جـامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا

مذكرة ماجستير

التخصص : التعليمية ومشكلات التعلم

علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م. د.

دراسة ميدانية بولايات الوسط الجزائري

من طرف

خولة أحمدي

أمام اللجنة المشكلة من

عبد القادر لورسي	أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة	رئيسا
أحمد دوقة	أستاذ التعليم العالي، جامعة الجزائر	مشرفا ومقررا
عبد العزيز محي الدين	أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
الربيع العبزوزي	أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، مارس 2012

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج المسحي الوصفي الارتباطي، وقد تم صياغة الفرضيات التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.
- وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (151) طالب وهو يمثل عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د بالولايات التالية: البليدة، عين الدفلى، تيزي وزو، والمدية، حيث تم اختيار هذه الولايات بطريقة عشوائية لتمثل ولايات الوسط الجزائري، و تم التوصل من خلال استخدام مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، ومقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل الارتباط المتعدد، اختبار ت واختبار ف للدلالة الإحصائية ، إلى ما يلي:

ـ نسبة 92% من أفراد العينة تستخدم استراتيجيات ماوراء المعرفة.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.

ـ عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

واعتمادا على النتائج المتوصل إليها تبين الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في التعلم، وذلك من خلال ارتباطها إيجابا بكل من أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، الأمر يبين ضرورة تدريب المتعلمين على استخدام استراتجيات ماوراء المعرفة في عملية التعلم من قبل ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى ضرورة بناء مناهج ترتقي بمستوى تفكير المتعلم وكذا بأهدافه من عملية التعلم.

Résumé

L'étude vise à vérifier l'ornement d'une relation entre les stratégies métacognitives, et la réalisation des buts « buts de maitrise, buts performance » l'auto-efficacité statistique élève deuxième année science sociale LMD, et ont conduit à la rédaction des hypothèses suivantes :

- La présence de corrélation entre les stratégies métacognitives et des buts de maitrise.

- L'absence de corrélation entre les stratégies métacognitives et des buts de performance.

- la présente de corrélation entre les stratégies métacognitives et de l'auto-efficacité statistique.

- la présente de corrélation entre les buts de maitrise et de l'auto-efficacité statistique.

- L'absence de corrélation entre es buts de compétences et de l'auto-efficacité statistique.

- La présence de corrélation entre les stratégies métacognitives et des buts de maitrise et de l'auto-efficacité statistique.

- La présence de corrélation entre les stratégies métacognitives et des buts de performance, et de l'auto-efficacité statistique.

L'étude a été pratiquée au hazard sur un groupe d'élève de (151) représentant le nombre d'apprenants de 2éme année science sociale LMD dans les wilayas suivantes : Blida, Ain Defla, Tizi Ouzou et Médéa.

Le choix de ces wilayas a été pris au hazard pour représenter les wilayas du centre Algérie arrivé a employé des critères stratégies

métacognitives, orientation des buts (buts de métrise, buts de performance), le critère l'auto-efficacité statistique à travers la répétition, le pourcentage, coefficient relation Pearson, coefficient poly relationnel, le test T, et le test F des statistiques significatives comme suivant :

- 92% des répondants ont utilisé les stratégies métacognitives.

- L'existence de lien relationnel statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et des buts de maitrise.

- L'absence de corrélation entre les stratégies métacognitives et des buts de performance.

- L'existence de lien relationnel statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et l'auto-efficacité statistique.

- L'existence de lien relationnel statistiquement significative entre les buts de maitrise et l'auto-efficacité statistique.

- L'absence de corrélation entre les buts de compétence et l'auto-efficacité statistique.

- L'existence de lien relationnel statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et les buts de maitrise et l'auto-efficacité statistique.

- L'existence de lien relationnel statistiquement significative entre les stratégies métacognitives et les buts de compétence et l'auto-efficacité statistique.

Et l'adoption des résultats obtenus il montre l'impact positif de l'utilisation des stratégies métacognitive de l'apprentissage par coordination avec tout l'objectif d'excellence et l'auto-efficacité statistique cela nécessité décélérer les apprenants pour employer des stratégies métacognitives dans le processus d'apprentissage par les professionnels ainsi que la construit d'une plate-forme pour élever le nivaux de la pensée de l'apprennent ainsi que les objectifs du processus d'apprentissage.

شكـر

قال تعالى: " رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين "

نحمد الله أولا وأخيرا ونشكره شكرا يليق بعظمته وجلاله أن يسر لنا إتمام هذه الدراسة فله الحمد والثناء والمنة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور "دوقة أحمد " على مجهوداته وتوجيهاته القيمة للرقي بمستوى هذا العمل على أكمل ما ينبغي، فجزاه الله عني خير الجزاء وجعله دائما منبع عطاء أين ما حل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة رؤساء معاهد العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعات التالية: المدية، عين الدفلى، البليدة، تيزي وزو، الوادي، للتسهيلات التي قدموها لي لإجراء الدراسة، فجزآهم الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الذين ساعدوني في إجراء هذه الدراسة "مشري سلاف، صالح خشخوش، منجي دركي، فارس سعادي، بوبكر دبابي، فاتح الدين شنين، بن إمام إيمان".

