أصبحت ما وراء المعرفة هي المفهوم الشامل عن كل معرفة أو عمليات معرفية يمكن أن تشير إلى المتابعة أو التحكم بأي شكل من أشكال المعرفة و لذلك فإن ما وراء المعرفة هي اللب الرئيسي للعديد من أوجه المعرفة ، فتشمل الذاكرة و الانتباه و تبادل المعلومات و الآراء و حل المشكلات قي تطبيق االتعليم

في مجالات الحياة و غيرها ، مما دفع التربويين المهتمين في المجال أنه في أحد زيارتهم لمدارس الأطفال و سؤالهم لبعض الأسئلة ، لم يستطيعوا التلاميذ الإجابة عنها مع أنها لم تكن تتطلب منهم أكثر من تسميع، عندها لجأ : "فلافل " و زملائه إلى استخدام مجموعة من الصور المتتابعة و تدريس مرحلتين دراسيتين مختلفتين بحيث كانت المجموعة الأولى أصغر من المجموعة الثانية بخمس سنوات و لوحظ قدرة المجموعة الأولى على التسميع و أداء المهمة بنجاح بنفس أداء المجموعة الثانية ، و بذلك توصلوا الى استخدام سعة الذاكرة بصورة أكثر فعالية ، لا تتحقق إلا من خلال الوعي بالذات في معرفة مدى قدرات الذاكرة و كيفية تنميتها ، و كل هذا يعد أحد أوجه ما وراء المعرفة التي إهتم بها فلافل. **(عمراني ، بشوش ، 2020 ص 12-13)**

و تعتبر مهارات ما وراء المعرفة أحد الميادين المعرفية التي تلعب دورا مهما في العديد من أنماط التنعلم و أساليبه ، فهي تصفه بقدرة المتعلم على أن يخطط و يراقب و يقوم بعمله الخاص ، و بالتالي فهي تعمل على تحسين إكتساب المتعلمين لعمليات المتعلم المختلفة و تسمح لهم بتحمل المسؤولية و التحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم ، كما تشجع المعلمين على أن يفكروا في عملية تفكيرهم الخاصة و عمليات ما وراء المعرفة تساعد على تسمية التفكير المستقل و مهارات اتخاذ القرار ، و حل المشكلات لدى الطلاب و أن يصبحوا متعلمين فعالين و مستقلين و هادفين. **(بوعمامة ، زيان،2023 ص 77)**

و تعد مرحلة الثانوية من اهم المراحل التعليمية لدى التلاميذ ، لما تتميز من تغيرات عديدة و التي قد تتزامن مع مرحلة مهمة و حرجة في حياة التليمذ و هي مرحلة المراهقة و التي تتميز بتغيرات و تقلبات عديدة أهمها التغيرات النفسية ، العقلية ، الفيزيولوجية و الإجتماعية ، و تشكل مرحلة الثانوية جسرا بين التعليم الأساسي و الحياة الجامعية و المهنية ففي هذه المرحلة يكتسب الطلاب معارف متقدمة في مختلف المواد الدراسية ، كما تتطور لديهم المهارات الفكرية و الإجتماعية التي تساعدهم على االتخاذ القرارات المستقبلية ، كما أيضا تعتبر مرحلة الثانوية فترة حاسمة في تكوين شخصية التلميذ فإن النجاح في هذه المرحلة المهمة يتطلب الاجتهاد و التنظيم و المثابرة بالإضافة إلى الدعم و المساندة و المساعدة من طرف الأسرة ومن طرف أعضاء الطاقم التربوي و ذلك لضمان تحقيق الأهداف المسطرة و الطموحات المستقبلية .

و على ضوء ما سبق يمكن لنا طرح التساؤلات التالية :

- **السؤال العام :** هل توجد علاقة إرتباطية بين الفعالية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟
- **الأسئلة الجزئية :**

- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الإرشادية بإختلاف الشعبة : علمي ، أدبي ؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة : علمي ، أدبي ؟

2- الفرضيات :

- **الفرضية العامة :** توجد علاقة إرتباطية بين الفعالية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .
- الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق بين تلاميذ السنة ثانوية في الفعالية الذاتية الإرشادية باختلاف الشعبة (علمي ، أدبي) .
- توجد فروق بين تلاميذ السنة ثانوية في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة (علمي ، أدبي)

3- أهمية الدراسة :

يسهم البحث في إلقاء الضوء عن بعض المفاهيم النفسية الحديثة و هي الفعاية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة و التي تعد من المتطلبات الرئيسية لنجاح التلميذ في دراسته و تحقيق أهدافه .

تأتي هذه الدراسةللإستجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي نادت بضرورة و توجيه المزيد من البحث و التقصي نحو متغيرات الفعالية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة باعتبارهما من المتغيرات المرتبطة بتطوير و تحسين الأداء و النجاح لدى التلاميذ .

يعتبر هذا البحث من البحوث القليلة المتناولة لعلاقة الفعاية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي .

4- أهداف الدراسة :

- التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي .
- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الفعالية الذاتية الإرشادية و مهارات ما وراء المعرفة بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي باختلاف الشعبة .

5- تحديد مفاهيم الدراسة :

- **الفعالية الذاتية الإرشادية :**

1. مفهوم الفعالية :

يطلق مفهوم الفعالية أي (efficacité) بالفرنسية و (effectivenes) بالإنجليزية على عملية القيام بفعل أو تصرف أو إنجاز مهمة بطريقة خالية من الخطأ من حيث التخطيط و الإنجاز و النتائج المحصل عليها . **(عمراني ،بشوش، 2022 ص 17)**

2. مفهوم الذات :

التعريف اللغوي: لمصطلح الذات كما ورد في بعض المعاجم العربية : يقال في الأدب نقد ذاتي بما يفيد أراء الشخص و انفعالاته و هو خلاف موضوعي ، و يقال جاء فلان بذاته أي بعينه و نفسه ، و يقال عرف من ذات نفسه أي بمعنى سيرورته المضمرة و جاء من ذات نفسه أي جاء طبعا . **(المعجم الوجيز ، معجم اللغة العربية 1989 ص 223)** .

التعريف الإصطلاحي لمصطلح الذات : يعرف حامد زهران " الذات " : بأنها تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات " constructioun " و التقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد و يعتبره الفرد تعريفا نفسيا لذاته و يتميز هذا التعريف بانه يركز على المدركات الشعورية للفرد و التي تلعب دورا كبيرا في تحديد مفهومه عن ذاته و يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية .

3. مفهوم الفعالية الذاتية : self efficacty

يعرف باندورا (1977 ص 139) الفعالية الذاتية بأنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم و تنفيذ سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة و يعرفها " زيمرمان " " Zemmerman " (2000 ص 66) بأنها إدراكات الشخص لقدرته على تنظيم و تنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات المطلوبة منه.

و يعرفها " Pajars " " بجارز " (2005 ص 445) بأنها اعتقاد الفرد في امكانياته الذاتية و ثقته في قدرته و معلوماته و أنه يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده و طاقاته في هذا المستوى .

و يعرفها زلوكوسكي " Zulkosky " (2009 ص 95) بأنها معتقدات الفرد فيما يتعلق بقدرته على تنظيم و أداء المخططات العملية اللازمة لتحقيق الأهداف الموجودة .

مفهوم الفعالية الذاتية إصطلاحا : عرف فعالية الذات الإرشادية على أنها عبارة عن خصائص و صفات ثابتة و صادقة يعول عليها و تتعلق بإدراك الشخص و توقعاته لكفائته الإرشادية و لاتقانه للمعارف الإرشادية و قدرته على تأدية أنشطة و مهارات معينة خاصة بالمرشدين . **(علاء الدين ، 2014 ص 235)**

إجرائيا : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة ثانية ثانوي في إختبار الفعالية الذاتية الإرشادية .

4. مهارات ما وراء المعرفة :

التعريف اللغوي : يتكون مصطلح ما وراء المعرفة من جزئية ما وراء وهي كلمة يونانية الأصل و تعني بعد شيء ما او انتقال إلى شيء آخر و المعرفة التي تمثل الترجمة الإنجليزية لمصطلح congnition الذي لا يعادل المعرفة knowledge إشارة إلى العمليات المعرفية مثل التذكر ، الإدراك الإنتباه.**(الفرماوي و آخرون ، 2004 ص 36)**

التعريف الإصطلاحي : هي مهارات الفرد في إدراك الشيء الذي يتعلمه و التفكير فيما يقوم بتعلمه و تحكمه في هذا التعلم بأن يكون قادرا على الإستفادة مما يتعلمه في موقف معين . و اختيار الاستراتيجيات اللازمة و تعديلها أو التخلي عنها و اختيار استراتيجيات جديدة ، و قدرته على وضع خطط معينة للوصول إلى أهدافه و المراجعة الذاتية الواعية لمعرفة ما اذا كانت أهداف الفرد تحققت أم لا و يتم تحقق ذلك من خلال الوعي " Awareness " بمعنى أن يكون الفرد عتى وعي بما يقوم به من عمليات.

التخطيط "Planing ": و يعني وضع خطة إجرائية يمكن تنفيذها و الوصول من خلالها إلى الحل.

المراقبة و التحكم : تقدير مدى تقدم الانجاز الذي تم و هل هو مناسب حتى هذه اللحظة فهي قدرة الطالب على الإبقاء على الإهتمام بالهدف ، و اختيار العملية المناسبة و معرفة كيفية التغلب على العقبات .

المراجعة و التقويم " Révision evaluation " يعني حاجة الفرد إلى نظام مراجعة ذاتية ليراقب انجازه لاهدافه. **(عادل محمد، صلاح شريف، ص 18 –19)** .

التعريف الإجرائي : مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة الأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم و هو على درجة من الوعي أثناء ممارسته للعملية المعرفية و استخدامه لاستراتيجيات مناسبة لموضوع التعلم و معرفته بالهدف المراد الوصول إليه و يتضمن ذلك قياسه بعمليات تخطيط و مراقبة و تقييم مستمرين بمدى معرفة تقدمه وصولا إلى الهدف . و تقاس مهارات ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث العلمي .

6- الدراسات السابقة:

نتناول فيها بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وقد تم تصنيفها إلى محورين وهما: دراسات تناولت الفعالية الذاتية الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات و دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة.

6-1- دراسات تناولت الفعالية الذاتية الارشادية:

❖ **دراسة أمين مخفوظي (2023)** حول فاعلية الذات الإرشادية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المهني والمدرسي ، تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى فعالية الذات الإرشادية، يختلف بإختلاف في بعض المتغيرات وقد تمحورت الدراسة حول الإشكالية الآتية:

ما مستوى فعالية الذات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

وتم التوصل إلى وجود مستوى متوسط لفعالية الذات الإرشاديةن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فعالية الذات الارشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تغزى إلى مغير الجنس والتخصص العلمي في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تغزى إلى متغير الأقدمية في المهنة، لصالح المستشارين ذوي الأقدمية في المهنة أقل من 10 سنوات.

❖ **دراسة بن طالب عائشة** حول فعالية الذات الإرشادية لدى مرشدي التوجيه والارشاد النفسي (دراسة ميدانية بولاية أدرار).

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى فعالية الذات الارشادية التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس فعالية الذات الإرشادية لكل من(**lent Hill,Hoffman) (2003)** .

و بعد التأكد من خصائصه السيكومترية طبق على قوامها (43) مرشدا بمركز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني لولاية أدرار خلال الموسم الدراسي 2019 / 2018 اختيروا بطريقة الحصر الشامل، وبعد معالجة البيانات عن طريق الحزمة الاحصائية (spss) تم الوصول إلى النتائج الآتية : مستوى فعالية الذات الإرشادية متوسط لدى أفراد العينة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الارشادية تغزى، لمتغير الجنس، كما أن فعالية الذات الإرشادية لا تتأثر بالمتغيرات (التخصص العلمي الخبرة المهنية و مقاطعة التدخل) ليتم تفسير هذه النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.

❖ **دراسة "صلاح محمود محمود محمد"** 2006 حول عادات العقل المنتجة وعلاقتها بفاعلية الذات الارشادية لدى المرشد المدرسي:

يهدف البحث الحالي الكشف عن عادات العقل المنتجة لدى المرشد النفسي المدرسي وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشدية لديه ، وتكونت عينة البحث من (152) فردا من المرشدين النفسيين والمرشدات هم جميع المرشدين و المرشدات بمدينة 7 أكتوبر، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس عادات العقل المنتجة للمرشد النفسي، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن اسئلة البحث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المثابرة والكفاح من أجل الدقة والتحكم بالتهور والتفكير بمرونة في كابعاد لعادات العقل المنتجة لدى المرشدين النفسين لصالح الإناث و لم توجد فروق بينهم في بقية الابعاد كذلك لم توجد فروق دالة احصائيا في فعالية الذات الإرشادية المنتجة لدى المرشدين النفسيين راجعة لتاثير سنوات الخبرة في المجال الارشادي.

❖ **دراسة الهادي "سراية ومحمد الأزهر بلقاسمي"** حول الفعالية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي على أداء العملية الارشادية وذلك باعتبار أن الفعالية تأثر في السلوك وفي الدافعية والأداء، معتمدين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحساس المرتفع بفعالية الذات لدى الأخصائي النفسي المدرسي يمكن أن يسهم بصورة قوية في رفع مستوى دافعيتهم للإنجاز وأداء الأنشطة والمهام الارشادية بأكمل وجه وهذه النتيجة تعكس ما يحمله الأخصائي النفسي المدرسي من قناعات إيجابية في السعي نحو الكفاءة في تأدية العملية الإرشادية التي توكل إليهم، والرغبة المستمرة في الإنجاز.

وجد الباحث أن للخبرات البديلة والسمات الشخصية والمحفزات للأخصائي عوامل مساعدة على تنمية الفعالية الإرشادية، وهي خبرات غير مباشرة يحصل عليها الأخصائي النفسي المدرسي بالتعلم عن طريق النمذجة، أي بالنموذج و ملاحظة نماذج تماثله في القدرات من أقرانه الأخصائيين الأكثر منه خبرة في ميدان الارشاد المدرسي وهذه الملاحظة تكسبه سلوكيات وطرق مختلفة في كيفية تقديم العملية الارشادية للتلاميذ. (الهادي سراية ،محمد الازهر)

❖ **دراسة نزيهة صحراوي 2021** حول علاقة الفعالية الذاتية في منهجية البحث العلمي بالفعالية الذاتية الإرشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية في منهجية البحث العلمي والفعالية الذاتية الارشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين ولتحقيق نتائج الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياسي الفعالية الذاتية في منهجية البحث العلمي والفعالية الذاتية الارشادية.

وقد تم اختيار 58 طالب مقبل على التخرج بالطريقة العشوائية البسيطة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- متوسط درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات في منهجية البحث العلمي بلغ 195.74

وعلى مقياس مستوى الطموح 69.27

وعلى مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية هو: 103.68

توجد علاقة دالة بين الفعالية الذاتية في المنهجية والفعالية الذاتية الارشادية لدى الطلبة الجامعيين.

توجد علاقة دالة بين الفعالية الذاتية الارشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعين. **(نزيهة صحراوي ،2021).**

6-2- دراسات تناولت مهارات ماوراء المعرفة:

- **دراسة "ناصر بوناقة 2017"**: حول التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، طبقت الدراسة على عينة من (250) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا ، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (purdie) وتم استخدام الصورة المعرية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (Sharow et pemon1994) وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية باختلاف فئتي الجنس والتخصص (علمي و ادبي) وامتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي. **(بوناقة،2017).**
- **دراسة بحري نبيل، فارس علي (2014):** حول مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثانوية : وقد تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة، وتم استخدام أداتين علميتين : مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) وحل المشكلات في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا، بين الجنسين في مهارات ماوراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة المشار اليها . **(بحري، فارس ،2014).**

- **دراسة لموشي حياة (2015):** حول اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة عتى النجاح في شهادة البكالوريا.

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة ثلاث مهارات فرعية هي : التخطيط، المراقبة الذاتية والتقويم عند تلاميذ القسم النهائي على نجاحهم في شهادة البكالوريا ولتحقيق ما يصبو إليه هذا البحث فقد قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي تضمن محتواه الطريقة التي يتبعها كلا من تلاميذ القسم العلمي والقسم الادبي خلال مراجعهم لدروسهم وطبق المقياس المعد لهذه الدراسة البعد التحقق من صدقة وثباته على عينة تكونت من 482 تلميذا وتلميذة وبعد المعالجة الاحصائية لنتائج البحث تم التوصل إلى أن تلاميذ القسم النهائي لمهارات ما وراء المعرفة قد اثر إيجابيا على تحصيلهم الدراسي وبالتالي نجاحهم في شهادة البكالوريا.

- **دراسة أمزيان بهية (2022)** حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ولتحقيق أهداف الدراسة تم التطرق إلى الخلفية النظرية للدراسة أي المفاهيم والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة. أما الاجراءات الميدانية للدراسة تتمثل في الاعتماد على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب مع طبيعة الدراسة وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عددها 70 طالب وطالبة أما أدوات الدراسة تتمثل في تطبيق اختبار التفكير ما وراء المعرفي و اختبار الذكاء الوجداني وبعد الحصول على البيانات تمت معالجتها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) و يعد اختيار الفرضيات أسفرت الدراسة على نتائجها مفادها لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية

في مستوى التفكير ما وراء المعرفي و مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة و كذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة افراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، و لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة افراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس. **(امزيان 2022).**

❖ دراسة:Moon Bridget

تناولت هذه الدراسة استخدام مهارات ما وراء المعرفة لتعلم المصطلحات والمفاهيم العلمية، حيث استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة لاستكشاف نهج علم المصطلحات البيولوجية (EALBT) الذي يستخدمه المعلم لتسهيل الوصول إلى المصطلحات على مستوى الجامعة وتشير النتائج إلى وجود خمسة مناهج فريدة ل "EALBT" وأنه يمكن أيضا دمج عدد من العناصر ما وراء المعرفية في هذه الطريقة التعليمية، تنتضمن الاستنتاجات أن دورات العلوم الجامعية يمكن ان تتطلب مزيدًا من التعلم الذاتي عند مقارنتها بعلوم المدرسة الثانوية، و بالمثل يمكن أن يطوّر ما وراء المعرفة مهارات في عمليات التحكم في التفكير و التعلم التي يمكن أن تقود الطلاب إلى أن يصبحوا أكثر استعدادا للوصول لمواد الدورة التدريبية وفهم المصطلحات العلمية من خلال تحسين استراتيجيات ما وراء المعرفة.

