جـــامعة مـــولود مـــعمري–تيزي وزو
كـــلية العـــلوم الإنسانيـــة والاجتماعية
قسم عـــلوم التربية

الوعي بالعمليات الميتامعرفية وعلاقتها بالدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا

–حسب نموذج النظرية المعرفية الاجتماعية–

(دراسة ميدانية فى مؤسسات التعليم الثانوى لولاية تيزى وزو)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

في علوم التربية

إعـــــــداد الطالبة: **إشـــــــــــراف الأستاذة:**

رمضان نعيمة **د/ بوبكري ليلى**

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب الاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
بوجملين حياة	أستاذة التعليم العالي	مولود معمري، تيزي وزو	رئيساً
بوبكري ليلى	أستاذة محاضرة أ	مولود معمري، تيزي وزو	مشرفاً ومقرراً
سعدي فتيحة	أستاذة دكتوراة	مولود معمري، تيزي وزو	عضواً مناقشاً
مباركي محند أورابح	أستاذ محاضر أ	مولود معمري، تيزي وزو	عضواً مناقشاً
بلعالية وهيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضواً مناقشاً
طباع فاروق	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2023/ 2024

الاهداء:

إلى من أحمل إسمه بكل فخر، إلى من غابت ابتسامته وبقيت نسمات دعائه حاضرة في الوجدان، إلى من يرتعش قلبي لذكره، إلى من أفتقده في كل محطات حياتي أبي رحمه الله تعالى وأسكنه فسيح جناته.

إلى التي غمرتني بحنانها وأمطرتني بدعائها أمي الغالية أطال الله في عمرها وأبقاها في أتم صحة وعافية.

إلى الذين وقفوا بجانبي خلال دراستي، وكانوا لي خير سند، وتشاركت معهم أحلامي وتقاسمت الحياة معهم يسرها وعسرها أخواتي: وريدة، نادية وعائلتها ، يمينة وعائلتها ، وإخوتي: يحي وزوجته كهينة، خالد أكلي، إدير وزوجته وهيبة، ياسين، شعبان، إسماعيل وزوجيته ديهية، سليم وزوجته صونية، قاسي.

إلى براعم الأسرة : أحمد ياسمين، ريان، رشيدة، مروان، عبدو، محمد، ثيزيري، أغيس، تيميلاس، إلى عمي وعائلته الكريمة إلى أخوالي وخالاتي وأولادهم.

إلى من وقف بجانبي وقاسمني عناء البحث طيلة مشواري العلمي، زوجي الغالي حميد وعائلته الكريمة صغيرهم وكبيرهم.

إلى أمل حياتي وشموع دربي أبنائي: أيلين ونبيل.

إلى رفقاء الحياة الجامعية وكل أصدقائي: خاصة سيليا، كنزة، وإبنة عمي فريدة.

إلى كل عزيز لم يذكر إسمه، إلى كل من أحبهم قلبي ولم يكتبهم قلمي.

إلى هؤولاء أهدي ثمرة جهدي

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي أعانني على إتمام هذه الأطروحة، فلولا توفيقه عز وجل لما تحقق من ذلك شيء، والذي بحمده تتم النعم، والصلاة والسلم على اشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير لأستاذتي الفاضلة الدكتورة **بوبكري ليلى** على ما قدمته لي من عون كبير، والتي لم تبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الأطروحة، وتقديم النصائح والإرشادات المختلفة في سبيل إنهاء هذا العمل، أشكرها جزيل الشكر على تشجيعاتها ومرافقتها الطيبة طول إنجاز الأطروحة.

كما اتقدم بالشكر والتقدير إلى مديرة **مخبر مجتمع –تربية– عمل** البروفيسور **لويزة معروف** التي كونتني ووفرت لي كل الظروف والخدمات الملائمة للبحث والمعرفة، كما اشكر كافة اعضاء المخبر على دعمهم لي

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في جامعة مولود معمري تيزي وزو

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرة، على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة ، وعلى الجهد والوقت الذي بذلوه في تقييم الأطروحة.

دون ان انسى كل الثانويات التي تمت فيها الدراسة وكل العاملين بها من مديرين واساتذة وعمال خاصة مؤسسة ثانوية علي ملاح بذراع الميزان ومؤسسة أحمد بن بلى بترمتين إذ أشكر مديرها وكذا مساعدته السيدة "**قدور**" على المساعدة المادية والمعنوية التي قدموها لي ، كما أشكر كل مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في كل تلك المؤسسات خاصة السيدة **مرزوق ساحية** ، وجميع أفراد عينة الدراسة على لما أظهروه من استجابة وتعاون في الإجابة على أدوات الدراسة

رمضان نعيمة

الفهرس

العناوين **الصفحة**

1- الإهداء.....أ

2- شكر وتقدير.....ب

3- الفهرس.....ج

4- قائمة الجداول .....د

5- قائمة الاشكال.....ه

6- مقدمة.....1

الفصل الاول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.....6

2- فرضيات الدراسة.....18

3- أهداف الدراسة.....19

4- أهميه الدراسة.....19

5- تحديد مصطلحات الدراسة.....20

الجانب النظري

الفصل الثاني: الوعي بالعمليات الميتامعرفة

تمهيد 26

1- نشاة الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....26

2- طبيعة الوعي بالعمليات الميتامعرفة.....27

3- مفهوم الميتامعرفة.....30
4- مكونات الوعي بالعمليتا الميتامعرفة.....33
5- الفرق بين المعرفة والميتامعرفة.....41
6- اهمية الوعي بالعمليات الميتامعرفة.....42
7- المبادئ الاساسية للتعلم الميتامعرفة.....44
8- مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفة.....45
9- خصائص التلاميذ ذوي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.....55
10- مفهوم استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفة.....56
11- الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفة.....57
12- اهمية استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....58
13- انواع استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....60

خلاصة 74

الفصل الثالث: الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

تمهيد.....76

1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية.....76
2- مفهوم الدافع والدافعية.....80
3- التميز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....84
4- وظائف الدافعية.....88
5- خصائص الدافعية.....90
6- ابعاد الدافعية.....91

7- تصنيف الدوافع.....92
8- مفهوم الدافعية وانماطها حسب نظرية العزم الذاتي.....98
9- الأطر النظرية المفسرة للدافعية.....102

خلاصة 135

الفصل الرابع: النظرية المعرفية الاجتماعية

تمهيد.....137

1- نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لBandura.....137
2- نموذج Pintrich (2000).....142
3- النموذج الثلاثي (الحلقي) ل Zimmerman (1989).....149
4- النماذج المفسرة للميتامعرفة.....151
4-1- النموذج المعرفي الاجتماعي والتنظيم الذاتي.....151
4-2- نموذج(Brown,1978,1987).....152
4-3- نموذج Paris, Newman (1990).....153
4-4- نموذج فلافل وزملائه(Flavell, et all,(1993.....154
4-5- نموذج (2000) Pintrich لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم.....155
4-6 - نموذج(Wixon & Lipson, Paris ,1983).....156

خلاصة.....158

الجانب التطبيقي

الفصل خامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....161

1- منهج الدراسة.....161

2- الدراسة الإستطلاعية.....161

3- مجتمع الدراسة.....164

4- عينة الدراسة.....164

5- أدوات الدراسة.....166

6- الاساليب الاحصائية المستخدمة.....188

7- حدود الدراسة.....188

خلاصة

الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....170

1- اعتدالية توزيع بيانات الدراسة.....170

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات.....172

2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الاولى.....172

2-2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية.....176

2-3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة.....180

2-4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة.....183

2-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة.....185

2-6- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة.....187
2-7- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة.....190
- استنتاج عام.....193
-خاتمة الدراسة.....194
-توصيات الدراسة.....195
- قائمة المراجع.....197
- قائمة المصطلحات.....228
- قائمة الملاحق.....234

قائمة الجداول

عنوان الجدول **الصفحة**

1- مكونات ما وراء المعرفة حسب Pintrich et all (2000).....34

2- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.....42

3- تصنيفات ماوراء المعرفة حسب Gama.....49

4- الخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية للتلاميذ ذوي مهارات ما وراء المعرفة.....55

5- يمثل خطوات استراتيجية (K.W.H.L).....66

6- النظريات المفسرة للدافعية 103

7- ويوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية و الخارجية.....129

8- مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته وفق نموذج(2000) Pintrich.....143

9- توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.....163

10- توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.....163

11- توزيع افراد المجتمع الاصلي حسب الجنس والشعب الدراسية.....164

12- يوضح توزيع افراد الدراسة الاساسية حسب الشعبة الدراسية.....165

13- توزيع افرد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.....165

14- توزيع فقرات مقياس استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية في صورته الأولي.....168

15- يوضح العبارات التي تم حذفه.....170

16- يوضح العبارات التي تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية.....170

17- يوضح العبارات التي قمنا ياضافتها.....173

18- ابعاد مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....173

19- توزيع فقرات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية المطبق في الدراسة السيكومترية.....173
20- مصفوفة العوامل المدورة وتشبعات البنود بالعوامل (المكونات) المستخلصة بطريقة المكونات الأساسية.....174
21- مصفوفة أسماء العوامل المكونة للمقياس وتوزيع العبارات المشبعة بها، والمستخلصة بطريقة المكونات الأساسية.....177
22- يوضح معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها.....178
23- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....179
24- يبن معاملات ثبات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية باستخدام معادلة الفاكرونباخ Alpha Chronbakh.....179
25- معاملات الثبات بطريقة أوميغا Omega.....180
26- يمثل توزيع عبارات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية على ابعاده الفرعية في صورته النهائية.....181
27- ابعاد مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....181
28- يوضح توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....182
29- كيفية تصحيح فقرات مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....183
30- يوضح معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها وبين الابعاد والدرجة الكلية.....184
31- العلاقة بين بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....185
32- معاملات الثبات لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي باستخدام معادلة الفا كرونباخ.....186
33- معاملات الثبات بطريقة أوميغا.....186
34- يبين مكونات المقياس في صورته النهائية.....187

35- نتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف واختبار شابيرو-ويلك لاعتدالية توزيع بيانات متغيرات استراتيجيات ما وراء المعرفة وبابعادها.....170
36- نتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف واختبار شابيرو-ويلك لاعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها.....171
37- نتائج مصفوفة معاملات الارتباط Spearman-Brown بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....172
38- نتائج اختبار "مان-ويتني" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرية.....177
39- نتائج اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق بين العلميين والأدبيين في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....180
40- نتائج اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....183
41- نتائج اختبارMann-Whitney لدلالة الفروق بين العلمين والأدبيين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....186
42- معدل الرتب في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.....188
43- اختبار (كاف2، KHI2) 188
44- معدل الرتب في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.....190
45- اختبار (كاف2، KHI2).....191

قائمة الاشكال

عنوان الشكل **الصفحة**

1- يوضح مكونات ما وراء المعرفة.....37

2- العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الحافز، الباعث.....86

3- يوضح انواع الدافعية.....98

4- أنوع الدافعية الداخلية حسب نظرية العزم الذاتي.....99

5- أنواع الدافعية الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي.....101

6- نموذج ماسلو للحاجات.....108

7- العلاقة بين العناصر المكونة للنموذج المعرفي في بعد الدافعية.....112

8- يوضح أسباب التنافر المعرفي حسب ل:ليون لفيستنجر.....113

9- يوضح التصنيفات والخصائص الرئيسية لانواع الدوافع حسب نظرية العزم الذاتي.....125

10- يمثل مكونات ما وراء المعرفة حسب Flavel.....155

قائمة الملاحق

عنوان الملحق **الصفحة**

1- مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية في صورته الاولية (صدق المحكمين).....235

2- التعديلات في مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية (Metacognition) بعد التحكيم.....245

3- الصورة النهائية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية (Metacognition) الموجه للتلاميذ.....250

4- مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الموجه للتلاميذ.....255

5- قائمة اسماء الاساتذة المحكمين.....259

مقدمة:

يتميّز العصر الّذي نعيش فيه بتطوّر علميّ وتكنولوجيّ هائل في مختلف الميادين. مما يتطلّب اعداد أجيال ذوي قدرات وكفاءات تمكّنهم من استيعاب هذه الثّورة العلميّة المعلوماتيّة، وفي ظل هذا التطور أصبحت البحوث التربوية تركز على أهمية التعلم مدى الحياة في مواكبة عصر العولمة والإنفجار المعرفي.

ترى النظرية المعرفية الاجتماعية أن عملية التعلم أصبحت تركز على إعداد تلميذ قادرا على بناء معارف جديدة، من خلال توفير بيئة تعليمية تساعده على استخدام أنواع مختلفة من التفكير تمكنه من حل مختلف المشكلات التعليمية التي تواجهه وذلك بدوره يساعد على تنمية قدراته العقلية التي تساعده على إدراك العمليات المعرفية والميتامعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم والتحكم في هذه العمليات .

وعليه تسعى المنظومة التربوية إلى التحسين من عملية التعلم من خلال إعداد برامج ومناهج تعليمية جديدة تهدف إلى تكوين تلميذ ذو قدرات ومهارات تمكنه من استخدام مختلف العمليات العقلية المعرفية والميتامعرفية في توظيف معارفه السابقة في بناء معارف جديدة، وإثراء امكاناته في مواجهة مختلف المشكلات التي تواجه داخل المدرسة أو خارجها من خلال وضع أساليب استراتيجيات فعالية للتعلم مدى الحياة.

وبناء على ذلك أصبح التلميذ محور العملية التعليمية حيث أصبح دوره في عملية التعلم ليس متوقفا على استقبال المعلومات وإنما تعداه إلى جمعها وتفسيرها وبنائها، فهو يسعى جاهدا إلى التحصيل الذاتي للمعرفة من أجل النجاح من خلال تبنيه استراتيجيات وأساليب تعلم تمكنه من فهم المادة التي يدرسها واستيعابه الجيد للمعلومات مما يتطلب الوعي بهذه المعرفة ويتمكن من التحضير الجيد للامتحانات وتحقيق اهدافه.

وتعد استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية من الاستراتيجيات التي توفر بيئة تعليمية تبعث على التفكير، وتقوم على وعي التلميذ بمختلف العمليات التي تسمح اختيار الاستراتيجية الأنسب وتساعده في تعلمه وتجعل منه عنصرا فعالا وإيجابيا في جمع المعلومات وتنظيمها وحفظها ومعالجتها وضبطها واسترجاعها عند الحاجة، ومراقبة أدائه، كما تساعده على توظيف هذه المعلومات في مواقف التعلم المختلفة وتحقيق أهدافه. فهي مجموعة من العمليات التي يقوم بها التلميذ قبل وأثناء وبعد التعلم. تتمثل

في عملية التنظيم والتخطيط والمراقبة والتقويم، فكلها عمليات تساعد على جذب اهتمام التلميذ وتحفزه للاستعداد للامتحان والنجاح فيه، ونجاح التلميذ في تعلمه وانتقاله من مستوى لآخر لا يتوقف على استخدامه لاستراتيجيات التعلم المناسبة وانما يحتاج الى دافعية تدفعه للاستمرار في عملية التعلم.

فهي مجموعة من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تدفع وتحرك التلميذ وتوجهه في اختبار الطريقة المناسبة التي تسمح له بتنفيذ المهام التعليمية الموكلة له، وتحقيق أهدافه، كما تساهم العديد من العوامل الداخلية والخارجية في تطوير الدافعية منها العمليات الميتامعرفة كالتنظيم والتخطيط والمراقبة والتقويم في جمع المعلومات والتركيز على الأهداف والشعور بالرضى والحرية والاستقلالية في تنفيذ الأنشطة الأكاديمية مما يمكن التلميذ من النجاح في الامتحانات.

وقد عرف مجال الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي على مر الزمن إلى يومنا هذا اهتمام العديد من الباحثين في مختلف الميادين، مما أدى إلى ظهور نظريات واتجاهات مختلفة في تفسيرها ، كنظرية العزم الذاتي ل Ryan & Deci (1985) التي تعتبر من النظريات المعرفية الاجتماعية الحديثة التي اهتمت بدراسة الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في الوسط التربوي. فهي ترى أن التلميذ يملك من القدرات والمهارات التي تسمح له برفع التحدي في مواجهة المشكلات المختلفة وتدفعه نحو القيام بالأنشطة التعليمية بكل حرية واستقلالية.

ونجاح التلميذ في عملية تعلمه وتحقيقه لأهدافه يتطلب منه تطوير مهاراته في استخدام العلميات الميتامعرفية واختياره الاستراتيجية المناسبة التي تمكنه جعل علمية تعلمه سهلة وتيسر له عملية البحث عن المعلومات، مما يزيد من ثقته في قدراته و امكاناته وتحقيق أهدافه سواء كانت تتمثل في التحدي والنجاح صادرة عن ذاته أو عن خارجه، ونظرا لأهمية كل من الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في تمكين التلميذ من النجاح في تعلمه، جاءت هذه الدراسة لتبحث في العلاقة التي تربط بين الوعي بالعلميات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

لهذا تم تقسيم الدراسة إلى:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة الذي يشمل: الإشكالية، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد مصطلحات للدراسة.

الجانب النظري يتضمّن:

الفصل الثاني: وهو الوعي بالعمليات الميتامعرفية التي تتمثل في: تمهيد، نشاة مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية، طبيعة الوعي بالعمليات الميتامعرفية، مفهوم الميتامعرفية، مكونات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، الفرق بين المعرفة والميتامعرفة، المبادئ الاساسية للتعلم الميتامعرفية، مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، تصنيفات مهارات ما وراء المعرفة، خصائص التلاميذ ذوي مهارات التفكير ما رواء المعرفي، خصائص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة، استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، أنواع استراتيجيات الميتامعرفية، الاهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، خلاصة.

الفصل الثالث: يشمل الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي. ويتضمن: تمهيد، لمحة تاريخية ، مفهوم الدافعية، التمبيز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وظائف الدافعية، خصائص الدافعية، ابعاد الدافعية، تصنيف الدوافع، مفهوم الدافعية وأنماطها حسب نظرية العزم الذاتي، الاطر النظرية المفسرة للدافعية، خلاصة.

الفصل الرابع: يشير إلى النظرية المعرفية الاجتماعية تناول : تمهيد، نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لBandura، نموذج Pintrich (2000)، النموذج الثلاثي (الحلقي) ل Zimmerman (1989)، النماذج المفسرة للميتامعرفة، النموذج المعرفي الاجتماعي والتنظيم الذاتي، نموذج(Brown,1978,1987)، نموذج (Flavell, et all,(1993، نموذج (2000) Pintrich لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم، نموذج (1983, Wixon & Lipson, Paris) ،خلاصة.

الجانب التطبيقي: ينقسم هذا الجانب إلى فصلين، وهما:

الفصل الخامس: يتكوّن من الاجراءات المنهجية للدراسة. تتضمن: تمهيد، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة، حدود الدراسة.

الفصل السادس: يتطرق إلى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة. يتمثل في: تمهيد، اعتدالية توزيع بيانات الدراسة، عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات.

انهيت الدراسة بخاتمة ومجموعة من المقترحات بعدها قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الاول

الاطار العام للدراسة

1-الاشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-اهداف الدراسة

4-اهمية الدراسة

5-تحديد مصطلحات الدراسة

الاشكالية:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتطور السريع والانفجار المعرفي في مجال العلم والتكنولوجية فهو يحتاج إلى متعلم مستقل منظم في عمليته التعلمية يستطيع من خلالها مواكبة هذا التقدم والتعلم مدى الحياة.

فعلمية التعلم حسب النظرية المعرفية الاجتماعية لم تعد عملية متوقفة على اكتساب المعلومات فقط بل تتعداه إلى أنها عملية فعالة يبني فيها المتعلم المعلومات والمهارات، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه (الجراح عبد الناصر ، 2010)، وقد اصبحت النظرة الحديثة الى التعلم تقوم على ثلاث مسلمات تتمثل في: التعلم الذي هو عملية بناء المعرفة وليس مجرد استلامها أو استيعابها جاهزة، وتشير المسلمة الثانية إلى أن التعلم هو عملية تعتمد على توظيف المعرفة حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء معارف جديدة.أما المسلمة الثالثة فتتحدد في التلميذ الذي هو واعي بالعمليات المعرفية اذ يمكنه التحكم فيها والتأثر بفعالية فيما يتعلمه (القيسي هدى محمد سليمان،2017، ص327).

وعليه يسعى النظام التعليمي والمناهج في النظم الحديثة إلى تمكين التلميذ من اكتشاف قدراته وإثراء امكاناته في مواجهة التحديات والعقبات الداخلية والخارجية والمادية والمعنوية عن طريق وضع أساليب ومهارات واستراتيجيات فعالة للتعلم مدى الحياة والنجاح، وقد ورد في بوبكري (2018) التي اشارت أن العديد من الباحثين (Bandura, 1977، Zimmerman 1989 ، Flavell.J,1981 ، Pintrich,2002، Deci &Ryan,1958) بينوا أهمية التعلم مدى الحياة في مواكبة عصر العولمة والانفجار العلمي، حيث طرحوا العديد من الصيغ والتصورات التي تساعد على التعلم، منها: التعلم المنظم ذاتيا، التعلم ما وراء المعرفي، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية والعزم الذاتي وذلك بتركيزهم على شخصية التلميذ بوصفه مشاركا، نشطا وفعالا في عملية التعلم (بوبكري ليلى، 2018).

ومن أجل مساعدة التلميذ المتمدرس في الثانوية على تطوير مهارته الفكرية وتنمية قدراته العقلية على استيعاب المعلومات وفهم المادة العلمية ظهرت احدى طرق التعلم الفعال وهو التعلم ما وراء المعرفي الذي يعد نوعا من التعلم الذي يشجع التلميذ على التفكير في التفكير، ويساعد هذا المفهوم على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ومساعدة التلميذ ليكون ايجابيا في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها

وتقويمها في أثناء عملية التعلم، ويساعد أيضا على زيادة قدرة التلميذ على استعمال المعلومات وتوظيفها مواقف التعلم المختلفة(فداء اكرم سليم،2011).

تعد ما وراء المعرفة من المصطلحات التي لاقت اهتماما كبيرا خلال العقود القليلة الماضية وقد وسع مفهوم ما وراء المعرفة ليشتمل على عمليات التنظيم الذاتي، أي أن ما وراء المعرفة تتضمن جانبا تنظيميا ذاتيا للتلميذ، حيث يلاحظ حسب عماد احمد حسن على (2003) إن المتطلع على مفهوم التعلم المنظم ذاتيا يلاحظ أن هناك العديد من المكونات تبدو مهمة في الأداء الأكاديمي ويشمل المكون الأول استراتجيات ما وراء المعرفة التي تمكن التلميذ من التحكم في بيئته المعرفية أي أنها تمكن التلميذ من تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف مثل التدريب والتخطيط والتقويم (عماد احمد حسن على ، 2003)، وقد أكدت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ل Bandura(1997) على أن الفرد يمكنه ضبط سلوكه من خلال تصوراته واعتقاداته حول النتائج المترتبة عن ذلك السلوك، وأن التغيرات التي تظهر على السلوك تساهم في عمليات التنظيم الذاتي، فالتلميذ يستخدم الاستراتيجيات التنظيمية المختلفة في التجهيز والمعالجة والمراقبة لتحقيق الهدف. (ورد في: بوبكري، 2018)

وقد عرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه الدرجة التي يكون فيها التلاميذ مفكرون ما وراء معرفيون، ومدفوعين ومشاركين نشطاء سلوكيا في عملية التعلم.(الغرايبة احمد محمد عوض، 2019). فالتلميذ المنظم ذاتيا يمتلك كما كبيرا من المهارات المعرفية والما وراء المعرفية والتي تمكنه من استخدامها لانجاز مهامه الأكاديمية، فهو يضع أهدافا واقعية ويختار استراتيجية كي يصل لأهدافه ويراقب أيضا خطواته التي يمارسها لتحقيق هذه الاهداف(عابدين حسن محمود ، الدمرداش فضلون سعد مصطفى، 2016).أي أن التلميذ الذي يكون منظم ذاتيا يكون لديه وعي بالعمليات الميتامعرفية التي تساعده على التخطيط والتنظيم ومراقبة عملية تعلمه وتقويم مدى تحقيق اهدافه.

ومعظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا تفترض أن عمليات المراقبة والضبط والتنظيم لا ترتبط فقط بما وراء المعرفة عن الذات والمعرفة بل تعتمد عليها أيضا (رشوان،2006)، هذا ما يشير اليه مفهوم ما وراء المعرفة الذي جاء به اصحاب النموذج المعرفي الاجتماعي للاهداف (1990) Pintrich& Degroot والذي يرى أن ما وراء المعرفة له ثلاث مكونات وهي التخطيط والمراقبة وتعديل الادراك. (Pintrich& Degroot, 1990).

وفي نفس السياق يرى Driscoll (1996) أن ما وراء المعرفة يتمثل في وعي التلميذ بعملية التفكير ذاتها وقدرته على الانخراط في سلوك منظم ذاتيا، ويتضمن ذلك مهارات معرفة ما يعرفه التلميذ وما لايعرفه، والتنبؤ بدقة الاجابة أو صحتها، والتخطيط للمستقبل والتحقيق من نواتج الحلول التي يقدمها التلميذ ومراقبتها (ورد عن: ابو غزال معاوية ، 2007).

ويعود الفضل في ظهور مصطلح ما وراء المعرفة إلى الباحث John flavell (1981) الذي توصل اليه من خلال اشتقاقه من عمليات الذاكرة الانسانية حيث يرى أن ما وراء المعرفة هي وعي الإنسان بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتعلق بها من خصائص معلوماتية. (نجوة حسن علي، أمال صالح الشريدة، 2016، ص144). ويشير مصطلح ما وراء المعرفة metecognition حسب ما ذكر في رشا احمد عبد الهادي (2017) إلى وعي المتعلم بتفكيره ومعرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم والتذكر والفهم والتخطيط والإرادة وحل المشكلات (رشا، 2017). فالميتامعرفية تتمثل في إدراك الفرد ووعيه بالعمليات المعرفية التي يستخدمها أثناء إنجازه النشاطات التعليمية وقدرته على مراقبة أدائه وتقويمه لما تعلمه ما يساعده على تجاوز المشكلات التى تواجه سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ويرى البغدادي (2005) الوارد في زيدان أمال فتحي (2010) أن الميتامعرفة تعد مكونا حاسما ودقيقا للتعليم والتعلم الفعال لكونها تمكن الفرد من مراقبة ومعايرة وتنظيم أدائهم المعرفي.(زيدان، 2010). فالميتامعرفة حسب Nalon (2000) تعد احد التركيبات المعرفية المهمة التي تلعب دورا مهما في العديد من أنماط التعلم، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص، وتعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاص.(ورد عن: فلية شيماء السيد السعيد ، 2014، ص556).

وتعتبر الميتامعرفة من الأساليب الحديثة والمهمة التي تساعد التلميذ على التقدم في الدراسة وفهم متطلبات المهمة المطلوبة منه وإنجازها، هنا يظهر الدور الكبير الذي تلعبه الاستراتيجيات الميتامعرفية في فهم التلاميذ لما تنطوي عليه مهمة التعلم التي قدمت اليه والنجاح في حلها، فتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ يساعدهم على فهم أنفسهم وتعلمهم وبالتالي فإنهم أكثر تنظيما، وتخطيطا لأداء المهام وإيجاد حلول للمشاكل التي تواجهه وتقييم انفسهم على انجاز المهمة(Maral et

Mehrak,2012)، وتتمثل مهارات ما وراء المعرفة حسب Nolan في مجموعة القدرات التي يستخدمها التلاميذ ليساعدوا أنفسهم على التعلم، وتذكر المعلومات، وتتضمن المهارات الخمسة التالية، وضع الهداف، التخطيط، المراقبة، التنظيم، والتقويم. (ورد في: العجمي لبنى حسين راشد،2016).

وقد ازداد الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفية من طرف المتخصصين في مجال علم النفس المعرفي خلال العقدين الماضيين نظرا لارتباطها الوثيق بالعديد من الموضوعات النفسية والتربوية كالذكاء والنمو واساليب التعلم، والذاكرة، والدافعية، حيث ترتبط مهارات ما وراء المعرفة ارتباطا وثيقا بالتعلم الناجح والأداء الاكاديمي، فالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة افضل من التلاميذ الذين لا يمتلكون هذه المهارات في تنظيم تعلمهم ولديهم قدرة عالية على ضبط عمليات التعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات(صاحب اسعد ويس الشمري،2014) كما تقوم هذه المهارات بدور فعال في تحسين الفهم والمهارات الاجتماعية والتعلم الذاتي والإدارة الذاتية للمعرفة، فاكتساب المتعلمين لمهارات ما وراء المعرفة يساعدهم على تعلم واكتساب مهارات هامة ومفيد مثل القدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم والوعي والتساؤل الذاتي وانتقال أثر التعلم إلى مواقف تعليمية جديدة في المستقبل (علي، الشريدة، 2016).

تساعد مهارات التفكير ما وراء المعرفي على تطوير مهارته واستعمالها بطريقة تمكنه من استيعاب المعلومات ومعالجتها، والتعامل مع المواقف الصعبة بطريقة سهلة، والتفاعل مع البيئة التعليمية ومواقف التعلم المختلفة، والتحكم فيما يتعلمه، وترتبط ما وراء المعرفة بمجموعة من المتغيرات المختلفة كالتعلم الذاتي، والدافعية.

كما تعد الدافعية احدى المكونات الاساسية للتعلم الذاتي، حيث يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث مكونات اساسية تتمثل في: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية، وتعد هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي (العفرج ابتهاج عبد الرحمان، العسلي هشام حنفي، 2022)، وحسب العمليات المعرفية العقلية فان التلاميذ ذوي التعلم المنظم ذاتيا يخططون وينظمون ويقيمون على مراحل مختلفة خلال اكتساب العمل، ومن وجهة نظر الدافعية فانهم يدركون انهم فعالون ذاتيا مستقلون ومدفوعون داخليا ومن وجهة السلوك فهم يختارون البناء ويخلقون البيئات الاجتماعية والفيزيائية التي تحقق لهم ما يردون (الكركي وجدان خليل، 2018).

هذا وقد أكدت العديد من البحثين امثال Zimmerman,1989; Wolters,2003 ان نتائج جودة النتائج التعليمية تعتمد على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والعوامل البيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي(ورد في: بوبكري ، دوقة احمد،2016)

تعد كل من ما وراء المعرفة والدافعية مكونات هامة في التنظيم الذاتي للتلميذ، فنجاح هذا الاخير في العملية التعلمية يحتاج الى دافعية تدفعه للتقدم ومواجهة التحديات سعيا نحو النجاح الاكاديمي، وتتدخل في دافعيته عوامل داخلية كالرضى والسعادة واحساسه بالمسؤولية والاستقلالية في تنفيذ المهام، وعوامل خارجية كالسعي للحصول على مكافاة سواء مادية كالنقود او هدايا او معنوية كاعجاب المعلم او مديح الاولياء، كما تساعد ما وراء المعرفة ومهاراتها التلميذ على معرفة أي استراتيجية يعتمدها في تعلمه.

والمضطلع على الادبيات التربوية يلاحظ العديد من الدراسات التي تطرقت لموضوع مهارات ما وراء المعرفة وربطها ببعض المتغيرات مثل الدافعية للإنجاز، التفكير الابداعي وحل المشكلات ومستوى الطموح نذكر منها: دراسة كل من على فارس ونبيل بحري (2014) التي استهدفت دراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي واعتمدت على مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي اعده نزيه حمدي وقد اسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات ما وراء المعرفة بشكلها العام وأبعادها الثلاثة والقدرة على التفكير الابداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ودراسة معاوية ابو غزالة (2007)التي وصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الذاكرة وابعادها الفرعية ودافعية الانجاز عند طلبة جامعة اليرموك.

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات الأكثر دراسة في البحوث التربوية المعاصرة، فهي تشير إلى تفكير معرفي راق يستلزم التحكم الفعال في العمليات المعرفية في علمية التعلم، مما يشكل أهمية في دراسة مختلف المواد الدراسية(بسام عبد الخالق عباس، محمد عبد الحسن حسين،2015، ص196) وهي من استراتيجيات "علم نفسك كيف تتعلم"، اذ تقوم على استغلال المعرفة السابقة للتلميذ، وطرح اسئلة بخصوص ما يعرفه التلميذ حول موضع معين، أي أنها استراتيجية تمهيدية تزود التلميذ بتذكر ما يعرفه عن موضوع معين، وهي افضل استراتيجية للوقوف على معرفة المتعلمين وعلى احتياجاتهم التعليمية وما تعلموه من خلال المواقف التعليمية ويتخذ منها قاعدة لما بعد ذلك من خلال معرفة كيف تعلم المتعلم (ورد في: محمد سهام عبد الهادي ،2017، ص110).

وتساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة تلاميذ المرحلة الثانوية على انتقال اثر التعلم، فقد وصلوا لسن يكون فيه التلاميذ قادرين على التحكم فيما يفعلون، وان يتعلموا كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون اساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز، وما يفرضونه على انفسهم من مهارات متزامنة، وكيف يقيمون بذواتهم مدى تقدمهم في التعلم (الغامدي بسينة عبد الله سعيد ، 2009)

الأمر الذي يجعل التلميذ يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال ويحوله من إنسان سلبي يمارس عملية التعلم إلى إنسان إيجابي يشارك في تخطيط تعلمه ومراقبته وتقويمه. (صباح مرشود منوخ، أفراح ابراهيم سعيد، 2009، ص297).

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكن التلميذ من استخدام مهارات عديدة أثناء التعلم تمكنهم من معرفة مدى تقدمه في التعلم فهم في مرحلة تتطلب منهم بان يكون فعالين كونهم يكونون في موقف تتطلب منهم القيام بأنشطة تنمي لديه الوعي بما يقومون واستخدام العمليات العقلية العليا الما وراء معرفية في البحث والتقصي عن المعلومات.

وعليه أصبحت استراتيجيات ما وراء المعرفة من التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي وخاصة بعد أن اثبتت الدراسات العديدة ان الاعتماد على هذه الاستراتيجيات يمكن التلاميذ من الفهم الاعمق لمادة الدراسة وترسيخ المعلومات وتحقيق الاهداف المنشودة حيث تؤكد دراسة(Blank, 2000) التي أظهرت تفوق مجموعة التلاميذ التي تستعمل دورة التعلم ما وراء المعرفة عن المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية للتعلم فضلا عن فعاليتها في الابقاء على أثر التعلم لفترة أطول. وتشير Thamraksa (2004) إلى أن التلاميذ الذين يستعملون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفاعلية على وعي بسلوكاتهم الخاصة ومدركين لتفكيرهم، وتساهم في جعل التلاميذ أكثر نشاطا وبالتالي يحسن من أداءهم. كما تؤكدRebecca oxford(1996) على أن هذه الاستراتيجيات تساعد التلاميذ على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم (ورد في: سحر عناوي رهيو وهناء جاسم محمد ، 2013).

إن التلميذ في المرحلة الثانوية يكون في مرحلة المراهقة والتي تتميز بصعوبات نفسية واجتماعية، وكذلك اضطرابات فسيولوجية، فهم باعتبارهم المحور الرئيسي في عملية التعلم فهم بحاجة الى درجة كبيرة

من الاهتمام واعدادهم لما يتناسب وتطور المجتمع في الميدان التكنولوجي والعلمي والمعرفي(ازري سوالندة مكيوسة، ايت لونيس موراد، حدادة محمد، 2018)

يتصف التلميذ في المرحلة الثانوية بمجموعة من الخصائص المعرفية والانفعالية والدافعية تمكنه من مواكبة المعرفة والبحث وتقصي المعلومات المختلفة واستيعابها، حيث نجد لديه ميزات كالسعادة، والقلق، والملل، والرضا، والاندفاع، الطموح، الشغف، التساؤل، التفكير..... كلها خصائص تساعده على تطوير مهارته المعرفية والما وراء معرفية، ففي هذه المرحلة نجد التلميذ ذوي التفكير ما وراء المعرفة يمتاز بكونه منظم ومخطط لعلمية تعلمه وكذا شخص يحدد اهدافه ويعرف ما يريد.

يشير أبو عطية (2009) أن التلميذ يعتمد على استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية يمتاز بمجموعة من الخصائص وهي: انه يمتلك وعي تام بمهمته، يحدد هدفه وخطوات تحقيقه، بلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة الازمة ، يتامل فيما يفعل او يفكر، يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما يتوصل اليه في كل خطوة، يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في ادائه حتى يعالجها. (ورد عن: عبد القادر خالد ، 2012).

ومن أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة هي التخطيط وتنظيم المعلومات ومراقبة الافكار وتقويمها، وتبنى هذه الاستراتيجيات على اساس ادراك التلميذ لطريقة تعلمه وأسلوب تفكيره ويمكن استخدامها وتطبيقها على كافة المهمات التعليمية وهي عبارة عن عمليات تفكير عليا متتابعة ومنظمة من اجل الوصول الى الهدف التعليمي المراد انجازه (صباح ، وافراح ، 2009)

يلعب الوعي بالعمليات الميتامعرفية واستراتيجياته دورا هاما في مساعدة التلميذ على استيعاب ما يتعلمه والتخطيط لتعلمه ومراقبته وتقويم مدى تحقيقه للأهداف، كما يعمل على تنمية قدراته على الابتكار والإبداع والتنبؤ، والقدرة على اتخاذ القرارت وحل المشكلات، ما جعل الباحثون يهتمون بدراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال البحث في العلاقة والأثر بين مختلف المتغيرات التي تساهم في تحسين ظاهرة التعلم لدى التلاميذ كالدافعية، حيث توصلت بعض الدراسات حسب حساني رشيد (2017) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يحسن من مستوى الانجاز الدراسي للتلميذ بفضل تحسين كل من ادارة الذات، وادارة الوقت، وادارة التوتر، وكذالك تحسين مهارة الاستماع والاستيعاب عند القراءة، وتدوين الملاحظات وزيادة الدافعية (حساني ، 2017)

أما Wolter and all(1996) فقد توصلا إلى أن ارتفاع مستوى دافعية الانجاز الدراسي يرتبط ايجابا بمستوى فعالية الذات واتقان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (ورد عن: بهون خالد ، 2015).

إن امتلاك التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد التلاميذ في معالجة المعلومات وزيادة وعيه بعملياته المعرفية وضبطه لعلميات فهم المعرفة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة وثم تعزيز دافعيته وتحمسه للتعلم (صباح ، وافراح ، 2009)

ترتبط العمليات الميتامعرفية أو ما وراء المعرفة بكثير من العوامل الإنفعالية الداخلية والخارجية وأهمها دافعية التلميذ نحو الدراسة، التي تعد شرطا أساسيا لحدوث عملية التعلم، فهي القوة المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، وتولد لديه اهتمامات تجعله يقبل على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عال، هذا ما يؤكده (الزراد، 1991) في قوله "أنه من الطبيعي أن الدافعية هي إحدى شروط التعلم"(ورد في: بن يوسف، 2008، ص ق) ذلك أن الدوافع لها أهمية كبيرة في تحقيق التعلم ونجاح العملة التربوية، وتعد دوافع تلميذ مرحلة التعليم الثانوي عوامل أساسية غاية في الأهمية إذ لا تقل اهمية عن قدراته العقلية، ومهارات التفكير لديه، لأنه بدون الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل. فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيدة حيث تدفع التلميذ نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة أو حل المشكلات(عبد الناصر الجراح، المفلح محمد، الربيع فيصل ، غوانمة مامون ،2014)

يؤكد Deci et Ryan (1990) على أن اثارة الدافعية لدى التلاميذ تجعل عملية تعلمهم اكثر فعالية وايجابية، وتزيد من تفاعلهم ومن حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم، لما لها اهمية كبيرة في زيادة انتباه التلميذ وتركيزه، وزيادة وقت اندماجه في العمل، وفي الانشطة التعليمية وعزو نجاحه او فشله الى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجازه لمهام عملية التعلم (ورد عن: سليم عبد العزيز ابراهيم، 2014)

وبهذا فإن الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم نفسها وخصائص التلاميذ من الأولويات في عملية التعلم، ذلك أن معظم المشكلات التعليمة التي تتعرض التلميذ أثناء قيامه بعملية التعلم تعود حسب ما اشارت اليه بن بريكة عبد الرحمان (2007) إلى انخفاض في مستوى الدافعية، ويعتبر تدني الدافعية حالة

تضعف أو تنخفض فيها دوافع المتعلم بحيث يفقد فيها الرغبة أو الاستثارة أو مواصلة التقدم والاندفاع أو الانتباه و الوعي، أو ضبط الخبرة التي يتفاعل ومعها مما يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق هدفه أو بلوغ التكيف أو التوازن المعرفي أو تحقيق السعادة وتجنب الفشل. (بن بريكة،2007)

نظرا لأهمية الدافعية فقد تم تناولها من جوانب مختلفة، كما أن هذه المناحي اختلفت في تفسير الدافعية، فقد ذهب المنحى السلوكي الى افتراض ان السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز، وان تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يتحقق الهدف المرتبط باحرازه في حين ذهب الاتجاه التحليلي الى ربط الدافعية بمبدأ السعادة التي يحققها الفرد جراء حصوله على ما هدف اليه، بينما افترض الاتجاه الانساني فقد افترض ان الفرد مدفوع بهدف تحقبق ذاته وصيانتها، ويظهر ذلك في استغلال اقصى طاقاته، وأن الفرد يحقق ذاته عادة في اظهار قدراته الابداعية في المواقف التي يتفاعل معها، لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته باستغلال اقصى طاقة لتعلمه وهي تظهر في الاداء الابداعي في التعلم (العلوان احمد فلاح ، العطيات خالد عبد الرحمان، 2010).

وحسب بوبكري (2017) فإنّ الاتجاه المعرفي يفرض أن الفرد مدفوع في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود اداءته وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعى فيها التلميذ إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير او حل لمشكلة مستعصية أو اكتشاف لشيء جديد، وأن التلميذ يبقى في حالة قلق حتى يتحقق له ذلك فيصل إلى ما يسمى بالتوازن الأمر الذي يجعله يحقق التوازن الذاتي والإحساس بالاستقلالية والمتعة في التعلم(بوبكري ،2017)، وهذا ما بيّنه نوفل محمد (2011) حين بين من خلال دراسة (Black & Deci, 2000) التي هدفت الى معرفة اثر مساق محدد لدى عينة من طلبة جامعة ليستر في تنظيم الذات وإدراكا تهم في دعم استقلالية التعليم على التكيف والأداء الاكاديمي في مساق الكيمياء العضوية، أن الطلبة قرروا من خلال المساق وبشكل نسبي استقلالا في مقابل التحكم والسيطرة بسبب التنبؤ الملاحظة للكفايات، والاهتمامات والمتعة، كما توصلت هذه الدراسة إلى أن إدراك الطلبة في دعم استقلالية التنظيم الذاتي، والكفاءة المدركة والاهتمام والمتعة وانخفاض مستوى القلق. (ورد في: نوفل، 2011).

إن التلميذ حسب العلوان والعطيات (2010) ينجذب للقيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية (الثواب والعقاب)(العلوان، والعطيات، 2010، ص686). وعليه فقد ميز كل من (Deci &Ryan2000) في نظرية العزم الذاتي بين نوعين من الدافعية على اساس اختلاف الاهداف

والأسباب التي تؤدي إلى الفعل هما: الدافعية الداخلية والتي تشير الي القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العليا في الامتحان ويوضح الباحث أن كيفية الأداء يمكن أن يكون مختلف جدا عندما يكون الفرد مدفوعا بأسباب داخلية في مقابل الخارجية. اذ أن الدافعية الداخلية يكون مصدرها التلميذ أما الدافعية الخارجية يكون مصدرها خارجيا(Rayen& Dec,i2000)

إن قيام التلميذ خلال قيامه بأي نشاط فان هناك عوامل تساعد في حدوث هذا النشاط فقد يقوم التلميذ بالمهام الموكلة يقد يكون ناتج عن ذاته ورغبة داخلية تدفع لقيام بذلك العمل لأنه يحس بالرضى والسعادة في القيام بذلك العمل، كما انه يمكن ان يقوم بذلك النشاط ناتج عم عوام خارجية اي يقوم بذلك النشاط لغاية خارجية وألا وهي نيل رضى الوالدين او الحصول على هدية.

كما يرى كل من Rayen& Deci من خلال نظرية العزم الذاتي ان للتلميذ حاجات نفسية يسعى الى تحقيها واشباعها فهذ الحاجات هي: الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، فالأنشطة المدفوعة داخليا تشبع حاجات التلميذ الى الكفاية والاستقلالية الذاتية، على عكس الانشطة المدفوعة خارجيا فهي تحد من شعور التلميذ بالاستقلالية لأنه في هذه الحالة يعزو ضبطه لسلوكه الى مصادر خارجية (نوفل،2011)

فالمبدأ الاساسي لنظرية العزم الذاتي هو أن يكون التلاميذ مدفوعين داخليا عندما يقومون بممارسة النشاط لأنه مصحوب بالمتعة والرضى أما التلاميذ الذين تحركهم دوافع خارجية يمارسون النشاط سعيا وراء الحصول على المنفعة والتي تتمثل في مكافأة أو تجنب عقاب المعلم وكذا عتاب الأولياء(كاشف زيد ايرن فريز، 2015).

تتمثل الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في قدرة التلميذ على تقرير ما سيقوم به استناد الى وعيه لكفايته واستقلاليته الذاتية، حيث تتكون الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب كل من Sheldon, Ryan,&Reis(1995) من سبعة ابعاد وهي المتعة والاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والاهمية، الضغط والتوتر، والخيارات المدركة والقيمة والفائدة، والعلاقة.(نوفل،2011)

وعليه فالدافعية الداخلية الصادرة عن العزم الذاتي تتحدد في اهتمام التلميذ بالانشطة واحساسه بالكفاية والاستقلالية في تنفيذ الانشطة وكذا بذله جهدا على ذلك،على عكس الدافعية الخارجية الصادرة عن العزم فهي تتاثر بعامل القيمة والفائدة والضغط والتوتر.

يرى Lumsden(1994) أن الدافعية الداخلية يكون مصدرها التلميذ نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها، أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم وإدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل التلميذ على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه للحصول على الجوائز المادية والمعنوية التي يقدمها (أبو عواد فريال، 2009).

تتجسد الدافعية الداخلية بالسعي للمشاركة من اجل اشباع الفضول، والمعرفة حول الاشياء للإسهام في المعرفة، فضلا عن الرغبة في الأداء من أجل المساهمة وانجاز المهمة والتوجه نحو الهدف. ويمكن أن تتمثل الدافعية الداخلية بكفاءة الفرد وبحريته في تقرير مصيره، أما الدافعية الخارجية فهي المتمثلة بالتوجه لإرضاء الأخرين أو الاسرة، والتوجه نحو تجنب الفشل وضمان المكافات الخارجية نحو الذات (ورد عن: الخزاعي علي صكر جابر ، 2017) وفي هذا الصدد نجد Lepper يشير أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية يقومون بنشاط بالنسبة لهم يوفر المتعة، كما تسمح لهم ويعطي الشعور بالانجاز، وان هذا النوع من التلاميذ يميل الى استخدام استراتيجيات تتطلب منهم بذل المزيد من الجهد الذي يمكنهم من معالجة المعلومات وفي المقابل التلاميذ ذوي الدوافع الخارجية يميلون الى بذل القليل من الجهد، ويكون السبب تعلمهم هو الحصول على مكافاة.(ورد في: جناد عبد الوهاب، 2014).

والدافعية الداخلية والخارجية من المحفزات الأساسية التي تساهم في تحقيق التعلم،وتكمن وراءها مجموعة من العوامل التي تسهم في تنميتها ومنها: التخطيط، والتركيز، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والإدراك الواضح للتغذية الرجعية، والشعور بالرضا عن التحصيل، والوعي ماوراء المعرفي لما يميل الفرد الى تعلمه(أبو عودا، 2009).

وقد ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في مختلف الميادين منها ميدان التربية والتعليم منها: دراسة كاشف زايد(2015) التي هدفت الى دراسة دوافع ممارسة طلاب الجامعة للأنشطة الرياضية وفقا لنظرية التقرير الذاتي وقد توصلت الى ان دوافع ممارسة الانشطة الرياضية لأفراد عينة الدراسة تتمثل في الصحة الايجابية وتجنب المرض، ودراسة (نوفل ،2011) التي هدفت لمعرفة الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى

نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام وكبيرة على كل من مجال بذل الجهد والأهمية ومجال القيمة والفائدة ومتوسطة على بقية المجالات.

وفي هذا الإطار ظهرت دراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومهاراتها والدافعية الداخلية والخارجية ومنها دراسة ابو عليا (2004) التي هدفت لايجاد العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية لطلبة المرحلة الجامعية، واسفرت النتائج عن ارتباط استراتيجيات فوق المعرفية بصورة اكبر بالدافعية الداخلية عن الدافعية الخارجية لدى طلبة الجامعة (سمية حسن علي،2022) بينما توصلت دراسة Wolters and all(1996) إلى أن ارتفاع مستوى دافعية الانجاز الدراسي يرتبط ايجابا بمستوى فعالية الذات واتقان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (ورد في: بهون، 2015) كما نجد دراسة بن بريكة(2007) التي هدفت الى دراسة الوعي بالعمليات المعرفية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى طلبة الدارس العليا للأساتذة وتوصلت الى انه توجد علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة بأبعادها والدافعية للانجاز،وهي نفس النتيجة التي توصلت اليها دراسة منال شمس الدين عفيفي(2006) ألتي افضت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية (ورد في: حناشي فضيلة، فارس علي، 2014) وكذا دراسة أبو غزال معاوية (2007) التي هدفت الى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك وفيما اذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه، وقد انتهت إلى وجود علاقة إرتباطية بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز باختلاف التخصص.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات المحلية والأجنبية ربطت الوعي بالعمليات الميتامعرفية (ما وراء المعرفة) بأنواع مختلفة من الدافعية كالدافعية الداخلية والخارجية ، او الدافعية للتعلم، الدافعية للانجاز مثل: شمس الدين عفيفي (2006)، ودراسة معاوية أبوا غزال (2007)، دراسة صباح مرشود منوخ وافراح ابراهيم سعيد (2009)، دراسة سمسوم (2015)، دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2017)، إلا أن الدراسة الحالية تنطلق من نظرية مختلفة للدافعية وهي نظرية العزم الذاتي التي تصنف الدافعية وفق مصادر داخلية وخارجية وربطها بالعمليات الميتامعرفية التي تعد من العمليات العقلية العليا التي من شانها ان تساعد التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا على الاداء الجيد والنجاح الاكاديمي وذلك بجعله اكثر كفاءة واستقلالية في مساره التعلمي، وعليه تسعى هذه

الدراسة الى معرفة العلاقة بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وتتبلور اشكالية الدراسة في التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية لصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في الوعي بالعمليات الميتامعرفية الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة الدراسية؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة الدراسية؟
6- هل هناك تنوع في استخدام ابعاد الاستراتجيات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟
7- هل هناك تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟

2- فرضيات الدراسة :

كإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة نقترح مايلي:

1- توجد علاقة دالة احصائيا بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبيلين على امتحان شهادة البكالوريا.
2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوعي بالعمليات الميتامعرفية الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس.
3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوعي بالعمليات الميتامعرفية الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة الدراسية.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة الدراسية.

6- هناك تنوع في استخدام ابعاد الاستراتجيات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

7- هناك تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، كما تهدف الى البحث عن التنوع في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، اضافة الى مدى التنوع في استخدام الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على امتحان البكالوريا. ومعرفة الفروق في ما وراء المعرفة والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الجنس والشعبة الدراسية.

4- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال ما ستضيفه نتائجها إلى المكتبة من معرفة نظرية حول كل من: الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومهاراتها واستراتيجياتها. ودور كل من المدرس والتلميذ في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، كما تفيد في مساعدة كل من المدرس والتلميذ وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية في التعلم الأمر الذي ساعد على الرفع من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أهدافهم وتحسين المستوى الدراسي وتحقيق الاهداف التعليمية والنجاح.

كما تمكن المدرس من التعرف على مختلف استراتيجيات التعلم بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوضيح أهميتها ومدى تأثيرها على المردود الدراسي التلاميذ وكذا التعرف على انواع الدافعية

الصادرة غن العزم الذاتي وأنماطها. ولهذه الدراسة إضافة من حيث اداة البحث التي تم بنائها (مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية) ومساهمتها في جمع البيانات التي تسمح للوصول إلى نتائج تساهم في تقديم اقتراحات وتوصيات تفتح أفاق بحثية جديدة لتتناول هذا النوع من المفاهيم ودراساتها على فئات أخرى من التلاميذ، أو بناء برنامج للتعرف على مدى فاعلية استراتيجية الوعي بالعمليات الميتامعرفية في علاج بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

5-1- الوعي بالعمليات الميتامعرفية (metacognition):

5-1-1- اصطلاحا:

تعرفFlavel (1976) مصطلح الميتامعرفة (metacognition): هو معرفة الفرد بالعمليات والمنتجات المعرفية الخاصة به أو أي شيء متعلق به. وتشير كذلك إلى المراقبة النشطة وما يترتب على ذلك من تنظيم وتنسيق هذه العمليات (أورد في:lise saint-pierre,1994).

تعريف (1991) Pintrich لما وراء المعرفة: تشير ما وراء المعرفة إلى معرفة الطلاب الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتخطيط ومراقبة وتنظيم إدراكهم. يشير التنظيم الذاتي بعد ذلك إلى مراقبة الطلاب ومراقبتهم وتنظيم أنشطتهم المعرفية وسلوكهم الفعلي ، وليس معرفتهم ما وراء المعرفية. وعليه يشمل نموج ما وراء المعرفة أو استراتيجيات التنظيم الذاتي حسب Pintrich على ثلاثة أنواع عامة من الاستراتيجيات: التخطيط والمراقبة والتنظيم (Pintrich ,1999).

تعريف جابر عبد الحميد جابر (1999) الميتامعرفة بأنها: "وعي المتعلمين بتفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو معين" (جابر ، 1999، 329).

تعريف Hensone et Eller(1999) الوعي بالعمليات الميتامعرفية هي: المعرفة بالعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي يمارسها التلميذ قبل وفي اثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وباقي العمليات المعرفية. (ورد في: عرفات نجاح السعدي المرسي ، 2008، ص1091).

تعريف **Pintrich., Wolters & Baxter, (2000)** : ما وراء المعرفة بأنها تتضمن وعي التلاميذ لما يقومون به ومعرفتهم بمتغيرات الاستراتيجية في جمع المعرفة التي يمكن أن يكتسبها التلاميذ حول

الإجراءات والاستراتيجيات المختلفة للإدراك بما في ذلك الحفظ، والتفكير، والاستدلال، وحل المشكلات، والتخطيط، والدراسة، والقراءة، والكتاب (Pintrich, Wolters, Baxter ,2000).

تعرف سليمون رسيم (2014): ما وراء المعرفة هو "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في ادارة العمليات من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرارات واختيار الاستراتيجية الملائمة" (سليمون ، 2014، ص275).

تعريف بوبكري ليلى (2018): لما وراء المعرفة هو ذلك التعلم الذي يكتسبه التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا، ويشمل الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي يستخدمها هذا التلميذ في المواقف التعليمية من خلال اعتماده مجموعة من معينة من الاستراتيجيات (التخطيط، البناء، التنظيم، المراقبة الذاتية، الضبط الذاتي، التقويم الذاتي، تنظيم العمل في المكان والزمان، تسير الموارد البشرية)لتحقيق تلك الأهداف ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (بوبكري ،2018)

5-1-2- اجرائيا:

هي وعي التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا بالعمليات التي يقوم بها قبل وأثناء التعلم وبعدها، والتي تساعده في تقصي المعلومات وتنظيمها ومعالجتها من خلال استخدام مجموعة من المهارات أو الاستراتيجيات والتي تتمثل في التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم. ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها من خلال اجابته على بنود مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية من إعداد الباحثة تحت إشراف الدكتوراه بوبكري ليلى والذي يتضمن المهارات التالية:

1- **التنظيم:** هو قدرة التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا على تنظيم عملية تعلمه من خلال تحديد الأهداف التي يسعى اليها وضع الخطوات التي يسير عليها اثناء المراجعة مما يسهل عليه تنظيم الافكار والمعلومات قبل وأثناء وبعد التعلم.

2-التخطيط: هو قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا على التخطيط في تحديد الاستراتيجية التي تساعده في تنظيم عملية تعلمه ما يساعده على مواجهة المشكلات التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة وتحديد اهداف يسعى الى تحقيقها.

3-المراقبة والحكم: هو قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا عل مراقبة الجو الذي يدرس فيه وكذا تحكمه في المادة التعليمية من خلال تحديد النقاط الغامضة وتحليلها وتنظيمها بحيث يستفيد منها اثناء المراجعة.

4- التقويم: هو قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا على مراقبة ادائه ومعرفة مدى فعالية الاستراتيجية التي اعتمدها ومدى تحقيقه للأهداف التي حددها.

5-2- الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي:

5-2-1- اصطلاحا

يمكن التميز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب نظرية العزم الذاتي وهما الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation.

أ- الدافعية الداخلية الصادرة عن نظرية العزم الذاتي

تعريف كل من (Ryan et Deci, 2000): الدافعية الداخلية: بأنها تنفيذ الفرد لنشاط ممتع ومثير للاهتمام او يمثل تحديا بالنسبة له. ويتم تحريكه للعمل من أجل المتعة أو التحدي الذي ينطوي عليه ذلك العمل أو النشاط بدلا من دفعه إلى العوامل الخارجية أو الضغوطات أو مكافآت (Ryan and Deci, 2000,)

تعريف Ryan and Deci (2008): الدافعية الداخلية هي قيام الفرد بالعمل من أجل المتعة والرضا اللذين يشعر بهما أثناء التعلم أو الاستكشاف أو محاولة فهم شيء جديد بهدف اشباع فضوله كما يعمل على التغلب على مختلف التحديات التي تواجهه. (Ryan and Deci, 2008)، ويكون الشخص مدفوعا داخليا إذا قام بالنشاط بدون مكافأة واضحة باستثناء النشاط نفسه(UcoJ. Wlersma, 1992)

ب- الدافعية الخارجية الصادرة عن نظرية العزم الذاتي :

تعرف Ryan et Deci(1972): الدافعية بأنها قيام الفرد بالنشاط لأنه يؤدي إلى مكافآت خارجية على سبيل المثال ارضاء الوالدين والحصول على هدية أو الحصول على درجات مرتفعة (Edward Deci, 1972)

تعرف Ryan et Deci (1975): الدافع الخارجي بأنه "الانخراط في نشاط ليس من اجل منفعة ذاتية وانما الهدف من القيام بذلك النشاط هو الحصول على مكافأة او لتجنب العقوبة (ورد عن: luc pelletier, kim . touson najwa. haddad, 1997)

تعرف الدافعية الخارجية المستندة إلى نظرية العزم الذاتي: على أنها مجموعة من العوامل الخارجية التي يمكن أن تشجع الفرد على القيام بشيء ما أو الانخراط في نشاط معين، حتى لو كان لا يجلب له أي متعة(Hassen Ben Rebah et Georges Modeste Dabove,2017)

5-2-2- تعريف الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي اجرائيا:

الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي تشير الى قدرة التلميذ عزمه على تنفيذ النشاطات التعليمية المختلفة وشعوره بالكفاية والاستقلالية والرضى في تنفيذ المهام الموكلة اليه من اجل تحقيق النجاح، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي المقبلون على امتحان نهاية السنة بهدف الحصول على شهادة البكالوريا وذلك من خلال اجابتهم على بنود مقياس الدافعية المستندة الى نظرية العزم الذاتي المصمم من قبل كل من شيلدون وريان وريس (Sheldon, Ryan, Reis, 1995) والذي يتضمن الأبعاد التالية:

1-المتعة والاهتمام: ويتمثل في استمتاع التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بتنفيذ الانشطة التعليمية والمهمات المسندة اليه وشعور بالمتعة اثناء قيامه بذلك.

2-الكفاية المدركة: هي شعور التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بان لديه كفاءة ومهارة على تنفيذ الانشطة التعليمية الموكلة اليه.

3-بذل الجهد والأهمية: تتمل في شعور التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بانه يبذل قصار جهده من اجل تنفيذ الانشطة التعليمية الموكلة اليه.

4-الضغط والتوتر: تتمثل في احساس التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بانه مضغوط من كثرة الانشطة التي يقوم ما يجعله قلقا ومتوترا اثناء تنفيذها.

5-الخيارات المدركة: تتمثل في امتلاك التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا حرية في الاختيار في تنفيذ الانشطة التعليمة أم لا.

6-القيمة والفائدة: تتمثل في شعور التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بان تنفيذ الانشطة التعليمية مفيدة له ، وذو أهمية قيمة تجلب له المنفعة والفائدة.

7-العلاقة: تتمثل في طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ب بالأشخاص الموجودين حوله في المدرسة (تلاميذ ، معلمين، ...).

الجانب النظري

الفصل الثاني

الوعي بالعمليات الميتامعرفية

تمهيد

1-نشأة مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية

2- طبيعة الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

3-مفهوم الميتامعرفية.

4-مكونات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

5-الفرق بين المعرفة والميتامعرفة.

6-اهمية الوعي بالعمليات الميتامعرفية

7-المبادئ الاساسية للتعلم الميتامعرفية.

8-مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية

9-خصائص التلاميذ ذوي التفكير ما وراء المعرفي .

10- مفهوم استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

11- الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.

12- اهمية استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية

13- انواع استراتيجيات الميتامعرفية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الميتامعرفة من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر الذي ينظر إلى الدور الايجابي والفعال للتلميذ في اكتساب المعلومات ومعالجتها وعلى هذا الاساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى نشاة مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية، طبيعة الوعي بالعمليات الميتامعرفية، مفهوم الميتامعرفية، مكونات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، الفرق بين المعرفة والميتامعرفة، اهمية الوعي بالعمليات الميتامعرفية، المبادئ الاساسية للتعلم الميتامعرفية، مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، خصائص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة، مفهوم استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، انواع استراتيجيات الميتامعرفية، الاهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وخلاصة

1-نشأة مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفي:

يعتبر مفهوم الميتامعرفة Metacognition (ما وراء المعرفة) من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس التربوي والمعرفي المعاصر، ويعد من المفاهيم الحديثة التي دخلت الساحة التربوية في عصرنا الحالي ورغم حداثة مفهوم الميتامعرفة إلا أن جذوره تعود الى سقراط وطريقته في الحوار والجدل، ثم إلى أفلاطون الذي قال:" حينما يفكر العقل فإنه يتحدث مع نفسه (سوزان خليل محمد ريان ،2010، ص24)ويشير هنا الى أن الوعي الميتامعرفي يعبر عن القدرة في معرفة ما نعرف وما لا نعرف، ويشمل التخطيط من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة المواقف التي تتطلب التفكير والتحليل والتركيب وذلك بإتباع الخطوات والاستراتيجيات المستخدمة أثناء حل المشكلات، وهو إدراك التلميذ لطبيعة تفكيره أثناء تأدية مهمة ما، أما ميلرMiller (1997) فهي ترى ما وراء المعرفة بأنه ما يشبه الاستبطان المنظمSystematic Introspection والذي نادت به النظريات السابقة.(ورد عن: سليمان عبد الواحد ابراهيم ،2013،ص118).

ومن جهة اخرى نجد كل من James و Dewey يصفان العمليات ما وراء المعرفة بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تميز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة،

وتعود عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم(ابوا جادو صاح محمد علي ، نوفل محمد بكر ، 2007) .

إلا أن الرؤية الواضحة لمفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفة دخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل John Flavell في بداية السبعينات ويعتبر أول من استخدم هذا المصطلح في البحث في علم النفس وعلوم التربية (زيدان ندى فتاح ، 2009)، حيث أشار إلى هذا المفهوم في أبحاثه عن الذاكرة فقد استخدم في وقت لاحق مصطلح ماوراء المعرفة والذي عرفه بأنه "معرفة الفرد الخاصة المرتبطة بعملياته المعرفية وانتاجاتها التي تعود إلى المعرفة الفاعلة والضبط والمراقبة لهذه العمليات" (الخياط ماجد محمد، 2012) ، وكان الهدف من دراسة الوعي بالعلميات الميتامعرفية تحسين قدرة الاطفال على التذكر، بمساعدتهم على التفكير في المهمات التي ويواجهونها والاستراتيجيات التي يستخدمونها(عبد الهاشمي عبد الرحمان و الدليمي طه علي حسين ، 2008) وقد عرف هذا المفهوم تطورا في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار(الشموط اعتدال عبد الحكيم علي ، 2005).

كما حظي مفهوم الميتامعرفة أو ما وراء المعرفة باهتمام ملموس على المستويين النظري والتطبيقي فعلى سبيل المثال أجرى براون Browen على ذلك المفهوم تصنيفات متعددة في مختلف المجالات الاكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة في التعلم الفعال(الشموط،2015).

وإلى يومنا هذا مازال يحظى هذا المفهوم بالكثير من الإهتمام لما له من اهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين حيث يزيد من وعيهم لما يدرسونه فالمفكر الجيد لابد من استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تساعده على مواجهة أي مشكلة أثناء الموقف التعليمي ويتضح من ذلك أن مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفة من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت في الساحة التربوية نظرا لدورها الفعال في عملية التعليم والتعلم.

1-طبيعة الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

يعد مفهوم الميتامعرفة " Metacognition" أحد التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي والتربوي، وأحد الميادين المعرفية التي تلعب دورا هاما في العديد من أنواع التعلم، فالوعي

بالعمليات الميتامعرفية خاصية بشرية تساعده على التخطيط الواعي، والمراقبة، وتمكنه من السيطرة على تعلمه الخاص، فهو من المصطلحات التي لاقت الإهتمام من الباحثين في الفترة الأخيرة، حيث أصبح هذا المفهوم موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات.

حيث يعتبر مفهوم الميتامعرفة من المفاهيم الغامضة غير الواضحة ومن أبرز خصائصه أنه يتضمن وعيا بعمليات التفكير ذاتها، وإجراءاتها النوعية (خالد عبد الله أحمد الحوالدة، جعفر كامل الربابعة، بشار عبد الله السليم ، 2012). ويبين شاهين (2007) أن "أهم خصائص الميتامعرفة أو التفكير ما وراء المعرفي أنه نشاط عقلي معرفي معقد مرتبط بوعي الفرد من خلال عملياته العقلية وأنشطته المعرفية". (ورد في: اليوسف هيفاء، الدوخي فوزي، والذروة مبارك ، 2017، ص339).

ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد من أنماط التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته، وكيفية استخدامه لتفكيره أي أنه التفكير في التفكير(العتوم عدنان يوسف ، 2004). فالوعي بالعمليات الميتامعرفية يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، وهي عملية مركزها القشرة المخية ولذلك هي خاصة بالإنسان فقط، وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي نتخذها لحل مشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا.(الاعسر صفاء يوسف ، 1997).