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الزملاء والإخوة الذين ساروا معي في إنجاز هذا العمل ليس لشيء إلا لأجل أخوة في الله "نزيهة صحراوي، ليلى شريط، فاطمة الزهراء لطرش، ونيسة يماني، خليصة بن موسى، محالي جيجيكا، نور الهدى زرقي عتاب، باهي حنان، إيكن سعيد، كريمة شامي، سمية سلاطنة، نذيرة هقي، نسرين، ماجدة، صابرين".

وفي الأخير أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل طلبة السنة الثانية علم النفس وعلم اجتماع لأنهم وافقوا على إجراء الدراسة عليهم.

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01	أهم الفروقات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء	69
02	عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في كل ولاية من ولايات مجتمع الدراسة	107
03	عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د التي تمثل عينة الدراسة الأساسية	108
04	أرقام الفقرات موزعة على أبعاد مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة في صورته الأولية	110
05	سلم تنقيط الإجابات في مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة	111
06	الفقرات التي شملها تعديل مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة	113
07	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات ماوراء المعرفة	114
08	معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة	116
09	أبعاد فقرات الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة	117
10	أرقام الفقرات الموزعة على بعدي مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) في الصورة الأولية	119
11	سلم تنقيط الإجابات في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)	119
12	الفقرات التي شملها تعديل مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) و الأبعاد التي تنتمي إليها	121

13 معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) ودرجة البعد الذي تنتمي إليه 122

14 الفقرات المحذوفة من مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) 123

15 معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة التجزئة النصفية 123

16 معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة ألفا كرونباخ 124

17 أبعاد وعـدد فقرات الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) 125

18 أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية في صورته الأولية 127

19 سلم تنقيط الإجابات في مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية 127

20 الفقرات التي شملها تعديل مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية 129

21 معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية 130

22 أبعاد وعدد فقرات الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية 132

23 نسبة استخدام طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د لإستراتيجيات ماوراء المعرفة 137

24 علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الإتقان 138

25 علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الأداء 139

26 علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية 140

27 علاقة أهداف الإتقان بالفاعلية الذاتية الإحصائية 140

28 علاقة أهداف الأداء بالفاعلية الذاتية الإحصائية 141

29 علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية 142

30 علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية 143

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
01	نموذج الحتمية التبادلية (المصدر: في: Bandura,A ,1986: 24)	74
02	مصادر الفاعلية الذاتية عند باندوراBandura (مأخوذ من: السيد أبو هاشم:92)	81
03	نسبة استخدام أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة	138

الفهرس

ملخص

Résumé

شكر

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

الفهرس

مقدمة 13

1- الإطار العام للدراسة 16

1-1- إشكالية الدراسة 16

1-2- فرضيات الدراسة 20

1-3- أهداف الدراسة 20

1-4- أهمية الدراسة 21

1-5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة 21

2- استراتيجيات ماوراء المعرفة 26
2-1- مفهوم ماوراء المعرفة 26
2-2- مكونات ماوراء المعرفة 28
2-3- استراتيجيات ماوراء المعرفة 34
2-4- علاقة ماوراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى..... 41
2-5- المردودات التربوية لماوراء المعرفة 45
2-6- معوقات ماوراء المعرفة 48
2-7- أساليب تدريس ماوراء المعرفة 51
ملخص الفصل 54
3- توجهات أهداف الإنجاز (أهدف الإتقان، أهداف الأداء) 55
3-1- مفاهيم أساسية 55
3-2- لمحة عن تطور دراسة الدافعية 57
3-3- النظريات الاجتماعية المعرفية للدافعية 59
3-4- نماذج توجهات أهداف الإنجاز 63
3-5- خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء 68
3-6- التقويم التربوي و أثره على توجهات أهداف الإنجاز 70
ملخص الفصل 72
4- الفاعلية الذاتية الإحصائية 74
4-1- الفاعلية الذاتية :..... 74
4-1-1- لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية.....74
4-1-2- مفهوم الفاعلية الذاتية 75

4-1-3-الاختلافات بين الفاعلية الذاتية و بعض المفاهيم الأخرى..... 76
4-1-4- مصادر الفاعلية الذاتية 78
4-1-5- أبعاد الفاعلية الذاتية 82
4-1-6- الفاعلية الذاتية و ضبط السلوك 83
4-1-7- سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية 85
4-2- الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية:..... 87
4-2-1- نشأة الإحصاء وتطوره..... 87
4-2-2- مفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية..... 91
4-2-3- الإحصاء الوصفي و الإحصاء الاستدلالي 92
4-2-4- أهمية الإحصاء في تطور البحوث النفسية والاجتماعية..... 96
4-2-5- العوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء..... 97
4-2-6- تدريس الإحصاء باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة..... 100
4-3- الفاعلية الذاتية الإحصائية..... 101
ملخص الفصل 103
5- الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية 104
5-1- المنهج المتبع..... 104
5-2- الدراسة الاستطلاعية..... 105
5-3- مجتمع الدراسة..... 106
5-4- عينة الدراسة..... 107
5-5- أدوات جمع البيانات..... 109
5-6- الأساليب الإحصائية..... 132