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

إن اهم ما ركزت عليه الدراسات السابقة يدور حول فاعلية الذات الارشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد لاحظنا من خلال الابحاث التي اجريناها ان لاتوجد دراسات سابقة مباشرة تناولت موضوع الفعالية الذاتية الارشادية وعلاقتها بمهارات ماوراء المعرفة.

1- من حيت المواضيع:

تنوعت المواضيع في الدراسات السابقة التي تناولت الفعالية الذاتية الارشادية ، فمنها من ربطها بمستوى الفعالية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، كدراسة أمين محفوظي (2023) ومنها من ربطها بعادات العقل المنتجة كدراسة " محمد محمود محمد صلاح" (2006) ، اما دراسة "الهادي سراية "و" محمد الأزهر" (2019) كانت بعنوان الفعالية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي اما دراسة "نزيهة صحراوي" (2021) ، كانت بعنوان علاقة الفعالية الذاتية في منهجية البحث العلمي بالفعالية الذاتية الارشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، أما الدراسات الخاصة بمهارات ما وراء المعرفة فهناك من ربطها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي كدراسة "ناصر بوناقة 2019"،و منها من ربطها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كدراسة "بحري" و"فارس" (2014).

وهناك من ربطها باثر استخدامها على النجاح في شهادة البكالوريا اما دراسة "أمزيان بهية" (2022) التي كان موضوعها حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة .

اما دراسة Moor Bridget ، كان موضوعها استخدام مهارات ما وراء المعرفة لتعلم المصطلحات والمفاهيم العلمية.

- **من حيث الهدف:**

لقد تعددت أهداف الدراسات السابقة لموضوع الفعالية الذاتية الإرشادية و من أهم هذه الأهداف نجد : التعرف عى مستوى فعالية الذات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني كدراسة "أمين مخفو ظي" 2023. ودراسة بن طالب عائشة وكذلك دراسات لمعرفة علاقتها ببعض المتغيرات منها الكشف عن عادات العقل المنتجة لدى المرشد النفسي المدرسي وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية ، وكذلك دراسة "نزيهة صحراوي" 2021 التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية في منهجية البحث العلمي والفعالية الذاتية الإرشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

أما الدراسات الخاصة بمهارات ما وراء المعرفة قد تعددت أهدافها وهي التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ، القدرة على حل المشكلات ، الذكاء الوجداني) كدراسة "ناصر بوناقة" (2017) ، ودراسة "بحري وفارس" (2014) ، و دراسة "أمزيان بهية" (2022) وكذلك هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر إستخدام مهارات ماوراء المعرفة للتعلم المصطلحات و المفاهيم العلمية كدراسة Moor Bridget.

اما دراسة "لموشي حياة" (2015) هدفت إلى تقصي أثر إستخدام مهارات ما وراء المعرفة على النجاح في شهادة البكالوريا.

- **من حيث العنية:**

طبقت معظم الدراسات عيناتها على مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي و المهني كدراسة "أمين مخفوظي" (2023) ودراسة "طالب عائشة" ودراسة " محمد محمود محمد صلاح" (2006)، وتكونت عينة البحث من (152) فردا من المرشدين النفسيين والمرشدات.

و دراسة "الهادي سراية " و "محمد الأزهر بلقاسمي" 2021.

أما دراسة "نزيهة صحراوي" (2021) ودراسة "أمزيان بهية" 2022 فقد كانت عنية بحثهم هي الطلبة الجامعيين.

ومنهم من كانت عينتهم تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

كدراسة "ناصر بوقفة" 2017، دراسة "بحري وفارس" (2014)

يظهر أن معظم الدراسات السابقة تمثلت عينتها في مستشاري التوجيه والارشاد باستثناء الدراسة الحالية التي تم الاعتماد من خلالها على تطبيق ادوات الدراسة على عينة من التلاميذ مما يزيد من اهمية الدراسة الحالية.

- **من حيث المنهج:**

تعددت المناهج العلمية المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من استخدمت المنهج الوصفي كدراسة "ناصر بوناقة" (2017) ودراسة"طالب عائشة" و دراسة "امزيان بهية" 2022 ودراسة "محمد محمود محمد صلاح " ، اما الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي نجد دراسة "الهادي سراية" و "محمد الأزهر بلقاسمي" 2021 أما دراسة "نزيهة صحراوي" 2021 استخدمت المنهج الوصفي الارتباط،.أما دراسة Moor Bridget استخدمت منهج دراسة الحالة.

أما في دراستنا الحالية تم الإعتماد على المنهج الوصفي مستوى الدراسات الإرتباطية.

من حيث الادوات:

نلاحظ من حيث هذه الدراسات السابقة أنها اعتمدت على المقاييس لتحقيق أهدافها إما أن تكون من اعدادهم الشخصي أو جاهزة، اما ان تكون جاهزة مع تعديلها وتكييفها لتلائم عنية الدراسة وكذلك استخدمت اختبارات و مقياس صادقة وثابتة، وفي حين دراستنا الحالية تم الاعتماد على مقاييس بصادقة و ثابتة ، و تم تصميمه في البيئة الجزائرية.

- **من حيث النتائج:**

أظهرت الدراسات السابقة وجود مستوى متوسط لفعالية الذات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فعالية الذات الإرشادية : تعزى إلى تغير الجنس والتخصص في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الأقدمية كدراسة "أمين محفوظي" (2023).

اما دراسة بن طالب عائشة توصلت الى وجود مستوى فعالية الذات الارشادية المتوسط لدى افراد العينة ولا توجد فروق دالة احصائيا في فعالية الذات الارشادية تعزى لمتغير الجنس.

كما اثبتت دراسة " محمد محمود محمد صلاح " إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث بالمثابرة والكفاح ،من أجل الدقة والتحكم بالتهور والتفكير بمرونة كابعاد عادات العقل المنتجة لدى المرشدين النفسيين لصالح الاناث ، ولا توجد فروق بينهم في بقية الابعاد

وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الإرشادية المنتجة لدى المرشدين النفسيين راجعة بالتاثير سنوات الخبرة في المجال الإرشادي.

- **دراسة "تزيهة صحراوي" (2021)** توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الفعالية الذاتية في المنهجية و الفعالية الذاتية الارشادية لدى الطلبة الجامعيين، ووجود علاقة دالة بين الفعالية الذاتية الارشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعين.

اما الدراسات التي تناولت موضوع مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يوجد الاختلاف الدال في العلاقة باختلاف فئتي الجنس والتخصص وامتلاك عينة الدراسة ومستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي. **(دراسة بوناقة 2017).**

- **أما دراسة "بحري نبيل" و"فارس علي" (2014)** توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ماوراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاثة و حل المشكلات ، في حين لم تكون الفروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة المشار إليها ، اما دراسة "لموشي حياة" توصلت إلى أن تلاميذ القسم النهائي في مهارات ما وراء المعرفة قد أثر إيجابيا على تحصيلهم الدراسي وبالتالي نجاحهم في شهادة البكالوريا.
- **أما دراسة "أمزيان بهية" (2022)** أسفرت دراستها على نتائج مفادها لا توجد علاقة دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي و مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة وأفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفرادعينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس. **(أمزيان 2022).**

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة تتمثل في الاستفادة من بناء الخلفية النظرية للدراسة الحالية ومعرفة أهم الخطوات التي ينبغي إتباعها في البحث العلمي ، حيث تم الاستفادة في مساعدة هذه الدراسات لتحديد منهج البحث، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية الملائمة مع طبيعة متغيرات الدراسة الحالية، إضافة إلى مساعدتنا في مناقشة نتائج البحث من خلال التطرق إلى الدراسات التى تتفق والتي تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية بهدف دمج النتائج في المنظومة العلمية للبحث العلمي.

الفصل الثاني
الفعالية الذاتية الإرشادية

تمهيد

1- تعاريف حول فاعلية الذات الإرشادية.

2- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم.

3- التحليل التطوري لفاعلية الذات.

4- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

5- آثار فاعلية الذات.

6- أنواع فاعلية الذات.

7- مصادر فاعلية الذات.

8- توقعات فاعلية الذات.

9- أبعاد فاعلية الذات.

10- خصائص فاعلية الذات.

11- السمات الشخصية لذوي لفاعلية الذات العالية والمنخفضة.

12- النظريات المفسرة للفعالية الذاتية.

13- العوامل الرئيسية في فاعلية الذات الإرشادية.

تمهيد:

تعتبر فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعليم الاجتماعي، حيث تعمل فاعلية الذات كمعينات ذاتية أو معيقات ذاتية في مواجهة المشكلات وتتبع أهميتها من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد ومن بينها التعلم والإنجاز وتتوله الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، لذا تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الأفراد، وهذا ما سنتطرق له بنوع من التفصيل في هذا الفصل الخاص بفاعلية الذات.

1- تعاريف حول فعالية الذاتية الإرشادية.

أولا : الفعالية الذاتية .

يعرفها باندورا 1977 على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد, والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة, ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب, ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها. (بن مريجة 2015 , ص 43)

عرفها "بلونتك " Plontinke 1993 , بأنها معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته.

كذلك عرفها "روجير وآخرون : Rogher et al 2000" بأنها "عملية معرفية تتضمن توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة ". (شند، سميرة وآخرون, 2014)

عرفتها " أم غازادا : 1989 " مجموعة التوقعات الى تجعل شخصا ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح.

كما عرفها " الناشي 2005" توقعات الفرد حول قدراته في حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة التي تؤثر في درجة التفاؤل والنظرة الايجابية الأمر الذي يحفزه في أداء المهام.

كما عرفتها أيضا : "عواطف صالح" على أنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة ، عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك . (المشيخي , 2009, 66)

ويمكن لنا تعريفها إجرائيا على أنها التوقعات التي يصدرها المتعلم حول ثقته وقدرته على كيفية أدائه لمهمة معينة والمبادرة إليها وتوقعه لمدى نجاحه فيها والتغلب على الصعوبات التي تواجهه.

ثانيا : فاعلية الذات الإرشادية

1- تعريف فاعلية الذات الإرشادية :

يعرف باندورا (Bandura 1986/2001/2008) فاعلية الذات على أنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وأداء سلسلة من الانشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، وبناء على ذلك تعرف فاعلية الذات الارشادية counseiling self efficacy على أنها معتقدات أو أحكام المرشد النفسي بشأن قدرته على القيام بعملية الإرشاد النفسي في المستقبل القريب.**(صلاح محمد , 44, 2018)**

عرفتها عائشة بن طالب ورمضان عمومن على أنها عبارة خصائص وصفات ثابتة وصادقة يعول عليها وتتعلق بادراك الشخص وتوقعاته لكفاءته الإرشادية ولاتقانه للمعارف الإرشادية وقدرته على تأدية أنشطة ومهارات معينة خاصة بالمرشدين. **(عائشة, رمضان, 167, 2023)**

عرفها صلاح محمد محمود محمد على أنها : معتقدات المرشد النفسي بشأن كفاءته وقدرته على تأدية المهام أو الانشطة المتعددة لعملية الإرشاد النفسي وإتمام المواقف الإرشادية والعلاجية بكفاءة وقدرة عاليه ويمكن تعريفها إجرائيا على أنها : الدرجة الكلية التى يحصل عليها المستجيب على مقياس فاعلية الذات الإرشادية

2- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم.

2-1- فاعلية الذات ومفهوم الذات : تعرف نظرية التعلم الاجتماعي مفهوم الذات الموجبة بأنها ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السالبة بأنها ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنه وقيمتها إلا أن باندورا يختلف مع روجرز في أنه يرى أن صورة الذات وحدها غير كافية لتفيسر السلوكات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة وقد توصل باندورا إلى مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر، منها المجال الدراسي، الرياضي ، الاجتماعي ومن ثم لا بد من دراستها بصورة منفصلة كل على حدة ، وفيما سبق نستنتج أن فاعلية الذات ليست بعينة مفهوم الذات الذي حدده روجرز والذي يخلط الناس بينهما كثيرا.

و أوضح باندورا الفرق بين فاعلية الذات لديه ولدى النظريات الأخرى بأنه كثيرا ما يتم تحليل التقدير الذاتي بلغة المفهوم الذاتي في حين أن مفهوم الذات هي فكرة مكونة من ذات واحدة كبرى.

2-2- فاعلية الذات وتحقيق الذات: يذكر " الشعراوي, 2000 " في ذلك أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط ذلك بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات

وبذلك فإن تحقيق لذاته يشعر بالأمن والفاعية وان عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وامكاناته، يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

2-3- فاعلية الذات وتقدير الذات:

يعرف روزتيرج (1978) : تقدير الذات على أنه إتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمية ، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. **(رشيدة, 2015, 39, 40)**

3-التحليل التطوري لفعالية الذات.

يرى باندورا (1997) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح ويختلف الافراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد : وفيما يلي عرض لأهم التطورات التي تؤثر فيها

أ. **نشأة الشعور بالسيادة الشخصية** : يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات ، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث ، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الاحداث ، والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات ، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة و الكلام، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

ب. **المصادر العائلية لفاعلية الذات:** حسب (سارة الدوسري 2000) الأطفال يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كثيرة، فإن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة ، فلكي يحصل صغار الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدراك المواقف العديدة التي يواجهونها يوميا، إن الوالدين الذين يستجيبان لسلوك أطفالهما والذين يجدان فرصا للأفعال الفعالة ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الإستكشاف ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة يعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى أطفالهما، حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وادراك التأثيرات الهادفة.

ت. **اتساع فاعلية من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:** يرى (باندورا , 1977) إن الطفل يستطيع من خلال علاقته باقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير كما يميل الأطفال في عملية إنتقاء الأقران إلى إختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة ، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً يدركون فاعلية منخفضة بين اقرانهم ويملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات.

ث. **المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات:** حسب (باندورا 1977) تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية لفرد حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية، وهذا يحدث نتيجة الكفاءة العقلية للطفل. **(بن مريجة , 2015 , 55،56)**

4-العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية الذات إلى ثلاث مجموعات وهي :

4-1- المجموعة الاولى التاثيرات الشخصية: لقد أشار زيمرمان سالم 2008 إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ. **المعرفة المكتسبة** :وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

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

ت. **الأهداف** : إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على ادراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

ث. **المؤثرات الذاتية** : وتشمل قلق الفرد و دافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

4-2- المجموعة الثانية : التأثيرات السلوكية:

وتشمل ثلاث مراحل : Bandura 1977

أ. **ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب. **الحكم على الذات:** وتعني إستجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الاهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ت. رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود وهي:

- **ردود الأفعال السلوكية** :وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- **ردود الافعال الذاتية الشخصية** :وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم
- **ردود الافعال الذاتية البيئية:** وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

4-3- المجموعة الثالثة : التأثيرات البيئية:

موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته. **(Bandura 1977)**

5- آثار فاعلية الذات

لقد أشار باندورا إلى أن فاعلية الذات يظهر لها أثر من خلال أربعة عمليات أساسية وهي : العملية المعرفية ، و الدافعية والوجدانية وعملية اختيار السلوك وفيما يلي يتم عرض لاثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

5-1- العملية المعرفية : Cognitive Process

وجد باندورا أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك السيناريوهات التوقعية التى يبنيها فالافراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أداءهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها و يضيف باندورا " أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال مدى اعتقاد الافراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة ، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التاثير على كيفية تاويل الأفراد لقدراتهم فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، بالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم على حسب خوضهم تجارب قد توسع معارفهم ومؤهلاتهم ،و الأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أداءهم بالآخرين وعن طريق التغذية الراجعة.

ويرى "مادوكس" "Madduxx" أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التاثير على:

- الأهداف التي يضعها الافراد لأنفسهم فالذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة ويهدفون لتحقيق العديد من الانجازات بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والاستراتيجيات الى يضعها الافراد من أجل تحقيق الأهداف.

- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الاحداث.
- القدرة على حل المشكلات فالأفراد والفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات.

5-2- العملية الدافعية : Motivational Process

لقد اشار باندورا إلى أن إعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي : نظرية توقع النتائج ، ونظرية الأهداف المدركة، و تقوم فاعلية الذات بدورهم في التاثير على الدوافع العقلية في كل منها, فنظرية الغزو السببي تقوم على مبدأ أن الافراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد الغير الكافي و الى الظروف الغير الموقفية الغير ملائمة, بينما الافراد منخفظو الفاعلية يعزون بسبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم فالغزو السبب يؤثر على كل من الدافعية والآداء وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطى نتيجة معينة بخصائص معينة ، كما هو معروف فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لايستطيعون التوصل إليها و لا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الاهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية ، و تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

5-3- العملية الوجدانية affective process

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الافراد في موقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية حيث ان الافراد ذوي الإحساس المنخفضة بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقاداتهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة للإكتئاب ، بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الإنسحابي عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

5-4- عملية اختيار السلوك :

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك ومن هنا فان اختيار الافراد للأنشطة والاعمال التي يقبلوك عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين العلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي :

الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في بذل جهد ويستسلمون سريعًا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الاحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة فالأفراد والثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه كما أنهم يرفعون من جهدهم في مواجهة المصاعب بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من أثار الفشل. **(دهينة , 2018 , ص 28, 29)**

6- أنواع فاعلية الذات.