وحسب ما ذكر في الشموط(2015) أن تحليل مصطلح (Metacognition) يشير إلى أن كلمة (Meta) تعني ماوراء وكلمة (about) تعني حول وكلمة (Cognition) تعني المعرفة وكلمة (Thinking) تعني التفكير، لذا فإن الميتامعرفة تعني تفكير ماوراء المعرفي أو التفكير في التفكير، وهذا النوع من التفكير موجود في الجزء الأمامي من الدماغ، ويتضمن مجموعة القدرات مثل التفسير والإدراك وفهم الأفكار والسلوكيات، التخطيط ، والتفكير الناقد والإبداعي والتأمل، وخاصة بالبشر فقط (Uniquely Human). (ورد في: الشموط، 2015). ويري بعض خبراء التفكير أن التفكير الميتامعرفي ليس إلا مستوى عاليا، وغاية في التعقد، في حين يراه آخرون على أنه وظيفة من وظائف الذهن، وبهذه الوظيفة يديرون، ويتحكمون في الكيفيات التي يستخدمون أذهانهم بها(عصر حسن عبد الباري ،2001). كما يشير هذا المفهوم إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يجري فيها تذكر المعرفة واسترجاعها. زيادة على ذلك فالعمليات الميتامعرفية هي عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة

والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلة، وإدارتها.وهو أيضا أحد مكونات الأداء الذكي ومعالجة المعلومات. (عبد الهاشمي، الدليمي ، 2008)

ويشير مصطلح الميتامعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم بمعنى: تعلم المتعلم كيف يتعلم، لذا فإن تبني هذا المفهوم في عمليات التعلم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطا في عملية التعلم وجمع المعلومات وتنظيمها في إنشاء عملية التعلم، فضلا عن تمكينه من توظيف تعلمه في الموقف التي تواجه.(حيدر الزهري عبد الكريم محسن ، ومحسن أحمد عبد الكريم ،2016). ويتضمن الوعي بالعمليات الميتامعرفة مجموعة من العناصر التي تشكل هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية، وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها، ومن ثمة مراقبة تنفيذ تعديل هذه العمليات أثناء العمل لاتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح والمرغوب وللتأكد من تحقيق الأهداف المرغوبة لابد من تقييم فاعلية العمليات التي قام بها المتعلم.(ابو جادو، نوفل ، 2007).

مما سبق يتضح لنا أن الوعي بالعمليات الميتامعرفة نشاط عقلي وخاصية إنسانية، وهو نمط من أنماط التفكير وليس نمط عادي بل نمط من مستوى عالي وغاية في التعقد، ويتضمن قدرة الفرد على التخطيط للتعلم ومراقبة تقدمه وأداءه ، ويعد أيضا نشاطا راقيا يساعد على الوعي بعمليات التفكير، كما يتعلق مفهوم الميتامعرفة بمراقبة الفرد لكيفية استعماله لقدراته العقلية والإدراك لما وراء المعرفة (الميتامعرفة) الذي يساعده على تنظيم تفكريه وتحسين قدرته الواعية والمنظمة على التحكم في التفكير وتوجيه سلوكه نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

وهو أيضا عبارة عن عمليات تحكم عليا تتضمن المراقبة والتخطيط والتقويم لعملية التعلم مركزها القشرة المخية، وهي خاصية تمكن المتعلم من أن يكون واعيا بعملياته الداخلية والاستراتيجيات والأنشطة، والإجراءات، والأساليب والطرق التي يستخدمها في معالجة المعلومات والمراقبة والتحكم الذاتي في عملية التعلم، وتقويم مدى تحقق الهدف المعرفي.

2-مفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية Metacognition:

الوعي بالعمليات الميتامعرفية من أحدث العبارات المستخدمة في علم النفس التربوي، ويشر إلى العمليات العليا للتفكير والتي تتضمن التحكم النشط للعمليات المعرفية في التعلم كالتخطيط لكيفية التعامل مع أي مهمة معرفية والفهم والمراقبة، وتقييم التقدم المحرز نحو الأهداف المنشودة، وتلعب دورا هاما في نجاح عملية التعلم (الفلمباني دنيا خالد أحمد ،2011).

فهو من المصطلحات المشهورة التي دخلت مجال التربية حديثا وقد يقصد بهذا المصطلح عدة معاني منها: التفكير، المعرفة، التعلم، السيطرة أوالتحكم ، وكل هذه معان يمكن أن تتداخل معا لتصنع بعض التعريفات للعمليات الميتامعرفية على النحو التالي: ماوراء المعرفة، التعلم حول التفكير، السيطرة (التحكم) في التعلم، المعرفة حول التفكير، التفكير في التفكير(الشبل منال عبد الرحمان عبد العزيز ، 2006).

ويعتبر مصطلح الميتامعرفية Metacognition من المصطلحات التي أثارت الكثير من الإنتباه خلال العقدين الماضيين،و اصبح واسع الإنتشار بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي وعلوم التربية، حيث أصبح هذا المفهوم موضوعا للعديد من الدراسات والابحاث التي تنوعت في تناوله له، "حيث نجد العديد من الدراسات استخدمت تعريفات مختصرة للتعبير عن مفهوم الميتامعرفة وهي على الرغم من كونها مفيدة للفهم المبدئي للغوي للعمليات الميتامعرفية ومن أكثرها شيوعا مايلي: التفكير ذا المستوى العالي، تعلم التنظيم الذاتي، التفكير في المعرفة، التعلم حول التفكير، التحكم في التفكير، المعرفة حول المعرفة، التفكير في التفكير، التفكير فوق المعرفي، تفكير ماوراء الادراك". (الحربي سليمان بن راشد ، وصبري ماهر اسماعيل ، 2009).

كما يستعمل مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: الميتامعرفة، ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفة، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، التحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة.(محمد سهام عبد الهادي ، 2017).

وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة على يد جون فلافل في بداية السبعينات من القرن العشرين عندما قدمه في أبحاثه الخاصة حول الذاكرة وماوراء الذاكرة، وبالرغم من حداثة هذا المصطلح إلا أن

الأدبيات التربوية المعاصرة العربية والأجنبية تزخر بعديد من تعريفات لمصطلح الميتامعرفية " Métacognition" وسنذكر بعض هذه التعريفات منها مايلي:

تعريف Sternberg (1985): الميتامعرفية هي عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة والتحكم والتقويم.(ورد عن: النعانعة إبراهيم علي ، 2015)

تعريف Wilson (1998): الميتامعرفية هي معرفة ووعي الفرد بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم ومراقبة عمليات التفكير الخاصة به. (Wilsone, jeni, 1998)

تعريف عبد القادر لورسي (2013): الميتامعرفة هي وعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرنه على تنظيم وتقييم وتنظيم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفعالية اكثر على عملياته المعرفية.(عبد القادر لورسي ، 2013).

تعريف أبو جادو و نوفل (2007): الميتامعرفة هي مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية وتشمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها، من ثم مراقبة تنفيذ وتعديل هذه العمليات أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالإتجاه الصحيح والمرغوب وللتأكد من حقيقة الأهداف المرغوبة لابد من تقيم فاعلية العمليات التي قام بها المتعلم"(أبو جادو، و نوفل ،2007).

تعريف فتحي جراون(2002): الميتامعرفة هي عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم ولأداء الفرد في حل المشكلة..(فتحي جراون،2002).

تعريف مجدي عزيز إبراهيم (2005): الميتامعرفة هي المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط، والإرادة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.(مجدي عزيز إبراهيم ،2005).

تعريف Moore (1982): الميتامعرفة هي معرفة الفرد حول مختلف جوانب التفكير، وقدرتهم على ضبط نشاطهم المعرفي من اجل تعزيز استيعابه للمعرفة بفعالية(Eleonora Papaleontioun Louca,2003, P10).

تعريف شحاتة حسن و النجار زينب (2003): الميتامعرفة هي تفكير يشير إلى عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإرادة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار، ويرتكز فيها وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة المعلومات.(شحاتة حسن ، النجار زينب ، 2003)

تعريف عصر حسن عبد الباري (2001): الميتامعرفة هي القدرة على تخطيط مهمات التعلم، وتنفيذها، ومراقبة تقد الفرد، وملائمة أفعاله لتساير تلك الخطة، وكذلك يتضمن مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم.(عصر حسن عبد الباري ،2001) .

تعريف Schraw & Dennison(1994): الميتامعرفة هي القدرة على التفكير وفهمه والتحكم فيه من خلال وعي المتعلم لعملياته المعرفية واستعماله لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم. Schraw & (Dennison, 1994)

تعريف ثائر غباري و أبو شعيرة (2010): الميتامعرفة هي عبارة عن معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير لديه، وقدرته على تقديم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة ذاتيا.(ثائر غباري، أبو شعيرة، 2010)

تعريف الجراح عبد الناصر و عبيدات علاء (2011): الميتامعرفة هي وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفا هذا النوع في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات: التخطيط، المراقبة التقويم، اتخاذ القرارت واختيار الاستراتيجية الملائمة.(الجراح عبد الناصر وعبيدات علاء ،2001).

يتضح من خلال هذه التعاريف السالفة الذكر أن الميتامعرفة من المصطلحات الجديدة التي دخلت مجال التربية والذي يعني التفكير في التفكير وبالتالي فهو قدرة الفرد على التخطيط لتحقيق أهدافه، وإختيار الخطة المناسبة وتعديلها، وقدرته على مراقبة ذاته وتقيمها، ما يمكنه من مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته بصفة عامة وحياته الدراسية بصفة خاصة.

كما نجد أن العمليات الميتامعرفية من العمليات العقلية التي تنشط خلال التعلم والتي تمكن المتعلم من الفهم والاستيعاب والتي تجعل من التلميذ اكثر وعيا لما يقومون بانجاز مهمة دراسية ما، ونجد لهذا المصطلح العديد من المصطلحات المرادفة له وهي ما وراء المعرفة، التفكير في التفكير، الميتامعرفة، فوق المعرفة،...الخ.

3-مكونات الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

هناك اتفاق عام بين علماء النفس المعرفي على أن ما وراء المعرفة تنقسم الى بيئتين أكثر عمومية هما: معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن الأولى: (المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية) والبئية الثانية تتمثل فيما تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة، أو ما يسمى بمهارات ما وراء المعرفة.(العبيد وجدان جاسم محمد سعيد ، و العبيد سوسن موسى مدحت ، والخفاجي سحر حسين فاضل ،2015).

4-1 مكونات ما وراء المعرفة حسب (Flavell, 1979)

يرى (Flavell, 1979) أن هناك مكونين أساسيين لما وراء المعرفة وهما كالتالي:

4-1-1- **معرفة ماوراء المعرفة**: وتتكون بشكل اساسي من المعرفة، والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معا، لتنتج أعمالا، أو مخرجات معرفية. وتتضمن ثلاثة عناصر وهي:

أ- **معرفة الشخص**: وتشمل كل ماتفكر به حول طبيعتك وطبيعة غيرك من الناس كمعالجين للمعرفة بنوعيها الفردية والبيئية.

ب-**معرفة المهمة:** وتهتم بالمعلومات المتوفرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة، ومقدمة بهذه الطريقة أو تلك، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو لا يمكن الثقة بها.

ج- **معرفة الاستراتيجية** : وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات، التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الاهداف الرئيسية والثانوية.

4-1-2- **خبرات ما وراء المعرفة:** قد تكون قصير أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيرا من الحذر، والتفكير الواعي، مشيرا أن لخبرات ما رواء المعرفة تأثيرا كبيرا على الأهداف والمهمات المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية وذلك كالتالي:

أ- تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وأن تراجع أو تلغي القديمة منها.

ب–إن خبرات ماوراء المعرفة، تؤثر في معرفة ماوراء المعرفة، عن طريق إضافة شيء ما إليها، أو حذف شيء منها، أو تعديلها.

ج– إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكن أن تنشط الأستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف.(ورد في: العتوم عدنان يوسف ، و علاونة شفيق فلاح ، الجراح عبد الناصر ذياب ، و معاوية محمود أبو غزل ،2005).

يستخلص أن مكونات ما وراء المعرف حسب (Flavell, 1979) تنقسم الى مكونين اساسين وهما ما ورا المعرفة وخبرات ما ورا المعرفة

4-2-مكونات ما وراء المعرفة حسبPintrich et all (2000)

يقسم كل من بانتريتش وزملائه Pintrich et all (2000) من ثلاث مكونات عامة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول (1):

مكونات ما وراء المعرفة حسب Pintrich et al (2000)

1– ما وراء المعرفة، وتتضمن:
أ– المعرفة عن المعرفة بصفة عامة (المعرفة –الاستراتيجيات المعرفية)
– المعرفة التقريرية: والتي تتضمن معرفة الفروق بين الاستراتيجيات المختلفة والخاصة بالذاكرة والتفكير وحل المشكلات.
– المعرفة الاجرائية: والتي تتضمن كيفية استخدام وتفعيل الاستراتيجيات المعرفية المختلفة
– المعرفة الشرطية : والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة ولماذا يتم استخدام استراتيجية معينة.
ب–المعرفة عن المهام والسياقات وكيفية تأثيرها على المعرفة
ت–المعرفة عن الذات: ويتضمن المعرفة مرجعية الذات والمعرفة في إطار المقارنة بالأخرين، وتأثير هذه المعرفة ويمكن ان يفهم بشكل افضل في الإطار الدفعي
2– المراقبة المعرفية أو أحكام ما وراء المعرفة وتتضمن:
أ– احكام صعوبة أو سهولة المهمة: عمل تقديرات ومدى سهولة أو صعوبة مهام التعلم موضع التجهيز والمعالجة.

ب-مراقبة التعلم والفهم أو تمي حدوث التعلم.
ت-الشعور بالمعرفة: ويعني إمتلاك الخبرة أو الوعي بمعرفة شيء ما ولكن لا يستطيع المتعلم تذكره بصورة تامة.
ث-احكام الثقة: وتعني عمل تقديرات او احكام عن مدى صحة او مناسبة الاستجابات

3- الضبط والتنظيم او مهارات ما وراء المعرفة وتتضمن:
التخطيط للأنشطة: وتعني وضع الأهداف للتعلم وتخطيط وقت التعلم والاداء.
اختيار واستخدام الاستراتيجية: وتعني تقرير وتحديد الاستراتيجية التي سوف يستخدمها التلميذ في التجهيز والمعالجة وكذالك متى يتم تغير الاستراتيجية اثناء الاداء.
ضبط المصادر: وتعني ضبط وتنيم الوقت والجهد والوقت وخطوات التعلم والأداء
الضبط الارادي: وتعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم.

(ورد في: رشوان، 2006)

4-3-مكونات ما وراء المعرفة حسب Kluwe (1982)

يرى كلوي Kluwe (1982) أن لما وراء المعرفة مكونين أساسيين وهما:

4-3-1- المكون الاول: يتمثل في: **المعرفة عن تفكير الفرد والاخرين:** ويرتبط بالمعرفة التقريرية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، وقد ميز بين نوعين من المعرفة التقريرية وهما:

- **المعرفة التقريرية المعرفية:** وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.
- **المعرفة التقريرية ما وراء المعرفة:** وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية، المهمة التي هو بصدد التعامل معها.

4-3-2- المكون الثاني: يتمثل في: **العمليات التنفيذية:** ويرتبط بالمعرفة الاجرائية المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى، هناك نوعان من المعرفة الاجرائية وهي:

- **المعرفة الاجرائية المعرفية:** مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب، ما تنطوي عليه من اجراءات.

- **المعرفة الاجرائية ما وراء المعرفة:** وهي معرفة اين، متى، وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة. (ورد عن: الجراح وعبيدات،2011، ص146)

يتبين من خلال هذا العرض أن مكونات ما وراء المعرفة حسب Kluwe تمثلت في: المعرفة عن تفكير الفرد والآخرين وهي المعرفة التي ترتبط بالمعرفة التقريرية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، أما المكون الثاني فتمثل في العمليات التنفيذية والتي ترتبط بدورها بالمعرفة الإجرائية المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى.

4-4-مكونات نا وار المعرفة حسب Bandura

يرى Bandura أن التنظيم الذاتي مرتبط باستراتجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالمهمة، وبناء على ذلك فان التفكير ما وراء المعرفة يتضمن نمطين من المعرفة هما:

- **المعرفة التقريرية:** والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق.
- **المعرفة الإجرائية**: والتي توضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما(أبوا جادو، نوفل، 2007).

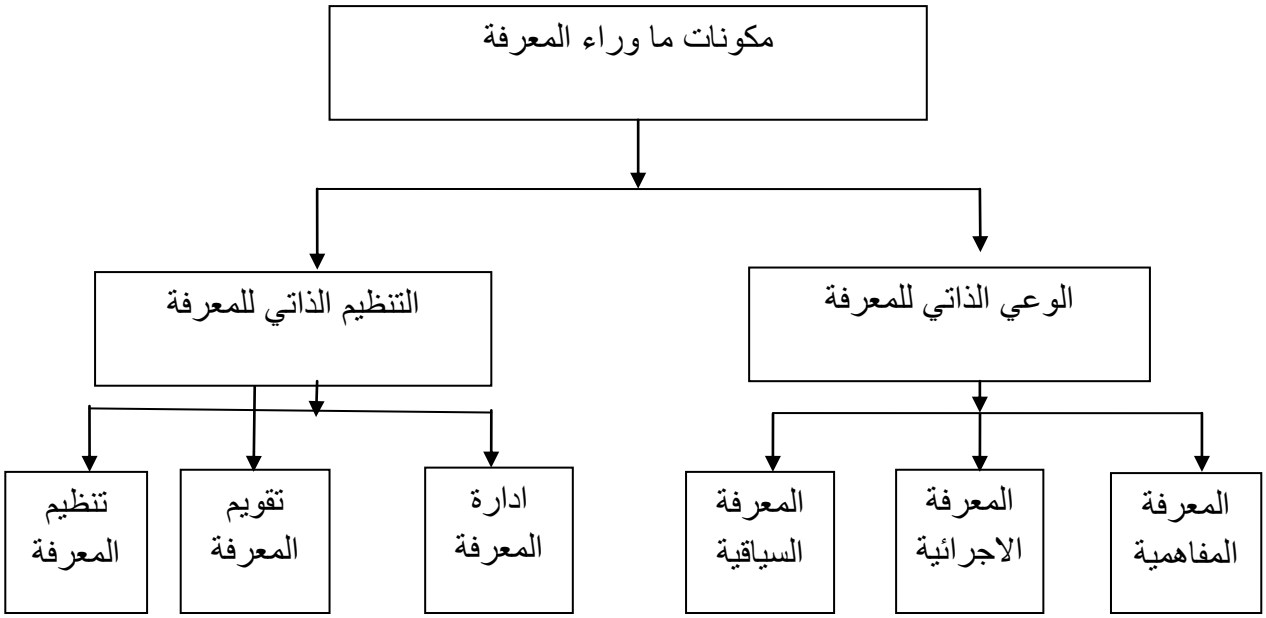
4-5- مكونات ما وراء المعرفة حسب عفانة والخزندار(2004)

يقسم كل من عفانة والخزندار(2004) ما وراء المعرفة إلى مكونين رئيسين هما:

1- الوعي الذاتي بالمعرفة.

2- التنظيم الذاتي للمعرفة.

الشكل رقم(01) *يوضح مكونات ما وراء المعرفة*



(عفانة والخزندار،2004) .

نلاحظ مما سبق أن:

4-5-1- المكون الاول: الوعي الذاتي بالمعرفة

ويتضمن هذا المكون ثلاثة انواع رئيسية من المعرفة وهي:

4-5-1- **المعرفة المفاهمية:** وهذه المعرفة تتضمن عدة انواع من المعارف هي كما يلي:

أ- **الوعي بالمفاهيم:** ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها وادراكه لمكوناتها وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.

ب- **الوعي بالمصطلحات:** وهي ادراك معنى المصطلحات العلمية أو الرياضية أالاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها والذي تعنيه تلك المصطلحات في مضمونها.

ج- **الوعي بالرموز:** وهي فهم وادراك معنى الرموز المجردة وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا.

د- **الوعي بالقوانين:** ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء أكان في العلوم أو قانون وضعي اداري أو قانون دستوري أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين اخرى ذات الصلة.

4-5-1-2- **المعرفة الاجرائية** : وهذه المعرفة تتضمن انواع مختلفة من المعارف وهي كما يلي:

أ- **ادراك الخطوات:** بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي يتبعها في وصوله للهدف أو في حل مسالة رياضية ما دون التطرق إلى الحل أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف، بل هي معرفة بإجراء شيء معين وليس تنفيذ.

ب- **معرفة نماذج:** أي إدراك أنواع معينة من الأفكار أو المخططات التي تتعلق بمضمون معين، وذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها او تنظيمها.

ج- **معرفة حلول:** وهذه المعرفة تشير إلى طرق الحل لمسالة أو مشكلة معينة سواء أكان لمسالة في العلوم أو مشكلو اجتماعية معينة، حيث يستطيع المتعلم هنا إدراك خطوات الحل وأسلوب التعامل مع المشكلة. (عفانة والخزندار، 2004)

د- **معرفة تراكيب:** وهذا يعني وعي المتعلم بكيفية تركيب جملة معينة، أو رسم نموذج محدد أو بناء خطة معينة أو تركيب جهاز حاسوب، أي الوعي بخطوات البناء والتراكيب.

4-5-1-3- **المعرفة السياقية:** وتتضمن المعرفة ما يلي

أ- **الوعي بشروط**: أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة أو اعطاء شروط لحدوث تعلم أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك ولهذا الموقف أن يحدث إذا لم يكن هناك ظروف أو شروط معينة لحدوثه.

ب- **إدراك اسباب**: إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقف معين إلا إذا أدرك أسباب معينة لوجود شيء ما.

ج- **اعطاء مبررات:** ويقصد بذلك بوضع مبررات لحدوث ظاهرة معينة، وتوضيح نقاط الضعف في تلك الظاهرة أو الموقف، أي توضيح لماذا لم يتمكن المتعلم من حل المسالة.

د- **تحديد معايير:** أي بمعنى وضع معايير أو وحدات للقياس، فمثلا لكي يحدث تفاعل ما ينبغي أن تتوفر معايير في مواد التفاعل حتى يحدث هذا التفاعل.

هـ- **حل المشكلات:** بمعنى فهم المسالة أو المشكلة سواء كانت نمطية أو غير نمطية ومحاولة باستخدام استراتيجيات معينة وتعني بالمشكلة النمطية هي تلك التي مرت سابقا على المتعلم ويستطيع ان يستعين بخطوات الحل في مسالة متشابهة.

4-5-2- المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة: ويشمل هذا المكون على ثلاثة انواع من المعرفة وهي كما يلي:

4-5-2-1- **إدارة المعرفة:** وهي تتضمن ما يلي:

أ- **تحديد استراتيجيات:** أي اختيار استراتجية محددة ذات قيمة وفائدة لإدارة المعرفة والتخطيط لها.

ب-**وضع خطط:** حيث تتطلب إدارة المعرفة ووضع خطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة.

ج- **بناء خطوات:** وهذا المستوى يتطلب تكوين مجموعة من الخطوات المرتبة لإنجاز مهمة معينة.

د- **إدراك علاقات:** وهذا يعني فهم العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي، فلا يمكن لمتعلم أن يعي المضامين المعرفية بدون أن يدرك تسلسل تلك المضامين والعلاقات القائمة بين مفاهيمها ومكوناتها (عفانة والخزندار، 2004)

هـ- **تهيئة ظروف:** لكي يتم إنجاز المهمة واتقانها ينبغي أن تتوفر الظروف أو المناخ الصفي الملائم لتحصيل تلك المهمة.

4-5-2-2- **تقويم المعرفة:** وتتضمن هذه المعرفة مايلي:

أ- **تعديل نمط:** وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتعديل أسلوب تعلمه، وأنماط السلوك التي يستخدمها ومحاولة تغير هذا النمط في ضوء مبررات مقنعة.

ب- **تبديل استراتيجية:** قد يري التلميذ أن الاستراتيجية التي استخدمها في تحقيق أهداف لم تكن مفيدة في تنمية قدراته وفي تحسين مهاراته اتجاه مهمة معينة أو موقف محدد، فيلجأ التلميذ إلى تعديل تلك الاستراتيجية بأخرى أكثر فائدة.

ج- **تحسين سياق:** بعد أن يستخدم التلميذ أسلوب معين في طرح أفكاره في أسلوب محدد ونجد هذا الأسلوب لم يكن مقنعا أو معبرا يلجأ إلى صياغة السياق بصورة أفضل باستخدام أسلوب معين في طرح المضامين الفكرية لتحسين سياق الموضوع ليصبح جذبا او مقنعا.

هـ- **التأكد من حل:** وهو أسلوب يستخدمه التلميذ للتأكد من صحة موضوع أو فكرة معينة أو فرضية خاصة، وذلك لإعطاء ثقة بالخطوات التي استخدمها.

4-5-2-3- **تنظيم المعرفة:** يشمل هذا النوع من المعرفة مايلي:

أ- **إعادة مخطط:** في ضوء الكشف عن نقاط القوة والضعف يستطيع التلميذ إعادة تنظيم المخطط أو الخطوات التي يستخدمها في التعليم أو التفكير وذلك بعد أن يضع يده على أخطاء عدم وصوله إلى الأهداف المطلوبة.

ب-**تعديل نتاجات:** يستطيع المتعلم تعديل نتاجات معينة من خلال التغذية الراجعة المتوفرة في البيئة الصفية أو من خلال تعديل نفسه.

ج- **توضيح اخطاء:** ويعني ذلك توضيح الأخطاء وكيفية حدوثها وأين تحدث ومتى تحدث، وذلك من أجل تلاشيها والتخلص منها في تفكيره أو في أساليب التعلم التي يستخدمها.

د- **عمل المعالجة:** ويقصد بذلك إجراء معالجات فورية لخطوات التعلم أو أنماط التفكير المستخدمة في حل مسالة علمية مثلا وذلك يتم من خلال المتابعة والمراجعة (عفانة والخزندار، 2004)

هـ- **تنظيم تفكيره:** وهذا المستوى يعد أعلى مستويات ماوراء المعرفة وهذا يعني أن يقوم الملعلم بتنظيم تفكيره من حين لأخر بصورة شاملة، وذلك طبق للظروف والأحوال التي يمر بها.(عفانة والخزندرة، 2014).

يستخلص من العرض السابق أن الميتامعرفية تنقسم إلى مكونين اساسيين فحسب فلافل تنقسم ما وراء المعرفة إلى مكونين وهما: ما وراء المعرفة والذي يتضمن ثلاث عناصر وهي: معرفة الشخص ومعرفة المهمة ومعرفة الاستراتيجية، أما فيما يتعلق بالمكون الثاني فهو خبرات ماوراء المعرفة وهذه الخبرات قد تكون طويلة او قصيرة، بسيط او معقدة في محتواها، والتي تتطلب الحذر والتفكير والوعي وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد التلميذ على اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم، إلى جانب (فلافل) نجد كل من (الخزندرا وعفانة) يقسمان الميتامعرفة إلى الوعي الذاتي بالمعرفة والتنظيم الذاتي بالمعرفة،

ينقسم كل من هذاين الأخيرين إلى ثلاثة فروع وكل فرع له وظيفته والتي تمكن التميذ من أن يعي ما يفكر فيه وما يريد أن يقو به أثناء قيامه بنشاط أو مهمة ما، فالميتامعرفة تتضمن المعرفة بأنواعها كما أنها تتضمن مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تساعد المتعلم من التخطيط لأداء المهمة وكذا مراقبة نشاطه والتنظيم كما تمكنه من القيام بتقييم أداءه ومدى نجاحه في تحقيق الهدف الذي رسمه.

4-الفرق بين العمليات المعرفية والعمليات الميتامعرفة:

تعد العمليات المعرفية أو الميتامعرفية من العمليات العقلية العليا التي تلعب دورا هاما في العديد من أنواع التعلم والإنتاج هذا ما يشير إليه كل من (Vandlan et Stander1994) "إلى أن كل من المعرفة وماوراء المعرفة عمليتان عقليتان إلا أن المعرفة مكتسبة أما ما وراء المعرفة فهي تعتبر عن وعي الفرد وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم إكتسابها"(ورد عن: أبو عمارة نادية ،2015).ذلك أن هذا النوع من العمليات تمكن المتعلم من التحكم في زمام تفكيره وتوجيهه نحو الابداع وتنظيم مخزونه المعرفي، الامر الذي يساعده على حل المشكلات وأداء مهامه الدراسية بفعالية.

المعرفية تساعد المتعلم على أداء المهام التي يمكن أن تطلب منه، أما ما وراء المعرفة فتعينه على فهم وتنظيم وتنفيذ الأعمال التي يقوم بها، وهو ما يكسبه معلومات وخبرات عديدة ومن ثم تزداد عملية التعلم نماء وتطور (العتبي نبيلة بنت منير ،و العليان فهد بن علي ، 2017).ولما نتحدث عن الميتامعرفة أو ما وراء المعرفة فإننا نتحدث عن معرفة المتعلمين ووعيهم بعملياتهم المعرفية وكيفية تفكيرهم وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب حيث يؤكد "Gamer"أن ما وراء المعرفة هي في الاساس تتضمن معرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره ومن ثم يمكن التعربير عنها بأنها ما وراء الادراك، وما وراء الفهم، وما وراء الذاكرة (بدوي منى حسن ، و ال زياد غادة محمد عبد الله، وابراهيم اماني، وسعيد سيد ،2016).

ويفرق الشرقاوي (1991) بين المعرفة وما وراء المعرفة فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد لحين استدعائه في المواقف المختلفة، في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة (ورد في: العوبثاني سالم مبارك ، و برقعان احمد محمد ، 2014، ص17).

وفي نفس السياق نجد الروثيني(2000) يري أن المعرفة وما فوق المعرفة (الميتامعرفة) عمليات تربطهما علاقة وثيقة فأي نشاط للتفكير يقوم به العقل لانجاز مهمة معينة ما هو إلا دمج بين نوعين من الأنشطة هما أنشطة معرفية لاكتساب المعلومات والمعارف بكافة أشكالها أو تطوريها، وهي تتضمن مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة والتفكير الناقد والإبداعي، وأنشطة فوق معرفية توجه جهود الفرد وتنظيمها وتضبيطها وتقويمها بهدف اكتساب هذه المعارف وتشكيلها وتطبيقها، وتتكون من ومهارات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقييم (ورد عن: عبد القادر خالد ،2012).

جدول (2):

الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة

المعرفة	ما وراء المعرفة
المعرفة تشير الى امتلاك المهارات	ما وراء المعرفة تشير الى الوعي والسيطرة على هذه المهارات
المهارات المعرفية هي المهارات المطلوبة لأداء المهمة (حل المشكلة، الاجابة عن السؤال).	مهارات ما وراء المعرفة هي تلك المهارات المطلوبة لفهم كيف يتم هذا الاداء، اي كيف يتم مثلا اداء مهمة او حل مشكلة، او الاجابة عن السؤال.
المعرفة تتضمن الادراك والفهم والتذكر وما الى ذلك.	ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في ادراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة يمكن تصنيفها بانها مهارات ما وراء الادراك، ما وراء الفهم، ما وراء الذاكرة.
المعرفة تشمل ما وراء المعرفة	ما وراء المعرفة هو احد مكونات المعرفة
المعرفة تتمثل في العمل على اكتساب معلومات، وفهم مبدا	ما وراء المعرفة تتمثل في العمل على التأكد من تحقيق ذلك وعلى التساؤل الذاتي عن مدى تحقيق هذا الهدف، وعلى إدارة عملية التفكير فيما يتم وكيف يحدث وما إذا كان الأمر يتطلب تعديل مسار التفكير واعادة تنظيم استراتيجية العمل لتحقيق الهدف وتساؤل المتعلم لنفسه ماذا أعرف؟، وماذا لا اعرف؟، وما الذي يحتاج لمعرفتة

(جندية نانا محمد زويد ، 45،2014-46)

5-أهمية الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

حظي التفكير ماوراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة ، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي التلاميذ لما يدرسونه، فالتلميذ المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة ويقييم كلا منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكرا منتجا(الجراح، عبيدات، 2011،).

كما تتضح أهمية مهارات الميتامعرفية في تنمية التفكير وحل المشكلات، وقدرتها على توجيه مختلف نشاطات التفكير العلمي الموجه لحل المشكلة، وتوظيف قدرات الفرد المختلفة في تلبية متطلبات مهمة التفكير(لقادري سليمان أحمد ا ، 2012). ترجع أهميتها إلى صلتها الوثيقة بالموضوع المركزي في علم النفس التربوي ألا وهو التعلم، إذ يعد ما وراء المعرفة خطوة أساسية في التطور المعرفي للفرد، تسمح للمتعلم بالوصول إلى استراتيجيات التعلم وضبطها، حينما يدرك جوانب القوة والضعف في تعلمه، وعندما يتأمل الفرد عمليات التفكير لديه فإن ذلك يمكنه من جعل عملية التعلم أبسط وأكثر فعالية(صفاء صبح، وزيزفون عبير ، 2016). وتكمن أهمية ما وراء المعرفة في:

1- قدرة التلميذ في اختيار استراتيجيات ملائمة ذات فعالية في التعلم، وبناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها.
2- جعل التلميذ أكثر إدراكا لأفعاله، وتمكنه من تطوير عمله، وتخزينها في عقله لفترة أطول من الزمن، ثم التأمل فيها وتقيمها، الأمر الذي يؤدي إلى ثبات التعلم من خلال فهم التلميذ كل ما يتعلمه أو يقرأه.
3- تنمية قدرة التلميذ على تنشيط خبراته السابقة وتوظيفها في عمليات التعلم الجديدة، وتفسير الاسباب التي دعته لاتخاذ قرار معين.
4- تنمية قدرة التلميذ على اشتقاق العناصر المهمة في الموضوع والتقييم الناقد للافكار والمعاني التي يتضمنها.

5- تنمية قدرة التلميذ على ممارسة أساليب المتابعة الذاتية والتقييم الذاتي (كالمراجعة، والتدقيق ووضع الأهداف ومراقبة الخطط) في اثناء تنفيذها وتقيمها وتقويمها اذا تبين انها لا تحقق النتائج المتوخاة منها.

6- تنمية قدرة التلميذ على مراقبة نشاطاته العقلية التي يستخدمها للتحقق من مستوى فهمه واستعابه وتحديد المعوقات التي تعيق تفكيره.(ورد عن: القريشي مهدي علوان عبود ،و العقابي فاء باسم ، 2014).

7- المبادئ الاساسية لتعلم الميتامعرفي:

هناك مجموعة من المبادئ التي تتعلق بتهليم وتعلم ماوراء المعرفة، التي يجب أن يلتزم البرنامج التعليمي بأكبر عدد منها حتى يكون أكثر فعالية في تحقيق الأهداف، ونجاح العملية التعليمية التعلمية من بين هذه المبادئ نجد:

أ- **مبدأ العلمية:** ينبغي التأكد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكد على نواتجه.

ب-**مبدأ التاملية:** أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

ج- **مبدأ الوجدانية**: إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما بعد المعرفية والوجدانية وأهداف التعلم.

ح- **مبدأ الوظيفية** : ينبغي أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة المهارية ووظيفتهما.

خ- **مبدأ انتقال أثر التعلم:** ينبغي أن يكافح ويجاهد المدرسون والتلاميذ لتحقيق انتقال التعلم والتعميم وان لا يتوقعوا ان يتحقق دون ممارسة في سياق.

د- **مبدأ السياق**: تحتاج استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات وتتطلب أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف وممارسة في سياقات مناسبة.

ذ- **مبدأ التشخيص الذاتي:** ينبغي أن يدرس للتلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة لتعلمهم.

ر- **مبدأ النشاط:** ينبغي أن يصمم التعليم بطريقة بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه.

ز- **مبدأ الاشراف** : ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة التلاميذ الأصغر سنا.

ص- **مبدأ التعاون:** التعاون والتناقش بين التلاميذ ضروريا.

س- **مبدأ الهدف:** ينبغي الإهتمام والتأكيد على مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا.

و- **مبدأ المفهوم** : يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة حتى يتم إرساءها على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم، وعلى المفاهيم القبلية.

- **مبدأ تصور التعلم** : ينبغي أن يكيف التعليم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية.(جابر عبد الحميد جابر،1999).

8-مهارات مهارات ما وراء المعرفة:

8-1- مفهومها:

تعريف فتحي جروان (2007): بأنها عبارة مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.(جروان، 2007)

تعريف الحربي وصبري (2009): يعرفانها بأنها مجموعة من القدرات التي تزود المتعلمين باساليب للتفكير لانجاز المهمات البسيطة والمعقدة وتتطلب قياهمهم بالتخطيط والتنظيم واختيار الاستراتيجية المناسبة والمراقبة والتقويم الذاتي (ورد عن: الحربي، صبري، 2009،ص243).

تعريف حسن علي والشريدة(2016): بأن مهارات ما وراء المعرفة تعبر عن وعي التلميذ بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط واستراتيجيات جديدة وقدرته على مراجعة ذاته والتقييم المستمرلها.(نجوى ، الشريدة، 2016)

تعريف القاسم (2016): بأنها وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرار واختيار الاستراتيجية الملائمة (القاسم جمال مثقال ، 2016).

تعريف قطامي قطامي (2001): ترى مهارات ما وراء المعرفة بأنها عبارة عن عمليات عقلية متتابعة تستخدم لضبط النشاطات المعرفية يمكن تعلمها بشكل غير مباشر للتلاميذ وهذا يساعد على حل

المشكلات بشكل صحيح (ورد عن: ابو رياش حسين محمد ، وشريف سليم محمد ، والصافي عبد الحكيم ، 2009، ص183).

تعريف الحموري وابو مخ (2012): تشير مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الفرد لتنظيم تفكيره ومراقبته وتوجيهه وضبطه. (الحموري فراس ، ابو مخ احمد، 2012).

تعريف عبجل منى خليقة (2012): يعرفها بأنها مهارات عقلية لمعالجة المعلومات، يستخدمها التلميذ لتنظيم المعلومات، بالتخطيط، المراقبة، والتحكم والتقييم وصولا إلى الفهم. (عبجل منى خليقة ، 2012).

8-2- التصنيفات المختلفة لمهارت ما وراء المعرفة:

وبالنظر إلى تصنيفات مهارات ما وراء المعرفة نجد من منهم يصنفها إلى ثلاث مجالات ومنهم من يصنفها إلى أكثر من ذلك ومن بين هذه التصنيفات نجد:

8-2-1- تصنيف لي (Li, 1992):

افترض (Li) أن ما وراء المعرفة يضم خمسة مهارات فرعية وهي:

1- **الوعي** : ويتعلق بوعي الفرد لإدراكاته وتفكيره وقدرته على ومستواه
2- **التخطيط**: ويتعلق بتحديد الأهداف واختيار النشاطات والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقيها، وتريب هذه الانشطة بتسلسل معين على وفق أولوية الاستعمال، والتنبؤ بالصعوبات وتحديد طرائق التغلب عليها.
3- **المراقبة:** وتتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين، أي معرفة الأهداف التي ستنجز قبل غيرها، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف الجزئية المؤدية إلى تحقيق الهدف الكلي.
4- **المراجعة**: وتضم مقارنة الهدف المنشوء بما تحقق منه على أرض الواقع، مقارنة الاستراتيجيات التي صممت لاستعمالها بالتي استعملت مقارنة الصعوبات التي تنبئ بها بالصعوبات التي واجهها الفرد مقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتالي توقعها مسبقا.
5- **الموائمة**: وتتضمن تصحيح الاستراتيجيات الضعيفة التي استعملت او تبني استراتيجيات او خطط اكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة (ورد في: البياتي عايدة علي حسين ، والكعبي بسمة نعيم محسن ، والكاتب عفاف عبد الله رشيد ، 2011).

8-2-2- تصنيف وليم عبيد(2009):

يصنف وليم عبيد مهارات ما وارء المعرفة إلى ثلاث مجالات وهي كالاتي:

1- **مهارة التخطيط**: وتشمل المهارات الفرعية التالية:

أ- وعي التلميذ بمعلوماته السابقة .

ب-وعي التلميذ بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة.

ج-وعي التلميذ بمستوى ذكائه (من حيث القوة والضعف).

2- **مهارة الرقابة والضبط**: وتشمل المهارات الفرعية التالية:

أ- تنظيم التلميذ لمعلوماته السابقة.

ب-استخدام طرق حل المشكلات.

ج- تنظيم التلميذ لاستراتيجيات تمكنه من التعلم.

د- وضع التلميذ لخطة ومتابعة أدائه لتنفيذها.

هـ-امتلاك مرونة عقلية تسمح للتلميذ أن يطور ويعدل الخطة .

3- **مهارة التقويم**: وتشمل المهارات الفرعية التالية:

أ- تقويم التلميذ للخطوات التي جرى اتخاذها.

ب-تقويم التلميذ بفاعلية وكفاءة استراتيجيته في العمل.

4- **مهارة المراجعة**: وتشمل المهارة الفرعية التالية:

أ- قدرة التلميذ على تعديل خطة العمل.

ب-قدرة التلميذ على التقويم الذاتي(عبيد، 2009).

8-2-3-تصنيف (Sternberg,1986):

صنف Sternberg مهارات ما وراء المعرفة الى على النحو التالي:

أ- مهارة التخطيط.

ب- مهارة المراقبة والضبط.

ت- مهارة التقييم.(ورد في: والعياصرة وليد رفيق ،2011)

8-2-4- تصنيف (O'neil& Abedi, 1996):

يرى كل من (O'neil& Abedi, 1996) أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في:

1- **الوعي:** وهو عملية شعورية لدى التلميذ تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية.
2- **التخطيط:** ويشير إلى أن التلميذ لابد من ان يكون لديه هدف واضح وخطة لتطبيق ذلك.
3- **الاستراتيجيات المعرفية:** ويعني أن يكون لدى التلميذ طريقة أو استراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بادائه حتى يحقق اهدافه بنجاح.
4- **التقويم الذاتي:** ويشير إلى امتلاك التلميذ ميكانيزمات مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدم في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى لإنجازه (ورد عن: صاحب ،2014)

8-2-5-تصنيف شراو ودينسون (Schraw & Dennison,1994):

يصنف كل من شرو ودينسون (Schraw & Dennison) مهارات ما وراء المعرفة إلى بعدين وهما:

أولا: المعرفة حول الادراك وتتمثل في:

1- **المعرفة التصريحية:** معرفة مهارات التلميذ وموارده الفكرية وقدراته كمتعلم.
2- **المعرفة الاجرائية:** معرفة كيفية تنفيذ اجراءات التعلم
3- **المعرفة الشرطية:** معرفة متى ولماذا تستخدم اجراءات التعلم.

ثانيا: تنظيم الادراك وتشمل:

1- **التخطيط:** التخطيط وتحديد الأهداف وتخصيص الموارد قبل التعلم
2- **ادارة المعلومات:** المهارات وتسلسل الاستراتجيات المستخدمة على الانترنيت لمعالجة المعلومات بشكل اكثر كفاءة.
3- **المراقبة:** تقيم استخدام التلميذ للتعلم أو الاستراتيجية
4- **التصحيح:** يقصد به الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح أخطاء الفهم والأداء

5- **التقويم:** ويعني تحليل الأداء وفعالية الاستراتيجية بعد حلقة التعلم.(Schraw & Dennison,1994,p474-475).

8-2-6-تصنيف مارزانو وزملائه (Marzano& all,1988):

نجد كل من مارزانو وزملائه يصنفون مهارات ما وراء المعرفة الى :

1- **مهرات التنظيم الذاتي:** وهي تتضمن:

- الإلتزام بأداء مهمة علمية معينة.
- الاتجاه الايجابي نحو أداء المهمة الأكاديمية.
- التحكم (السيطرة) على الإنتباه لمتطلبات المهمة الاكاديمية.

2- **أنواع المعرفة التي يستعملها التلاميذ لأداء المهمة الأكاديمية:** وتشمل

- المعرفة التقريرية.
- لمعرفة الاجرائية.
- المعرفة الشرطية.

3- **مهارات الضبط الاجرائي (التنفيذي)** وتشمل:

- مهارات التقويم.
- مهاراة التخطيط.
- مهاراة التنظيم (ورد عن: جاسم، ايمان نعيمة ،2018).

8-2-7-تصنيف Gama:

جدول (3):

تصنيف ما وراء المعرفة حسب Gama

مهارات التفكير ما وراء المعرفي	المهارات الفرعية	وصف مهارات التفكير ما وراء المعرفي
التخطيط	الوعي بالمعلومات السابقة	القدرة على استدعاء المعلومات السابقة المرتبطة بالموقف في سياق حل المشكلة والقدرة على استدعاء المعلومات من مشكلات سابقة مرتبطة بخصائص الموقف الحالي من اجل

		وضع خطة عمل
	الوعي بمستوى فهم المشكلة	ترتبط بوعي الفرد بدرجة فهمه لهدفه الذي يسعى لتحقيقه وقدرته على وصف المشكلة
	الوعي بضعف أو قوة الذكاء	ترتبط بوعي قوته العقلية
المراقبة والتحكيم	تنظيم المعلومات السابقة واستخدام مشكلات مألوفة تنظيم الاستراتيجيات	استخدام للمعلومات السابقة والمعلومات الحالية في موقف التعلم الجديد
		حل المشكلة ومقارنة المشكلات السابقة بالمشكلة الحالية
		التفكير في الاستراتيجيات التي تم استخدامها في الماضي في مواقف مشابه وإمكانية تطبيق هذه الاستراتيجيات.
	تنظيم العمل والقدرة على وضع ومتابعة وتطوير خطة العمل لحل المشكلة	• توضيح الخطة الموضوعة للهدف. • التعريف بالخطوات التي اتخذت نحو الهدف. • الموقف المحدد. • اختيار الاستراتيجية المستخدمة. • اختيار الخطوات المؤدية للنجاح. • تحديد مدى معالجة الخطة إلى التقويم والتطوير تبعا لمخرجات الخطوات السابقة.
التقويم	تقويم الخطوات التي اتخذت نحو الهدف. تقويم فاعلية الاستراتيجيات المختارة	• تحديد وتوجيه المسار الجيد في أداء أنشطة التعلم. • تقويم الإجراءات التي اتخذت في الحسبان عند وضع الأهداف. • امكانية حكم الفرد على نفسه وخبراته.
المراجعة	تعديل خطة العمل	تصحيح خطة العمل بخصوص تحقيق الاهداف والاستراتيجيات

(بوغازي طاهر،2016، 70)

من خلال ما تم التعرض عليه من قبل نجد أن الميتامعرفة لها تصنيفات عديدة، وتختلف هذه التصنيفات من باحث إلى أخر بحيث نلاحظ أن معظم الباحثين اتفقوا على أن الميتامعرفة تتكون من المعرفة والتنظيم الذاتي للمعرفة، وهي عبارة عن مجموعة من العمليات التي تضم عدة عناصر كالتخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي والتحكم والتقييم والمراجعة، وهذه العناصر أو التصنيفات بدورها تلعب دورا مهما

في تمكين التلميذ (المتعلم) من التفكير في المشكلات والمهام التعليمية التي تقدم له، ووضع الخطط المناسبة للوصول للحل المناسب. وكذا اختيار الاستراتيجية الفعالة التي تساعده في التحسين من مستواه في التعلم والفهم، الاستدلال، الاستنتاج، كتابة التقارير وأخيرا تحقيق الاهداف.

وتلعب مهارات التفكير الميتامعرفي دورا هاما في رفع التحصيل لدى التلاميذ وتكسبهم قدرات وإمكانيات تساعدهم على تطوير وتوجيه تفكيرهم بطريقة تمكنهم من أداء مهامهم وحل المشكلات التي تعترضهم سواء في حجرة الدراسة أو في حياتهم اليومية، وبالنظر إلى كل هذه التصيفات المختلفة التي تطرقنا إليها نستنتج أن بالرغم من الاختلاف فى تصنيف هذه المهارات وتعدد الآراء إلا أن هناك اتفاق على أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم وهي كالأتي:

1- الخطيط :

- تحديد هدف أو الاحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهارات.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والاخطاء
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو النتوقعة.

2-المراقبة والتحكم:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الإهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3-التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف .
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والاخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها(جراون، 2002، 57).

إن تعلم مهارات الميتامعرفية له أهمية قصوى في مجال التعلم والتعليم، فهي تجعل للتلميذ القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته في نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغير موقع في أثناء العمل كما تزوده بمفتاح لتحسين تكييفه وتنظيم سلوكه وبناء واعي يتعلق بنمو الاستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الاحكام (ثائر غباري، ابو شعيرة، 2010).

وتلعب مهارات الميتامعرفة دورا مهما في تطور قدرات التلميذ وإمكانياته على التخطيط والمتابعة والتقويم لما تعلمه، فهذه المهارات تعد عمليات تحكم عليا تقوم بإدارة النشاط العقلي للفرد من خلال تنشيط تفكيره وتحسين مستوى وعيه بقدراته والاستراتيجيات التي يستخدمها في فهم ما يعرف وما لا يعرف ورفع كفائته العلمية التعلمية وزيادة التحصيل الدراسي ومواجهة صعوبات التعلم الأمر الذي يتطلب تطوريها لدى التلاميذ واكسابهم اياها بهدف تحقيق الأهداف المخطط لها.

8-3- دور كل من المعلم والتلميذ في تنمية مهارت الميتامعرفية:

8-3-1- دور المعلم في تنمية مهارات الميتامعرفة:

إن مساعدة التلاميذ على التفكير في تفكيرهم، لهو واحد من أهم مكونات استراتيجيات التعلم، ومن الممارسات المرشدة في نقل أثار تعلم المهارات وتوسيع تطبيق استراتيجيات الميتامعرفة، الأمر الذي يساعد التلاميذ في التامل في تفكيرهم، وهم يمارسون أفعالهم. كما يقوم المعلمين بمساعدة تلاميذهم في الانتباه للإجراءات الرئيسية التي يتعين عليهم أداؤها عندما يفكرون في تفكيرهم، ينمي لدى التلاميذ المهارات الازمة للانخراط في نشاط "ما وراء المعرفة" مهما تكن المهمة الواحدة من مهمات التعلم، التي يمارسونها.(عصر، 2001).

ويلعب المعلم دورا مهما في تعليم مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية من خلال اتباع محموعة من الخطوات تتمثل في مساعدة التلميذ على التخطيط الاستراتيجي للمهمة والمراقبة لتفكيرهم، والتنظيم الذاتي حتى يكونوا أكثر إدراكا لما يقومون به أثناء إنجازهم لمهمة ما، كل هذه المهارات يسعى المعلم إلى

تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ والتي تمكنهم من مواجهة المشكلات وحلها، والبحث عن المعلومات وعن كيفية الحصول عليها، وهناك مجموعة من الخطوات الواجب على المعلم استخدامها في تطوير مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفة لدى التلاميذ وهي:

1- إعطاء الفرصة للتلاميذ لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم، مثلاعطاء الطالب فرصة للتعلم والتفكير مع زميله.
2- جعل التلاميذ يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرءونها.
3- اعطاء الفرصة للتلاميذ لربط الأفكار لإثارة بنية المعرفة، فمن المهم أن يكون لدى التلاميذ معرفة جيدة حول ما تعلمه.
4- اعطاء الفرصة للتلاميذ لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسال نفسه، هل سألت سؤال جيدا اليوم؟.
5- مساعدة النلاميذ على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلبا للمساعدة (التوجه الذاتي).
6- اطلاع التلاميذ على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.
7- توفير بيئة صفية تتيح المجال لتطوير مهرات ما وراء المعرفة بحيث تشجع على تعلم أكثر نشاطا، يقوم على الثقة وينمي مهارات جماعية وعلاقات اجتماعية.
8- أن يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ما وراء المعرفة لطلبتهم، ومن خلال قيام بعض التلاميذ بدور النموذج أمام زملائهم، كما يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظيا، ويشجعون التلاميذ على التعبير اللفظي، والتساؤل عن تفكير التلميذ نفسه.
9- التفاعل الجماعي الميسر من خلال الحوار الصفي والتعبير عن الراي، واتاحة الزمن الازم للتفكير والاجابة.
10- ممارسة التلاميذ للتأمل حيث يعد من الوسائل المهمة لما وراء المعرفة، حيث يعد الوسيلة التي يراقب بها الفرد عملياته التفكيرية، وغالبا ما يقوم هذا التامل على الاسئلة الذاتية، وأن هذا التأمل يكون ضمن التخطيط والمراقبة والتقويم.

11- ممارسة التلاميذ للتقييم الذاتي وتقييم الأقران من خلال مراقبة التلميذ لمستويات معرفته، وأدائه، وتعلمه، وقدراته، وسلوكياته التفكيرية بنفسه من تلقاء نفسه(العتوم، علاونة، الجراح، معاوية، 2005).

كما نجد كوستا وكاليلك Costa & Kallick(2003) يوضحان أهمية المعلم في تنمية الوعي بالعمليات الميتامعرفية من خلال قيامه بمجموعة من الإجراءات على النحو الاتي:

1- يبدأ بوضع استراتيجية تعليمية-تعلمية للحصة الصفية المراد تنفيذها لهذا اليوم.
2- يحتفظ هذا المعلم في ذهنه بالاستراتيجيات التعليمية –التعلمية طوال مدة التعليم والتعلم.
3- يتأمل المعلم في فعالية الاستراتيجية التعليمية –التعلمية التي عمل على توظيفها في الموقف التعليمي –التعلمي من حيث التغيرات الإيجابية والمرغوبة التي أحدثتها هذه الاستراتيجية في سلوكات التلاميذ سواء منها المعرفية او المهارية(ورد عن: ابو جادو، نوفل، 2007).

وفي نفس السياق نجد Bonds & Bonds يرى أنه حتى يتعلم التليمذ استراتيجيات ما وراء المعرفة عليه أولا أن يتبع مجموعة من الخطوات والتي تتمثل في التخطيط للإستراتجية التي يعتمد علها في قيامه بالانشطةالتعليمية، ومراقبة وضبط وتعديل العمليات أثناء القيام بالمهمة أو النشاط والعمل على تقويم ما قام به من أجل السير في الاتجاه الصحيح والنجاح في الأخير، وكل هذا بتوجيه ومراقبة من المعلم، ، وأخيرا الحصول على تغذية راجعة من خلال المعلم(ورد في: العتوم، 2004).

8-3-2- دور التلميذ في تنمية مهارات الميتامعرفة:

يتلخص دور التلميد في تنمية مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية فيما يلي:

- يحدد التلميذ أهداف تعلمه، ويفهم الأهداف ويشرح أهدافه الشخصية ويصنفها، للمشاركة في القاعة الدراسية، ووضع أهداف ترتبط بالعمل والمشاركين في العمل والتمييز بين الأهداف طويلة وقصيرة المدى.
- تحديد خبرات التعلم السابقة، والتعبير عن المرغوب فيه والمرغوب عنه من انشطة التعلم.
- المشاركة في حل الأنشطة التي تساعد على تحصيل الأهداف وتحديد معوقات تحقيق الأهداف وتحديد المصادر التي تدعم تحقيق الاهداف.
- تحديد وتنمية استراتيجيات جديدة لتحصيل أهداف العلم واكتشاف فرص التعلم الإضافية.

- فهم نقاط القوة والضعف ومعرفة شروط التعلم وتقييم الذات وأساليب التعلم، والتعبير عن المشاعر، والتعلم باستقلالية.
- البرهن على الفهم، وتقرير الحاجات الجديدة والأهداف، وتحديد التغيرات والخطوات اللحقة للتخطيط والانشطة.(العبيدي رقية ، والشبيب علاء ، 2016).

9- خصائص التلاميذ ذوي مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

يرى المصري (2010) أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة يتميزون بمجموع من الخصائص منها معرفية ووجدانية وسلوكية، والجدول رقم (04) يوضح تلك الخصائص

جدول (4):

الخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية للتلاميذ ذوي مهارات ما وراء المعرفة

الخصائص المعرفية	الخصائص الوجدانية	الخصائص السلوكية
التنظيم الذاتي، التخطيط، التقويم، استخدام التعلم الذاتي، المقارنة وبناء الادلة، المراقبة الذاتية، التساؤل الذاتي، التفكير والتامل، القدرة على التفكير، تقيم عملية الحل، علاقة المهارات ما وراء المعرفة علاقة دائرية متداخلة تساعد الفرد على التفكير في التفكير، من العمليات العقلية العليا، التخطيط لحل المشكلة، الملاحظة الذاتية، طرح الاسئلة.	الكفاءة الذاتية، الدافعية، الاهتمام بيئة التعلم، تحمل المسؤولية، التعامل بفعالية مع المعلومات، القياس بطريقة مباشرة تلقائية، تساعد على التفكير في المشاعر، تزيد الاتجاه نحو التعلم، تربط التلميذ بالمادة العلمية، تنمي التعاون بين التلاميذ، تزيد الدافعية الذاتية، تساعد على التفكير بصوت عال، تقاس بطريقة غير مباشرة، الذكاء الوجداني	القدرة على ادراك السلوك، المتابعة، دعم التعلم، تقديم المساعدة، البحث عن المساعدة، استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بفاعلية، السعي للحصول على المعلومات، إختبار الاستراتيجية المناسبة، توظيف امثل للمعلومات، إدراك الاستراتيجيات المناسبة للحل، مهارات ما وراء المعرفة نمائية، المراقبة الذاتية لعملية التفكير، التفكير بصوت مسموع، يمارسها الفرد بطريقة تلقائية غير مقصودة.

(ورد في: ابو هنطش قدر سميح محمود ، 2014)

نستخلص من خلال الجدول رقم(04) أن التلميذ الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يتميز عن غيره من التلاميذ في كونه منظم ذاتيا، ومسؤول عن تعلمه حيث نجده يخطط وينظم تعلمه كما يقوم بمراقبة تعلمه وتحكمه بما يقوم به من نشاطات وفي الاخير لديه مهارة في تقويم ما تعلمه ومدى تحقيق للأهداف التي وضعها، كما يمتاز التلميذ ذوي مهارت ما وراء المعرفة دافعية داخلية للتعلم، وأنه يقوم بمراقبة ذاتية لتفكيره ودائم البحث عن المعلومات من أجل إرضاء ذاته، لديه القدرة على توظيف معلوماته في حياته سواء داخل المدرسة أو خارجها ما يساعده على حل المشكلات المختلفة التي تصادفه.

10- مفهوم استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

تعريف Sylvie Cartier(2000): يرى بأن الاستراتيجية تشير إلى مجموعة من الإجراءات او الوسائل ملحوظة ولا يمكن ملاحظتها (السلوكات، والافكار والتقنيات) المستخدمة من قبل الفرد في موقف معين ويقوم بتعديلها وفقا لمتغيرات الموقف. (Sylvie Cartier, 2000)

تعريف Christian Bégin(2008): هي مجموعة من الطرق التي يستخدمها التلميذ لاكتساب ودمج وتذكر المعرفة التي يتم تدريسها.(Christian Bégin, 2008)

تعريف مريم سعيد محمد الثبيتي (2018): استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها عبارة عن الطرق التي تمكن الفرد من تنظيم مهام تعلمه ذاتيا أو تمكنه من توظيف ما لديه من معرفة في أداء هذه المهام وضبط السلوكيات المطلوبة لتنفيذها ومراقبة تقدمه في تعلمها وإجراء التعديلات المطلوبة على تلك السلوكيات للتكيف مع متغيرات مواقف التعلم (الثبيتي مريم سعيد محمد ، 2018)

تعريف الاحمدي (2012): بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يمارسها المعلم بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى التلاميذ، ويقصد بما وراء المعرفة وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها، بالإضافة إلى قدرته على مراقبة هذه العمليات، وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها، ومن ثمة القدرة على تقسيم هذه العمليات ومدى ما تحقيق من نجاح في تحقيق هدفه (الاحمدي مريم محمد عايد ، 2012).

تعريف جابر عبد الحميد جابر (1999): تشير استراتيجية الميتامعرفة حسبه إلى تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على مراقبة عملياتهم المعرفية، وتضم استراتيجيات ما بعد المعرفة معرفة الجوانب المعرفية والقدرة على مراقبة اداء الذات المعرفي وضبطه وتقويمه(جابر عبد الحميد جابر، 1999).

تعريفstephane dutiont & gary kotze (2009): تشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى المراقبة الواعية لاستراتيجيات الفرد المعرفية لتحقيق أهداف محددة على سبيل المثال يسأل التلاميذ أنفسهم أسئلة حول العمل وكيف يجيبون على هذه الاسئلة(stephane dutiont, gary kotze,2009).

كما تعتبر استراتيجية ما وراء المعرفة نمط من التدريس يسمح للتلميذ باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم، وهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعلميات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم أو في أثناءه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدراة وحل المشكلات وباقي العلميات المعرفية الأخرى (الغامدي سعد ،2009).

من خلال التعريفات التي تطرقنا إليها نجد أن استراتيجات ما وراء المعرفة تشير إلى مجموعة من الطرق والمهارات والتي تتمثل في التخطيط، المراقبة والتنظيم، التقويم، التي تعمل على تطوير قدراته على البحث واستعاب المعلومات المختلفة، مما يمكنه من تحمل مسؤولية تعلم نفسه بذاته.

11- الفرق بين الإستراتيجية المعرفية والإستراتيجية ما وراء المعرفة:

يشير (عبيد وعفانة،2003) أن الاستراتيجيات المعرفية عمليات وطرق يقوم بها الفرد من أجل تذكر وادراك ومعالجة المعلومات وعمل الإرتباطات بين المعلومات الجديدة والقديمة، وتخطيط الخبرات التعليمية، لتحقيق أهداف محددة، فهي خطوات أو عمليات تستخدم في حل المشكلات وتتطلب تحليلا وتركيبا لمواد التعلم –كما أن الاستراتيجيات المعرفية عمليات متعددة مثل المقارنة والتخمين والاستنتاج– وتساعد تلك العمليات في اكتساب المعلومات ومعالجتها عقليا(ورد في: العمري عبد الباسط محمد الحاسري ، 2015،ص34)،أما استراتجيات ما وراء المعرفة فهي تمكن المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكن من تنسيق عملية التعلم، وتتكون أساسا من التخطيط، المراقبة والتنظيم، وهذه تساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم(أبو رياش، 2009).

ويميز (Flavell,1987) بين استراتيجية ما وراء المعرفة والاستراتيجية المعرفة كون أن هذه الأخيرة يستخدمها الفرد لتحقيق هدف معرفي، أما استراتيجية ما وراء المعرفة فهي الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلم للتأكد من أن الهدف قد تحقق(ورد عن: جابر عبد الحميد جابر، وسالم اماني سعيد سيد ابراهيم، وعبير حسن علي ، 2012)، ويظهر الفرق بين استراتيجية المعرفة وما وراء المعرفة والاستراتيجية المعرفية في النقاط التالية:

1- تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة، حل مشكلة.....) أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستعمل العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، كيفية تنفيذ ومراقبة سير عملها وتقيم نتائج اي التاكد من تحقيق الهدف.
2- العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تاتي بعد العمليات المعرفية.
3- العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة انشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.
4- كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع إختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما تستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.
5- كلاهما يعتمد على بعضها البعض فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخر قد لا يعطي صورة واضحة عنهما(بلم عصام،2014).

12- أهمية استراتجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

تلعب استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية دور هام في تنمية المهارات العقلية العليا، وتمكن الطلاب من امتلاك الأدوات والإجراءات المناسبة للتحكم في الموقف التعلمي والتعامل مع المعلومات. حيث تعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة مطلبا أساسيا ومهما في عملية التعلم لكونها تساعد المتعلم على تحقيق النجاح، والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وتسهم في تفعيل عملية التفكير ومهاراته الابداعية لدى المتعلم.(الغربي نوف بنت علي ، 2018، ص26). وقد أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير . ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

– تحسين قدرة التلميذ على الاستيعاب.

–تحسين قدرة التلميذ على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.

– مساعدة التلميذ على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقيمها أثناء عملية التعلم.

–زيادة قدرة التلميذ على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

–تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.

–تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.

–يساعد التلميذ على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق.(جبر يحي سعيد ، 2010).

وتكمن أهميتها أيضا في مساعدة التلميذ على أن يتعلم الاستراتيجية التي تمكنه من تقويم الذات ومراجعتها حيث تبرز أهميتها في:

– زيادة الإهتمام بقدرة التلميذ على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة، فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.

– الإنتقال بالتلاميذ من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد التلميذ وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد التلاميذ بالوسائل التي تمنكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها.

– تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحا على أهميتها التطبيقية وتتجلى أهميتها التطبيقية فيما يلي:

- تحسين اكتساب التلاميذ لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤلية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم
- وجود علاقة ايجابية بين معرفة التلاميذ بطريقة تفكيرهم وبما يستخدمه من عمليات أو قدرتهم على استخدامها.
- زيادة قدرة التلاميذ في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده
- تجعل التلاميذ قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.
- تساعد التلاميذ على القيام بدور ايجابي اثناء مشاركته بعملية التعلم.

- نمو العديد من القدرات الانسانية لديهم، وتحويلهم من تلاميذ إلى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه
- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد أفكار جديدة.
- زيادة كفاءة التلاميذ في حل مشاكلهم.(عبد الهاشمي، الدليمي، 2008)

إن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن التلاميذ بأن يصبحوا أكثر نشاطا في أثناء عملية التعلم، كما يجعلهم يعتمدين على أنفسهم من خلال مراقبة فهمهم وتحسين كفاءتهم وقدراتهم في فهم المادة التي يدرسونها (عطية جمال سليمان ، 2006، ص156).

13- انواع استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

تتعدد وتتنوع استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومع تنوعها وتعددها إلا أن كل واحدة منها تهدف إلى مساعدة التلميذ على اكتساب مجموعة من الامكانيات والقدرات والمهارات التي تواجههم في حياتهم التعليمية والتي تعمل على زيادة قدراتهم على المعرفة وبناء معنى لها ومن هذه الاستراتيجيات نذكر منها:

13-2- استراتيجية التساؤل الذاتي:

عرفها بولين2011 بأنها تقوم على توجيه المتعلم مجموعةمن الاسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات وما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي لعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة وبين معلومات التلميذ وخبارته ومعتقداته من جانب والموضوعات الدراسية (علي زياد عبد الكريم ،2015). حيث تعتبر هذه الاستراتيجية من استراتيجيات ماوراء المعرفة التي توفر للتلاميذ طريقة لاختبار أنفسهم، وهذا يساعدهم على التحقق من مدى فهمهم ما يدرسون(Alison King, 1992).

وتعتمد هذه الاستراتيجية على قيام المتعلمين بوضع اسئلة لانفسهم تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرا يسيرا.(جاسم بتول محمد ، 2014). حيث تقوم استراتيجية التساؤل الذاتي على توجيه المتعلم مجموعة من الاسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات التي

يتعلمها مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها (شيماء محمود يوسف محمود، وندا الحسينى ندا، وخلف حسن الطحاوي ، 2013).

كما أن استراتيجية طرح الاسئلة الذاتية تساعد على استعمال مهارات ماوراء المعرفة بصورة فاعلة، فعندما يطرح التلاميذ على أنفسهم اسئلة ذاتية، تسهل عليهم مراقبة فهمهم للمادة، ويجعل معرفتهم في المادة أكثر واقعية، بمعنى أنهم يعرفون مدى معرفتهم بالمادة، وعن عدم معرفتهم بها، لكن يجب أن تتضمن هذه الأسئلة ما يتعلق بالفهم، والتحليل والتطبيق ، حتى يدوم أثرها مدى أطول، ويكون استيعاب الطلبة لها استعابا عميقا وتنفيذ هذه الاستراتيجية عادة بتحويل العنوان إلى تساؤولات قبل البدئ بعملية فهم الموضوع المطروح بهدف البحث عن اجابات لهذه التساؤلات (نسرين حمزة وغادة شريف ،2016)

أ- **مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي:** تطرح الاسئلة في هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل وهي:

1- **مرحلة ما قبل التعلم**: في هذه المرحلة يعرض المدرس النص المقروء او موضوع المادة، يتذكر التلاميذ نوع الاسئلة التي يطرحونها على انفسهم قبل البدئ بالعمل مثل:

- ماذا أفعل؟ لمعرفة المهمة.
- لماذا أفعل هكذا؟ لمعرفة الغرض من المهمة.
- لماذا يعد هذا الأمر مهما؟ لغرض تحديد الاسباب والتحفيز.
- كيف يمكن ربط هذا الامر بما أعرفه؟ لغرض توليد الأفكار واكتشاف علاقات جديدة.