5-7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 133

ملخص الفصل..... 135

6- عرض ومناقشة نتائج الدراسة 136

6-1- عرض نتائج الدراسة..... 136

6-2- مناقشة نتائج الدراسة 143

حاتمة..... 157

قائمة المراجع 159

المـلاحق

مقدمـة

يشهد العالم اليوم ثورة جديدة تمثل مزيجا من التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي المذهل، مما أحدث تغييرات خطيرة في العالم، حيث تندثر مهن وتخصصات قديمة وتنشأ مهن وتخصصات جديدة كل يوم، وبات من المؤكد أن رصيد الدول لا يقاس بما تملكه من ثروات طبيعية فحسب، بل بما تملكه من عقول علمائها ومفكريها الذين يقومون بصناعة المعرفة وهندستها للوصول إلى مستوى من الدخل المعرفي القومي الذي يصون استقلالها وسيادتها.

وعلى اعتبار أن العقل البشري هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة بات من الواضح أن الاستثمار الرئيسي هو مجال التعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية القدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع مخرجات هذه الثورة والتكيف مع نتائجها [01] ص06 .

وقد استلزم هذا الأمر وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير الطالب من مراحل تعلمه الأولى، حتى ينشأ جيل قادر على التفكير العلمي السليم، قادر على النقد والابتكار، بعيدا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، قادر على أن يتعلم كيف يبحث بنفسه عن المعلومة وكيف يقتنع بها ويستفيد منها في حياته اليومية، أي الخروج بالمتعلم من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر، قصد التعمق في فهم الظاهرة وتفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية، أي الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ماوراء المعرفة في تعلم مختلف العلوم [01] ص07، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم استراتيجيات التفكير وعملياته فهو بمثابة الأدوات التي يحتاجها المتعلم حتى يتمكن من التعامل مع أي نوع من المعارف، ويعتبر علم الإحصاء من العلوم التي تعتمد على إدراك العلاقات والاستدلال على الظواهر المختلفة لفهم معارفه، والتمكن من مبادئه وكيفية توظيفها، الأمر الذي فرض على دارسيه في الميادين المختلفة بوجه عام، وفي الميادين الإنسانية والاجتماعية بوجه خاص، استخدام استراتيجيات تصل بهم للوعي بعملياتهم المعرفية أثناء تجهيزهم ومعالجتهم لمعارف الإحصاء، أي استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعلم معارف الإحصاء، إلا

أن استخدام هذه الإستراتيجيات من طرف الطلبة قد يرتبط بعدة متغيرات لعل أبرزها معتقدات الطالب حول قدراته وإمكاناته لفهم الإحصاء أو ما يعرف بالفاعلية الذاتية الإحصائية، وكذا الأهداف التي يحددها لنفسه من وراء فهمه للإحصاء، فبعض الطلبة يكون هدفهم من دراسة الإحصاء هو الحصول على علامات عالية وكذا مديح الآخرين، بغض النظر عن مدى استيعابهم لما يدرسونه وهم الطلبة ذوي توجه الأداء، وفي المقابل نجد الطلبة الذين هدفهم من وراء تعلم الإحصاء هو إتقان معارفه وإدراك العلاقات بين قوانينه بهدف التزود بالمعارف الجديدة وتنمية كفاءاتهم العلمية.

يتضح مما سبق أهمية دراسة تتناول العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية، لهذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين كل من استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول، خصص الفصل الأول منها لعرض الإطار العام للدراسة (الإشكالية والفرضيات، أهداف وأهمية الدراسة، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة)، وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم ما وراء المعرفة من حيث تعريفها ومكوناتها، كما سنتعرض لإستراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك من خلال تعريفها وتحديد أهم الإستراتيجيات الماوراء معرفية، وكذا الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتيجيات المعرفية، وسنتطرق كذلك لعلاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، ثم المردودات التربوية لماوراء المعرفة ومعوقاتها،وأخيرا التطرق لأساليب تدريس ماوراء المعرفة.

ويتضمن الفصل الثالث نظرية توجهات أهداف الإنجاز، حيث سيتم فيه التطرق لمفاهيم أساسية ترتكز عليها هذه النظرية، ثم تقديم لمحة عن تطور دراسة الدافعية، كما سيتم تناول المقاربة المعرفية الاجتماعية والتركيز على نظرية توجهات أهداف الإنجاز ونماذجها، ومن ثم توضيح خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء، وأخيرا سيتم التطرق إلى التقويم التربوي و أثره على توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين.

أما الفصل الرابع فتم فيه تناول مفهوم الفاعلية الذاتية الإحصائية، وذلك من خلال تناوله ضمن ثلاث أقسام، حيث اختص القسم الأول بتناول الفاعلية الذاتية من حيث مفهومها والاختلافات بينها وبين بعض المفاهيم، مصادرها ، أبعادها و أثرها في ضبط السلوك بالإضافة إلى سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية، والقسم الثاني سنتطرق فيه إلى نشأة الإحصاء و تطوره، ثم التطرق لمفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية، وكذا الإحصاء الوصفي و الإحصاء الاستدلالي، ومن ثم تناول أهمية الإحصاء في

تطور البحوث النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء، وأخيرا تدريس الإحصاء باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

وفي الأخير خصص كل من الفصل الخامس والسادس لعرض الإجراءات الميدانية للدراسة، وكذا عرض ومناقشة نتائج الدراسة وخلاصة نتائج الدراسة.