هناك العديد من الانواع لفاعلية الذات نذكر منها:

6-1- الفاعلية القومية: يذكر جابر (1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل : انتشار التكنولوجيا الحديثة ، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

6-2- الفاعلية الجماعية : وهي مجموعة تؤمن بقدراتها و تعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها و يشير باندورا إلى أن الافراد يعيشون غير منعزلين إجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال وادراكهم لفعاليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله بجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج وإن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أشخاص هذه الجماعة.

6-3- فاعلية الذات العامة: ويعرفها باندورا بأنها قدرة الشخص على القيام بسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد ، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص

وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والانشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه ومما سبق يتبين أن فاعلية الذات العامة هي تلك الاحكام العامة التي يصدرها الفرد بشأن قدرته و إمكانياته بشكل عام على أداء سلوك معين وتوقعه لكيفية أدائه والنتائج الى سيحققها نحو النشاط او العمل الذي يريد القيام به.

6-4- فاعلية الذات الخاصة : ويقصد بها احكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على اداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات أوفي اللغة العربية ويتضح مما سبق أن هذا النوع من الفاعلية ترتبط بالمجال الذي توجه إليه والتي تبرز في أحكام الفرد الخاصة وقدرته على أداء مستوى مرتفع الفاعلية في نشاط خاص أو بمجال معين.

6-5- فاعلية الذات الاكاديمية : هي إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها ، أي أنها تعنى قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم وهي تتأثر بعدد من المؤثرات منها حجم أفراد القسم، عمر الدارسين ومستوى الاستعداد الاكاديمي للتحصيل الدراسي. (رشيدة ، 43, 44, 2015)

7- مصادر فعالية فعالية الذات.

إقترح باندورا : أربعة مصادر لفعالية الذات هي :

- **الانجازات الأدائية Performance accomplishment**

يعتمد على الانجاز الشخصي المتقن للفرد أيضا يعد خبرة ناتجة عن اداء هادف، وهو المصدر الاكثر تأثيرا في فعالية الذات لدى الفرد ومدى تأثيرالافراد بهذه الخبرة وتفسيرهم لها يساعدهم في إيداع المعتقدات عن فعالية الذات.

- **الخبرات البديلة : Vicarious Experience**

رأى باندورا أن تقدير الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها إكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح " النمادج الاجتماعية" حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الانشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته ، لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداءه بالتعلم من المشاهدة للنماذج ولنفس السبب رؤية الآخرين

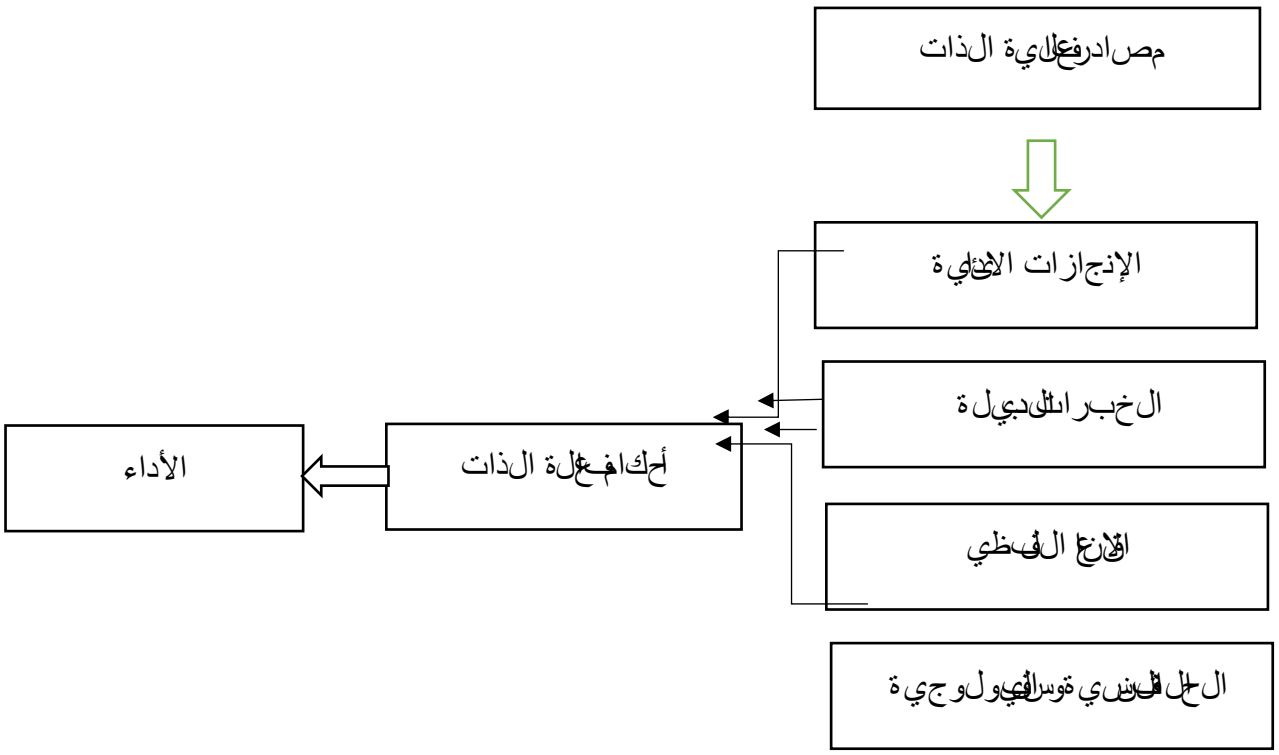
يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم ويقوض جهودهم كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات.

- **الاقتناع اللفظي Verbal Persuasion**

أشار اليه باندورا (1977) الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها قبل الفرد أو المعلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.

- **الحالة النفسية والفسيولوجية : Psychological and physiological state**

أشار إليها (Bandura) بأنها تمثل المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات ويصير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه ام لا ، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج والذات وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء . **(أ.حبيبة, أ.د محمد 150 , 2016)**



الشكل رقم)01(يوضح مصادر فعالية الذات

8- توقعات فعالية الذات:

وضح باندورا وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما:

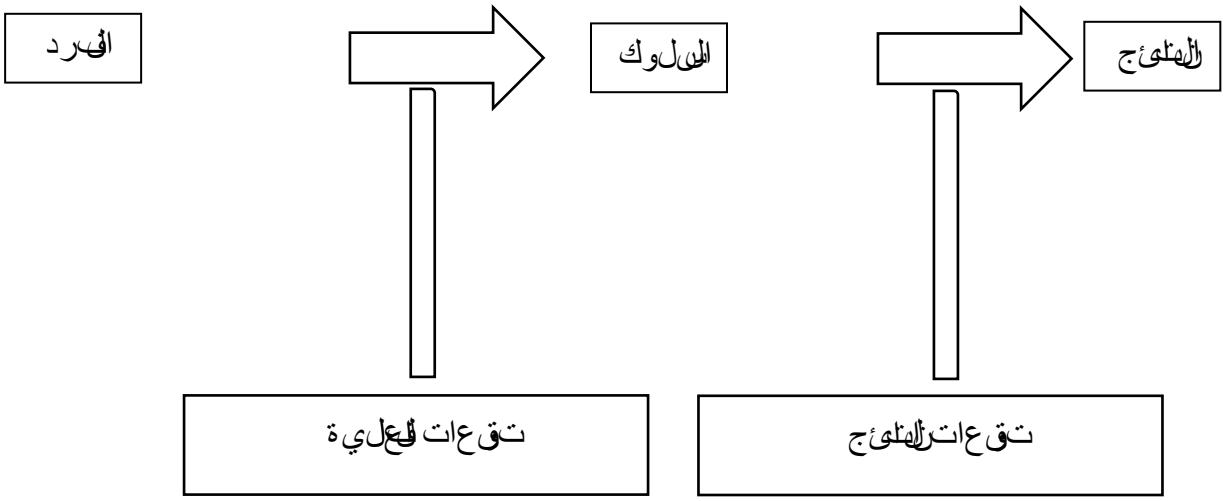
- **التوقعات المرتبطة بفعالية الذات :**

تتعلق بإدراك الفرد لقدراته على القيام بأداء سلوك محدد ، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، و تحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- **التوقعات الخاصة بالنتائج:**

حيث أن النتائج يمكن أن تنتج من الإنخراط في سلوك محدد ، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال : حيث تعمل التوقعات الايجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

- الآثار البدنية الايجابية والسلبية :التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والمنفردة ، والألم و عدم الراحة الجسدية .
- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة ، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.
- ردود الافعال الايجابية والسلبية للتقييم الذاتي بسلوك الفرد : فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والتكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق ، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف الاداء . **(الهادي ،ص127-128)**



الشكل رقم (02): يوضح العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج

9- أبعاد فاعلية الذات Dimensions of self-efficacy

حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فعالية الذات وفقا لها وهي:

أ- قدرة الفعالية Magnitude:

ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب ، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الأفراد، فيعجزون عن مواجهة التحدي .

ب-العمومية Generality:

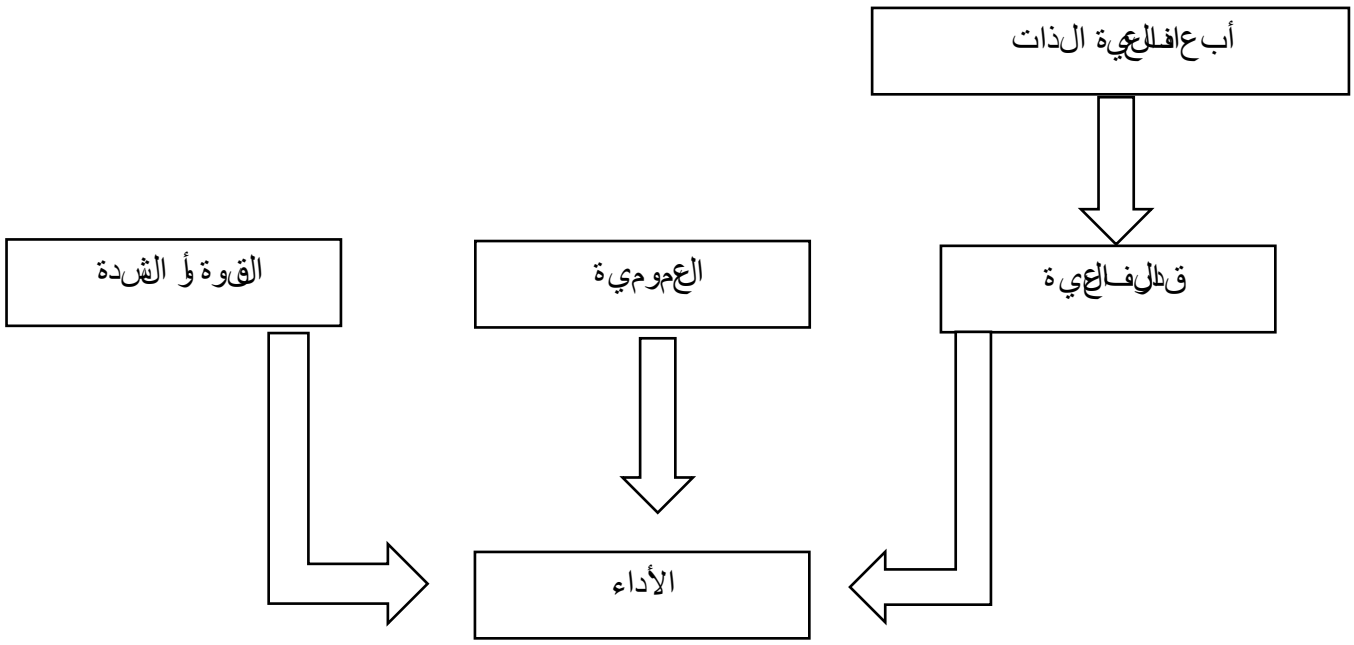
و يعني هذا البعد قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة أي انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه ، إلا أن درجة العمومية تختلف و تتباين من فرد إلى آخ.

ت-القوة Strength :

و يعني بها باندورا الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة ، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فعالية الذات، فمنهم من تكون لديه فعالية مرتفعة فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف ، في حين يعجز الآخر .

(دودو , 25, 26)

الشكل التالي يبين أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الفرد



شكل رقم (03): أبعاد فعالية الذات عند باندورا .

10- خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي: مجموعة الاحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره:

- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية ام عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- انها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما تتوفر لديه من مهارات ، ففعالية الذات هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.
- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الاحكام لاتتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتائج للقدرة الشخصية

- ان فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين ، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفعالية ذات مرتفعة وتكون امكاناته قليلة.
- تتحد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ، مدى مثابرة الفرد.
- ان فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها، وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة.

(أسماء , 2013, ص 68,67)

11- السمات الشخصية لذوي فاعلية الذات العالية و المنخفضة.

يشير صديق (1986) أن هناك عدة مظاهر لفعالية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها :

1- **الثقة بالنفس وبالقدرات** : لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه ، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة

2- **المثابرة** :المثابرة سمة فعالة روحها السعي وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود, والمثابرة تعني الاستمرارية وإنتقال الفرد من نجاح إلى نجاح الشخصية الفعالة النشطة الحيوية لا تفترق مهمتها مهما صادفها من عقابات ومواقف محيطة.

3- **القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:** تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين ، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بماله من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الاخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

4- **القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:**تحمل المسؤولية أمر له قيمته فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيئا إنفعاليا لتقبل المسؤولية ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمه ، ويثق الآخرون فيه وفي قدراته على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا و يختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها ، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته ، ويحكم سلوكه الإلتزام الخلقي ، و الشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤول عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الاخرين بما يحقق التواصل بينه وبين افراد مجتمعه.

5- **المرونة في التعامل مع المواقف التقليدية:** وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة ، مرن إيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال. **(الهادي , محمد ، 2019, ص 129 , 130)**

12- النظريات المفسرة للفعالية الذاتية :

1- النظرية المعرفية الاجتماعية "باندورا" :

أشار Bandura 1986 للنظرية المعرفية الاجتماعية التي اشتقت من نظرية التعلم الاجتماعي في كتابه بعنوان : Social Fondation of thooght and action

حيث يعود الفضل ل: باندرو في وضع أسس و تطوير و اثراء هذه النظرية تحتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتد من 1977 حتى 1997 , ويفترض مضمون هذه النظرية ان التعلم الإنساني معرفي و التأكيد على المصادر الاجتماعية للتفكير و يظهر ذلك من خلال تعريف :

قاموس علم النفس للجمعية الامريكية لعلم النفس App للنظرية المعرفية الاجتماعية على انها الاطار الذي من خلاله تفسر الشخصيةلا على أساس المحتوى المعرفي و الوظائف المكتسبة من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي و الثقافي.

فيما يلي نتطرق لاهم المحددات التي افترضتها نظرية التعلم الاجتماعي : (bandura)

- ان معظم أنواع السلوك ذات هدف معين , كما انها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي , كالتنبؤ او التوقع, و هي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين و نتائجها و التعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة و الخطا , و يسمح الاكتساب السريع للمهارات المعتقدة التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة .
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز و التي تسمح بإنجاز نماذج داخلية للتحقق من فعالية التجارب قبل القيام بها, و تطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج و الاتصال بين الأفكار المعقدة و تجارب الاخرين.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي , عن طريق اختيار التاثير على التحكم المباشر في سلوكه , و عن طريق اختيار او تغيير معايير شخصية سلوكهم , و يقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير , وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يد فع و يرشد السلوك.
- يمتلك الفرد القدرة على التامل الذاتي و التقييم للافكار الذاتية و يتيح هذه القدرات التحكم الذاتي في السلوك.
- يتحدد سلوك الفرد من خلال تفاعل الميكانيزمات و الأبنية النفسية المعقدة و تزويده بالمرونة .
- تتفاعل الاحداث البيئية و العوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة باستجابة الافراد معرفيا و سلوكيا و انفعاليا. **(فاطمة , سارة , 2018 , ص 30-31)**

2-نظرية شفارتسر :

يرى شفارتسر ان الكفاءة الذاتية عبارة عن بعد ثابت من ابعاد الشخصية تتمثل في القناعات الذاتية لدى الفرد في القدرة على التغلب على الصعوبات , توقعات الكفاءة الذاتية تقوم بدور وظيفة توجيه السلوك من حيث التحضير و التخطيط الواقعي له وهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر التعلق و الاكتئاب و القيمة الذاتية المنخفظة , و كذلك ترتبط بالمستوى المعرفي بالميول التشاؤمية و بالتقليل من قيمة الذات , و يوضح انه كلما كان هناك اعتقاد عند الانسان بامتلاك سلوكيات توافقية تمكنه من حل مشكلة ما بصورة عملية , كان الاندفاع لدى الفرد لتحويل القناعات لسلوك فاعل. **(نانسي ، محمد ص 1043)**

3-نضرية شيل و ميرفي :

يشير باجارس542 , 1996 Pagares¨ الى ان كفاءة الذات عبارة عن ميكانيزم ينشا من خلال تفاعل الفرد و استخدامه لقدراته المعرفية , و مهارته الاجتماعية , و السلوكية الخاصة بالمهمة , و التي

تعكس ثقة الفرد بنفسه و قدرته على أداء المهام بنجاح , اما توقعات المخرجات او الناتج النهائي للسلوك تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح و ما يتصوره الفرد عن طبيعة المخرجات , او الوصول الى اهداف السلوك و تبين النظرية ان التوقعات الخاصة بكفاءة الذات عند الفرد تعبر عن ادراكه لامكاناته المعرفية و مهاراته الاجتماعية و السلوكية الخاصة بالاداء او المهمة المتضمنة في السلوك , و تنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه و قدرته على استخدامها في تلك المواقف , و كفاءة الذات لدى الفرد تتبع من سماتهم الشخصية و الاجتماعية و الانفعالية . **(نانسي ص 1044)**.