2- **مرحلة التعلم**: في هذه المرحلة يوجه المدرس طلبته نحو اساليب التساؤل الذاتي بقصد تنشيط عمليات ماوراء المعرفة، ثم يبدا المتعلمون بمسائلة انفسهم حول الاجراءات والكيفيات التي يقومون بها للتعامل مع الموقف، ومدى ملاءمتها للإحاطة بمتطلبات الموضوع ومن امثلة الاسئلة التي يوجهها المتعلمون على أنفسهم ويجيبون عنها هي كالتالي:

- ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ لغرض وضع خطة للتعلم.
- هل الخطة التي وضعتها ملائمة للوصول إلى ما أريد ؟.
- هل ما اقوم به الأن يتوافق مع الخطة التي وضعتها.

3- **مرحلة ما بعد التعلم**: في هذه المرحلة تقوم الاسئلة وما تم التوصل إليه، ومدى امكانية استعمال المعلومات، والافكار في مواقف اخرى يتعرض لها المتعلم، والغرض منها هو تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن امثلة الاسئلة الذاتية التي تطرح في هذه المرحلة:

- مامستوى الكفاية التي اديتها في هذه المهمة؟. بقصد تقويم مدى التقدم الذي تحقق.
- كيف يمكن استعمال ما توصلت اليه في حياتي؟ بقصد وضع المعلومة موضع التطبيق.
- هل انا بحاجة الى بذل جهد اخر؟.
- هل ما توصلت اليه هو ما كنت اريده؟.
- هل اتمكن من الحل بطريقة اخرى؟.
- كيف يمكن ان اتحقق من صحة الحل؟(ابتسام صحب موسى، رائدة حسين حميد ،2016) .

ب- اجراءات استراتيجية التساؤل الذاتي:

يتطلب تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي مجموعة من الاجراءات تعتمد على بعضها، ومن بين هذه الاجراءات ما يلي:

1- **التهيئة من قبل المعلم:** وذلك عن طريق تقديم فكرة موجزة عن استخدام استراتيجية التسائل الذاتي في عملية التعلم، واظهار أهميتها وضرورة الانتباه والتخطيط وكيفية توجيه الأسئلة الذاتية واستثارة التفكير.

2- **التنبؤ وتنسيط المعرفة السابقة**: حيث يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على طلابه، وتشجيعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ماوراء المعرفة، بهدف التعرف على ما لديهم من خبرات سابقة حول موضوع الدرس.

3- **التنبؤ والتأمل الذاتي:** يناقش المعلم طلابه حول المعلومات المتوفرة عن موضوع الدرس، ويشجعهم على اثارة بعض التساؤلات التي تساهم في توضيح الأهداف، وبالتالي يتمكن من تعرف الأفكار الرئيسية التي يتضمنها موضوع الدرس، وتنظيم المعلومات وتوليد أفكار جديدة وتحديد المشكلات ، والتخطيط للأنشطة الازمة للإجابة عنها، وتنفيذها والوصول إلى النتائج وتقويمها.

4- **التقويم الختامي:** يناقش المعلم طلابه في النتائج التي توصلوا إليها، من خلال إثارة بعض التساؤولات والتي تساعد الطلاب على تناول المعلومات التي توصلوا إليها وتحليلها وتقيمها، وتحديد

كيفية الاستفادة منها في مواقف حياتية أخرى، يمكن أن يجري ذلك عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وإعادة تنظيم المخططات التي سبق كتابتها في بداية الدرس، وبذلك يكون الطلاب معنى نتيجة التفاعل بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة، ويصبحون قادرين على استخدام المعلومات الجديدة في مواقف مختلفة.(الصبحي عهود حميد عانق ، 2014) .

ج- خصائص استراتيجية التساؤول الذاتي:

1- تقوم على ايجابية التلميذ في العملية التعليمية فالأسئلة التي يسالها الطلبة لأنفسهم تخلق بناء انفعاليا، ودافعا معرفيا، ويصبجون اكثر شعورا بالمسؤلية عن تعلمهم.
2- تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور وعرض ما يعرفونه ، وما ويودون معرفته.
3- تزيد من المفهم للموضوع وتطلق طاقتهم نحو العمل الجماعي، وبذلك يصبحون طلبة أكثر كفاءة.
4- يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلا.
5- تساؤولات الطلبة تكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي، وما يرغبون في معرفته.
6- تصبح الطلبة أكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس ويراقبون فهمهم للمادة التعليمية، أي يصبحون على وعي بما يفهمونه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم وأسئلة لأقرانهم.
7- تقوي شعور الطلبة بالفاعلية الذاتية، تقوي الشخصية، ويشعرون بالتحكم الذاتي فهم يقررون أهدافهم ذاتيا.(وردفي: نهابة احمد صالح ، 2013).

13-3- استراتيجية التعلم التعاوني:

هي استراتيجية من استراتيجيات الميتامعرفة تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولا التعلم المنشود. والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات وليس بين الافراد.(عطية محسن علي ، 2008) .

وهي استراتيجية تساعد على زيادة التحصيل الدراسي وبناء اتجاه جديد نحو التعلم، وكذا يبني عاداة اجتماعية قيمة مثل المشاركة واحترام تعدد الأراء، ويعمل على تنمية مهارات الاتصال والمناقشة. (عيسان صالحة عبد الله ، والعاني وجيه ثابت ، و عطاري عارف توفيق ، 2007).

1-مراحل استراتيجية التعلم التعاوني: يتم تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال المرور بست مراحل هي:

ا - **مرحلة التهيئة والتحفيز**: وفيها يتم التركيز على انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس وإثارة دافعيتهم لتعلمه من خلال توظيف عدة اساليب منها: نذكر عنوان الدرس، طرح مشكلة مفتوحة النهاية (لها اكثر من حل)، طرح الاسئلة التحفيزية، عرض حديث متناقض اجراء بيان علمي.

ت-**مرحلة توضيح المهام التعاونية:** وفيها يتولى المعلم شرح المهمة المطلوبة من افراد المجموعة إنجازها والإجراءات االتي يتعين عليهم اتباعها لإنجازها والأدوات والمواد والأجهزة ومصادر التعلم التي قد يحتاجونها.

ث-**المرحلة الانتقالية:** وهي مرحلة يتم فيها تهيئة الطلاب لبدئ ممارسة المهام التعاوني وتوزيع الماود والاجهزة ومصادر التعلم المخطط لها.

ج- **مرحلة المجموعات والتنفيذ والتدخل:** وفي هذه المرحلة تبدا كل مجموعة أداء المهمة، والمهام التعاونية المحددة، ينصب دور المعلم في هذه المرحلة على تفقد أداء المجموعات من خلال المرور الدوري عليها والتدخل متى اقتضت الضرورة ذلك.

ح- **مرحلة المناقشة الصفية:** فيها تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار أو حلول أو نتائج تتعلق بالمهام المكلفة بانجازها، ويتم تسجيل تلك الأفكار أو الحلول أو النتائج ومن ثم مناقشتها والتحاور بشانها من قبل الجميع في الصف، كما يتم فيها تصحيح اخطاء التعلم لدى الطلاب من قبل المعلم إن وجدت. كما يتم مناقشة أي صعوبات أو مشكلات صادفتها المجموعات في أثناء إنجازهم المهام.

خ- **مرحلة ختم الدرس**: ويتم فيها تلخيص الدرس كما يتم تعين مهام الواجب المنزلي إن وجدت، يعقب ذلك منح مكافات للمجموعات التي أنجزت المهام وفق معايير النجاح في أدائها.(سليمان سناء محمد ، 2005).

13-4- استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) او (KWLH):

تعتبر استراتيجية KWL من استراتيجيات ماوراء المعرفة وترجع إلى (Dettrich Graham) عام (1980) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجي (1964) وسماها استراتيجية تكوين المعرفة (جابر دعاء ابراهيم، ، 2015).

ثم قامت Ongle Donna (1916) بتطوير هذه الاستراتيجية ووضعها في صورتها النهائية واصبحت تسمى استراتيجية (K.W.L) حيث يشير الحرف الاول (K) إلى ماذا أعرف What I Know ويشير الحرف الثاني(W) إلى ماذا أريد أن أعرف؟ What I Want to Know ويشير الحرف الثالث (L) إلى ماذا تعلمت؟ What I I earnned وأصبحت استراتيجية (KWL) منذ عام 1986الى Ongle Donna (ورد عن: نوير بنت مصلح الرشيد ،2010، ص46).

1-مراحل استراتيجية K.W.L: تمر هذه الاستراتيجية بثلاث مراحل وهي:

أ- **المرحلة الاولى:** ما أعرفه؟(K) (What I Know ?) يتم في هذه المرحلة تحديد ما يعرفه التلميذ بالفعل عن المحتوى المقدم ويرمز لهذه المرحلة ب(K) تسمية الى (What I Know ?) وهذه المرحلة يتم فيها مساعدة التلاميذ على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة عن موضوع الدرس أو المشكلة المطروحة.

ب-**المرحلة الثانية**: ماذا أريد أن أعرفه؟ (W)(What I Wan to Know) وفي هذه المرحلة يقوم التلميذ بالتفكير في كل ما يريد ان يعرفه عن موضوع أو ما يتوقع أن يتعلمه عن الموضوع وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية تلاميذه للتعلم، ويساعدهم في تحديد ما يرغبون تعلمه وتحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

ح- **المرحلة الثالثة**: ما تعلمته بالفعل؟(L)(What I Learne) وتأتي هذه المرحلة بعد الإنتهاء من عملية التعلم، حيث يحدد التلميذ ما تعلمه فعلا بعد أن يكون قد شارك في انشطة التعلم(شوق محمود احمد، و المحويتي نجاة حسين علي، وجليلة محمود ابو القاسم ، 2015).

وقد تطورت هذه الاستراتيجية حيث قدم المركز الاقليمي الشمالي (N C R E L)(1995) نموذجا فنيا فعالا للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في استراتيجية أطلق عليها (K.W.L.H.Learning) حيث يتمثل كل حرف منها: الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية اوالفنية التي تمارس في عملية التفكيروهي:

K للدلالة على كلمة Know التي يبد أبها السؤال ماذا تعرف حول الموضوع؟ What We Know About Subject وهي تمثل الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطيع الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات.

W للدلالة على كلمة Want التي يبدا بها السؤال ماذا نريد أن نعرف، أو ماذا نريد أن نحصل؟ What We Want to Find Out ? الذي يرشد التلاميذ إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه وفي هذه المرحلة يجب على المعلم اتخاذ ما يلزم لإثارة دافعية الطلبة نحو البحث في الموضوع وتقرير ما يرغبون تعلمه من موضوع الدراسة.

L للدلالة على كلمة Learn التي يبد بها السؤال ماذا تعلمنا؟ What We Learned الذي يريد من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع، ومدى استفادتهم منه.

H للدلالة على كلمة Howالتي يبد بها السؤال كيف تستطيع التعلم أكثر How We Can Learne More الذي يعني مساعدة التلاميذ في الحصول على مزيد من التعلم والإكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم وتحقيق خبراتهم وفي هذا الموضوع (ورد في: نوير بنت مصح الراشيد، 2015).

وبالتلي تهدف هذه الخطوات إلى مساعدة التلاميذ في الحصول على مزيد من التعلم والإكتشاف والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع.

جدول (05):

خطوات استراتيجية (K.W.H.)

L ماذا تعلمت؟	**H كيف نحصل على المعلومة؟**	**W ماذا تريد ان تعرف؟**	**K ماذا تعرف؟**

(ابو جادو ،ونوفل، 2007).

2- اجراءات تنفيذ استراتيجية (K.W.H.L): تمر هذه الاستراتيجية بالخطوات التالية:

1- يقوم المعلم برسم جدول (K.W.H.L) على السبورة، مذكرا التلاميذ بعمليات هذه الاستراتيجية، ثم يقوم التلاميذ بكتابة المعلومات الجديدة التي يريدون معرفتها قبل دراسة الموضوع ثم يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد دراسة الموضوع.

2- يجعل المعلم تلاميذه وحدة واحدة في صفهم الدراسي، أو يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة يوجزون معرفتهم السابقة عن الموضوع ثم يقوم المعلم بكتابة كل فكرة في جدول (K.W.H.L) أو يجعل الطلاب هم مالذين يقومون بكتابتها.

3- بعد ذلك يطلب المعلم أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يجيبوا عنها في أثناء دراستهم للموضوع الدراسي، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول.

4- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة موضوع الدراسة، ويدونون ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها، مؤكدا على المعلومات الجديدة التي ترتبط بالسؤال ماذا أريد أن أعرف؟

5- يطلب المعلم من التلاميذ كلهم، أو بعضهم التطوع لكتابة المعارف والخبرات التي تعلومها من خلال الموضوع الدراسي لتكملة الجدول، مناقشا معهم هذه المعلومات الجديدة، ملاحظا إياه أسئلة لم يتم الإجابة عليها.

6- يمكن إضافة أنشطة التلخيص للتلاميذ تقدما، ويمكن أن يتعلم التلاميذ أن يلخصوا موضوع الدراسة في شكل كتابي، كما يجب أن يتعلموا كيفية التركيز على الكرة الرئيسية وأن يمحوا التكرارات، وأن يجمعوا القوائم في فيئات، وأن يكونوا موقنين أنهم فهموا المضامين الخفية لموضوع الدراسة (مجدي عزيز ، 2005).

13-5- استراتيجية التفكير بصوت عالي:

تعد استراتيجية التفكير بصوت مرتفع من استراتيجيات التفكير ما رواء المعرفي، التي تقوم على بيان ما يفكر به الشخص اثناء معالجته لموضوع معين او قضية ما، وهي عبارة عن تقنية تجسد عمليات التفكير لدى الفرد في اثناء انشغاله بأي قضية تتطلب التفكير، وتقوم على التحليل الذاتي لتحديد نوع العمليات التي يجريها الفرد الذي يقوم بالتكلم بصوت مرتفع أناء تفكيره بأي قضية قبل البدئ بمعالجتها وبعدها، ويجب عليه أن يتضمن كلامه عما يخطط له وماذا سيفعل ، وما الخطة التي يسير بها؟ (سعادة جودة احمد صالح ، و صقم هبة محمد ياسين ، 2017).

يعتبر Louca(2003) التفكير بصوت عال عنصر اساسي في تعديل السلوك المعرفي للقراءة وحل المشكلات التي تصادف التلاميذ، وهي استراتيجية تحليل ذاتي تعد وسيلة للتلاميذ من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها أثناء أداء المهام التعليمية، كما تعد تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول التلميذ بصوت عال المعلومات والأفكار التي تحدث عندا أداء مهمة ما (ورد عن: شوق، والمحويتي، وجليلة ، 2015).

ويعتبر ماكنيام أول من استخدم استراتيجية التفكير بصوت عالي في عمليات التدريب على الضبط الذاتي (نايف قطامي، يوسف قطامي، 2001)، فهي استراتيجية تعتمد على التحليل الذاتي منهجيا، وتقدم كوسيلة للتلاميذ من أجل تحديد أنواع عمليات استراتيجيات التفكير الفرعية التي يجربونها ويمرون بها أثناء تعلمهم مثل مراقبة الذات، توجيه الأسئلة، والتلخيص.....الخ(مجدي عزيز ، 2005).

ويرى Costa(1984) أنه من الواجب على المعلم أن يعلم التلاميذ عادات التفكير بصوت عال خاصة عندما يقومون بحل المشكلات التي تواجههم(ورد في : Stephan Dutoi,Gary Kotze, 2009).

حيث يطلب من التلميذ أن يفكر بصوت مرتفع أثناء حل المشكل، فالتفكير بصوت عال يسمح للتلاميذ التعبير عن مشاعرهم اثناء ادائهم لمهمة مان فهي من الاستراتيجيات التي تساعد الفرد على

وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها تقوم على بيان ما يفكر به الشخص أثناء معالجته لموضوع معين أو قضية ما، وهي عبارة عن تقنية تحسين عمليات التفكير لدى الفرد أثناء انشغاله بأي قضية تتطلب التفكير، وتقوم على التحليل الذاتي لتحديد نوع العمليات التي يجريها الفرد الذي يقوم بالتكلم بصوت مرتفع أثناء تفكيره بأي قضية قبل البدئ بمعالجتها، وفي أثناء المعالجة وبعدها عليه أن يتضمن كلامه عما يخطط له، وماذا سيفعل؟ وما الخطة التي يسير عليها؟.(سعادة، وصقم ، 2017).

1- اجراءات تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت عال: يمر استخدام هذه الاستراتيجية التفكير بصوت عال بمجموعة من الخطوات والتي سنذكر منها ما يلي:

1- يختار المعلم نصا، او موضوع ما قد يكون صعبا للتلاميذ لتضمنه أفكارا غريبة أو جديدة أو مشكلة لفظية تحتوي موقفا يمتاز بالأصالة بالنسبة لهم.

2- يوضح المعلم لتلاميذه استراتيجية التفكير التي يمكن استخدامها كي يتمكنوا من استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال بكفاءة موضحا لهم ما سيقومون به من إجراءات تتضمن هذه الاستراتيجية ومنها:

4- عمل التشبيهات.

5- ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

6- توجيه اسئلة للذات.

7- استخدام استراتيجيات اصلاحية لتعديل الفهم.

8- التنبؤ.

3- يطلب المعلم من تلاميذه قراءة النص المشار إليه، ويطلب منهم استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال للوصول إلى فهم للنص أو حل للمشكلة التي يحتويها هذا النص.

4- يقوم المعلم بالتنقل في أنحاء الصف مساعدا الطلبة الذين يظهرون إرتباك أو حيرة (عبد الهاشمي، الدليمي، 2007).

2- **مزايا استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:** لاستخدام استراتيجة التفكير بصوت مرتفع مزايا عديدة منها:

- توفر مناخا تعاونيا يتطلب القايم بالعديد من الانشطة التي يمارس من خلالها العديد من العمليات العقلية، والمهارات الاستدلالية، مثل: الملاحظة، والتفسير والاستنتاج، والاستنباط، والمقارنة، وضبط المتغيرات.
- وجود جو تعليمي مناسب لتعلم وتنمية التفكير، واتاحة الحرية للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم، وفهم الواقع، وطرح العديد من الفروض، واختبارها والتحقق منها تجريبيا، من خلال الضبط التجريبي للمتغيرات والوصول إلى العديد من النتائج المحتملة، وجعلها أكثر إدراكا بعمليات تفكيرهم مما أدى إلى نمو مهارات التفكير وتحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم.
- زيادة مستوى الاستيعاب واكتساب تعميق المعرفة وصقلها من ثم استخدامها استخداما له معنى.
- مرونة التفكير والتنويع في الأساليب والطرق للوصول إلى حل المشكلة، تنمية مستويات عليا من التفكير من خلال اشراك المتعلمين في مجموعات لقراءة التفكير بصوت مرتفع.
- تنمية قدرة التلاميذ على التوجه الذاتي.

- أداة فعالة يمكن من خلالها التعرف على المعرفة السابقة لدى التلاميذ، وعرض وإبراز عمليات الفهم أثناء القراءة..
- استراتيجية فعالة في زيادة النمو المعرفي وربط وتوحيد الجوانب المعرفية في التعلم بالجوانب الاجتماعية.
- تقلل من ظاهرة النسيان التي قد تحدث عندما يحاول المتعلم من جمع المعلومات في نهاية النشاط.
- تعطي مصداقية للمعلومات والبيانات والأفكار التي تم جمعها من التفكير بصوت مرتفع، أكبر من تلك التي يمكن الحصول عليها من التقارير (الربيعي احلام علي حمود ، 2013).

13-6- استراتيجية النمذجة:

تعد استراتيجية النمذجة مهمة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال مراقبة تفكير المعلم وإيضاحه عن طريق تحدثه بصوت مرتفع عن تفكير أمام التلاميذ، من خلال استراتيجية النمذجة يظهر المعلم كيفية السيطرة على العمليات المعرفية (التذكر، الادراك، والتفكير والانتباه) والعمليات ماوراء المعرفية (التخطيط، التقويم، والمراجعة) ومن أساليب ما وراء المعرفة (وضع الخطط، وصف الأهداف، التعليقات وتقييم الأعمال) (بوغازي ، 2016) .

ويعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى Bandoura مدرسة التعلم الاجتماعي حيث يرى أن أفضل لتعلم الناس المهارات المختلفة سواء كانت تربوية أو علمية هي طريقة النمذجة، ويشترط Bandoura في النموذج قدرته على التمثيل والصبر والايحاء، يرى بأن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية دورا في عملية التعلم ويسمى هذا التعلم بالقدوة أو بالنوذج (اسعد عبد العزيز، 2009) .

ويعد التعلم بالقدوة من أنجع اساليب التعلم، وأكثر فعالية عندما يقترن بإيضاحات او تعليقات يقدمها النموذج (المعلم) أثناء قيامه بالعمل وقد يكون استخدام هذه الاستراتيجية مناسبا في بداية تطبيق برنامج تعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفيخلال مرحلة الدراسة، ويتلخص دور المعلم النموذج في ابراز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عن طريق توضيح سلوكاته أثناء قيامه بحل مشكلة. وبيان أسباب اختيار الخطوات وكيفية تنفيذ كل خطوة، وكل عملية. كما يستطيع أن يقوم التلاميذ في التخطيط للوصول إلى حل المشكلة المطروحة، والطريقة التي يتحقق بها الهدف (بوغازي، 2016).

1-اجراءات استراتيجية النمذجة: وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

أ- **التقديم للمهارات:** بواسطة المعلم مباشرة، ويتعلم التلاميذ ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد تدريسها.

ب-**النمذجة بواسطة المعلم:** يقدم المعلم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة في المهارات كالتفكير بصوت عال

ت-**النمذجة بواسطة المتعلم**: يطلب المعلم من التلاميذ القيام بنمذجة مهارات مثلما فعل ويقارن التلاميذ علميات النمذجة التي اتبعها بعمليات اتبعها زميله فيعبر كل منهما للأخر كما يدور في ذهنه فيصبح مدركا لعمليات تفكيره، ويتاكد المعلم من فهم التلاميذ بناء على ما يقول (الونوس رويدا ، 2016) .

13-7- استراتيجية العصف الذهني (Brqir Storning Strategy):

وتعرف أيضا باستراتيجية استمطار الافكار وتعتمد على طرح موضوع ما، ادأو مشكلة معينة على الطلاب، واعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثر بها، ثم يطلب منهم تقديم حلول فورية شفهية، ويقوم المعلم يتدوين هذه الحول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها وبذلك يتمكن المعلم من جمع أكبر قدر من الحلول المقترحة للمشكلة، ثم يعود بعد ذلك يتم تقديم هذه الحلول واختيار المناسب منها بعد انتهاء جلسة الإستمطار.(المختار ايهاب احمد محمد ، 2010) .

حيث يعتبر العصف الذهني من أساليب تحفيز التفكير والإبداعي ، كأسلوب التفكير الجماعي والفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، وهو عبارة عن موقف يزود التلاميذ بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار في جو يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الأخرين وكذلك أن يدور حول مشكلة وأن يكون تعاونيا ومفتوحا لتقبل أفكار على طالب.(نبهان يحي محمد ،2008).

وهي استراتيجية تعمل على تنشيط الدماغ من خلال طرح أسئلة مختلفة فيعمل الدماغ كله للاستجابة للمثيرات للمثيرات التعليمية، وإنتاج الأفكار لمواجهة الموقف، ويعمل على مساعدة المتعلمين على فهم وتلخيص وتركيب أفكار معقدة، وإنتقاء الأفكار الهامة والتفاصيل الجزئية والعلاقات الغير واضحة وتعزيز التفكير غير النمطي، وبالتالي يهدف إلى تفعيل الدماغ كله بجانبه الأيسر والأيمن، والتعلم بهذه

الاستراتيجية يعمل على حل المشكلات بطرق ذكية وابداعية وتحفيز وتسريع التفكير، ويزيد الثقة بالنفس واحترام الذات، وبالتالي إحترام أراء الاخرين وامتلاك المعالجات العقلية للمهارات الحسية والمجردة (الكساب علي ، 2013) .

1- خطوات استراتيجية العصف الذهني: تمر هذه الاستراتيجية أثناء تطبيقها بمجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

أ- تحديد المشكلة ومناقشتها: يتم في هذه المرحلة صياغة المشكلة وذلك من خلال تحديد الموضوع من جوانبه المختلفة والتطرق إلى أبعاده، وذلك من خلال طرح الأسئلة المتعلقة حول الموضوع المطروح، ويتطلب من رئيس الجلسة في هذه المرحلة أن يقدم بعض التفاصيل حول الموضوع وتوجيه التلاميذ إليه، كما يتوجب أيضا على التلاميذ أن تكون لديهم معلومات أو فكرة حول الموضوع الذي يتم مناقشته خلال هذه الجلسة.

ب-تهيئة جو العصف الذهني الابداعي (الابتكاري): في هذه المحرلة يتم تهيئة الجو الابداعي، يقوم فيها التلاميذ بابداء افكارهم وتقديم الايجابات للأسئلة التي طرحها قائد المجموعة.

ث- استمطار الافكار (بدء العصف): في هذه المرحلة يدون أحد التلاميذ الأفكار والملاحظات على السبورة، أو على لوحة ورقية يراها الجميع، مع ترقيم الأفكار بحسب تسلسلها، وتتطلب هذه المرحلة توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، وخلال هذه المرحلة يقوم التلاميذ بقراءة عدد من الأفكار المقترحة وذلك بهدف الاستفادة من أفكار الأخرين.

ج- تحديد أغرب فكرة: في هذه الخطوة يدعو قائد المجموعة، عند نهاية الإستمطار إلى اختيار أغرب الأفكار وأكثرها بعدا عن الواقع، ويطلب القائد من التلاميذ أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى أفكار علمية ومفيدة.

ح-**جلسة التقويم:** وفيها يحدد ما يمكن اخذه منها وتقويمه، في بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة واضحة لكنها غالبا ما تكون دفينة يصعب تحديدها، وعملية التقويم هذه تحتاج إلى نوع من التفكير التحليلي التركيبي الذي يبدأ بعشرات الأفكار، ثم تقليصها للوصول إلى القلة الجيدة منها (عبد الهاشمي، الدليمي، 2008).

13-8- استراتيجية التدريس التبادلي:

تعد استراتيجية التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات ماوراء المعرفة، وهي نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، أو بين تلميذ وأخر، مضمونها أن يعمل التلاميذ في مجموعات توزع فيها الادوار مع وجود قائد لكل مجموعة، ويوجه اعضاء المجموعة، وفيها يجري اختيار فقرة من النص أو جزء من موضوع الدرس، وبعد تبادل القرة بين جميع الاعضاء ومناقشة ما تتضمنه من أفكار وراء اختيار قائد، ومرشد اخر ليقود المجموعة في فقرة جديدة، يتبادلون فيها الأدوار وهكذا (الزهري، ومحسن ، 2016) .

ويكون ذلك على شكل تفاعل صفي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، يتبادلون فيه الأدوار، فقد يقوم الطالب بتدريس مفهوم معين أو يحل مشكلة، ويعبر أثناء ذلك بالكيفية التي يفكر بها ويقوم المعلم والتلاميذ بالتحاور معه وطلب توضيحات منه والتعليل لخطواته والانصاح عن كيف يفكر ولماذا سار بهذه الطريقة أو كيف خطط لما قام به.(وليم ،2009) .

1- اجراءات استراتيجية النمذجة: تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

أ- **التقديم للمهارة:** بواسطة المعلم مباشرة، ويتعلم التلاميذ ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد تدريسها.

ب-**النمذجة بواسطة المعلم:** يقدم المعلم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة في المهارات كالتفكير بصوت عال.

ث-**النمذجة بواسطة المتعلم:** يطلب المعلم من التلاميذ القيام بنمذجة مهارات مثلما فعل ويقارن التلاميذ عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات اتبعها زميله فيعبر كل منهما للاخر كل ما يدور في ذهنه فيصبح مدركا لعمليات تفكيره، ويتاكد المعلم من فهم التلاميذ بناء على ما يقول(الونوس، 2016).

2-أهمية استراتيجية التدريس التبادلي:

يشير علي(2001) إلى أن العديد من الأدبيات التربوية أكدت على أن استراتيجية التدريس التبادلي تسهم في تنمية العديد من الجوانب المعرفية والعقلية والوجدانية لدى التلاميذ، وتتمثل أهمية التدريس التبادلي في الاتي:

1- تساعد على تنمية المهارات الذاتية لدى التلاميذ.
2- تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم .
3- تزيزد من مستوى التحصيل.
4- تنمي قدرات التلاميذ على الحوار والمناقشة، وابداء الراي.
5- تنمي لدى التلاميذ القدرة على استنباط العناصر الامهمة من المحتوى العلمي.
6- تنمي لدى القدرة على التلخيص، واستخلاص المفاهيم الرئيسية من الموضوع المراد دراسته.
7- تنمي لدى التلاميذ القدرة على صياغة الامثلة.
8- تنمي لدى التلاميذ العمل في فريق.
9- تدعم الثقة بالذات ولاقدرة على التحكم في التعلم، وضبط التفكير.(ورد عن: نحاس انوار بنت محمد حمزة ،2015) .

خلاصة الفضل:

تم التناول في هذا الفصل الوعي بالعمليات الميتامعرفية التي تعتبر من المصطلحات الجديد التي دخلت مجال التربية التعليم، والتي عرفت إهتمام كبيرا من طرف الباحثين سواء من الجانب النظري أو التطبيقي، وقد تم التعرض في هذا الفصل إلى مختلف الجوانب التي تخصه نشاته وطبعيته مهاراته ، استراتيجياته ، حيث يعد الوعي بالعمليات الميتامعرفية من العمليات العقليا التي تمكن التلميذ من التعامل مع المعلومات بشكل اكثر فعالية، فهو يضمن الإستقلالية أثناء التعلم فمن المهم العمل على تنمية هذه العمليات عند كل من المعلم والتلاميذ.

الفصل الثالث

الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

تمهيد.

1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية

2- مفهوم الدافع والدافعية.

3- التميز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

4- وظائف الدافعية.

5- خصائص الدافعية

6- ابعاد الدافعية

7- تصنيف الدوافع

8- مفهوم الدافعية وأنماطها حسب نظرية العزم الذاتي.

9-الاطر النظرية المفسرة للدافعية.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية عامل مهم في توجيه السلوك وتحريكه وتنشيطه نحو تحقيق الهدف وإشباع الحاجات، حيث ينظر اليها على أنها محركات فعالة للتعلم، فلابد من وجود دافع يدفع التلميذ للقيام بالأعمال وأوجه النشاط التي يتطلبها تعلمه أي أن نشاط التلميذ أثناء عملية التعلم يجعله مدفوعا إليه بدافع يمثل العلاقة التوافقية بينه والظروف البيئية التي يتضمنها الموقف التعليمي، ويمكن أن تكون هذه الدافعية داخلية ناتجة من ذات التلميذ أو من عوامل خارجية ساهمت في دفعه للقيام بذلك النشاط وهذا ما نسميه بالدافعية الخارجي

وعلى هذا الأساس سنتناول في هذا الفصل: تمهيد، لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية، مفهوم الدافع والدافعية، التميز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وظائف الدافعية، خصائص الدافعية، أبعاد الدافعية، تصنيف الدوافع، مفهوم الدافعية وأنماطها حسب نظرية العزم الذاتي، الاطر النظرية المفسرة للدافعية، خلاصة.

1-لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

1-1-المقاربة الفلسفية:

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية حسب الزعلول (2007) من الاتجاهات المتعددة. حيث أكدت بعض الإتجاهات الفلسفية على الجانب العقلاني للإنسان وحرية الإرادة والاختيار (الزغلول عماد عبد الرحيم ، 2007)، بينما ورد عن قطامي وعدس (2002) افتراض فلاسفة العقلانية أن الإنسان كائن منطقي، وأنه عن طريق التفكير العقلاني يقرر ويختار السبل التي يتبعها في المواقف المختلفة، فهو يعتبر مسئولا عن أفعاله (يوسف قطايمي، عبد الرحمان عدس، 2002).

وهناك اتجاهات فلسفية ترى أن الانسان يستجيب على نحو ميكانيكي للقوة الخارجية (الزغلول، 2007) حيث يعتبر أصحاب هذا الاتجاه ان هناك جوانب متعددة في سلوك الإنسان تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للإنسان سيطرة عليها، فهم يرون أن سلوك الفرد مدفوعا بعوامل محددة تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو وبأخرى وقد ذهب هوبز إلى القول بأننا نتصرف بالطريقة التي نتصرف عليها سعيا وراء اللذة (قطايمي، عدس،2002).

1-2-النظرة المكانيكية للسلوك البشري:

ظهرت النظرة الميكانيكية مع بداية القرن السابع في تفسير السلوك ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن هناك جوانب في حياة الإنسان لا منطقية ولا عقلانية وأن هناك جوانب متعددة من سلوك الإنسان تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية، ذلك أن سلوك الإنسان مدفوع بعوامل محددة تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو بأخرى (غانم محمود محمد ، 2002).

وفي هذا الصدد يرى Galilée الوراد في بوقريوس فريد (2002) أن الأرض ليست مركز الكون فإذا كانت الأرض خاضعة للقوى الفزيائية للكون فلماذا لا يكون الأمر كذلك بالنسبة لسكانها؟ وفي هذا السياق ظهرت المسلمتين التاليتين:

- السلوك الإنساني ظاهرة طبيعية وباتالي يخضع للقوانني نفسها التي تخضع لها الطبيعة.
- يمكن تفسير السلوك الإنساني وتنوعه وفق قوانين تحكمه.

أكد على ذلك ديكارت Descartes الذي ذهب إلى أن كل ظاهرة فيزيائية يمكن أن تفسر بطريقة مكانيكية، فالعضوية تعمل بفعل الاستثارة التي تصل إلى المخ ثم من المخ إلى العضلات يبدو ذلك بوضوح في السلوك الحيواني وبعض السلوكات الإنسانية، حيث يحكمها رد الفعل (بوقريوس ، 2013)

وذهب الفيلسوف Thomas Hobbes إلى القول باننا " نتصرف بالطريقة التي نتصرف عليها سعيا وراء اللذة والالم" (غانم، 2002) فهو يرى أن البحث عن اللذة هو ارتفاع في جريان الدم، والالم هو تباطؤ في سير الدم، وبهذا فتح المجال أمام العديد من الباحثين أمثال: الذين يرون أن الدوافع تحرك العضوية لخفض التوتر والحفاظ على التوازن الحيوي وذلك بحظ النسب العادية للماء والسكر والبروتين والكالسيوم والهرمونات في الدم، وأكدت الكثير من الدراسات على الحيوانات أنه يمكن إحداث تغيرات فيسيولوجية في العضوية حيث تكون لها حالة توتر يوجه السلوك ويدفعه للحركة لخفضه (بن غنام لخضر ، 2007).

1-3-المقاربة الترابطية:

يعتبر John Locke المؤسس لهذا التوجه الفكري حيث يركز في تفسير السلوك الإنساني على البعد النفسي، كما يرفض فكرة الإرادة الحرة للإنسان ويرفض إرجاع السلوك البشري إلى أسباب وراثية،

تلعب التجربة حسب Locke الدور الأساسي في تشكيل سلوك الإنسان وفهمه، فالروح أو النفس هي نتائج تجارب سابقة (بوقريوس، 2013).

ويرى John Locke (1632- 176) أن للإنسان سلوك يرغب فيه وفي معرفة نتائجه ويحاول الوصول إلى أقصى لذة بالإعتماد على تجاربه ومعارفه (بن غنام ، 2007).

1-4-المقاربة العقلية:

من رواد هذا الاتجاه أوقست كانط الذي يفترض أن الفكر يحتوي على مفاهيم تمكن الإنسان من تفسير التجارب الحسية وتمكنه من إحساس وإراك العالم الخارجي والتي تلعب دورا في سلوكاته (بن غنام، 2007).

1-5-المقاربة التطورية:

قدمت هذه النظرية للباحثين إمكانية دراسة الإنسان بطريقة علمية مثله مثل الحيوان والطبيعة، ومن روادها W. Jamesو Mc Dougall و Maslow ويفسر هذا الإتجاه سلوك الإنسان على أنه يحدث نتيجة لمجموعة من الغرائز أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها يركز أساسا على ما يمكن للوراثة أن تقدمه للإنسان من خصائص وصفات تطورية عبر مراحل نموه وتقدمه في الحياة (بوقريوس ، 2013).

1-6-المقاربة السلوكية:

هذا الإتجاه في نهاية القرن التاسع عشر وجاءت بمفاهيم جديدة حول تفسير الدافعية، حيث حاول هذا الإتجاه تفسير السلوك من خلال ملاحظته وملاحظة الشروط التي يجري فيها(لخضر بن غنام، 2007) وذلك من خلال إرجاع السلوك لقوانين المثير والاستجابة، حيث يبدو جليا دور التعزيز في تفسير الدافعية، فالرابطة بين المثير والاستجابة تتقوى بفضل الأثر الذي يحقه السلوك، وهو ما يعبر عنه ثورندايك Thorndaick بقانون الأثر، الذي جعل منه فيما بعد سكينر Skinner (بوقريوس ، 2013)

1-7-المقاربة النفسية قي تقسير السلوك:

وقد ذكر زغلول (2007) أن أفكار Darwin في النشوء والإرتقاء الأثر البالغ في إفساح المجال لاستخدام الغرائز لتفسير السلوكات الإنسانية، وقد تأثر الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس بأفكار Darwin. ومن أبرز هؤلاء مكدوجل وفرويد Freud & Mcdougall . حيث يرى هذا الأخير أن الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى بالأعمال العدوانية والتدميرية (أورد في: زغلول، 2007). ولقد ظل تفسير السلوك القائم على الغرائز سائدا حتى العشرينيات من القرن الماضي إلا أن ظهرت اتجاهات نظرية حديثة في علم النفس اعتمدت المنهج العلمي التجريبي في دراسة السلوك ومن هذه الاتجاهات النظرية السلوكية والمعرفية والانسانية (الزغلول، 2012).

1-8-المقاربة المعرفية الاجتماعية:

كان الإهتمام بالجانب المعرفي قليل ومحتشم في مطلع القرن العشرين حيث أن مفاهيم مثل التفكير ، المعتقدات والمعارف ، والأهداف رفضت تماما من قبل السلوكيون حيث اعتبروها ظواهر غير قبلة للملاحظة وبالتالي لا يمكن أن تكون موضوع بحث في علم النفس(صبار نورية، 2018)

وقد بين التيار المعرفي خلال السنوات (1930-1940) أن العضوية لها دور نحو السلوك للحصول باقصى سرعة على الموضوع المرغوب فيه ، وقد ظهرت دراسات عديدة منها doler و Tolmanوالتي أدخلت مصطلحات جديدة لتفسير الدوافع كالقيم.

وحاول التيار المعرفي خلال السنوات (1930-1970) تفسير السلوك الاجتماعي للإنسان حيث بينت اعمال Festinger أنه عند حدوث إختلال بين اتجاهات الإنسان وسلوكاته فإن للدوافع دور أي القضاء على ذلك الاختلال فإما أن يسلك سلوكا يتلائم مع اتجاهاته وإما أن تكون له دوافع تغير اتجاهاته حسب السلوك (بن غنام، 2007).

خلال نهاية القرن العشرين ظهر الاتجاه السوسيو معرفي أو النظرية المعرفية الاجتماعية والتي يعتبر حسب François, P.-H., et Botteman, A. E. (2002) الوراد في بوقريوس (2013) بظهور اتجاه جديد للمقاربة المعرفية. فاعمال Heider (1958) وKelley (1972)Weiner (1985) قدمت

مجموعة من المقترحات النظرية لتفسير محددات السلوك ونتائج سلوكنا وسلوك غيرنا، والتي ارتكزت على مفهوم العزو، أثبتت أن التحليل السببي لمحيطنا الاجتماعي يمثل أحد المحددات الأساسية لسلوكنا (ورد في: بوقريوس، 2013)، فاعتمدت على مفهوم العزو الدافعية الداخلية والخارجية في تفسير السلوك وأصبح المعرفيون يتساؤلون لماذا توجد دفعية داخلية وتحدثو عن ضرورة تحديد الهدف، وفي هذا الصدد يقولEdwin Locke الوارد في صبار نورية (2018) أنه كلما حددنا هدفا مهما وصعبا وصلنا لنجاح أكبر فما يدفعه ليس جوائز وتعزيزات خارجية إنما داخلية وأشار باندورا أيضا من خلال نظريته حول الفعالية الذاتية فيرى أن الفعالية الذاتية تكون مرتفعة وحاضرة دائما إذا وضعنا أهدافا قريبة المدى بدل أهداف بعيدة المدى، فالأهداف قريبة المدى تؤدي إلى أداء أفضل(ورد في: صبار، 2018).

كما أن نظرية العزم الذاتي لDeci, Ryan حول الكفاءة والتوجه الذاتي كات وليدة الابحاث السابقة حول عجز التلميذ، فهي نظرية ركزت على الحاجة الى الكفاءة والتوجه الذاتي.

فالدافعية الداخلية حسبهما أن التلميذ يحس أن كفاءته عالية جدا ويحس بأنه اختار النشاط بحرية فأكيد أنه كلما أشبع التلميذ هاتين الحاجتين كان تلمذا ناجحا.

أما الدافعية الخارجية فهي تتعلق بالمكافاة وتكون جيدة احيانا ونتائجها اجابية اكثر عند التلميذ ذو قدرات عالية. (صبار، 2018).

من ينظر إلى تاريخ الدافعية فيجد أنها مرت بمحطات عديدة ساهمت بشكل كبير في تفسير سلوك الإنسان، والسبب الذي أدى إلى حدوثه، فكل مقاربة أو اتجاه فسر الدافعية حسب مبادئه وقواعده التي يقوم عليها، وقد أدى هذا الاختلاف إلى التباين في مفهوم الدافعية.

2- مفهوم الدافع والدافعية:

2-1- الدافع:

الدافع عبارة عن تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن. وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته. وعليه حسب محمد ملحم (2001)، فإن كل واحد منا يكون على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية (سامي محمد ملحم ،2001). حيث يعرف الدافع حسب ما ذكر في الختاتنة

(2013) أنه قوة محركة وموجهة لسلوك الكائن الحي. فهو يحفز هذا السلوك ويثيره ويوجهه إلى غاية معينة (الختاتنة، 2013).

والدافع حسب بني يونس محمود محمد (2006) عبارة عن طاقة فيسولوجية ونفسية كامنة أو مستترة أو مرئية أو هو استعداد داخلي بسبب حالة من التوتر تعمل على استثارة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق أهداف معينة (بني يونس، 2006).

ويعبر Claude,Hassenforder,Françoi (2005) على أن الدافع هو الحالة النفسية أو التصرف النفسي الذي يحدد بدء نشاط أو توجه السلوكيات المعرفية أو الأنشطة، ويحدد القيمة الموضوعة على عناصر البيئة. (Claude,Hassenforder,Françoi,2005)

إذن الدافع استعداد داخلي تثير السلوك وتوجيهه نحو تحقيق أهادف معينة، أي أنه قوة محركة وموجهة لسلوك الكائن الحي.

وحسب الزهران(1984) فإن الدافع هو الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا أو خفيا لا يمكن مشاهدته وملاحظته.(أورد في: عياصرة عبد الرحمان ، 2006).

يستخلص مما سبق أن الدافع يعبر عن الطاقة الكامنة والاستعداد الداخلي التي تثير في الفرد سلوكا وتعمل على توجيهه حتى يصل إلى الأهداف المحددة.

2-2- الدافعية:

ذكر القيسي محمد (2008) أن مصطلح الدافعية (Motivation) مشتق من اللفظ اللاتني (Movere) والذي يعني (to Move). وإذا أخذ المعنى الحرفي للكلمة إلا أن اللفظ يشير إلى إستثارة نوع واحد من الحركة وهو السلوك(القيسي محمد ، 2008).

تعريف توق واخرون (2003): يعرف الدافعية بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية (ابو جادو، 2006).

منه فالدافعية في القوى الداخلية والخارجة التي تساعد على تحقيق التوازن من خلال تلبية رغباته الداخلية والخارجية.

تعريف اتكنسون Atksnson. J (1976): يعرف الدافعية بأنها استعداد الكائن الحي لبذل اقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (أورد في: ثائر غباري،2008).

تعريف بارون Baron (1974): يعرف الدافعية بأنها تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه والمحافظة عليه (العتوم، الجراح واخرون، 2004).

تعريف سعاد جبر(2015): الدافعية هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الإنتباه إلى للموقف التعليمي والقيام بالانشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، وتسهم في إصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي، وتحقق له التكيف مع البيئة المدرسية (سعاد جبر سعيد، 2015)

تعريف كوني Connie Connie (1997): الدافعية هي حافز داخلي توجه السوك نحو بعض الغايات (اورد في: غباري،2008).

منه الدافعية حافز داخلي تحرك التلميذ المتمدرس وتوجهه نحو تحقيق أهدافه من خلال القيام بالأنشطة التعليمية التي تحقق التعلم لديه.

تعريف ماسلو (A.H.Maslow): يعرفها بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة، تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. في حين **تعريف كاجان (Kagan):** يعرفها بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام (ورد في: خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000).

تعريف مصطفى فهمي (1957): الدافعية عبارة عن قوة داخلية موجهة تنشا داخل الفرد، كنتيجة مباشرة لخبرته في الحياة (فهمي ،1957).

وتعريف قطامي وقطامي (2000): تعرف الدافعية بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته، حتى يتحقق ذلك الهدف (قطامي، قطامي،2000).

تعريف منسي (2001): الدافعية هي الحالة التي تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي، وهي حالة داخلية تسهل وتدعم الاستجابة(منسي حسن عمر ، 2001).

تعريف lionel bellenger, philippe pigallet (1996): الدافعية هي التوجه النشط والمستمر والانتقائي الذي يميز السلوك ، حيث تعتبر مصدرًا للنشاط lionel bellenger, philippe (pigallet,1996, 198,)

تعريف حنان عيد الحميد العنابي (2001): الدافعية هي حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.(العنابي، 2001)

الدافعية هي تكوين فرض وسيط، وتتميز بالإستشارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف، وترمز الدوافع إلى العلاقة الدينامكية بين الكائن الحي والوسط البيئي، وفي ضوئها يمكن تفسير مسببات السلوك، كما انها ذات قيمة وظيفية في حياة الإنسان.(اللقائي احمد حسن ، ابو سنينة عودة عبد الجواد ، 1990).

يستخلص من خلال التعريفات التي تظرقنا إليها أن الدافعية تعد من الفاهيم المهمة التي تستخدم في تفسير السلوك وتحديد اتجاهه وشده، فهي تعبر عن القوى الداخلية أو الخارجية التي تنشأ لدى الفرد تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق الغاية، وتتميز بخاصية الثبات والاستمرار.

إضافة إلى ذلك نجد غباري يرى أن كل من الدافع والدافعية يعبران عن الحالة النفسية والقوى الداخلية والخارجية التي تحكم في السلوك وبالتالي فهما مفهومان مترادفان، لكن مصلطح الدافعية أعم من الدافع منه فالدافع او الدافعية عبارة عن "حالة استثارية وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه الى تحقيق هدف معين" (غباري،2008).

وعلى الرغم من محاولة الفصل بين المفهومين، إلا أنه لا يوجد ما يبرر مسالة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الاساسية للسلوك المدفوع(خليفة، 2000).

منه فالدافع هو عبارة عن ميل الفرد وسعيه نحو إنجاز عمل ما وتحقيق هدف معين، أما الدافعية فتتمثل في العلمية التي من خلالها يتحقق السلوك ، فكلاهما يشير إلى الحالة الداخلية التي تدفع الفرد للقيام بأي نشاط من أجل إشباع حاجاته وبلوغ غايته.

3- التميز بين بعض المفاهيم ومفهوم الدافعية:

ترتبط الدافعية وفقا لمفهوم النظام المفتوح (Open System) بجملة من العناصر المتداخلة فيما بينها، وهذه العناصر هي الحاجات والحوافز، والأهداف والبواعث بالإضافة إلى الرغبات والمقاصد والمهمات والقيم والاتجاهات والميولات.(بني يونس، 2006) وفيما يلي نعرض تعريف كل مفهوم من هذه المفاهيم:

3-1- الحاجة:

تمثل الحاجة نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعها وهي حالة من النقص أو العوز والافتقار وتقترن بنوع من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواء كان النقص ماديا أو معنويا داخليا أو خارجيا وتعرف بالحاجة. (عبد الخالق، ودويدار، 1999).

تعريف عبد الحميد سليمان وآخرون (1990): الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين. وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية، مثل الحاجة للطعام والماء والهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز (شاكر عبد الحميد سليمان ، الصبوة محمد نجيب ، جمعة سيد يوسف، خليفة عبد اللطيف محمد ، معتز سيد عبد الله، الغباشي سهير فهيم ، 1990).

وحسب بني يونس (2006) تنشا الحاجة نتيجة لاختلاف في التوازن العضوي، بينما يستخدم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الفرد للسلوك باتجاه اشباع الحاجة، أي أن الدافع هو حالة من التوتر النفسي ينشا نتيجة لشعور الإنسان بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادة الإنسان إلى وضع الإتزان الداخلي (بني يونس،2006).

منه فالحاجة تحدث نتيجة وجود إختلال توازن أو نقص في شيء ما سواء أكان هذا النقص ماديا أو معنويا أو داخليا أو خارجيا، أما الدافعية فهي تستخدم من أجل إشباع هذه الحاجة، وإعادة الإتزان الداخلي للفرد.

3-2- الحافز :

أشارت عطية (1990) إن الحوافز تستخدم في مواقف التعلم، إما في صورة مادية كالجوائز والمكافات التشجيعية، أو في صورة معنوية أدبية كالتقدير والثناء والمدح (عطية نوال محمد ، 1990).

ويرى كل من عبد الخالق ودويدار (1990) الحافز بأنه مجموعة من المثيرات الداخلية التي تجعل الكائن الحى مستعد للقيام بسلوك معين نحو تحقيق هدف ما، أما الدافعية فهي عمليات داخلية مرتبطة بمنبه داخل الفرد يعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه (عبد الخالق ، دويدار، 1999).

ويعرف ماركس (Marx,1978) الحافز على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العلميات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك(أورد في: سامي ، 2001) .

ويعرف شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون (1990) الحافز بأنه بمثابة القوة الدافعة للكائن الحى لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد (شاكر عبد الحميد سليمان واخرون، 1990).

و يرى سامي محمد ملحم (2001) أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته (سامي، 2001)، وأن مفهوم الدافع يستخدم للاشارة إلى فئتي الدوافع العريضتين (الفسيولوجية والسيكولوجية) فتحدث عن دافع الجوع الفسيولوجي المنشا ودافع اللإنجاز السيكولوجي المنشأ، كما تشير الحوافز إلى الدوافع الفسيولوجية المنشا فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة حسب غباري وأبو شعيرة (2009) مثل حافز الجوع وحافز العطش، بمعنى آخر يعبر عن حالة النشاط الدافعي المرتبطة بإشباع حاجات فسيلوجية المنشا فقط.(غباري، أبو شعيرة، 2009).

منه فالحافز فهو القوة الداخلية التي تمكن الفرد من القيام بنشاط ما من أجل تحقيق هدف ما، أما الدافعية فهي حالة النشاط الناتج عن منبه خاص يؤدي إلى إحداث السلوك .

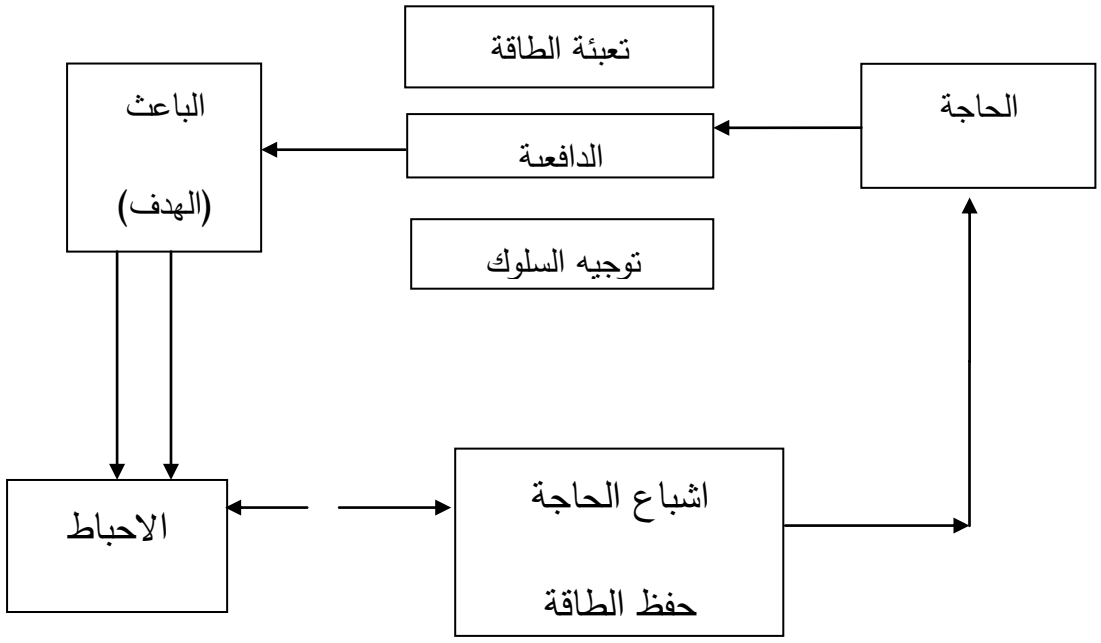
3-3- الباعث:

يطلق اصطلاح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في أن واحد (زيدان مصطفى محمد ، 1972) ، والباعث موضوع أو شخص أو موقف تدركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما، فالطعام والجنس والمال والانتماء والتقبل، يمكن أن تعمل على أنها بواعث وتؤثر على سلوكنا فالباعث هو الجانب الخارجي المثير للدافعية (عبد الخالق ، ودويدار، 1999).

ويشير سامي محمد ملحم (2001) إلى أن الباعث يعبر عن مجموعة من محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على ابقاء فسيولوجية أو اجتماعية، وتنشأ الحاجة لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين مما يترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث:الهدف. (سامي ، 2001).

منه فالباعث عبارة عن مجوعة من المحفزات البيئة الخارجية التي تثير الدافعية

شكل رقم (02): *العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الحافز، الباعث* (سامي محمد ملحم، 2001).



وطبقا للشكل رقم (02) يرى شاكر عبد الحميد سليمان واخرون (1990) أن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة لحرمانه من شيء معين أو لشعوره بنقص شيء أخر، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، وعند محاولة

الكائن الحي للوصول إلى الباعث يكون بصدد احتمالين إما أن تشبع حاجته بصورة مناسبة، وتهدأ لديه حالة التوتر والاستثارة المرتبطة بالدافع المثار، أو أن تحدث له حالة من الإحباط نتيجة لعدم إشباع الحاجة على الاطلاق، أو لعدم اشباعها بصورة مناسبة (شاكر واخرون،1990، ص422).

على غرارا الباعث والحافز والحاجة نجد أن هناك مصطلحت أخرى تتشابه في معناها مع الدافعية نذكر منها:

أ- **الاهتمام:** إن التلاميذ الذين لديهم اهتمام بموضوع ما يميلون إلى أن يعيروه اهتمامهم فهم يشعرون أنه مفيد ويردون أن يستوعبوا تفاصيله، ويسرون من العمل فيه.

ب-**الاتجاه:** هو اتجاه التلميذ نحو شيء ما، يتكون من شعوره السلبي، أو الايجابي نحو ذلك الشيء، لذلك فالاتجاه يشتمل على مشاعر وعناصر معرفية، وتتمثل في ميل الشخص أو عدم ميله. فإذا كان التلميذ يميل إلى الرياضيات فإن هذا يعني أنه يجد سرورا من اندماجه في أنشطة تشتمل على رياضيات، كذلك فإنه سيبحث عن أنشطة ستقود اتجاهه الايجابي نحو الرياضيات ، الاتجاهات إذن مثل الدوافع تثير أنشطة موجه وغرضية.

ت-**الطموح:** إن طموح التلميذ يعني أمله في الوصول إلى هدف معين، فبعض الطلاب مثلا يطمحون في مواصلة دراستهم العليا، وبعضهم لا يطمح في ذلك (الفنيش احمد علي ، 1988).

ث-**العادة:** هناك خلط بين مفهوم العادة ومفهوم الدافع فعلى الرغم من وجود اختلاف بينهما فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الامكانات السلوكية. أما الدافع فيركز على الدرجة الفعلية المقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة. وبالتالي يمكن إعتبار الدافع نوعا فعلا من العادات. (خليفة، 2000)

ج- **الإنفعال:** كثيرا ما يخلط الباحثون الإنفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعضهم إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الإنفعالات، في حين ينظر البعض الأخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة.

ح- **القيمة:** هناك خلط شائع لدى العديد من الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل وهو الدافعية وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية، فعلى سبيل المثال إعتبر ماكيلاند الدافع للإنجاز بمثابة قيمة. وبوجه عام

فإن القيم ليست كالدوافع أو البواعث، مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك باعطائه معنى معنيا، وعليه يتضح أن هناك فرق بين كل من الدافع والقيمة وهو أن الدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف. أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع، فالتوقع المنخفض لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص في السلوك الموجه نحو الإنجاز، أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك (الرابغي خالد بن محمد بن محمود ،2015)

يمكن القول من خلال ما تم عرضه إلى أن الدافعية ترتبط بمجموعة من المفاهيم كالهدف والحاجة والحافز والعادة والقيمة... ويعود السبب في هذه العلاقة بين هذه المفهوم هو السلوك الانساني، حيث نجد هذه المفاهيم المختلفة تتداخل مع مفهوم الدافعية من حيث المعنى والاستخدام.

4- وظائف الدافعية:

ذكر بني يونس (2006) مجموعة من الوظاف للدافعية وهي كالتالي:

4-1- **توكيد السلوك بالطاقة المحركة**: حيث تقوم باطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق أهداف معينة (بني يونس،2006).فالدافعية تضاعف من مقدار الجهد والطاقة المبذولين من قبل الأفراد نحو أنشطة معينة(العلوان احمد فلاح ، 2009).

4-2- **تحديد النشاط واختياره:** الدوافع والحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة ويهمل غيرها كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات (بني يونس،2006).

4-3- **توجيه السلوك أو النشاط نحو هدف معين:** فالطاقة التي يطلبها الدافع أو الحافز داخل الكائن الحي لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاهاه الهدف لتحقيق أو تلبية الحاجة وإشباع الدافع وإزالة التوتر(بني يونس،2006). ذلك أن النشاط الإنساني الواعي حسب اللقاني وابو بسينة (1990) هو نشاط موجه نحو هدف معين فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، لذلك يعتبر مفهوم الهدف مكونا أساسيا للدافعية (اللقاني، وأبو سنينة، 1990).

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية، أن الأفراد يضعون أهدافا لأنفسهم ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف، فالدافعية تحدد أهدافا معينة للأفراد ، وتجعلهم يختارون السبيل لتحقيق هذه الأهداف (العلوان، 2009)

4-4-**الوظيفة التفسيرية:** وهي الوظيفة الأساسية للدافعية فمن خلالها يتم تفسير السلوكات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائنات الحي ويطلق على هذه الوظيفة وظيفة العزو (بني يونس، 2006).

4-5- **وظيفة التشخيص والعلاج:** تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات و معرفة الدوافع الأولية والثانوية يمكن أن تساعد القائيمين على تربية الناشئة في تفسير سلوكات المتعلمين وزيادة فهمنا لهم، وبالتالي مساعدتهم بدلا من اتخاذ عقوبات ضدهم (بني يونس، 2006).

4-6- **المحافظة على استمرار السلوك:** أي أن السلوك يبقى مستمرا ونشطا مادامت الحاجة قائمة ولم يتم اشباعها.وظيفة الطاقة والنشاط: حيث يقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الخارجية (كالجوئز والتهديد واللوم والثناء) مع المفاتيح الداخلية (كالأهداف والرغبات والإهتمامات) في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة إلى أن الدوافع تقوم بتنشيط السلوكات الجزئية أو (الفيسيولوجية) والسلوكات المركبة والكلية (أو السيكولوجية) (بني يونس، 2006).

لوظائف الدافعية فوائد تعمل على :

- تمديد السلوك بالطاقة وتثير النشاط
- تضع أمام التلميذ اهدافا معينة يسعى لتحقيقها
- تساعد على تحديد اوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم (الزيدان، السمالوطي، 1985).
- توجيه السلوك الانساني نحو أهداف معينة.
- زيادة جهود الطاقة المبذولة نحو تحقيق أهداف معينة.
- زيادة المبادأة والمبادرة إلى النشاط والاستمرارية.
- تنمية ومعالجة المعلومات وتقويتها.

- تحديد التوابع المعززة للسلوك.

- المساعدة في تحقيق أداء منظور وحيد.(بني يونس،2006).

تلعب الدافعية دورا مهما في تحفيز سلوك الفرد وتوجيهه واستمراره حتى يحقق الغاية التي يصبو إليها، وحتى يتحقق فهي تقوم بوظائف عديدة وهذه الوظائف كالوظيفة التنشيطية والتي تعمل على تنشيط السلوك وجذب الانتباه، والوظيفة التوقعية والتي تولد لدى الفرد الاحساس بالنجاح وتحقيق الهدف المنشود، والوظيفة التحفيزية والتي تتمثل في المكافات المادية كالنقود أو المعنوية كالمدح التي تشجع الفرد نحو الاستمرار في مهامه ... وتعلب هذه الوظائف دورا ممها في مساعدة الفرد ودفعه من أجل إنجاز أعماله وتحقيق أهدافه.

4- خصائص الدافعية:

إن معرفة خصائص الدوافع تفيد التلميذ كثيرا في فهم الدور الذي يقوم به في تحقيق عملية التعلم بالصورة التي تتفق مع أهداف وأغراض التربية، ومن هنا تبدو ضرورة توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعليمية، وللدافعية مجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

5-1- **توجيه السلوك**: تتميز الدوافع بأنها تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين .

5-2- **تغير السلوك وتنوعه**: أي أن الدوافع تبدأ في تغير سلوك الكائن الحي ثم يأخذ الكائن الحي في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدافع.

5-3- **الغرضية**: لكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

5-4- **النشاط**: يقوم الدافع بتحريك نشاط الفرد وطاقته ليشبع الدافع، ويزداد نشاط الفرد كلما زادت قوة الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه المشكلة القائمة.

5-5- **الاستمرارية**: يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع.

5-6- **التحسن**: يتجه السلوك المدفوع للكائن الحي نحو التحسن خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها الإشباع الدافع مما يجعله يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه في المرات القادمة.

5-7- **التكيف الكلي:** إن نشاط الكائن الحي لتحقيق الغرض يقتضي منه تحريك جميع أجزاء الجسم، بمعنى أن إشباع الدافع يتطلب من الكائن الحي تكيف كليا عاما، وكلما زادت أهمية وقوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

5-8- **توقف السلوك:** يقف سلوك الكائن الحي إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه، أي عندما يتم إشباع الدافع (ورد عن: جناد ، 2014).

كما تتميز الدافعية بمميزات عدة نشملها في النقاط التالية :

أ- تعتبر الدوافع أساس التعلم واكتساب الخبرات .

ب-تعبئة طاقة الكائن الحي والاستعداد للقيام بسلوك مناسب لتحقيق الهدف.

ت- تنظيم السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

ث- تغير مسار تحقيق الهدف فيما لو أدت الطريقة الأولى إلى عدم تحقيقه.

ج- تناسب الطاقة المبذولة مع قوة الدافع.

ح- يتعلم الكائن الحي عدد كبيرا من العادات وأنماط السلوك والمهارات التي ترتبط لإرضاء دوافعه وخفض تحقيق مستوى توتره (الجغيمان محمد بن عبد الله ، وعبد الحي علي محمود، 2008).

نستخلص مما سبق أن الدافعية كغيرها من المفاهيم تتميز بمجموعة من الخصائص التي جعلت الباحثين يقبلون على دراستها وتفسيرها نظرا لأهميتها في تنظيم السلوك وتوجيهه واستمراه.

6- ابعاد الدافعية:

تتمثل أبعاد الدافعية حسب ما ذكره سامي محمد ملحم(2001) فيما يلي:

6-1- **البقاء أو الاستمرارية:** تعد الفترة الزمنية لبقاء الدوافع من أكثر الأبعاد وضوحا في وصفها فبعض الدوافع تستمر فترات زمنية طويلة لتحقيقها بينما بعضها الأخر تستمر فترة زمنية قصية جدا وسرعان ما تنتهي.

6-2- **الطابع الدوري:** ونعني بها أن دوافع الكائنات الحية تمر بدورة كاملة تبدا بالحاجة الشديدة إلى إشباع الدوافع، ثم الإشباع وخفض التوتر ثم الحاجة مرة أخرة. حيث نجد الدوافع داخلية المنشأ أو الدوافع الفيزيولوجية يكون الطابع الدوري أكثر وضوحا من غيرها.

6-3- **السكون:** قد تتسم بعض الدوافع بالسكون بصورة تامة لفترات زمنية طويلة. ثم تعاود الظهور فجاة بقوة كبيرة حينما تصبح الظروف مناسبة.

6-4- **المجال:** يقصد بالمجال أن الدوافع تتباين بصورة كبيرة في المجال الذي تعبر عنه أو في مدى شموليتها.ذلك أن من الصعب تحديد المجال الحقيقي للدوافع من خلال السلوك المدفوع بمفرده. (سامي ملحم،2001)

7-تصنيف الدوافع:

يختلف شكل التعبير عن الدوافع الانسانية من ثقافة لاخرى، ومن شخص لاخر داخل الثقافة الواحدة وتنشا هذه الفروق لان العديد من الدوافع يتم تعلمه نتيجة للخبرات النوعية التي يمر بها الاشخاص، منه يمكن التعبير عن الدوافع من خلال السلوك المتعلم، كما يمن التعبير عن عن بعض الدوافع المتشابهة من خلال اشكال مختلفة من السلوك، او من خلال اشكال متشابهة من السلوك.....(سامي ملحم ،2015).

إن تعدد السلوكات وتنوعها في شدتها وأنماطها تدل على تنوع الدوافع، إذ أن أحد أسرار السلوك الإنساني والتعقيد في وصفه وتفسيره يعزى إلى الدوافع. وعليه توجد تصنيفات عديدة للدوافع، نذكر منها:

7-1- الداوفع الاولية (الفسيولوجية) / الدوافع الثانوية (السيكولوجية):

7-1-1-الدوافع الاولية (أو ما تسمى دوافع البقاء أو الدوافع الفطرية أو البيولوجية أو الولادية):

وهي دوفع عضوية / فيسيولوجية- داخلية (كدافع لامومة والجنس والعطش والجوع)، وهذه الدوافع تولد مع الكائن الحي أي أنها غير متعلمة، وهي توجد عند كل من الحيوانات والإنسان معا، إذ أنها تقوم بوظائف التكاثر والاستمرارية الذاتية بهدف المحافظة على بقاء الكائن الحي على قيد الحياة. وهذه الدوافع عالمية توجد عند كافة أبناء الجنس البشري والحيوانات أيضا لكنها سهلة الإشباع إلى حد ما ، فهي واحدة وثابتة من حيث النوع ، لكنها مختلفة من حيث الدرجة.