الفصل 1
الإطار العام للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة :

يعتبر الإحصاء ركيزة من الركائز الأساسية في البحث العلمي، حيث يعتمد عليه في دراسة البيانات التي يتم جمعها عن ظاهرة معينة وتبويبها وتنظيمها للتعرف عليها بوصفها أو بتحليلها أو استقراء النتائج منها [02] ص17 ، حيث تعتمد الأبحاث الحديثة في العلوم المختلفة على الطريقة التي تقوم على الملاحظة الدقيقة والتجريب العلمي والتحليل الرياضي والاستنتاج المنطقي وبهذه الطريقة وحدها تصبح العلوم المختلفة علوما تجريبية موضوعية، وقد جمع علم الإحصاء هذه الخطوات باعتباره علم يحدد الشروط الأساسية لموضوعية التجارب وخطتها ووسيلتها ومنهجهما ومدى التعميم الذي تنطوي عليه نتائج تلك التجارب [03] ص09 .

يتضح مما سبق أن الإحصاء يعد من أهم الوسائل الحديثة والقوية للبحث العلمي في ميادينه المختلفة بوجه عام، وفي الميادين الإنسانية والاجتماعية بوجه خاص، الأمر الذي يبين ضرورة تمكن الطالب الجامعي في العلوم الإنسانية والاجتماعية من تقنيات الإحصاء ومبادئه وكيفية توظيفه على اعتبار أنه مقبل على إعداد مذكرة تخرجه تدريبا على خطوات البحث العلمي.

وتمثل اعتقادات الطالب حول قدراته وإمكاناته لفهم الإحصاء وكيفية توظيفه أو ما يسمى بالفاعلية الذاتية الإحصائية أمرا في غاية الأهمية ذلك أن الطالب يسلك في ضوء هذه الاعتقادات، وهذا ما أشار إليه باندورا (Bandura) حيث بين أن الفرد عندما ينشغل في عمل ما يفسر نتائج هذا العمل ويستخدم تلك التفسيرات في تكوين وتطوير معتقدات عن قدراته على القيام بمثل هذا العمل ويسلك في ضوء تلك المعتقدات [04] ص 60، ولا يتوقف تأثير الفاعلية الذاتية الإحصائية عند هذا الحد حيث أنها تحدد مستوى الدافعية وهذا ما بينه سيرفون وبيك (Serfon and Beck) حيث أوضحا أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدونها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، فعندما يواجه الأفراد الذين لديهم

شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون مجهوداتهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة [05] ص22، كما تؤثر معتقدات الأفراد حول قدراتهم على الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، وهذا ما أكدته دراسة بوفار بوشار(Bouchard-Bouffard)على أن التلاميذ الذين لديهم إدراك جيد لقدراتهم يستعملون استراتيجيات تعلم متطورة ومن هذا المنطق يتبين مدى خطورة الفاعلية الذاتية الإحصائية، ذلك أن المتعلمين الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير قادرين على فهم الإحصاء وإدراك مبادئه والعلاقات بين مفاهيمه وكيفية توظيفه في البحث العلمي فإنهم يستجيبون لهذه المعتقدات ويسلكون في ضوئها، حيث يذكر سيويل وجورج (2000) Sewell and George أن الأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يتميزون بالعديد من الخصائص مقارنة بأقرانهم أصحاب المستويات المنخفضة فيها والتي منها أنهم يفضلون المشاركة قي أنشطة التعلم المختلفة، ويبذلون مزيدا من الجهد أثناء التعلم، يبحثون عن خبرات التعلم التي تمثل تحديا لهم، لديهم مثابرة عند مواجهة الصعوبات، لديهم دافعية أكثر للتعلم، ويكتشفون عدم فاعلية الإستراتيجية المستخدمة بسرعة [04] ص63.

يتضح مما سبق أن المتعلمين الذين لديهم فاعلية ذاتية إحصائية مرتفعة يبذلون جهودا كبيرة لاكتساب معارف الإحصاء وتحديد طبيعة معارفه وما تتطلبه من استراتيجيات لاستيعابها، أي أنهم يعون طبيعتهم كأفراد وما يمتلكون من قدرات وإمكانات وطبيعة الإحصاء وما يتطلبه من استراتيجيات مناسبة لطبيعة المعارف المراد اكتسابها، ذلك أنهم يستخدمون استراتيجيات في التعلم تصل بهم إلى الوعي بالعمليات المعرفية خلال عملية التفكير وهو ما يعرف بما وراء المعرفة.