13- العوامل الرئيسة في فعالية الذات الارشادية:

أشار(Lent et all) أن فعالية الذات الإرشادية أي معتقدات المرشد النفسي بشأن قدرته على تأدية السلوكيات المرتبطة بالعملية الإرشادية تنطوي على ثلاث عوامل الرئيسية هي

أولا : فعالية الذات في أداء مهارات المساعدة : (Helping Skills efficacy)

ويتضمن هذا العامل تقييم مدى ثقة المرشد النفسي في قدرته على تأدية المهارات الأساسية اللازمة للقيام بعملية الإرشاد النفسي وتقديم المساعدة والدعم للمسترشد ويتكون هذا العامل من ثلاثة أبعاد وهي : مها

أ- مهارات الإستكشاف (Exploration State) وفيها :

يتم التركيز على تقييم مدى ثقة المرشد النفسي في قدرته على إقامة علاقة إرشادية مع المسترشد والحصول على المعلومات الضرورية عنه، سواء من عند المسترشد نفسه أو من المحيطين به مما يساعده في التعرف على ما لدى المسترشد من خصائص وسمات نفسية ، و كذلك تقييم المهارات الأساسية للاتصال لدى المرشد.

ب-مهارات الاستبصار (insight skills)

تتضمن تشجيع المسترشد على وصف مشكلته مما يساعد على الاستبصاربها وتفسير ما يقوله المرشد والتعامل مع ما قد يظهره المسترشد من متناقضات أو تعارض في حديثه أو أفكار غير عقلانية ، و بالتالي تكوين فكرة واضحة عن المسترشد و مشكلته.

ت _مهارات الأداء : (Action skills)

وتتضمن تقييم مدى ثقة المرشد النفسي في قدرته على استخدام المهارات التي تساعده في القيام ببعض التدخلات لاحداث تغيرات مرغوبه لدى المسترشد مثل الإجابة عن أسئلته أو تكليفه ببعض المهام.**(الساعدي , 2016 , ص 169, 170)**

ثانيا : فعالية الذات في إدارة الجلسة الارشادية:

وتتخذ فيها الفنيات و الاستراتيجيات و الأدوار التي يستخدمها المرشد في الوقت المحدد للجلسة الارشادية حسب حالة العمل.**(البهدل 2013 , ص 96)**

ثالثا : فعالية الذات في التعامل مع التحديات:

تتضمن تقييم مدى ثقة المرشد في قدرته على التعامل مع المواقف التي تحدث أثناء الجلسة الارشادية وتمثل تحديات و كذلك قدرته على إدارة الأزمات والتعامل مع المسترشدين ذوي المشكلات الصعبة أو ذوي المخاطرة ويتكون هذا العامل من بعدين فرعيين هما:

أ- صراع العلاقة (Relationship conflit)

وتشمل التعامل مع مسترشد يختلف عن المرشد في بعض الجوانب الهامة مثل : النوع أو السن أو الطبقة الاجتماعية أو الدين.

ب-محنة المسترشد (Client distress)

تتضمن تقييم ثقة المرشد في قدرته على التعامل مع المسترشدين ذوي المشكلات الصعبة مثل التعرض لموقف مؤلم أو صدمة شديدة أو ايذاء جسدي أو نفسي. **(صلاح, 2018 , ص 794)**

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال الفصل ان الفعالية الذاتية من المتغيرات النفسية الايجابية التي لها دور مهم في تفسير السلوك الانساني خاصة في علاقته في تحقيق الاهداف و تجاوز التحديات ، و تعد الفعالية الذاتية من العوامل التي تؤثر في مدى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات و الضغوطات و اتخاذ قرارات فعالة اتجاه مختلف المواقف ، كما ان ثقة الفرد بقدراته تشكل عنصرا اساسيا في نجاحه سواء في الحياة الاكاجيمية او المهنية او الشخصية ،كما قمنا بذكرايضا العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية ،ومصادرها وانواعها و ابعادها و دورها في تحديد مدى استعداد الفرد لبذل الجهد و تحقيق الانجاز ،و تبرز اهمية الفعالية الذاتية في كونها تسهم في تنمية الدافعية الذاتية و تعزيز الصحة النفسية ،كما تعد مؤشرا على مدى قدرة الفرد على التحكم في سلوكه و توجيهه نحو اهداف واضحة و محددة ، كما قمنا ايضا بالاشارة الى اهم النظريات المفسرة لفاعلية الذات و العوامل الرئيسية في فاعلية الذات الارشادية .

الفصل الثالث
مهارات ماوراء المعرفة

تمهيد.

1- نشأة ماوراء المعرفة.

2- تعريف ما وراء المعرفة.

3- تعريف مهارات ما وراء المعرفة.

4- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.

5- اهمية مهارات ما وراء المعرفة.

6- مكونات مهارات ماوراء المعرفة.

7- مدى تطور مهارات ما وراء المعرفة.

8- إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

تمهيد:

صنف مفهوم ماوراء المعرفة ضمن المداخل الحديثة للتدريس الاستراتيجي الذي يتجاوز فكرة تعليم المتعلم ماذا يتعلم ؟ إلى الإهتمام بتعليمه كيف يتعلم أي طرق إنتاج المعرفة واكتسابها ويعود الإهتمام بهذا المنحنى إلى نتائج الدراسات في مجال السيكولوجيا المعرفية التي أثبتت ارتباط كفاءة التعلم بالعمليات ماوراء المعرفية أي مستوى الوعي والتعلم واستراتجيات معالجة مهامه، القدرة على التخطيط بالوعي للهدف ومراقبة وتقييم نتائجهم، ولذلك يطرح ضمن التفكير الميتا معرفي ما يسمى باستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تنشط عمليات الوعي بإستراتيجيات التعلم من حيث معرفة ملائمتها لمهمة دون اخرى، والقدرة على مراقبة تنفيذها وتقييم مدى فعاليتها للإنجاز ورغم حداثة هذا المفهوم في الميدان التربوي الا أنه لا قى الكثير من الاهتمام من طرف العديد من ألمختصين مما أدى تباين وجهات نظرهم، سواءاً من حيث طبيعته واهميته او حول المهارات التي تتكون منها أو طرق واساليب القياس والتدريب ومختلف الجوانب المتعلقة به وفي هذا الفصل سنحاول المساهمة في إثراء موضوع ما وراء المعرفة، عن طريق التعرض إلى مختلف الأدبيات التي كتبت في هذا المجال وذلك من خلال تسليط الضوء على مهارات ما وراء المعرفة.

1-نشأة ما وراء المعرفة:

إن الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة ترجع إلى "سقراط" وأسلوبه في الحوار والجدل ثم إلى "افلاطون" واستمر تطور هذا المفهوم في مطلع الثمانينات، إذ قدمه العالم الأمريكي (Flavell) بصورته الحالية، وهي التفكير ، وتأملات عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية، وميكانيزم التنظيم المستعمل لحل المشكلات، وان ما وراء المعرفة مركزها القشرة المخية، لذلك فهي خاصية إنسانية، وهي مفهوم يستعمله العلماء النفسيون للإشارة إلى الوعي بعمليات التفكير.

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، و يعود هذا المفهوم في اصوله إلى علم النفس المعرفي، وقد وصف "وليام جيمس" و "جون دي وي" العمليات ما وراء المعرفية بأنها التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف لبناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، وتعود إلى عمليات التفكير المعقدة الي يستعملها المدرس في أثناء نشاطاته المعرفية، وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الإستيعاب وتقويم التقدم.

إن ما وراء المعرفة هي وعي الطالب بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة، التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه، وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، وكذلك وعيه بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة، ومن ثم استعمال تلك الدارية في التحكم بما يقوم به من عمل.

ويحدد مفهوم ما وراء المعرفة بقول "أفلاطون": «عندما يفكر العقل فإنه يتحدث مع نفسه.«

ومن هذا المنطلق ظهرت إستراتيجيات حديثة تسعى إلى اكساب الطالب المقدرة على التفكير في التفكير التي تدعى باستراتيجيات ما فوق المعرفة، وما وراء الادراك والميتامعرفية وما فوق المعرفية، والتفكير في التفكير والوعي بالتفكير.

ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلي وكالاتي:

- معرفة الطالب بعمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر فيه.
- الضبط الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني.
- مدى تأثر طريقة تفكير الطالب بمعتقده وحدسه و وجدانه، فيما يتعلق بالمجال الذي يشتغل في ذهنه.

و ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، إذ تقوم بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات المعرفية بفاعلية، وتنمو مع العمر والخبرة.

ويميز (Flavell 1979) بين التفكير ما وراء المعرفي وبين الأنواع الأخرى من التفكير بالنظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، التي ترتبط بما يعرفه الطالب من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة وتتضمن التمثيل الداخلي (كيف تعمل؟ وكيف يشعر الطالب بها؟) وبذلك فإن ما وراء المعرفة تشمل مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجرائها لتحقيق أهداف المعرفة والحكم على ما إذا كان الطالب يعرف أو لايعرف إنجاز المهمة.

إن هذا المفهوم يفي في جوهره التفكير في التفكير، فهو يتضمن بعض العمليات والأفكار المعقدة (التي غالبا ما تكون مجردة) وكثير من هذه العمليات والافكار لايتم تعلمها بشكل خاص في قاعة الدراسة، ولذلك فليس من المستغرب ان يكتسب الطلبة معلومات ومهارات ما وراء المعرفة ببطء.

وبعد الكثير من خبرات التعلم المضنية، وليس من المستغرب كذلك أن لا يكتسب بعض الطالبة استراتيجيات التعلم والاستذكار الفعال اطلاقا، ويعتقد بعض المنظرين أن ماوراء المعرفة تتضمن معلومات صريحة و ضمنية، ولكن البعض الآخر يرى بأنه لا يجب استعمال هذا المصطلح، الا ليشير للمعلومات التي يدركها الناس بشكل واع.

وختاما تقول إن مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات التعلم النشط التي يعتمدها الطالب لتساعده على التفكير أثناء أداء مهمة تعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم، لاكتساب معرفة بدرجة متعمقة وادراك أبعادها من حيث المضمون و الاسلوب.(**مسلم حسن،2018**).

2- تعريف ما وراء المعرفة:

قد ظهر مصطلح "ما وراء المعرفة" بشكله الحديث أول مرة بداية السبعينات على يد "فلافل Flavell" " "1979حيث اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة وهناك العديد من التعريفات التي قدمها العلماء لما وراء المعرفة، ففي حين يشير "فلافل "Flavell 1997" "بان مصطلح ماوراء المعرفة و الادراك فيما يخص الظواهر المعرفية ويشمل معرفة الاستراتيجيات المعرفية العامة ومعرفة مراقبة وتقييم وتنظيم هذه الإستراتيجيات المعرفية العامة ويمكن أن يشمل المعتقدات الخاصة بالعوامل التي تؤثر في الاستراتيجيات المعرفية.

وقد أضاف "فلافل "Flavell 1987" "لمفهومه ما وراء المعرفة ليشمل أي شيء سيكولوجي بدلا من مجرد أي شيء معرفي، مثل معرفة الشخص عن دوافعه وانفعالاته، وكذلك الآخرين، و أي نوع من الرقابة حتى وإن كانت المهارة حركية، يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة (**السيد أحمد ،كوثر، 2015 ص 207**).

ويتضح من تعريف "فلافل" أن ما وراء المعرفة Metacogniton من أهم المصطلحات التربوية الحديثة، لما لها من أهمية في عمليتي التعليم والتعلم ،وما وراء المعرفة ودراستها تساعد المعلمين في تعليم التلاميذ كيف يكونوا أكثر وعيا بعمليات ومنتجات التعليم إضافة لكيفية تنظيمهم لفعاليات تعليمية مميزة لتحقيق تعليم أفضل، وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما و حساسا في التعليم والتعلم الناجح واحداثه. **(هاني اسماعيل ، ص 38)**

وكذلك عرفها "عبد الوهاب كامل" (2006) بانها تشير إلى العمليات المعرفية العليا الناتجة عن حدوث المعرفة ذاتها ومثال ذلك : ماذا بعد أن تم التعلم ؟ وماذا بعد أن فكرت واتخذت القرار في موضوع ما ؟ ويعني ذلك ان ماوراء المعرفة هي التفكير في كيفية التفكير و مهارات ما وراء المعرفة تعرف بأنها تلك المهارات العقلية الذاتية التي يمارسها الفرد لتساعده في التفكير حول التفكير وكيف يتم حل المشكلات وصناعة القرارات.

و كما عرفها جابر عبد الحميد :1989 بانها قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره.(جابر ، 1989،ص 167).

- كما يشير "هلهان" و "كوفمان "Kauffman" & "Hallahan" "إلى أن ما وراء المعرفة هي وعي الطالب بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم. (طارق ،2023)

3-تعريف مهارات ماوراء المعرفة:

تمثل مهارات ماوراء المعرفة الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة والذي يمكن ملاحظته و دراسته بوسائل مختلفة وتتضمن كل من مهارة التخطيط ومهارة المراقبة والتحكم ، ومهارة التقويم.

فقد عرف "فلافل" (1976) مهارات ما وراء المعرفة بانها وعي الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، وبقوته وضعفه المعرفي وحسه بأي شيء يتعلق بهذه العمليات،وعلى وجه التحديد وان "فلافل" يعتبر مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في المراقبة النشطة، والتنظيم الذاتي المصاحب للعمليات المعرفية وكذلك تناسق هذه العمليات المعرفية بهدف معرفي معين.

ويعرفها فتحي جروان(1999): بانها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.(فتحي ،1999،ص 13).

- كما عرفها كل من حسن شحاتة وزينب النجار (2003) :بانها المهارات التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم، فهي تعرف بمهارات التفكير في التفكير ذاته الذي يؤدي إلى حلول وتصورات معينة.(**حسن ،زينب ،2003 ، 205**).

يضيف "إبراهيم بهلول" (2004) بأنها تشير إلى الوعي بما يمتلكه الفرد من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لاداء المهام بفاعلية أكثر.(**ابراهيم ،2004 ،ص 170**).

- كما يرى (الفرحاتي و هانم (2004) أن مهارات ما وراء المعرفة تعد تفكيرا استراتيجيا "Strategic thinking"وهو اعلى مستويات التفكير إذ يوصف بانه مستوى من التفكير المعقد يتعلق بمراقية الفرد لكيفية استخدامه لعقله.(**الفرحاتي ، هانم ، 2004، ص 110**).

- و تعرفها سارة (2013) بانها مهارات شخصية ذاتية، و إجراءات وأداءات عقلية واعية تستخدم لتحسين التفكير وتوجيهه، وهي وعي وادراك الفرد بكل ما لديه من قدرات وامكانيات ومواد و وسائل زادت او نقصت واستغلال ما لديه الاستغلال الامثل بالتخطيط والمراقبة والتنظيم و التقويم، للوصول إلى الهدف المنشود او المتنبئ الوصول إليه، وتلك المهارات هي التي تساعد الفرد في تحديد شخصيته المعرفية والمهارية والوجدانية و تحديد جوانب القوة والضعف لديه وكيفية تنميتها وادراكها.(**سارة 2013 ، ص 18**).

4- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة:

ان المعرفة وما فوق المعرفة عمليتان متداخلتان، تربطهما علاقة وثيقة فأي نشاط للتفكير يقوم به العقل لحل المشكلات واداء مهام الرياضية، يقوم على اساس دمج نوعين من الأنشطة، هما: الأنشطة المعرفية وذلك لاكتساب المعلومات والمعارف بكافة أشكالها، اوتطويرها والأنشطة فوق المعرفية توجه جهود المتعلم وتنظيمها وتضبطها وتقيمها بهدف اكتساب هذه المعارف وتشكيلها و تطبيقها.

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

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

- ما يعرف الفرد (معرفة ما وراء المعرفة).
- ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة).

الحالة المعرفية او الإنفعالية أو الواقعية المعاش التي يكون عليها الفرد. **(عمراني،ص 89).**

وتعليم مهارات ما وراء المعرفة يعني مساعدة الطلبة على الإمساك بزمام تفكيرهم بالتأمل والرؤية ورفع مستوى الوعي لديهم، الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف ونظرا لتأخر نمو المهارات ما فوق المعرفية وبطئه، فانه يحسن التعامل معها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية لذلك يمكن للمعلمين التركيز على مهارات التفكير الأساسية في المرحلة الأولى دون أن يخوضوا في تدريبات تتداخل فيها المهارات المعرفية وفوق المعرفية، إلى أن تنتهي مرحلة الإعداد لدخول المرحلة الثانية التي تهدف إلى مهارات ما فوق المعرفية بصورة مركزة **(عفانة وآخرون 2009 ص 125).**

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

- إن المعرفة ترمي إلى الحصول على المعنى وفهم الشيء المقروء وزيادة المعنى له في حين ما وراء المعرفة ترمي إلى التحكم والضبط لهذا المعنى والمحافظة عليه اطول مدة ممكنة.
- تتكون المعرفة المعرفية في المراحل الأولى من النمو، في حين تستغرق المعرفة ما وراء المعرفية مدة طويلة لتكوينها وتكون بعد عمر خمس سنوات وتستمر في النمو في المرحلة الثانوية والجامعية.
- تعد المعرفة الإدراكية شيئًا فطريا ويكاد يكون الاستعداد لها موروثا، في حين أن المعرفة ما وراء المعرفة مهارة مكتسبة تحتاج إلى تدريب ممارسته كي يستعملها الفرد.