7-1-2-الدوافع الثانوية (أو ما تسمى الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية أو دوافع الاكتفاء):

وهذه الدوافع متعلمة ومصدرها المحيط الفيزيائي للإنسان (المادي والاجتماعي معا)، كدوافع (الإنتماء، القبول الاجتماعي، والاستكشاف، الاستطلاع، التملك، السلطة، تأكيد الذات ودافع الإنجاز.....

ووظيفتها تحسين الحياة وتطويرها، وتعتبر هذه الدوافع دوافع انسانية بالدرجة الأولى، تتميز بكونها متغيرة وعالمية لدى عامة الناس، ومختلفة من ثقافة إلى أخرى (بني يونس، 2006).

7-2- دوافع فطرية / دوافع مكتسبة:

في الوقت الذي نظر فيه العلماء القدامى إلى الدافعية باعتبارها محكومة بقوى داخلية فطرية أسموها الغرائز (Instincts) فإننا نرى العلماء المحدثين (وخاصة حوالي النصف الثاني من القرن الماضي) ركزو على دراستهم على السلوك المكتسب وعلى دور التعلم في الدافعية. ولعل اشهر ما توصل إليه هؤلاء العلماء هو طرحهم لفكرة دافعية الحافز.

7-3- الدافعية الميكانيكية / الدافعية المعرفية:

هناك دوافع (مثل الجوع والعطش والجنس) تستثار بشكل آلي ميكانيكي عن طريق إحداث تغيرات في بعض العوامل مثل مستوى السكر في الدم أو توازن السوائل في الجسم، أو مستوى تركيز الهرمونات. وفي مقابل ذلك ترى بعض النظريات أن عمليات الدافعية هي ذات طبيعة معرفية عقلانية –هذه النظرة إلى الدافعية تعتقد أن الطريقة العقلية التي نفسر بها المعلومات المتوفرة لنا تؤثر في حالات الدافعية. فمثلا عندما يعزو التلميذ فشله في مادة دراسية إلى صعوبة تلك المادة، فإن دافعيته المستقبلية سوف تتأثر بشكل مختلف عن شخص يعزو فشله في تلك المادة إلى نقص في قدرته العقلية (التل شادية أحمد ، علاونة شفيق فلاح ، واخرون، 2004).

7-4- الدوافع الشعورية / والدوافع اللاشعورية:

7-4-1. دوافع شعورية أو واعية:

وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها، فعندما يعي الفرد دوافع سلوكاته، حينها فغن العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص، يتم التوصل غلى حلول لها من حيث تقيمها وتقويمها. إن مثل هذه الدوافع الشعورية من السهل تقيمها وتقويمها وبالتالي يصبح من السهل تعديل السلوكات الإنسانية وهذه الدافعية هي مفاهيم افتراضية واجرائية معا، وهذه الدوافع هي التي تضفي على الإنسان آدميته، وتحضره، وهي ما أكد عليها انصار الاتجاه الفرويدي الجديد(بني يونس، 2006).

7-4-2. الدافعية الاشعورية (أو لا واعية):

هي تلك الدوافع التي تدفع الانسان إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي دفعه للقيام بهذا السلوك (فايد حسن ، 2004).

الدوافع الاشعورية هي تلك الدوافع التي لا نعيها، ولا نشعر بها، ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها، كاستخدام مقاييس الاسقاط أو العزو، والسبب في غموض السلوك الإنساني، وعدم التواصل إلى كل من وصف وتفسير كاملين له، أو تقيمه أو تقويمه تماما يعزى إلى هذه الدوافع الدفينة والمكبوتة. فعند إماطة اللثام عن هذه الدوافع، حينها يمكن التوصل إلى تفسير السلوك الإنساني وتعديله.(بني يونس، 2006).يمكن للدوافع اللاشعورية أن تخرج إلى سطح الشعور من خلال الأحلام أو فلتات اللسان أو اخطاء الكتاب .....(فايد، 2004)

وتنقسم هذه الدوافع تبعا للمدرسة الفرودية إلى:

7-4-2-1- دوافع لا شعورية مؤقة أو شبه شعورية:

وهي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك، لكنه يستطيع أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها وأن يتامل في سلوكه، وفي الدافع الذي يحركه.

7-4-2-2- دوافع دائمة:

وهي الدوافع القديمة أو المكبوتة والتي لا يستطيع الفرد أن يكتشف عنها وأن يحدد طبيعتها مهما حاول وبذل من جهد وإرادة، والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا، فالحاجات النفسية والاتجاهات النفسية، والعادات ومستوى الطموح هي دوافع لا شعورية ومن الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع اللاشعورية فلتان اللسان، وزلات القلم، والنسيان،...الخ (بني يونس، 2006).

7-5- الدوافع الداخلية / والدوافع الخارجية:

عندما يقوم التلاميذ بعمل ما نجدهم أحيانا مدفوعين بشكل داخلي أي بعوامل داخل أنفسهم أو تتعلق بالمهمة التي يقومون بادائها، فعلى سبيل المثال، قد ينشغل التلاميذ بالنشاط لأنه يشعرهم بالسعادة،

ويساعدهم في تطوير المهارات التي يعتقدون انها مهمة، وأحيانا أخرى يكون التلاميذ مدفوعين بشكل خارجي أي بعوامل خارج انفسهم أو لا تتعلق بالمهمة التي يقومون بادائها فعلى سبيل المثال، يريدون الحصول على درجات عالية أو هدية أو نقود.(العلوان، 2009)

7-5-1. الدوافع الداخلية:

وهي الدوافع التي تتمثل في سعي الفرد نحو القيام بشيء معين لذاته، وهذا يعني حسب سامي محمد ملحم (2015) أن هذه الدوافع هي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للشخص وتحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الانجازات المتميزة والابداعات البشرية في الفكر والسلوك الإنساني (سامي ، 2015) فهي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات والتي تتضمن القيام بسلوكات بسبب المتعة والرضا الموجود فيها(عطية محمد راجح المعافى المالكي، 2022).

والدافعية الداخلية هي التي يكون مصدرها التلميذ نفسه حيث يقبل على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لارضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء وهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.(العريشي جبريل بن حسن ، وفاء بنت رشاد، عبد الواحد علي، 2015).

فالتلاميذ ذوي الدافعية الداخلية يقومون باداء المهمة بسبب حبهم للنشاط بحد ذاته والشعور بالمتعة والاثارة ومن ثم يتيح لهم ذلك الفرصة للتعلم (نصيف عناد شيماء، 2014)

ويعرف شناعة هشام عبد الرحمان ، صوالحة محمد احمد (2018) الدافعية الداخلية بأنها إقبال التلميذ على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيه وراء الشعور بمتعة التعلم وإنجاز المهمات الموكلة إليه، وكسب معارف ومهارات يحبها ويميل إليها كونه يراها مهمة له (شناعة، صوالحة،2018).

تعريف وايت (1959): يعرف وايت الوارد في محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري (2006) الدافعية الداخلية بأنها القدرة على، الكفاءة القادرة على التطور، الأهلية، الفعالية، البراعة، والمهارة، في السيطرة على البيئة (القضاة محمد فرحان ، الترتوري محمد عوض ، 2006).

وتنقسم الدافعية الداخلية إلى ثلاثة انوع وهي: هذه الدوافع ما يلي:

7-5-1-1- دوافع الفضول أوحب الاستطلاع: تتمثل في دوافع الميول أو حب الاستطلاع أى ميل الكائن الحي ورغبته في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية به والوقوف على جوانبها الغامضة (سامي محمد ملحم2001) ويعني حب الاستطلاع حسب العلوان والعطيات (2010) أنه قيام التلميذ بالعمل من أجل تعلم أشياء جديد.

7-5-1-2- دافع الانجاز: تشير إلى الحالة يقوم الفرد بنشاط من أجل تجربة الأحاسيس الخاصة مثل المتعة الحسية والإثارة أو المرح، ومثالا على ذلك الطالب الذي يتعهد بإنهاء قراءة رواية عن الإثارة التي تسببها له بعض أجزاء الرواية مثيرة للاهتمام (وردعن: Ben Rabah, Dabove,2017).

7-5-1-3- دافع الكفاءة: هي استخدام الكائن الحي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بافضل شكل ممكن، ويمكن استخدام مفهوم الكافاءة في بعض الأحيان بمعنى عام يمكن أن يشمل بعض الدوافع النوعية الأخرى دون اعتبار لكيفية تصنيف هذه الدوافع النوعية (سامي محمد ملحم، 2015).

وتذكر قمامي وقطامي (2000) عدد من الخصائص الشخصية والمعرفية للطالب ذوي الدافعية الداخلية وتتمثل في: مصادر التعزيز لديه داخلية، مستقل عن البيئة والأخرين، يعزو نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، يركز على التعلم الفردي والذاتي، متفوق في التحصيل وأكثر استقلالا (ورد في: العلوان، العطيات، 2010).

7-5-2. الدوافع الخارجية الاجتماعية:

تنشأ الدوافع الخارجية الاجتماعية نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الأخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي (سامي ، 2001).

ويكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو ادارة المدرسة أو الوالدين أو الأقران .... حيث يكون مصدر سلوك التلميذ مرتبط بعوامل خارجية، ينتظر مكافأة من الأخرين، يركز على التعلم السطحي المؤق، متصلب التفكير يتصف بالجمود، أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له نتدني التحصيل(العريشي جبريل بن حسن ، وفاء بنت رشاد، عبد الواحد علي، 2015).

ويعرف Deci (1975) الدافعية الخارجية بأنها قيام التلميذ بالنشاط نتيجة لعوامل خارجة عن ذاته أو غير متعلقة بالمهمة وإنما يمارس النشاط نتيجة عوامل خارجية مثلا الحصول على علامات عالية في الإمتحان (ورد في: العلوان، عطيات، 2010). وتنقسم الدوافع الخارجية إلى ثلاث أنواع وهي:

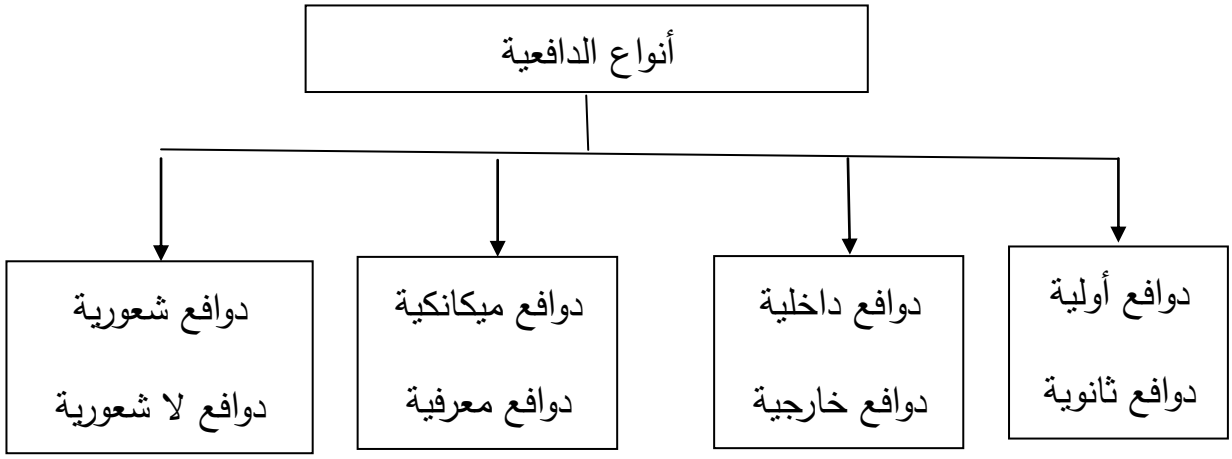
7-5-2-1- دافع الانتماء : إن كل نوع من أنواع الكائنات الحية يمثل لبعضه بعضا منبهات خاصة فعالة بحيث يشعر كل فرد من الأفراد نوع معين من الكائنات الحية بالحاجة إلى التقارب والتجاذب في إيطار جماعي.

7-5-2-2- دافع التنافس والسيطرة: فالسيطرة وإثبات الذات هي من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على السواء، ويظهر دافع السيطرة بشكل واضح تماما بين أفراد الجماعات المختلفة . فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة ويحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه وأن يسيطر عليهم. كما يتنافس الكبار من أجل الحصول على المال والشهرة وتولي المناصب العليا(سامي محمد ملحم، 2001).

7-5-2-3- دافع الاستقلال عن الآخرين: إن دافع الإستقلال يتمثل في رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه. وتظهر ملامح الإستقلالية عند الأطفال الصغار عندما يبدؤون في تقدير حاجتهم إلى الوجود المستقل. وتزداد الإستقلالية وضوحا مع العمر (سامي ملحم ، 2015).

يتضح من خلال ما ورد سالفا أن هناك أنواعا مختلفة من الدوافع، فهناك من يصنفها إلى دوافع أولية (فيسيولوجية) ودوافع ثانوية (سيكولوجية)، وهناك دوافع فطرية تكون بالفطرة لدى الإنسان ودوافع مكتسبة يكتسبها الإنسان من خلال حياته، كما أن هناك من يصنفها إلى دوافع ميكانيكية ودوافع فطرية ودوافع معرفية، من جهة أخرى من يصنف الدوافع إلى دوافع شعورية ولا شعورية ، و دوافع داخلية يكون مصدرها ذات الإنسان. أي نابعة من ذاته (نفسه) كالدافع للانجاز، دافع الفضول، دافع الكفاءة، وتقابلها الدافعية الخارجية والتي يكون مصدرها خارجي سواء المجتمع، الأولياء، الأقران أو المعلم وغيرها من المصادر، وهي تتمثل في دافع الإنتماء، دافع التنافس والسيطرة، دافع الإستقلال. ويمكن تلخيص ما سلف في الشكل رقم (03) الذي يوضح أنواع الدافعية.

الشكل رقم (03): *أنواع الدوافع*



8- الدافعية حسب نظرية العزم الذاتي وأنماطها:

لقد ذهب ديسي وريانDeci et Ryan (1985) إلى تقسيم الدافعية إلى ثلاثة أنماط، من خلال ما أشارت إليه طويل كريمة (2008) وذلك بملاحظة سلوك الأفراد، ووجدا أن معظم السلوكات تغلب عليها إما الدافعية الداخلية أو الدافعية الخارجية، وأحيانا أخرى حالة اللادافعية، فالدافعية الداخلية هي التي تحدث وقت إنجاز النشاط أي أن هناك دافعا مباشرا للنشاط، لأن الأداء في ذاته يعتبر ثوابا أما الدافعية الخارجية فهي تحدث خارج مجال النشاط، ولا تؤدي إلى إشباع مباشر وقت إنجاز النشاط، ولا يستطيع التلميذ أن يستمتع بها حتى ينتهي من نشاطه. في حين تعبر اللادافعية عن حالة غياب الدافعية. وقد تنشأ الدافعية من ظروف داخلية أو من ظروف خارجية، وهذا ما عبر عنه ديسي Deci بمفهوم الضبط ويتأثر سلوك الفرد بهذين النوعين من الظروف (أورد في: طويل كريمة،2008، 28) فيما يلي سنقوم بعرض أنماط الدافعية حسب نظرية العزم الذاتي وهي كالتالي:

8-1-الدافعية الداخلية وأنماطها:

يرى ديسي Deci(1997) أن الدافعية الداخلية ترتبط بتلك الأنشطة التي يقوم بها الفرد والتي لا يقابلها مكافأة عدا القيام بالنشاط نفسه، وأن الأفراد ينخرطون وينهمكون في النشاطات لتحقيق ذاتهم وليس للحصول على مكافاة خارجية، فعلى سبيل المثال يمضي الأشخاص الكثير من الوقت في رسم اللوحات او ممارسة الالعاب الرياضية أو العاب الكمبيوتر أو تصفح الانترنيت فنجدهم يهدفون من خلال القيام

بتلك النشاطات إلى إشباع اهتماماتهم وتحقيق السعادة لهم (ورد في: العنزي خالد بن طخطيخ ززيدان ، 2009، ص23).

وتشير الدافعية الداخلية وفق نظرية العزم الذاتي حسب ما ورد في خلود رحيم عصفور (2016) إلى أن الفرد يقوم بالسلوك لأن ذلك السلوك بشكل خالص يشعره بالرضا والسعادة المشتق من أداء الفعالية بشكل طوعي وبغياب أي ثواب أو جائزة مادية أو شروط خارجية أخرى وهذه الدوافع تعد من الدوافع الفطرية للكفاية والتقرير الذاتي (خلود رحيم عصفور، 2016) ووفق Vallerand et all(1992) فإن الدافعية الداخلية تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

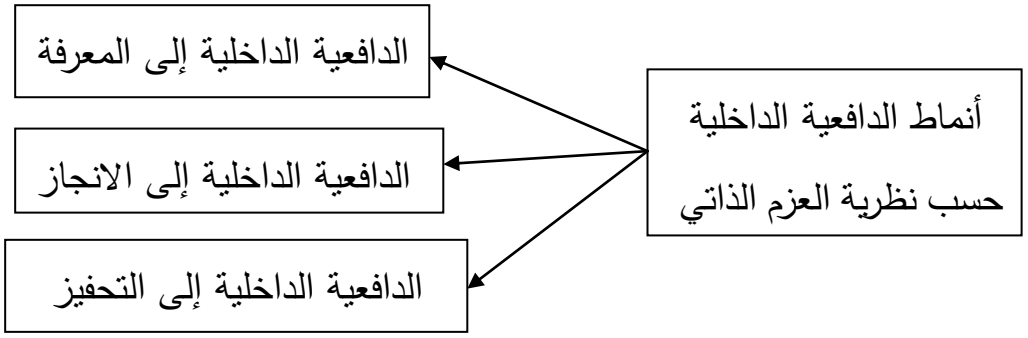
8-1-1- **الدافعية الداخلية للمعرفة:** في هذه الحالة يقوم التلميذ بأداء نشاط معين من أجل الحصول على المتعة وكذا العمل على اكتشاف اشياء جديدة ومحاولة فهمها.

8-1-2- **الدافعية الداخلية إلى الإنجاز:** في هذا النوع يسعى التلميذ إلى الحصول على المتعة والرضا من خلال إنجازه عمل فريد، وقيامة بنشاط معين من أجل الحصول على السعادة والإحساس بالكفاءة والقدرة عى تجاوز العقبات بأنفسهم سعيا وراء النجاح التقدم.

8-1-3- **الدافعية الداخلية نحو التحفيز (الإثارة):** في هذا النوع من الدافعية يقوم التلميذ بنشاط معين من أجل تجربة الأحاسيس المحفزة التي تتولد لديه نتيجة ممارسته لهذا النشاط : كالشعور بالمتعة والرضا والإثارة والسعادة أثناء التعلم(Vallerand et all ,1992)

يمكن أن تلخص أنواع الدافعية الداخلية حسب نظرة العزم الذاتي ل Deci & Ryan (1985) من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم(04): *أنوع الدافعية الداخلية حسب نظرية العزم الذاتي*



8-2- الدافعية الخارجية وأنماطها:

تعرف الدافعية الخارجية بأنها تلك التي تدفع الفرد للعمل من أجل الحوافز والمكافات وتجنب العقاب (شناعة، صوالحة، 2018).

وتنقسم الدافعلية الخارجية ME إلى أربعة أنواع من الدوافع وفقا لدرجة الاستيعاب الداخلي للأسباب أو الأسباب التي تحفز التلميذ على الانخراط في أي نشاط. وحسب Vallerand et al(1989) الوراد في Ben Rabah, Dabove (2017) يحتفظ بثلاثة أشكال فقط مصنفة من أعلى إلى أدنى درجة من العزم الذاتي، وهي:

8-2-1- **التنظيم المحدد:** في هذه الحالة، لا يعتمد سلوك التلميذ (الفرد) على الإهتمام الذي يتمتع به في نشاط معين، بل على الغرض المقصود منه. لذلك فهو يفكر مليا فيما إذا النشاط مجزيا أم لا، ويختار بحرية المشاركة فيه من أجل تحقيق أهدافه الشخصية.

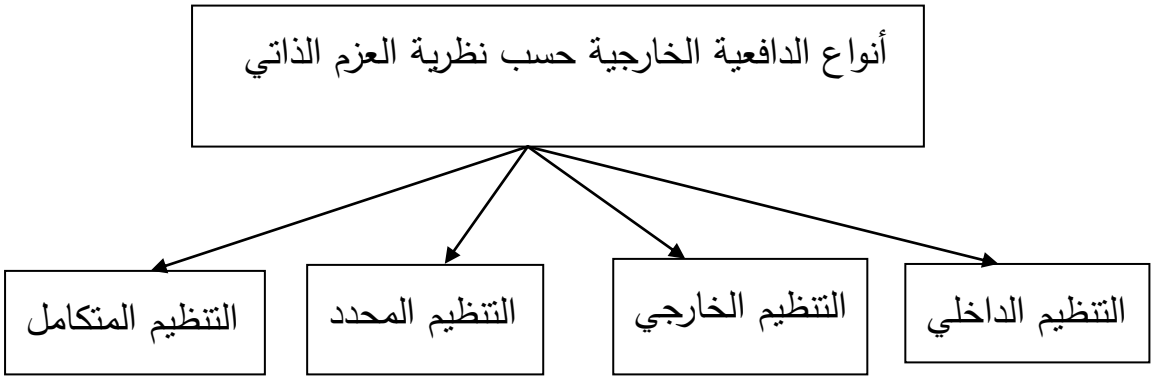
8-2-2- **التنظيم الداخلي:** في هذه الحالة، يبدأ التلميذ في استعاب مصادر التحكم الخارجي في سلوكه. يتم دفع افعاله عن طريق الضغوط الداخلية مثل الشعور بالذنب. مثال على ذالك التلميذ الذي يختار تجارة مرتبطة بتخصص الكمبيوتر لانه، ووفقا لحاجاته، يعد علم الكميوتر مجالا أكثر إثارة للاهتمام وأكثر إبداعا، وهذا على الرغم من أنه يفضل تجارة مرتبطة بمجال العلوم الانسانية.

8-2-3- **التنظيم الخارجي:** في هذا الحالة، يؤدي الفرد نشاطا تحت تأثير الضغط الخارجي مثل الخوف من العقاب، والبحث عن مكافاة، واشراف مشرف، مثال يوضح هذا النوع من الدافعية هو التلميذ الذي يقوم بواجبه فقط لانه خايف من رد فعل المعلمه أو والديه (ورد في: Ben Rabah, Dabove,2017).

أما النوع الرابع من الدوافع الخارجية المحددة حسب Deci et Ryan(1985) هو: **التنظيم المتكامل:** حيث يعد النشاط جزاء من الذات يتم اختياره بحرية كما نها يتوافق مع قيم الفرد معتقداته، ويمثل اعلى درجات العزم الذاتي (ابو عواد فريال ، 2009).

يمكن أن تلخص أنواع الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي ل Deci & Ryan (1985) من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (05): *أنواع الدافعية الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي*



8-3- اللادافعية (Amotivation):

شار بعض الباحثين مثل Abramson, Seligman,Teasdale (1978) إلى هذا النوع من أنواع الدافعية بإسم عجز المتعلم، وينشأ عندما يدرك الفرد أنّه ليست هناك جدوى مرجوة من النشاط الذي يقوم به مما يجعله يشعر بعدم الكفاية وضعف السيطرة على مجريات الامور. وهذا النوع لا يعد في هذه النظرية (نظرية العزم الذاتي) من الدوافع الداخلية ولا من الخارجية بل أنه يمثل أقصى درجة من إنخفاض الدافعية (ورد في: عصفور، 2016)

وعلى هذا الأساس فان الدافعية في إطار نظرية العزم الذاتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي الاافعية الداخلية والخارجية واللادافعية وهي مصنفة في سلسلة متصلة ومستمرة، حيث تشير الدافعية الداخلية إلى القوى الذاتية التي تدفع الفرد إلى ممارسة النشاط وهذا من أجل الحصول على المتعة والرضى الذاتي وهي بدورها تنقسم إلى ثلاث أنواع وهي الدافعية الداخلية إلى المعرفة، الدافعية الداخلية إلى الإنجاز، الدافعية الداخلية إلى التحفيز. أما الدافعية الخارجية حسب نظرية العزم الذاتي فهي تتشير إلى قيام الفرد بالنشاط من أجل أن ينال في النهاية رضا الأخرين، أو الحصول على مكافأة أو منفعة، وتنقسم الدافعية الخارجية أيضا إلى أربعة أنواع وهي التنظيم الداخلي، التنظيم المتكامل، التنظيم المحدد، التنظيم الخارجي، وتأتي اللادافعية في أخر السلسلة والتي تعني بأنها غياب أو انعدام النية لممارسة أي نشاط.

9- الأطر النظرية المفسرة للدافعية:

لا توجد نظرية واحدة جامعة ومانعة في تفسير الدافعية، بل توجد نظريات عديدة ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية، وتختلف كل واحد منها عن الأخرى في تفسيرها للدافعية، وذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس.

وتجدر الإشارة إلى أن التصنيفات لهذه النظريات تختلف فيما بينها من حيث المنشأ والأصل، فمنها من ركز على الجوانب البيولوجية للدافعية، ومنها من ركز على الجوانب السيكولوجية المعرفية منها والانفعالية، ومنها من ركز على الجوانب البيئية المادية منها والاجتماعية. (بني يونس، 2006، ص102).

وتتأصل جذور الدافعية في اعمال علماء النفس والتطورين من امثال بياجي Piaget واريكسون Erikson وماسلو Maslow وبونرBruner، وعلماء النفس التعلم من امثال باندورا Bandura وسكينرSkinner، وهناك المنظرين الأوائل في الاربعينيات مثل هلHull، وسبنسSpence الذين ركزو على دوافع الجوع والعطش، وهناك من ركز على الدافعية الجنسية مثل فرويد Freud.أدت الجهود لتطبيق نتائج أبحاث الدافعية إلى تركيز هام على الجوانب المعرفية للدافعية، حيث تم التركيز على العزو السببي، والكفاية الذاتية، والعجز المكتسب، وقلق الامتحان، ومركز الضبط، والنشاطات التنافسية مقابل النشاطات التعاونية، والمكافات الخارجية (غباري، 2008، ص66).

وأشار محمد محمود غانم (2002) في مرجعه إلى أن مسالة طبيعة الدافعية ونظرياتها أثارت جدلا كبيرا بين علماء النفس، رغم القصور في هذه النظريات على اعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية، إلا أنها تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الانساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح عنه (غانم،2002، ص114). في الجدول رقم (06) ستعرض بعض النظريات المفسرة للدافعية.

جدول (6): *النظريات المفسرة للدافعية*

النظرية البيولوجية	النظريات السلوكية	نظرية التحليل النفسي	النظرية الإنسانية	النظريات المعرفية	النظريات المعرفية الاجتماعية
النظرية البيولوجية	1-نظرية الحافز والباعث. 2- نظرية الاشراط الاجرائي	نظرية فرويد	1-نظرية ماسلو	1-نظرية التنافر العرفي 2-نظرية العزو 3- نظرية الهدف 4- نظرية الاستثارة الوجدانية لماكيلاند	1-النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا 2-نظرية العزم الذاتي

9-1- النظرية البيولوجية:

تسمى هذه النظرية بنظرية التوازن الداخلي، وهي حسب ما ورد في الزغلول(2012) من النظريات التي تفسر الدافعية وفقا لابعاد بيولوجية، وقد طور هذه النظرية العالم والتر ((1951)، الذي يرى بان العمليات البيولوجية وأنماط الفعل السوكلي ترتبط بحالة الاختلال وعدم التوازن العضوي(أورد في: الزغلول،2012، ص203)، ويؤكد والتر أن الحوافز تنشا عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لاشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد، ولقد وسع والتر مفهوم عدم التوازن لصبح مفهوم التوزان والفسيولوجي(بن يونس، 2006، ص105)

ويرى والتر حسب ما أشار اليه الزغلول (2012) ان حالة عدم التوازن لا ترتبط بالمظاهر البيولوجية فقط، وانما تشترك فيها بعض العمليات المعرفية، حيث تعملان معا على توليد سلوك معين من أجل الوصول الى حالة التوازن (الزغلول، 2012، ص203).

تفسر النظرية البيولية الدافعية وفقا لابعاد بيولوجية، ومن اهم روادها العالم والتر الذي أشار إلى أن سلوك يحدث بهدف اشباع الحاجات واعادة الاختلال في التوازن الداخلي.

9-2- النظريات السلوكية:

تسمى أيضا بالنظريات الارتباطية أو نظريات المثير والاستجابة، والدافعية في اطار النظرية السلوكية تشير أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاي. (تيسير مفلح كوافحة، 2004)

كما يفسر السلوكيون الدافعية من خلال مفهوم المكافأة والحوافز حيث أشارت بشرى حسين علي (2017) أن المكافأة عبارة عن تقديم شيء جذاب ومرغوب وهو محصلة لسلوك ما، أما الحوافز فتشير إلى شيء أو حدث يؤدي الى تشجيع سلوك مرغوب فيه وعندما يحدث لسلوك ما باستمرار لدى التلميذ فانه يطور عادات أو نزاعات للعمل بطريقة معينة وفقا لهذا التعزيز (بشرى حسين علي، 2017). ويتضمن هذا الاتجاه من خلال ما ورد في السليتي فراس محمد (2015) فكرة فهم السلوك الذي هو عبارة عن وحدات أدائية اجرائية محددة بمثير – استجابة، ويحكم حدوث هذه الوحدة ما يتبعها من تعزيز أو نتائج بافتراض أن السلوك محكوم بنتائجه (فراس محمد ، 2015، ص280).

ويركز هذا الاتجاه حسب ما ذكر في العناني (2001) على أهمية التعزيز في تقوية الدافع، وهذا التعزيز يشير إلى أن الدافعية هي امور خارجية لا تنبع من ذات الفرد كما أنه يستجيب لها بشكل آلي(العناني،2001) وهدفت هذه النظرية إلى رفع مستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المختلفة ومبادئ التعلم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية الطلبة عبر ارتباطات بالاستجابة المنشودة والتعزيزات المحفزة لمزيد من الدافعية لدى المتعلم(سعاد جبر سعيد، 2015، ص129).

وفيما يلي سيتم التطرق إلى بعض النظريات السلوكية التي فسرت الدافعية. منها نظررية الحافز والباعث Hull (1952)، ونظرية الاشراط لSkinner (1904).

9-2-1- نظرية الحافز والباعث لHull (1952):

يعتبر كلارك هل Hull (1952) من رواد النظرية التي تقوم على افتراض مفاده "انه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود الى تحقيق الهدف الذي يعمل على تخفيض شدة الحافز"(أورد في: مصطفى حسين باهي، امينة ابراهيم شلبى، 1998، ص14). حيث يرى Hull أن أي فعل يقوم به الفرد تسبقه او تصاحبه حاجة تدفع او تحفز النشاط المرتبط بها (أورد في: سامي ، 2015، ص470).

لأجل ذلك وضع هال ,Hull (1952) معادلته الشهيرة وحددها بدقة حيث استعمل مصطلح تخفيض او اختزال الحاجة" للدلالة على حالة الاشباع، ومصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة

الواقعة بين الحاجة والسلوك وقد حدد Hull علاقة السلوك بالحاجة والحافز وحسب ماهو ملاحظ في النموذج التالي:

حاجة ⟵ حافز ⟵ سلوك ⟵ اختزال الحاجة (غانم، 2002).

ومن خلال ما ورد في مصطفى حسين باهي و امينة ابراهيم شلبي (1998) يعرف هل Hull الحاجة على أنها الحالة التي تتطلب نوع من النشاط لاشباعها، والحاجة تسبق النشاط وبالتالي تستثير أو تدفع السلوك أو النشاط الذي يعمل على تخفيض هذه الحاجة أو اشباعها، أما الحافز فيعرفه على أنه متغير وسيط بين المعاناة التي تستثيرها الحاجة والسلوك الخافض أو المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف والتي تعمل على اختزال الحاجة (ورد في: باهي ، شلبي ، 1998، ص14-15).

فالحاجة هنا تعتبر عاملا مستقلا يعمل دورا مؤثرا في تحديد الحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دورا مؤثرا في تحديد السلوك، فتصدر عن التلميذ استجابات متعددة تؤدي إلى اختزال الحاجة الامر الذي يعزز السلوك وينتج عنه التعلم، أي أن العلاقة التفاعلية بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي الى تعلمها(غانم،2002).

ويفسر هال (Hull) الدافعية على أساس مفاده أنه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل بدوره على تحقيق شدة الحافز، وأن الحاجة تتطلب نوعا من النشاط للاشباعها والحاجة تسبق النشاط ومن ثم تدفع السلوك.

فالحافز في نظرية هل متغير وسيط بين المعانات التي تثير الحاجة والسلوك المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف وتعمل على اختزال الحاجة.(بشرى حسين علي،2017). كما يؤكد هال في نظريته على دور الدافعية في تفسير السلوك المتعلم مؤكدا على ضرورة التعزيز لحدوث التعلم، وأهمية مبدأ الارتباط السلوكي بين المثير والاستجابة والمثير التعزيزي. (ورد عن: شيماء ، 2016).

يري هال (Hull) أن أي فعل نقوم به يقوم به تسبقه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط به، حيث أشار من خلال نظرية إلى مصطلح الحافز والذي يعد متغير وسيط بين المعانات التي تثير الحاجة والسلوك المشبع للحاجة.

9-2-2- نظرية الاشراط الاجرائي Skinner (1904)

إن مؤسس هذه النظرية حسب ما ورد في شيماء محمود محمد (2016) هو العالم الأمريكي يورس سكينر(B.F.Skinner,1904)، وتعد نظريته امتدادا لقانون الاثر الذي جاء به ثورندايك، واهتم بالتعزيز وعده عامل جوهري في عملية التعلم، ولم يتعرض سكينر في تجاربه إلى التكوينات الوسيطة سواء كانت فسيولوجية ام لا، والتي تربط بين المثيرات والاستجابة، وانما اقتصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية مؤكدا على ان التحكم بالتعزيز ينعكس على تطور الاستجابة (ورد في: شيماء ، 2016، ص182).

فقد اهتم سكينر بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، وأهمل دور الحالات الداخلية للكائن الحي مفترضا ان البيئة الخارجية كمصدر للاثابة والتدعيم والذي يعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة او خفض هذا الاحتمال وهذا ما اشار اليه بالتشريط الادائي والذي لخصه سكينر في المعادلة التالية :

تكرار السلوك= صدور السلوك+ تدعيم هذا السلوك لعدة مرات (سامي،2001، ص164).

ويرى سكينر Skinner أنه إذا حصل المتعلم على تعزيز على سلوكيات معينة فانهم سيقومون بتكرار السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصوا على التعزيز فانهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك، وسوف ينخفض أداؤهم، ويؤكد كذلك على حصول الفرد على معززات أو مكافآت على سلوكهم، يثير لديه دافعية للحفاظ على هذه السلوكات، كما يرى أيضا أن التعزيز يمكن ان يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لاشبع حاجات ودوافع لديه دون تاثير خارجي (ورد في: التميمي، 2012).

وقد توصل سكينر من خلال نظريته إلى أن معظم انواع السلوك هو سلوك إجرائي ليس له مثيرات تسبقه ومسؤولية عن ظهوره، وما يتحكم به من المثيرات التي تاتي بعده وهي المعززات والمعاقبات، إذ أن التعزيز من وجهة نظر سكينر هو أكثر فاعلية من العقاب في تشكيل أو تعديل السلوك، حيث ان العقاب يعمل على اقاف السلوك مؤقتا إلا أنه لا يزيله حيث يمكن ان يظهر السلوك مجددا عند زوال العقاب، فهو يعتقد أن السلوك متعلم وقابل للقياس والملاحظة ويمكن تحديده بدقة، لذلك دعا إلى ضرورة تحديد الاهداف التعليمية تحديدا دقيقا، كما دعا أيضا إلى استخدام كافة أشكال التعزيز داخل القسم (ورد في: شيماء ، 2016، ص182).

9-3- النظرية الانسانية للدافعية:

جاءت هذه النظرية ردا على الاتجاه السلوكي الذي افترض آلية الانسان وربطه بآلية التعزيز، وفقدانه الحرية، ولخصائصة الانسانية واعتباره آلة تعمل بتأثير وقوة ما يلحق سلوكه بتعزيزه (قطامي، 2009، ص263).

ويركز أصحاب هذه النظرية على الحرية الشخصية وقدرته على الاختيار واتخاذ القرار، وعلى رأسهم ماسلو الذي يؤكد على الارادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي واشباع حاجاتهم وفق لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجاته حسب اولياتها (الزغلول،2007، 223).

وترى قطامي (1993) المذكورة في (جبر،2015، 131) إلى أن المتعلم في هذا الاتجاه يسعى في تعلمه إلى استغلال اقصى طاقاته لكى يحقق ذاته، ويبدع اشياء جديدة بهدف اشباع حاجاته المختلفة، وفي قمتها تحقيق الذات، لذلك فإن النجاح والانجاز يتحقق للطلبة إذا ما اتيحت لهم فرص مناسبة لاستغلال قدراتهم التي تساعدهم في اشباع حاجاتهم الى جانب تحقيق الذات والابداع.

ويرى الازيرجاوي (1991)الذكور في عباس نوح سليمان محمد الموسوي(2015)ان ماسلو Maslow ان الدوافع والحاجات لدى الانسان تنمو على نحو هرمي، حيث تتوقف دافعية الافراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى اشباع الحاجات في المستوى الادنى. ويذكر الازيرجاوي (1991) ان ماسلو حدد الحاجات الانسانية في سبع مستويات مرتبة على شكل تنظيمي هرمي وهي:

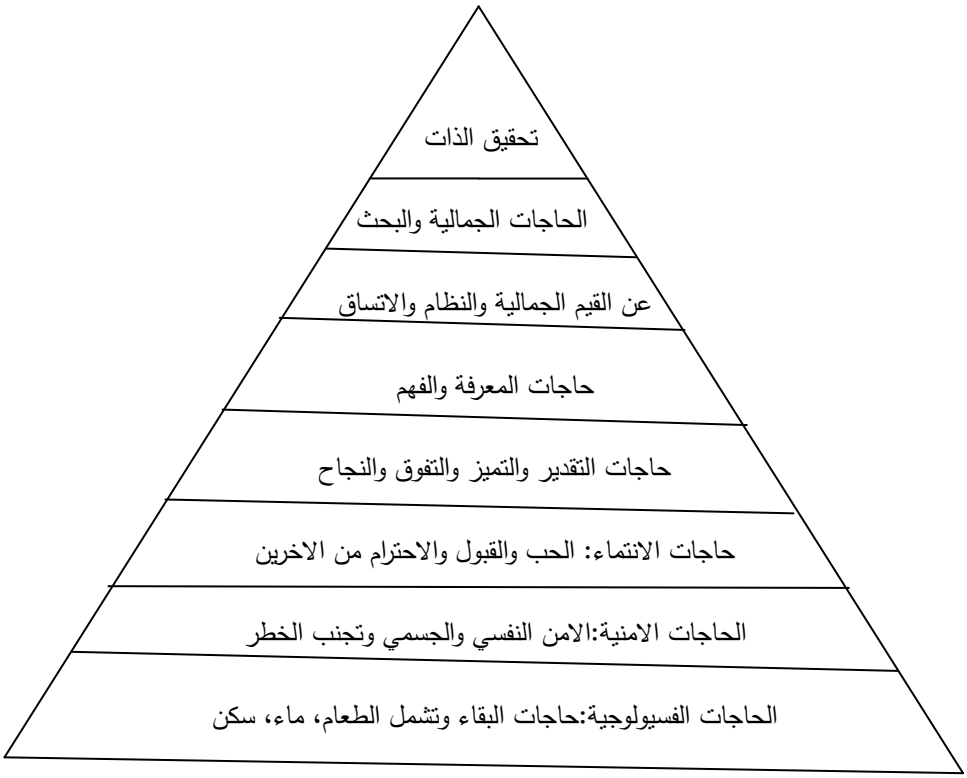
1- **المستوى الاول:** الحاجات الفسيولوجية. التي تتمثل في السعي الى الحصول على الهواء والماء والطعام والدفء وغيرها.
2- **المستوى الثاني:** حاجات الامن.هي الحاجة الى تجنب الاخطار الخارجية، والشعور بالاطمئنان.
3- **المستوى الثالث:** حاجات الحب والانتماء التي تتمثل في الحاجة الى الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام.
4- **المستوى الرابع:** حاجات التقدير والاحترام والتي تتمثل في الحاجة إلى التقدير والتقبل واحترام الذات وتجنب الرفض والنبذ.

5- **المستوى الخامس:** حاجات المعرفة والفهم وهي حاجات الرغبة في اكتساب المعلومات وحب الاستطلاع.

6- **المستوى السادس:** الحاجات الجمالية وهي الحاجات التي تتمثل في البحث عن صيغ الجمال والارتياح للاشياء الجميلة.

7- **المستوى السابع:** حاجات تحقيق الذات وهي حاجات الانجاز والابداع والتعبير عن الذات (ورد في: الموسوي عباس نوح سليمان محمد ، 2015)

يوضح الشكل رقم (06) نموذج ماسلو للحاجات



(الزغلول، 2007، 219-225)

ويرى ماسلو حسب ما ذكر في العلوان (2009) بأن الحاجات الأربعة الأولى في الهرم (الفسيولوجية، الأمن ، الحب، والتقدير) تنشا من وجود نقص لدى الفرد، لذلك سماها ماسلو بحاجات النقص وهذه الحاجات لا تلبي إلا من قبل مصادر خارجية كالاشخاص الأخرين أو الأحداث في بيئة الشخص، وعندما تشبع هذه الحاجات تنخفض الدافعية لتحقيقها.

ومن جهة أخرى فإن الحاجة لتحقيق الذات أطلق عليها ماسلو حاجة النمو وهي الحاجة التي تعزز وتطور الفرد، والحاجة لتحقيق الذات لا تشبع بشكل كامل، فعادة ما يبحث الأفراد عن تحقيق الذات إلى جعل الفرد مدفوعا ذاتيا، فعادة ينهمك التلاميذ في إنجاز الأنشطة، إذ أنها تعطيهم السرور والرضى ورغبته في المعرفة والنمو، وعندما يتم إشباع الحاجات العليا جزئيا فإن دافعية الفرد تزداد للبحث عن إشباع جديد، إذ أن تلك الحاجات العليا دائمة الإلحاح على الفرد وهذا ما يفسر استمرار الدافعية (العلوان، 2009).

وحسب ما أشار إليه جبر (2015) فإن الدافعية في النظرية الإنسانية تتضمن الدافعية الداخلية والخارجية، ولذلك تجذب الدافعية الداخلية الحاجات لتحقيق الذات، وتجذب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير الذات، فيتطلب الامر عادة الاهتمام الاكبر بتحقيق الذات لدى هؤلاء الذين فات عليهم إشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجة كافية، واعطائهم الكثير من الاحساس بالارتياح البشري ، وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم اشباع الحاجة لتقدير الذات.

وطبقا لهرم ماسلو المقترح لنظرية الحاجات النفسية، تُرتّب الحاجات للأمن والعطف والحب وتقدير الذات وتحقيق الذات في ترتيب زمني حركي متدرج، فاذا أشبعت الحاجات الاكثر اساسية بدرجة معينة، فانه تظهر بعد ذلك الحاجات الاعلى، وفي التعلم تتشكل الدافعية الداخلية لأننا ندفع لكي نتعلم، والدافعية الداخلية تكيف لهذا النمط، أما الدافعية الخارجية فتتشكل بالتنافس والمكافئات الملموسة (ورد في: جبر ،2015،ص132).

ترى نظرية الحاجات لماسلو ان الفرد بحاجة إلى الحرية الشخصية في اتخاذ القرارت والسعي نحو النمو الشخصي واشباع حاجاته ولهذا نجد ماسلوا الذي يعد من رواد هذه النظرية يصنف هذه الحاجات وفق سلم هرمي تترتب فيه الحاجات وفق أولويتها، والدافعية حسب هذه النظرية تتضمن الدافعية الداخلة والخارجية.

9-4- نظرية التحليل النفسي لفرويد:

ذكر وليد شوقي شفيق (2005) أن النظرية التي قدمها فرويد Freud والتي يشار اليها باسم النظرية التحليلية أو علم اغوار النفس أو علم النفس الدينامي قد سعى صاحبها من ورائها أن يتم جسرا واصلا بين أفكار ماكدوجال McDougall في الغريزة وبين النظريات الفسيولوجية، ويفترض بأن هناك غريزتين

اساسيتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت. وفيما يرى فرويد فيما ورد في وليد شوقي (2005) أنه يدخل في غريزة الحياة مايلي: (ا)الغرائز الجنسية أو غرائز الليبيدو Libido الضرورية للتناسل وإنتاج النوع.

(ب) الغرائز المتصلة بالجوع والعطش والطلوبة لحفظ حياة الكائن وبقائه، بينما الغريزة التي حددها فرويد على انها تدخل في غريزة الموت هي غريزة العدوان (وليد شوقي شفيق، 2005).

وتتضمن نظرية فرويد مفهومين للدافعية وهما:

-الاتزان البدني أو الحيوي Homeostasis ومذهب المتعة واللذة Hedonism.

ويعمل الإتزان حسب ما أشار إليه مصطفى حسين باهي وامينة ابراهيم شلبى (1998) على إستثارة أو تنشيط السلوك بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه الانشطة أو السلوك (باهي، شلبى، 1998، ص14).

وقد كان هذا المذهب كما ذكر في وليد شوقي شفيق(2005) حجر الزاوية في النظريات النفسية الاولى للتعلم لثورندايك، فالفرد يتعلم لأنه يثاب فيحصل على اللذة، واذا فشل في التعلم يعاقب يحصل على الالم (ورد في: وليد شوقي، 2005).

وتفسر الدافعية في اطار نظرية التحليل النفسي على أنها حالة استثارة داخلية لاستغلال اقصى طاقات الانسان وذلك من أجل اشباع دوافع هذا الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته.

وفي هذا السياق نادى العالم فرويد Freud من خلال هذه النظرية بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم النظرية السلوكية و المعرفية، مثل الكبت واللاشعور والغريزة لدى تفسير السلوك السوي و غير السوي (كوافحة،2004، ص146).

ويطرح فرويد المذكور في وليد شوقي (2005) مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون ان يكون قادرا على تحديد او معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه. كما يفسر هذه الظاهرة بمفهوم الاكتئاب وهو آلية نفسية يخزن بها الفرد افكاره ورغباته في اللاشعور لتجنب ضرورة بحثها على مستوى شعوري لاسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى (ورد في: وليد شوقي، 2005).

وتؤكد هذه النظرية على خبرات الطفولة وما لها من اثر كبير على الدافعية وعلى شخصية الفرد طول مراحل حياته، ومدى ما يكبته الفرد من دوافع مع احتفاظه بها على مستوى اللاشعور فتؤثر في كافة انماط السلوك الصادرة عنه (باهي، شلبى، 1998، ص14).

وعليه، فالدافعية حسب النظرية التحليلية منظومة الإسقاطات اللاشعورية لدى الفرد التي تدفعه للقيام بنشاطات معينة في الموقف الصفي، والتي تشكل انعكاسا لها من جهة ، وتعد حافزا للمزيد من الدوافع عبر المسارات اللاشعورية الإسقاطية من جهة أخرى (جبر ،2015).

وترى هذه النظرية أن التلميذ في مجال التعلم يكون مدفوعا في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فان مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديه هذه اللذة والسرور مما يزيد من دافعيته في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح (جناد ، 2012).

9-5- النظريات المعرفية:

تشير النظريات المعرفية من خلال ما كتبه جناد (2012) إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة وللتنظيم الذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه Piaget حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم.

وعلى هذا الأساس يعمل المتعلم بجد ونشاط رغبة في للوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية. ويقترح فيذر Feather إن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما:

توقع النجاح في المهمة وقيمة تحصيل المهمة. ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر التلاميذ بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم، أو أنهم يحققون نجاحا على مهمات عادية.(ورد في: جناد، 2012، ص149-174).

كما تعرف هذه النظريات الدافعية حسب تيسير مفلح كوافحة(2004) على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من اجل استغلال اقصى طاقاته في اي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل اشباع

دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته (تيسير، 2004، 145). حيث ترى أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العملية المعرفية التي يجريها الفرد. فعملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث والمثيرات هي التي تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به (الزغلول،2012).

وقد أصبحت النظرية المعرفية هي الأكثر قبولا لدى علماء النفس من حيث تفسيرها لعملية الدافعية، ويركز النموذج المعرفي للدافعية في القدرة على اختيار السلوك، حيث يفترض أن الإنسان يقوم بالإختيار من خلال معالجة المعلومات والبيانات التي يتلقاها من البيئة او الذاكرة. وهذا ما يبينه الشكل رقم (07)

الشكل رقم (07): *العلاقة بين العناصر المكونة للنموذج المعرفي في بعد الدافعية.*

(ورد في: العنزي، 2009).

وهناك أشكال عديدة من النظريات المعرفية التي إهتمت بالدافعية نتعرض لبعضها فيما يلي:

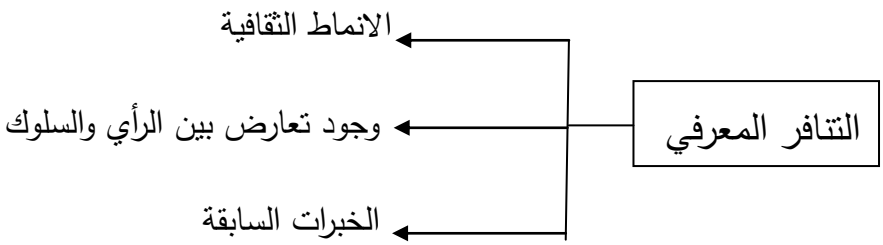
9-5-1- نظرية التنافر المعرفي لفستنجر Festinger(1957):

تعتبر هذه النظرية من النظريات المعرفية المفسرة للدافعية والتي تفترض كما ورد في ملحم (2001) أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة ما نحبه وما نكرهه واهدافنا واشكال سلوكنا، كما أن لدى كل واحد منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقتضي غياب الأخر. (سامي ملحم،2001،ص165)، وترى هذه النظرية حسب فيستنجر Festinger(1957) المذكرورة في غباري (2008) أن الاشخاص يسعون إلى تحقيق الإتساق داخل انساق معتقداتهم، وتحقيق الإتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم، ومع ذلك هناك تنافر داخل أنساق معتقدات معظم هاؤلاء الاشخاص، كما يوجد تنافر بين بعض عناصر انساق معتقداتهم وسلوكهم (ورد في: غباري، 2008، ص70).

حيث يؤكد فيستنجر Festinger (1957) بان دافعية الافراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التالف المعرفي ينشا نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشا حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الانا الاعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفع إلى ممارسة سلوك لكي يصل الى حالة التالف المعرفي، فعندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبحث عن مبررات لسلوكاته (بني يونس، 2006، ص113).

والتنافر المعرفي حسب فيستنجر يحدث نتيجة لعدة أسباب والشكل رقم(08) يوضح ذلك: تعارض أو عدم إتفاق منطقي

الشكل رقم (08): *أسباب التنافر المعرفي حسب ل:ليون لفيستنجر*



(ورد في: وسطاني عفاف ،2010)

9-5-2- نظرية العزو لواينر (2004) Weiner:

تهتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الأخرين، ذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، لكن أيضا للبيئة، فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والاخرين.(خليفة،2000) وتعد هذه النظرية من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، والتي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الافراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الاكاديمية منها وغير الأكاديمية (الزغلول، 2007، ص221)، حيث نجد هذه النظرية تقوم على ثلاث افتراضات:

أ- يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الاخرين، خصوصا السلوك المهم بالنسبة لهم.

ب- تفترض نظرية العزو أن الناس لا يضعون اسبابا لسلوكهم عشوائيا، فهناك تفسير منطقي للاسباب التي نعزو سلوكنا اليها.

ج- أن السبب الذي نعزو سلوكنا اليه يؤثر في سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نحب ذلك الشخص، أي إذا عزا أحد التلاميذ سبب فشله إلى المعلم بأنه لم بعطيه علامات جيدة فانه سوف يكره ذلك المعلم(أورد في: غباري،2008، ص77).

وقد جاءت هذه النظرية نتيجية لجهود العالم الامريكي برنارد واينر الذي اهتم بتفسير سلوكات الافراد الاسوياء وغير الاسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكاتهم المتعددة (الزغلول، 2007، ص221).

وفي هذا الإطار بينت العناني (2001) أن واينر يري بأن الحاجة للمفهوم تقود التلاميذ إلى أن يسالوا انفسهم عن ظروف النجاح والفشل الذي يواجهونه في التعلم المدرسي، لماذا فشلت في امتحان نصف الفصل؟ ما الخطأ في الاجابة الت كتبتها؟ كما أن الأفراد بشكل عام يحاولون تفسير لماذا حصل ما حصل؟ ولماذا حصل بالصورة التي حصل عليها وذلك من أجل أن يعزوها أو يردها لأسباب معينة. لذلك يحاول التلاميذ أن يفسروا إجاباتهم بتعدد عوامل كثيرة، منها القدرة والجهد، والمزاج، والحظ، والمساعدة، والاهتمامات ووضوح التعليمات (العناني، 2001، ص134).

وأثناء التعلم قد ينجح التلاميذ وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل أي يعزون النجاح والفشل في الأداء إلى عدة أسباب مثل صعوبة الامتحان، واتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة في مادة معينة، أن هذا العزو يعمل كدليل للتلاميذ حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمة في المستقبل على أننا متشابهون في هذا السياق، فلو كنت مع شخص ما وكانت اوقاتك سعيدة معه فان ما تتوقعه أن السعادة ستلازمك في المستقبل، والتلاميذ الذين يؤدون المهمات بشكل ضعيف يتوقعون أن تستمر بالأداء الضعيف، وقبل أن يقوم المعلم بمحاولة تغير توقعات التلاميذ باتجاه النجاح عليه أن يعرف كيف يعزو أولئك الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم (غباري،2008).

وقد عزى واينر Weiner من خلال ماذكر في قطامي (2009) تحصيل التلاميذ إلى اسباب ومصادر داخلية وخارجية، وربطها بما يمكن ضبطه وما لا يمكن ضبط (أورد في: قطامي، 2009، ص259)، وقد صنفها في ثلاث مجموعات رئيسية وهي: مجموعة الأسباب الداخلية (عوامل لدى الشخص نفسه) مع المسببات الخارجية مثل صعوبة المهمة، اتجاهات المدرس، الحظ، المساعدة من الاخرين.

أ- مجموعة الأسباب الثابتة أو الدائمة مثل القدرة على وهي ثابتة، والمزاج من النوع الغير الثابت.
ب- مجموعة الأسباب التي تخضع للضبط والتي لا تخضع للضبط .(العناني،2001، ص135)

ونجد أن العزو السببي يرتبط باعتقاد الفرد في أي من العوامل هي المسؤولة والتي تقف خلف نتائج نجاحه أو فشله في المهام المختلفة : العوامل الداخلية كالقدرة والجهد، والعوامل الخارجية كالحظ والصدفة،فاعتقاد الفرد بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية- داخلية ثابتة نسبيا لا يمكن أن تتغير يقود الى توقع الفشل في المهام، كما أن اعتقاد الفرد بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليس مرتبطة به (خارجية) وهي قابلة للتغير والتبديل غير ثابتة فان توقع الفرد للنجاح في المستقبل سيقل،وعلى النقيض من ذلك فان اعتقاد الفرد بان مصدر النجاح او الفشل يكمن في ذاته وان قدرته الذاتية (داخلية ثابتة نسبيا) وبذله للجهد (داخلي قابل للتحكم) ضروريان لإنجاز العملية وجعله اكثر توقعا للنجاح في مهام الانجاز اللاحقة.(شيماء ، 2014).

إن الدافعية من وجهة نظر واينر مرتبط بمفهوم العمل اكثر من ارتباطها بمفهوم اللعب، وان النجاح والفشل في الاعمال لهما اثرهما المختلف على قوة الدافع حسب درجة الدافع للنجاح او الدافع لتجنب الفشل .(العناني، 2001، ص136).

9-5-3- نظرية الهدف:

تندرج نظرية الهدف تحت غطاء النظريات المعرفية التي تهتم بالعمليات العقلية ومدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر ودون إهمال أهمية دور العوامل الخرجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم، حيث يسعى اصحاب هذا المنظور على التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد، ويمكن تصنيف الاهداف التي يحددها التلميذ إلى نوعين:

-**النوع الاول** هو ما يعرف بالأهداف الخارجية.

-**النوع الثاني** يتمثل في الأهداف الداخلية.

وهناك ومن الباحثين من يميز بين أداف التعلم وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة، بينما يميز آخرون بين الأهداف المرتكزة حول المهمة والأهداف المرتكزة حول الآنا، أما البعض الأخر نجدهم

يفرقون بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية (دوقة واخرون، 2011، ص39-40).

ويعتبر نموذج " الأهداف التعليمية" الذي جاء في دراسة كارول فيزو وجينيفييف سيمارد Carole Vezeau et Geneviéve Simard (2006) من أهم النماذج الدافعية. والتي ترى أن الأهداف هي سبب انخراط التلاميذ في المهمة التعليمية، كما تلعب دورا هاما على مستوى الالتزام بنوعية المهمة، حيث يمكن تصنيف تصنيف هذه الاهداف إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظريا وتجريبيا بالالتزام السليم للتلميذ والتحكم في أدائه وتجنب العمل خارج الدراسة، وبموجب السيطرة يقوم التلميذ بتقويم العملية التعليمية من أجل تطوير معارفه، ما يؤدي إلى بذل جهد أكبر، كما يرى أخطاءه بشكل طبيعي في عملية التعلم، وسميت الأهداف الادائية اشارة إلى الاداء المتعلق بالتلميذ(ورد في: سيسبان ،2017)

أي أن أهداف الأداء هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفصلة لكفايتهم، أو لتجنب الأحكام السلبية لكفايتهم، أما اهداف الاتقان فهي التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم أو التمكن من أي شيء جديد (زايد نبيل محمد ، 2003، ص79).

9-5-4- نظرية الاستثارة الوجدانية لماكيلاند:

وضح سامي ملحم (2001) أن هذه الفئة من النظريات تقوم على أساس إفتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له. بينما اشكال السلوك التي يتجنبها تزعجه وتمثل له مصدر ضيق بالنسبة له (سامي ملحم، 2001، ص165).

كما أضاف غباري و ابو شعيرة (2009) ان هذه الفئة من النظريات التي تتبنى موقفا نظريا مؤداه أن ما يترتب على الانفعال يمثل ملامح جوهرية للسلوك المدفوع (غباري، ابو شعيرة، 2009، ص304) أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلاّ رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على اساس خبراتنا السابقة. ويشير هذا إلى أن التعامل مع الهدف سوف يحقق السرور لنا فيولد لدينا سلوك الإقتراب، أو نتوقع شعورا بالضيق والألم، فيتولد لدينا سلوك التجنب وبذلك يحتل الميل إلى الاقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة (سامي ملحم، 2001،ص165).

ويعرف ماكيلاند المذكور في سامي ملحم(2015) الدافع في اطار نظرية الاستثارة الوجدانية بانه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة وتقوم على اساس ارتباط بعض الهدايا السابقة بالسرور او الضيق. ولهذا فان توقع السرور او الضيق الذي يقوم على اساس ما حدث في الماضي هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع (أورد في: سامي ملحم ، 2015، 472).

ويضيف ماكلاند الوارد في التميمي (2012) أن سلوك الانجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالامل في النجاح ويتعلق البعض الاخر بالخوف والفشل، وقدم بذلك اساسا نظريا يمكن من خلاله تفسير نمو الدافعية للتعلم لدى بعض الافراد، وانخفاضها لدى البعض الاخر، وانه كلما كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية، وكلما كان سلبيا انخفظت الدافعية، كما ان للخبرة اثر على الدافعية للتعلم (ورد في: التميمي ، 2012).

9-6- النظريات المعرفية الاجتماعية: منها:

9-6-1- النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (1925) Bandura:

يعتبر باندورا Bndura من ابرز المفكرين الذين اسسو لنظرية اجتماعية ركزت على الاخذ بعين الاعتبار الظروف الثقافية والاجتماعية التي يجري فيها التعلم، وتشدد على الطابع الاجتماعي لهذا الاخير (دوقة احمد، لورسي عبد القادر، غربي مونية، 2007،ص63) حيث قدم باندورا نظرية معرفية تفاعلية تفسر العلاقة بين البيئة والفعل والفكر، وتعد هذه النظرية الاطار الذي تبلورت فيه دراسة العوامل الدافعية واليات تنظيم الذات، التي تؤثر على سلوك الانسان فضلا عن العوامل البيئية.

ويعد تركيزه على المعرفة هو ما يميز هذه النظرية عن نظرية الاشراط الاجرائي لسكينر، حيث يرى باندورا من خلال ما ورد في : شيماء (2016) ضرورة الاخذ بعين الاعتبار للظروف الاجتماعية والثقافية التي تتم فيها عملية التعلم ولذلك يطلق على هذه النظرية (التعلم الاجتماعي) لكونها تشدد على الطابع الاجتماعي، كما يطلق عليها نظرية التعلم بالملاحظة من منطلق ان الانسان كائن اجتماعي يتاثر باتجاهات الاخرين وسلوكهم (ورد في: شيماء ،2016 ،ص182)،

وتنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن الانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتاثر بها، حييث يلاحظ سلوكات الاخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط

السلوك الاخرى من خلال ملاحظة سلوك الاخرين ومحاكاة هذا السلوك وتلعب اجراءات التعزيز او العقاب البديل دورا في احتمالية تعلم مثل هذا السلوكات او عدمه.

وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الانسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقا للنتائج التي تتبع سلوك الاخرين، وتركز هذه النظرية على تاثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء كان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين، وتعاونا معهم أو مسايرة وانصياعا لهم (الزغلول،1012)، وترى هذه النظرية ان العديد من دوافع الإنسان هي متعلمة يتم اكتسابها من خلال تفعاله مع الاخرين باستخدام نماذج المحاكاة او التقليد، والملاحظة والنمذجة وغيرها (بن يونس، 2006، ص108).

ويعتقد باندورا Bandura حسب ما أشار إليه أبو جادو (2005) الذي يعد أحد أعلام هذا المنحى انه يوجد مصدرين أساسيين للدافعية: أول هذه المصادر يتكون من الأفكار والتوقعات حول النتائج الممكنة للسلوك، حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبرته السابقة وما يتبعها من مترتبات، فضلا عن ملاحظته للاخرين، وتتاثر هذه التوقعات باحساس الفرد بالكفاية الذاتية، والمصدر الثاني من وجهة نظر باندورا يرتبط بوضع الاهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء، ومن خلال الجهود التي نبذلها نحو تحقيق الأهداف نتخيل النتاجات الايجابية المتوقعة في حالة النجاح، والنتاجات السلبية المتوقعة في حالة الفشل، عندما نحقق هذه الأهداف نشعر بالرضا والاشباع، وما نلبث ان نرفع من مستوى معاييرنا ونضع أهدافا جديدة.(ابو جادو، 2005).

كما قام باندورا Bandura بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، حيث أن نظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا. فهو يرى ان كل الطلبة القادمين الى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي ان يتوفر لهم نموذج يستطعون تقليده، فالمعلمون ينبغي ان يكونوا نماذج بقدر المستطاع ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة. تركز هذه النظرية على دور التعزيز والمحاكاة في السلوك، وتؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك، والمعرفة، والتاثيرات البيئية (التميمي، 2012، ص76).

وفي هذا المجال ذكرت شيماء محمود محمد (2016) أن باندورا Bandura حدد في نظريته عددا من الخصائص التي يتميز بها التعلم الاجتماعي وهي كالآتي:

أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي، فهو لا يتاثر بالبيئة المحيطة به، أو بوجود الآخرين سواء كان هذا فعليا أو افتراضيا.

- إن التعلم الاجتماعي يكون ذا هدف وموجه لتحقيق أهداف محددة سواء تم هذا التعلم بشكل قصدي أو عارض.
- استخدام التمثيل الرمزي على أساس أن أفكار وافعال الإنسان تنتظم بواسطة هذه الرمزية التي يكونها حول ما يجري في محيطه مؤكدا على أن الإنسان يمتلك قدرة للتشكل تتوقف على ما يكونه وما يفعله وما يرغب في ان يفعله.
- التاثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية المعرفية والعوامل الذاتية والانفعالية والسلوكية، ويفسر باندورا ضمن هذا السياق السلوك الانساني من خلال تاكيده على اهمية التفاعلات المتواصلة بين تلك العوامل.
- ان التعلم الاجتماعي يؤكد الى حد كبير على دور الملاحظة التي تشكل زكنا اساسيا من اركانها، والملاحظة في نظرية باندورا تتم لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية التي تشتمل الطالب والمدرسة والبيئة الصفية والمدرسية والوسائل التعليمية، فضلا عن الجوانب الشخصية والنفسية والبايولوجية والاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بعملية التعلم بهدف توظيفها بالشكل الامثل لتحقيق افضل النتائج (ورد في: شيماء محمود محمد، 2016، ص184).

تقوم نظرية باندورا على مجموعة من المبادئ التي سنعرضها في الاتي:

1- التاثير المتبادل:

إن التعلم يتأسس على التأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية المعرفية والعوامل الذاتية والعوامل السلوكية، فالتعلم يقوم على تفاعل هذه العوامل الثلاثة. تحاول نظرية التعلم تفسير السلوك الإنساني من خلال ابراز التفاعلات المستمرة بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئية، وتقر أن قدرة الافراد على التاثير في مصائرهم تكمن في حتمية التاثير المتبادل بين هذه المحددات، وبالتالي يعتبر الفرد والبيئة كمحددين يتبادلان التاثير بينهما.

2- التعلم غير المباشر: إن التعلم لا يحدث بقيام الفرد باشياء فحسب، بل يمكن أن يتعلم بملاحظة اشخاص اخرين يقومون مكانه بعمل هذه الاشياء.

3- التمثيل الرمزي:

ويعني هذا المبدا أن افكارنا وافعالنا تنتظم بواسطة التمثلات التي نكونها حول كل ما يجري في المحيط، ويرى باندورا (1986) أن الإنسان يملك قابيلية للتشكل تتوقف على ما يكونه، وعلى ما يفعله، وعلى ما يريد فعله، وعلى ما يرى ان باستطاعته ان يفعله بالفعل.

4- إدراك الفرد لفعاليته:

تكمن هذه الخاصية في نوع الإدراك الذي يكونه الفرد عن قدرته على التفوق وعن فعالية معالجته وتدخلاته، ويتوقف التعلم زالسلزك على نوع الحكم الذي يصدره الفرد على قدرته، ومن ثمة فإن التصور الذي يكونه الفرد عن قدرته على انجاز مهمة معينة تؤثر بالتاكيد على نتائج سلوكه المستقبلي(دوقة ، ولورسي ، وغربي ، 2007).

5- الضبط الذاتي:

تتمثل هذه الخاصية في أن الفرد يملك القدرة على ضبط ذاته، وبامكانه أن يتحرك انطلاقا من حاجاته، ويغير أفعاله حسب النتائج التي يكونها أو يحققها، وبامكانه أيضا أن يفكر فيما يجري وأن يلاحظ ذاته ويمارس تحليلا ذاتيا، بل بامكانه أن يحلل طريقة تفكيره ويغير إدراكه الشخصي وتصرفاته وبصفة ملخصة هذا يعني أن الفرد يمتلك نوعا من السيطرة على مصير حياته (دوقة ، لورسي ، غربي ، 2007، ص64).