تمثل ما وراء المعرفة كما يرى فلافل (Flavell) وعي الفرد بصيرورة تفكيره وضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية وتوجيهها لتصويب مسارها للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهام أو المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية [06] ص 573-574، وهذا ما توصلت إليه دراسة جاما(Gama) التي تؤكد على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات [07] ص32، ولا يتوقف التأثير الإيجابي لما وراء المعرفة عند هذا الحد، إذ أكدت الدراسات على أن الفرد عندما يتأمل ويراجع عملية تعلمه ويقوم بمقارنات بين المعارف السابقة والحالية فإن ذلك سيؤدي بالتدريج إلى فهم عميق للمواد المتعلمة [01] ص 05، وذلك من خلال استخدامه لمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة [07] ص93، أي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره

وضبطها لتحقيق الهدف منها، فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعدهم على أن يحددوا مدى تأكدهم من المعرفة المعطاة [01] ص 05.

يتضح مما تقدم أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم، ذلك أنها تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي واكتساب المعارف، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي منها دراسة سمير عطية عريان (2003) حيث أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة، كما توصلت دراسة عفت مصطفى الطناوي (2001) إلى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد [08] ص 147-152، وتؤثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي من خلال تأثيرها في عدة متغيرات والتي من بينها طرق الاستذكار وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلبة.

تعبر توجهات أهداف الإنجاز عن النظرة المعاصرة للدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي والتي تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما, فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية، حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة، حيث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز إطار عمل معين لمعالجة المعلومات المعروضة [04] ص 120.

ويوضح سيجرس(Seegers)أن توجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف الإنجاز، حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقيم سلوك الانجاز ووضع الأهداف الشخصية للتعلم وبذل الجهد حتى تتحقق الأهداف المنشودة , واختلافات توجهات أهداف الانجاز تقود إلى اختلافات كيفية في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية[04] ص120 ، فبعض الطلبة يكون هدفهم أداء المهام الأكاديمية إتقان المعارف ورفع الكفاءة العلمية وهؤلاء الطلبة ذوي أهداف إتقان والبعض الآخر هدفهم من أداء المهام الأكاديمية هو تحصيل الدرجات والتفوق على الآخرين للظهور أفضل منهم وهؤلاء الطلبة ذوي أهداف أداء، حيث يتصف الطلبة ذوي أهداف الإتقان بالرغبة في اكتساب المعارف وتطوير المهارات كما أنهم يدركون أن الجهد أمر مهم لتحقيق النجاح، أما الطلبة ذوي أهداف الأداء يتصفون بالرغبة في الأداء أفضل من الآخرين والحصول على أحكام مرضية من طرف الغير , كما أنهم لا يقيمون الجهد بل يقيمون القدرات أكثر فالهدف من وراء اكتسابهم للمعارف هو التقويم والمنافسة.

وتكمن خطورة أن يكون الطالب ذو أهداف أداء في أنها تؤثر على الإستراتيجيات التي يستخدمها في التعلم وعلى معتقداته حول قدراته لإنجاز أعمال معينة ، وهذا ما أكدته دراسة دويك وليجيت (1988) Dweck and Leggett على أن التلاميذ الذين يتبنون أهداف إتقان يطورون إدراكا ايجابيا لفاعلية الذات وتوقعا ايجابيا للنجاح في إطار دراستهم , كما أنهم يظهرون مستوى عالي من الاعتماد على استراتيجيات الضبط الذاتي أثناء عملية التعلم، هذا إذا ما قورنوا بالطلبة المتبنين للأهداف الأدائية، كما

بينت دراسة يونغ أربترون و ميدجلي(1992) Young Arbetron and Midgley أن هناك علاقة ايجابية بين أهداف الإتقان والاستراتيجيات المستعملة من طرف التلاميذ والتي تسمح له بالتعلم بعمق، في حين أن التلاميذ ذوي التوجه الأدائي يميلون إلى استعمال استراتيجيات تؤهلهم للتعلم بصورة سطحية فقط [09] ص 16 .

انطلاقا مما سبق يتبين ضرورة وجود دراسة توضح طبيعة العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية، لهذا جاءت هذه الدراسة لتتساءل عن مدى ارتباط استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان ،أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د, ونظرا لعدم وجود دراسة عربية ومحلية ـ حسب علمنا ــ تتناول علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان, أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية , فأننا نطرح التساؤلات الرئيسية التالية:

1ـ ما مدى استخدام طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د لإستراتيجيات ماوراء المعرفة ؟

2 ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان ؟

3ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء ؟

4ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية ؟

5ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان و الفاعلية الذاتية الإحصائية ؟

6ـ هل توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء و الفاعلية الذاتية الإحصائية ؟

7ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية؟

8ــ هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية؟

1-2- فرضيات الدراسة:

بناء على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تطرحها، وبناء على الاطلاع على الدراسات السابقة، والتراث النظري، تم الاعتماد على مجموعة من الفرضيات المباشرة كحلول مؤقتة للتساؤلات المطروحة، وتتمثل هذه الفرضيات في:

1- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.

2- لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

3- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.

4- توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الإتقان و الفاعلية الذاتية الإحصائية.

5- لا توجد علاقة ارتباطية بين أهداف الأداء و الفاعلية الذاتية الإحصائية.

6- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

7- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

1-3- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مدى استخدام الطلبة لإستراتيجيات ما وراء المعرفة .

2- التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية .

3- التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

4- محاولة فهم مفهوم ما وراء المعرفة ومردوداته التربوية ومكوناته وخاصة منها استراتيجيات ما وراء المعرفة وكيفية توظيفها في التعلم .

5- محاولة فهم مفهوم الفاعلية الذاتية وأبعادها وتسليط الضوء على الفاعلية الذاتية الإحصائية.

6- محاولة فهم مفهوم توجهات أهداف الإنجاز وتسليط الضوء على أهداف الإتقان وأهداف الأداء.

7- تصميم ثلاث أدوات موضوعية لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان, أهداف الأداء).

1-4- أهمية الدراسة : وتتمثل في :

1- تستمد الدراسة أهميتها من كونها تنسجم مع خطة التطوير التربوي المعمول بها حاليا، حيث نادت العديد من المؤتمرات المعاصرة بالحرص على رفع كفاءة التعليم ليكون قادرا على تنمية القدرات العقلية إلى أقصى مدى لها، بحيث يكون التعليم الأداة الفعالة لإعداد الأجيال الصاعدة لمواجهة تحديات المستقبل.

2- يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتفكير الماوراء المعرفي واستراتيجياته بوصفه أحد المخرجات المهمة والضرورية التي يجب الاهتمام بها في عملية التعلم [01] ص 12.

3- توجيه أنظار المسؤولين عن تدريس الإحصاء إلى ضرورة الاهتمام بتعليم الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من أثر في تحسين الفهم والاستيعاب.

4- تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى.

5- توجيه أنظار المختصين إلى ضرورة الاهتمام بتدريب تلاميذ المراحل المبكرة من التعليم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

6- إجراء دورات تدريبية للأساتذة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المواد المختلفة .

7- الاهتمام بتطوير الممارسات التربوية والتعليمية من الممارسات والطرائق التقليدية الإلقائية التي تركز على الكم إلى ممارسات تركز على توظيف المعرفة المقدمة ومدى الاستفادة منها.

1-5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

إن للتعريف الإجرائي أهمية كبيرة في أي بحث علمي، ذلك أنها تمكن الباحث من تحويل مفاهيم بحثه إلى متغيرات قابلة للأجرأة، الأمر الذي يساعد على قياسها، كما أنها تعد همزة وصل بين المستوى الفرضي ومستوى الملاحظة والهدف منها أنها توضح بدقة تصور الباحث حول المفاهيم الأساسية للدراسة، وتتمثل المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة في استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، والفاعلية الذاتية الإحصائية، وهي كما يلي:

1-5-1- التعريف الإجرائي لإستراتيجيات ما وراء المعرفة:

يعرف سير وجرمان (1998) Germen,C and Paul Syr استراتيجيات ماوراء المعرفة بأنها التفكير حول التعلم وفهم الشروط التي تساهم في تحسينه وتنظيم وتخطيط أنشطته وضبطه والتقويم الذاتي له [10] ص 72، فهي تمثل الخطوات أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها.

وتستهدف الباحثة في هذه الدراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية:

1-5-1-1- إستراتيجية التساؤل الذاتي : وهي مجموعة من الأسئلة التي يضعها المتعلم لنفسه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم وتكون ذات ارتباط بالموضوع المراد تعلمه مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير [01] ص 96.

1-5-1-2- إستراتيجية التفكير بصوت عال**:** وتتمثل في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء تعلمه وذلك لتجنب التجول العشوائي في الأفكار والوصول إلى التفكير الصواب[07] ص 93.

1-5-1-3- إستراتيجية K,W,L,H : وتعني هذه الإستراتيجية أن يطرح المتعلم أربع أسئلة حول موضوع التعلم، والمتمثلة في:

K - للدلالة على كلمة (Know) وتعني ماذا أعرف عن الموضوع؟

W - للدلالة على كلمة (Want) وتعني ماذا أرغب في تعلمه عن الموضوع المدروس؟

L - للدلالة على كلمة (Learn) وتعني ماذا تعلمنا بالفعل؟

H - للدلالة على كلمة (How) وتعني كيف أتعلم أكثر عن الموضوع المدروس؟ [11] ص 08.

ويعد الفرد مستخدما لإستراتيجيات ماوراء المعرفة إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط، أي الدرجة (78) في مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدم في الدراسة.

1-5-2- التعريف الإجرائي لتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

1-2-5-1- أهداف الإتقان : وهي الأهداف التي يتبناها المتعلم، والتي ترمي إلى إتقان النشاط واكتساب المعارف في حد ذاتها دون إظهار أي رغبة في التقويم أو المنافسة، فالمتعلمين الموجهين بهدف الإتقان لا يميزون بين الجهد والقدرة، فهم يبذلون جهدا كبيرا ووقتا طويلا في سبيل التعلم، أي أنه كلما كان

الجهد المبذول كبيرا كان لذلك أثرا ايجابيا على التعلم، فالتعلم يعتبر بالنسبة لهم غاية في حد ذاته [10] ص51.

ويعد الفرد ذو أهداف إتقان إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط، أي الدرجة (30) في مقياس أهداف الإتقان المستخدم في الدراسة (مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)).