و مما سبق نستنتج أن هناك تداخل المعرفة وما وراء المعرفة خاصة عند استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تداخل الأهداف المعرفية وما وراء المعرفة للحصول إلى هدف التعلم المنشود فعندما يحل المتعلم مشكلة رياضية فانه يتطلع إلى معطيات ومكوناتها لكي يقوم بتوليد حلول مبتكرة، وفقا لمعايير ومحكات مرتبطة بالمشكلة المعطاة وعندما ينجز المهمة الرياضية المستندة وفق خطوات متسلسلة لكل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لخصوصياتها فإن ذلك يؤدي إلى المعرفة وما وراء المعرفة دون ذكر الفرق الخفي بينهما.

5-أهمية مهارات ما وراء المعرفة:

ان لاكتساب مهارات ما وراء المعرفة دورا فعالاً في العملية التربوية، فيمكن أن تقلل من الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون أثناء فهمهم للمواد الدراسية وهناك عدة نتائج تم استخلاصها من اكتساب هذه المهارات منها مساعدة المتعلمين على تنظيم السلوك الذاتي والوعي الذاتي من خلال مراقبتهم لانفسهم

خلال عمليات التعلم، وخلق الفرصة لإختيار بين استراتيجيات التعلم التي تضمن الوصول للفهم الكامل وإعادة استخدامها في مهام أخرى.

وقد ذكر فوزي وعفت (2009) أن تركيز الطلاب على ما وراء المعرفة بالاضافة إلى أنه يهيء للطلاب فرصة السيطرة على أعمالهم العقلية، فانه ايضا يحملهم المسؤولية نحو اداء هذه الأعمال، ويتطلب أن يتعلم الطلاب تنمية التحكم في الذات كوسيلة للتحقيق الأكاديمي.(**فوزي ، عفت ، 2009 ، ص 27**).

تشير دراسة السيد محمد ابو هاشم (1999) إلى أن من لديهم مهارات ما وراء المعرفة مرتفعة هم الأكثر فاعلية في تنظيم تعلمهم، ولديهم القدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم، كما أن درجة وعي الطلاب بقدراتهم يكون له تأثير على توجهاتهم المختلفة.

ويبرز السيد ابو هاشم 1999 اهمية مهارات ما وراء المعرفة بكونها تجعل المتعلمين أكثر قدرة على تقرير ما سيتطيعون استيعابه ومعالجته وتذكره و كذلك الفترة الزمنية الي يتمكنون فيها بالإحتفاظ بالمعلومات، فدرجة وعيهم بما وراء المعرفة تساعدهم في تحديد أنماط تفكيرهم بشكل أفضل، كما أنها لها دور في الانتقال بالمتعلمين من مستوى التعلم الكمي العددي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يؤكد على أهمية التهيئة الذهنية وتطور الفكر و نزويد المتعلمين بالوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات.(**السيد ابو هاشم ، 1999،ص 199 ، 200**).

كما ترى ايناس صفوت (2004) أن مهارات المعرفة من أهم العوامل التي تؤثر في فعالية التعليم الاكاديمي وتعد عاملا هاما يساعد على الأداء الأكاديمي كما أنه يعد تطورا مؤثرا في الدراسة المعاصرة للمعرفة.(ايناس صفوت ، 2004،ص188).

وترى اسماء توفيق (2005) أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يؤثر إيجابيا في مجالات الذاكرة والتحصيل الدراسي والفهم القرائي و النمو المعرفي والقدرة على حل المشكلات، وينمي مهارات القراءة خاصة مهارة الفهم القرائي ويؤدي إلى تحسن واضح في مهارات الكتابة وحل المسائل والمشكلات الرياضية والاتجاه نحو مادة الرياضيات والتفكير الابتكاري وانتقال أثر التعلم، والقدرة على مراقبة الفهم والتفكير الاستدلالي وحل المشكلات العملية والنضج الاجتماعي والاتجاه نحو التعليم الذاتي.(**اسماء ، 2005، ص ، 120**).

ترى (أماني رياض البري (2005) ان الاتجاهات الحديثة في نظرية تجهيز المعلومات تؤكد على الدور الذي تلعبه الذاكرة العاملة ومهارات ما وراء المعرفة في تجهيز المعلومات المقروءة، حيث تقوم

الذاكرة العاملة بمعالجة المعلومات المقروءة واختبار ومتابعة إستراتيجيات التجهيز المناسبة لمهام القراءة المتنوعة في حين تقوم مهارات ما وراء المعرفة بالتخطيط والمراقبة والتقييم لعمليات واستراتيجيات التجهيز وإجراء التعديلات المناسبة لتحقيق استيعاب أفضل.(اماني ، 2005 ، ص 04).

ويمكن تحديد أهمية اكتساب الطلاب لمهارات ما وراء المعرفية فيما يلي:

تساعد المتعلم في فهم المشكلة واختيار افضل الطرق المناسبة لحلها، الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف، وبذلك يمكن تعليمها خلال سنوات الدراسة المختلفة **(فتحي جروان 1999 ص 58)**.

إن مهارات ما وراء المعرفة هي أحد الجوانب الهامة لتنمية التفكير الجبد مثل المعرفة عن الجوانب المعرفية الانسانية، ومعرفة الطالب لنواحي ضعفه و مراقبة الذات و الضبط . **(جابر عبد الحميد 2004 جن 298)**

- تساعد في التنبؤ بالأداء التحصيلي كما تساعد المتعلم على تصنيف المعلومات التي يعرفها و التي لا يعرفها.

6-مكونات مهارات ما وراء المعرفة:

تتعدد مكونات مهارات ما وراء المعرفة، فاشار كلا من ايمان (2008)و سعيد (2009) و احمد و محمد (2013) إلى ان مهارات ما وراء المعرفة تشمل ثلاث مهارات رئيسية وهي:

- مهارات التنظيم الذاتي.
- المهارات المناسبة الأداء المهام الأكاديمية .
- مهارات الضبط الذاتي للمعرفة.

- **مهارات التنظيم الذاتي** : وهي المهارات التي يستخدمها الطالب عندما يكون على وعي بانه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته و اهتماماته تجاه الاعمال و الموضوعات الأكاديمية.
- **المهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية** : وهي المعرفة المناسبة التي على الطالب استخدامها لأداء المهمة العلمية بحيث تكون في متناول يد الطالب.
- **مهارات الضبط الذاتي للمعرفة** : ويستخدمها الطالب عندما يقوم بالتخطيط او المراقبة أو بالتقويم عند القيام بالمهام الموكلة إليه.

7-مدى تطور مهرات ما وراء المعرفة:

قد تظهر مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ في مراحل التعليم الأولى ولكن تظهر بوضوح أكثر مع التقدم في السن، وتنمو كلما تم التدريب عليها وباكتساب الخبرة من خلال الأنشطة الفعالة والبرامج المختلفة.

وقد أكدت كثير من الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم حس ما وراء معرفي ضعيف جدا وقد ينعدم أحيانا مقارنة بالأطفال الأكبر سنا في المرحلة الابتدائية، ومن هذه الدراسات دراسة Flavell" et al" 1970:على اطفال ما قبل المدرسة لا يوجد لديهم حس ما وراء معرفي بينما الأطفال الأكبر سنا يمتلكون الحس ما وراء معرفي وقد أرجعوا ذلك إلى عدم الأطفال الصغار على مراقبة امكانات وقدرات ذاكرتهم الحالية وتقويمها.(**flavell et al. 324 340**).

فكلما تقدم المتعلم في السلم التعليمي كان أقدر على التعلم والتفكير، ولا سيما أن مهارات ما وراء المعرفة تتبلور بصفة واضحة في مرحلة المراهقة، إذا يتسم تفكير المراهقين بالتجريد والتعقيد ويصبحون اقدر على مراقبة تفكيرهم وضبطه . **(محمود ومحمد ، 1999 ص 208)**

أن مهارات ما وراء المعرفة تنمو عادة ببطء مع تقدمنا في العمر الا أن هذه العملية ليست جزءا من النمو الطبيعي ويبدو أن الخبرة والتعليم المقصود يلعبان دورا هاما في تنمية هذه المهارات المعرفية الهامة أكثر مما يفعل النضج وحده ولذلك فإن مسؤولية المعلمين أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية مهارات ما وراء المعرفة . (**جابر ، 1994 ص 273**).

ويرى حمدي ووليد (2004) مهارات ما وراء المعرفة نمائية في طبيعتها حيث أنه كلما نضج الفرد اصبح أكثر وعيا ونشطا أثناء تعلمه، كما أنه يمكن تدريب التلاميذ داخل الفصول وبداية من السنوات الأولى لاعمارهم حيث يعتبر النمو الميتامعرفي دالة للنضج والخبرة معا وليس النضج وحده.

ويرى الباحثون أن مهارات ماوراء المعرفة تتطور ايضا بتطور السن والخبرة ويختلف تطور مهارات ماوراء المعرفة من شخص لاخر لكنها تبدأ منذ الطفولة. وتتطور تدريجيا نتيجة التعلم، وفي سن الثانية عشر يصبح لدى التلاميذ مهارات ما وراء معرفية ويتفق مجدي عزيز ابراهيم (2007) مع الباحثين في أن مهارات التفكير فوق المعرفية، تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة ثم تتحور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشر وقد أمكن تحديد عدد لاباس به من هذه المهارات وقياسه.(**مجدي ، 2007 ص ، 2122)**

ولان هذه المهارات تتطور مع التقدم في السن اعتبر الباحثون أن المرحلة المتوسطة مناسبة لتنميتها حتى يستطيع التلاميذ استخدامها في مراحل التعليم التالية، الثانوية والجامعية وما بعدها.

8-استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعرف استراتيجيات ماوراء المعرفة على أنها تدريب الطالب على التفكير ومعرفة ماذا يعرف وماذا لايعرف، وأنها عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالطالب عندما يستخدم هذه الاستراتيجيات انما هو يدير تفكيره، وتقيده في امتلاك المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وانجاز المهمة ومعرفة الطالب لذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لعملية تعلمه **(شحاته 2005)**.

و تتعدد استراتيجيات ماوراء المعرفة حسب الهدف التي تستخدم فيه، ومن أهم هذه الاستراتيجيات مايلي:

- **إستراتيجية التفكير بصوت عال:**

تعد استراتيجية التفكير بصوت عال استراتيجية ما وراء المعرفة ، والتي تقوم على وصف الطلاب تفكيرهم بصوت مسموع عند ما يفكرون في أداء المهمة وحل المشكلة، فالتفكير بصوت عال تقنية تزيد من قدرة الطالب على الحكم والتوجه الذاتي، النتائج من الفرد ذاته في كل من الجوانب الاكادمية والاجتماعية.**(park 2004)**

- **استراتيجية التساؤل الذاتي:**

كثيرا ما تكون صياغة مشكلة ما أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية او تجربية، اما طرح اسئلة واحتمالات جديدة والتمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة فذلك يتطلب خيالاً خلاقاً ويشير بتقدم حقيقي كما يقول "ألبرت انشتاين" ومن هنا يتوجب علينا أن نعلم الأطفال فن التساؤل وطرح المشكلات واعادة بناءها. **(وطفة 2005)**.

- **استراتيجية K .W. L .**

وتساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع، و توضيح الغرض من الموضوع، كما تساعدهم على مراقبة فهمهم ،وتقويم التلميذ لفهمهم، وتوسيع أفكار الطلاب فيما بعد الموضوع **(خطاب ، 2008)**.

- **استراتيجية التدريس التبادلي:**

وهي عبارة عن انشطة تعليمية تاتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، او بين الطلاب ببعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً لاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، التساؤل، التوضيح،

والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم الموضوع والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته و ضبط عملياته **(خطاب 2007).**

-استراتيجية خرائط الشكل: V

تمثل خرائط الشكل (V) احدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على طبيعة المعرفة وبنيتها وتوضح التفاعل القائم بين البناء المفهومي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي له، و قدم "توفاك" و "جوين" المكونات الآتية لخرائط الشكل:(V)

***الجانب المفهومي:** ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات الخاصة بموضوع معين.

- **الجانب الاجرائي :** ويتضمن المتطلبات المعرفية والقيمية والتحويلات و التسجيلات التي تستخدم في الاجابة عن الأسئلة المحورية.
- **السؤال المحوري:** ويقع في قلب الشكل V وتتطلب الاجابة عنه تفاعلا بين الجانب المفاهيمي والجانب الاجرائي.

-استراتيجية خرائط العقل:

تعد هذه الاستراتيجية من أحدث الاستراتيجيات المبتكرة في المجال التربوي وتعود إلى "توني بوزان" وكما يطلق عليها ايضا الخرائط الذهنية، و لقد ابتكر "توني بوزان" هذه الوسيلة في نهاية الستينات فقد كان يعاني من تشوش افكاره وعدم تنظيمها وقد اعتمد عليها في تدوين ملاحظاته وافكاره .

- **استراتيجية خرائط المفاهيم:**

وتسند استراتيجية خرائط المفاهيم إلى نظرية التعلم ذي المعنى "لأوزيل" الذي يبني نظريته في التعلم على افتراض أن الإنسان يكفر عن طريق المفاهيم في شكل هرمي هو متغير مهم في عملية التعلم المراد تعلمها أي تعتمد على مبدأ تحليل المهمة، فعند تدريس موضوع معين او مفهوم ما فإن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك إلى المفاهيم الجزئية الاقل، حتى يمكن في النهاية الوصول إلى المفهوم الأكبر. **(وصفي ويوسف 2001).**

- **استراتجية التعلم الذاتي:**

ويقوم على ادخال الطلاب في العمل التعاوني الذي يسمح لهم بممارسة مهارات ما وراء المعرفة وتنمية الوعي بما وراء المعرفة ومراقبة كل منهم لتفكيره وتفكير اقرانه في المجموعة، كما يسمح لهم بالمحاسبية

الفردية والتقويم الذاتي لتعلمه و تقويم تعلم مجموعته هذا بالاضافة إلى تنمية مهارات اجتماعية فيما بينهم.

- **استراتجية الاحتفاظ بالسجلات:**

تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الطلاب عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما وأحداث معنية داخل الحصة أو نتائج استخدامه الاسلوب المعين في حل مشكلة واجهته، وتتضمن الاحتفاظ بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشة التي تدور في المحاضرات وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تنفذ في الحل والمذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى اومن اجل الاجابة عنها في الامتحان **(شوان والطين 2006)**.

- **استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية:**

دورة التعلم فوق المعرفية تجمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين نظرية بدياجية في النمو المعرفي، وتؤكد دورة التعلم فوق المعرفية على التفاعل بين المعلم والطلاب في اثناء الموقف التعليمي وتعتمد على الأنشطة بالاضافة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (في كل طور من اطوار الدورة) وتم ذلك من خلال أربع اطوار.

استراتيجية النمذجة:

تركز هذه الاستراتيجية إلى كون التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم و أكثرها فعالية عندما يقترن بإيضاحات يقدمها للنموذج أو القدوة (المعلم) اثناء قيامه بالعمل ويتلخص دور المعلم النموذج في ابراز مهارات ما وراء المعرفة، عن طريق ايضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلات، وتوضيح أسباب اختياره كل خطوة من خطوات الحل، وكيفية تنفيذ كل عملية وفي الحالات التي لا يعرف فيها الاجابة أو لايريد إعطاءها للطلاب، يستطيع أن يقود طلابه في التخطيط للوصول إلى الاجابة ومن ثم تنفيذ الخطة مع ايضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف، ويتم ذلك من خلال ممارسة الاستجواب الذاتي ليعبر لفظيا او كتابيا كما يفكر فيه (جروان 2012).

خلاصة الفصل :

نستنتج من خلال الفصل ان مهارات ما وراء المعرفة تعتبر من عمليات ذهنية نشطة تتميز بالتعقيد ، و تتضمن حسا معرفيا ووجدانيا لهما اثر في عمليات التنظيم و الادارة الذاتية الميتا معرفية و التي تمثل بعدا اساسيا في التفكير ما وراء المعرفي يدعمه الحس المعلوماتي و الوجداني في الاداء على مهمات التعلم ، بالاعتماد على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم ، يعد جزء مهم فهو يسمح من جهة اعطاء و سائل التطور المعرفي للتلاميذ كما انه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية اثناء التعلم .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1_ التذكير بفرضيات الدراسة

2_ الدراسة الإستطلاعية

3_ أهداف الدراسة الإستطلاعية

4_الدراسة الأساسية

5_ وصف المقياس

6_إجراءات تطبيق الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الجانب الميداني جزءا مهما في مسار البحث العلمي، حيث يمكن الباحث من التحقق من صحة الفرضيات المطروحة في بداية الدراسة ويعد وسيلة فعالة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث بشكل دقيق و موضوعي، تتوقف جودة النتائج المتوصل إليها على دقة و صحة الإجراءات والأساليب المستخدمة لمعالجة تلك البيانات.

وفي هذا الفصل سيتم استعراض الخطوات والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الوسائل المستخدمة لجمع المعلومات وذلك لتأكيد صحة الفرضيات والإجابة عن تساؤلات البحث مما يساهم في تحقيق أهداف الدراسة كما سيتم التطرق إلى المنهج المتبع وأدوات جمع البيانات بالإضافة إلى الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1-التذكير بفرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **الفرضيات الجزئية:**

- توجد فروق بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الإرشادية باختلاف الشعبة، "علمي، أدبي"
- توجد فروق بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة باختلاف الشعبة "علمي، ادبي"

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة تمهيدية قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية.