9-6-2- نظرية العزم الذاتيSelf-Détermination Theory:

ظهرت نظرية العزم الذاتي (Self-Determination TheorySLD) لديسي وريانDeci & Ryan عام 1985 وتعد منظورا متعدد لابعاد الدافعية، وهي تختلف عن النظريات التي تعتقد بالدافعية احادية البعد، حيث تفترض هذه النظرية انواعا عديدة من الاسباب الدافعة للسلوك الفرد (الزبون ايمان خليف علي ، الصمادي جميل محمود ، 2014، ص335)، والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي Self Determination Continuum، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تعبر عن صورة الدافعية الاكثر تقريرا للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكات بسبب

المتعة والرضا المتاصلة فيها، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط (ابو عواد فريال ، 2009).

وقد عمل كل من ديسي Deci ريان على تطوير نظرية العزم الذاتي حيث كانا مهتمين بتنمية الشخصية وتغير السلوك بدوافع ذاتية، حيث تسعى هذه النظرية إلى تحديد وشرح أنواع الدوافع التي تحفز الفرد على الانخراط في نشاط معين (Hassen Ben Rabab, Geores Modeste Dabove,2017). فهي كما ورد في ونوغي فتيحة (2015) تهتم باختيار الأفراد لأعمالهم بمحض ارادتهم دون اي تدخل خارجي، أي أنها تعتمد على مدى استعداد الأفراد للتصرف على نحو معين بناء على قراراتهم الشخصية وارادتهم الذاتية، والشخص الذي يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته سوف يتصرف بشكل يعبر عن استقلاليته، وليس للسعي من أجل تحقيق عائد خارجي أو من أجل تجنب محرض خارجي (ورد في: ونوغي فتيحة، 2015، ص51).

تعتبر نظرية العزم الذاتي Self–Détermination Theory لكل من ديسي Deci و ريان Ryan من أبرز النظريات المعرفية الاجتماعية وأكثرها انتشارا، والتي اهتمت بدراسة الدافعية وتطوريها لدى التلاميذ، والتي تهدف الى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ، مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه (ورد في: دوقة ، ولوراسي، غربي ، حديدي ، اشروف ،2011).

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في انشطة بناءا على ارادتهم الداخلية، وهذا ما يشعرهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما، ويفرق Ryan و Deci بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي وذات مصدر الضبط الخارجي، إذ يكون الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما خارجيا (ورد في: التميمي اسماء فوزي ،2018، ص64).

ويؤكد الشريم احمد علي محمد (2016) أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم وهم يستمتعون بانجازاتهم، وبالانخراط في الانشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، وتزودهم الامكانيات التي تسمح لهم بأن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهدهم بالاتقان يرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يضعف جهدهم في الاتقان لأداء مهمة ما (الشريم احمد علي محمد ، 2016)

ويرى كل من ديسي وريان أن معظم التلاميذ يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخليا لأداء مهمة معينة إذا توفر الشرطين التاليين:

1- الفعالية الذاتية العالية أي الإعتقاد لدى بعض التلاميذ أن لديهم القدرة على انجاز المهمة بنجاح.
2- ادراكهم للمحددات الذاتية (العلوان، 2009، ص288).

ففي ضوء هذه النظرية كما ذكرت عصفور فإنّ التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الدوافع التي تحرك سلوكهم في الموقف التعليمي وهم لا يختلفون في كمية هذه الدوافع أو مستواها لكنهم يختلفون أيضا في أنواعها أو توجهاتها فأنواع الدافعية تتعلق بالعوامل والأهداف التي تحرك سلوك التلميذ، فالتلميذ يمكن ان يتحرك لأداء واجباته الدراسية لإشباع حب الاستطلاع أو لأنه يحب ذلك العمل أو لأنه يريد الحصول على استحسان المعلم أو الوالدين أو للتخلص من تأنيب الضمير او غير ذلك من الأسباب وكل مجموعة من هذه الأسباب ستتعلق بنوع معين من انواع الدوافع (ورد في: عصفور، 2016،ص501)

9-6-2-1- النظريات الجزئية المشكلة لنظرية العزم الذاتي:

تتكون نظرية العزم الذاتي حسب ديسي وريانDeci & Ryan (2000) من خمس نظريات فرعية وهي: نظرية الحاجات النفسية(نظرية التقييم المعرفي، ونظرية التكامل القصد، ونظرية التوجه السببي ،ونظرية محتويات الهدف (عبد الجبار، العتوم، 2007، ص212). وهذه النظريات الخمس المصغرة تشكل في مجملها نظرية العزم الذاتي تقرير المصير بصورة أكثر اكتمالا، وتسهم في فهم آليات العزم الذاتي (الزغبي امل عبد المحسن ، 2019، ص595).

وعلى هذا الأساس سيتم عرض مبسط لهذه النظريات.

1-نظرية الحاجات النفسية (PNT):

تقرر نظرية الحاجات النفسية أن الفرد يقوم بالاداء الامثل اذا امتلك الاستقلالية والكفاءة والابتهاج و

السعادة، فالدافع يتحدد في ضوء الاسس النفسية والتي تحدد مستوى الانجاز على اساس الدافع اعتمادا على الدافعية، وتوضح النظرية اهمية نظرية تقرير المصير بالنسبة لنجاح الطلاب في كونها من النظريات التي تتكامل من خلال الاحتياجات النفسية الثلاثة: الاستقلالية- والكفاءة-والسعادة. حيث تؤكد

نظرية الحاجات النفسية الاساسية على اهمية بقاء الافراد مبتهجين بدافعيتهم بسبب رضاهم عن ادائهم(الزغبي، 2019، ص595).

ومن المبادئ الاساسية التي تقوم عليها حسب ما أشار اليه علاء سمير موسى القطناني (2011) مايلي:

- تحديد الحاجات النفسية المتطلبة التنموية والثقافية الضرورية من اجل الصحة والاداء الافضل.
- يمكن تقييم الدوافع والتطلعات والاهداف المختلفة، من خلال قدرتها على تلبية أو احباط الحاجات الاساسية، وبالتالي، بالتالي تاثيرها على الصحة النفسية
- التوتر او فقدان التوازن الذي يتعرض له الفرد، يعتبر وظيفية تهدف الى اشباع الحاجة، من خلال اشباع الحاجات الثلاثة الحاجة الى الاستقلالية، والحاجة الى الانتماء والحاجة الى الكفاءة (القطناني علاء سمير موسى ، 2011، ص22).

2- نظرية التقييم المعرفي (CET):

تعد هذه النظرية الفكرة الاساسية لبنية العزم الذاتي_وتنص على ان الافراد يؤدون المهام بشكل افضل عندما يكون لديهم استقلالية، وحرية في اتخاذ القرار.

تفسر هذه النظرية لماذ تعد الاحتياجات النفسية الاساسية للاستقلالية والكفاءة مهمة في تحفيز الافراد وذلك اعتماد على المبدا الاساسي الذي تقوم عليه النظرية وهو ان الافراد يؤدون سلوكا من أجل الدافع الذاتي، وليس للمكافآت الخارجية فكل فرد لديه دوافع جوخرية تساعده على تطوير وجهات نظر جديدة ومحاولة القيام بمهام جديدة، ومع تحقيق الكفاءة والاستقلالية يتطور الدافع الذاتي من اجل المكافآت الداخلية.

لذالك اكدت نظرية التقييم المعرفي على فكرة المكافآت الخارجية في كثير من الاحيان قد تكون عائقا لتحفيز السلوك في مقابل الدافع الذات (الزغبي، 2019، ص593)، فهذه النظرية تركز على محاولة فهم اثر المحيط او السياق الاجتماعي على الدافعية الداخلية للافراد، وبهذا تعتبر بمثابة المثال النموذجي للتحكم الذاتي، فالفرد الذي تحركه دافعية داخلية يقبل على الفعل بمنفعة ومتعة (ورد عن: بوقريرس ، 2014، ص101).

3- نظرية التكامل العضوي (ONT):

ظهرت نظرية التكامل العضوي (OIT) بعد فترة وجيزة من نظرية التقيم المعرفي، وتهتم بشكل أساسي بالدوافع الخارجية (ورد Ryan, Deci,2019). حيث نجد هذه النظرية تشير إلى أهمية الدوافع الخارجية، والتي قد تجعل الافراد أكثر استقلالية، فالدافع الخارجي المحفز لسلوك الفرد يعد بمثابة حافز جوهري يشعر الفرد بمزيد من القدرة على الإستقلالية، بالإضافة إلى أن الدافع الخارجي يتوافق مع ميل الفرد وحاجته بالشعور بأنه جزء من المجموعة، أي المجتمع الخارجي (ورد في: الزغبي، 2019، ص595).

4-نظرية التوجه السببي (COT):

وتنص على ان الشخصية هي العامل الاكثر اهمية في اختيار نوع الدافع، حيث حاولت النظرية الاجابةعن تساؤولات: لماذا ينجذب الافراد نحو انواع مختلفة من الدافعية مثل: الاستقلالية، والتحكم الذاتي، الضبط الموجه ، او القلق من الكفاءة وتقرر النظرية انه عندما يكون الفرد مدفوعا للسلوك بشكل مستقل يكون لديه اهتماما واقعيا وصادقا (ورد عن: الزغبي، 2019، ص595).

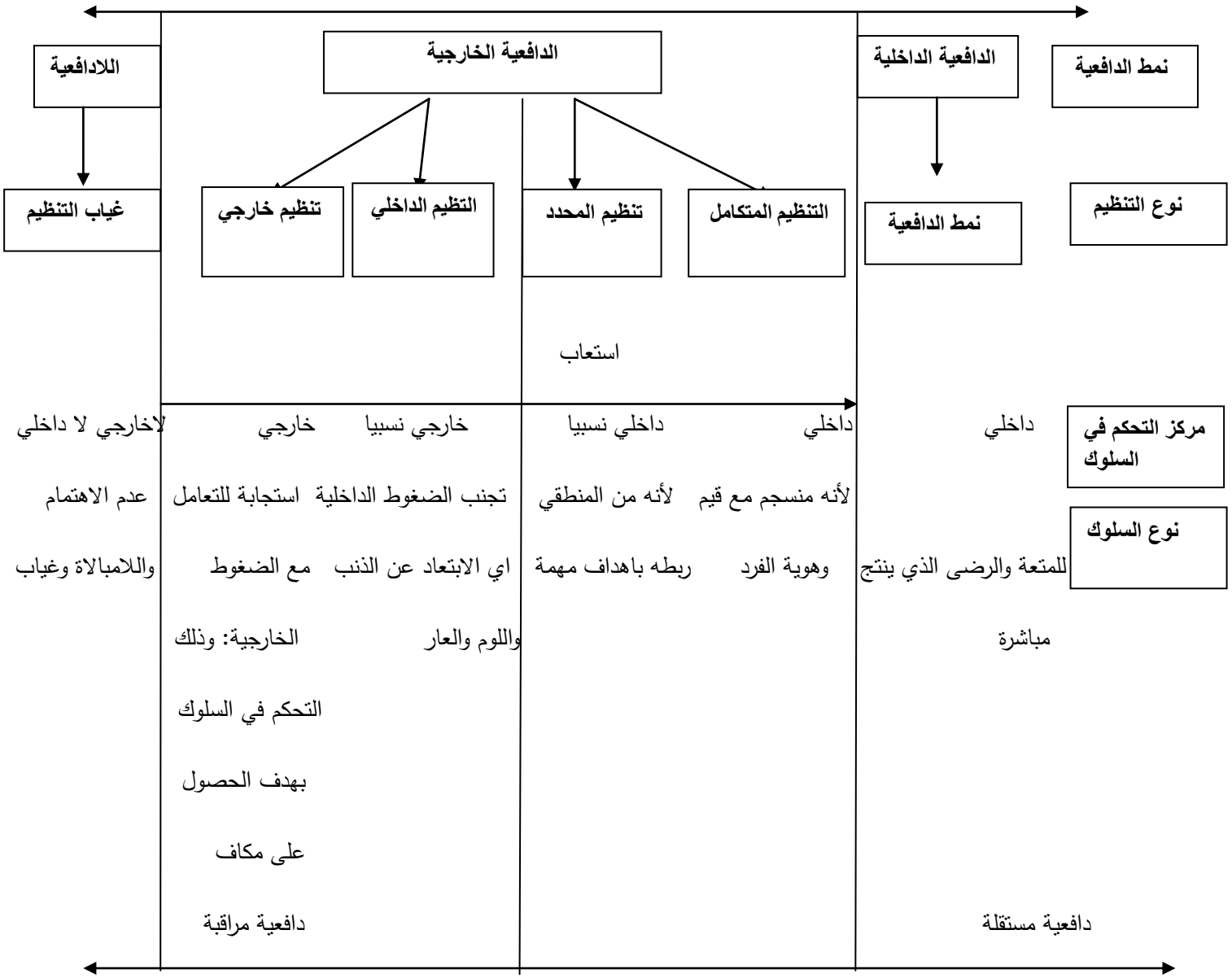
5-نظرية محتويات الهدف(GCT):

وتركز على مزيد من التميز بين الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية، حيث اشارت الى ان الافراد الذين يولون قيمة اكبر للدوافع الخارجية فان تحقيقهم الذاتي لاهدافهم يكون اقل مقارنة بالافراد الذين يولون اهتماما اكبر بالدوافع لا الداخلية (الزغبي، 2019، ص595).

9-6-2-2- المفاهيم والانواع والخصائص الاساسية التي تقوم عليها نظرية العزم الذاتي

يتصور كل من (Deci& Ryan, 2002) ان هناك ثلاث انواع من الدوافع منظمة على طول سلسة متصلة (ا) الدافعية الداخلية، و(ب) الدافعية الخارجية، و (ج) اللادافعية. يرتبط كل شكل من اشكال الدوافع بمستوى تقرير المصير التي تتميز بدرجة اكبر او اقل من تلبية الاحتياجات الاساسية (ورد في: Bouzelata Redouane, 2013) وهذا ما يوضحه الشكل رقم(09) الذي يوضح التصنيفات والخصائص الرئيسية لأنواع الدوافع حسب نظرية العزم الذاتي

شكل رقم (09): *يوضح التصنيفات والخصائص الرئيسية لانواع الدوافع حسب نظرية العزم الذاتي*



Philippe Sarrazine, Luc pelletier, Edward Deci , Richard Ryan (2011).

9-6-2-1- العزم الذاتي:

يعتبر Deci et Ryan(1985) العزم الذاتي بانه صفة الكائن الحي الذي يسعى إلى الاستقلال الذاتي ، ويشعر بأنه العامل المسبب لسلوكه. وبالتالي ، فإن الاختيار الذاتي هو قبل كل شيء أن يكون لديك الاختيار أي الحرية في الاختيار. (Nicolas Hauw,2006) وهو عبارة عن قدرة الفرد على تقرير

ما سيقوم به من افعال استناد الى وعيه لكفايته ودرجة استقلاليته (فاضل جبار سلمى عبيد محمد، 2014، ص76).

يعرفان (Deci &Ryan) العزم الذاتي على أنه:" القدرة على الاختيار على ان تكون هذه الاختيارات المحددة لسلوك الفرد. او هو القدرة على الاختيار والحصول على تلك الخيارات دون ضغط خارجي (غريب ريم ، 2015).

9-6-2-2- انماط الدافعية حسب نموذج العزم الذاتي:

يرى النموذج الذي اقترحته نظرية العزم الذاتي ان سلوك الفرد تحكمه قوى داخلة وخارجية (Céline Blanchared, Luc Pelletier, Nancy Otis, Elizabeth Sharp ,2004) وعليه فسلوك الفرد قد يكون ناتجا عن ذاته لأنه يشعر بالمتعة، وفي بعض الاحيان عن عوامل خارجية والتي تتمثل في الحصول على المكافأة ، وفيما يلي شرح لكل من الدافعية الداخلية والخارجية واللادافعية حسب نموذج العزم الذاتي.

9-6-2-2-1- الدافعية الداخلية:

لقد احتلت الدافعية الداخلية المكانة الكبيرة في نظرية العزم الذاتي لانها تعد مصدر طبيعي للتعلم والانجاز، وتمثل المستوى الاعلى من الشعور بالعزم الذاتي، فهي تعتبر فطرية تولد مع الفرد، كما هي من العوامل الهامة التي تجعل الفرد نشطا منذ ولادته اذ يظهر استعدادا من اجل التعلم لاكتشاف كل ما يدور حوله. وكل هذا من اجل ارضاء فضوله والاحساس بالمتعة دون ان تاثر عليه العوامل الخارجية (Ryan, Deci,2000).

وتعتبر الدافعية الداخلية شكل من اشكال الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وهي ترتبط بتلك الانشطة التي يقوم بها الفرد والتي لا يقابلها مكافاة اثناء القيام بالنشاط نفسه، حيث ينخرط الفرد في النشاطات من أجل تحقيق ذاته والحصول على المتعة والرضا، وليس للحصول على مكافاة خارجية أو منفعة. فعلى سبيل المثال يمضي الاشخاص الكثير من الوقت في رسم اللوحات أو ممارسة الالعاب الرياضية أو العاب الكمبيوتر او تصفح الانترنت، إذ جدهم لا يهدفون من خلال القيام بتلك الانشطة للحصول على مكافاة خارجية بل أن هذه النشاطات تشبع اهتماماتهم تحقق السعادة لهم (العنزي، 2009). وعليه فالدافعية الداخلية تكون ملازمًة للأنشطة التي يتم إجراؤها من أجل الاهتمام الذي لديهم

في أنفسهم ومن أجل الرضا والتمتع المستمدين منهم. وتتميز بمكان محسوس من السببية الداخلية ، أي الشعور بالاختيار الحر (Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlie, Philippe Gérard and Cécile Delens,2009) فالفرد عندما يكون مدفوعا داخليا نجده يقوم بالشيء من أجل أدائه والاستمتاع به وبشكل إرادي دونما الحاجة لجوائز مادية حيث يحصل الفرد على مكافاة داخلية نتيجة عمل الأنشطة التي يرغبها (الكركي، 2018، ص12).

وتأتي الدافعية الداخلية في المستوى الاعلى في سلسلة العزم الذاتي حسب نموذج العزم الذاتي فهي تمثل حرية الفرد ورغبته المستقلة في القيام بأي عمل ما يولد لدى الفرد الاحساس بالمتعة واللذة

وتنقسم الدافعية الداخلية إلى ثلاثة أنواع وهي: الدافع الداخلي للمعرفة، الدافع الداخلي للإنجاز، الدافع الداخلي للتحفيز.

1- **الدافع الداخلي للمعرفة:** يشير الى الرغبة في اداء نشاط من اجل الاستمتاع الذي يتلقاه المرء أثناء تعلم اشياء جديدة.
2- **الدافع الداخلي للانجاز:** يشير الى الرغبة في اداء النشاط من اجل الرضا الذي يحصل عليه المرء من انجاز او انشاء اشياء جديدة.
3- **الدافع الداخلي للتحفيز:** يشير الى الرغبة في اداء نشاط لتجربة التحفيز الفكري والبدني.(Amanda J. Fairchilda, S. Jeanne Horsta , Sara J. Finneya , Kenneth E. (Barron, 2005,p333

9-6-2-2-2- الدافعية الخارجية:

تعد الدافعية الخارجية من أنواع الدافعية التي عرفت اهتمام كبيرا من طرف الباحثين فهي تعد من الانواع الدافعية التي تدفع الفرد للقيام بالنشاط من اجل الحصول على شيء ممتع او تجنب العقوبات في حالة عدم انجاز المهمة أو من أجل الحصول على مكافاة أو جائزة، وبالتالي فهي تختلف عن الدافعية الداخلية التي يكون فيها السلوك نتيجة للشعور بالمتعة والسعادة أثناء ممارسة النشاط(Deci, Ryan, 2000)، ويكون الفرد في هذا النمط مراقب من طرف قوى خارجية وليس لديه أي نوع من التحكم، لأن مصدر الضبط فيها يكون خارج عن الفرد، الأمر الذي يجعل مستوى تقرير المصير يكون منخفض مقارنتا مع الدافعية الداخلية (جفال مقران، 74).

وقد ميز كل من Deci و Ryan (1985) بشكل أكبر بين الاشكال المختلفة للدوافع الخاريجية، حيث حددو اربعة انواع من الدوافع الخاريجية: التنظيم الخارجي، التنظيم الداخلي، التنظيم المحدد، التنظيم المتكامل. وتختلف هذه الانواع الاربعة في درجة تقرير المصير الذي يربطه الفرد بالسلوك، حيث يكون اكثر داخليا أو خارجيا.(Amanda, Jeanne Horista, Finneya, Barronb,2005).

يعرف كل من Deci و Ryan (2002) هذه الأنواع على النحو التالي:

1- التنظيم الخارجي:

يشير إلى السلوك الذي يتم التحكم فيه بشكل أساسي من خلال عوامل خارجية كالمواعيد النهائية ، والمكافآت ، والتوجيهات ، والعقوبات. غالبا ما يعتمد هذا النوع من السلوك لتلبية المطالب الخارجية، وبالتالي فإن مصدر الدافع والسببية للسلوك خارجي وليس داخلي (Lisa Legault,2016). وبهذا فان التنظيم الخارجي أقل تحديدًا ذاتيًا للدوافع الخارجية

ويمكن القول أن هناك تنظيم خارجي عندما يكون سبب الإجراء هو تلبية طلب خارجي أو طوارئ مبنية اجتماعيا (Hori Shinya,2008).

2- التنظيم الداخلي:

يشير التنظيم الداخلي إلى السلوك الذي تنحرف فيه الضغوط الخارجية جزئيًا إلى الداخل، ولكن لم يتم تبنيها أو استيعابها حقًا، ويعتبر التنظيم الذي تم تحديده أكثر الاشكال استقلالية للدوافع الخارجية ويشير إلى النقطة التي يصبح فيها السلوك محكومًا داخليًا ومعتمدًا ذاتيًا (Lisa Legault,2016,p03).

3- التنظيم المحدد:

ويعتبر التنظيم الذي تم تحديده أكثر الاشكال استقلالية للدوافع الخارجية ويشير إلى النقطة التي يصبح فيها السلوك محكومًا داخليًا ومعتمدًا ذاتيًا (Lisa Legault,2016,p03).

وهو شكل من أشكال أكثر عزما ذاتيا للدوافع الخارجية، لأنه يتضمن تقيما واعيا لغرض الفعل أو التنظيم، وقبول الفعل باعتباره مهمًا على المستوى الشخصي. يمثل تحديد الهوية جانبًا مهمًا من عملية تحويل التنظيم الخارجي إلى تنظيم ذاتي حقيقي. عندما يتعرف الفرد على فعل أو قيمة، على الأقل على المستوى الواعي ، فإنه يؤيدها شخصيًا ، لذا يصاحب التعريف إدراك الاستقلالية (Hori Shinya,2008).

4- التنظيم المتكامل:

هو أساس الشكل الأكثر استقلالية للعمل بدوافع خارجية. يظهر عندما يتم تقييم وتحديد الهوية على قدم المساواة مع القيم والأهداف والاحتياجات الشخصية التي هي بالفعل جزء من الأنا، أي القيمة والأهمية على العمل حقًا جزء من نفسك. يتم تنفيذ الإجراءات القائمة على التنظيم المتكامل بسهولة، ولكن لا يزال يعتبر خارجيًا لأنه يقوم على هدف مهم بدلاً من مصلحة متأصلة والبحث عن التمتع ، وبعبارة أخرى فهي ما زالت مفيدة (Hori Shinya,2008).

منه فالدافعية الداخلية تختلفعن الداعية الخارجية فلكل منهما خصائص نفسية تميزها عن الاخرى والجدول رقم (07) يوضح لنا ذلك

جدول (7):

الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع التلميذ وتطوير تعلمه نحو الاتقان	يثابر التلميذ فيها لاكتساب مكانة اجتماعية أو للحصول على مكافأة
تتميز بالاستقرار والاستمرار والثبات	تتغير قوهتا حسب البواعث الخارجية وينظر لها على أنها وسيلة لغاية
مصدر متجدد للطاقة	مصدر مشروط للطاقة
لا يتأثر التلميذ بتوقعات الاخرين بل تجعله ذاتي التدعيم	يتأثر التلميذ بتوقعات الاخرين ويعتبر التلميذ خارجي التدعيم
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل التلميذ مسؤولية تجاحه	قد تؤدي إلى الانسحاب من الموقف لان مسؤولية النجاح تتوقف على ردود فعل الاخرين
تدعيم الاداء أثناء حدوثه، وأفضل تدعيم هو الوصول لمحك الاتقان	تدعم الاداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية
تجعل التلميذ يتحكم في سلوكه ذاتيا ويصحح أداءه بنفسه	تجعل التلميذ يحتاج إلى تغذية راجعة خارجية أكثر من الداخلية
تمكن التلميذ من تحسين المهارات الصعبة	تمكن من تحسين الاداء في المهارات البسيطة أو قصرية المدى في تعلمها
تعمل على ترابط المهارات وتكاملها ليصل التلميذ إلى مرحلة الكفاءة والجودة	تعمل على ترابط المهارات قصرية المدى ويصل التلميذ من خلالها إلى مرحلة الجودة بشرط وجود التدعيم الخارجي

تكسب التلميذ معلومات عن أداءاته ودراية بنفسه وإمكانية السيطرة عليها	قد تكسب التلميذ أو لا تكسبه هذه المعلومات لان التركيز الاكثر يكون على النجاح وليس على عملية التعلم

(جناد ، 2012)

9-6-2-3- اللادافعية:

يعرف كل من Deci & Ryan اللادافعية بأنها غياب الرغبة في القيام بسلوك معين (ورد عن نجاح بنت سالم، 2012، ص654).

ذكر كل من Deci و Ryan (2006) أنّ اللادافعية (Demotivation) هي حالة عدم وجود نية للعمل. عندما يكون الفرد مضطربًا يفتقر سلوك الشخص إلى القصد والشعور بالسببية الشخصية.

تنتج اللادافعية من عدم تقييم نشاط وعدم الشعور بالكفاءة للقيام بذلك أو عدم الاعتقاد بأنه سيحقق نتائج مرغوبة (Ryan,Deci,2000,61).

فاللادافعية عبارة عن ارتكاس نفسي موقفي اتجاه مؤثرات خارجية تتعلق بالاسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي وحتى الفرد نفسه من حيث اللاستعداد وعدم القدرة (L'incapacité) التي تتحمل جزء من المسؤولية عنه البيئة الاجتماعية بكل مؤسساتها (محمد عبوره، 2014). ونعني باللادافعية غياب جميع الدوافع في الفرد(ورد في: Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlier,Philippe Gérard,Cécile Delens,2009,).

9-6-3- الحاجات النفسية الاساسية:

يقترح كل من (Deci& Ryan, 2000,2002) تقرير المصير نموذجا يسعى الى فهم وشرح ديناميكيات التحفيز التي تدفع الفرد الى الانخراط في نشاط ما او لا، حيث تفترض هذه النظرية أن كل كائن بشري هو كائن نشط يسعى باستمرار الى زيادة امكانيته وتطوير نفسه من خلال اكتشاف وجهات نظر جديدة، من خلال السيطرة على التحديات الجديدة وتلبية ثلاث احتياجات نفسية، وهي الحاجة الى الكفاءة والاستقلالية والانتماء الاجتماعي (ورد في: Bouzelata Redouane, 2013).

حيث تستخدم نظرية تقرير المصير مفهوم الاحتياجات الفطرية والعالمية والنفسية لفهم الدافع البشري، فجميع البشر لديهم احتياجات أساسية للشعور بالارتباط والكفاءة والاستقلالية من أجل التطور والعمل على النحو الأمثل (Joussemet,Landry, Koestner,2008).

وفيما يلي شرح للحاجات النفسية التي تقوم عليها نظرية العزم الذاتي والتي تعتمد عليها في تفسير سلوك الفرد وهي كالتالي:

9-6-4- الحاجة الى الشعور بالكفاءة:

تفترض الكفاءة أن الشخص يجب أن يشارك في تحديات متنوعة ويجب أن يختبر جميع الجوانب من العوالم المادية والاجتماعية (Irina Bordei, Joana Vieira Sontos, Gabriela Gonçalves,2019,p128) فهي تتمثل في شعور الفرد بامتلاكه فاعلية للقيام بتفاعل مع البيئة الاجتماعية من اجل استغلال الفرص المتاحة للتجريب والتعبير عن القدرات، فالكفاءة هي الاحساس بالثقة والفاعلية في التعامل مع الاحداث، وتشمل تصورات الفرد حول قدراته الذاتية، من حيث ما يستطيع انجازه وما لا يستطيع.(الزغلول، خلدون ، عبد السلام ، 2019، ص48)، وتتحقق الحاجة إلى الكفاءة عندما يدرك الأفراد أنهم قادرون ومنتجون أثناء تنفيذ أعمالهم (Irina Bordei, Joana Vieira Sontos, Gabriela Gonçalves,2019,p128) فهي مفهوم يشير إلى الشعور بالكفاءة في عملية التفاعل مع البيئة الاجتماعية وتجربة فرص ممارسة والتعبير عن قدرات المرء. فالحاجة إلى الكفاءة تقود الفرد إلى متابعة التحديات المثلى لقدراته، والمحاولة باستمرار للحفاظ على مهاراته وزيادتها (Horis Shinya,2008).

يستخلص أن الحاجة الى الكفاءة تعد من الاحتياجات النفسية التي تؤدي الى تنمية شخصية الفرد وتقوية ثقته بنفسه وقدراته في العمل بجهد من اجل انجاز المهام الصعبة، كما تتولد لدى الفرد حماسا لأداء المهام وتحقيق الاهداف على مستويات عالية.

9-6-5- الحاجة الى الشعور بالاستقلالية:

تعرف الاستقلالية على انها قدرة الفرد على التنظيم الذاتي وتنظيم سلوكه في عملية تحقيق أهدافه بناءً على مطالبه التنظيمية (ورد في: Irina Bordei, Joana Vieira Sontos, Gabriela Gonçalves,2019,p129).

وقد اعتبر Deci & Ryan ان الاستقلال هو المفتاح والعامل الاساسي لتحقيق الذات، بحيث يكون مصدر سلوك الفرد نابعا من ذاته وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجية. وبالتالي فان الذات تجعل الفرد صانعا لاختياراته الخاصة دون الحاجة لموافقة المعايير والقيم السائدة، لذا فالاستقلال يحتاج

الى جذور عميقة من القيم المتسقة التي ينبغي ان يمتلكها الفرد، لان الحاجة الى الاستقلالى تحمل الفرد مسؤولية تنظيم سلوكاته. (ورد في: الزغلول، خلدون ، عبد السلام ، 2019، ص48)

خلاصة نجد ان الحاجة الى الاستقلال تتمثل في حاجة الانسان ان يكون فردا يتصرف وفقا لمصالحه وقيمه واتجاهاته ويحقق اهدافه التي حددها بطريقة خاصة .

9-6-6- الحاجة الى الشعور بالانتماء الاجتماعي:

يشير مفهوم الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي إلى الشعور بالوجود (Horis Shinya,2008) ، وبالتالي فالانتماء هو الشعور بالارتباط مع الاخرين مع وجود الاهتمام المتبادل بينهم مع الاحساس بالطمأنينة اتجاه الافراد والمجتمع مع شعوره بالأمن والحماية لبيئته التي يعيش فيها (ورد في: الزغلول، خلدون ، عبد السلام ، 2019، ص48)، حيث يؤدي هذا الشعور بالانتماء الى تعزز ثقة الفرد بنفسه. علاوة على ذلك، يصبح أكثر انفتاحًا واجتماعيًا (Irina Bordei, Joana Vieira Sontos, Gabriela Gonçalves,2019,p129).

نستنتج من خلال ما سبق ان الارتباط بجماعة امر مهم للفرد، فالارتباط الذي يوجد بين الفرد وجماعته يؤدي الى شعور فرد بان هناك من يعتني ويهتم به، فاحساس الانسان بانه ينتمي الى جماعة يولّد لديه شعور بالراحة والامن ما يزيد من ثقته بنفسه وبقدراته وبإمكانياته.

وينظر الى الحاجات النفسية على انها مطلب اساسي لجميع مراحل النمو المتعددة، وهذه الحاجات لا تقتصر على الانتماء والاستقلالية والكفاءة بل تشمل ايضا حاجات اخرى عديدة لا عنى للفرد عونها عنها، فلا يشبع حاجاته الى الانتماء والاستقلالية والكفاءة دونها، ومن هذه الحاجات الحاجة الى الحب والمودة والحاجة للانجاز والحاجة للامن، ومن ذلك كله يؤدي الفرد للوصول الى مستوى متقدم من السعادة (الزغلول، خلدون ، عبد السلام ، 2019، ص48).

تفترض نظرية العزم الذاتي ان جميع الافراد لديهم هذه الاحتياجات، وعندما يتم تلبية هذه الاحتياجات، يمكن ان تؤدي الى زيادة درجة تقرير المصير لديهم (Hori Shinya, 2008). كما يشير كل من Deci وRyan (2000) الى انه تبعا للحالة التحفيزية الاولية للفرد، تختلف الاحتياجات التي يجب تلبيتها اولا لزيادة او الحفاظ على الدافع الداخلي، في الحالة التي يكون فيها الفرد مدفوعا بدافع خارجي، فمن الضروري تلبية حاجاته الى الكفاءة والانتماء الاجتماعي. على العكس من ذلك في حالة وجود دافع داخلي بالفعل للفرد، يجب تلبية حاجاته الى الكفاءة والاستقلالية (ورد عن: Hori Shinya, 2008).

يستنتج ان نظرية العزم الذاتي ترى انه يوجد ثلاثة احتياجات نفسية هي الأساس الذي تقوم عليه دوافع الفرد و التي تتمثل في: الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء الاجتماعي، وحسب هذه النظرية فانه عند إشباع هذه الاحتياجات الثلاثة فان الامر يؤدي بالفرد إلى الشعور بالمتعة والرفاهية.

كما تعد نظرية العزم الذاتي من النظريات المعرفية الاجتماعية والتي اسسها كل من ديسي وريان والتي ركزت على تفسير الديناميكية التحفيزية التي تدفع الفرد الى القيام بنشاط ما ام لا، كما تقترح نظرية العزم الذاتي (SDT) وجود اشكال مختلفة من الداوفع والتي يمكن وضعها في سلسلة العزم الذاتي، وهي مرتبة من اعلى مستوى للدافعية الى ادناها وتتثمل هذه الدوافع في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية واللادافعية والتي تعني انعدام الرغبة في القيام بأي نشاط أو عمل ما.

كما تركز هذه النظرية على تلبية ثلاثة احتياجات نفسية اساسية للفرد والتي تعد من العناصر الاساسية التي تحفز الفرد للقيام نشاطاته والحصول على الرفاهية والمتعة.

- وكخلاصة للنظريات التي تم التطرق اليها تم التوصل الى ان الدافعية تعد من المفاهيم التي لاقت اهتمام كبيرا من طرف الباحثين وذلك في مختلف الميادين سواء في ميدان التربية والتعليم، او في العمل و في ميدان الطب والرياضة ... نظرا لدورها الفعال في دفع الفرد الى القيام بالنشاط من اجل تحقيق الاهداف.
- ومن خلال استعراضنا لمختلف النظريات التي تناولت الدافعية يسنخلص ان كل نظرية تتميز عن الاخرى في طريقة تناولها للدافعية بحيث نجد النظرية البيولوجية تفسر الدافعية وفقا للاتزان الداخلي حيث ترى ان الحوافز تنشا من عدم التوازن، اما نظرية التحليل النفسي لفرويد فهي تركز على الدافعية للاشعورية في تفسيرها لسلوك الانسان. في حين نجد النظريات السلوكية في تفسيرها للدافعية تسير في اتجاهين. فهناك من جهة يرى الدافعية مجموعة من المثيرات التي تحرك السلوك وتعمل على استمراره من اجل تحقيق الغاية. ومن جهة اخرى يرجعونها الى العوامل الخارجية والمتمثلة في الباعث او الحافز الذي تدفع الفرد للقيام بسلوك معين في موقف ما، ومن وجهة نظر النظريات المعرفية فهي ترى السلوك عبارة عن وسيلة للوصول الى هدف معين .

وعليه نجد Festingerمن خلال نظرية التنافر المعرفي تركز في تفسيره للدافعية على ان الافراد يندفعون نحو تحقيق التوازن المعرفي، بينما ركز Winnerفي نظريته على تفسيره للدافعية من خلال

الاسباب التي يعزو الفرد نجاحه او فشله. اما Bandura في نظريته فان الفرد كائن اجتماعي يرى ان العديد من دوافع الانسان متعلمة مكتسبة من خلال التفاعلات التي تتم داخل البيئة الاجتماعية، اي البيئة تاثر في سلوكات الفرد.

من بين النظريات المعرفية الاجتماعية فان نظرية العزم الذاتي أو تقرير المصير لكل منDeci و Ryan تهتم بدراسة الدافعية على شكل متصل، ومن اجل ذلك فقد اقترحت نموذجا للتحفيز وان سلوك الافراد يمكن ان تحكمه قوى داخلية وخارجية .

ووفقا لنظرية العزم الذاتي (SDT) فان هناك عدة اسباب يمكن ان تفسر سلوك الفرد، اولا الدافعية الداخلية التي تعرف بانه قيام الفرد بالنشاط من اجل الحصول بالمتعة ونيل الرضى_وتحقيق السعادة لنفسه.

اما الدافعية الخارجية تشير الى قيام الفرد بالعمل بهدف الحصول على مكافاة مادية او معنوية.

انّ اصحاب هذه النظرية يقترحون اربع انواع للدافعية الخارجية وتتمثل في: التنظيم الخارجي، التنظيم الداخلي، التنظيم المحدد، التنظيم المتكامل. اما اللادافعية فهي تعبر عن عدم وجود اي نية للعمل، كما ترى هذه النظرية ان هناك ثلاث احتياجات نفسية رئيسية للفرد وهي تتمثل في الحاجة الى الكفاءة وتتمثل في قدرة الفرد في القيام بالنشاطات المختلفة وتفترض ان تلبية هذه الاحتياجات الثلاثة قد يؤدي الى زيادة درجة تقرير المصير، اما الحاجة الى الاستقلالية فهي تعني شعور الفرد بالحرية اثناء قيامه باي نشاط، وكذا اتخاذ القرار الذي يراه مناسبا. اما الحاجة الى الانتماء الاجتماعي فتتمثل في وجود جماعة ينتمي اليها يستطيع من خلالها تكوين علاقات تسمح له بان يحس بالامان والراحة النفسية مما يسمح له باكتشاف العالم حوله.

خلاصة الفصل:

تعد الدافعية من اهم المفاهيم التي لاقت اقبالا كبيرا من طرف الباحثين في علم النفس وعلوم التربية والعلوم الاجتماعية وقد تطور مجال الاهتمام بها حتى يشمل مجالات التربية والتعليم، مجال الطب، مجال الرياضة، مجال العمل، الامر الذي ساهم في ظهور نظريات متعددة ومختلفة عملت على دراستها وتفسيرها كالنظرية البيولوجية والتحليل النفسي، النظريات السلوكية والمعرفية والمعرفية الاجتماعية. وقد تناولنا في هذا الفصل الدافعية من وجهة نظرية العزم الذاتي التي تعد من ابرز النظريات المعرفية الاجتماعية تساعد على فهم وشرح الدافع بشكل أفضل، وتقترح هذه النظرية وجود أنواع مختلفة من

الدوافع تقع على مستوى سلسة من العزم الذاتي ، وترى هذه النظرية ان للدافعية الداخلية او الخارجية لها انماط تميز بينهما

الفصل الرابع:

نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية

تمهيد

1-نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لBandura

2-نموذج Pintrich (2000)

3-النموذج الثلاثي (الحلقي) ل Zimmerman (1989)

4-النماذج المفسرة للميتامعرفة

4-1- النموذج المعرفي الاجتماعي والتنظيم الذاتي

4-2- نموذج(Brown,1978,1987)

4-3- نموذج فلافل وزملائه (1993),Flavell, et all

4-4- نموذج (2000) Pintrich لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم

4-5- نموذج(1983, Wixon & Lipson, Paris)

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعلم من المواضيع المهمة التي استقطبت اهتمام العديد من الباحثين النفسانيين والتربويين، الذين عملوا على تفسيره وفهم كيفية حدوثه، وقد ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي اهتمت بدراسة عملية التعلم وبنيته، وقدرة الفرد على اكتساب سلوكات جديدة لانتاج المعرفة وتعلم مهارت تمكنه من مواجهة التحديات التي تواجهه وسنتطرق في هذا الفصل الى نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية واهم النماذج المرتبطة بها، ومنها النظرية المعرفية الاجتماعية ل Bandura ، ونموذج Pintrich، ونموذج Zimmerman.

1-نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي حسبBandura (1977-1969):

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظرية الارتباط –المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى توليفية من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات.(الزغلول، 2006، 139)

وتعتمد هذه النظرية على طبيعة التفاعلات المتبادلة بين المحددات الشخصية والمحددات السلوكية والمحددات البيئية، إذ ترى أن التعلم هو عملية تحويل قدرات الطلاب العقلية ومعتقداتهم المعرفية لاكتساب معرفة اومهارة محددة، وتعطي للطالب قدرة ليست فقط على طرح مبادرة أو اظهار مثابرة، أو خلق تكييف معرفي مطلوب بل جعل الطالب لديه تغذية راجعة مصحوبة بطلب مساعدة من أقرانه أو مدرسيه أو مجتمعه. (التميمي فراس غزال شعلان ، 2016، 1753).

وقد ورد في سامي محمد ملحم (2006) ان Bandura و Wolters (1963) في كتابهما "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية" الصادر سنة (1963) وكتاب " التعلم الاجتماعي" الصادر سنة (1969) ركزا على عملية التطويع الفعال التي استمدها من Skinner" في تعديل سلوك الفرد، كما ركزا على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك. (سامي ، 2006)

ترى هذه النظرية أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في جماعة يتاثر بها ويؤثر فيها، ويتفاعل معها، وعليه فهو يشاهد سلوكات وعادات وتقاليد واتجاهات عند الاخرين نجده يعمل على تعلمها من خلال

تقليدها أو محاكاتهم. حيث أن التلميذ لما يكون في الوسط المدرسي يتعلم سلوكات وعادات جديدة كل هذا من خلال احتكاكه مع زملائه في الوسط المدرسي وكذا تقليدهم والقيام بما يقومون به.

وقد اتجهت بعدها نظرية Bandura (1977) نحو الجانب المعرفي، إذ أعاد صياغتها، واطلق عليها نظرية المعرفية الاجتماعية، وترتب على ذلك أن أصبح تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم من اهتمامات هذه النظرية (بوبكري ،2017 ،ص 84)

وفيما يلي سنوضح الأسس التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعي لباندورا:

1-التبادلية الثلاثية:

يفترض باندورا (1986) ان السلوك الانساني يتحدد بتفاعل ثلاث محددات، وهي المحددات الذاتية والمحددات السلوكية والمحددات البيئية، تشتمل المحددات الذاتية على العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية –الشعورية – كما تشير المحددات السلوكية إلى ردود أفعال الأفراد وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمحددات البيئية،كلها تعلم كمحددات متشابكة مع بعضها البعض، والتي من خلالها يحاول التلميذ أن يتحكم في تلك المحددات من أجل تحقيق أهدافه. (ورد في: حمودة مريم ، 2020)

2-العمليات المعرفية:

ذكرت بوبكري (2017) أن المعرفة تلعب دورا اساسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة في هذه النظرية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية التي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، أي أن المتعلمين قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم الذهنية المعرفية لمعالجة الاحداث والوقائع البيئية كما تنطوي محددات السلوك على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، حيث تشمل المتغيرات الفيزيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية والتأثيرات التي تلي السلوك، وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية (بوبكري ، 2017).

3-افتراضات التعلم المنظم ذاتيا:

أ- الحتمية التبادلية الثلاثية:

بفترض (Bandura, 1986,1977) حسب ما ورد في بوبكري (2017) وجود السببية الثلاثية بين المحددات الشخصية والسلوكية والبيئة والتنظيم الذاتي للتعلم، فمن أهم الملامح الأساسية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي القائم على الملاحظة تأكيدها على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية وهي تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة . (ورد في: بوبكري ، 2017). حيث ترى هذه النظرية ان التفاعلات بين العوامل السلوكية والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي فإن التعلم لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة متبادلة (مديد ماجد فرحان ، 2020).

ويعتبر Bandura حسب ما ورد في رشوان (2006) عن العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله" أن السلوك ناتج لكلا من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية"(ورد في: رشوان، 2006).وقد أوضح باندورا أن الطبيعة العلاقة التبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعني بالضرورة التمثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات- السلوك- البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثرات البيئية من الممكن ان تكون اقوى في التاثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على التلميذ في بعض البيئات، فمثلا يرى ان صيغ كثيرة من تنظيم التلميذ لتعلمه ذاتيا مثل تخطيط التعلم، أو مكافأة الذات يمكن أن تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثرة والمهيمنة على تنظيم العمل(الحسينان ابراهيم بن عبد الله ، 2010، 26).

ويشار إلى تنظيم العوامل الشخصية (الذاتية) بالتنظيم الذاتي المستمر أو الضمني والذي يتضمن عمليات المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة، واهتم أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية بشكل خاص بآثار العمليات ما وراء المعرفية على العمليات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن

عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة، والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب (حمودة، 2020).

وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى، أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه، فالتأثيرات البيئية قد توزن أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية، والنمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية، والبيئية والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال:

1- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

2- نواتج الأداء السلوكي .

3- التغيرات في السياق البيئي.(مديد ، 2020).

ب- الفاعلية الذاتية:

تعتبر الفعالية الذاتية في نظر أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية بأنها متغير رئسي مؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم، ففعالية الذات مرتبطة باستخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، فالتلاميذ ذوي فعالية الذات العالية يظهرون استراتيجيات تعلم أكثر جودة ، وكذلك يظهرون مراقبة أكثر لنواتج تعلمهم إذا ما قرنوا بتلاميذ ذوي فعالية الذات الأقل، فإدراك التلميذ لفعاليته الذاتية يرتبط ايجابيا بمخرجات التعلم مثل التحصيل، فالأداء السلوكي للتلميذ يفترض أنه يؤثر على إدراكه لذاته والعكس بالعكس، كذلك معتقدات فعالية الذات يمكن أن تؤثر على اختيار التلميذ لبيئة التعلم ومعالجته لها.(حمودة، 2020)

ت- العمليات الفرعية للتنظيم الذاتي:

تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن هناك ثلاث عمليات فرعية تستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك وهي:

- **الملاحظة الذاتية:**

هي ملاحظة الفرد لسلوكه لإصدار أحكام تتعلق بمدى التقدم نحو الأهداف فالملاحظة الذاتية ليست مستقلة عن تأثيرات البيئة، فهي تعد قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي (بوبكري، 2017) فمن خلال هذا المكون يتباين السلوك الانساني من حيث نمطه او نوعه ومعدل الاستجابات او تكرارها، وتعتمد

الدلالة الوظيفية لهذه العملية على نوع النشاط الذي يحظى بالإهتمام والملاحظة، حيث تختلف الأحكام التي تصدر عن الأفراد بإختلاف أنساقهم القيمية وبنيتهم المعرفية.

- **التقدير الحكمي الذاتي:**

هو عملية الحكم على السلوك أو العمل، إذا ما كان مرضيا بحيث يستحق التقدير أو المكافأة أو كان مثيرا لسخط الأخرين وغضبهم، ومن ثم يستحق العقاب، حيث يقوم الفرد بإصدار هذه الأحكام على ضوء المعايير أو المستويات التي يتشربها في ظل الإطار الثقافي الحاضن له، وعوامل التنشئة الأسرية وأنماطها.(الفت اجود نصر، 2018)

- **الاستجابة الذاتية:**

أي بعد إطلاق الفرد الأحكام على نفسه، فإذا عمل شيئا بشكل جيد بالمقارنة مع المعايير الموضوعة، فإنه سيعطي لنفسه مكافأة ذاتية، أما إذا عمل شيئا سيئا فإنه سيضع لنفسه عقوبة ذاتية. (هديل حرز الله، 2018).

ويفترض Bandura أن هذه العمليات تتفاعل مع بعضها البعض الأخر بأسلوب تبادلي، مثل الاصغاء إلى شريط (سمعي) لكلام شخص ما عن نفسه ملاحظة ذاتية يفترض أنها تؤثر في الأحاكم الذاتية للتقدم في اكتساب مهارة بلاغية وهذه بدورها أي (الأحاكم الذاتية) تحدد الرغبة اللاحقة للفرد لمواصلة هذه الاستجابة الذاتية (ورد في: الزويني عمار عبد الامير ، 2018).

4-عمليات التعلم الاجتماعي:

تتمثل هذه العمليات حسب ما ذكر في سامي محمد ملحم (2006) في أربع من المكونات المترابطة أو التي بينها علاقات بيئية، حيث تشير إلى وجود أربع مراحل وهي كالتالي:

4-1-عملية الانتباه:

هي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوك الأساسي الذي يمكن المتعلم من الإقتداء بالنموذج أو محاكاته.

4-2-عمليات الاحتفاظ:

هي عمليات الاحتفاظ طويلة المدى أو احتفاظ في الذاكرة الطويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج الذي جرت ملاحظته.

4-3-عمليات إعادة الانتاج الحركي:

تشير إلى ترجمة الفرد للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدر عن النموذج إلى أنماطها إستجابية أو سلوكية جديدة.

4-4-عمليات الدافعية:

تشير إلى كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف حرص الفرد وبواعثه للإقتداء بالنموذج ومحاكاته (ورد في: سامي ، 2006)

5- تقييم النظرية المعرفية الاجتماعية:

تقوم نظرية التعلم بالملاحظة على أن الفرد يمكن أن يتعلم سلوكات ويكتسب اتجاهات جديدة من خلال احتكاكه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يحدث ذلك لابد أن يمر هذا التعلم بمراحل مختلفة أولا ملاحظة ومراقبة الفرد لذلك السلوك، والانتباه له ومحاولة تجسيده وذلك من خلال العمل على تكراره ما يولد لديه دافع إلى اكتساب وتعلم ذلك السلوك أخير، عليه التعلم من خلال الملاحظة تسمح للتلميذ بكيفية التصرف داخل البيت وفي الوسط المدرسي وفي المجتمع الذي يعيش فيه، كما نجد أن الفرد قد يتعلم من خلال الملاحظة سلوكات جدية مرغبة فيها كالتعاون وفعل الخير، كما أنه قد يتعلم سلوكات غير مرغوب فيها كالتشاجر مع الأخرين وسبهم والتي تتمثل في سلوك العنف، وعليه فالوسط الاجتماعي الذي نعيش فيه إذا توفر فيه جو من المحبة والأخوة أمكن للفرد تعلم أنماط سلوكية ايجابية وأمكنه من تعلم مهارات وقدرات جديدة تمكنه من مواجهة صعوبات الحياة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بينما نجد العكس لدى الفرد الذي ينشا في جو اجتماعي لم تتوفر فيه سلوكات ايجابية فسيجد صعوبة في تعلم مهارات معينة.

2-نموذج Pintrich (2000):

اقترح (2000) Pintrich إطارًا نظريًا يعتمد على منظور اجتماعي معرفي، هدفه هو تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التي تلعب دورًا هاما في التعلم (الف اجود نصر، 2018). ونجد في هذا النموذج، أن تنظيم العمليات التنظيمية تتم وفقًا لأربع مراحل(04) يظهر من خلال الجدول أن التنظيم الذاتي للتعلم بانتريش واخرون(2000)Pintrich et al يتم وفق أربعة مراحل وهي كالتالي:

جدول (8):

مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته وفق نموذج (2000) Pintrich

المرحلة	مجالات التنظيم			
	العمليات المعرفية	الدافعية /الوجدان	السلوك	السياق/البيئة
التدبر التخطيط والتنشيط	وضع الاهداف المعلومات السابقة تنشيط المعلومات الوعي بالعمليات المعرفية	تبني توجه الهدف احكام خاصة بالفعالية الحكم على مدى سهولة المهمة ادراك مدى صعوبة المهمة تنشيط اهمية المهمة تنشيط الاهتمام	التخطيط للوقت والجهد التخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك	فهم خصائص المهمة ادراك خصائص السياق
المراقبة	الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها	مراقبة الدافعية والحالة الوجدانية	مراقبة استخدام الجهد والوقت والحاجة الى تلقي مساعدة	مراقبة التغير في ظروف السياق وفي المهمة
التحكم	اختبار وتعديل الاستراتيجية المعرفية للتعلم والتفكير	اختبار وتعديل استراتيجية ادارة الدافعية والوجدان	الملاحظة الذاتية للسلوك زيادة انقاص الجهد	تغير او اعادة النظر في المهمة
رد الفعل والتامل	احكام معرفية ايعازات	استجابة وجدانية ايعازات	سلوك دال على المثابرة، التوقف او طلب المساعدة	تغير او ترك البيئة تقويم ذاتي للمهمة تقويم ذاتي للسياق

(ورد في: طيبة عبد السلام ، بلعيد احمد ، 2020)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن التنظيم الذاتي يتم في مراحل مختلفة منها:

2-1-وضع الاهداف والتخطيط والتنشيط:

يشير تحديد الأهداف إلى وضع أهداف تربوية رئيسية وفرعية مع التخطيط للأنشطة المصاحبة وزمانها: وطريقة تنفيذها بالنسبة لكل هدف من تلك الأهداف.

ويتضمن وضع الأهداف تحديد هذه الأهداف قبل البدء بالمهمة ولكن أثناء الأداء قد يغير أو يعدل التلميذ في هذه الأهداف تبعا لنتائج عملية المراقبة والضبط وردود الأفعال، لذا تعد الأهداف بمثابة المرشد المعرفي بصفة عامة ولعملية المراقبة بصفة خاصة ، حيث تساعد التلميذ على في معرفة مدى فاعلية الأداء تبعا لمعدل التقدم الحاصل.(الحسينان، 2010)

وبالإضافة لعمليات التخطيط ووضع الأهداف تتضمن هذه المرحلة عمليات التنشيط المختلفة والخاصة بتنشيط المعرفة والمعتقدات الدافعية والمعتقدات الخاصة بالمهمة والسياق وهو ما يتضح فيما يلي:

2-1-1- تخطيط وتنشيط المعرفة:

يشير (Pintrich,2000) إلى أن تخطيط وتنشيط المعرفة يتضمن عمليات تحديد ووضع الأهداف وعمليات:

2-1-1-1- تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمهمة:

وهنا يحاول التلميذ تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، وقد يحدث تنشيط المعرفة السابقة في بعض الأحيان بصورة آلية بدون وعي ولكن هذه الصورة من عملية التنشيط لا تعد ضمن عمليات التنظيم الذاتي لأنها لا تخضع للضبط الصريح من قبل المتعلم فالمقصود هنا التنشيط الذي يتم بصورة من الوعي والتخطيط كأن يسأل التلميذ نفسه بعض الأسئلة مثل: ماذا أعرف أنا عن هذا الموضوع؟ (رشوان، 2006).

2-1-1-2- تنشيط معرفة ما وراء المعرفة:

ويتضمن ذلك تنشيط المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية عن المهمة والاستراتيجيات المعرفية والإمكانيات الشخصية والتي تبدو مقيدة للتعلم الحالي وهو ما يمثل الفية الأكثر انتشارا لما وراء المعرفة ومن ذلك مثلا أن يعرف المتعلم أن استراتيجية التسميع تساعد كثيرا في حفظ رقم تليفون أو أن استراتيجيتي التفصيل والتنظيم أفضل في فهم وتذكر المعلومات في النصوص وهو ما يمثل المعرفة التقريرية وكذلك تنشيط المتعلم وتحديده للخطوات التي سوف يطبقها في المهمة وهو ما ويعرف بالمعرفة الإجرائية وكذلك معرفة المتعلم متى وأين يطبق الاستراتيجية وهو ما يعرف بالمعرفة الشرطية.(رشوان، 2006).

2-1-1-3- تخطيط وتنشيط الدافعية:

يتضمن التخطيط والتنشيط الدافعي أحكام الكفاءة بصفة عامة كتنشيط المعتقدات الدافعية المختلفة عن القيمة والأهمية والاهتمام والفاعلية الذاتية وأحكام السهولة والصعوبة.

2-1-1-4-تخطيط وتنشيط السلوك:

وهنا يحاول التلميذ تخطيط وتنشيط سلوكه الظاهر من أجل تحقيق النتائج المطلوبة بما يتضمن الاستغلال الأمثل للجهد والوقت. فتخطيط الوقت والجهد يتضمن عمل جداول للمراجعة وتحديد مواعيد للأنشطة الأخرى ومحاولة التلميذ التحكم في الوقت.

2-1-1-5-تخطيط وتنشيط السياق:

يتأثر التعلم بالسياق الذي يتم فيه ولذا ففهم المتعلم لطبيعة ذلك السياق وتخطيطه وترتيبه يعد من المكونات المهمة لتنظيم المتعلم لتعلمه كتحديده لطبيعة مصادر التعلم كالأقران والمعلمون والأسرة وهو ما يسمى بالسياقات الاجتماعية وكمواد الدراسية مثل الكمبيوتر والكتب الدراسية وبيئة الدراسة المكانية وهو ما يعرف بالسياقات الغير الاجتماعية. (رشوان، 2006).

2-1-1-6- المراقبة الذاتية:

تعد المراقبة من المكونات المهمة لما يعرف كلاسيكيا بما وراء المعرفة وبعكس المعرفة بما وراء المعرفة والتي تعد أكثر ثباتا ويمكن للفرد ن يقرر ما إذا كان يعرفها أم لا تعد المراقبة عملية توجيهية أكثر ديناميكية من متطلباتها كمكون تنفيذي معرفة ما وراء المعرفة والوعي المعرفي، فالمراقبة الذاتية تتطلب الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة وكم سلوكه الحالي ولذا تعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتيا لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث اتجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها. (رشوان، 2006).

وتكمن أهمية المراقبة في كونها عملية تحديد مطالب إتمام المهمة واختيار وتقويم التقدم، ولذا تعد المراقبة من بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي للتقدم يحاول فيها المتعلم تحديد الصعوبات التي يواجهها وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات بما يتيح له فرصة افضل للوصول للهدف المنشود، وهي من العمليات المهمة لتحسين التعلم، لأنها تساعد في تركيز الانتباه والتميز بين الأداء الفعال والغير الفعال، ثم التوفيق بين استراتيجيات التعلم وكذلك تحسين الإرادة الذاتية للوقت ، وتتمثل المراقبة حسب هذا النموذج فيما يلي من المجالات:

1-المراقبة المعرفية:

لقد رأى(2000)Pintrich أن المراقبة المعرفية تتضمن الأحكام الميتامعرفية الديناميكية للتعلم، والوعي الميتامعرفي (الشعور بالمعرفة) ، وتتضمن أحكام التعلم معتقدات عما يعرفه الفرد، وما لا يفهمه ، ويحدث الشعور بالمعرفة عندما يعتقد المتعلمين أن لديهم بعض الفهم للمادة ، لأنهم قد درسوها مسبقا ، ولكنهم غير قادرين على استدعاء المعلومات رغم شعورهم بأنهم يعرفونها.

2- المراقبة الدافعية:

هناك أهمية خاصة للمراقبة الدافعية، فمن خلال التنظيم الذاتي للدافعية يحاول المتعلم تحسين مستوى الدافعية لديه عندما يواجه بعض المشكلات، أو الموانع التي تؤدي إلى بالملل ونقص من مستوى دافعيته، وقد يبدأ المتعلم المهمة بمستويات مرتفعة من الدافعية ولا يحتاج إلى تنظيم أو تحسين دافعيته ،

لأن مستوى الدافعية لديه لم يتغير، فهي تشير إلى كون الفرد على وعي بالفاعلية الذاتية لديه، وقيمه، والعزو (الأسباب المدركة للنواتج) والاهتمامات (الميول) والقلق.

3-المراقبة السلوكية والسياقية:

تناول العلماء المراقبة الذاتية كأداة تشجيع على تعديل السلوك حيث يتناولها المتعلمين كتكتيكات لتبديل، أو تعديل السلوك، وهي تسمح للمتعلمين بمراقبة سلوكهم من خلال مقارنة المعلومات الواردة لهم والتي تقيس سلوكهم.

حيث نجد التلميذ في المراقبة السلوكية يراقب مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية، ويحاول تكييف وتوفيق الجهد والوقت مع التقدم الحالي نحو الهدف فعندما يشعر التلميذ بأن المهمة أو العمل الذي يقوم به صعب بعض الشيء قد يزيد من معدل الجهد المبذول حتى يحقق الهدف وربما يقرر التوقف عن العمل إذا ما شعر بأن الجهد المبذول، أو الذي يمكن أن يبذله لا يمكنه من اتمام العمل وتحقيق الأهداف المرغوبة، أما المراقبة السياقية فهي تشير إلى مراقبة ظروف المهمة وذلك لتحديد ما إذا كانت تتغير (الحسينان، 2010).

2-2- الضبط والتنظيم:

يتضمن الضبط والتنظيم محاولات الفرد لتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق بغرض الاستغلال الامثل للوقت والجهد في تحقيق الأهداف المنشودة (رشوان، 2006) ويتمثل ذلك في:

2-2-1- التحكم أو الضبط المعرفي والتنظيم:

يعتبر من الأنظمة الفعالية للتعلم ويوصف التنظيم بأنه تحويل وإعادة ترتيب المعلومات المتضمنة في العمل بطريقة تسهل تعلمها، ويتعلق هذا المجال من التنظيم بالاستراتيجيات المعرفية المختلفة التي يستخدمها الأفراد لأداء المهمة أو تعلمها كالذاكرة وحل المشكلات والتغيير وأيضا الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي قد يستخدمها الأفراد للتحكم في معرفتهم وتنظيمها.

2-2-2- ضبط الدافعية وتنظيمها:

يتضمن هذا المجال من التنظيم الاستراتيجيات التي قد يستخدمها التلميذ للتحكم في تنظيم دافعيته ووجدانيته، وتعد الدافعية محدد هاما في التعلم وتحصيل التلاميذ داخل المواقف الأكاديمية ، وفي نفس

الوقت فإن نقص الدافعية تمثل مشكلا يشعر به التلميذ، إذ يصبح التعلم عملية شاقة، والمهام الاكاديمية مليئة بالعقبات وهنا يمكن أن يحاول التلميذ التكيف مع الموقف ويضبط دافعيته ويتوقع منه التركيز على المادة أو المهام التي يراها الكثير من التلاميذ مملة أو متكررة أو صعبة أو غير هامة، إن التحدي لإكمال العمل الاكاديمي خارج القسم يمكن اعتباره أكثر صعوبة، وبهذا تعتبر قدرة التلميذ على التأثير بشكل نشط في دافعيته من الأبعاد الهامة للتعلم.

2-2-3- ضبط السلوك أو تنظيمه:

يعد تنظيم السلوك أحد أبعاد التنظيم الذاتي الذي يتضمن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الخاص، ووفق تصور بنتريتش فإنه يمكن للفرد أن يلاحظ سلوكه الخاص ويراقبه، ويحاول التحكم فيه، وينظمه، وأن مثل هذه الأنشطة يمكن اعتبارها تنظيما ذاتيا للفرد، وهو يتحكم في وقته من خلال تحديد جداول للمذاكرة، وعمل خطط لأوقات الإستذكار.

2-2-4- ضبط السياق وتنظيمه:

هنا يحاول التلميذ ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم بصورة تمكنه من تركيز الإنتباه والتغلب على المشتتات، وأن يكون إتمام العمل بدون الشعور بالملل.(بوبكري، 2017)

2-2-5- رد الفعل التاملي:

عندما يدرك الفرد وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة فإن ذلك قد يقوده إلى محاولة التصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد من هذا التباين كتغيره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم، وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة ولا يكملها. (الحسينان، 2010).

كما بين Pintrich (2000) من خلال ما ذكر في بوبكري (2017) أنه بعد الانتهاء من المهمة وإكمالها تكون هناك ردود أفعال وجدانية كالسعادة عند النجاح والحزن عند الفشل، وربما يحدد التلميذ الأسباب التي أدت إلى تلك النتائج (العزو) ونمط العزو قد يقود إلى خبرات إنفعالية أكثر تعقيدا، كالفخر والإعجاب والغضب والشعور بالخجل والشعور بالذنب، كما أن محاولة التحكم في المهمة يساعد المتعلم على عدم الشعور بالملل والنفور منها، ويعتبر هذا من أهم مخرجات التعلم، وكلما تمكن التلميذ من في حالة الفشل من التغلب من الاعتقاد أن فشله ناتج عن ضعف قدراته وأنه يمكنه تحقيق النجاح ببذل مزيد

من الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في التجهيز والمعالجة أمكنه الإستمرار في العمل والتغلب على مشاعر الإحباط (ورد في: بوبكري ،2017).

منه نستخلص أن العزو يؤثر على عملية تعلم التلميذ ويساهم في تعديل الاستراتيجيات هذا من جهة كما أنه يؤثر أيضا تأثير كبيرا على دافعية التلميذ من جهة أخرى، فالفشل لا يعتبر سببا من أسباب الإخفاق في أي مهمة بل عزو التلميذ فشله إلى أسباب خارج سيطرته هو ما يؤثر سلبا على أدائه.

يرى بانتريش Pintrich (2000) أن هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا زمنيا والذي يتبعه التلاميذ أثناء أدائهم للمهمة، لكن لا يوجد افتراض قوي بأن هذه المراحل تعتبر هرمية أو خطية والتي لابد أن تحدث فيها مراحل سابقة قبل أن تحدث المراحل اللاحقة. حيث نجد أن معظم النماذج ترى أن المراقبة والضبط وردود الأفعال يمكن أن تتم بشكل متزامن وديناميكي كلما تقدم التلميذ في أداء المهمة، مع حدوث تغير وتعديل في الأهداف والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة والضبط وردود الأفعال (ورد في: حمودة، 2020).

يستخلص من خلال ما تم عرضه أن التنظيم الذاتي للتعلم حسب Pintrich يتكون من أربعة مراحل وهي: مرحلة التخطيط ووضع الاهداف مرحلة المراقبة الذاتي ، مرحلة التحكم والضبط، مرحلة رد الفعل التاملي، بالنسبة لبينتريش ، فإن هذه المراحل الأربع تمثل تسلسلاً عامًا يتخطاه التلميذ أثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة بشكل هرمي أو خطي. يمكن أن تحدث هذه المراحل بشكل متزامن وديناميكي ، مما ينتج عنه تفاعلات متعددة بين العمليات والمكونات المختلفة المدرجة فيها.

وهذه المراحل الأربع تمثل تتابعا زمنيا يتبعه التلميذ أثناء عملية التعلم حيث ينطلق المتعلم في أداء المهمة مع حدوث بعض التغيرات والتعديلات في الأهداف والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة والضبط ورود الأفعال.

3-النموذج الثلاثي (الحلقي) ل Zimmerma (1989):

يستند نموذج **Zimmerma (1989)** في التعلم إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا وما تتضمنه من مفاهيم مثل الحتمية التبادلية الثلاثية للفعل المتبادل والمستمر للسلوك، والمعرفة والتاثيرات البيئية كما يبرز فرضية عد السلوك الانساني ومحدداته الشخصية والبيئية تمثل نظاما متشابكا مع التاثيرات المتبادلة والمتفاعلة دون اعطاء أي من هذه المحددات تميزا على حساب المحدد الأخر(ورد في: عقيل امير جبر ظاهر،2019)

تشمل المحددات الذاتية على عوامل معرفية وعوامل انفعالية (وجدانية) كما تشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود الافعال، وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئية، وبناء على ذلك فالتعلم حسبه هو العملية التي بواسطتها يحاول الأفراد أن يتحكموا في تلك المثيرات من أجل إحراز أهدافهم.(مشري سلاف ، 2013).