1-5-2-2- أهداف الأداء : وهي تمثل رغبة المتعلم في الحصول على أحكام مرضية من طرف الآخرين وتجنب الأحكام السلبية إضافة إلى رغبته في تجاوز أقرانه في الأداء أي أن أهدافه من التعلم هي التقويم والمنافسة وليست المعرفة لذاتها، حيث يركز المتعلمين الموجهون بهدف الأداء على الحصول على علامات عالية وتقدير الآخرين، ولهذا فاكتساب المعارف الجديدة لا يعتبرونه كاف للإحساس بالكفاءة، وذلك الإحساس لا يتحقق إلا من خلال المقارنة مع أداء الغير، وبالتالي أن ينجح الشخص أو يكون كفئ يعني بالنسبة لهؤلاء أن يتفوق على الآخرين [10] ص 50.

ويعد الفرد ذو أهداف أداء إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط، أي الدرجة (36) في مقياس أهداف الأداء المستخدم في الدراسة (مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)).

1-5-3- التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية الإحصائية:

يعرف باندورا (Bandura) فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد حول قدراتهم في أداء نشاط معين بمستوى معين للتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم وتتحكم في كيفية إحساس الفرد، نمط تفكيره، دافعيته وسلوكه [12] ص 71 .

وتمثل الفاعلية الذاتية الإحصائية اعتقادات الطالب بقدراته وإمكاناته على تحقيق الأهداف بعيدة المدى في الإحصاء، واعتقاده بقدرته على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعابه لمعارف الإحصاء، اعتقاده بقدرته بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء واعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات

لتحسين استيعابه للإحصاء، أي:

*اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء:

وتتضمن اعتقاده بأنه يستطيع فهم اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات وأنه بإمكانه استيعاب اختبار "كا^2"، وأنه قادر على فهم اختبار تحليل التباين "ف"، وأنه يستطيع فهم معامل ارتباط بيرسون "ر" في

دراسة العلاقة، وأنه بإمكانه تحقيق نتائج جيدة في امتحان الإحصاء، وأنه قادر على انجاز بحث علمي سليم من الجانب الإحصائي.

*اعتقاده بقدرته على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعاب معارف الإحصاء:
وتتضمن اعتقاده بأن باستطاعته التغلب على صعوبة بعض دروس الإحصاء، وأنه يمكنه فهم المعلومات الغامضة، وأنه قادر على التعامل مع الصعوبة التي تواجهه في تحديد حجم العينة المناسب لطبيعة المجتمع، وأنه قادر على التركيز أثناء درس الإحصاء، وأنه قادر على الالتزام بالحضور لدرس الإحصاء طيلة العام الدراسي وأنه قادر على التعامل مع الأسئلة الصعبة التي تواجهه في حل تمارين الإحصاء.

*اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للإحصاء:
ويتضمن اعتقاده بأنه باستطاعته التخطيط لفهم دروس الإحصاء، وأنه متمكن من حل واجبات وتمارين الإحصاء، وأنه باستطاعته أن يلتزم بإنجاز البحوث التي يكلف بها، وأنه قادر على المواظبة على تحضير دروس الإحصاء ومراجعتها، وأنه بإمكانه المشاركة في حصص الإحصاء وأنه باستطاعته الحصول على معلومات في الإحصاء من مصادر مختلفة.

*اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء:
ويتضمن اعتقاده أنه باستطاعته أن يتقبل انتقادات أستاذ الإحصاء، وأنه قادر على تغيير
الإستراتيجيات التي يتبعها في فهم الإحصاء إذا ثبت عدم مناسبتها، وأنه يستطيع تعديل أهدافه المسطرة لفهم الإحصاء إذا واجهته صعوبة في تنفيذها، وأنه قادر على تجاوز الفشل الذي يواجهه في فهم موضوع في الإحصاء، وأنه يملك القدرة على التخطيط لمواجهة الصعوبات المحتمل مواجهتها في فهم معارف الإحصاء.

ويعد الطالب ذو فاعلية ذاتية إحصائية مرتفعة إذا تحصل على درجة تفوق أو تساوي المتوسط، أي الدرجة (66) في مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية المستخدم في الدراسة.

الفصل 2

استراتيجيات ماوراء المعرفة

يعتبر التفكير الماوراء معرفي (Metacognitive) من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، والذي تم الاهتمام به مؤخرا من طرف العديد من الباحثين لما له من أهمية بالغة في تصويب مسار تفكير الفرد.

وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم ما وراء المعرفة من حيث تعريفها ومكوناتها، كما سنتعرض لإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال تعريفها وتحديد أهم الإستراتيجيات الماوراء معرفية، وكذا الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية والإستراتيجيات المعرفية، وسنتطرق كذلك لعلاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، ثم المردودات التربوية لماوراء المعرفة ومعوقاتها، وأخيرا تناول أساليب تدريس ماوراء المعرفة.