2-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية:

- جمع معلومات حول موضوع الدراسة.
- التعرف على مدى توفر ادوات البحث.
- التحقق من الوصول إلى العينة المستهدفة.

3-الدراسة الأساسية:

3-1- المنهج المتبع:

لكل بحث علمي منهج مناسب وملائم لموضوعه وقد تختلف هذه المناهج باختلاف المواضيع المدروسة فبما أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها فإن دراستنا الحالية تدرس العلاقة بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي فلذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه هو المنهج الأنسب لطبيعة موضوع دراستنا الحالية.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه منهج يصف خصائص موقف معين أو ظاهرة ما، ويساهم في تبسيط عملية الفهم والاستنتاج.

يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظواهر كما هي في الواقع ويهتم بوصفها بشكل دقيق دون تعديل فيها مما يكشف عن العلاقات بين عناصرها والعوامل المؤثرة وكما يساهم في تحليل الظاهرة وضبطها بالمتغيرات المختلفة.

3-2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة ثانية ثانوي تخصص شعبة آداب وفلسفة وتلاميذ السنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية بمتقنة دحماني محمد "بدائرة بوغني ولاية تيزي وزو، وقد قدر مجتمع الدراسة من(66) تلميذ وتلميذة يدرسون سنة ثانية ثانوي تخصص اداب و فلسفة من (128) تلميذ وتلميذة يدرسون سنة ثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية.

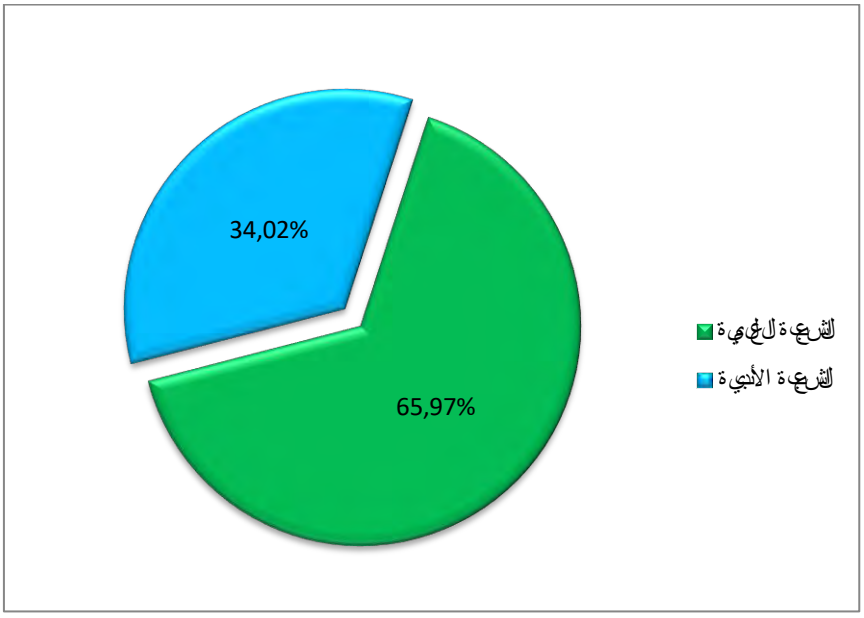
الجدول رقم (01) يوضح عدد تلاميذ السنة ثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة وتخصص علوم تجريبية في متقنة "دحماني محمد."

المؤسسة	الذكور		الاناث		المجموع
متقنة دحماني محمد	الشعبة العلمية	الشعبة الادبية	الشعبة العلمية	الشعبة الادبية	194
	60	29	68	37	

الجدول رقم (02) يوضح توزيع افراد مجتع الدراسة حسب الشعبة في المؤسسة.

الشعبة	التكرار	النسبة المئوية
الشعبة العلمية	128	65.97%
الشعبة الأدبية	66	34.02%
المجموع	194	100%

يظهر من خلال الجدول رقم (02) أن عدد التلاميذ في الشعبة العلمية يقدرب 128 أي ما يعادل نسبة 65.97 % من مجتمع الدراسة أما عدد التلاميذ في الشعبة الادبية فيقدر بـ 66 % أي ما يعادل 34,02 % من مجتمع الدراسة ولتوضيح ذلك يمكن الاستعانة بالدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (04) دائرة نسبية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص.

3-3- عينة الدراسة:

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو إختيار العينة فهي ذات أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية حيث تعرف العينة بأنها مجموعة من وحدات المعاينة، تخضع للدراسة التحليلة أو الميدانية، ويجب أن تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا من المجتمع الأصلي ويمكن تعميم نتائجها عليها، ويعد إختيار العينة هدفا مهما وواعيا لكل الدارسين والباحثين يتوقف عليه استخلاص النتائج ومن ثم تعميم نتائج الظاهرة المقاسة للمجتمع الأصلي أي إشتقت منه الظاهرة العلمية موضع دراسة البحث والعينة لهذا المعنى هي مجموعة نسبية من مجتمع الدراسة الأصلية يتم إختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل. **(عمراني ، 2022 ، ص128)**

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة في إختيار أفراد العينية على الطريقة العشوائية والتي تعرف بأنها طريقة لأخذ العينات بشكل عشوائي من المجتمع ويكون لكل عنصر من عناصر المجتمع نفس احتمالية الظهور فتكون هذه الطريقة بمثابة تمثيل المجتمع بأكمله، مبتعدة عن التحيز وتعتبر العينة العشوائية أكثر طرق جمع البيانات شيوعا لأنها بسيطة وتتوصل لاستنتاجات غير متحيرة .

3-3-1- خصائص العينة:

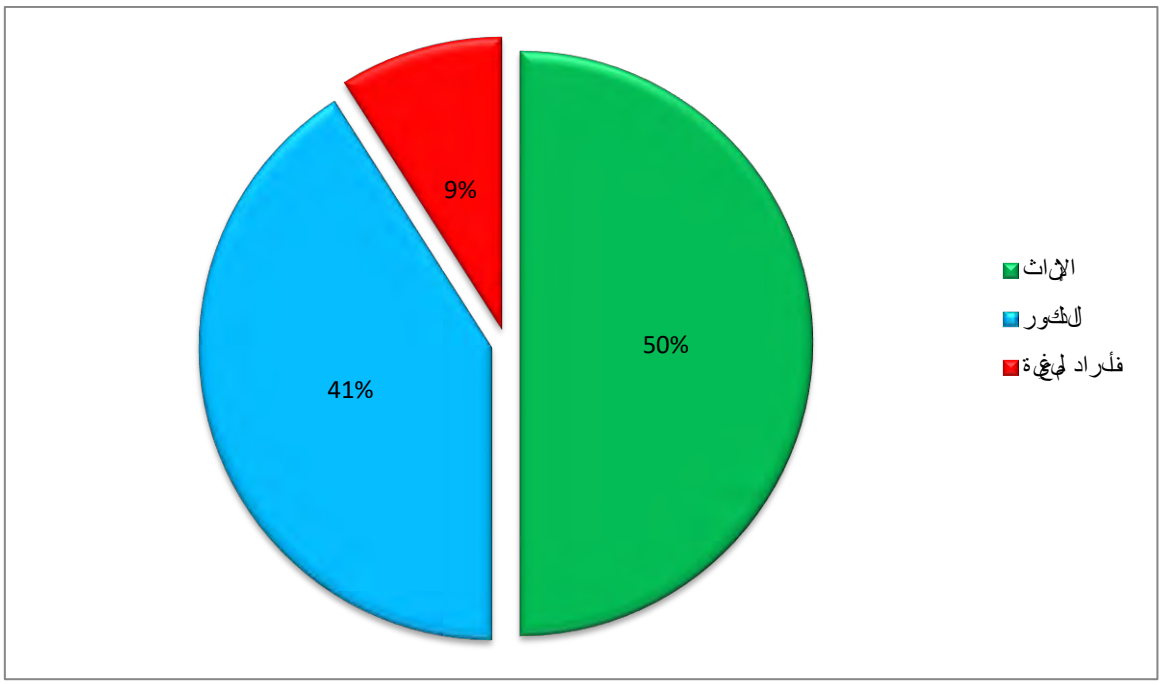
تشمل تلاميذ الستة ثانية ثانوي من الجذعين المشتركين جذع مشترك أداب وفلسفة وجذع مشترك علوم وتكنو لوجيا:

وقد اجرينا هذه الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذ وتلميذة من كلا الجذعين ، لعل لم يتم الرد من طرف على العينة بل تم الرد من طرف 91 تلميذ وتلميذة ويعنى ذلك أن هناك تلاميذ لم يتم الرد منهم.

الجدول رقم (03) يمثل توزيع افراد العينة المعتمد عليها في الدراسة .

	التكرارات	التنبه المئوية
الذكور	41	41%
الإناث	50	50%

يظهر من خلال هذا الجدول أن نسية الإناث في عينة الدراسة اكبر من نسبة الذكور حيث نسبة الإناث تقدرب 50% وتسبة الذكو ر 41% وتبقى 9 % تعود للأفراد الملغية و يمكن الاستعانة بالدائرة النسبية التالية لتوضيح اكثر :

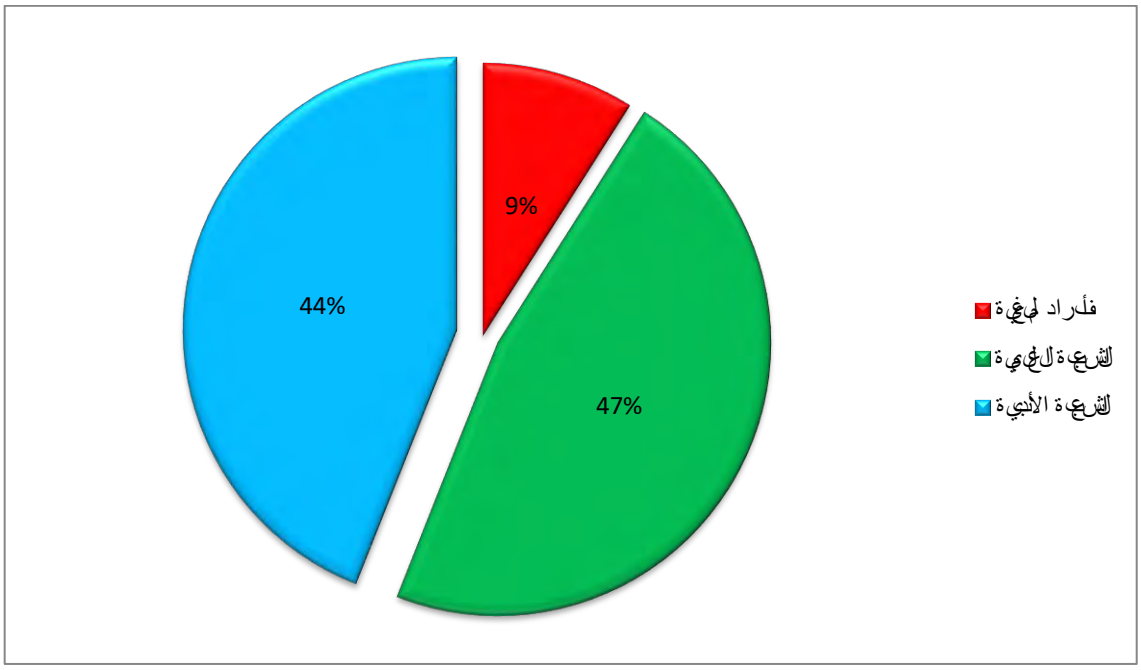


الشكل رقم (06) دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

اما في الجدول التالي سيتم توضيح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعبة

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة

	التكرار	النسبة المئوية
الشعبة العلمية	47	47%
الشعبة الأدبية	44	44%
المجموع	91	91%



الشكلرقم (07) دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعبة .

يتضح لنا من خلال الجدول التالي و الدائرة النسبية أن نسبة الشعبة العلمية في عينة الدراسة أكبر من نسبة الشعبة الأدبية ، حيث الشعبة العلمية تقدر بـ 47 % و الشعبة الأدبية تقدر 44% وتبقى 9 % تعود لأفراد العينة الذين لم يتم الرد من طرفهم للاستبيان .

3-4- حدود الدراسة :

3-4-1- الحدود المكانية:

اجريت الدراسة الميدانية في متقنة دحماني محمد بدائرة بوغني تيزي وزو .

3-4-2- الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال يومين من شهر أفريل من السنة الدراسية 2025 /2024.

3-4-3- الحدود البشرية :

تمثلت في تلاميذ متقنة دحماني محمد الذين يدرسون سنة ثانية ثانوي واختبرت منهم عينة وقدر عددها ب 91 تلميذ وتلميذة

3-4-4- ا الحدود الإبستيمولوجيا

تقتصر هذه الدراسة على دراسة علاقة الفعالية الذات الإرشادية ومهارات ماوراء المعرفة.

4-أدوات الدراسة:

لجمع البيانات تم إستخدام الأدوات التالية:

1. مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية.

5-وصف المقياس:

تم بناء المقياس من طرف الباحثة نزيهة صحراوي وذلك بالاعتماد على عدة اجراءات منهجية تتمثل في عدة نقاط نذكر منها : الاطلاع على التراث النظري حول الموضوع والتعاريف النظرية للمفهوم ، الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع من اممها دراسة الباحث السيد أحمد ، السيد عبد الفتاح الجواد " سنة 2006 حول الفعالية الذاتية الارشادية لدى المختص النفسي المدرسي و عدة مقاييس تهدف الى قياس فاعلية الذات و قد تم صياغة 29 بند تدور كلها حول المعتقدات الذاتية التي يضعها الطالب حول قدرته على القيام بمهمة الارشاد مستقبلا بكل حيثياتها و كذا بقدرته على استيعاب كل ما يتعلق بهذه المادة من مكتسبات ومقاهيم غامضة وكذا قدرته على استيعاب مختلف نظريات وأساليب الإرشاد و اعتقاده بقدرته على أداء مهنته كمرشد نفسي مدرسي في المستقبل على اكمل وجه وطريقة الاجابة كانت ايضا باتباع طريقة ليكرت الخماسية .

الجدول رقم (05) يوضح ارقام مقياس الفعالية الذاتية الارشادية موزعة على ابعاده .

تشخيص و علاج الاضطرابات و المشكلات النفسية و الدراسية	معرفة و فهم المكتسبات العلمية في الارشاد النفسي	معرفة تطبيق ادوات الارشاد	معتقدات القدرة على الاداء المهني العالي مستقبلا
24-11-10-7-2-1	-23-21-20-19-18-14 29-28-27-26-25	-9-8-6-5-3 17-16	22-15-13-04-12

5-1- تحديد الهدف من المقياس:

قياس مدى إدراك تلاميذ السنة الثانية ثانوي لقدرته على اداء مهام الإرشاد الذاتي والتعامل مع المشكلات الدراسية و الاجتماعية بشكل فعال، و مدى ثقتهم بأنفسهم في تقديم الدعم لانفسهم ولزملائهم.

5-2-الخصائص السيكومترية

أ- **صدق المقياس** : قامت الباحثة من التحقق من صدق المقياس حيث قامت بتطبيقه مبدئيا على عينة قدرت بـ 30 طالب من مجموع الطلبة المقبلين على التخرج تخصص علم النفس المدرسي بجامعة مولود معمري تيزي وزو، وقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS وتم تطبيق تقنية صدق محتوى البند بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقيلس وكانت معاملات صدق البنود كلها صادقة عند كل من 0.05 و 0.01 حيث كانت تتراوح بين 0,37كادنى قيمة و 0,80 كأقصى قيمة.

ب_ثبات المقياس تم الاعتماد ايضا على الحزمة الإحصائية Spss لحساب ثبات المقياس بحساب الفاكرونباخ كانت قيمته 0.94 ,وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

الجدول رقم (06) يوضح معامل ثبات مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية

المقياس	معامل ثبات alpha de crompach
مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية	0.94

5-3- سلم تنقيط المقياس :

الجدول رقم (07) يوضح سلم تنقيط فقرات مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية .

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
05	04	03	02	01

2-مقياس مهارات ما وراءالمعرفة

2-1-وصف المقياس

تم إعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفة من طرف الباحثة "نزيهة صحراوي (2011)"

2 _2 تحديد الهدف من المقياس

يتمثل الهدف من المقياس في لمعرفة مدى استخدام الطلبة عينة الدراسة لمهارات ما وراء المعرفة ، تخطيط و مراقبة و تقويم

2-3-مكونات المقياس:

يتكون مقياس مهارات ما وراء المعرفة من (42) بند موزعة على 3 أبعاد حيث يمثل كل بعد مهارة ما وراء المعرفة و هي:

1- بعد التخطيط يضم : 20 عبارة
2- بعد المراقبة يضم : 9 عبارة
3- بعد التقويم يضم : 13 عبارة

الجدول رقم (08) يوضح أرقام مقياس مهارات ما وراء المعرفة موزعة على ثلاثة ابعاده:.

الابعاد	الفقرات	العدد الكلي
التخطيط	1_4_5_6_7_13_14_15_16_17_18_22_28_31_32_36_37_38_ 39_42.	20
المراقبة	2_10_12_19_20_23_29_30_34.	09
التقويم	3_8_9_11_21_24_26_27_33_35_40_41.	13

و نلاحظ من خلال الجدول السابق أن بعد التخطيط يتضمن أكثر عدد للبنود في المقياس فهذا راجع إلى أن هذا البعد أهم بعد إذ يتوقف نجاح المهمة أو فشلها حسب فعالية التخطيط لها و تكون طريقة التصحيح بناءا على مقياس "ليكرت" كما هي موضحة في الجدولين التاليين .

الجدول رقم (09) سلم تنقيط الاجابات للفقرات المصاغة بشكل ايجابي لمقياس ما وراء المعرفة .