ويرى زيمرمان(1989) أن المحددات الذاتية للتنظيم الذاتي تشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها المتعلمك في تنظيم تعلمه ذاتيا، وهي تتضمن عمليات ما وراء المعرفية التي تعمل على جعل المتعلم قادرا على دمج المعلومات التقريرية الخاصة بمعرفته بالمفاهيم والمعلومات الموقفية التي تشير إلى المعلومات المرتبطة باستعمال الاستراتيجية بفعالية، الأمر الذي يمكنهم من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه، وبذلك يسهم المتعلمون بفعالية لتحقيق أهدافهم التعليمية.(مديد، 2020) ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات وهي كما ذكرتها حمودة مريم (2020):

1-الخطوة الأولى التقويم الذاتي والمراقبة:

وتحدث عندما يحدد الطلاب مدى فعالية طرق تعلمهم الحالية، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.

2-الخطوة الثانية: تحديد الاهداف والتخطيط الاستراتيجي:

وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم، وإختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيقها، فالمتعلمين الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة، يمكنهم من تحليل المهام الجديدة إلى عناصر، وأن يحددوا أهدافا ويضعوها بصورة فعالة أكثر من المتعلمين الجدد، وإختيار استراتيجية تعلم جيدة لتحقيق الهدف، يعتمد على مخزون المتعلمين من الاستراتيجيات الموجودة والمتاحة، ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون بها المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكانهم وصف استراتيجية جديدة، وتوضيحها وشرح فعاليتها.

3-الخطوة الثالثة: تطبيق الاستراتيجية والمراقبة:

وتحدث عندما يحاول المتعلمين تنفيذ استراتيجية تعلم في سياقات منظمة، ويراقبون الدقة في تطبيقها فالمتعلمون يحتاجون للتركيز على أداء كل جوانب الاستراتيجية تماما، مثلما يفعل نموذج مدرب ذو مهارة

المتعلمون الجدد غالبا ما يطلبون تغذية راجعة اجتماعية، وإرشادا حينما يحاولون تنفيذ الاستراتيجية معتمدين على أنفسهم (ورد في: حمودة، 2020)

4-الخطوة الرابعة: مراقبة الناتج الاستراتيجي:

وتحدث عندما يركز التلاميذ انتباههم على نتائج تعلمهم من أجل تعديل الاستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها، وتعتمد جودة مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الاستراتيجية الى عادة (روتين) وتحديد الأهداف الناتجة عن الاستراتيجية عند المتعلم.

فالتلاميذ الذين لم يحولو الاستراتيجية إلى عادة سلوكية سيواجهون عقبات ومشكلات في تدعيمها بينما يركزون على نواتج الاستراتيجية، أو يحددوا بدقة سمات وأسباب نواتج العملية، وفي نهاية الاستعداد للامتحان يجب على التلاميذ أن يحددوا بدقة سمات وأسباب نواتج العملية، وفي نهاية الاستعداد للامتحان يجب على التلاميذ أن يحددوا نسبة إدراكهم لفعاليتهم الذاتية في اجتياز اختبار على النص المقرر، وهذه النسب يمكن مقارنتها بالنتائج الفعلية للاختبار، لمساعدة التلاميذ في تنمية معايير دقيقة للتقويم الذاتي، ومن خلال الممارسة والتدريب المتكرر، فإن إحساس المتعلمين بفاعليتهم الذاتية في الإستعداد للامتحان يزيد في دقة المستوى (ورد في: حمودة، 2020).

ذكرت بوبكري (2017) أن(1990) Zimmerman & Martin Pons قاما بتصنيف استراتيجيات التعلم في ضوء النموذج الثلاثي للتعلم كالتالي:

- استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة الوظائف الذاتية أو الشخصية، وهي استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، وتنظيم وتحويل المعلومات، والتسميع.
- استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي وتتمثل في استراتيجيات: التقويم الذاتي، مكافاة الذات.
- استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم وتتمثل في استراتيجيات الترتيب البيئي والبحث عن المعلومات وطلب العون (بوبكري ،2017).

منه نستخلص أن نموذج زيمرمان أحد اكثر النماذج أهمية في تفسير عملية التنظيم الذاتي للتعلم، فوفق هذا النموذج فان هذا الاخير (التنظيم الذاتي للتعلم) يحدث في عملية دائرية يدخل التلميذ خلالها

مراحل أربعة وهي: التقويم الذاتي والمراقبة، تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، تطبيق الاستراتيجية والمراقبة، مراقبة الناتج الاستراتيجي.

4-النماذج المفسرة للميتامعرفة:

4-1- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

افترض هذا النموذج من قبل (1994,1991,1990) Pintrich& All في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والأخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية (المعرفة المستقرة في البنية المعرفية) والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرف المتعلم عن المعلومات المقدمة بينما المعرفة الاجرائية تتضمن المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

يفترض هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات وهي:

- الاستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، والتفصيل، والتنظيم أو التحويل، التفكير الناقد).
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط والمراقبة).
- استراتيجيات إدارة المصادر: وتتمثل هذه الاستارتيجات في (إدارة وقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الاكاديمي). (رشوان،2006).

يفترض هذا النموذج أن المتعلم الذي يمتلك تفكير ما وراء معرفي لديه جانب من التعلم المنظم ذاتيا لأن ما وراء المعرفة حسب هذا النموذج تعتبر مكونا من مكونات التعلم المنظم ذاتيا، هي تعتبر حسب هذا النموذج من الاستراتيجيات المهمة التي تعنى بالتنظيم والتخطيط والمراقبة والتقويم.

4-2-نموذج(Brown,1978,1987)

ركز Brown على الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة أي التفسير النشط للسيرورات العقلية من خلال الضبط الذاتي والمراقبة. هذا الجانب من ما وراء المعرفة يبعث على مجموعة من القرارات والسلوكات الاستراتيجية والتي يستخدمها الشخص أثناء نشاط معرفي بغرض المراقبة والضبط وتتم هذه العملية، وفق المراحل التالية:

- **التخطيط:** يشمل على تقدير النتائج المتوقعة ، توقع مراحل الانجاز ، أن التخطيط يشمل قراراتنا حول الطرق التي سيتم بها معالجة المعلومات .
- **نشاطات المراقبة:** وتشمل مراقبة ومراجعة فعالية النشاط الحالي الذي يقوم به الشخص ، ويقصد بالمراجعة مراجعة ومطابقة النتائج الحالية بتقديراتنا السابقة.
- **الضبط:** ويتم في هذه المرحلة متابعة او التخلي أو تصحيح الاستراتيجية المختارة لتنفيذ المهمة.(ورد في : قماز، 2011)

منه نجد نموذج (Brown) يؤكد على أهمية الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة الذي يستخدمه المتعلم أثناء ممارسته الأنشطة المعرفية المختلفة والتي تتم من خلال الضبط الذاتي والمراقبة وذلك بالاعتماد على التخطيط والمراقبة الفعلية للنشاط وكذا ضبط وتصيح الاستراتيجية المختارة لتنفيذ النشاط.

4-3-نموذج Paris, Newman (1990):

أكد هذا النموذج على أهمية إدماج الخصائص العاطفية والدافعية التي يتميز بها العقل البشري، كما أكدوا على الجانب الشعوري والاجتماعي للتفكير ما وراء المعرفي. حيث يفترض النموذج عمليتين هما:

المعلومات وضبط الذات: وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاث عوامل:

الالتزام: وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع ، والالتزام باداء المهمة.

الاتجاهات: أن الاتجاهات تستثير دوافع إيجابية نحو الإقبال على أداء المهمة ، وتشمل على:

- المثابرة.

- بذل الجهد في معالجة الموضوع.

- يعرف ويستطيع استخدام موارده المعرفيةالتعلم عن طريق الفشل.

معرفة وضبط العملية :وتتضمن:

-**المعرفة التصريحية:** وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة، وتتضمن معرفة الفرد بذاته ومعرفة العوامل المؤثرة في ادائه.

-**المعرفة الإجرائية:** وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها.

-**المعرفة الشرطية:** وتشير إلى لماذا يريد الفرد القيام بالمهمة؟ ولماذا يستعمل هذه الاستراتيجية؟

ضبط عمليات التفكير : وتتضمن:

التخطيط: ويتضمن اختيار مسار الهدف واختيار الإجراءات.

التنظيم: ويتضمن فحص التقدم ، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

التقويم: وتتضمن هذه العملية تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيارا المصادر(ورد في: قماز، 2011).

يؤكد نموذج باريس ونيومان ومكفي على أهمية إدماج الخصائص العاطفية والدافعية التي يتميز بها العقل البشري، كما أكدوا على الجانب الشعوري والاجتماعي للتفكير ما وراء المعرفي.

4-4-نموذج فلافل وزملائه Flavell, et all(1993):

يصنف هذا النموذج مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة أبعاد أساسية وهي كالتالي:

4-4-1- المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي:

هو عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة، وقد خزنت في الذاكرة طويلة المدى، وبعض هذه المعلومات تعتبر تقريرية ، وبعضها إجرائية، وقد تكون هذه المعلومات تقريرية إجرائية في آن واحد. وينقسم المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي إلى أقسام فرعية كالأتي:

- معلومات ما وراء معرفية متعلقة بالأشخاص

- معلومات ما وراء معرفية متعلقة بالمهمة
- ومعلومات ما وراء معرفية متعلقة بالاستراتيجية

4-4-2- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

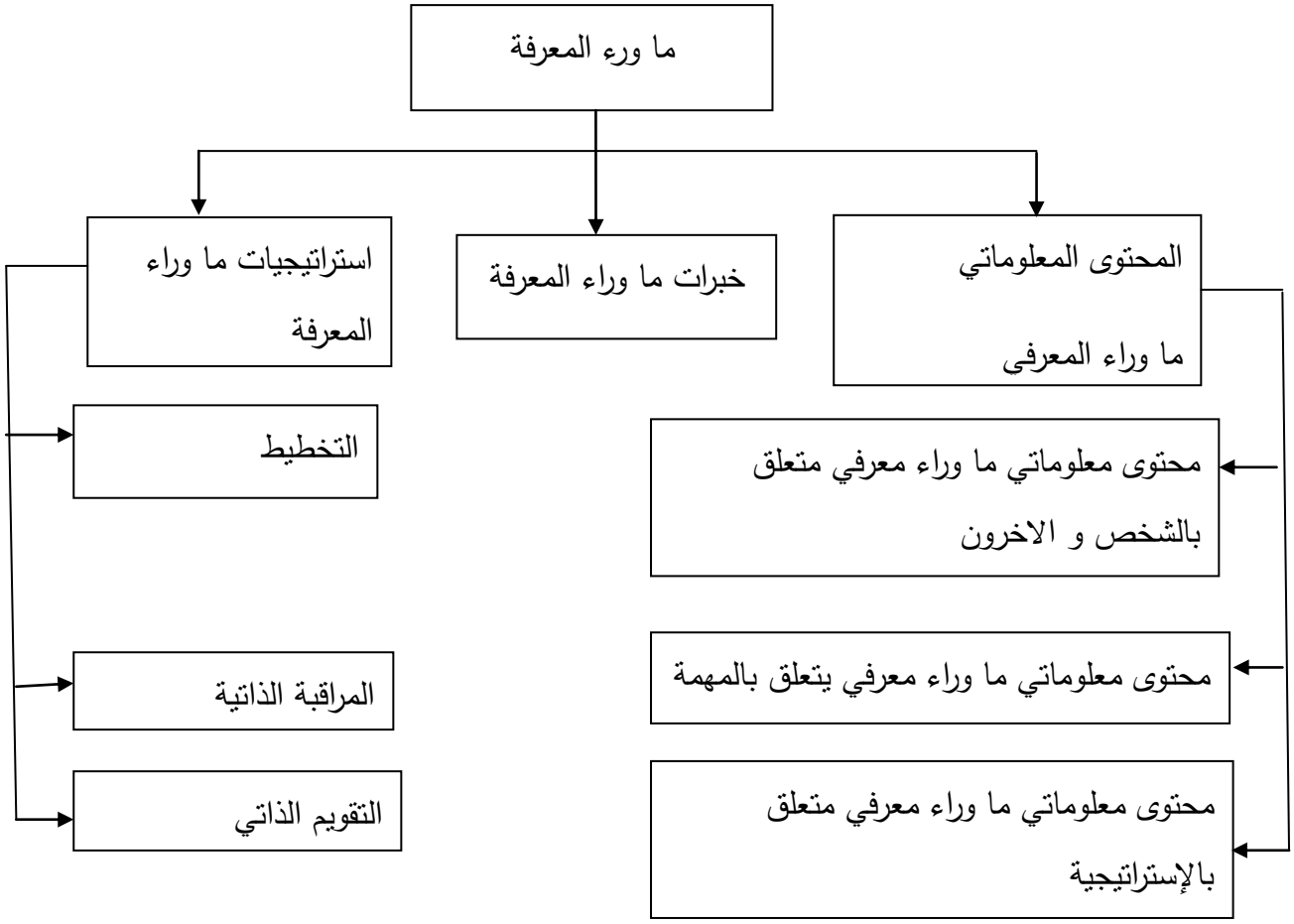
تحدد هذه الاستراتيجيات في ثلاث مهارات وهي: التخطيط الذاتي، والمراقبة الذاتية، المستمرة لمدة تقدمنا نحو انجاز المهام المعرفية ، بالإضافة إلى التقويم الذاتي ، كما يذكر فلافل أن أنشطة المراقبة والتنظيم الذاتي تنمو مرتبطة بنمو المحتوى المعرفي الميتامعرفي وأن كليهما يكمل الأخر.

4-4-3- الخبرات ما وراء المعرفية:

هي عبارة عن خبرات معرفية ، ووجدانية تتعلق بالعمل المعرفي كالشعور أو الإدراك المفاجئ بأن شيئا ما غامض أو غير مفهوم أثناء قراءة فقرة ما، وعند ذلك فإن هذه الخبرة تجعلك تفاضل بين عدة استراتيجيات لتحل الغموض كإعادة الفقرة أو إعادة التفكير فيما فهمته بالفعل أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية لترى ما إذا كان هناك شيئ ما يسهم في إزالة الغموض (الفلمباني،2011).

منه نجد نموذج فلافل وزملائه يصنف مكونات ماوراء المعرفة في ثلاثة أبعاد أساسية وهي: المحتوى المعلوماتي لما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، الخبرات ما وراء المعرفة وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (10): *يمثل مكونات ما وراء المعرفة حسب Flavel (1993=)*



(ورد في: الفلمباني، 2011)

4-5-نموذج Pintrich (2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضيع التنظيم:

بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا لأنه يتضمن العديد من العمليات والمواضيع التي يتم فيها التنظيم ولقد قام Pintrich (2000) بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل اليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا التي افترضت أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- **الطور الأول:** ويعرف بالطور الكشفي ويتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم والإدراك المهمة (المعرفة بالمهمة) والربط بين المهمة والمعرفة الذاتية.

- **الطور الثاني:** ويعرف بطور الضبط أو التنفيذ ويتضمن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- **الطور الثالث:** ويعرف بطور المراقبة ويتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية والسياق.
- **الطور الرابع:** ويتمثل في أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة والسياق معا أو كلا على حدة (رشوان، 2006).

يرى بانتريش من خلال نموذجه أن تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط يتم من خلال أربعة أطوار وهي: طور الكشفي والذي يمكننا من التخطيط ووضع الأهداف والفهم والإدراك، أما المرحلة الثانية فتتمثل في الضبط وتنفيذ والتنظيم ، والطور الثالث يمكننا من التوجيه والمراقبة ، بينما تشير المرحلة الأخيرة إلى تأملات وردود افعال المتعلم في علاقته بالمهمة أو السياق .

4-6-نموذج(Wixon & Lipson, Paris ,1983):

يصنف كل Wixon & Lipson, Paris مكونات للتفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث أبعاد رئيسية وهي:

4-6-1- **معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها:** ويتكون من ثلاث مكونات فرعية وهي:

- **الاتجاهات الإيجابية:** وتتمثل في معتقدات الفرد حول مهمة ما ، والتي تؤثر بدرجة كبيرة في كيفية التصدي لتلك المهمة .
- **الالتزام:** ويتمثل بتركيز الجهود والمهارات صوب المهمة المراد انجازها.
- **الانتباه:** ويتمثل بالوعي والتركيز على النقاط الاساسية عند أداء مهمة معينة

4-6-2- **معرفة العمليات وضبطها وتنظيمها:** وله مكونان فرعيان وهما:

- **أنماط المعرفة:** وهذه الأنماط هي :
- **المعرفة التقريرية:** وتشير إلى المعرفة الواقعية والفعلية والمتاحة التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع.
- **المعرفة الإجرائية:** وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما ؟ وكيف ينفذ التلميذ الخطوات لحل مشكلة ما.

- **المعرفة الشرطية:** وتشير إلى معرفة الظروف والأسباب التي تؤدي إلى نجاح استراتيجية ما دون غيرها ، وزمن استخدام هذه الاستراتيجية دون غيرها.

4-6-3- الضبط التنفيذي: ويشمل على ثلاث مهارات فرعية وهي:

- **التخطيط:** ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافا محددة.

- **التنظيم:** ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف .

- **التقويم:** ويتضمن قياس مدى توفر الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامة.(ورد عن: خريسات محمد سليمان ، 2016).

تبين لنا أن كل من Wixon & Lipson, Paris يقسمان مكونات للتفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث أبعاد رئيسية وهي: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها، معرفة العمليات وضبطها وتنظيمها، الضبط الذاتي.

وكخلاصة للنماذج ككل نلاحظ أن كل النماذج عملت على البحث في استراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لأهمتها البالغة في توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير وكذا تطوير قدرات المتعلم على الابداع في تعلمه وكذا الاستيعاب والتنظيم، ونجد أن كل نموذج قسم استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى مهارات ومكونات مختلفة، إلا أنها اتفقت على أن ما وراء المعرفة تضم كل من العمليات التنظيم التخطيط والمراقبة والضبط أثناء ممارسة العملية التعليمية

خلاصة :

تعتبر النظرية المعرفية الاجتماعية من النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم والعلميات التي تساهم في حدوثه وكيفية حدوثه، وتعد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لBandura من النظريات التي ترى ان الانسان كائن اجتماعي فهو ياثر ويتاثر بغيره ويتفاعل معهلذا فهو يتعلم من خلال الاحتكاك والتقليد، نموذج Pintrich (2000) والي يقوم بتصنيف وتحليل العلميات المختلفة التي تساهم ي حدوث عملية التعلم، النموذج الثلاثي (الحلقي) ل Zimmerman (1989) والذي يستند الى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا وما تتضمنه من مفاهيم كالحتمية التبادلية الثلاثية للفعل المتبادل والمستمر للسلوك، ومختلف النماذج المفسرة للميتامعرفة التي ترى أهمية الوعي بالعلميات الميتامعرفة في تطوير

قدرات التلميذ على الابداع والتنظيم والتخطيط لتعلمه ومراقبة أدائه وتقويم مدى تحقيقه لأهدافه.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- الاساليب الاحصائية المستخدمة

7- حدود الدراسة

خلاصة

تمهيد :

تتطلب الاجراءات المنهجية التطرق إلى منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة،عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة ، حدود الدراسة.

1-منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي لأنه أكثر ملائمة لهذه الدراسة . التي تسعى معرفة العلاقة بين متغيرين ومعرفة ودرجة قوة أو ضعف العلاقة ، ووصف متغيرات الدراسة الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وذلك بطريقة موضوعية، من خلال جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي من أجل تحليلها واستخلاص النتائج وإيجاد التفسيرات.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية عنصرا مهما في البحث العلمي، فهي أساس بناء البحث وأول خطواته، فمن خلالها نستطيع معرفة مدى تحقق صلاحية ادوات الدراسة، والبحث والتعمق في موضوع الدراسة، والإجابة على تساؤلات الدراسة.

وتهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينته الدراسة المناسبة لتحقيق ذلك.
- تطبيق أدواة الدراسة التي تم بنائها وهو مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي سنستخدمها وعمل ملاحظات بشأن التأكد من مدى مناسبة محتويات هذه المقاييس لمستوى أفراد عينة الدراسة وكذالك مدى سلامة اللغة والمصطلحات التي اعتمدناها في المقاييس.
- حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي قبل استخدامها على عينة الدراسة.

وعليه لتحقيق هذه الأهداف تم اتباع عدد من الإجراءات وفق المراحل التالية:

1- المرحلة الاولى:

تتمثل هذه المرحلة في إجراءا زيارات ميدانية إلى المؤسسات ومقابلات مع التلاميذ ومستشاري الارشاد والتوجيه من أجل جمع المعلومات وتسجيل ملاحظات حول عينة البحث وعن طرق الدراسة .

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الفترة (2020-2021) صادفت أزمة كورونا والتي تلتها إجراءات وقائية صارمة مما أثر على طريقة انتقاء المؤسسات التعليمية (المجتمع الاصلي للدراسة والعينة) وتم الاكتفاء ببعض المؤسسات رخصت لنا الدخول بصفة محددة.

2-المرحلة الثانية:

بعد تحديد المؤسسات تم الشروع في إجراء الدراسة الاستطلاعية في 4 ثانويات من ثانويات ولاية تيزي وزو وهي كالتالي: ثانوية فتحي سعيد، ثانوية حسين أيت حمد الواقعة بدائرة ذراع بن خدة، ثانوية العدلاني أعمر، وثانوية الاخوين الشهيدين سوق الإثنين الواقعة بدائرة معاتقة تيزي وزو، وذلك خلال شهر جانفي إلى غاية نهاية شهر فيفري 2021 .

3-المرحلة الثالثة :

في هذه المرحلة تم اعداد مقياس استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، حيث شرعنا في البحث عن معلومات نظرية عن الميتامعرفية، وكذا اتباع مجموعة من الخطوات في بنائه (أنظر إلى عنصر أدوات الدراسة). كان المقياس في صورته الأولية يتكون من 79 عبارة وبعد أن تم تقديمه للمحكمين أصبح يتكون من 59 عبارة وبعد حساب الخصائص السيكومترية وحساب التحليل العاملي الاستكشافي والصدق والثبات أصبح يتكون في صورته النهائية من 45 عبارة .

4- المرحلة الرابعة:

بعد اعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (314) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي ، وكان الهدف منها هو التأكد من مدى وضوح العبارات بالنسبة للتلاميذ ومدى فهمها قبل استخدامه في الدراسة الاساسية، واتضح أن العبارات كانت في متناول التلاميذ ولم نستنتج أي إشكال عند قراءتها أو الاجابة عنها.

2-1- عينة الدراسة الإستطلاعية

تمثلت عينة الدراسة الإستطلاعية في التلاميذ المتمدرسون في السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب الدراسية للسنة الدراسية 2020-2021، وفيما يلي نستعرض خصائص العينة الإستطلاعية:

جدول (9):

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	125	% 39.8
اناث	189	%60.19
المجموع	**314**	**%100**

يوضح الجدول رقم(10) أن نسبة الإناث قدرت ب(60.19%) أما نسبة الذكور فقد بلغت (39.8 %).

جدول (10):

توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص

الشعب الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
علوم تجريبية	95	% 30.25
رياضيات	38	% 12.10
تقني رياضي	78	%24.84
اداب وفلسفة	60	%19.10
لغات اجنبية	43	% 13.69
المجموع	**314**	**%100**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة شعبة العلوم التجريبية قدرت ب(30.25 %) وشعبة تقني رياضي بنسبة (24.84%) وشعبة أداب وفلسفة بنسبة (19.10%)، ثم شعبة لغات أجنبية بنسبة(13.69 %) وبلغت نسبة شعبة الرياضيات (12.10 %).

3-مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي في هذه الدراسة من التلاميذ الذين يدروسن في السنة الثالثة ثانوية والمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، من كلا الجنسين، خلال السنة الدراسية (2020-2021) حيث بلغ العدد الاجمالي لأفراد المجتمع الاصلي (1168) تلميذ وتلميذة، والذين تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية التالية:

جدول (11): *توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس والشعب الدراسية*

المؤسسات التعليمية	الجنس والشعبة				المجموع	النسبة المئوية
	علمي		ادبي			
	ذكور	اناث	ذكور	اناث		
ثانوية العدلاني اعمر معاتق	35	63	16	42	156	%13.35
الاخوة الشهدين سوق الاثنين معاتفة	29	37	20	41	127	%10.87
ثانوية حمداني سعيد ذراع الميزان	48	63	31	38	180	%15.41
ثانوية 20اوت 1956 نهج ستيتي تيزي وزو	36	55	21	45	157	%13.44
ثانوية علي ملاح ذراع الميزان	51	50	34	38	173	%14.81
ثانوية فتحي سعيد بذراع بن خدة	72	104	20	41	237	%20.29
ثانوية حسين ايت حمد بترمتين	37	44	21	36	138	%11.81
المجموع	**308**	**416**	**163**	**281**	**1168**	**%100**

يبين من خلال الجدول رقم(11) توزيع أفراد المجتمع الاصلي موزعة حسب الثانويات، وحسب عدد التلاميذ ذكورا وإناث على مستوى كل تخصص (علمي، أدبي)، ويلاحظ من خلال الجدول أيضا أن عدد التلاميذ في التخصص العلمي أكبر من عدد التلاميذ في التخصص الأدبي، إضافة إلى أن عدد الاناث أكبر من عدد الذكور في كلا التخصصين

4-عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بلغ حجم عينة الدراسة (555) فردا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية(2020-2021).

تكونت عينة بحثنا من (555) تلميذ وقد تحصلنا عليها من خلال مسح سبع ثانويات من ولاية تيزي وزو بعد ان تم اختيار المؤسسات بطريقة قصدية نظرا للظروفة الصعبة التي اجرت فيها الدراسة

الاساسية (ازمة كورونا) التي صعبت علينا ان نجد مؤسسات تقبل الدخول اليها واجراء الدراسة فيها، وعليه فقد تم اختيار المؤسسات التعليمية بطريقة قصدية ، كما تم الاعتماد على العينة العشوائية في اختيار عينة البحث وذلك من خلال اجراء القرعة على الافواج الدراسة بدلا من اجرائها على التلاميذ نظرا لضيق الوقت وكذلك نظام التدريس بالأفواج الذي صعب على الاساتذة انهاء برنامجهم الدراسي وكذلك ضيق الوقت وقلت ساعات التدريس. وقد شملت هذه الدراسة على متغيران يصنفان عينة الدراسة وهي الجنس، الشعبة الدراسية.

جدول (12): *توزيع افراد الدراسة الاساسية حسب الشعبة الدراسية*

الشعب الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
علوم تجريبية	163	% 29.36
رياضيات	74	% 13.33
تقني رياضي	110	%19.81
اداب وفلسفة	113	%20.36
لغات اجنبية	95	%17.17
المجموع	**555**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن نسبة التلاميذ الذين يدرسون في شعبة علوم تجريبية تمثل أعلى نسبة وهي تساوي (29.36 %) مقارنة بالشعب الدراسية الأخرى، ثم تليها شعبة الاداب والفلسفة بنسبة (20.36%)، أما نسبة (19.81%) تمثل التلاميذ الذين يدرسون في شعبة تقني رياضي، أما شعبة لغات اجنبية فقد بلغت نسبتها ب(17.17%)، بينما نجد نسبة التلاميذ الذين يدرسون في شعبة الرياضية قدرت ب(13.33 %)

جدول (13):

توزيع أفرد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	228	% 41.08
إناث	327	%58.91
المجموع	**555**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن عدد الإناث بلغ نسبة (58.91%) وهي أعلى من نسبة الذكور والتي قدرت ب (41.08 %) من مجموع التلاميذ (555) تلميذ.

5-أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية الذي تم اعداده من طرف الباحثة، ومقياس الدافعية الصادرة للعزم الذاتي الذي أعده كل من Sheldon, Ryan, Reis (1995)

5-1- مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

5-1-1-وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس في صورته الاولية من(67) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وكل بعد يضم مجوعة من العبارات التي يقيسها وهي كالأتي: بعد التنظيم، التخطيط ، المراقبة والتحكم، بعد التقويم. ويقابل كل عبارة سلم ليكارت Likert الخماسي:

الرقم	العبارة	مدى انطباق العبارة على التلميذ				
		دائما	غالبا	نادرا	احيانا	ابدا
01		05	04	03	02	01

5-1-2-خطوات بناء مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

أ- الخطوة الاولى:

تم القيام بالبحث عن معلومات مختلفة الخاصة بموضوع الوعي بالعمليات الميتامعرفية : حيث تم التوصل إلى أن لهذا المفهوم أو المصطلح العديد من المفردات التي تشير إليه منها ما وراء المعرفة، ما وراء الذاكرة، فوق المعرفة ما وراء الادراك، التفكير في التفكير المعرفة حول المعرفة....الخ، و نجد أن الباحث Flavell يعتبر الأب الفعلي لظهور ما وراء المعرفة من خلال قيامه بالأبحاث حول الذاكرة إلا أن أصله يعود إلى سقراط وأفلاطون ، كما تم التطرق إلى البحث عن مختلف النماذج المفسرة لما وراء المعرفة وهي النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي Pintrich& All (1994,1991,1990)، نموذج(Brown,1978,1987)، نموذج باريس ونيومان ومكفي (1990)، نموذج فلافل وزملائه (1993),Flavell, et all. (أنظر إلى الفصل الثاني ما وراء المعرفة)

ب-الخطوة الثانية:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس الخاصة بالوعي بالعمليات الميتامعرفية وهي كالتالي:

6- نماذج التعلم المنظم ذاتيا كنموذج pintritc.

7- مقياس التعلم المنظم ذاتيا من اعداد ربيع عبد أحمد رشوان(2005).

8- مقياس مهارات ما وراء المعرفة ل schraw & dennison(1994) المترجم إلى اللغة العربية من طرف كل من الجراح وعبيدات (2011).

9- مقياس مهارات ما وراء المعرفة ل (O'neil& Abede) المترجم إلى اللغة العربية من طرف نصرة محمد عبد المجيد جلجل (2009)

10- مقياس ما وراء المعرفة لأبوا رياش (2005)

ج- الخطوة الثالثة:

بعد أن تم صياغة مجموعة من العبارات التي تقيس الوعي بالعمليات الميتامعرفية، ووفقا للمصادر التي تم الاتطلاع عليها، وكذا المهارات والاستراتيجيات والمكونات التي تتكون منها ما وراء المعرفة **أولا مكونات ماوراء المعرفة** نجد أن بانتريتش صنفها الى ثلاث مكونات وهي **التخطيط للانشطة:** وتعني وضع الاهداف للتعلم وتخطيط وقت التعلم والاداء، **اختيار واستخدام الاستراتيجية:** وتعني تقرير وتحديد الاستراتيجية التي سوف يستخدمها التلميذ في التجهيز والمعالجة وكذالك متى يتم تغير الاستراتيجية اثناء الأداء، ضبط المصادر وتعني ضبط وتنظيم الوقت والجهد والوقت وخطوات التعلم والأداء، **الضبط الارادي** وتعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم، وبناء على ذلك تم تحديد أربعة مهارات تقيس الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

أما (Flavell, 1979) فيصنفها إلى مكونين أساسيين وهما **معرفة ما وراء المعرفة** : تتضمن ثلاث عناصر وهي: معرفة الشخص، معرفة المهمة، معرفة الاستراتيجية. أما المكون الثاني تمثل في **خبرات ما وراء المعرفة.**

أما كلوي Kluwe (1982) فهو يصنف ما وراء المعرفة مكونين أساسيين وهما: **المعرفة عن تفكير الفرد والاخرين:** وهي تتضمن المعرفة التقريرية المعرفية والمعرفة التقرية ما وراء المعرفية، المكون الثاني **المعرفة التنفيذية:** وهي تتضمن المعرفة الاجرائية المعرفية والمعرفة الاجرائية ما وراء المعرفية.

مهارات ما وراء المعرفة: نجد أن هناك من صنفها إلى ثلاثة مهارات (كالتخطيط المراقبة والتحكم ولتقويم) مثل (Sternber,1986) و (فتحي جروان،2002) تصنيف Gama (التخطيط، المراقبة

والتحكيم، التقويم، المراجعة)، وهناك من يصنفها إلى أربعة منهم وليم عبيد (2009) حيث صنفها إلى (مهارة التخطيط، مهارة الرقابة والضبط، مهارة التقويم، مهارة المراجعة) وإلى جانبه نجد تصنيف (O'neil & Abedi, 1996)، وهي كالتالي (مهارة الوعي، التخطيط، الاستراتيجيات المعرفية، التقويم الذاتي)، (أنظر إلى فصل الثاني الوعي بالعمليات الميتامعرفية).

وخلال هذه المرحلة تم وضع كل عبارة أو بند في البعد الذي تقيسه، وتتمثل أبعاد المقياس فيما يلي: بعد التنظيم، بعد التخطيط، بعد المراقبة والتحكم بعد التقويم.والجدول رقم (14) يبين توزيع فقرات مقياس استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية

جدول (14):

توزيع فقرات مقياس استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية في صورته الأولية

الأبعاد	التنظيم	التخطيط	المراقبة والحكم	التقييم
عدد العبارات التي يحتويها كل بعد	15	20	19	13

د- الخطوة الرابعة:

بعد القيام بصياغة عبارات المقياس وترتيبها في جدول وكذا وضع مفتاح للتصحيح، سيتم في هذه المرحلة بتحكيم المقياس، وهذا بعرض التأكد من الصدق الظاهري لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية(صدق المحكمين) ، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في علوم التربية ويتمثلون في رتبة أستاذة التعليم العالي، أو أستاذ محاضر، وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازما وضروريا من تعديلات أو مقترحات.(أنظر الملحق رقم 05)

هـ-الخطوة االخامسة:الخصائص السيكومترية للمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

بعد الأخذ بعين الاعتبار نصائح واقتراحات الاساتذة المحكمين سيتم التأكد من صدق وثبات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية على عينة الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في اللتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

5-1-3- نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

5-1-3-1- عملية التحكيم:

تم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في علوم التربية، وذلك بهدف تحديد مايلي:

1- مدى صلاحية عبارات المقياس ووضوحها لأبعاد الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

2- مدى صلاحية الابعاد لمفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية

3- الملاحظات والمقترحات التي يمكن اضافتها.

4- اضافة أو تعديل او حذف عبارات المقياس.

5-1-3-2-نتائج عملية التحكيم:

بعد تفريغ البيانات وبناء على الملاحظات والاقتراحات والتوصيات التي أدلى بها المحكمين ، تم تصحيح الاخطاء اللغوية والمطبعية، وتعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وحذف العبارات التي لا تقيس أو لا تتناسب مع ما وضعت لأجله أو بسبب اتكرار.

5-1-3-3- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر بهدف التحقيق من مدى ملائمة المقياس لتحقيق اغراض الدراسة، وكذا من أجل الحكم على مدى ملائمة عبارة المقياس لعينة الدراسة، وهل هي مناسبة من حيث الصياغة اللغوية وكذا مدى تمثيل العبارة للبعد الذي اعدت له. وخلال فترة التحكيم كانت عدد عبارات المقياس (79) عبارة وبناء على اقتراحات الاساتذة المحكمين تم حذف (11) عبارة وهذا لأن منها ما هو مكرر، أو لأن العبارة غير مناسبة ولا تقيس البعد الذي وضعت له والجدول رقم (09) يوضح العبارات التي تم حذفها

جدول (15): *العبارات التي تم حذفها*

رقم العبارة	العبارة
06	لدي مكان مناسب للدراسة والمراجعة
09	لدى الارادة للقيام بالمراجعة للاختبارات
13	أقوم بتنظيم الوقت والواجبات المدرسية والمنزلية
22	أتبادل الافكار مع زملائي الاخرين

28	أطلب المساعدة من الأخرين كلما تطلب الأمر لذلك
30	عندما أراجع انعزل في غرفة وحدي بعيدا عن الضجيج
39	أعتمد على مصادر مختلفة لأزيد من رصيد معلوماتي
42	عندما أجد صعوبة في فهم شيء ما ألجا إلى طلب المساعدة من زملائي في القسم
47	أفضل الأعمال الدراسية الصعبة حتى اتعود على حل ما هو أصعب
61	عندما أحقق أهدافي أكافئ نفسي على التقدم الذي حققته
63	أشعر بالسوء عندما لا احقق اهدافي.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15) انه تم حذف احد عشرة (11) عبارة لانها تحصلت على أقل نسبة من الموافقة من طرف الاستاذة المحكمين.(01-02-03-06-09-10-11) تم التخلي عنها لأنها لا تقيس البعد الذي وضعت له، بينما العبارات (04 -05 -07 - 08) تم التخلي عنها لأنها قد تكررت وتحمل نفس المعنى.

أما فيما يخص باقي العبارات فقد تم الاحتفاظ بها، وبناء على توجيهات الأساتذة المحكمين فقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية والجدول رقم (16) التالي يوضح ذلك

جدول (16):

العبارات التي تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية

رقم العبارة	العبارة قبل تعديلها	العبارة بعد تعديلها
1	عندما أدرس اقوم بتدوين الملاحظات والأفكار المهمة حول المادة	عندما أدرس اقوم بتدوين الأفكار المهمة حول المادة الدراسية
8	عندما أراجع موضوع ما أقوم بحفظ المعلومة وتكرارها مرارا وتكرارا لنفسي	عندما أرجع موضوعا ما أعمل على تكراره على نفسي حتى احفظه.
11	بعد الانتهاء من المذاكرة أضع قائمة بما تم إنجازه وأخطط لإنجاز الاعمال المتبقية	بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة أنظم فيها الأعمال التي قمت بإنجازها
14	أقوم بتنظيم وقتي بالشكل بطريقة تساعدني على تحقيق أهدافي	أقوم بتنظيم وقتي بطريقة تساعدني على تحقيق أهدافي
15	خلال الدرس أقوم بتدوين المفاهيم والأفكار الغامضة وأطلب من المعلم اعادة الشرح	خلال الدرس أطلب من المعلم إعادة شرح المفاهيم الغامضة
16	أعتمد على رسوم بيانية أو جداول تساعدني	أعتمد على رسوم بيانية أو جداول تساعدني

	في الفهم و تخطيط وتنظيم المادة الدراسية	في فهم المادة الدراسية
18	أركز على دراستي منذ بداية السنة الدراسية	أركز على دراستي منذ بداية السنة الدراسية الى نهايتها
19	عندما أدرس أحاول تحديد المفاهيم والمصطلحات التي لا افهمها جيدا	عندما أراجع دروسي أحاول تحديد المفاهيم والمصطلحات التي لا افهمها جيدا
20	أقوم بتلخيص الدروس وتحديد الافكار الرئيسية عند المراجعة.	أقوم بتلخيص الدروس عند المراجعة.
21	عندما أراجع أقوم بوضع برنامج اسير وفقه	أقوم بوضع برنامج أسير وقفه عند مراجعتي لدروسي
23	عندما أقوم بعمل ما أعمل على تجزئته إلى أجزاء صغيرة ليسهل علي فهمه	عندما أقوم بعمل ما أجزئه إلى أجزاء صغيرة ليسهل علي فهمه
24	عندما أراجع للاختبار احاول جمع المعلومات التي احتاج اليها من الكتب	عندما أراجع للاختبار أحاول جمع المعلومات التي احتاج اليها من الكتب المدرسية
27	عندما تواجهني صعوبة في الدراسة اتركها وانتقل لموضوع اخر	كلما واجهتني مشكلة ما اثناء دراسة موضع ما ابحث عن السبب
31	عند المراجعة اقوم بتلخيص الدروس على شكل نقاط حتى يسهل علي تذكرها.	عند المراجعة أقوم بوضع مجموعة من التساؤلات أحاول الإجابة عليها لزيادة فهمي
32	كلما واجهتني صعوبة او مشكلة اعمل على مواجهتها من خلال تطوير مهاراتي في التفكير	كلما واجهتني مشكلة أعمل على مواجهتها من خلال تطوير مهاراتي في التحليل
33	أثناء المراجعة اجتمع مع زملائي للمناقشة المادة الدراسية وتبادل المعلومات	أثناء المراجعة أعمل على تبادل المعلومات مع زملائي من أجل الحصول على معلومات جديدة
34	أستفيد من أفكار زملائي وأساتذتي للوصول إلى أفكار جديدة	أميل إلى مناقشة كل فكرة جديدة أدرسها مع زملائي لأتأكد من الفهم الجيد لها
35	عندما أدرس موضوع ما عادة ما أجد صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسية	عندما أدرس موضوع ما أحرص أن تكون طريقة العمل المتبعة مناسبة فعلا
38	أثناء المراجعة أقوم بتحديد خطوات أسير عليها حتى انتهي في الوقت المناسب	أقوم بتحديد خطوات أسير عليها أثناء المراجعة حتى انتهي في الوقت المناسب

39	أستفيد من أفكار زملائي وأساتذتي للوصول إلى أفكار جديدة	أميل إلى مناقشة كل فكرة جديدة أدرسها مع زملائي لأتأكد من الفهم الجيد لها
43	عندما أدرس موضوع ما عادة ما أجد صعوبة في تحديد الافكار الرئيسية	عندما أدرس موضوع ما أحرص على أن تكون طريقة العمل مناسبة فعلا
44	أغير استراتيجياتي عندما اجد صعوبة في فهم موضوع ما	عندما أجد صعوبة في فهم موضوع ما أغير طريقتي إن تطلب الأمر ذلك
56	بعد الانتهاء من المراجعة والمذاكرة اسال نفسي اذا حققت هدفي	بعد الانتهاء من المراجعة أسال نفسي إذا حققت هدفي
57	عند مواجهتي لأي مشكلة اضع مجموعة من التساؤلات وأحاول الإيجابة عنها لزيادة فهمي	عند مواجهتي لأي مشكلة أعمل على حلها من خلال الاجابة على التساؤلات التي طرحتها
64	أقارن اجاباتي وإجابات زملائي لاكتشف أخطائي ونقاط ضعفي	أقارن اجاباتي وإجابات زملائي لاكتشف اخطائي
67	أقارن مستواي الحالي بمستواي السابق	أقارن مستواي الذي وصلت اليه بمستواي السابق

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن معظم عبارات المقياس قد تم تعديلها من حيث الصياغة وذلك لأنه هناك عبارات مركبة وتحتاج الى تفكيك او حذف كلمة.

كما أن هناك عبارات تطلب أن أضيف اليها كلمة تحدد ما اقصد منها وذلك بهدف الابتعاد عن العمومية وحتى يفهم التلميذ ما نقصده من السؤال.

وقد اقترح المحكمون إضافة عبارات أخرى، وبناء على ذلك تم إضافة ثلاث عبارات (03) توضح في الجدول رقم(17) :

جدول (17):

العبارات التي قمنا بإضافتها

الرقم	العبارة
01	عندما أراجع أقوم بتنظيم أفكاري بطريقة مألوفة لي
02	أسال نفسي أسئلة حول القرار قبل أن أتخذه
03	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات

يستخلص أن المقياس اصبح يتكون في صيغته الثانية بعد التعديلات التي قمنا بها أثناء إجراء صدق المحكمين من (59) عبارة موزعة على 4 أبعاد وهي بعد التنظيم، بعد التخطيط، بعد المراقبة والتحكم، بعد التقويم، ويتضح هذا في الجدول التالي:

جدول (18):

أبعاد مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

الأبعاد	التنظيم	التخطيط	المراقبة والتحكم	التقويم
عدد عبارت كل بعد	13	17	18	11

5-1-4-الدراسة السيكومترية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

بعد القيام بعملية التحكيم وإجراء التعديلات اللازمة لفقرات المقياس تم الاحتفاظ على ترتيب فقرات المقياس كما هي ويظهر ذلك من خلال الجدول رقم (19).

جدول (19):

توزيع فقرات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية المطبق في الدراسة السيكومترية

الأبعاد	رقم العبارات	عدد العبارات
التنظيم	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13	13
التخطيط	14.15.16.17.18.19.20.21.22.23.24.25.26.27.28 29.30	17
المراقبة والتحكم	31.32.33.34.35.36.37.38.39.40.41.42.43 44.45.46.47.48	18
التقويم	49.50.51.52.53.54.55.56.57.58.59	11

5-1-4-1 - تقنين مقياس والوعي بالعمليات الميتامعرفية:

1-التحليل العاملي الاستكشافي:

لمعرفة الأبعاد التي تكون استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية تم اخضاع عبارات المقياس إلى التحليل العاملي الاستكشافي، باستعمال طريقة المكونات الأساسية لاستخراج العوامل، وباستخدام محك كايزر Kaiser (القيمة المميزة لا تقل عن 1,00) لتحديد عدد العوامل الأكثر تمثيلا للتباين للمستخلص من العبارات الأولية.

تم افتراض أربعة عوامل فسّرت تقريبا 31,64% من التباين. مع اعتماد تحديد العوامل على اختيار محك (0,30) لتشبعات العبارات على العوامل. ويُظهر الجدول (20) مصفوفة تشبعات العبارات على عواملها.

جدول (20):

مصفوفة العوامل المدورة وتشبعات البنود بالعوامل (المكونات) المستخلصة بطريقة المكونات الأساسية

البنود	العوامل			
	1	2	3	4
Q18	0,588			
Q35	0,562			
Q27	0,553			
Q31	0,549			
Q38	0,525			
Q20	0,512			
Q29	0,484		0,355	
Q33	0,480			
Q17	0,471			
Q32	0,421			
Q14	0,417			
Q2	0,414			0,377
Q1	0,411			
Q3	0,358			
Q26				
Q48		0,615		
Q53		0,544		
Q40		0,542		
Q46		0,533		
Q51		0,531		
Q44		0,479		

Q37		0,475	
Q50		0,450	
Q47		0,439	
Q34		0,409	
Q41		0,393	
Q30			
Q45			
Q58			
Q36			
Q49			
Q42			
Q43			
Q15			0,689
Q12			0,609
Q9			0,602
Q16			0,571
Q19	0,430		0,540
Q8			0,516
Q7			0,466
Q4			0,399
Q6			0,383
Q5			
Q24			
Q11			
Q21			
Q54			0,673
Q57			0,648
Q23			0,611
Q55			0,528
Q59			0,502

Q52				0,493
Q10				0,472
Q25				0,462
Q39				0,404
Q56				0,390
Q28				0,383
Q22				
Q13				
الجذر الكامن	**12,24**	**4,604**	**3,227**	**3,06**
نسبة التباين المفسر	**20,746**	**2,716**	**1,904**	**1,806**

العوامل الأربعة التي افترضت بأنها تشكل البنية العاملية قد استوعبت معظم المعلومات أو تباين عبارات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، التي توفرت فيها محكات استخلاص وتحديد العوامل المذكورة.

يتضح من الجدول رقم (21) بأن قيم الجذور الكامنة للعوامل المفترضة للمقياس تتعدى المحك المطلوب (1,00) بحسب قاعدة كايزر Kaiser، حيث يفسّر العامل الأول (20,74%) أكبر نسبة، متبوعاً بالعامل الثاني الذي يفسّر (4,60%) من التباين، ويفسّر العامل الثالث (3,22%) من التباين، وفي الأخير يفسّر العامل الرابع (3,06%) من التباين.

يتضح من الجدول (21) أن أربعة عشر (14) عبارة تتشبع على العامل الأول، وهي العبارات (18، 35، 27، 31، 38، 20، 29، 33، 17، 32، 14، 2، 1، 3)، وتتشبع على العامل الثاني 11 عبارة (48، 53، 40، 46، 51، 44، 37، 50، 47، 34، 41)، وكذلك تتشبع على العامل الثالث 9 عبارات (15، 12، 9، 16، 19، 8، 7، 4، 6)، وتتشبع على العامل الرابع 11 عبارة (54، 57، 23، 55، 59، 52، 10، 25، 39، 56، 28). ووُجد بأن العبارتين رقم (29، 19) تتشبعان بالعاملين الأول والثالث، وقد تم إدراجها في العامل الأول لأنهما تتشبعان بشكل أكبر به من العامل الثالث. وتتشبع العبارة رقم (2) مع العامل الأول والعامل الرابع، وتم إدراجه ضمن العامل الأول لأنّه يتشبع أكبر به بالمقارنة مع العامل الرابع، وتتشبع العبارة رقم (19) بالعامل الأول والعامل الثالث ولكنها تتشبع بشكل أكبر بالعامل الثالث الذي أدرجت ضمنه.

أما العبارات المتبقية التي تحمل أرقام (26، 30، 45، 58، 36، 49، 42، 43، 5، 24، 11، 21، 22، 13) لا تتشبع بأي من العوامل الأربعة المفترضة للتكوين الفرضي للمقياس (ما مراء المعرفة). وقد توزعت عبارات المقياس على العوامل المفترضة كما يلي:

جدول (21): *مصفوفة أسماء العوامل المكونة للمقياس وتوزيع العبارات المشبعة بها، والمستخلصة بطريقة المكونات الأساسية*

العوامل	اسم العامل	عدد العبارات	البنود
العامل الأول	**التنظيم**	14	1، 2، 3، 14، 17، 18، 20، 27،29، 31، 32، 33، 35، 38.
العامل الثاني	**التخطيط**	11	34، 37، 40، 41، 44، 46، 47، 48، 50، 51، 53.
العامل الثالث	**المراقبة والتحكم**	09	4، 6، 7، 8، 9، 12، 15، 16، 19.
العامل الرابع	**التقويم**	11	10، 23، 25، 28، 39، 52، 54، 55، 56، 57، 59.

يوضح الجدول رقم (22) توزيع العبارات التي تتشبع بكل عامل من العوامل الأربعة وتم استخلاص (45) عبارة بطريقة المكونات الأساسية تتشبع بالعوامل الأربعة لسمة ما وراء المعرفية من بين (59) عبارة تم صياغتها في البداية، وتم استخلاص (14) عبارة ضمن العامل الأول (التنظيم)، و(11) عبارة ضمن العامل الثاني (التخطيط)، و(09) عبارات ضمن العامل الثالث (المراقبة والتحكم)، و(11) عبارة ضمن العامل الرابع (التقويم).

العامل الأول: وأُطلق عليه تسمية **التنظيم** لأن العبارات التي تكوّنه تقوم على فكرة أن التلميذ تكون لديه القدرة على تنظيم عملية تعلمه من خلال تحديد الاهداف التي يسعى اليها وكذا وضع الخطوات التي يسير عليها اثناء المراجعة، ما يسهل عليه تنظيم الافكار والمعلومات قبل وأثناء التعلم وبعده.

العامل الثاني: وسُمي **التخطيط،** ويقصد بذلك قدرة التلميذ على التخطيط لعملية تعلمه، وهذا من خلال تبني استراتيجية تساعده على تنظيم عملية تعلمه داخل المدرسة وخارجها، ما يساعده على تحديد أهدافه ومواجهة مختلف المشكلات التي تقف عائق أمامه، واتخاذ القرارات المناسبة.

العامل الثالث: وتم تسميته **المراقبة والتحكم** لأن العبارات التي تتشبع تشبعا عاليا على هذا العامل تركز على قدرة التلميذ على مراقبة الجو الذي يدرس فيه، وكذا اقباله على التعلم، وهو أيضا التحكم

والسيطرة على المادة التعليمية من خلال تحديد النقاط الغامضة ووضع جدول يمكنه من تحليلها وتنظيم المادة بطريقة تساعده على الاستفادة منها أثناء مرجعته للاختبارات.

العامل الرابع: وقد أطلقت عليه تسمية **التقويم** لكون العبارات التي تتشبع على هذا العامل تتعلق بقدرة التلميذ على مراقبة ادائه مدى التقدم الذي وصل اليه ومراجعة ما تم تعلمه وتقويم مدى فعالية الاستراتيجية التي يستخدمها في التعلم والمراجعة، وتقويم ومدى تحقيقه للأهداف التي حددها.

فالبنية العاملية التي تحكم استراتيجيات التعلم الما وراء المعرفية تتألف من أربعة عوامل، وهي: التنظيم، والتخطيط، والمراقبة والتحكم ، والتقويم

5-1-4-2-حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

- **حساب معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها:** تم حساب صدق المقياس من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد فيما بينها على عينة مكونة من (314) تلميذ وتلميذة وفيما يلي سنوضح معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها

- **جدول (22):** *معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها*

	التنظيم	التخطيط	المراقبة والحكم	التقويم
التنظيم	---	0.61**	0.64**	0.49**
التخطيط	0.61**	---	0.55**	0.53**
المراقبة والحكم	0.64**	0.55**	---	0.41**
التقويم	0.49**	0.53**	0.41**	---

يلاحظ من خلال الجدول رقم (22) معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها صادقة عند مستوى الدلالة (0.01)، فهي تتراوح ما بين (0.64) و(0.41) الأمر الذي يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الأساسية.

5-1-4-3- حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية من خلال حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (23):

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية

رقم البعد	الابعاد	معاملات الارتباط
01	التنظيم	0.87**
02	التخطيط	0.82**
03	المراقبة والحكم	0.80**
04	التقويم	0.73**

**دال عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية تتراوح بين (0.73) و(0.87)، وقد جاءت الدرجات دالة عند مستوى 0.01. وهذه النتيجة تدل على إمكانية تطبيق المقياس في الدراسة الحالية.

5-1-4-4- حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية(SPSS) بطريقتين:

- **حساب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ:**

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ بتطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (314) تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، والجدول التالي يبين معاملات الثبات

جدول (24):

معاملات ثبات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية باستخدام معادلة الفاكرونباخ Alpha Chronbach

المجال	عدد البنود	ألفا كرونباخ المركزة على البنود المعيارية	ألفا كرونباخ
البعد الاول: التنظيم	14	0.84	0.84
البعد الثاني: التخطيط	11	0.79	0.79
البعد الثالث: المراقبة والحكم	9	0.79	0.79
البعد الرابع:التقويم	11	0.79	0.78
الكلي	**45**	**0.92**	**0.92**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة الفاكرونباخ الكلي قد بلغ (0.92)، كما تتراوح معاملات الثبات الفرعية ما بين (0.84-0.79)، حيث نجد أن معامل الثبات لبعد التخطيط هو (0.84)، أما معامل الثبات لبعد التخطيط والمراقبة والتحكم هو نفسه حيث قدر ب (0.79) أما بعد التخطيط فقد بلغ معامل الثبات (0.78)، وهي جميعا مؤشرات كافية لثبات المقياس.

- **حساب ثبات المقياس بطريقة أوميغا:**

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة أوميغا على العينة الاستطلاعية ، والجدول رقم (26) يوضح معاملات الثبات بطريقة أوميغا

جدول (25): *معاملات الثبات بطريقة أوميغا Omega*

المجال	عدد البنود	معادلة اوميغا
البعد الأول: التنظيم	14	0.84
البعد الثاني: التخطيط	11	0.79
البعد الثالث: المراقبة والحكم	9	0.80
البعد الرابع: التقويم	11	0.78
الكلي	**45**	**0.92**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة معامل الثبات الكلي قدر ب (0.92)، أما معاملات الثبات باستخدام معادلة اوميغا تتراوح ما بين (0.78-0.84) حيث نجد ان معامل ثبات بعد التنظيم هو (0.84)، أما قيمة ثبات بعد التخطيط قدرت ب(0.79)، بينما قدرت قيمة ثبات بعد المراقبة والتحكم ب(0.80)، أما قيمة ثبات بعد التقويم فقد بلغت (0.78) وهي مؤشرات تدل على ثبات المقياس ما يسمح لنا باستخدام المقياس في الدراسة الاساسية.

5-1-5- مكونات المقياس في صورته النهائية:

بعد أن تم حساب صدق وثبات المقياس بعد تطبيقيه أصبح يتكون من (45) عبارة موزعة على أربعة ابعاد ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (26):

توزيع عبارات مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية على ابعاده الفرعية في صورته النهائية

رقم البعد	الابعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	التنظيم	1، 2، 3، 14، 17، 18، 20، 27،29، 31، 32، 33، 35، 38.	14
2	التخطيط	34، 37، 40، 41، 44، 46، 47، 48، 50، 51، 53.	11
3	المراقبة والتحكم	4، 6، 7، 8، 9، 12، 15، 16، 19.	9
4	التقويم	10، 23، 25، 28، 39، 52، 54، 55، 56، 57، 59.	11
المجموع			**45**

5-2- مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي من إعداد كل من من شيلدون وريان وريس (1995) Sheldon, Ryan, Reis:

5-2-1-وصف المقياس:

تم تصميم مقياس الدافعية المستندة إلى نظرية العزم الذاتي من طرف كل من شيلدون وريان وريس Sheldon, Ryan,&Reis(1995) وقد تم ترجمته إلى اللغة العربية من طرف الباحث محمد بوبكر نوفل (2011)، ويتكون المقياس من (45) فقرة موزعة على سبعة أبعاد وهي: المتعة والإهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية، الضغط والتوتر، والخيارات المدركة والقيمة والفائدة، والعلاقة(نوفل محمد بوبكر،2011) والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (27):

أبعاد مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

رقم البعد	تسمية البعد	ارقام العبارات	المجموع
01	المتعة والاهتمام	1.2.3.4.5.6.7	07
02	الكفاية المدركة	.8.9.10.11.12.13	06
03	بذل الجهد والاهمية	14.15.16.17.18	05

04	الضغط والتوتر	19.20.21.22.23	05
05	الخيارات المدركة	24.25.26.27.28.29.30	07
06	القيمة والفائدة	31.32.33.34.35.36.37	07
07	العلاقة	38.39.40.41.42.43.44.45	08
المجموع			**45**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي يتكون من (07) ابعاد البعد الأول المتعة والاهتمام يحتوي على(7) عبارات، أما بعد الكفاية المدركة فهو يحتوي على (6) عبارات، أما بعد بذل الجهد والأهمية و بعد الضغط والتوتر فكلاهما يتكونان من(5)عبارات ، بعد الخيارات المدركة والقيمة والفائدة بدورهما يتكونان من(7) عبارات، أما البعد الأخير وهو العلاقة فيتكون من (8) عبارات

جدول (28):

توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

اتجاه العبارة	رقم العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1.2.5.6.7.8.9.10 11.12.14.16.17.19.21.24.27.29.30.31.32.33.3 4.35 .36.37.40.41.44.45	30
العبارات السالبة	4.5.13.15.18.20.22.23.25.26.28.38.39.42.43	15
المجموع		**45**

5-2-2-طريقة تصحيح مقياس الدافعية الصادرة عن العوم الذاتي:

تم اعتماد في تصحيح مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي على جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال اجابته على بنود المقياس، والتي تم التأكد من صدقها وثباتها، ويتألف هذا المقياس من (45) عبارة، يطلب من التلميذ الاجابة عليها،وتصحح الاجابات وفقا لتدرج سلم ليكرت الخماسي على النحو التالي: أوافق بدرجة كبيرة جدا (05)، أوافق بدرجة كبيرة (04)، أوافق بدرجة متوسطة(03) أوافق بدرجة قليلة(02)، لا تنطبق علي(01) ويعكس تقدير الدرجات في حالة الاجابة السالبة حيث تصحح العبارات السالبة كالتالي: أوافق بدرجة كبيرة جدا (01)، أوافق بدرجة كبيرة (02)، أوافق بدرجة متوسطة(03) أوافق بدرجة قليلة(04)، لا تنطبق علي(05)

تجمع الدرجات في نهاية ورقة الاجابة ويتراوح مجموع الدرجات من (45) كأصغر درجة إلى(225) كأكبر درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي ، في حين تدل الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي لدى التلميذ.

جدول (29):

كيفية تصحيح فقرات مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

اتجاه العبارة	**توزيع الدرجات**				
العبارات الموجبة	اوافق بدرجة كبيرة جدا	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق عليا
	05	04	03	02	01
العبارات السالبة	اوافق بدرجة كبيرة جدا	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق عليا
	01	02	03	04	05

5-2-3-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذات:

- لقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية في دراستين وهما:

*** في دراسة** Sheldon, Ryan,Reis(1995)

لقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في البيئة الاجنبية من طرف كل شيلدون وريان وريس Sheldon, Ryan,Reis(1995) الذين قاموا ببناء هذا المقياس، حيث بلغ معامل ثباته بطريقة الاتساق الداخلي مابين (0.92-0.86) على عينة كبيرة، كما تم التحقق أيضا بطريقة الاختبار وإعادته Test- retest، وبلغ معامل الثبات (0.77).

***في دراسة نوفل محمد بوبكر (2011):**

كيف نوفل محمد بوبكر(2011) على تكيف المقياس في البيئة العربية وذلك من خلال حساب الخصائص السيكومترية حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ ب(0.76) كما قام بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفة وقد بلغ قيمة الثبات ب(0.63).

5-2-4-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في الدراسة الحالية:

5-2-4-1-صدق الاتساق الداخلي:

5-2-4-1-1- حساب صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد فيما بينها:

تم حساب صدق المقياس من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد فيما بينها على عينة مكونة من (314) تلميذ وتلميذة والجدول رقم (24) يبين معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها الكلية

جدول (30):

معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها وبين الابعاد والدرجة الكلية

	المتعة الاهتمام	الكفاءة المدركة	الجهد والاهمية	الضغط والتوتر	الخيارات المدركة	القيمة	العلاقة
المتعة والاهتمام	---	**0.46**	**0.49**	**0.25**	**0.30**	**0.45**	**0.06**
الكفاءة المدركة	**0.46**	---	**0.44**	**0.23**	**0.29**	**0.42**	0.10
بذل الجهد والاهمية	**0.49**	**0.44**	---	*0.12	**0.34**	**0.52**	*0.12
الضغط والتوتر	**0.25**	**0.23**	**0.12**	---	**0.18**	**0.14**	0.01
الخيارات المدركة	**0.30**	**0.29**	**0.34**	**0.18**	---	**0.43**	**0.17**
القيمة	**0.45**	**0.42**	**0.52**	**0.14**	**0.43**	---	**0.18**
العلاقة	0.06	0.10	*0.12	0.01	**0.17**	**0.18**	---

يلاحظ من خلال الجدول رقم (30) ان معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها ثابتة عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01) الامر الذي يسمح باستخدامه في الدراسة الأساسية.

5-2-4-1-1-حساب العلاقة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (31):

العلاقة بين بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

رقم البعد	الابعاد	معامل الارتباط
1	المتعة والاهتمام	0.731**
2	الكفاية المدركة	0.670**
3	الجهد والاهمية	0.694**
4	الضغط والتوتر	0.439**
5	الخيارات المدركة	0.602**
6	القيمة والفائدة	0.770**
7	العلاقة	0.389**

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي تتراوح بين(0.38 –0.77) وقد جاءت معاملات الإرتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ما يدل على امكانية استخدام المقياس في الدراسة الأساسية .

5-2-4-1-2- حساب ثبات مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي:

تم الاعتماد على طريقتين في حساب ثبات المقياس وهما:

5-2-4-1-3-1- ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (314) تلميذ وتلميذة والجدول رقم (23) يبين معاملات الثبات الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي باستخدام معادلة الفا كرونباخ.

جدول (32):

معاملات الثبات لمقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي باستخدام معادلة الفا كرونباخ

المجال	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
البعد الاول: المتعة والاهتمام	7	0.85
البعد الثاني: الكفاية المدركة	6	0.73
البعد الثالث: الجهد والأهمية	5	0.69
البعد الرابع: الضغط والتوتر	5	0.73
البعد الخامس: الخيارات المدركة	7	0.20
البعد السادس: القيمة والفائدة	7	0.90
البعد السابع: العلاقة	8	0.48
الكلي	**45**	**0.86**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن معامل الثبات الكلي الداخلي للمقياس بطريقة الفا كرونباخ قد بلغ (0.86)، كما أن نتائج معاملات الثبات المتحصل عليها في بعد المتعة والاهتمام، والكفاية المدركة، وبذل الجهد والأهمية، والضغط والتوتر، والقيمة والفائدة تتراوح قيمة معامل الثبات مابين (0.69) و(0.90) وهي قيم عالية تفي بالغرض الذي استخدمت فيه بينما نلاحظ أن قيمة معامل الثبات في بعد الخيارات المدركة والعلاقة قدرت ب(0.48) و(0.20) فهي ضعيفة نوعا ما.

5-2-4-1-3-2- الثبات بطريقة أوميغا:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة أوميغا على العينة الاستطلاعية ، والجدول رقم (33) يوضح معاملات الثبات بطريقة أوميغا.

جدول (33):

معاملات الثبات بطريقة أوميغا

المجال	عدد البنود	معامل أوميغا
البعد الاول: المتعة والاهتمام	7	0.852
البعد الثاني: الكفاية المدركة	6	0.761
البعد الثالث: الجهد والأهمية	5	0.689
البعد الرابع: الضغط والتوتر	5	0.750

البعد الخامس: الخيارات المدركة	7	0.012
البعد السادس: القيمة والفائدة	7	0.908
البعد السابع: العلاقة	8	0.513
الكلي	**45**	**0.86**

يلاحظ من خلال الجدول رقم(33) أن قيمة معامل الثبات الكلي قد بلغ (0.86)، بينما تتراوح قيمة معاملات الثبات الفرعية ما بين (0.01) و(0.90)، حيث قدر بعد المتعة والاهتمام بقيمة ثبات (0.85)، أما بعد الكفاية المدركة فقدرت قيمته ب(0.76)، أما بعد الجهد والاهمية فقد بلغت قيمت ثباته (0.68)، وبعد الضغط والتوتر بلغت قيمت ثباته (0.75)، وبعد الخيارات المدركة قدرت قيمة قباته ب(0.012)، وبعد القيمة والقائدة قدرت قيمة ثباته ب(0.90) كما أن البعد الأخير وهو العلاقات فقد بلغ ثباته (0.51). اما بعد الخيارات المدركة فان ثباته ضعيف جدا فقد قدرت قيمته ب (0.01).

5-2-5-مكونات المقياس في صورته النهائية:

بعد القيام بتكيف المقياس على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته ، اصبح في صورته النهائية يتكون من (45) عبارة موزعة على 7 ابعاد والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (34):

مكونات المقياس في صورته النهائية

المجال	عدد البنود
البعد الاول: المتعة والاهتمام	7
البعد الثاني: الكفاية المدركة	6
البعد الثالث: الجهد والأهمية	5
البعد الرابع: الضغط والتوتر	5
البعد الخامس: الخيارات المدركة	7
البعد السادس: القيمة والفائدة	7
البعد السابع: العلاقة	8
الكلي	**45**

6- الأساليب الاحصائية:

تم استخدام في الدراسة الحالية مجموعة من الادوات الاحصائية، بهدف تحليل البيانات للوصول الى النتائج بالاستعانة بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences وقد تم الاعتماد على الادوات الاحصائية التالية:

11- التكرارات، النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، اختبار كولمجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov واختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk: لحساب الاعتدالية

12- معادلة سبرمان براون Spearman-Brown :وذلك لحساب معامل ثبات ادوات الدراسة .

13- معادلة الفاكرونباخ Alpha Chronbakh: لحساب الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

14- معادلة اوميغا Omega: لحساب ثبات المقياس

15- معامل الارتباط سبيرمان براونSpearman-Brown : لحساب العلاقة الارتباطية

16- اختبار مان-ويتني Mann-Whitney:لحساب الفروق الفردية.

17- اختبار (كاف2، KHI2) لحساب التنوع.

7- حدود الدراسة:

7-1-الحدود البشرية: تحددت عينة الدراسة بالعينة التي تتكون من التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي، والمسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، والشعب الادبية: أداب وفلسفة، لغات اجنبية.

7-2-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى بعض ثانويات ولاية تيزي وزو وتمثلت في سبعة (07) مؤسسات من التعليم الثانوي التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو

7-3-الحدود الزمنية: قمنا بإجراء الدراسة الميدانية في شهر أفريل 2021 إلى غاية شهر ماي من نفس السنة.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1-تمهيد

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

3-استنتاج عام

تمهيد:

بعد أن تناول الفصل السابق الإجراءات المنهجية للدراسة، سيتم التعرض في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة كما أفرزتها المعالجة الاحصائية وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها استناد إلى الجانب النظري المتعلق بالدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وفي الأخير نخرج باستنتاج عام ثم الاقتراحات، وأخيرا خاتمة الدراسة

1- اعتدالية توزيع بيانات الدراسة:

1-1- اعتدالية توزيع بيانات متغير استراتيجيات ما وراء المعرفة وابعادها:

قبل الشروع في اختبار الفرضيات تم التأكد من اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة (استراتيجيات ما وراء المعرفة بابعادها (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها (المتعة والاهمية، الكفاية المدركة، بذل الجهد والاهمية، الضغط والتوتر، الخيارات المدركة، القيمة والقائدة، العلاقة) باستخدام اختبار كولمجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov واختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk، حيث يوضح الجدول رقم (35) نتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف، واختبار شابيرو-ويلك للاعتدالية.

جدول (35):

نتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف واختبار شابيرو-ويلك لاعتدالية توزيع بيانات متغيرات استراتيجيات ما وراء المعرفة وبابعادها

الاختبار	اختبار كولمجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov			اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk		
المتغيرات	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
التنظيم	0.067	555	0.000	0.978	555	0.000
التخطيط	0.073	555	0.000	0.974	555	0.000
المراقبة والتحكم	0.066	555	0.000	0.984	555	0.000
التقويم	0.112	555	0.000	0.943	555	0.000
استراتيجيات الوعي بالعمليات المتامعرفية	0.049	555	0.003	0.980	555	0.000

يتضح من الجدول رقم(35) الخاص بنتائج اختبار Kolmogorov–Smirnov و Shapiro–Wilk توزيع بيانات متغيرات استراتيجيات ما وراء المعرفة أن متغيرات الدراسة التي تتمثل في استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية وابعادها (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) ، جاءت أصغر من مستوى الدلالة 0,05. فهي لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً.

وباعتبار أن بيانات متغيرات الدراسة لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً فانه يتم اختبار الفرضيات باستخدام الاختبارات الاحصائية اللابارامترية.

1-2- اعتدالية توزيع بيانات متغير الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها:

قبل الشروع في اختبار الفرضيات تم التأكد من اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها (المتعة والاهمية، الكفاية المدركة، بذل الجهد والاهمية، الضغط والتوتر، الخيارات المدركة، القيمة والقائدة، العلاقة) باستخدام اختبار كولمجروف–سميرنوف Kolmogorov–Smirnov واختبار شابيرو–ويلك Shapiro–Wilk، حيث يوضح الجدول رقم (36) نتائج اختبار كولمجروف–سميرنوف، واختبار شابيرو–ويلك للاعتدالية.

جدول (36):

نتائج اختبار كولمجروف–سميرنوف واختبار شابيرو–ويلك لاعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها

الاختبار	اختبار كولمجروف–سميرنوف Kolmogorov–Smirnov			اختبار شابيرو–ويلك Shapiro–Wilk		
المتغيرات	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المتعة والاهمية	0.056	555	0.000	0.981	555	0.000
الكفاية المدركة	0.057	555	0.000	0.989	555	0.001
بذل الجهد والأهمية	0.080	555	0.000	0.967	555	0.000
الضغط والتوتر	0.068	555	0.000	0.982	555	0.000
الخيارات المدركة	0.076	555	0.000	0.990	555	0.001
القيمة والفئدة	0.129	555	0.000	0.913	555	0.000
العلاقة	0.095	555	0.000	0.978	555	0.000
الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي	0.029	555	0.200	0.997	555	0.496

يتضح من الجدول رقم (36) الخاص باختبار Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk لتوزيع بيانات متغيرات الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي أن قييم متغيرات الدراسة التي تتمثل في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وابعادها (المتعة والاهمية، الكفاية المدركة، بذل الجهد والاهمية، الضغط والتوتر، الخيارات المدركة، القيمة والقائدة، العلاقة)، جاءت أصغر من مستوى الدلالة 0,05 فهي لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً.

وباعتبار أن بيانات متغيرات الدراسة لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً فانه يتم اختبار الفرضيات باستخدام الاختبارات الاحصائية اللابارامترية.

2- عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضيات

2-1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الاولى:

توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقلين على امتحان شهادة البكالوريا

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط "سبيرمان براون Spearman-Brown بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

جدول (37):

نتائج مصفوفة معاملات الارتباط Spearman-Brown بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الارتباط P(rho	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الوعي بالعمليات الميتامعرفية	555	0,19*	0.000	0.05
الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي				

*دال عند 0,05

يوضح الجدول رقم (37) نتائج مصفوفة معاملات الارتباط Spearman-Brown بين استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية بأبعادها والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي بأبعادها.

يلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط Spearman–Brown بين متغير استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومتغير الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي قدرت ب(0.19) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) .

P(rho)(555,2)=0.19 p>0.05

منه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.

وبالتالي فان الفرضية الأولى التي مفادها وجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا قد تحققت.

تشير النتيجة إلى هناك علاقة بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وهذا يدل على ان الوعي بالعمليات الميتامعرفية تساعد على تنمية دافعية التلاميذ على التعلم والبحث واستخدم مهارته المختلفة في مواجهة المشكلات واتخاذ القرار المناسب، وتطوير كفاءته وزيادة اهتمامه بالمادة الدراسية وإحساسه بالمتعة والسعادة اثناء ممارسته للأنشطة، وهذا إن دل فانه يدل على الاهمية التربوية التي تكتسيها كل من استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، حيث تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية والدافعية الانجاز حيث يرى بن بريكة (2007) أن لهذه النتيجة دلالة عميقة، فهو يرى أن تنمية الدافعة بكل أنواعها (الدافعية الداخلية او الدافعية الخارجية او الدافعية للتعلم او الدافعية للانجاز) لدى التلاميذ تعد من أعقد المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية، فقد تمت محاولات عديدة لمعالجة المشكل إلا أن التركيز في معظم هذه المحاولات كان منصبا على العوامل الخارجية مثل الظروف الاسرية والاجتماعية، شخصية المعلم، طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، في حين نجد أن هذه المحاولات أهملت جانب مهما وهو شخصية التلميذ وخصائصه المعرفية وما وراء المعرفية ودورها في زيادة الدافعية عند التلميذ، فالتلميذ الذي يعتمد على استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية تساعده على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير والتركيز وتساهم في تحسين قدرته على الاستيعاب، وتكون لديه المهارة في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقيمها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة الأمر الذي يرفع من كفاءة التلميذ وزيادة إهتمامه بتعلمه شعوره

بالرضى والسعادة اثناء حل المشكلات التلعليمية التي تواجهه، ما يزيد من دافعته نحو تحقيق الأهداف التي وضعها(بن بريكة ، 2007).

وبالتالي فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعد الوسيلة التي تمكن التلميذ من شق طريقه نحو البحث وتحصيل المعرفة، وتحقيق النجاح، الأمر الذي يرفع مستوى دافعيته ويزيد من حماسته للعمل ويطور كفاءاته وكذا تحمل مسؤولية تعلمه وإحساسه بالاستقلالية في تنفيذ المهام هذا ما يؤكده ابراهيم وشلبي (1999) الوارد في بابهون خالد (2015) حيث بينا بأن الدافعية هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، واستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتبر آلية فعالة تمكن الفرد من تحقيق ذلك متى كان ممتازا بها متقنا لأدائها (بابهون خالد، 2015).

وترى منى عبد الصبور (2003) أن التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة عادة ما تكون لديهم القدرة على التنبؤ بالمخرجات والأهداف المطلوبة تحقيقها، وشرح مدى تقدمهم وفهمهم، وتحديد ما يصعب فهمه، والقيام بالتخطيط لتعلمهم، وتحديد الزمن الذي يحتاجونه في تعلمهم، كما أنهم يمتلكون دافعية عالية للتعلم في الفصل الدراسي، مما يؤدي إلى اقبالهم على المنهج لما فيه من تحقيق وإشباع حاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم. (ورد في: شوقي محمود احمد ، والمحويتي نجاة حسين علي ، وابو القاسم جليلة محمود ، 2015)

فالتلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية يتصفون بالتنظيم الذاتي لعملية تعلمهم، ويمتازون بالفعالية والكفاءة الأمر الذي يمكنهم من التخطيط والتنظيم المسبق لدراستهم ويحددون اهدافهم ويراقبون مدى تقدمهم من خلال علمية التقويم، كما انهم يتصفون بالمرونة والبحث الدائم عن سبل النجاح والتقدم في تحصيل المعرفة، ويؤكد Zimmerman(1995) أن التعلم المنظم ذاتيا يهتم بحرية التلميذ واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية التعلم، ويركز على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية، ويستخدم فيه التلميذ أنماطا متنوعة من اساليب التفكير وحل المشكلات(ورد في: الربابعة خالد زكي ، والحموري فراس احمد ، 2020).

وقد ورد عن ابو عليا محمد (2007) ان هناك دراسات وصفت التلاميذ المنظمين ذاتيا كشكل من اشكال فوق المعرفة عموما يمكن تسميتهم بالتلاميذ النشطين ويتسمون بالدافعية العالية، لأنهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة، وأن لدى هؤلاء المتعلمين مخزوناً من استراتيجيات المعرفة وكذلك

استراتيجيات فوق المعرفة حيث تكون لديهم الجاهزية لاستخدامها عند الضرورة للوصول إلى الإنجاز المطلوب، كما أن لدى هؤلاء المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي أهدافا تعليمية مناسبة يبذلون جهدا كافياً لتحقيقها، كما أنهم يعدون خبراء في مراقبة وتعديل استراتيجياتهم المستخدمة وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليمية وتغيراتها. إنهم مدفوعون ومستقلون ومفكرون بأسلوب فوق معرفي وذلك مقارنة بالطلبة ذوي التنظيم الذاتي الأقل منها دراسة سكانك وزيمرمان وجراسيا وبرنترتش وسكانك وبلتر وواين وزيمرمان (Schunk & Zimmerman,1994,Gracia & Pintrich,1991, Schunk,1994, Bulter & Winne,1995, Zimmeerman,1989) (ورد في: ابوعليا،2007).

وهذا ما أكده(2000) Shunk et Ertmer الوارد في بوبكري (2017) الذي يرى أن الدافعية الذاتية والفعالية الذاتية تزيد من التعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التعلم يزيد نتيجة لمعتقدات التلميذ عن عمله ومعرفته بالطريقة المثلى للانجاز، وذلك من خلال العمل الجاد وبحث عن المساعدة واستخدام الاستراتيجيات الاكثر فعالية. كما توصل أن التلاميذ ذوي التنظيم الذاتي يعتبرون بأنهم ذوو دافعية عالية، وان لديهم استعداد اكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية اطول عند اداء المهام التعليمية ويبذلون جهدا أكبر من الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما يرى بأنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة، ولديهم مخزون من الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية، وقدرة على اعادة ترتيب وتنظيم انفسهم، ولديهم دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي اثناء تعلمهم الذاتي. (بوبكري، 2017).

كما يمكن ارجاع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ في مرحلة تعليمية حساسة تتطلب منهم رفع التحدي والعمل والمثابرة من اجل النجاح في الامتحان وتجنب الفشل، الامر الذي يساعدهم على تطوير كفاءتهم وقدراتهم وتكون لديه ثقة بامكانياته على حل المشكلات والأنشطة التعليمية المختلفة، وعليه ففي هذه الحالة فإن التلاميذ في حالة من الوعي يمكنهم من اختيار العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والاستراتيجيات التعلمية التي تمكنهم من انجاز المهمة المطلوبة منهم، فالوعي بالعمليات الميتامعرفية تركز على حرية التلميذ وفرديته في اتخاذ القرارات وتحمله مسؤولية تعلمه، وتزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التعاون بينه وبين زملائه التلاميذ، ما يزيد من دافعيته الداخلية والخارجية للتعلم.

حيث يرى كل من Ryan & Deci (2008) أن التلاميذ وفقا لنظرية العزم الذاتي فهم بحاجة إلى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، كما أنهم بحاجة الى الحرية في التصرف بأفعالهم، كما أن التلاميذ الذين يمتلكون

دافعية صادرة عن العزم الذاتي أكثر قابلية للاستمرار في الدراسة. (السيابية نجاح بنت سالم ، الزبيدي عبد القوي سالم ، الحارثي ابراهيم ، كاظم علي مهدي ، 2016).

كما نجد التلميذ ذو الدافعية الداخلية والخارجية الصادرة عن العزم الذاتي يتصف بالنشاط والمسؤولية والاستقلالية والاهتمام والجدية في اداء المهام التعليمية الموكلة اليه معتمدا على معارفه السابقة حول المهمة ثم يضع أهدافا محددة يسعى الى تحقيقها، ولأجل ذلك فهو يعتمد على استراتيجيات مختلفة استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية التي تساعده في تحقيق اهدافه. وقد بين اصحاب النموذج المعرفي الاجتماعي للاهداف ذلك حيث يرى كل منPintrich &Degroot et al,1993 ان التلاميذ يستخدمون ثلاث فئات من الاشتراتيجيات وهي الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الما وراء معرفية واستراتيجيات ادارة المصادر (ورد في: بوبكري ، دوقة، 2016)

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية يتميزون عن غيرهم بمجموعة من الخصائص السلوكية والوجدانية والعقلية، التي تجعل منهم تلاميذ متفوقون وموهبون ، فهم يتصفون بالدافعية العالية، لان لديهم استعداد اكبر للمشاركة والمثابرة اثناء المراجعة وأداء المهام التعليمية الموكلة إليهم، ولديهم القدرة على اعادى ترتيب وتنظيم انفسهم ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية واستقلالية أثناء تعلمهم الشخصي.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية أجريت سلسلة من اختبارات "مان-ويتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للمقارنة بين الذكور والاناث في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية. كما تم إجراء سلسلة من اختبارات حجم الأثر لـ "كوهين" (1988) Cohen للتحقق من أحجام أثر الجنس في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا

جدول (38):

نتائج اختبار "مان–ويتني" لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرية

	الذكور (ن =230)		الاناث (ن =325)		قيمة "U"	قيمة "Z"	قيمة p	حجم الأثر d
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية	206.35	47459	328.71	106830	20894	−8.85	0.000	0.80 (كبير)

يوضح الجدول (38) نتائج اختبار "مان–ويتني" Mann–Whitney لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.حيث أن قيمة "Z" (8.856−) دالة احصائياً (p= 0,000 ; p< 0,01).

$$Z\ (555) = -8,85 \quad P < 0,01$$

وانّ متوسط رتبة الاناث (328.71) أكبر من متوسط رتبة الذكور (206.35)، وهي دالة. وبالتالي توجد فروق دالة احصائيا حسب الجنس في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وهو لصالح الاناث.

مما يدل على ان الفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس قد تحققت.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ثناء عبد الودود عبد الحافظ (2016) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما تتفق مع دراسة Vandergrift (1997) التي توصلت إلى وجد فروق ذات دلالة احصائية في العمليات الما وراء المعرفية المستخدمة من طرف الذكور والإناث. وتتفق مع دراسة بن بريكة (2007) التي تشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجتي الوعي بالعمليات الميتامعرفية لصالح الإناث، ودراسة الجراح وعبيدات (2011) التي اظهرت أن الاناث اكثر امتلاكا لمهارات ما وراء المعرفة من الذكور.

يعود تفوق الاياناث على الذكور في استخدام استراتيجيات الوعي بالعلميات الميتامعرفية الى عامل النمو العقلي ، وفي هذا الصدد تشير ثناء عبد الودود عبد الحافظ (2016) إلى أن الاناث يتفوقن على الذكور في النمو العقلي ، وبما أن الوعي بالعمليات اليمتامعرفية مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد فهي ترى أنه من الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات والقدرة على التقييم وإصدار الأحكام واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على فهم المشكلة، من خلال تحليلها الى عناصرها الرئيسية، لا وتحديد مواطن القوة والضعف لديهن، وأنهن قادرات على استذكار الخبرات السابق المتعلقة بالمشكلة.

وهذا ما أشار إليه دوجلاس وادوينDouglas et Edwin المذكور في الجراح و عبيدات (2011) نقلا عن Marcel and Manita (2008) حيث يرى أن التفكير ما وراء المعرفي مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد، فمن الطبيعي ان ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط والتنظيم ، واتخاذ القرارات، والمفاضلة بين البدائل والقدرة على التقييم، وإصدار الاحكام واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وادارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على استذكار الخبرات السابقة المتعلقة بالمشكلة.

كما يمكن ارجاع تفوق الاناث على الذكور في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية إلى الخصائص النفسية و السيمات الشخصية التي يتميز يتمتع بها كلا الطرفين، وفي هذا الصدد نجد الزهران الوارد في ,Siddig Ahmed, Mohd Feham، Radhwa (2021) يفسر تفوق الإناث على الذكور في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال النظر الى السمات الشخصية التي تتمتع بها الإناث كالصبر وعدم الاندفاع، كل هذا يجعلهن يتفوقن على الذكور. (Siddig Ahmed, Mohd ,Feham، Radhwa، 2021)

أما بقيعي (2011) فقد أرجع السبب في توفق الاناث في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية على الذكور إلى أن الاناث يعتمدن على أساليب تعلم تساعدها على تطوير مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية لديها، مثل:اعتمادها على التلخيص، تنظيم الوقت من خلال وضع مخطط يساعدها على المراجعة، تسجيل الملاحظات المهمة، واستخدام العناوين الرئيسية كملخصة للمادة

المعطاة، وضع الخطوط تحت الافكار المهمة، ترميز المعلومات على شكل رؤوس الاقلام، تسجيل الملاحظات الصفية حول ما يحدث من تعلم داخل الغرفة الصفية. (بقيعي ، 2011).

ونجد أن الاناث يمتلكن مزايا ومهارات ما وراء معرفية تمكنها من حل اعقد المشاكل وكذا التفوق في الدراسة والحصول على اعلى الدرجات وتحقيق اهدافها التي وضعتها نصب عينيها، رغم الواجبات العديدة التي عليها، بخلاف الذكور، وقد بينت دراسةZimmerman and Martinez-pons, 1990 أن الإناث أكثر تنظيما للذات، وأكثر مراقبة وتخطيطا، وبناء للبيئة، ووضعا للأهداف وحفظا للسجلات (ورد في: الجراح وعبيدات، 2011) وتشير دراسة الباحثة لموشي حياة(2016) إلى أن الإناث تستخدم استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية أكثر من الذكور، باعتبار أن الإناث أكثر ميلا للتنظيم من الذكور، وأكثر حرصا على الاجتهاد وتحصيل المعارف، مما يجعلهن يقمن برسم مخططات وملخصات بهدف التأكد بشتى الطرق من ترسخ المعلومات بعد مراجعتها، وهو ما يؤكده واقعنا المعاش والذي يشير إلى اكتظاظ الاقسام وفي مختلف المراحل التعليمية بجنس البنات، على خلاف الذكور فهم لا يغادرون جماعة الرفاق إلا في ساعات متاخر من النهار، كما انهم يعتمدون فقط على ما تم تحصيله وفهمه في القسم(لموشي حياة، 2016) هذا ما يفسر تفوق الاناث في نسبة النجاح والتفوق الدراسي في السنوات التعليم المختلفة والسنة الثالثة ثانوي بشكل خاص وعليه أكدت هذه الدراسة تفوق الإناث واحتكارهن للدرجات الاولى في امتحان شهادة البكالوريا وذلك يظهر جليا في كل الدفعات مما سمح لهن اختيار التخصصات الدراسية الذي يرغبن بها كما أن حصولهن على منح لمواصلة الدراسات العليا (الجامعة) في الخارج.(بن بريكة، 2007).

فالإناث تمتلك قدرات ومهارات تمكنها من تنظيم وقتها والتخطيط لعلمها ومراقبة ما تعمله من أجل تحقيق أهدافها وكذا التوافق بين المهام الموكلة اليها فكما نعرف أن الاناث تعمل في البيت إضافة إلى دراستها لذلك تطلب منها أن تكون مرنة وكذا تبني استراتيجيات ومهارات ما وراء معرفية تمكنها من التوافق بينهما، وعليه فالتنشئة الاجتماعية لكل من الإناث والذكور له دور كبير في تفوق الأناث على الذكور في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

وتتعارض نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ازهار هادي رشيد(2013) التي توصلت الى انه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، حيث يرى ان متغير الجنس لم يعد ذو دلالة عى امتلاك التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته فكل من التلميذ او التلميذة يكونون في حالة من البحث عن

المعرفة، وتفكير دائم لمعرفة نوعية تفكيرهم وأساليبه في التعلم (ازهار هادي رشيد، 2013)، كما تختلف أيضا مع دراسة تاهي واخرون والتي اشارت الى ان التلاميذ الذكور يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفية في مواقف التعلم العادي اكثر من الاناث، ولا يوجد اثر للنوع في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في الاختبارات (ورد في: الجراح وعبيدات، 2011).وتتعارض كذلك مع نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عقيل بن ساسي (2012) التي توصلت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى الى الجنس. كما تتعارض مع نتائج دراسة سالم مبارك العوبثاني، احمد محمد برقعان(2003) التي توصلت عدم توجد فروق ذات دلالة احصائية تعود لجنس الطالب، دراسة حساني رشيد (2009) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة الدراسية.

للتحقق من هذه الفرضية أجريت سلسلة من اختبارات "مان-ويتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للمقارنة بين درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية. كما تم إجراء اختبارات حجم الأثر d لـ "كوهين" (1988) Cohen للتحقق من أثر الشعبة الدراسية على استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية

جدول (39):

نتائج اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق بين العلميين والأدبيين في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية

	العلميين (ن =357)		الادبيين (ن =198)					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	قيمة p	حجم الأثر d
استراتيجيات الوعي بالعمليات	264.24	94334	302.81	59955	30431	-2.714	0.007	0.23 (صغير)

الميتامعرفية

يوضح الجدول (39) نتائج اختبار مان –ويتني لدلالة الفروق بين الادبيين والعلميين في اسخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، حيث قيمة Z (2.714)

$$Z\ (555) = 2.71\ P < 0{,}01$$

وأن متوسط رتبة الادبين(302.81)اكبر من متوسط رتبة العلميين (264.24) وهي دالة .وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية حسب الشعبة الدراسة وذلك لصالح الادبيين.

وجاء حجم أثر "d" الشعبة الدراسة على استخدام استراتيجية الوعي بالعمليات الميتامعرفية صغيرا بلغ (0.23) وحدات انحراف معيارية لأنه يتراوح بين (0,20−0,50) وفقاً لإرشادات كوهين Cohen (1988).

وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,01 في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب الشعب الدراسية لصالح الشعبة الادبية، ويمكن عزو هذه النتيجة الى طبيعة المواد التي ياخذها التلاميذ في التخصصات الادبية التي يمكن من خلالها اجراء الحوار والمناقشات وابداء الاراء وتحديد البدائل وتقييمها، واتخاذ القرارات وتنظيم الافكار فكل هذا يزيد من وعي التلاميذ مقارنة بالخصصات العلمية التي تتسم بالجمود ومحدودية البدائل المتاحة، والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة او الجدل على الاغلب.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي توصلت إلى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى الى متغير التخصص الدراسي وذلك لصالح التخصصات الانسانية (الادبية).

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة العوبثاني سالم مبارك وبرقعان أحمد محمد (2003) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة لاختلافهم في التخصص العلمي ، وتتفق مع نتائج دراسة بن بريكة(2007) توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفرع الادبي والعلمي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية. وتتفق مع نتائج دراسة ثناء عبد الودود عبد الحافظ (2016) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير ما وراء المعرفي حسب التخصص وذلك لصالح

التخصص الانساني وقد أرجعت السبب إلى أن التلاميذ ذوي التخصصات الانسانية أكثر قدرة على التفكير الما وراء المعرفي من ذوي التخصصات العلمية وقد يعود ذلك الأمر الى طبيعة المواد التي ياخذها تلاميذ التخصصات الانسانية التي يمكن من خلالها إجراء الحوار والمناقشات، وابداء الاراء، وتحديد البدائل، وتقيمها، واتخاذ القرارات وتنظيم الافكار فكل هذا يزيد من وعي التلميذ مقارنة مع طبيعة المواد العلمية التي تتسم بالجمود، ومحدودية البدائل المتاحة والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة أو الجدل على الأغلب.

بينما نصرة جلجل(2008) فهي ترى أن التلاميذ الذين يدرسون في القسم العلمي هم أكثر استخداما لاستراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، باعتبارهم أكثر تنظيما للمعرفة، وأكثر وعيا بالاستراتيجيات المستخدمة في التعلم، فقد تكون الدراسة في القسم العلمي مثابة تدريب على مهارات ما وراء المعرفة اثناء عملية التعلم من تنظيم وتخطيط للمعرفة والوعي بها، والحكم على الذات، التحكم في عمليات التفكير من خلال التحليل الواعي للمهمة، ومن خلال مراقبة الفهم، على عكس التلاميذ الذين يدرسون في التخصص الادبي فان الدراسة فيه يغلب عليه الطابع النظري، ولذلك يكون لكل منهم طريقة معينة في المراجعة لتحقيق اعلى الدرجات (نصرة عبد المجيد جلجل، 2008).

ومن جهة اخرى نجد دراسات تشير الى ان الشعبة الدراسية لا تؤثر على استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، ويمكن ارجاع هذا السبب الى عدة عوامل منها طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ في كل شعبة دراسية، اضافة الى تجانس افراد العينة من حيث الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي ولدوا فيه، وكذا التشابه في الخبرات المعرفية وامتلاكهم نفس القدرات العقلية بصفة تقريبية.

كما أن التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا في كلا من التخصصين الادبي او العلمي يتبعون استراتيجيات تعلم تساعدهم على تنظيم عملية تعلمهم وكذا نجدهم يضعون خطط وجداول تمكنهم من تنفيذ الانشطة بسهولة والتغلب على الصعاب وحل المشكلات وكذا مراقبة مدى تقدمه في انجاز الانشطة والمهام وتحكمه في الوقت ، كما تمكنهم هذه الاستراتيجيات من تقويم مدى تقدمهم في تعلمهم والى اي مدى حقق اهدافه والذي يتمثل في الحصول على معدلات مرتفعة وكذا التفوق في الامتحانات، وهذا ما أكدته المحمدي عفاف سالم (2016) في دراستها حيث عزت عدم وجود فروق ببن التخصصات

العلمية والأدبية في التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة إلى اتباع التلاميذ في كلا التخصصين طرقا تساعدهم على الانجاز والحصول على معدلات مرتفعة. (المحمدي عفاف سالم ، 2016)

كما ان استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومهاراتها (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) يمكن تنميتها لدى التلاميذ في كل التخصصات العلمية والادبية، فلكل من المعلم والتلميذ دور مهم في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك من خلال تقديمه للدرس في ظروف تسمح للتلميذ من ابداء ارائه والتعبير عن افكاره حول الموضوع وكذا طرح الاسئلة والمناقشة مما يسمح بتبادل المعلومات، مما يساعد التلميذ على تنمية مهارته عل التخطيط، وتحديد اهدافه الشخصية وتصنيفها للمشاركة في قاعة الدراسة، والمشاركة الجماعية في حل المشكلة التعليمية التي تساعده على التحصيل الجيد، وفهم نقاط القوة والضعف ومعرفة شروط التعلم وتقييم الذات وأساليب التعلم والتعبير عن المشاعر والتعلم باستقلالية.

وهذا ما اشارت اليه كل من ودراسة المحمدي عفاف سالم (2016) التي توصلت الى عدم وجود فروق ببن التخصصات العلمية والادبية، ودراسة السيد بريك (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة حسب التخصص الدراسي.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الجنس

للتحقق من هذه الفرضية أجريت سلسلة من اختبارات "مان-ويتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للمقارنة بين الذكور والاناث في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي. كما تم إجراء سلسلة من اختبارات حجم الأثر لـ "كوهين" (1988) Cohen للتحقق من أحجام أثر الجنس في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عن التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

جدول (40):

نتائج اختبار "مان-ويتني" لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

	الذكور (ن =230)		الاناث (ن =325)					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	قيمة p	حجم الأثر d
الدافعية الصادرة								0.16

عن العزم الذاتي	263.16	60527	288.50	93762	33962	−1.834	0.067	(صغير)

يوضح الجدول رقم (40) نتائج اختبار مان− ويتني لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، حيث أن قيمة "Z" (−1.834) (p= 0,067 ; p> 0,05)

$$Z\ (555\ ) = -1.83\ P > 0,05$$

إن متوسط رتبة الاناث (288.50) مقابل متوسط رتبة(263.16) للذكور، وهي غير دالة احصائي.

وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.

وجاءت أحجام أثر الجنس في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي صغيرة، حيث بلغت (0.16) وحدات انحراف معيارية في الدفعية الصادرة عن العزم الذاتي، واعتبرت وفقا لتوجيهات "كوهين" Cohen (1988) صغيرة لأنها تتراوح بين (0.10−0,50).

وبالتالي عدم تحقق الفرضية التي مفادها وجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا حسب الجنس وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل اي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الجنس.

يعود السبب في عدم وجود الفروق بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي إلى أن أفراد العينة جميعهم من ظروف اجتماعية واقتصادية وتربوية واحدة، حيث أصبحت الإناث في وقتنا الراهن تحظى بنفس ما يحظى به الذكر ضمن البيئة الاسرية التي يعيشون فيها، حيث أصبح كلا الجنسين يخضعون لأساليب تنشيئية اجتماعية متشابه نوعا ما، من حيث التشجيع والرعاية والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلالية والثقة بالنفس والمثابرة ورفع التحدي، حيث اصبح الوالدين اليوم يشجعون ابنائهم ذكرا كان أم انثى على التفوق في الدراسة، كما أن فرص العمل اصبحت متاحة لكلا الجنسين، وبالتالي فان الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي تبرز لدى الجنسين ويذكر سالم واخرون (2012) إن غياب الفروق بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي يعود إلى تقارب الخبرات، والظروف التعليمية التي يتعرضون لها.(ورد في: السيابية ،والزبيدي، والحارثي، وكاظم، 2016)

إن اختفاء الفروق بين الذكور والإناث المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي يظهر في احساس التلاميذ بالثقة في كفاءاتهم قدراتهم على تحقيق أهدافهم وغاياتهم في مواجهة الصعوبات والمشكلات المختلفة من أجل بلوغ أهدافهم وكذا تقبل الاخرين وثقتهم بهم.

هذا ما تشير إليه نتائج دراسة (عبد العزيز ابراهيم، 2014) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية، والذي يرى أن رغبة التلميذ في التفوق وحبهم للاستمتاع بأداء المهام والاندماج معها، وكذلك الاحساس بالقدرة والكفاءة لا تختلف باختلاف جنس التلميذ (عبد العزيز ابراهيم، 2014).

كما أن عدم وجود الفروق بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي يعود إلى عامل التفوق الدراسي، فكلا الجنسين يسعيان نحو تحقيق نتائج دراسية جيدة ويطمحان نحو النجاح الذي يتطلب منهما المثابرة وتحمل المسؤولية، وعليه نشهد اندفاع كلا من الذكور والإناث نحو النجاح في امتحان شهادة البكالوريا لذا ابدو دافعية نحو اجتياز امتحان شهادة البكالوريا والحصول على أعلى علامات في المعدل النهائي لشهادة البكالوريا. وبذلك جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة السيابية والزبيدي، الحارثي، وكاظم (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي. كما تفق مع دراسة محمد نوفل (2011) التي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للتعلم المستندة الى نظرية العزم الذاتي .

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة عمراوي عبد الرؤوف و بلغول فتحي (2021) التي توصلت إلى وجود فروق فردية ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المرحلة الثانوية وذلك لصلح الذكور، وتتعارض مع نتائج دراسة ضاري ميسون كريم، بيداء هاشم جميل(2016) التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الدافعية الداخلية الاكاديمية وذلك لصالح الذكور، وتفسر السبب في نمط التنشئة الاجتماعية للذكور والذي يحفز ويرفع من مستوى دافعيتهم ومثابرتهم على التعلم، فالتلاميذ الذكور يرون أن النجاح في الحياة يرتبط بمقدار دافعيتهم فكلما تقدموا في السلم التعليمي أصبحوا أكثر وعيا وإدراكا لرغباتهم المهنية وطموحاتهم العلمية.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الشعبة الدراسية

للتحقق من هذه الفرضية أجريت سلسلة من اختبارات "مان–ويتني" Mann–Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للمقارنة بين العملين والادبيين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي. كما تم إجراء سلسلة من اختبارات حجم الأثر لـ "كوهين" (1988) Cohen للتحقق من أحجام أثر الشعبة الدراسية على الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا

جدول (41): *نتائج اختبار "مان–ويتني" لدلالة الفروق بين العلمين والأدبيين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي*

	العلميين (ن =357)		الادبيين (ن =198)					
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	قيمة p	حجم الأثر d
الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي	274.62	98040	184.09	56249	34137	−0.666	0.505	0.06 (صغير)

يوضح الجدول رقم (41) نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق بين الادبيين والعلميين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، حيث أن قيمة "Z" (−0.66) .(p= 0,50 ; p> 0,05)

$$Z\ (555) = -0.66\ P > 0,05$$

وأن متوسط رتبة العلميين(274.62)مقابل متوسط رتبة الادبيين (184.09) وهي غير دالة احصائيا،بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العلميين والادبيين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.

وجاءت أحجام أثر الشعبة الدراسية في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي صغيرة، حيث بلغت (0.06) وحدات انحراف معيارية، واعتبرت وفقا لتوجيهات "كوهين" (1988) Cohen صغيرة لأنها تتراوح بين (0,01–0,50).

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حسب الشعبة، ونفسر عدم وجود الفروق بين الادبيين والعلمين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي إلى حب التلميذ للتخصص الذي يدرس فيه

وإحساسه بالرضى والمتعة في تنفيذ الأنشطة التعليمة المتخلفة التي يدرسها في تخصصه، الأمر الذي ساعده على بذل كل جهده في النجاح والتفوق في الشعبة الدراسية التي اختارها.

كما أن اختيار التلميذ للتخصص الذي يرغب به بنفسه يلعب دورا في دفع التلميذ نحو القيام بالأنشطة والمهام التعليمية، وكذا شعوره بالمسؤولية اتجاه ما اختاره ورفع التحدي في حل المهام التعليمية الصعبة التي تواجهه خلال مساره الدراسي وبذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف من اختياره لذلك التخصص.

كما يعود انعدام الفروق بين التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي في الاقسام (الادبية والعلمية) إلى أن التلميذ سواء يدرس في القسم الادبي او قسم علمي نجده يسعى الى الحصول على درجات مرتفعة، ويمتلك استعداد ورغبة في بلوغ النجاح وتحقيق الاهداف التي خطط لها وبالتالي النجاح في مساره التعليمي والتتويج بشهادة البكالوريا بغض النظر عن التخصص الذي يدرس فيه.

هذا ما اشارت اليه دراسة سمية حسن علي، ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم، دمي السيد خليفة (2022) والتي توصلت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القسم العلمي والقسم الادبي في الدافعية الخارجية حيث أرجعت النتيجة إلى طبيعة الدراسة في كل تخصص، فطبيعة التخصص العلمي يعتمد على الفهم التام لموضوعات المواد الدراسية، بينما طبيعة التخصص الادبي تعتمد على قياس قدرة الطالب على الحفظ اكثر من تركيزها على الفهم والتطبيق، لذا نجد ان التلاميذ في كلا التخصصين يسعون إلى الحصول على علامات مرتفعة ولديهم استعداد ورغبة في بلوغ النجاح وتحقيق الاهداف بمجرد التحاقهم بالدراسة وبالتالي اتمام مسارهم التعليمي بغض النظر الى التخصص الذي يدرسه (سمية حسن علي، ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم، دمي السيد خليفة ،2022)

بينما تتعارض نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الفت أجود نصر (2014) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القسم العلمي والقسم الادبي وذلك لصالح التخصص العلمي، حيث ترى ان الدراسة العلمية تعتمد في اغلبها على طريقة حل المسائل مما يستدعي من التلميذ الانشغال بالتفكير لحلها ولاسيما مواد الرياضيات والفيزياء والكمياء، بينما الدراسة الادبية تعتمد على الحفظ والتكرار مما يجعل التلميذ يعتمد على الاستذكار في استدعائها وهذا ما يفسر امتلاك التلاميذ ذوي الاختصاصات العلمية للدافعية الداخلية أكثر من ذوي الاختصاصات الادبية(الفت أجود نصر،2014).

2-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

هناك تنوع في استخدام ابعاد الاستراتجيات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا

للتحقق اذا كان هناك تنوع في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية بابعادها (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تم استخدام اختبار فريدمان Friedman للرتب مرفق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستويات استراتيجيات الوعي بالعمليات المتامعرفية وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

جدول (42): *معدل الرتب في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية*

استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتبة	الرتبة
التنظيم	3.70	0.726	2.32	3
التخطيط	3.80	0.673	2.54	2
المراقبة والتحكم	3.51	0.787	1.92	4
التقويم	4.11	0.662	3.22	1

من خلال الجدول رقم (42) يتضح وجود تنوع في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، أحيث ان المرتبة الاولى والاكثر استخداما من طرف التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا هي استراتيجية التقويم، بمتوسط رتبة (3.22) ومتوسط حسابي (4.11)، ثم تليها استراتيجية التخطيط بمتوسط رتبة (2.54) ومتوسط حسابي (3.80)، وتأتي في المرتبة الثالثة استراتيجية التنظيم بمتوسط رتبة (2.32) ومتوسط حسابي (3.70)، وفي الرتبة الأخيرة استراتيجية المراقبة والتحكم بمتوسط رتبة (1.92) ومتوسط حسابي (3.51)، وهذا يبين تنوع وجود تنوع في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية.

كما قمنا بحساب (كاف2، KHI2) الذي يتضح كالتالي

جدول (43): *اختبار (كاف2، KHI2)*

حجم العينة	555
قيمة كا^2	298.64
درجة الحرية ddl	3
مستوى الدلالة	0.000

من خلال الجدول رقم (43) لاختبار (Friedman) الخاص بمعدل الرتب في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذالك من خلال نتائج الجدول رقم () لاختبار(khi2) يتضح ان قيمة khi2 قدرت ب (298.64) عند درجات حرية (ddl=3) و (P<0.01)

$$khi2(555,3)=298,64 \qquad p<0,01$$

وهي دالة احصائيا مما يعني وجود تنوع في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

منه نقبل الفرضية الفرضية القائلة بتنوع استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. إذن هناك إختلاف في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

يعود التنوع في استخدام التلاميذ لاستراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية كونهم في مرحلة حاسمة من التعليم تتطلب منهم البحث عن افضل الاستراتيجيات التي تمكنهم من التخطيط والتنظيم والتحضير للامتحان المصيري الذي ينتظرهم في نهاية السنة، وعليه نجد لدى التلميذ في هذه المرحلة قدرات ومهارات تمكنه من تخطيط عملية تعلمه وتنظيم طريقة مراجعته، ومراقبة مدى تقدمه وتقويم النتائج التي تصول اليه ووضع هدفه نصب عينه، لذلك نجده لا يعتمد على استراتيجة واحدة وإنما ينوع منها.

وترى الباحثة بوبكري (2018) أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان شهادة البكالوريا لا يكتفي بإستراتيجية واحدة ما وراء معرفية بل ينوع منها، فهي ترى أن هذه المرحلة تتميز بنمو العمليات العقلية العليا المجردة ها من جهة اما من جهة اخرى فنجد ان التلميذ يعي بأهمية تسخير كل امكانياته وقدراته من أجل اجتياز الامتحان النهائي ونيل شهادة البكالوريا، وعليه للوصول الى الهدف الذي حدده الا وهو الفوز بشهادة البكالوريا عليه بالتخطيط والبناء والتنظيم وترتيب المعلومات المقدمة حتى يسهل عليه فهمه.وهي حسب رشوان 2006 الوارد في بوبكري 2018 من الاستراتيجيات الفعالة التي تساهم في تكوين بنيات اكثر استقرار، والمراقبة والضبط الذاتي وتقديم العون(بوبكري ،2018).

كما أن التلميذ في السنة الثالثة يحتاج إلى تبني أكثر من استراتيجية فهو في مرحلة تتطلب منه أن يكون مرنا في حل الانشطة التعليمية مما يتطلب منه اختيار الاستراتيجية التي تمكنه من المراجعة واستيعاب ما يتعلمه لذا نجده يعتمد على انواع مختلفة من الاستراتيجيات منها التقويم والتخطيط والتنظيم والمراقبة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوبكري (2018) التي توصلت إلى أن هناك تنوع في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالرويا.

كما تتفق مع دراسة ربيع رشوان (2006) التي بينت أن التلاميذ ينوعون في في استخدام استراتيجيات التعلم كالتقويم الاتي التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، طلب العون، ادارة الوقت.وتتفق مع

دراسة Purdie,Hattie& Douglas(1996) التي توصلت الى وجود تشابه بين الطلبة الاستراليون واليابانيون في تنويعهم لاستراتيجيات التعلم واستخدامها بطريقة أوسع حيث تميزوا باستعمال السجلات، البحث عن المعلومات التخطيط ، التماس العون الاجتماعي من المدرسين (ورد في: بوبكري ،2018).

وتتعارض نتائج دراستنا مع دراسة أمال بن يوسف (2008) التي توصلت إلى أنه لا يوجد تنوع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في استخدام استراتيجيات التعلم.

2-7- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

هناك تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا

لتحديد ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الاكثر استخداما من طرف التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، تم استخدام اختبار فريدمان Friedman للرتب مرفق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستويات ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.

جدول (44):

معدل الرتب في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي

ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتبة	الرتبة
المتعة والاهمية	3.33	0.895	3.81	4
الكفاية المدركة	3.32	0.777	3.71	5
بذل الجهد والاهمية	3.67	0.850	4.79	2
الضغط والتوتر	3.10	0.977	3.29	6
الخيارات المدركة	3.38	0.600	3.85	3
القيمة والفائدة	3.94	0.935	5.48	1
العلاقة	3.05	0.657	3.06	7

من خلال الجدول رقم (44) يتضح وجود تنوع في استخدام أبعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.حيث ان المرتبة الاولى الأكثر استخداما عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا هو بعد القيمة والفائدة بمتوسط رتبة (5.48) ومتوسط حسابي (3.94)، ثم يليه بعد بذل الجهد والأهمية بمتوسط رتبة (4.79) ومتوسط حسابي (3.67)، ويأتي في المرتبة الثالثة بعد الخيارات المدركة بمتوسط رتبة (3.85) ومتوسط حسابي (3.38)، وياتي بعد المتعة والأهمية في المرتبة الرابعة بمتوسط رتبة

(3.81) ومتوسط حسابي (3.33)، اما بعد الكفاية المدركة ياتي في المرتبة الخامسة بمتوسط رتبة (3.71) ومتوسط حسابي (3.32)، ويليه في المرتبة السادسة بعد الضغط والتوتر بمتوسط رتبة (3.29) ومتوسط حسابي (3.10)، وياتي في المرتبة السابعة بعد العلاقة بمتوسط رتبة (3.06) ومتوسط حسابي (3.05).وهذا يبين وجود تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي مع تفاوت في استخدامها. كما قمنا بحساب (كاف2، KHI2) الذي يتضح كالتالي:

جدول (45):

اختبار (كاف2، KHI2)

حجم العينة N	555
قيمة كا^2	528.11
درجة الحرية ddl	6
مستوى الدلالة	0.000

من خلال الجدول رقم (45) لاختبار (Friedman) الخاص بمعدل الرتب في أبعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي وكذالك من خلال نتائج الجدول رقم () لاختبار(KHI2) يتضح أن قيمة KHI2 قدرت ب(528.11) عند درجات حرية (ddl=6) و (P< 0.01)

KHI2(555,6)=528,11 P< 0.01

دالة احصائيا، مما يعني وجود تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، ومنه تبقل الفرضية القائلة بتنوع استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

يمكن ارجاع هذه النتيجة إلى السنة الدراسية التي وصل إليها التلميذ ألا وهي السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتي تسمح له بالإنتقال إلى مرحلة التعليم العالي (الجامعة)، وبالتالي تعد هذه السنة جسرا يعبر من خلاله التلميذ إلى مرتبة اخرى من مراتب التعليم وكذا تتويجه بشهادة التعليم الثانوي، لذا فالتلميذ في هذه المرحلة نجد لديه نوعين من الدافعية وهما: دافعية داخلية للتعلم صادرة عن ذاته ورغبته في التعلم والنجاح وكذا احساسه بالمتعة والسعادة في التعلم وإحساسه بالاستقلالية اثناء أداء الأنشطة، كما نجد عنده دافعية خارجية صادرة من الخارج وهو أن يدرس من أجل النجاح وإرضاء والديه ومعلميه منه فإننا نجده يقوم فقط بالنشطة التي تعود عليه بالمنفعة. وتختلف درجات مستوى الدافعية لديه وذلك باختلاف الاهداف.

ويرى أصحاب نظرية العزم الذاتي ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي حيث بينا ان الانشطة المدفوعة داخليا تشبع حاجة الفرد الى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالانشطة المدفوعة خارجيا يمكن تنقص شعور الفرد بالاستقلال لان الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارجة عن ذاته.(ابوا عواد فريال ،2009).

وخلصت نتيجة الدراسة إلى أن هناك اختلاف في استخدام أبعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي بحيث توصلنا إلى أن بعد القيمة والفائدة يعد من الأبعاد الأكثر استخداما من طرف تلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، حيث أن أفراد عينة الدراسة يعطون قيمة كبيرة للأنشطة التي تعود عليهم بالفائدة، وتزيد من تحصيلهم الفكري والمعرفي وتزيدهم نشاطا وحماس لذا نجدهم يقدرون الانشطة التي تعود عليهم بالمنفعة، وهنا يكون سلوك التلميذ ناتجة عن الدافعية الخارجية الصادرة عن العزم الذاتي.

حيث يشير بعد الفائدة إلى إدراك التلميذ لفائدة المحتوى الذي يتعلمه لارتباطه بحياته المستقبلية، ويظهر هذا البعد من خلال اجابة سؤال كثيرا ما يطرحه التلاميذ وهو "لماذا اتعلم هذا المقرر؟" وهل يرتبط بالعلم الواقعي وبمهنتي في المستقبل؟ (ابو بكر مصطفى حفيضة سليمان ، وحسين هناء عزت محمد عبد الجواد ، 2011)

كما نجد أفراد العينة في مرحلة تتطلب منهم بذل الكثير من الجهد وذلك لأسباب متعددة منها أنهم بحاجة إلى تحصيل معدلات مرتفعة من أجل الحصول على التخصص العلمي الذي يرغب أن يدرسه في الجامعة، كما أنهم يعطون الأهمية للأنشطة التي تناسب قدراتهم وامكانياتهم وكذا في التخصص الذي يحبونه ويجدون متعتا في دراسته وتعلمه، إضافة إلى أن ادراكاتهم المجردة تمكنهم من تخير الانشطة التي يدروسونها والتي تسمح لهم بدراسة التخصص الذي يردونه، هذا ما يؤكده نوفل (2011) في دراسته حيث أشار أن الطلبة في مرحلة البكالوريوس يبذلون مجهودا مرتفعا من أجل الحصول على معدلات مرتفعة من أجل الحصول على التخصص الذي يرغب به في الجامعة، ويرى نوفل أن الحصول على الشهادة الجامعية يعتبر مطلب إجتماعي يحتاج إلى دافعية صادرة عن العزم الذاتي.

كما نجد لدى أفراد العينة لديهم درجات عالية من المتعة والاهتمام بالمادة الدراسية التي يدرسها، ففي هذه المرحلة يسعى التلاميذ إلى القيام بدروس خصوصية في المواد الدراسية الاساسية التي يجد فيها المتعة والسعادة والحماس ويهتم بالبحث فيها والتعمق في فيها، بغية الحصول على معدلات مرتفعة، والرفع من مستواهم والتمكن من تلك المادة والتحكم فيها بجدارة والإبداع فيها، فحسب نظرية العزم الذاتي فإن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة يرتبطون بمزبد من السعادة والرفاهية، وأكثر نشاطا ومثابرة، وأقل مللا أثناء أداء الأنشطة المدرسية ويقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها، بالإضافة إلى أن لديهم مشاعر أقل من الغضب والقلق والضيق(الحارث أمال بنت سالم، كاظم على مهدي، الظفري سعيد بن سليمان، 2021) .

كما يكتسب أفراد عينة الدراسة وعي بكافياتهم المدركة، فاهتماماهم بالأنشطة التي تعود عليهم بالمنفعة والرضا وسعيهم وراء التحصيل ورفع من معدلاتهم يمكنهم من وعي واستيعاب ما يدرسونه، ونجد أن نظرية العزم الذاتي لديسي وريان تفسر السلوك من خلال ثلاث حاجات وهي الاستقلالية والعلاقة مع الاخرين والكفاءة حيث تتعلق هذه الاخيرة بالشعور بالقدرة والكفاءة أثناء القيام بالسلوك (كاشف ، فريز ، 2015).

ولا ننسى أن أمام أفراد العينة امتحان مصيري يحدد مسار حياتهم التعليمية وبالتالي نجد لديهم حالة من القلق والتوتر والضغط، وهذا أمر طبعي جدا كونهم يسعون إلى بناء مستقبلهم، وأمامهم تحد يجب الفوز به، من أجل تحقيق حلمه. في حين نجد أن أفراد العينة يتواصلون فيما بينهم من أجل الحصول على المعلومات وكذا يتعاونون في القسم في حل الأنشطة الصعبة، التي تتطلب تشاور ونقاش، هذا ما بينه كل من Black et Deci(2000) من خلال دراستهما، حيث توصلوا إلى أنه يوجد تدن في مستوى القلق لدى الطلبة في مقابل التركيز على أهداف الأداء الصفي في أثناء دراسة المساق، وكذا إدراك التلاميذ في دعمهم لاستقلالية التعلم من خلال تقريرهم لذاتهم وكفايتهم المدركة للأنشطة التي يختارونها مما يشعرهم بالمتعة والاهتمام بالأنشطة، وبالتالي انخفاظ مستوى الضغط والتوتر لديهم (نوفل، 2010).

3- الاستنتاج العام:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الاساسية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات معرفية وتربوية ونفسية، وقد تناولت الدراسة الحالية موضوع مهما ألا وهو الوعي بالعمليات الميتامعرفية وعلاقتها بالدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وقد تم الانطلاق من ادبيات وتساؤلات ومعلومات نظرية حول العمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، وقد تم تبني المنهج الوصفي وذلك باستخدام مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية ومقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي على عينة من التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا على مستوى سبع ثانويات من ولاية تيزي وزو بمختلف الشعب العلمية التكنولوجية والادبية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

أفضت النتيجة الأولى إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية بأبعادها والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي بأبعادها عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وتأكد هذه النتيجة على العلاقة الجوهرية التي تربط كل من الدافعية والوعي

بالعمليات الميتامعرفية ، فكل منهما يحتاج الى الاخر فالوعي بالعمليات الميتامعرفية تعد من الاهداف التربوية التي تساعد التلاميذ على التحسين من عملية تعلمه وذلك من خلال تطوير مهارات التعلم الميتامعرفية التي تمكنهم من التخطيط للتعلم وتنظيم عملية التعلم مما يرفع من كفائتهم ويزيد من اهتمامهم بعملية التعلم وإحساسهم بالمتعة اثناء ممارسة الانشطة التعليمية ما يزيد من نسبة نجاحهم وتفوقهم الدراسي والشعور بالاستقلالية اثناء التعلم.

كما تبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية حسب الجنس وذلك لصالح الإناث تأثير عامل الجنس على استخدام الوعي بالعمليات الميتامعرفية وذلك لصالح الاناث، وإن دل ذلك فانه يدل على تفوق عنصر الاناث على الذكور في استخدام مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، حيث اشارت معظم الدراسات الى تفوق الاناث على الذكور في النمو العقلي مما أدى إلى تفوقهن في استخدام مختلف المهارات العقلية العليا وامتلاكهن قدرة عالية من الوعي، بينما نجد عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية حسب الشعبة الداسية، وهذا يدل على عدم تاثير عامل التخصص على استخدام الوعي بالعمليات الميتامعرفية كون أن التلاميذ في كلا التخصصيين العلمي والأدبي يعتمدون نفس الاستراتيجيات والمهارات التي تمكنهم من استيعاب المعلومات وكذا تنظيم عملية التعلم والتخطيط لها والمراقبة والتقويم ما يساعد التلاميذ على التفوق والنجاح في التخصص الذي اختاروه.

أما بخصوص الفرضية الرابعة فقد توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الجنسين في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، كما توصلنا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الشعبة الدراسية، وهذا يدل على أن عامل الجنس والتخصص لا يؤثرا على الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وهذا يدل على الاصرار على النجاح والتصميم على تحقيق الاهداف وتجنب الفشل أمور لا تتأثر بالجنس أو التخصص فالفرد ذكرا كان أم أنثى في وقتنا الراهن يسعى إلى امتلاك الكفاءة والمهارة والاستقلالية في تنفيذ المهام وشعوره بالمسؤولية والاهتمام والمتعة في ممارسة الانشطة المختلفة.

وأسفرت نتيجة الدراسة أيضا إلى هناك تنوع في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فان التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا يتنوعون في استخدام مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، فهم في مرحلة تتطلب منهم استخدام أكثر من استراتيجية حتى يجدوا الاستراتيجية التي تمكنهم من الوفيق في التحضير لعملية تعلمهم، بداية من استراتيجة التنظيم والتخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم.

وتشير نتيجة الدراسة أيضا إلى وجود تنوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على حاجة التلاميذ خاصة في هذه المرحلة الى دافع من أجل التقدم في عملية تعلمهم وتحقيق النجاح، بالتالي فهو بحاجة الشعور بما يقوم به يعود عليه بالفائدة وذا قيمة، وكذا الاحساس بالاهتمام والمتعة في تنفيذ الانشطة وبالكفاءة والدعم وبأهمية الانشطة التعليمة التي يقوم بها.

خاتمة الدراسة:

يعد الوعي بالعمليات الميتامعرفية من المفاهيم المعرفية الجديدة التي دخلت ميدان التربية حديثا، وهو من العمليات العقلية العليا التي تمكن تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من التعامل مع المعلومات بشكل اكثر فعالية، إذ يضمن الاستقلالية أثناء التعلم، وهو ذات علاقة بالدافعية الصادرة عن العزم الذاتي. وتظهر أهمية الوعي بالعمليات الميتامعرفية في جعل التلميذ قادرا على استعمال معرفته واستراتيجياته بأكثر فعالية وارتباطها بدافعية التلميذ نحو الحصول على درجات مرتفعة والنجاح في شهادة البكالوريا وتحقيق أهدافه، وهي دافعية صادرة عن العزم الذاتي للتلميذ.

إذ تساهم الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي والوعي بالعمليات الميتامعرفية التلميذ على تحسين ادائه ونجاحه في تعلمه وتقدمه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، فهي من العناصر المهمة في عملية التعلم التي اصبحت تركز حسب النظرية المعرفية الاجتماعية على التلميذ وقدراته في استيعاب المعلومات وبنائها، مركزة على العوامل الخارجية والداخلية التي تؤثر في تعلمه، كالمعرفة السابقة والدافعية واستراتيجيات التعلم.

يستخدم تلميذ السنة الثالثة ثانوي الاستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية في حل الأنشطة التعليمية وهو ينوع في استخدام الاستراتيجيات الما وراء المعرفية فهو يخط وينظم تعلمه ويراقبه ويقيمه، ويستخدم مختلف الوسائل التعليمية لتحقيق النجاح ، إن التلميذ المتمدرس فبالسنة الثالثة ثانوي ينوع في استخدام ابعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، فهو بحاجة إلى دافع يمكنه من تحقيق النجاح لذلك فهو يبذل قصارى جهده في فهم واستيعاب المادة الدراسية ما يدفعه إلى اعطاء الأهمية للأنشطة التي تجذب انتباهه وارتفاع مستوى إدراكاته الذي يمكنه من اختيار الانشطة التي يجد فيها السعادة والرضى، إذ لديه درجات عالية من المتعة والاهتمام بالمادة التي يدرسها والمثابرة بغية تحقيق النجاح في البكالوريا والانتقال الى الجامعة.

وعلى هذا الأساس تم التوصل إلى مجموعة من المقترحات:

1- مقترحات الدراسة:

1- القيام ببناء برنامج حول كيفية استخدام الوعي باستراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

2- إجراء دراسات أخرى حول الوعي بالعمليات الميتامعرفية وربطها بمتغيرات اخرى كالتفكير الابتكاري، وحل المشكلات.

3- استقصاء أثر الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي على متغيرات اخرى ذات صلة بالعملية التعليمية نظرا لندرة الدراسات التي تناولت الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي في البيئة الجزائرية.

4- إجراء دراسات أخرى تهدف الى الكشف عن أنماط الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية وطلبة الجامعة.

5- القيام بدورات تدريبية بهدف تدريب التلاميذ على استخدام مهارات الوعي بالعمليات الميتامعرفية من خلال ممارسة مختلف الانشطة للحياة اليومية التي تحفزهم على المشاركة في مختلف التظاهرات التعليمية التي تساعدهم على مواجهة المشكلات التعليمية المختلفة.

6- توفير برامج تدريبية تهدف الى تنمية الدافعية الداخلية والخارجية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ ما يساهم في زيادة مستواهم الأكاديمي وتقدمهم في الدراسة.

7- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبيهم على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في عملية التدريس مع التلاميذ.

8- اجراء دراسات تبحث عن مدى الاختلاف في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية المعتمدة من طرف تلميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أ- المراجع باللغة العربية

ابتسام، صاحب موسى، ورائدة، حسين حميد . (2016). اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وانتاج الاسئلة الذاتية عندى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة. *مجلة العلوم الانسانية. مجلد 23.* العدد1. ص435-456.

ابو بكر ، مصطفى حفيضة سليمان ، وهناء، عزت محمد عبد الجواد حسين(2011). نمذجة المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية والانجاز والتوافق الاكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء نموذج ميوزيك للدافعية الاكاديمية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. المجلد2.* العدد1 . ص164-216 .

ابو جادو ، محمد صالح علي. (2006). *علم النفس التربوي.* طبعة5 . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابو رياش، حسين محمد ، و شريف، سليم محمد، والصافي،عبد الحكيم. (2009). *اصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيقي* . طبعة1. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ابو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الاونروا) في الاردن. *مجلة جامعة دمشق. المجلد 25.* العدد3+4، ص433-471.

ابو غزال، معاوية. (2007) . العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية . مجلد 3 .* عدد1 . ص89-105.

ابو هنطش ، قدر سميح محمود .(2014). *اثر استخدام نموذج سومعلى التفكير ما وراء المعرفي ولاتجاهات العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لطلبة الصف السابع الاساسي في نابلس.* رسالة ماجستر غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية نابلس . فلسطين.

ابوا جادو، صالح محمد علي، و نوفل، محمد بكر. (2005). *تعليم التفكير النظري والتطبيقي* . طبعة 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابوا عليا، محمد .(2007) . العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفية والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الاخرى لدى طلبة الجامعة . *مجلة المنارة. المجلد 13*. العدد 3. ص11- 32.

الاحمدي، مريم محمد عايد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية واثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.*المجلة الدولية للابحاث التربوية. الامارات العربية المتحدة*. العدد 32. ص121-152.

ازري سوالندة، مكيوسة، وايت لونيس، موراد، وحدادة، محمد.(2018). ادراك الجو الدافعي الناتج عن المدرس وعلاقته بدافعية ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ التعليم الثانوي . *حوليات جامعة الجزائر. مجلد32*. العدد32.. ص 252-271.

اسعد، عبد العزيز. (2009). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات* . طبعة2. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الاعسر، صفاء يوسف. (1997). *تعليم من اجل التفكير* . طبعة1 . دار القاهرة للنشر والتوزيع.

باهي، مصطفى حسين ،وشلبي، امينة ابراهيم (1998). *الدافعية نظريات وتطبيقات*. دار الكتاب للنشر والتوزيع.

بدوي، منى حسن، وآل زياد، غادة محمد عبد الله ،وابراهيم، اماني وسعيد سيد .(2016). استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية واثرها على مهارة ما وراء المعرفة عند طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، *مجلة العلوم التربوية. مجلد24*. العدد2.ص489- 556.

بريك، السيد. (2019) . مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الاكاديمي لدى طلاب السنة الاولى بجامعة الملك سعود. *المجلة الاردنية في العلوم التربية. مجلد15*. عدد1. ص65-77.

بسام، عبد الخالق عباس، ومحمد، عبد الحسن حسين(2015). استراتيجية الادراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طالبات قسم اللغة العربية وعلاقتها بمادة النقد الادبي. *مجلة العميد. المجلد4* . العدد13 . ص193-236.

بشرى، حسين علي.(2017). القلق الاخلاقي وعلاقته بالتوجهات الدافعية لدى طالبات قسم رياض الاطفال. المجلد2. العدد223. ص115-154.

بقيعي، نافز احمد عبد. (2014). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية. مجلد 14*. عدد2. ص36-49.

بلم، عصام.(2014). مستوى *التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاراي الخططي* . رسالة ماجستر غير منشورة في نظرية ومنهجية التربية البدنية. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف. الجزائر.

بن بريكة، عبد الرحمان . (2007). *العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى لبة المدارس العليا للاساتذة* . رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية . جامعة الجزائر. الجزائر.

بن غنام ، لخضر. (2007) . *الاشباعات الخارجية واثرها على دافعية العامل داخل المنظمات*. رسالة ماجستر غير منشورة . جامعة محمود منتوري قسنطينة. الجزائر.

بن يوسف، امال . (2008) . *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثرها على التحصيل الدراسي* . رسالة ماجستر غير منشورة في علوم التربية . جامعة الجزائر. الجزائر.

بني يونس، محمد محمود (2006). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات* . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بهون، خالد . (2015) . *العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والدافعية للانجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي* . رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس التربوي . جامعة الجزائر . الجزائر.

بوبكري، ليلى ودوقة، احمد . (2016). اثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا عند تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولايات تيزي وز. *مجلة الجزائرية للطفولة والتربية. مجلد 04*. عدد04 . ص15-26.

بوبكري ليلى .(2017). اثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية في عملية التعلم المنظم ذاتيا عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

بوبكري، ليلى. (2018) . واقع استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا- ثانويات ولاية تيزي وزو نموذجا- . *مجلة فكر ومجتمع . مجلد 11* . العدد41 . ص283-294

بوغازي، طاهر(2016). *اسس التعلم نظريات واستراتيجيات* . الجزائر: منشورات دار الاديب للنشر والتوزيع.

بوقريرس، فريد .(2014) . *ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التلعيمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيومعرفي* . رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة وهران . الجزائر.

البياتي، عايدة علي حسين، والكاتب، عفاف عبد الله رشيد، ومحسن، بسمة نعيم الكعبي . (2011) . تاثير التعلم وفق استراتجية المعرفة ما وراء الادراكية في تعلم مهارات الاعداد بالكرة الطائرة. *المجلة الرياضية المعاصرة. المجلد 10*. العدد15. ص106- 150.

التل، شادية احمد، وعلاونة، شفيق فلاح ،والزغلول، عماد عبد الرحمان،وغرابية، عايش موسى، والريماوي، محمد عودة، والعتوم، عدنان يوسف، والبطش، محمد وليد، والزغلول، رافع عقيل، وشريم، رغدة حكمت، وجبر، فارس حلمي، والزغبي، رفعة رافع، والجراح ، عبد الناصر، والسلطي، نادية سميح. (2004). *علم النفس العام*. طبعة1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

التميمي، اسماء فوزي .(2018) .*الرياضيات العقلية والدافعية العقلية (برامج- استراتيجيات)*. طبعة1 دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

التميمي، سوزان بنت احمد سلمان. (2012). *جودة اداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستر غير منشورة. جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.

التميمي، فراس غزال شعلان .(2016). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الاملاء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الادبي. *مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية. المجلد 24*. العدد3. ص1744- 1775 .

تيسير، مفلح كوافحة . (2004) . *علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية* . طبعة 1 . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تيسير، مفلح كوافحة(2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة*. طبعة1. دار المسيرة للنشر والتوزيع،طبعة1.

ثائر، غباري ، وابو شعيرة، خالد (2009) *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*. مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ثائر، غباري، و ابو شعيرة، خالد. (2010) .درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الاجنبية في ضوء بعض المتغيرات، *دراسات في العلوم التربوية.المجلد37*. عدد1. ص154-166 .

الثبيتي، مريم سعيد محمد .(2018). استراتجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات ما وراء الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد2*. العدد14. ص57-74.

جابر، دعاء ابراهيم . (2015). *اثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الاساسي بغزة* . رسالة ماجستر غير منشورة في قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. الجامعة الاسلامية. غزة.

جابر، عبد الحميد جابر.(1999) . *استراتيجيات التدريس والتعلم*. طبعة 1.الدار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر، و سالم، اماني سعيد سيد ابراهيم ، وعبير، علي حسن .(2012). اثر برنامج قائم على استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي. *مجلة العلوم التربوية.مجلد 23* .العدد 4. ص233-261.

جاسم، ايمان نعيمة . (2018). *نظرية معالجة المعلومات وهارات ما وراء المعرفة في التدريس* . طبعة1 . دار المناهج للنشر والتوزيع.

جاسم، بتول محمد. (2014).اثر استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط. *مجلة كلية التربية الاساسية جامعة بابل*. العدد12.ص369-388.

جبر، يحي سعيد . (2010). *اثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم زمهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الاساسي*. رسالة ماجستر غير منشورة في المنهاج وطرق التدريس. الجامعة الاسلامية . غزة.

الجراح ، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الاردنية للعلوم التربوية، مجلد 6* . عدد5. ص333-348.

الجراح ،عبد الناصر، و عبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد7*. عدد2. ص145- 162.

الجراح، عبد الناصر، والمفلح محمد، الربيع فيصل، وغوانمة، مامون .(2014) . اثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الاساسي قي الاردن. المجلة *الاردنية في العلوم التربوية . مجلد 10*. عدد3 . ص261- 274.

جراون، فتحي. (2002). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. طبعة1. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجغيمان، محمد بن عبد الله ، وعبد الحي، علي محمود.(2008) . *حقيبة تدريبية اكاديمية في علم النفس التربوي* . مركز التنمية الاسرية. جامعة الملك فيصل

جفال، مقران .(2017) . *علاقة الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي بالصحة النفسية للعامل في ضوء المقاربة المعرفية الاجتماعية* . رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم. جامعة الجزائر. الجزائر.

جلجل، نصرة عبد المجيد.(2008). اثر التفاعل بين مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفة واساليب التعلم على التحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد 8* . العدد 58. ص330-384 .

جناد، عبد الوهاب.(2014). *الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح* . رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. جامعة وهران. الجزائر.

جندية ، نانا محمد زويد .(2014). *اثر استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة بالعلوم لدى طالبات الصف الثامن الاساسي* . رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. الجامعة الاسلامية. فلسطين.