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
05	**04**	**03**	**02**	**01**

الجدول رقم (10) سلم تنقيط الاجابات للفقرات المصاغة بشكل سلبي لمقياس ما وراء المعرفة

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	**02**	**03**	**04**	**05**

2-4- الخصائص السيكومترية للمقياس : تم بناء فقرات المقياس من طرف الباحثة نزيهة "صحراوي " ثم قامت بعملية تقنية و ذلك بحساب معاملات ثبات و صدق المقياس ، تم إعداد المعايير الخاصة به بالإضافة إلى تحديد الوقت المناسب لاكمال الاجابة على فقراته ،لقد اعتمدت على الطرق التالية للتحقق من صدق وثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك بعد أن قامت بتطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية .

أ- **الصدق** : ولقد اعتمدت على الطرق التالية للتحقق من هذه الخاصية :

صدق المحكمين : والذي يقصد به تقييم صدق فقرات المقياس ظاهريا بحيث يقوم الباحث بتوزيع المقياس على مجموعة من الخبراء امعرفة مدى قدرة فقراته على قياس ما وضعت لقياسه لمعرفة ملائمتها من حيث الصياغة اللغوية .

صدق المفهوم: يرتبط هذا النوع من الصدق بالاختبارات النفسية بصفة عامة حيث أن معظم السمات في علم النفس إفتراضية حيث لا يوجد اتفاق على تعريف اجرائي موحد لها، وصدق المفهوم يهتم بجميع الدلائل الضرورية والتى يتم بواسطتها التعرف على مدى قدره درجة الاختبار في أن تكون مؤشراً على السمة أن يفترض أن يقيسها الإختبار.

ب - الثبات.

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمة 0.92 ، و هي مرتفعة تدل على ثبات المقياس .

الجدول رقم (11) يوضح معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

المقياس	معامل الثبات alpha de crombach
مقياس مهارات م وراء المعرفة	0.92

6_إجراء تطبيق الدراسة :

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمة لاجراء الدراسة الفعلية تم اتباع مجموعة من الخطوات الاجرائية عند تطبيق الادوات في المؤسسة التي شملتها الدراسة وكان الاشراف على توزيع نسخ من الادوات من قبلنا ، وذلك من خلالتفاهمنا و ا وتشاورنا مع بعض الاساتذة من اجل اعطاءنا وقت لتوزيع الاستبيان و الشرح للتلاميذ كيفية الاجابة عنه فقط بمعنى لم تقوم باسترجاع الاستبيانات في نفس اليوم وذلك نظرا للإضرابات التي ضغطت عليهم وعدم توفر الوقت الكافي للاساتذة.

وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو التالي :

الخطوة الأولى : استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراسة الاستطلاعية والفعلية.

الخطرة الثانية : إستلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية بولاية تيزي وزو الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية.

الخطوة الثالثة : لقاء مع مدير الثانوية المختارة،ومستشار التوجيه لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

الخطوة الرابعة : لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد نسختين من أدوات الدراسة المتمثلة في :

مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية و مقياس مهارت ما وراء المعرفة.

و تم تطبيق المقياس بصورة جماعية داخل قاعات الدراسة .

و بعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس والهدف من استخدامها وتطبيقها ، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الادوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها و قد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تعين جانب من جوانب الشخصية المتعلم ، وأنه لايوجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة وان الإجابة الصادقة والمعبرة عن راي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

6- أساليب المعالجة الاحصائية.

-لمعالجة البيانات تم اعتماد على حزمة البرامج الإحصائي spss للعلوم الاجتماعية

خلاصة الفصل

تطر قنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية بهذه الدراسة انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية ثم إختيار المنهج الملائم للدراسة حيث بين أن المنهج الوصفي هو المناسب. لانه يمكننا من معرفة العلاقة بين الفعالية الذايتة الارشادية و مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي ، ثم تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة وخصائصها بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية و كما قمنا بالإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي إستخدمت في معالجة الفرضيات .

الفصل الخامس
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

الاستنتاج العام.

توصيات واقتراحات.

خاتمة

تمهيد:

تطرقنا في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة كالمنهج المتبع والتأكد من صلاحية الأدوات المستعملة، والعينة وكيفية إختيارها والاساليب المستخدمة في تحليل النتائج، وسنتعرض في هذا الفصل إلى نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة وبعده يتم تحليلها إعتمادا على النتائج المحصلة عليها، حيث تتراوح النتائج بين رفض وقبول فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1- عرض و تحليل ومناقشة الفرضية العامة:

للتحقيق من صحة الفرضية العامة والتي تقول على أنه : توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	(ن) N عينة	قيمة الإرتباط Corrélation de person	مستوى الدلالة Sig(bilatereal)	الدلالية
الفعالية الذاتية الإرشادية	91	0.194	0.065	غير دالة عند 0.01
مهارات ما وراء المعرفة				

من خلال النتائج المتضحة في هذا الجدول رقم (11) يتضح لنا ان معامل الارتباط "بيرسون" بلغت قيمته 0.194 في حين قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.065 وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.01، وبالتالي لا توجد علاقة بين الفعالية الذاتية الارشادية و مهارات ما وراء المعرفة.

فلذلك نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

يتضح لنا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الإرشادية ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة قد تتاثر بمتغرات أخرى، بينما لا تتاثر بالجانب الإرشادي حسب نتائج هذه الدراسة.

و نتعارض نتائج دراستا الحالية مع دراسة "بوعمامة حكيم" و "زيان آمنة" 2023 التي توصلت نتيجتها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ماوراء المعرفة و الفعالية الذاتية لدى طلبة سنة ثالثة ثانوي.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بهدف التحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الإرشادية باختلاف الشعبة (علمي ، ادبي).

حيث ثم استخدام اختبار T للكشف عن دلالة الفروق و تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والأدبية في الفعالية الذاتية الإرشادية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة f	قيمة t	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة الإحصائية
الفعالية الذاتية الإرشادية	العلمية	47	106.82	16.80	4.958	-1.010	89	0.028	غير دالة
	الأدبية	44	102.59	22.95					

يتضح لنا من نتائج اختبار (T) في الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للشعبة العلمية الذي يبلغ عدده 47 تلميذ (ة) قدر ب: 106.82 والإنحراف المعياري بـ 16.80 أما عند الشعبة الأدبية التي قدر عددها بـ 44 تلميذ (ة) فقد بلغ المتوسط الحسابي 102.59 أما الإنحراف المعياري بلغ 22.95 في حين قيمة F لكلتا الشعبتين قدر ب 4.958 أما قيمة T فقد قدرت ب 1.010- عند درجة الحرية 89 ، حيث تساوي قيمة (sig (bilatereal قدرت بـ 0.028 ومنه فإن قيمة sig) (bilatereal أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن الفرق غير دال احصائيا وبالتالي نرفض الفرضية البديلة القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الإرشادية بإختلاف الشعبة، وتقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الارشادية بإختلاف الشعبة.

تتفق جزئيا نتائج دراستنا الحالية مع دراسة عبد الحميد (2018) ودراسة الزهراني (2015) ودراسة المصري (2019) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية حسب التخصص.

و تتعارض نتائج دراستنا الحالية مع دراسة منصور (2016) و دراسة يوسف (2020) ودراسة علوان (2014)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ في الفعالية الذاتية حسب التخصص.

1-3- عرض و تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مهارات ماوراء المعرفة باختلاف الشعبة، حيث تم استخدام اختبار T للكشف عن دلالة الفروق، وتم التوصل إلى النتائج التالية المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح نتائج الفروق بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

المتغير	الشعبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة f	قيمة t	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة الإحصائية
مهارات ما وراء المعرفة	العلمية	47	156.61	26.16	0.548	-0.170	89	0.865	غير دالة
	الأدبية	44	155.75	22.19					

يتضح لنا من نتائج اختبار T في الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للشعبة العلمية الذي يبلغ عدده 47 تلميذ(ة) قدرب : 156,61 ، أما عند الشعبة الأدبية فلقد قدر عددهم ب 44 تلميذ(ة) فقد بلغ المتوسط الحسابي ب 155.75، أما الانحراف المعياري في الشعبة العلمية قدر ب 26.16 أما عند الشعبة الأدبية قدر ب 22.19 في حين قيمة F لكلتا الشعبتين قدر ب 0.548 أما قيمة T -0,170 عند درجة الحرية 89 ، حيث تساوي قيمة sig (bilaterale) ب0.865 ومنه فإن قيمة sig (bilaterale)أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.01.

تتفق نتائج دراستنا الحالية من دراسة الشربيني (2018) ودراسة زهران (2020) ودراسة العبيدي (2017) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في مهارات ما وراء المعرفة حسب التخصص، كما تتعارض نتائج دراستنا الحالية مع دراسة الجندي (2016) ، والعتيبي (2019) ودراسة احمد وعبد الحميد وعمر (2021) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ في مهارات ما وراء المعرفة حسب التخصص.

الاستنتاج العام:

تعتبر كل من الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة من بين أهم المتغيرات المدروسة في علم النفس بصفة عامة وعلوم التربية بصفة خاصة، وذلك يعود لتاثيرهما في العملية التعليمية التعلمية.

وقد تم معالجة الموضوع من جانبين اساسين جانب نظري تناولنا فيه الإطار النظري للدراسة بدءا من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها و طرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلا عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها للوصول إلى تحديد مفاهيم الدراسة تحديدا اجرائيا بالإضافة إلى الفصول النظرية والمتمثلة في كل ما يخص الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة من أجل إقامة بناء تفسيري حول علاقة هذه المتغيرات ببعضها البعض في حين شمل الجانب الميداني فصلين تمثل الفصل الرابع في إجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقدم لنا فهما جيدا حول العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات كما تم تحديد المجتمع الإحصائي واختيار العينة بالطريقة العشوائية فضلا عن استخدام بعض الادوات قصد جمع البيانات وتم استخدام مقياس الفعالية الذاتية الإرشادية المصمم من طرف "الباحثة " نزيهة صحراوي (2021) ومقياس مهارات ماوراء المعرفة للباحثة نزيهة صحراوي (2011)

ولمعالجة البيانات المجمعة تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss لحساب معاملات الارتباط، ولقياس دلالة الفروق بين افراد العينة في متغيرات الدراسة وغيرها من التقنيات الإحصائية، وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل الخامس والأخير من خلال الاستعانة بالاطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في الفعالية الذاتية الارشادية باختلاف الشعبة (علمي، أدبي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في مهارات ما وراء المعرفة بإختلاف الشعبة (علمي، أدبي).

التوصيات و الاقتراحات :

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

- إجراء دراسات تتقصى فعالية الذات الارشادية بغيرها من المتغيرات.
- اجراء المزيد من الدراسات حول طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة على عينة اكبر لامكانية تعميم النتائج.
- اقتراح وتصميم برامج تدريبية ارشادية معرفية بهدف تنمية الفعالية الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- توفير بيئة مدرسية تهتم بمهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ والعمل على تنميتها باعتبارها مدخل أساسي لنجاح عملية التدريس.
- تنظيم دورات تدريبية لفائدة المعلمين حول كيفية تنمية الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين.
- معرفة أهم العوامل التي تقف خلف ما وراء المعرفة ومعرفة المرحلة العمرية التي تتطور فيها هذه المفاهيم.
- استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية مثل حل المشكلات العصف الذهني، والعمل التعاوني لما لها من أثر ايجابي في تنمية الفعالية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي.
- إدخال أنشطة تعليمية قائمة على التفكير التأملي، التخطيط، المراقبة الذاتية، وتقييم الأداء ضمن المناهج التعليمية.
- ضرورة اعتماد برامج تربوية تكوينية تكوينية داخل المؤسسات التعليمية تهدف إلى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال تنمية قدرتهم على التخطيط والتنظيم الذاتي.

–الاهتمام بفعالية الذات الارشادية لدى التلاميذ من خلال إثراء المحتوى الدراسي بمضامين ونشاطات تساهم في تنمية فعالية الذات لديهم.

كما تقترح الدراسة الحالية على الباحثين المهتمين في هذا المجال محاولة إجراء الدراسات التالية:

- التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- فعالية الذات الارشادية وعلاقتها بدافعية التعليم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- الفعالية الذاتية الارشادية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.
- الفعالية الذاتية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.

- الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بفعالية الذات الإرشادية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خاتمة

إن العملية التعليمية التعلمية لا تقتصر فقط على تقديم المعرفة بل تتعدى ذلك لتشمل تنمية القدرات الذاتية والمعرفية العليا لدى المتعلمين والتي تعد من أهم عوامل النجاح الاكاديمي والتحصيل المدرسي، جاءت هذه الدراسة محاولة لفهم كيف تسهم الفعالية الذاتية باعتبارها معتقدا داخليا لدى المتعلم حول قدرته على تنظيم وتوجيه سلوكه الدراسي في تنمية مهاراته ما وراء المعرفية والتي تشمل القدرة على التخطيط المراقبة، الضبط الذاتي والتقييم، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على منهج وصفي واختيرت عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مع استخدام أدوات علمية مقننة لقياس متغيري الدراسة.

وعلى عكس ما كان متوقعا فقد اسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وهو ما يشير إلى أن مستوى إدراك التلاميذ لقدراتهم الذاتية في التوجيه واتخاذ القرار لا يرتبط بالضرورة بمدى توظيفهم للعمليات العقلية العليا أثناء التعلم مثل التخطيط والمراقبة والتقييم.

إن هذه النتيجة تفتح المجال للتساؤل حول مجموعة من العوامل التي قد تفسر هذا الغياب للعلاقة ومنها تاثير البيئة التعلمية، غياب برامج ممنهجة لتنمية كل من الفعالية الذاتية الارشادية ومهارات ما وراء المعرفة ،أو حتى عدم وعي التلاميذ بأهمية هذه المهارات في تحصيلهم الدراسي، كما قد تعود النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ الذين ما زالوا في طور بناء هويتهم الذاتية والأكاديمية، وربما لا يمتلكون بعد المهارات الكافية للدمج بين التنظيم الذاتي و التفكير لما وراء المعرفي بفعالية.

رغم هذه النتائج، تبقى أهمية الموضوع قائمة حيث يشكل كل من الفعالية الذاتية الارشادية والمهارات ماوراء المعرفة مكونين أساسيين في التعلم الفعال، لذا يستدعي بذل المزيد من الجهود البحثية مستقبلا وذلك بإعتماد عينات أوسع، أدوات تقييم أكثر دقة، وتصاميم تجريبية قادرة على استقصاء التأثيرات المتبادلة بين المتغيرات كما تقترح هذه الدراسة العمل على تطوير برامج تدريبية وتربوية موجهة للتلاميذ، تهدف إلى تنمية وعيهم الذاتي وتنشيط قدراتهم على التنظيم المعرفي، وتدريبهم على استراتيجيات فعالة لتفكير التعلم الذاتي، وذلك ضمن بيئة تعليمية محفزة و داعمة.

قائمة المراجع

- **المراجع باللغة العربية:**

1- أنور محمد الشرقاوي (1999) – التعليم نظريات وتطبيقات ط 4 الأنجلو المصرية – القاهرة.

2- أ.حبيبة روبييي 2016 أ.د مراد محمد برو ، الخدمات ارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه وإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالة الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، جامعة المسيلة الجزائر

3- إبراهيم بهلول (2004) إتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. العدد (20) 160: 170

4- أحمد القواسمة، محمد أبو غزلة (2012) تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

5- أسماء أحمد عبيد 2013 الذكاء الوجداني و علاقته بفعالية الذات لدى ايتام المقيمين في قرية Sos ، مذكرة ماجيستر الإرشاد النفسي والتوجيه التربوى من قسم إرشاد النفسي بكلية التربية في الجامعة الاسلامية –غزة.

6- أسماء توفيق مبروك (2005) أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتورة غير منشورة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

7- أمين مخفوظي (2022) ، فاعلية الذات الإرشادية لدى مستشار التوجيه والارشاد المهنى والمدرسي، جامعة يحي فارس ، المدية الجزائر ، مجلد 8 العدد 01 ، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني .

8- إيمان حسيني عصفور (2007) فاعلية خرائط التفكير وفي تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق ، دراسات في المناهج وطرق التدريس 2(132) أبريل .

9- إيناس محمد صفوت حزيبة (2004) ما وراء المعرفة واسترتيجيات التنظيم الذاتي لتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

11- باحمد جويدة (2015) علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلامين المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد ولاية تيزي وزو و مذكرة لنيل شهادة ماجيستر غير منشورة جامعة مولود معمري

11- باندورا مركز البحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود 90،1،238

12- باندورا مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود 238 1 –90

13- بن مريجة مصطفى (2015) القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستر في علم النفس المدرسي وتطبيقاته الجزائر جامعة غليزان الجزائر

14- البهدل ، دخيل بن محمد (2013) فاعلية الذات لدى المرشد النفسي وعلاقتها باختياره للأسلوب الارشادي المناسب لدى عينة من المرشدين والمرشدات / دراسة ميدانية في عدد من المناطق المملكة العربية السعودية ، مجلة الرسالة التربية وعلم الفلس. العدد 41 استرجع يوم 10 أفريل 2019

15- بوعمامة حكيم ، زيان أمنة ، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي مجلة بحث وتربية المجلة 13 العدد 01 جوان ص 75 ، 93

16- بوعمامة حكيم زيان أمنة ا(1023) مهارات ماوراء المعرفة وعلاوة بالفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي ، مجلة بحث وتربية مجلد 13 العدد 1 ص 75 ، 93

17- جابر عبد الحميد جابر (1986) ، نظريات الشخصية دار النهضة المصرية.

18- جابر عبد الحميد جابر (1994) علم النفس التربوي ط2 ، القاهرة دار النهضةالعربية .