جودة، فاضل جبار، ومحمد، سلمى عبيد . (2014) . تقرير المصير والخبرة العاطفية وعلاقتهما بالكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامع. *مجلة البحوث التربوية والنفسية.* العدد43. ص72-100.

الحربي، سليمان بن راشد، و صبري ، ماهر اسماعيل. (2009). فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفي في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مجلد3*، عدد3.ص239-278.

حساني، رشيد(2017) . الوعي بالعمليات المعرفية ومفهوم الذات في العملية التعليمية التعلمية، *مجلة حقائق الدراسات الانسانية والاجتماعية . مجلد2* . عدد6 . ص319-331.

الحسينان، ابراهيم بن عبد الله .(2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس . جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية . المملكة العربية السعودية.

حمودة، مريم .(2020). *العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصل*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

الحموري، فراس احمد، وابو مخ، احمد.(2011). مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، *مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، مجلد25*. عدد6. ص 1463- 1488.

حناشي، فضيلة و فارس، علي. (2014). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بداعية الانجاز الدراسي لدى الطالب الجامعي الجزائري. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. المجلد02*. العدد 02. ص67-8.

حيدر، عبد الكريم محسن الزهري، و محسن، احمد عبد الكريم . (2016). اثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية. المجلد23*. العدد4. ص391-447.

الختاتنة، سامي محسن. (2013). *علم النفس الصناعي* . طبعة1 . دار الحامد للنشر والتوزيع.

خريسات، محمد سليمان .(2016). مستوى التفكر ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي. *مجلة كلية التربية جامعة الازهر. مجلد 35*. العدد168 . ص205-232 .

الخزاعي، عقيل أمير جبر ظاهر.(2019). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج زيمرمان **Zimmerma** في التحصيل ودافعية تعلم الفيزياء لدى طلاب الخامس الاحيائي . *مجلة كلية التربية للبنات والعلوم الانسانية . المجلد 13*. العدد 24،السنة العاشرة، ص263-300

الخزاعي، علي صكر جابر .(2017). الكفاية التواصلية والتوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) لدى طلبة ذوي السعات العقلية المختلفة. *مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية. المجلد7* .العدد1. ص187–240.

خلف، ميسون كريم ضاري ، و جميل، بيداء هاشم .(2016). الدافعية الداخلية الاكاديمية وعلاقتها بادارة الوقت لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العدد 51. ص 222–251 .

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). *الدافعية للانجاز* . دار غريب للنشر والتوزيع.

الخوالدة، خالد عبد الله، و الربابعة، جعفر كامل، و السليم، بشار عبد الله. (2012). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ماوراء المعرفي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد1.* العدد3.ص73–87.

الخياط، ماجد محمد.(2012). اثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية تريزTRIZفي تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة النجاح للابحاث في العلوم الانسانية. مجلد 26*.عدد3. ص 585–608.

دوقة، احمد، و لوراسي، عبد القارد، وغربي، موليه، وحديدي، محمد، واشروف، كبير سليمة.(2011). *سيكولوجية الدافعية للتعلم* . دوان المطبوعات الجامعية.

الرابغي، خالد بن محمد بن محمود. (2015). *عادات العقل ودافعية الانجاز* . طبعة1. مركز ديبونو للنشر والتوزيع.

الربابعة ، خالد زكي ، و الحموري ، فراس احمد .(2020). فعالية برنامج تدريبي مستند الى نموذج بنتريك وديجروت في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تخفيض العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد 28*. عدد2. ص 866–885.

الربيعي، احلام علي حمود . (2013). استقصاء فعالية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. *مجلة الاستاذ. المجلد1*. العدد206. ص451-480.

رشا، احمد عبد الهادي، محمد، موسى.(2017). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث. مجلد 39*. العدد63.

رشوان، ربيع عبده احمد(2006). *التعلم المنظم ذاتيا (توجهات اهداف الانجاز)*.عالم الكتب للنشر والتوزيع.

رشيد ، ازهار هادي . (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد . *مجلة البحوث التربوية والنفسية* . عدد39 . ص188-218

زايد نبيل محمد (2003) .الدافعية والتعلم. طبعة1 . مكتبة النهضة المصرة للنشر والتوزيع.

زايد، كاشف نايف و فريز، ايران . (2015). دوافع ممارسة طلاب الجامعة للانشطة الرياضية وفقا لنظرية التقرير الذاتي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس. مجلد 9*. عدد2. ص340-350 .

الزبون، ايمان خليف علي، و الصمادي ، جميل محمود .(2014). مؤشرات تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الاردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية،جامعة السلطان قابوس. مجلد 8* . العدد6.ص333-347.

الزغبي، امل عبد المحسن .(2019). اثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية* . العدد22 . ص571-654.

الزغلول، رافع ، وخلدون، الدبابي، وعبد الرحمان، عبد السلام (2019). الحاجات النفسية في ضوء نظرية تحديد الذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك. *دراسات العلوم التربوية، مجلد46*، العدد1، ص47-61.

الزغلول، عماد عبد الرحمان .(2012) .*مقدمة في علم النفس التربوي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحيم .(2006) . *نظريات التعلم* . دار الشروق للنشر والتوزيع

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2007). *مبادئ علم النفس التربوي* . طبعة6. دار الكتاب الجامعي للنشر والوزيع.

الزهري، حيدر عبد الكريم محسن، و محسن، احمد عبد الكريم . (2016). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة. *مجلة جامعة تكريت لعلوم الانسانية . مجلد23*. العدد4.ص391-447.

الزويني، عمار عبد الامير .(2018). *الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى مدريسيي الجامعة*، رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة كربلاء. العراق.

زيدان، امال فتاح .(2010). اثرا استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الاحياء في مركز محافظة نينوي . *مجلة التربية والعلم . مجلد 17* . العدد2 . ص215-248.

زيدان، محمد. (1972). *النمو النفسي للطفل والمراهق*. منشورات الجامعة الليبية.

الزيدان، مصطفى محمد، و السمالوطي، نبيل (1985) .*علم النفس التربوي*. طبعة2 . دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيدان، ندى فتاح .(2009). اثرا برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل. *دراسات موصلية*. العدد 24. ص1-35 .

سامي محمد ملحم. (2015). *مبائ التوجيه والارشاد المهني* . طبعة01. دار الاعصار للنشر والتوزيع.

سامي محمد، ملحم. (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقي* . طبعة1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سحر، عناوي رهيو وهناء، جاسم محمد.(2013). تاثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات دراسة تحليلية في كلية الادارة جامعة القادسية. *مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية. المجلد 15.* العدد3. ص85-114

سعادة، جودة احمد صالح، و صقم، هبة محمد ياسين . (2017). اثر استراتيجيتين للتفكير ما وراء المعرفي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث. المجلد1*. العدد1. ص29- 51.

سعيد، سعاد جبر. (2015) . *الذكاء الانفعالي علم النفس التربوي* . طبعة1 . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس محمد (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. طبعة1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سليم، عبد العزيز ابراهيم.(2014). الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الاكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا . *المجلة المصرية للدراسات النفسية . المجلد 24* . العدد85.

سليمان، سناء محمد. (2005). *التعلم التعاوني* . طبعة1 .عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الواحد ابراهيم . (2013). *الذاكرة وما وراء الذاكرة (رؤى وتطبيقات في مجال الاعاقة الفكرية)*. طبعة1 . دار اسامة للنشر والتوزيع.

سليمون، رسيم.(2014). الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. *مجلة جامعة دمشق. مجلد30.* عدد 2 . ص271-297.

سمية، حسن علي، وايمان، عبد الرؤوف عبد الحليم، دمي، السيد خليفة . (2022) . العلاقة بين كل من الدافعية الداخلية والخارجية والفهم القرائي باللغة الالمانية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية واجتماعية. المجلد 28.* ص250-289 .

سمية، حسن علي، وايمان، عبد الرؤوف عبد الحليم، مي، السيد خليفة.(2022) . العلاقة بين كل من الدافعية الداخلية والخارجية والفهم القرائي باللغة الالمانية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد 28* . ص 250-289.

سوزان، خليل محمد ريان. (2010) . *فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة* . رسالة ماجستر غير منشورة . الجامعة الاسلامية . فلسطين.

السيابية، نجاح بنت سالم ، والزبيدي، عبد القوي سالم ، والحارثي، ابراهيم ، وكاظم، علي مهدي. (2016). المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التاسيسي بالكليات الخاصة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية. مجلد10*. عدد3. ص653-668.

سيسبان، فاطيمة الزهراء .(2017). *فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي* . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة وهران . الجزائر.

شاكر، عبد الحميد سليمان، و الصبوة ، محمد نجيب ، وجمعة، سيد يوسف، وخليفة، عبد اللطيف محمد ،ومعتز، سيد عبد الله، و الغباشي ، سهير فهيم .(1990). *علم النفس العام* . مكتبة غريب للنشر والتوزيع.

شحاتة ، حسن ، والنجار، زينب (2003) . *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الشريم، احمد على محمد. (2016). القدرة التنبئية للدافعية العقلية بالتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. مجلد10.* عدد2. ص376-389 .

شفيق ، وليد شوقي .(2005). *النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الاكادمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي* . رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة الزقازق. مصر.

الشمري، ثناء عبد الودود عبد الحافظ .(2016) . التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة . *مجلة الاستاذ. مجلد2* . العدد 217 . ص385- 410.

الشموط ، اعتدال عبد الحكيم علي . (2015) . *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر غزة* . رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج واساليب التدريس. جامعة الأزهر. غزة.

شناعة، هشام عبد الرحمن ، صوالحة، محمد احمد .(2018). اثر برنامجين تدريبيين يستندان الى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الاكاديي ودافعية الانجاز، *مجلة جامعة القدس المفتوح للابحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد9*. عدد29. ص224- 243.

شوق ، محمود احمد، و المحويتي، نجاة حسين علي، وجليلة، محمود ابو القاسم . (2015). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. العدد3. ص 585- 631.

شيماء محمود يوسف محمود، وندا الحسينى نداء، وخلف حسن الطحاوي . (2013) . تصور مقترح لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد . العدد 13. ص591- 617.

شيماء، نصيف عناد. (2014). تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين من عمر(13-15سنة). *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. مجلد1*. العدد14. ص1-54.

صاحب، اسعد ويس الشمري(2014). ما وراء المعرفة وعلاقتها باسلوب التعلم (السطحي والعميق) دراسة مقارنة. *مجلة جامعة سمراء. مجلد2* . عدد38. ص311-383.

صباح، مرشود منوخ، سعيد، أفراح ابراهيم . (2009) . استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية . *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية . المجلد 16.* العدد10. ص295-334.

صبار، نورية . (2018). *الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها في ضوء النظرية السوسيومعرفية* . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

الصبحي، عهود حميد عانق . (2014). *فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي المدعمة بالوسائط المتعددة في تعليم العلوم على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة*. رسالة ماجيستر غير منشورة في المناهج وطرق تدريس العلوم. جامعة طيبة . المملكة العربية السعودية.

صفاء، صبح، زيزفون، عبير. (2016). مهارات ما وراء الذاكرة وفقا لبعض المتغيرات دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. المجلد38.* العدد6. ص421-442.

طويل، كريمة . (2008) .*الدافعية والرضا الوظيفي وتاثيرها على اداء الاطارات في الشركة الوطنية للسيارات الصناعية بالرويبة*. رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس والعمل والتنظيم. جامعة الجزائر. الجزائر.

طيبة، عبد السلام ، وبلعيد، احمد .(2020). استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم كمتنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي: دراسة ارتباطية. *مجلة العلوم الانسانية. المجلد 31.* العدد2. ص881-898 .

عابدين ، حسن محمود و الدمرداش، فضلون سعد مصطفى . (2016) . اثر تفاعل مهارات التعلم المنظم ذاتيا وما وراء الذاكرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازق* . عدد93 . ص353-402.

عبجل، منى خليقة .(2012). اثر استراتيجية الدعائم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرارلدى طالبات الصف الصف الاولمتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة. *مجلة الاستاذ. مجلد2*. عدد 218. ص89-114

عبد الخالق، أحمد محمد، و دويدار، عبد الفتاح محمد. (1999) . *علم النفس* . دار المعرفة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، ابراهيم سليم.(2014). الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الاكاديمة لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية. مجلد24*. العدد 85. ص252-316.

عبد العزيز، محمد عبد الحميد ، و العتوم، عدنان يوسف . (2007). فعالية برنامج تدريبي مستند لنظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الاجتماعية لطلاب الصف العاشر الاساسي . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية . مجلد 5*. العدد 17. ص209 -225.

عبد القادر، خالد . (2012). اثر استراتيجيات الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمحافظات غزة. *جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية). المجلد26*.

عبوره، محمد .(2014). مفاهيم وعناصر الدافعية الدراسية بين البناء العاملي والتحليل النسقي. *مجلة العلوم الانسانية. مجلد ب*. عدد42. ص509-523.

العبيدي، رقية ، والشبيب ،علاء .(2016) . *التفكير ما وراء المعرفي (رؤية نظرية ومواقف تطبيقية)* . دار اسامة للنشر والتوزيع.

العبيدي، وجدان جاسم محمد سعيد، والعبيدي، سوسن موسى مدحت، والخفاجي، سحر حسين فاضل، (2015). فاعلية استراتجية ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.العدد21. ص600-615.

العتبي، نيلة بنت منير، و العليان، فهد بن علي. (2017) . فاعلية استخدام ملف الانجاز لمقرر لغتي الخالدة في تنمية مهارة التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مدينة الرياض، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مجلد6* .عدد2. ص234-253.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس العام النظري والتطبيقي* . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف، و علاونة ، شفيق فلاح ، والجراح، عبد الناصر، ومعاوية، محمود أبو غزل. (2005). *علم النفس التربوي النظري والتطبيقي* .طبعة1 . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العجمي، لبنى حسين راشد .(2016). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية فهم المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة . المجلد 5* . العدد9 . ص284-299.

عرفات، نجاح السعدي المرسي .(2008 افريل 9-10). التدريس التبادلي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير فوق المعرفي والدافع للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. [بحث مقدم] ورقة علمية مقدمة الى المؤتمر السنوى الثالث تطوير التعلم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة (رؤى استراتيجية). 9-10 أبريل 2008 كلية التربية بالمنصورة.

العريشي، جبريل بن حسن ، و رشاد وفاء بنت . (2015). *صعوبات التعلم النمائية مقترحات علاجية* . طبعة1 . دار صفاء للنشر والتوزيع .

عصر ، حسن عبد الباري. (2001). *التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه*. طبعة1. مركز الاسكندرية للكتاب للنشر والتوزيع.

عصفور، خلود رحيم .(2016). انواع الدافعية الاكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات. *مجلة كلية التربية*. العدد 118.ص 495-522 .

عطية، جمال سليمان. (2006). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بينها. المجلد 16.* العدد68.

عطية، محسن علي.(2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال* . طبعة1. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، محمد راجح المعافى المالكي.(2022). الرضى عن التعلم الاليكتروني وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة* . العدد 119 . ص533-586

عطية، نوال محمد .(1990). *علم النفس التربوي* . طبعة3. مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو اسماعيل ، والخزندار، نائلة نجيب. (2014) . *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. طبعة 3. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العفرج، ابتهاج عبد الرحمان، والعسلي، هشام الحنفي. (2022). العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات المتفوقات والعاديات. *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية. المجلد01* . عدد 08. ص2- 30 .

العلوان ، احمد فلاح ، و العطيات، خالد عيد الرحمان .(2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الاكاديمية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة معان في الاردن. *مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية). المجلد 18*. العدد02. ص683-718.

العلوان، احمد فلاح .(2009). *علم النفس التربوي تطوير المتعلمين*. طبعة1. دار الحامد للنشر والتوزيع.

علي، زياد عبد الكريم. (2015). اثر استراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذة الصف السادس الابتدائي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العدد45.ص341-363.

علي، نجوة حسين و الشريدة، امال صالح . (2016). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة واثره على التحصيل الاكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة . مجلد5* . العدد10 . ص343-360.

عماد، احمد حسن على . (2003) . التنبؤ بالاداء الاكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية . *المجلة العلمية . المجلد 19* . العدد1 . ص581-619.

عمراوي، عبد الرؤوف و بلغلول، فتحي. (2021) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية المحددة ذاتيا عند تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد 08*.عدد3. ص286-299.

العمري، عبد الباسط محمد الحاسري . (2015). *الفعالية النسبية لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة (النمذجة، وخرائط العقل) في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج وطرق التدريس الرياضيات. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

العناني، حنان عبد الحميد .(2001). *علم النفس التربوي* . طبعة1. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العنزي، خالد بن طخطيخ زيدان .(2009). *تقنين قائمة الدافعية الاكاديمية الداخلية للتعلم لدى الاطفال على طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية* . رسالة ماجستر غير منشورة في القياس والتقويم . جامعة مؤتة، السعودية.

العوبثاني ، سالم مبارك ، و برقعان ، احمد محمد (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضر موت، *مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد 6*. العدد1. ص10-51.

عياصرة، علي احمد عبد الرحمان. (2006) . *القيادة والدافعية في الادرة التربوية* . طبعة1. دار الحامد للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد رفي . (2011). *تعليم التفكير ومهاراته* . طبعة1. دار اسامة للنشر والتوزيع.

عيسان، صالحة عبد الله ، و العاني ،وجيه ثابت، و عطاري ، عارف توفيق. (2007). *اتجاهات حديثة في التربية* . طبعة1. درا المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي، بسينة عبد الله سعيد . (2009) . فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الاولى ثانوي بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد 3.* عدد4. ص 207-253.

غانم، محمود محمد .(2002). *علم النفس التربوي* . الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

غباري ، ثائر. (2008). *الدافعية النظرية والتطبيقية* . طبعة1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغرايبة، احمد محمد عوض . (2019) . الاسهام النسبي للتفكير ما وراء المعرفي بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الدراسات العليا . *مجلة كلية التربية بنها*. العدد 118 . ص123-158 .

الغربي، نوف بنت علي. (2018). اثر استراتيجية (KW H) في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلة العربية للعلوم لنشر الابحاث. المجلد 2.* العدد 16. ص25-46.

غريب، ريم .(2015). امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر الاساتذة. *مجلة كلية التربية. جامعة الازهر.مجلد 34*. العدد164. ص233- 262.

فايد ، حسن .(2014). *علم النفس العام* . طبعة1 . مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الفت، اجود نصر.(2018). *اثر برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الاساسي- الحلقة الثانية*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة دمشق. مصر.

فداء، اكرم سليم. (2011) . اثر استراتيجيات فوق المعرفية في تحصيل بعض مواد الاحصاء الرياضي وتنمية دوافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين. *مجلة الثقافة والرياضة . المجلد03* . عدد02 . ص1-22.

الفلمباني، دينا خالد احمد .(2011) . *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الاول الاعدادي* . رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس التربوي . جامعة القاهرة . مصر.

فلية، شيماء السيد السعيد. (2014). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد* . العدد15 . ص553-587.

الفنيش، احمد علي (1988). *الاسس النفسية للتربية* . الدار العربية للكتاب للنشر والتوزيع.

القادري، سليمان أحمد .(2012). تدريس الفزياء باستخدام مهارات التفكير الميتامعرفي في التحصيل في المفاهيم الفزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مجلد 10*. عدد4.ص11-32.

القاسم، جمال مثقال. (2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة وعلاقته بمتغير الكلية والتحصيل الدراسي. *مجلة جامعة طيبة. مجلد 11*. عدد 1.ص15-30.

القريشي، علوان مهدي عبود، والعقابي، وفاء باسم. (2014). فعالية استراتيجية البيت الدائري في تنمية اتخاذ القرار ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الخامس الادبي بمادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس. *مجلة كلية التربية جامعة اسيوط*. العدد16. ص271- 343.

القضاة، محمد فرحان، والترتوري، محمد عوض. (2006). *أساسيات علم النفس التربوي (التطبيقي والنظري)*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

قطامي ، يوسف ، و قطامي، نايفة . (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي* . طبعة1. دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطايمي، يوسف، وعدس،عبد الرحمان. (2002) . *علم النفس العام*. دار اللفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القطناني، علاء سمير موسى .(2011). *الحاجات النفسية ومفوم الذات وعلاتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الازهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات*. رسالة ماجستر غير منشورة بكلية التربية قسم علم النفس في جامعة الازهر. فلسطين.

القيسي ، رؤوف محمد.(2008) . *علم النفس التربوي* . دار دجلة للنشر والتوزيع.

القيسي، هدى محمد سليمان. (2017). اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العدد 53. ص319-341.

الكحلي، خالد مصطفى حافظ . (2016) . *الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية* . رسالة ماجستر غير منشورة في علوم التربية. جامعة الزقازق . مصر.

الكركي، وجدان خليل.(2018). التوجه الذاتي وعلاقته بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك. *المجلة الدولية للابحاث اتربوية. المجلد 42*. العدد 2 . ص1-26.

الكساب، علي . (2013). اثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات التربية في الجامعات الاردنية في مساق التربية الوطنية واتجاههم نحوها. *مجلة جامعة النجاح للابحاث في العلوم الانسانية. المجلد27*. العدد10.ص 2130-2156.

لشبل، منال عبد الرحمان عبد العزيز . (1427). *أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود*. رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج عامة. جامعة الملك السعودي. المملكة العربية السعودية.

اللقاني ، احمد حسن ، وعودة، عبد الجواد ابو سنينة. (1990) . *التعليم والتعلم الصفي* . طبعة1 . دار الثقافة للنشر والتوزيع.

لموشي، حياة . (2016) . مستوى استخدام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمهارات ما وراء المعرفة في ضوء متغير الجنس والتخصص. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية . مجلد 4* . عدد 4 . ص47-68.

لورسي، عبد القادر. (2013). الميتامعرفة مفهومها، اهميتها، وعلاقتها بكل من التقويم الذاتي والأداء المدرسي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. مجلد5*. العدد10.ص199-208.

مجدي عزيز، إبراهيم. (2005). *التفكير من منظور تربوي* . طبعة1. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

محمد، شيماء محمود .(2016). قياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية*. العدد6. ص161-192.

محمد، سهام عبد الهادي . (2017). اثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الاطفال كلية التربية للبنات جامع ذي قار. *مجلة جامعة ذي قار. المجلد12*. العدد. ص105-133.

المحمدي، عفاف سالم .(2016). علاقة التفكير ما وراء المعرفي والحاجة الى المعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية. المجلد17*. عدد4. ص319-346 .

مختار، ايهاب احمد محمد . (2010). فعالية برنامج قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفزياء بالمرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.العدد75. ص173-224.

مديد، ماجد فرحان.(2020). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستر غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة تكريت. العراق.

مشري، سلاف .(2013). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

مصطفى، فهمي،. (1957). *سيكولوجية التعلم* . طبعة3. مكتبة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

ملحم ، سامي محمد. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم* . دار المسيرة للنشر والتوزيع

منسي، حسن عمر .(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم* . دار الكندي للنشر والتوزيع.

الموسوي، عباس نوح سليمان محمد .(2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ* . طبعة1 . دار رضوان للنشر والتوزيع.

نادية أبو، عمارة . (2015). *فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستر غير منشورة في التربية الخاصة. جامعة دمشق. القاهرة.

نبهان ، يحي محمد. (2008). *الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم* . اليازوري للنشر والتوزيع.

نحاس، انوار بنت محمد حمزة .(2015). *اثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في الدراسات الاجتماعية*. رسالة ماجستر غير منشورة في التربية مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

النعانعة، إبراهيم علي . (2015). أثر إستراتيجية تدريس فوق المعرفية في تحصيل المفاهيم الصحيحة في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتنمية إتجاهاتهم نحوها. *دراسات العلوم التربوية. المجلد92.* العدد3.

نهابة، احمد صالح .(2013). اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط. *مجلة كلية التربية*. العدد14.ص101-125.

نوفل ، محمد. (2011). دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية. *مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية). مجلد25*. العدد2. ص278-308.

نوير، بنت مصلح الرشيد(2010). *برنامج قائم على استراتيجات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستر غير منشورة في التربية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

الهاشمي، عبد الرحمان عبد و الدليمي، طه علي حسين .(2008). *استراتيجيلت حديثة في فن التدريس* . طبعة1 . دار الشروق للنشر والتوزيع.

هديل، حرز الله.(2018) *التنظيم الذاتي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظة شمال الضفة الغربية وعلاقته بالانتماء المهني للمعلمين من وجهات نظرهم انفسهم* . رسالة ماجستر غير منشورة في الادارة التربوية. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

وسطاني ، عفاف .(2010). *دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمديري المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة* . رسالة ماجستر غير منشورة . كلية الادب والعلوم الاجتماعية . الجزائر.

وليم ،عبيد(2009). *استراتيجيات التعليم والتعلم* . طبعة1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ونسرين، حمزة ، وغادة، شريف (2016). اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل وتنمية الاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العلمي. *مجلة العلوم الانسانية. المجلد 23*. العدد1. ص456-498.

الونوس، رويدا . (2016). اثر استراتيجيات ما رواء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات. *مجلة جامعة البعث. المجلد38*. العدد10. ص143-171.

ونوغي، فتيحة.(2015). *اثر الرواتب على الرضا الوضيفي والرضا عن التعويضات والحفز الذاتي لاساتذة التعليم العالي* . رسالة دكتوراه غير منشورة في العلوم الاقتصادية . جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

اليوسف ،هيفاء، والدوخي، فوزي، والذروة، مبارك . (2017) . الفروق بين معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الإعاقة في ممارسة مهارات التفكير ماوراء المعرفي في العملية التدريسية. *المجلة الأردونية في العلوم التربوية*. مجلد13.عدد3.ص339-355.

ب-المراجع باللغة الاجنبية:

Alison, King . (1992). Comparison of self-questioning, Summarizing and Notetaking-Review as stratigies for learning from lectures, *Amirican Education Research Journal Summer . Vol29* . No2 . p303-323.

Amanda J., & Fairchilda, S.Jeanne, & Horsta, Sara J., & finneya, Kenneth E. Barronb. (2005) . Evaluating existing and new validity evidence fore the Academic Motivation Scale, *Contemporary Educational Psychology* . N30 . P331-358.

Ben Rebah, Hassen et Modeste Dabove , Gorgest . (2017). Etude de la motivation autodétermination des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à facebook comme plateforme d'échange. https://journals.openedition.org/dms/1758#quotation.

Blank, L. M. (2000) . A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student Understanding?. *Science Education* .n 84. p 486-506.

Bouzelata, Redouane. (2013). *étude condition favorisant la motivation pour la pratique du volleball dans les cours d'éducation physique au secoudaire* . mémoir présenté comme exigence parrtielle de la maitrise en kinanthropologie, université du québec . montréal

Céline Blanchared, Luc Pelletier, Nancy Otis, Elizabeth Sharp (2004) Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher, Revue des sciences de l'éducation, Volume 30, Number 1,p106-123

Christian, Bégin.(2008). les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifier . *revue des science de l'éducation . volume34* . n1 . p47-67.

Claude, Durand-Prinborgne ,& Jean, Hassenforder ,& François de Singly . (2005) . dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formationédition adeline guérin . Joëlle gardette . France.

Dupont, Jean-Philippe, & Carlier,& Ghislain, & Gérard, Philippe,& Delens Cécile. (2009). Détermination et effets de la motivation des élèves en

éducation physique : *Revue de litérature. Les cahiersde recherche en éducation et formation* . N73 . P1-32.

Edward L.Deci.(1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity, *Journal of Personality and Social Psychology . Vol*. 22 . No 1 .p 113-120.

Eleonora Papaleontioun-Louca . (2003) . Conceptand Instruction of Metacognition . *Teacher Devalopment, Vulume7*. Numeber1. p9_30.

Hori, Shinya . (2008) . Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance . *Revue japonais de didactique du français, vol3* . n1.

Irina, Bordei, & Joana, Vieira Sontos,& Gabriela, Gonçalves . (2019) . The Influence of Authentic leader ship on public Employees analyzed through self-determination theory :ACase study in republic of moldova. *C0tia sous journal of spatial and organizational Dynamic, v VII .* N2 . p 125-143.

Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlie, Philippe Gérard and Cécile Delens . (2009) .Teacher-student negotiation and its relation to physical education students's motivational processes :An approach based on self-deternation theory . *European physical Education Review, Volume15* . n1 . p21-46.

Joussemet, M.& Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology . vol 49* . n3 . 194-200.

Lionel, Bellenger,& Philippe, Pigallet . (1996) . dictionnaire de la formation et de développement personnel, édition esf parise France.

Lisa, Legault. (2016) . Intrinsic and Extrinsic Motivation. https://www.researchgate.net/publication/311692691

Lise, s .(1994) . la métacognition , qu'en est-il ? . *revue des sciences de l'education volume20* . numéro 3.

luc G pelletier, kim .m. touson najwa k. haddad, client . (1997) . motivation for therapy scale : a measure of intrisic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy, *journal of personality assessment, Vol 68* . No 2. p414-434.

Maral, Katal & Mehrak ,Rahimi . (2012). Metacognitive Stratigies Awareness in learning English as a foreign language an overview, *procedia- social and behavioral scince* 37-1 .p 73-81.

Nicolas, Hauw. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturelm : Approche hiérarchique de la motivation en education physique et sportive*. These du doctorat . université de caen. basse normandie U.F.R .

Philippe , Sarrazine,& Luc , Pelletier,& Edward, Deci ,& Richard , Ryan .(2011). Nourrir une motivation autonome et des conéquences positives dans différents milieux de vie :les apports de la théorie de l'autodétérmination. inc martine- krumn et c.tarquoinion(eds), traite de psychologie positive, et de boeck, bruxelles

Pintrich & Degroot . (1990) . Motivational and Self-Reulated Learning Components of Classroom Acadimic Performance, *Journal of educational psychology. vol82* .n1. p33-40.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), Issues in the measurement of metacognition (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute.

Ryan & Deci . (2000) . Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being . *American Psychologist . Vol 55* . No 1 . p 68-78.

Ryan & Deci . (2008) . Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology . Vol 49* . No 1. p24-34

Ryan . R. M & Deci ,E .L(2000) . Intrinsic and Extrinsic Motivation : Classic Definition and New Directions . *Revue Contemporary Educational Psychology* . n25 . p54-67.

Schraw. G , Dennison .R. S.(1994). Assesssing Metacognitive Awareness, Contemporary educational psychology . n19. p460-475.

Siddig, Ahmed, & Mohd Feham ،Radhwa . (20121) .The level of metacognitive thinking among students of the KIRKHS at the International Islamic University Malaysia in the light of some mediatedvariables . *urnal sultan alauddin sulaiman shah . vol8* . n2 . p73-96.

Stephan . Dutoi & Gary, Kotze .(2009). Metacognitive Stratigies in theteaching and learning of mothematics Pythagoras ,n 70 ,p57-67.

Sylvie . C.(2000). enseigner les stratégie d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se port mieux, *correspondance ,amélioration du français en milieu collégial. volume5* . numero3.

UcoJ. WIersma .(1992) . The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis . *Journal of Occupational and Organizational Psycholog,vol 65* . n6 . p101-114.

Vallerand, R.J. & Pelletier, L.G.& Blais, M.R. & Briere, N.M.& Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic , extrinsic, and amotivation in education , *educational and psychological measurement* . n52.

Wilsone, jeni.(1998). The Nature of Metacognition :What do primary school problem(solvers do ?paper presented at the national AREA conference, Melbourne university. *reports researche* . (143).

قائمة المصطلحات

- الوعي بالعمليات الميتامعرفية: Metacognition
- المعرفة: Knowlod
- السيطرة أوالتحكم: Controllin
- معرفة ماوراء المعرفة: Metacognitive Knowledge
- التفكير: Thinking
- التعلم: Learning
- معرفة الشخص: Person Knowledge
- معرفة المهمة: Task knowledge
- معرفة الاستراتيجية: Strztegy Knowledge
- خبرات ما وراء المعرفة: Metacognitive Experiences
- المعرفة عن تفكير الفرد والاخرين:Knowledge about ones self and others thinkin
- المعرفة التقريرية المعرفية: Cognitive Declarative Knowledge
- المعرفة التقريرية ما وراء المعرفة: Metacognitive Declarative Knowlledge
- العمليات التنفيذية : Excecutive Processes
- المعرفة الاجرائية المعرفية : Cognitive Procedural Knowledge
- المعرفة الاجرائية ما وراء المعرفة : Metagognitive Procedural Knowledge
- المعرفة المفاهمية : Conceptual Knowledge
- المعرفة الاجرائية : Procedural Knowledge
- المعرفة السياقية : Contextual Knowledge
- ادارة المعرفة : Management of Knaowledge
- تقويم المعرفة : Evaluation Knowledge
- تنظيم المعرفة : Regulation Knowledge
- مبدا العلمية: Process Princple
- مبدا التاملية: Reflectivity Principle

- مبدا الوجدانية: Affectivity Principle
- مبدا الوظيفية: Functionality Principle
- مبدا السياق: Context
- مبدا التشخيص الذاتي: Self- diagnosis
- مبدا النشاط: Activity
- مبدا الاشراف: Supervision
- مبدا التعاون: Cooperation
- مبدا المفهوم: Preconeption Principle
- مبدا تصور التعلم : Learning Conception
- الوعي: Awarenss
- التخطيط: Planing
- المراقبة: Monitoring
- المراجعة: Reviewing
- الموائمة: Adapting
- المعرفة التصريحية : Declarative Knowledge
- المعرفة الاجرائية : Procedural Knowledge
- المعرفة الشرطية : Conditional Knowledge
- ادارة المعلومات: Information Management
- التصحيح : Debugging
- التقويم : Evaluation
- - استراتيجية التساؤل الذاتي: Self-Questioning Strategy
- استراتيجية التفكير بصوت مرتفع: Thinking Aloud Strategy
- استراتيجية العصف الذهني : Brqir Storning Strategy
- تكوين فرضي: Hypothetical Construct
- دوافعه: Motives
- مقاصده السلوكية: Intentions

- الدافع : Motive
- الدافعية : Motivation
- النظام المفتوح : Open System
- الحاجة: Need
- الحافز: Drive
- الباعث: Incentive
- الغرائز: Instincts
- دافعية الحافز: Incentive Motivation
- الدوافع الداخلية: Intrinsic Motives
- دوافع الفضول: Curiosit
- دافع الكفاءة: Competence
- دافع الانجاز: Achievement
- الدوافع الخارجية الاجتماعية : Extrinsic Social Motives
- دافع الانتماء : Affiliation
- بمفهوم الضبط: "Lieu de Control
- للادافعية : Amotivation
- اختزال الحاجة": Need Reduction
- – نظرية الاشراط الاجرائي لسكينر: Operant Condtion Theory
- النظرية الانسانية للدافعية : Motivation Humanistic
- الحاجات الفسيولوجية/ Physiological needs
- حاجات الامن: Saftey needs
- حاجات الحب والانتماء: Love and Belonging needs
- حاجات التقدير والاحترام: Esteem needs
- حاجات المعرفة والفهم: To Know and Understand
- الحاجات الجمالية: Aesthetic needs
- حاجات تحقيق الذات: Self- Actualization needs

- بحاجات النقص : Deficiency Needs
- حاجة النمو: Growth Needs
- علم النفس الدينامي: Psychodynamic
- علم اغوار النفس: Depth Psychology
- اللبيدو: Libido
- الاتزان البدني او الحيوي: Homeostasis
- المتعة واللذة: Hedonism
- الدافعية اللاشعورية: Unconscious Motivation
- الاكتئاب: Depression
- اللاشعور: Unconsciousness
- مصدر الطاقة: Energy Source
- اهداف: Goals
- السلوك: Behaviore
- اهداف الاداء: Performance Goals
- نظرية العزم الذاتي: Self-Détermination Theory
- متصل التقرير الذاتي: Self Determination Continuum
- الدافعية الخارجية: Extrinsic Motivation
- الفعالية الذاتية العالية: High Self-efficacy
- ادراكهم للمحددات الذاتية: Self-determination
- نظرية الحاجات النفسية: Psychological Need Theory
- نظرية التقييم المعرفي: Cognitive Evaluation Theory
- نظرية التكامل القصدي: Theory Integration Organismic
- ونظرية التوجه السببي: Causality Otientation Theory
- ونظرية محتويات الهدف: Goal Contents Theory
- الاستقلالية: Autonomous
- الضبط الموجه: Control Oriented

- القلق من الكفاءة : Anxiety of Competence
- وعدم القدرة: L'incapacité
- الانتماء: Relatedness
- التسير النشط للسيرورات العقلية: Gestion active de ses Processus Mentaux
- تقريرية: Declarative
- اجرائية: Procedural
- التخطيط الذاتي: Self-planning
- والمراقبة الذاتية: Self-monitoring
- التقويم الذاتي: Self-evaluation
- الفعالية الذاتية العالية High Self-efficacy
- ادراكهم للمحددات الذاتية Self-determination

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية في صورته الاولية (صدق المحكمين)

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

نموذج طلب تحكيم مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية (Metacognition)

البيانات الشخصية:

اسم ولقب الاستاذ(ة):

الدرجة العلمية:

التخصص:

الجامعة:

الاستاذ (ة) الفاضل (ة)، تحية طيبة

تقوم الطالبة بإجراء بحث بعنوان"الوعي بالعمليات الميتامعرفية وعلاقتها بالدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا- حسب النظرية المعرفية الاجتماعية- " وذلك للحصول على شهادة الدكتوراه في علوم التربية الطور الثالث (ل.م.د).

لتحقيق اهداف الدراسة يتطلب استخدام أداة مناسبة لقياس متغير الوعي بالعمليات الميتامعرفية. ومن الادوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وتقديرا لخبرتكم العلمية أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم في صدق هذه الاداة من حيث:

1- مدى صلاحية عبارات المقياس ووضوحها لابعاد الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

2- مدى صلاحية الابعاد لمفهوم الوعي بالعمليات الميتامعرفية.

3- الملاحظات والمقترحات التي يمكن اضافتها.

وتعرف الوعي بالعمليات الميتامعرفية بأنه وعي الفرد بتفكيره وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم تشمل مجموعة من العمليات والمهارات العقلية في حل مشكلات التعلم واتخاذ القرارات المناسبة وتتمثل هذه المهارات في التخطيط ، التنظيم، المراقبة والتحكم، التقويم.

علما أن بدائل الإجابة على ابعاد فقرات المقياس يتم وفق التدرج التالي (دائما- نادرا-غالبا- أحيانا- ابدا)

وذلك ضع علامة (X) اما العبارة المناسبة والواضحة

مع خالص عبارات الشكر والتقدير طالبة الدكتوراه

عزيزتي عزيزى التلميذ (ة)

نضع بين ايديك هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من الاسئلة والتي تهدف إلى قياس درجة استخدامك للعمليات الميتامعرفية قبل وأثناء وبعد التعلم، ويحتوي هذا المقياس على (67) عبارة، ويقابل كل عبارة (5) خانات. نطلب منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم تحدد إلى أي مدى ينطبق عليك الإيجابة، ثم ضع اشارة (X) امام الاختيار الذي يناسبك.

نقدر جهودكم وتعاونكم معنا وشكرا

البيانات الشخصية:

الثانوية:

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

التخصص:

علوم تجريبية

رياضيات ☐ علوم تجريبية ☐

تقني رياضي ☐ تسير واقتصاد ☐

اداب وفلسفة:

اداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

السن: ☐

ابعاد المقياس:

البعد الأول: التنظيم: ونقصد به قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان البكالوريا على تنظيم عملية تعلمه من خلال التنظيم لها ومراجعة مدى التقدم في تعلمه وتعديل الاستراتيجية التي يعتمدها قبل وأثناء التعلم وبعده. ويحتوي هذا البعد على (15)عبارة.

رقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الاقتراحات
1	عندما ادرس أقوم بتدوين الملاحظات والأفكار المهمة حول المادة					
2	عندما أراجع احدد الأفكار والنقاط المهمة وأحفظها حتى يسهل علي تذكرها					
3	عندما اقرا موضوع ما افهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
4	أحضر الحصص الدراسية بانتظام					
5	أحاول ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة					
6	لدي مكان مناسب للدراسة والمراجعة					
7	أثناء الدراسة أقوم بتدوين الملاحظات التي يقدمها الاستاذ لاستفيد منها عندما أراجع للاختبارات					
8	عندما اراجع موضوع ما أقوم بحفظ المعلومة وتكرارها مرارا وتكرارا لنفسي					
9	لدى الارادة للقيام بالمراجعة للاختبارات					
10	أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال					
11	بعد الانتهاء من المذاكرة أضع قائمة بما تم إنجازه وأخطط لانجاز					

	الاعمال المتبقية					
12	احاول فهم النقاط الرئيسية قبل الاجابة على اسئلة الاختبار					
13	اقوم بتنظيم الوقت والواجبات المدرسية والمنزلية					
14	اقوم بتنظيم وقتي بالشكل بطريقة تساعدني على تحقيق اهدافي					
15	خلال الدرس اقوم بتدوين المفاهيم والأفكار الغامضة واطلب من المعلم اعادة الشرح					

البعد الثاني: التخطيط: ونقصد به قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان البكالوريا على التخطيط للتعلم وهو نقطة البداية في أي عمل، ويتمثل التخطيط في وضع برنامج تنظم عملية تعلمه وكذا تبني الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلات التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة.ويحتوي هذا البعد على (20)عبارة.

رقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الاقتراحات
16	اعتمد على رسوم بيانية أو جداول تساعدني في الفهم و تخطيط وتنظيم المادة الدراسية					
17	احرص دائما على وضع جدول زمني للمراجعة					
18	أركز على دراستي منذ بداية السنة الدراسية					
19	عندما أدرس أحاول تحديد المفاهيم والمصطلحات التي لا افهمها جيدا					
20	اقوم بتلخيص الدروس وتحديد الافكار الرئيسية عند المراجعة.					

21	عند المراجعة أقوم بوضع برنامج أسير وفقه					
22	أتبادل الأفكار مع زملائي الآخريين					
23	عندما أقوم بعمل ما اعمل على تجزئته إلى أجزاء صغيرة ليسهل علي فهمه					
24	عندما اراجع للاختبار أحاول جمع المعلومات التي احتاج إليها من الكتب					
25	عند دراستي لموضوع ما أقوم بتحديد النقاط الغامضة وأحاول فهمها باستخدام وسائل متعددة (الإنترنت، القاموس، الأستاذ، الزملاء)					
26	عندما اقوم بالبحث عن المعلومات اعتمد على الإنترنت، الكتب، القواميس)					
27	عندما تواجهني صعوبة في الدراسة أتركها وانتقل لموضوع أخر					
28	أطلب المساعدة من الاخرين كلما تطلب الامر لذلك					
29	عندما أجيب على اسئلة الاختبار ابدء أولا من السهل إلى الأصعب					
30	عندما أراجع انعزل في غرفة وحدي بعيدا عن الضجيج					
31	عند المراجعة اقوم بتلخيص					

	الدروس على شكل نقاط حتى يسهل علي تذكرها.					
32	كلما واجهتني صعوبة او مشكلة اعمل على مواجهتها من خلال تطوير مهاراتي في التفكير					
33	أثناء المراجعة اجتمع مع زملائي للمناقشة المادة الدراسية وتبادل المعلومات					
34	انظم الاشياء من خلال القيام بالتخطيط الدقيق لها					
35	انجز الواجبات المنزلية المطلوبة مني بشكل جيد					

البعد الثالث: المراقبة والتحكيم: ونقصد به قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان البكالوريا على مراقبة الأنشطة والاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها أثناء التعلم، ويحتوي هذا البعد على (19)عبارة.

رقم		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الاقتراحات
36	عندما تواجهني صعوبات أثناء المراجعة أحاول تغيير الطريقة التي ادرس بها					
37	عندما أقوم بالمراجعة احدد أهدافا تساعدني في تنظيم عملية المراجعة					
38	أثناء المراجعة أقوم بتحديد خطوات أسير عليها حتى أنتهي في الوقت المناسب					
39	اعتمد على مصادر مختلفة لأزيد من رصيد معلوماتي					
40	عند قراءتي لدرس ما أقوم					

	بصياغته بأسلوبي الخاص حتى يسهل علي تذكره					
41	استفيد من أفكار زملائي وأساتذتي للوصول إلى أفكار جديدة					
42	عندما أجد صعوبة في فهم شيء ما الجاء إلى طلب المساعدة من زملائي في القسم					
43	عندما أدرس موضوع ما عادة ما أجد صعوبة في تحديد الافكار الرئيسية					
44	اغير استراتيجياتي عندما أجد صعوبة في فهم موضوع ما					
45	أنا قادر على تحقيق الاهداف التي حددتها لنفسي					
46	عندما تواجهني مشكلة ما، أبدا بالبحث عن الحلول الممكنة لها					
47	أفضل الاعمال الدراسية الصعبة حتى أتعود على حل ما هو أصعب					
48	أفكر بصوت عالى(مسموع) أثناء دراسة أي موضوع ليزداد انتباهي نحوه					
49	أجد صعوبة في تحديد النقاط والأفكار الهامة فيما أقرأ					
50	اتابع مسار تقدمي وعند الضرورة اقوم بتغير اسلوبي وطريقة تفكيري					
51	اثناء الدرس اقوم بتوجيه اسئلة					

	مختلفة للمعلم من اجل الحصول على معلومات اضافة حول الدرس					
52	لما اقوم بأداء مهمة ما اكون قادرا على الحكم على مدى دقة النتائج المتوصل اليها					
53	حين تواجهني مشكلة ما فإنني أحاول تذكر الحلول السابقة المماثلة لها للاستفادة منها					
54	عندما تواجهني صعوبة في دراسة مادة ما اتركها وأذهب إلى مادة أخرى					

البعد الرابع: التقويم: ونقصد به قدرة التلميذ الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والمقبل على اجتياز امتحان البكالوريا على مراقبة ادائه وتقدمه ومراجعة ما تم تعلمه ، وتقويم مدى فعالية الاستراتيجية التي يستخدمها في التعلم والمراجعة، ومدى تحقيقيه للأهداف التي حددها. ويحتوي هذا البعد على (13)عبارة.

رقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الاقتراحات
55	أقوم بطرح أسئلة بهدف التأكد من انني فهمت المادة التي راجعتها					
56	بعد الانتهاء من المراجعة والمذاكرة اسأل نفسي إذا حققت هدفي					
57	عند مواجهتي لأي مشكلة أضع مجموعة من التساؤلات وأحاول الايجابية عنها لزيادة فهمي					
58	أقرا السؤال عدة مرات قبل أن أبدا في الإجابة على الامتحان					
59	بعد انجازي لمهمة ما اسأل					

	نفسي ما إذا كنت قد استخدمت الاستراتيجية المناسبة					
60	أحاول فهم الاسئلة وأفكر مليا قبل الاجابة عليها					
61	عندما احقق أهدافي أكافئ نفسي على التقدم الذي حققته					
62	أتعلم من أخطائي وأحاول أن لا أقع فيها مرة أخرى					
63	أشعر بالسوء عندما لا أحقق أهدافي					
64	أقارن إجاباتي وإجابات زملائي لاكتشف أخطائي ونقاط ضعفي					
65	أصحح أخطائي عندما أشعر أنني أخطاء في الاجابة على سؤال الاختبار					
66	أقوم بمراجعة أدائي أثناء إجراء الاختبار					
67	أقارن مستواي الحالي بمستواي السابق					

ملحق رقم (02)

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

التعديلات في مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية (Metacognition)

بعد التحكيم

عزيزي(ة) التلميذ (ة)

نضع بين أيديك هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة والتي تهدف إلى قياس درجة استخدامك لعمليات الميتامعرفية (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) التي تقوم بها قبل وأثناء وبعد الدراسة.يحتوي هذا المقياس على (59) عبارة، ويقابل كل عبارة (5) خانات. نطلب منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك الإجابة، ثم ضع إشارة (X) أمام الاختيار الذي يناسبك.

نقدر جهودكم وتعاونكم معنا وشكرا

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

السن:

إسم الثانوية:

الشعبة الدراسية:

رياضيات ☐ علوم تجريبية ☐ تقني رياضي ☐

آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

البعد الأول: التنظيم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
1	عندما أدرس أقوم بتدوين الأفكار المهمة حول المادة الدراسية					
2	عندما اراجع احدد الافكار والنقاط المهمة واحفظها حتى يسهل عليا تذكرها					
3	عندما أقرا موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
4	أحضر الحصص الدراسية بانتظام					
5	أحاول ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة					
6	أثناء الدراسة أقوم بتدوين الملاحظات التي يقدمها الاستاذ لأستفيد منها عندما أراجع للاختبارات					
7	عندما أراجع موضوع ما أعمل على تكراره على نفسي حتى أحفظه					
8	أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال					
9	بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة أحدد فيها النشاطات التي قمت بإنجازها					
10	أحاول فهم النقاط الرئيسية قبل الإجابة على أسئلة الاختبار					
11	عندما أراجع أقوم بتنظيم أفكاري في صورة منظمة مألوفة					
12	أقوم بتنظيم وقتي بطريقة تساعدني على تحقيق اهدافي					
13	أطلب من المعلم إعادة شرح المفاهيم الغامضة خلال الدرس					

البعد الثاني: التخطيط:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
14	أعتمد على رسوم بيانية أو جداول تساعدني على فهم					

	المادة الدراسية					
15	أحرص دائما على وضع جدول زمني للمراجعة					
16	أركز على دراستي من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها					
17	عندما أراجع دروسي أحاول تحديد المصطلحات التي لا أفهمها جيدا					
18	أقوم بتلخيص الدروس عند المراجعة					
19	أقوم بوضع برنامج أسير وفقه عند مراجعة دروسي					
20	عندما أقوم بعمل ما أجزئه إلى أجزاء صغيرة ليسهل علي فهمه					
21	عندما أراجع للاختبار أحاول جمع المعلومات التي أحتاج إليها من الكتب المدرسية					
22	عند دراستي لموضوع ما أقوم بتحديد النقاط الغامضة وأحاول فهمها باستخدام وسائل متعددة (الإنترنت، القاموس، الأستاذ، الزملاء)					
23	عندما أقوم بالبحث عن المعلومات اعتمد على الإنترنت، الكتب، القواميس					
24	كلما واجهتني مشكلة ما أثناء دراسة موضوع ما أبحث عن السبب					
25	عندما أجيب على أسئلة الاختبار أبدأ من السهل إلى الأصعب					
26	عندما أراجع للامتحانات أقوم بوضع مجموعة من التساؤلات وأحاول الإجابة عليها لزيادة فهمي					
27	كلما وجدت صعوبة في فهم أي درس أثناء المرجعة أعمل على تلخيص أفكاره من خلال تطوير مهاراتي في التحليل					
28	أثناء المراجعة أتبادل المعلومات مع زملائي من أجل الحصول على معلومات جديدة					
29	أعد مخطط أنظم فيه المادة التي أبدا بمراجعتها أولا.					
30	انجز الواجبات المنزلية المطلوبة مني بشكل					

البعد الثالث: المراقبة والتحكيم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
31	عندما تواجهني صعوبات أثناء المراجعة أحاول تغيير الطريقة التي أدرس بها					
32	عندما أقوم بالمراجعة أحدد أهدافا تساعدني في تنظيم عملية المراجعة					
33	أقوم بتحديد خطوات أسير عليها اثناء المراجعة حتى أنتهي في الوقت المناسب					
34	أسال نفسي أسئلة حول القرار قبل أن أتخذه					
35	عند قراءتي لدرس ما أقوم بصياغته بأسلوبي الخاص حتى يسهل علي تذكره					
36	أميل إلى مناقشة كل فكرة جديدة أدرسها مع زملائي لأتأكد من الفهم الجيد لها					
37	عندما أدرس موضوع ما أحرص أن تكون طريقة العمل المتبعة مناسبة فعلا					
38	عندما أجد صعوبة في فهم موضوع ما أغير طريقتي إن تطلب الأمر ذلك					
39	أنا قادر على تحقيق الأهداف التي حددتها لنفسي					
40	عندما تواجهني مشكلة اثناء الدراسة، أبدأ بالبحث عن الحلول الممكنة لها					
41	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
42	أفكر بصوت عالى(مسموع) أثناء دراسة أي موضوع ليزداد انتباهي نحوه					
43	أجد صعوبة في تحديد النقاط والأفكار الهامة فيما أقرأ					
44	أتابع مسار تقدمي وعند الضرورة أقوم بتغيير طريقة تفكيري					
45	أثناء الدرس أقوم بتوجيه أسئلة مختلفة للأستاذ من أجل					

	الحصول على معلومات إضافية حول الدرس					
46	لما اقوم بأداء مهمة ما أكون قادرا على الحكم على مدى دقة النتائج المتوصل إليها					
47	حين تواجهني مشكلة ما فإنني أحاول تذكر الحلول السابقة المماثلة لها للاستفادة منها					
48	عندما تواجهني صعوبة في دراسة مادة أسال نفسي إذا أخذت بعين الاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					

البعد الرابع: التقويم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
49	أقوم بطرح أسئلة على نفسي بهدف التأكد من أنني فهمت المادة التي راجعتها					
50	بعد الانتهاء من المراجعة أسأل نفسي إذا حققت هدفي					
51	عند مواجهتي لأي مشكلة أعمل على حلها من خلال الإجابة على التساؤلات التي طرحتها					
52	أقرأ السؤال عدة مرات قبل أن أبدأ في الإجابة على الامتحان					
53	بعد إنجازي لمهمة ما أسأل نفسي ما إذا كنت قد استخدمت الاستراتيجية المناسبة					
54	أحاول فهم أسئلة الاختبار قبل الشروع في الإجابة عليها					
55	أتعلم من أخطائي حتى لا أقع فيها مرة أخرى					
56	أقارن إجاباتي بإجابات زملائي لأكتشف أخطائي					
57	أصحح أخطائي عندما أجد أنني أخطأت في الاجابة على سؤال الاختبار					
58	أقوم بمراجعة أدائي أثناء إجراء الاختبار					
59	أقارن بين المستوى الذي وصلت اليه بمستواي السابق					

ملحق رقم (03)

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الصورة النهائية لمقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية (Metacognition)

الموجه للتلاميذ

عزيزي(ة) التلميذ (ة)

نضع بين أيديك هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة والتي تهدف إلى قياس درجة استخدامك لعمليات الميتامعرفية (التنظيم، التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) التي تقوم بها قبل وأثناء وبعد الدراسة.يحتوي هذا المقياس على (45) عبارة، ويقابل كل عبارة (5) خانات. نطلب منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك الإجابة، ثم ضع إشارة (X) أمام الاختيار الذي يناسبك.

نقدر جهودكم وتعاونكم معنا وشكرا

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

السن:

إسم الثانوية:

الشعبة الدراسية:

رياضيات ☐ علوم تجريبية ☐ تقني رياضي ☐

آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

البعد الأول: التنظيم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
1	عندما أدرس أقوم بتدوين الأفكار المهمة حول المادة الدراسية					
2	عندما اراجع احدد الافكار والنقاط المهمة واحفظها حتى يسهل عليا تذكرها					
3	عندما أقرا موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
4	أعتمد على رسوم بيانية أو جداول تساعدني على فهم المادة الدراسية					
5	عندما أراجع دروسي أحاول تحديد المصطلحات التي لا أفهمها جيدا					
6	أقوم بتلخيص الدروس عند المراجعة					
7	عندما أقوم بعمل ما أجزئه إلى أجزاء صغيرة ليسهل علي فهمه					
8	أعد مخطط أنظم فيه المادة التي أبدا بمراجعتها أولا.					
9	كلما وجدت صعوبة في فهم أي درس أثناء المرجعة أعمل على تلخيص أفكاره من خلال تطوير مهاراتي في التحليل					
10	عندما تواجهني صعوبات أثناء المراجعة أحاول تغيير الطريقة التي أدرس بها					
11	عندما أقوم بالمراجعة أحدد أهدافا تساعدني في تنظيم عملية المراجعة					
12	أقوم بتحديد خطوات أسير عليها اثناء المراجعة حتى أنتهي في الوقت المناسب					

13	عند قراءتي لدرس ما أقوم بصياغته بأسلوبي الخاص حتى يسهل علي تذكره					
14	عندما أجد صعوبة في فهم موضوع ما أغير طريقتي إن تطلب الأمر ذلك					

البعد الثاني: التخطيط:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
15	أسال نفسي أسئلة حول القرار قبل أن أتخذه					
16	عندما أدرس موضوع ما أحرص أن تكون طريقة العمل المتبعة مناسبة فعلا					
17	عندما تواجهني مشكلة اثناء الدراسة، أبدأ بالبحث عن الحلول الممكنة لها					
18	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
19	أتابع مسار تقدمي وعند الضرورة أقوم بتغيير طريقة تفكيري					
20	لما اقوم بأداء مهمة ما أكون قادرا على الحكم على مدى دقة النتائج المتوصل إليها					
21	حين تواجهني مشكلة ما فإنني أحاول تذكر الحلول السابقة المماثلة لها للاستفادة منها					
22	عندما تواجهني صعوبة في دراسة مادة أسال نفسي إذا أخذت بعين الاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
23	بعد الانتهاء من المراجعة أسأل نفسي إذا حققت هدفي					
24	عند مواجهتي لأي مشكلة أعمل على حلها من خلال الإجابة على التساؤلات التي طرحتها					
25	بعد إنجازي لمهمة ما أسأل نفسي ما إذا كنت قد استخدمت الاستراتيجية المناسبة					

البعد الثالث: المراقبة والتحكيم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
26	أحضر الحصص الدراسية بانتظام					
27	أثناء الدراسة أقوم بتدوين الملاحظات التي يقدمها الاستاذ لأستفيد منها عندما أراجع للاختبارات					
28	عندما أراجع موضوع ما أعمل على تكراره على نفسي حتى أحفظه					
29	أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال					
30	بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة أحدد فيها النشاطات التي قمت بإنجازها					
31	أقوم بتنظيم وقتي بطريقة تساعدني على تحقيق اهدافي					
32	أحرص دائما على وضع جدول زمني للمراجعة					
33	أركز على دراستي من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها					
34	أقوم بوضع برنامج أسير وفقه عند مراجعة دروسي					

البعد الرابع: التقويم:

رقم	العبارة	دائما	نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا
35	أحاول فهم النقاط الرئيسية قبل الإجابة على أسئلة الاختبار					
36	عندما أقوم بالبحث عن المعلومات اعتمد على الإنترنت، الكتب، القواميس					
37	عندما أجيب على أسئلة الاختبار أبدأ من السهل إلى الأصعب					
38	أقرأ السؤال عدة مرات قبل أن أبدأ في الإجابة على الامتحان					
39	أثناء المراجعة أتبادل المعلومات مع زملائي من أجل الحصول على معلومات جديدة					
40	أحاول فهم أسئلة الاختبار قبل الشروع في الإجابة عليها					

41	أتعلم من أخطائي حتى لا أقع فيها مرة أخرى					
42	أقارن إجاباتي بإجابات زملائي لأكتشف أخطائي					
43	أصحح أخطائي عندما أجد أنني أخطأت في الاجابة على سؤال الاختبار					
44	أنا قادر على تحقيق الأهداف التي حددتها لنفسي					
45	أقارن بين المستوى الذي وصلت اليه بمستواي السابق					

ملحق رقم(04)

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي الموجه للتلاميذ

عزيزتي عزيزى التلميذ (ة)

نضع بين ايديك هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من الاسئلة والتي تهدف إلى قياس درجة استخدامك للدافعية الصادرة عن العزم الذاتي ، ويحتوي هذا المقياس على (45) عبارة، ويقابل كل عبارة (5) خانات. نطلب منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم تحدد إلى أي مدى ينطبق عليك الإيجابة، ثم ضع اشارة (X) امام الاختيار الذي يناسبك.

نقدر جهودكم وتعاونكم معنا وشكرا

البيانات الشخصية:

الثانوية:

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

التخصص:

علوم تجريبية

رياضيات ☐ علوم تجريبية ☐

تقني رياضي ☐ تسير واقتصاد ☐

اداب وفلسفة:

اداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

السن: ☐

الرقم		اوافق بدرجة كبيرةجدا	اوفق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق اطلاقا
	البعد الأول: المتعة والاهتمام					
1	استمتع كثيرا بتنفيذ الانشطة.					
2	كانت الانشطة التي انجزتها ممتعة ومسلية					
3	اعتقد ان الانشطة مملة					
4	لا تجذب الانشطة انتباهي على الاطلاق					
5	اصف الانشطة بانها ممتعة					
6	اعتقد ان الانشطة ممتعة تماما					
7	بينما كنت انفذ الانشطة فكرت في مقدار استمتاعي بها					
	البعد الثاني: الكفاية المدركة					
8	اعتقد انني اجيد تنفيذ الانشطة					
9	اعتقد انني انفذ الانشطة بشكل جيد مقارنة ببقية التلاميذ					
10	بعد تنفيذ الانشطة لمدة من الوقت اشعر بالكفاءة					
11	انا راض عن ادائي في الانشطة					
12	انا ماهر في تنفيذ الانشطة					
13	لا اتمكن من تنفيذ الانشطة بشكل جيد					
	البعد الثالث: بذل الجهد والاهمية					
14	ابذل جهدا كبيرا في تنفيذ الانشطة الموكلة الي					
15	لا ابذل الكثير من الجهد لتنفيذ الانشطة					

16	احاول بذل الكثير من الجهد في تنفيذ الانشطة					
17	من المهم بالنسبة لي انجاز الانشطة بكفاءة					
18	لا ابذل اي جهد في تنفيذ الانشطة ذات الاهمية بالنسبة لي					
	البعد الرابع: الضغط والتوتر					
19	لا اشعر بالتوتر وانا انفذ الانشطة					
20	اشعر بالتوتر النفيب في اثناء تنفيذ الانشطة					
21	اشعر بالراحة في اثناء تنفيذ الانشطة					
22	اكون قلقا في اثناء تنفيذ الانشطة					
23	اشعر بالضغط عندما انفذ الانشطة					
	البعد الخامس: الخيارات المدركة					
24	اعتقد انه كان لدي الخيار لتنفيذ الانشطة					
25	اشعر انه ليس لدي الخيار في تنفيذ الانشطة					
26	لا املك حق الخيار في تنفيذ الانشطة					
27	اشعر انه يتوجب علي تنفيذ الانشطة					
28	انفذ الانشطة لانني لا املك خيارا غير ذلك					
29	انفذ الانشطة لانني ارغب في ذلك					
30	انفذ الانشطة لانه يتوجب علي فعل ذلك					
	البعد السادس: القيمة والفائدة					
31	اعتقد ان الانشطة ذات قيمة كبيرة لي					
32	اعتقد ان تنفيذ الانشطة المرتبطة بالمواد الدراسية التي درستها كان مهما لي					
33	اعتقد ان تنفيذ الانشطة مهم، لانه يثري خبراتي					
34	ارغب في تنفيذ الانشطة مرة اخرى، لانها ذات قيمة بالنسبة لي					
35	اعتقد ان تنفيذ الانشطة يساعدني في تنمية مهارات محددة					
36	اعتقد ان تنفيذ الانشطة يجلب لي النفع والفايدة					
37	اعتقد ان تنفيذ الانشطة مهم جدا لي					

	البعد السابع: العلاقة					
38	اشعر انني بعيد عن بعض الاشخاص الذين اتعامل معهم في اثناء تنفيذ الانشطة					
39	اشك انني وبعض هاؤلاء الاشخاص سنصبح اصدقاء في المستقبل					
40	اشعر بانه بامكاني ان اثق بهاؤلاء الاشخاص					
41	ارغب في الحصول على فرصة اخرى للتفاعل مع هاؤلاء الاشخاص بشكل اقوى					
42	انا حقا لا ارغب في التواصل او التفاعل مع هاؤلاء في المستقبل مرة اخرى					
43	اشعر انني لا استطيع ان اثق بهاؤلاء الاشخاص					
44	اشعر انني وهاؤلاء الاشخاص يمكن ان نصبح اصدقاء اذا تفاعلنا بشكل اكبر					
45	اشعر انه تربطني صلة قريبة بهؤلاء الاشخاص					

ملحق رقم (05)

قائمة أسماء الاساتذة المحكمين

الرقم	اسم الاستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
01	معروف خلفان لويزة	علوم التربية	استاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري
02	عيسي عزيزة	علوم التربية	استاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري
03	موالك مصطفى	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري
04	طوطاوي مبدوعة	علم النفس التربوي	استاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري
05	بوطابة فريد	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري
06	سيد نوال	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري
07	طباع فاروق	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2
08	مقدم صفية	علوم التربية	استاذ ماحضر أ	جامعة مولود معمري
09	بوجملين حياة	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري
10	تيعشادين محمد	علوم التربية	دكتوراه علوم	جامعة مولود معمري
11	نزيم صرداوي	علوم التربية	استاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري
12	هارون	علوم التربية	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري
13	بلعسلة فتيحة	علوم التربية	استاذ ماحضر أ	المدرسة العليا للأساتذة

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، والبحث عن الفروق في استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة، وعمّا إذا كان هناك تنوع في استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية، واستخدام أبعاد الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (555) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي، وتم اتباع المنهج الوصفي مع استخدام مقياس الوعي بالعمليات الميتامعرفية المصمم من طرف الطالبة، ومقياس الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي المصمم من طرف "Sheldon, Ryan,& Reis (1985)" والمترجم من طرف "نوفل (2011)".

تم تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط "سبيرمان" للتحقق من العلاقة الارتباطية بين العمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي، واختبار "مان–وايتني" للتحقق من الفروق في كل من العمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الجنس والتخصص، كما تم استخدام اختبار "كا^2" للتحقق من مدى تنوع استراتيجيات الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي.

تم التوصل إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين الوعي بالعمليات الميتامعرفية والدافعية الصادرة عن العزم الذاتي عند التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، مع وجود فروق دالة احصائيا في الوعي بالعمليات الميتامعرفية حسب الجنس لصالح الاناث، كما توجد فروق دالة احصائيا في الوعي بالعمليات الميتامعرفية حسب الشعبة الدراسية لصالح الادبيين، بينما لا توجد فروق دالة في الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي حسب الجنس و حسب الشعبة الدراسية. كما يوجد تنوع في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية ومكونات الدافعية الصادرة عن العزم الذاتي لدى التلاميذ المقبلين على البكالوريا.

Abstract:

This study aimes to identify the relationship between awareness of metacognitive processes and self-determination of motivation among baccalaureate students. And studying the differences in awareness of metacognitive strategies and self-determination motivation according to gender and branch, as well as identifying if there was diversity in the use of awareness of metacognitive strategies and self-determination motivation dimensions among baccalaureate students.

The study was conducted on a sample of (555) third year secondary school students, and the descriptive approach was followed with the use of awareness of metacognitive processes scale designed by the researcher, and a self-determination motivation scale designed by Sheldon, Ryan, & Reis (1985) translated by Nofal (2011).

The data were analyzed using the Spearman correlation coefficient to verify the correlation between metacognitive processes and self-determination motivation, and the Mann-Whitney test to verify differences in both metacognitive processes and self-determination motivation according to gender and branch. The "χ^2" test was also used to verify the extent of the diversity of awareness of metacognitive strategies and self-determination motivation.

It was found that there is a statistically significant relationship between awareness of metacognitive processes and self-determination motivation among baccalaureate students. And, there is a statistically significant difference in awareness of metacognitive processes according to gender in favor of females, there is a statistically significant difference in awareness of metacognitive processes according to gender in favor of branc while there are no statistically significant differences in self-determination motivation according to gender. Also, there are no statistically significant differences in self-determination motivation according to branch. Furthermore, there is diversity in the use of metacognitive strategies and self-determination motivation components among baccalaureate students.