19- جابر عبد الحميد جابر (1999) استرتيجيات التدريس و التعلم ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

21- جعفور ربيعة و بوخطة مريم، (2020) فعالية الذات الاكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي مجلة دراسات نفسية وتربوية 13 – 02 – ص 108، 124

21- حامد عبد السلام زهران (1997) : علم النفس الاجتماعي الطبقة الرابعة القاهرة عالم الكتب.

22- حامد عبد السلام زهران (1997) علم النفس الاجتماعي الطبعة الرابعة ، القاهرة . عالم الكتب

23- حسن شحانة ،زينب النجار ،وليد رضوان حسن (2004) الميتا معرفية بين النظرية والبحث مكتبة الأنجلو ، المصرية ،القاهرة .

24- حمدى الفرماوي ، وليد رضوان حسن (2004) الميتا معرفية بين النظرية والبحث، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة

25- حمدي الفرماوي . وليد رضوان حسن (2004) معجم المصطلحات التربوية و النفسية القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

26- حمدي الفرماوي وليد رضوان حسين (2004) الميتامعريفية بين النظرية. و البحث ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة.

27- دمدوم ريمة (2020) ، فاعلية الذات وعلاقتها بعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة المسيلة ، العاملين ، مجلة البحوث التربوية 9،(2) ص29-50

28- دهينة إبتسام 2018 ، فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالضبط الصفي التلاميذ . مذكرة لنيل شهادة الماستل جامعة محمد خيضر بسكرة.

29- دو دو صونيا ، 2017 ، الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي ، أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه جامعة قاصدي مرباح ورقلة

31- رشيدة، ساكير (2015) دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ من السنة الثالثة ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه ، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

31- زيمرمان سالم ، رفقة خلف ، 2008 علاقة فاعلية الذات والفرع االكاديمي بدافع الإتجان الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية بحث منشور في مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد. 23

32- الساعدي خميس بن علي ، (2016) إدراك أهمية العمل في المجلات الارشاد و علاقته بفعالية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى الأخصائيين النفسين في سلطنة عمان رسالة ماجيستر ، عمان جامعة نزوى

33- سيد علي حسن، 2010 فاعلية الذات الإرشادية وعلاقتها بالرضا عن العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين مجلة كلية التربية الأساسية الجامعة المسنصرية ، المجلد السادسة عشر العدد السادس والستون استرجع بتاريخ 12 ماي 2019.

34- السيد محمد أبو هاشم (1994) أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة الزقازيق.

35- شند، سميرة محمد و آخرون ، 2014 مقياس فاعلية الذات المراهقين المجلة كلية التربية عين شمس مصر دار المنظومة المجلد ع 38 العدد ،ج 3

36- عادل محمد العدل . صلاح شريف عبد الوهاب (2003) القدرة حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدى العادين والمتفوقين عقليا مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس

37- عادل محمد العدل : صلاح شريف عبد الوهاب (2003) القدرة حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى المتفوقين والعاديين عقليا مجلة كلية التربية ، جامعة عين الشمس

38- عادل محمد العدل ، صلاح شريف عبد الوهاب (2002) القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين الشمس (27) .

39- العدل عادل محمد محمود (2001) تحليل المسار العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الإجتماعية وكل من فعالية الذات و الإتجاه نحو المخاطرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين الشمس القاهرة ، الجزء الاول العدد الخامس والعشرون ، ص 121، 178.

41- عمرانى سيليا ، شبوش لويزة (2022) ، الفعالية الذاتية الأكادمية وعلاقتها بالمهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماسٹر جامعة مولود معمري تيزي وزو.

41- فاضل محسن يوسف الميالي، عباس(2015) قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة الحلية التربية للبنات جامعة التونة.

42- فاطمة بويقار، سارة عوينة 2018 الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية مذكرة ماستر في علوم التربية ، جامعة خميس مليان

43- فايد حسين (2005) علم النفس العام الرئوية معاصرة ، مؤسسة طيبة ومؤسسة حورس للنشر

44- فتحي مصطفى الزيان (1997) ، الأسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي ، سلسلة. علم.

45- الفرحاتي السيد الفرحاتي . هاتم أبو الخير الشربني (2004) علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز أسلوب عز والفشل لدى طلاب الجامعة دراسات في التعليم الجامعي ، مجلة غير دورية محكمة متخصصة (8) أكتوبر 99. 147.

46- الفرحاتي السيد الفرحاتي. هانم أبو الخير الشربي (2004) علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز أسلوب عز والفشل لدى طلاب الجامعة دراسات في تعليم الجامعي

47- محمد أحمد إبراهيم غنيم (2001) الذكاء الوجداني والمهارات اجتماعية وتقدير الذات و توقع الكفاءة الذاتية بجامعة بنها مجلة كلية التربية بجامعة بنها المجلد الثاني عشر العدد 47

48- المخلافي . عبد الحكيم (2016) ، فعالية الذات الأكادمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة مجلة جامة دمشق، 26 بدون رقم عدد ، ص 481 – 489

49- المشيخى غالب بن محمد علي 2009 قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف غير منشورة ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة أم القرى السعودية.

51- مصطفى الحاروني ، عماد أحمد (2004) فعالية برنامج تدريبي الإستراتيجيات ماوراء المعرفة واستراتجيبات التذكير في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم المجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الجزء الأول، العدد (124) الكلية التربية ، جامعة الأزهر.

51- نانسي محمد أحمد محمد و آخرون (2000)أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بعض الحياة لدى عينة من المدمنين في مرحلة التعافي – مجلة كلية الآداب بقنا ، جامعة جنوب الوادي العدد 58 المجلد 3

52- نزيهة صحراوي (2011) علاقة الفعالية النائية في منهجية البحث العلمي بالفعالية الذاتية الارشادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، المجلد 14 العدد 01.

53- الهادي سرايه ، محمد الأزهر بالقاسمي ، 2019 الفعالية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودور في العملية الارشادية ، مجلة العلوم النفسية والتربوية 5 الجزائر، جامعة الوادي الجزائر

54- وائل عبد الله محمد على (2004) اثر استخدام استراتجيات ما ورك المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس إبتدائي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس المجلة محلية التربية – جامعة عين الشمس ، العدد له.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

55- Hallahan, D.pet Kauffman, J.M. (1994): Exceptional children introduction to special education. Ally and Bacon. Boston - London.

56- Noushad. PP (2009) = cognitions about cognitions: The theory of meta cognition. online, Submission

http: // w.w.w enic. ed.gov./.

57- Semas et Buncu. S. (2009): An amlysis of turkish High School. Students, Metacognition and Motivation.

http: // w.w.w. enic. ed.gov/.

58- Lindstrom, c (1995): Empower the child with karning Difficulties to think Metacognitively. Australia Journal. N (1). P 28/31.

59- Bandura A (1986). Social fondation of thought. and action, A Social cognitive thoary, England wood.cliffs. NJ- Prentice Hall recived on 02 nd may .2018

60- Pajoras F 2005 overview of social measurement 68 (3) 443.463 .

61- Zimmerman B.(2002) .becoming a self regulated learner on overview theory into practice 41.64.70.

62- Zulkosky k0(2009) self efficacy A concept analysis Nursing forum.44 (02) 93.102

63- Bandura A. 1977. Selfeficacy in changing Cambridge University Press, New work.

64- Pajars, F. (2005), overview of social cognitive theory and self efficacy Educational and Psychological Measurement 68 (3).443-463.

الملاحق

استبيان

تعليمة:

عزيزي التلميذ , عزيزتي التلميذة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته وبعد:

أرجوا منكم المساهمة في الإجابة عن هذه الاستبيانات بجدية ، وتعبروا عن آرائكم الحقيقية بصدق حتى يكون للنتائج التي سنحصل عليها أكثر فائدة خاصة إذا علمتم أنه لا يطلب منكم ذكر أي بيانات تشير إلى هويتكم.

وتتم الإجابة على الاستبيان بوضع علامة (×) في خانة واحدة تراها مناسبة لك من العبارات التالية:دائما، غالبا،أحيانا، نادرا،أبدا ولتوضيح ذلك إليك المثال التالي:

السنة: التخصص: الجنس:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أدرس بمفردي	×				

نشكركم على تعاونكم

Scanné avec CamScanner

الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1-أضع خطة أسير عليها في بداية كل نشاط دراسي.					
2-أتحقق من مدى ملائمة الوقت الذي راجعت فيه أثناء اعدادي للامتحان.					
3-أحدد ما عرفته حول موضوع البحث الذي أنجزته.					
4-أحتمل الصعوبات التي قد تعترضني أثناء انجازي لأي بحث.					
5-عند دراسة أي موضوع أفكر في الفائدة منه.					
6-أختار الوقت الملائم لمراجعة دروسي					
7-أرى ان كانت المعلومات المتوفرة كافية لإنجازي لأي بحث.					
8-بعد الانتهاء من المراجعة أسجل ما تم انجازه.					
9-أقارن بين ما توصلت له وما وضعته مسبقا بعد انجازي لأي نشاط دراسي.					
10-أحافظ على تسلسل خطوات سيري أثناء انجازي لأي نشاط دراسي.					
11-بعد الانتهاء من المراجعة احدد ما بقي علي انجازه لاحقا.					
12-أرى ان كنت بحاجة لتعديل طرق انجاحي لأي نشاط دراسي.					
أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.					
13-أراجع دروسي دون تنظيم أو تخطيط مسبق.					
14-أحضر المحاضرات المبرمجة قبل أن يتطرق لها الاستاذ.					

Scanné avec CamScanner

15-أضع الاهداف التي أسعى الى تحقيقها في بداية انجاز كل بحث كلفت به.					
16-اقرأ فهرس الموضوعات بدقة قبل البدء في التعلم.					
17-أحدد طرق ثبت نجاحها لتساعدني على انجاز البحوث التي كلفت بها.					
18-أحلل الموقف التعليمي وذلك بتحديد المظاهر الهامة للمادة التعليمية.					
19-أتوقف بانتظام لأتفحص قدرتي على الفهم					
20-أثناء المراجعة أتوقف من حين لآخر لأتحقق من مدى فهمي لما أقرأ					
21-بعد انجازي لأي بحث أتساؤل :هل نسيت خطوة من خطواته؟					
23-أكتشف الأخطاء التي أقع فيها أثناء انجازي لأي نشاط دراسي.					
24-بعد حلي لأي مشكلة ألجأ الى وسائل مختلفة للتأكد من صحة ذلك الحل.					
25-حالما انتهي من القراءة أحاول الخروج بتطبيقات عملية لما قرأت.					
26-بعد انجازي لأي نشاط دراسي أحدد أخطائي لأتفاداها لاحقا.					
27-يهمني رأي الاستاذ في طريقة مراجعتي لأصححها ان كانت خاطئة.					
28- أرى ان كانت المراجع المستخدمة كافية لإنجاز أي بحث كلفت به.					
29-أتحقق من مدى مناسبة المعطيات التي جمعتها لطبيعة البحث.					

Scanné avec CamScanner

30-أثناء المراجعة أختبر نفسي بالإجابة عن نماذج امتحانات سابقة.					
31-أحدد الأعمال التي سوف أقوم بها قبل الشروع في دراسة أي موضوع.					
32-أثناء الاستعداد للامتحان ، أتوقع الاسئلة التي قد يطرحها الاستاذ وأعد لها الاجابة المناسبة.					
33-أتأكد من مدى انجازي لكل عناصر الخطة التي وضعتها بعد انهائي لأي بحث.					
34-أقوم بمراجعة المادة العلمية بين الحين والآخر لاكتشاف العلاقات القائمة بين أجزائها.					
35-أسأل نفسي بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية فيما إذا كنت قد تعلمت كل ما أستطيع تعلمه منها					
36-أفكر ملياً بما أريد أن أتعلمه من المادة العلمية قبل أن بدأ بتعلمها.					
37-اسأل نفسي أسئلة حول موضوع التعلم قبل البدء.					
38-أحضر الوسائل التي تساعدني للتغلب على أي صعوبة قد تعترض سيري لإنجاز أي بحث.					
39- قبل أن اقرأ اخطط للوقت والجهد الذي سأبذله في تعلم مهمة ما.					
40- أحدد الممارسات الواجب علي استخدامها لإنجاز النشاطات اللاحقة بعد انجازي لأي نشاط دراسي					
41-بعد الانتهاء من الامتحانات أعيد الاجابة عن اسئلتها بطريقة تمكنني من تصحيح أخطائي.					
42-قبل أنجازي لأي بحث أطرح على نفسي الاسئلة التالية: 1/ ماذا أعرف حول موضوع البحث؟ 2/ماذا أريد أن أعرف حول موضوع البحث؟					

Scanné avec CamScanner

تعليمة:

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة، في إطار إنجازنا لبحث علمي يتعلق ببعض معتقداتك الذاتية حول بعض المجلات العلمية التي مررتم عليها طيلة مساركم التكويني الأكاديمي، إليكم بعض العبارات المتعلقة بذلك نلتمس منكم وضع العلامة (x) أمام الخانة المناسبة. وتأكدوا أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة وستستخدم إلا للأغراض العلمية.

السنة: التخصص: الجنس:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1. أعتقد أن لدي قدرة على تشخيص الاضطرابات النفسية في المدارس.					
2. اعتقد أن لدي قدرة على وضع برامج إرشادية نمائية.					
3. اعتقد أن لدي القدرة على تطبيق دراسة الحالة بخطواتها.					
4. اعتقد أن لدي قدرة تصميم برامج إرشادية للوقاية من انتشار بعض الآفات في الوسط المدرسي.					
5. اعتقد أن لدي القدرة على تصميم اختبارا تحصيليا مقنن.					
6. اعتقد أن لدي القدرة على تطبيق اختبارات الذكاء على التلاميذ وتفسير نتائجها.					
7. اعتقد أن لدي القدرة على تصميم وتطبيق برامج إرشادية علاجية للمشكلات النفسية والاجتماعية وسط التلاميذ.					
8. اعتقد أن لدي القدرة على تطبيق أغلب مقاييس الشخصية على تلاميذ في المدارس.					
9. اعتقد أن لدي القدرة على تصنيف التلاميذ إلى فئات حسب مستوى القدرة العقلية للتلاميذ.					
10. اعتقد أن لدي القدرة على تشخيص وعلا صعوبات التّعلم بأنواعها لدى التلاميذ.					
11. اعتقد أن لدي القدرة على متابعة حالات المتأخرين دراسيا ووضع برامج لمرافقتهم ومساعدتهم.					
12. اعتقد أن لدي القدرة على تطوير معارفي المهنية في المستقبل.					
13. اعتقد أن لدي القدرة على متابعة التطور والتجديد في مهنتي مستقبلا.					
14. اعتقد أن لدي القدرة على فهم نظريات الإرشاد المختلفة.					

Scanné avec CamScanner

15. اعتقد أن لدي القدرة على تحسين وتطوير علاقاتي المهنية مستقبلا.					
16. اعتقد أن لدي القدرة على فهم وتطبيق وسائل مع البيانات أثناء تنفيذ العملية الإرشادية.					
17. اعتقد أن لدي القدرة على تطبيق أساليب الإرشاد المختلفة.					
18. اعتقد أن لدي القدرة على فهم المفاهيم الغامضة في الإرشاد.					
19. اعتقد أن لدي القدرة على تجاوز العراقيل لجمع المعلومات حول الإرشاد.					
20. اعتقد أن لدي القدرة على جمع أكبر قدر ممكن من الكتب في تخصص الإرشاد.					
21. اعتقد أن لدي القدرة علىَ التغلب على بعض الغموض الذي ينتابني في فهم بعض شروحات أساتذتي في مجال الإرشاد.					
22. اعتقد أن لدي القدرة على تطوير معارفي من خلال زيارة الميدان والمتخصصين في الميدان لفهم أكثر لعملية الإرشاد.					
23. اعتقد أنني أكثر مرونة لمواجهة المشكلات التي تواجهني في فهم عملية الإرشاد.					
24. اعتقد أنني سأكون قادر على مواجهة الصعوبة التي تواجهني في تشخيص وعلاج المشكلات النفسية المدرسية في الوسط المدرسي.					
25. اعتقد أنني استطيع التركيز أثناء دروس الإرشاد.					
26. اعتقد أنني استطيع تعديل أهدافي المسطرة في فهم الإرشاد إذا واجهتني عقبات في تنفيذ خطواته.					
27. اعتقد أني قادر على المواظبة على تحضير دروس الإرشاد ومراجعتها.					
28. اعتقد أنني قادر على تحقيق نتائج جيدة في امتحان الإرشاد.					
29. اعتقد أنني قادر على تخطيط وإنجاز بحوث في مجال الإرشاد.					

Scanné avec CamScanner

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données0]
```

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,194
	Sig. (bilatérale)		,065
	N	91	91
VAR00002	Corrélation de Pearson	,194	1
	Sig. (bilatérale)	,065	
	N	91	91

Scanné avec CamScanner

```
T-TEST GROUPS=VAR00004(2 3)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	2,00	44	102,5909	22,95326	3,46033
	3,00	47	106,8298	16,80362	2,45106

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	4,958	,028	-1,010	89
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	78,501

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,315	-4,23888	4,19797
	Hypothèse de variances inégales	,321	-4,23888	4,24047

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-12,58015	4,10240
	Hypothèse de variances inégales	-12,68016	4,20241

Scanné avec CamScanner

```
T-TEST GROUPS=VAR00004(2 3)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00002
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	2,00	44	155,7500	22,19169	3,34552
	3,00	47	156,6170	26,16133	3,81602

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,548	,461	-,170	89
	Hypothèse de variances inégales			-,171	88,167

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,865	-,86702	5,10256
	Hypothèse de variances inégales	,865	-,86702	5,07489

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	-11,00570	9,27166
	Hypothèse de variances inégales	-10,95204	9,21800

Scanné avec CamScanner