2-1- مفهوم ماوراء المعرفة :

يعد انبثاق و تطور مفهوم ماوراء المعرفة نتيجة لجهود العديد من العلماء والباحثين، والمتمثلة في أبحاث فلافل (1976) Flavell حول الذاكرة وماوراء الذاكرة، أعمال بياجيه (1974) Piaget حول التحكم في الوعي، أعمال فيجوتسكي (Vygotisky) حول العوامل الاجتماعية للمراقبة المعرفية، وأعمال ستيرنبرغ (Sterenberg) حول صيرورة المراقبة في معالجة المعلومات[13] ص177 ،

ويعتبر فلافل (1976) Flavell أول من استخدم مصطلح ماوراء المعرفة في البحث التربوي، وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص و الأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ماوراء المعرفة تقود الأفراد للاختيار، و تقوم المهام المعرفية والأهداف والإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك، لذا يجب أن يقوم المتعلم بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه و الإستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه [14] ص 39.

وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم ماوراء المعرفة، ونذكر فيما يلي بعض هذه التعريفات:

* يعرف بوندز وبوندز(1992)Bonds & Bonds ماوراء المعرفة بأنها معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عملياته المعرفية [15] ص 206.

* ويعرف ليندرستوم (1995) Linderstom ماوراء المعرفة على أنها معرفة الفرد بإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به و القدرة على تنظيم تلك العمليات و التحكم بها [16] ص 18.

* كما يعرف هوايت (1997) Huilt ماوراء المعرفة بأنها المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف و ما لا يعرف ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه و تفكيره [15] ص 206.

* كما يرى ليفنجستون (1997) Livenjeston بأن ماوراء المعرفة تتمثل في التفكير عالي الرتبة، والذي يتضمن مراقبة نشطة للعمليات المعرفية و تتمثل في التخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب و تقويم التقدم [15] ص 205.

* ويعرف ويلسون (1998) Wilson ماوراء المعرفة على أنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا، أي كيف و لماذا يفعل ما يفعله؟ [17] ص 227.

* ويعرف تايلور (1999) Taylor ماوراء المعرفة بأنها وعي أولي بالمعرفة و الذي يتم بسبب الإدراك الصحيح لمهمة التعلم مما يؤدي إلى توظيف المعرفة بشكل فعال [18] ص 01.

* أي أن ماوراء المعرفة تمثل وعي المتعلم بتفكيره المنظم أثناء عملية التعلم مما ييسر عملية التعلم، ويمثل هذا نوعا من الضبط و التحكم الذاتي [19] ص 28.

* ويتفق عدد كبير من الباحثين أمثال بيجس (2000) Biggs وفيرل(2000) H, Verle,D على أن مفهوم ماوراء المعرفة يعني تفكير المتعلمين في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم، و محاولة تنظيم هذه العمليات وإدراكهم لأساليب التحكم و السيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقومون بها [20] ص 34.

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن مفهوم ماوراء المعرفة يتضمن :

* وعي الفرد بعملياته المعرفية أثناء التفكير.

* مراقبة الفرد لصيرورة تفكيره.

* الضبط والسيطرة وذلك بتوجيه علمياته المعرفية لجعلها أكثر فعالية.

* التخطيط للمهمة ومراقبتها و تقويمها.

وعليه فإن التفكير الماوراء معرفي أعمق من التفكير، حيث أن التفكير هو مجموع العمليات المعرفية التي تهدف إلى اكتساب المعارف أو إنتاجها أو تقويمها، أما التفكير الماوراء معرفي ليس الهدف منه ما تهدف إليه العمليات المعرفية بشكل مباشر و إنما الهدف منه هو التعامل مع تلك العمليات المعرفية، وذلك بالسيطرة عليها و ضبطها وتوجيهها لتحقيق الهدف منها بشكل أفضل.

2-2- مكونات ماوراء المعرفة :

تعددت وجهات نظر العلماء حول تحديد المكونات الأساسية لما وراء المعرفة، حيث يرى فلافل (Flavell) مثلا أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في:

- معرفة ما وراء المعرفة .
- مهارات ما وراء المعرفة .
- خبرات ما وراء المعرفة .

2-2-1 معرفة ما وراء المعرفة : تتضمن ما يلي :

* معرفة الشخص : وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته وطبيعة غيره من الناس، وتتضمن معرفة الفرد لطبيعته كشخص معالج للمعلومات وطبيعة غيره من الناس[21] ص 23 .

* معرفة المهمة : وتتضمن معرفة الفرد بمتطلبات المهمة، وكيف يمكن تهيئة هذه المتطلبات مع مختلف الظروف والاستراتيجيات التي تقود إلى إنجازها أي أن يعي الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من الإستراتيجيات[22] ص 74.

* معرفة الإستراتيجية : وتتمثل في معرفة الفرد للإستراتيجيات الملائمة لأداء مهمة معينة دون أخرى [06] ص 576.

2-2-2- مهارات ما وراء المعرفة :

2-2-2-1- تعريف مهارات ما وراء المعرفة:

يعرف جود (Good) المهارة في قاموسه للتربية بأنها :" الشيء الذي تعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا" [23] ص 185.

كما يعرف فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وأمال أحمد مختار صادق الشخص الماهر بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء، والتركيز يكون على مستوى الأداء الذي يستطيع الوصول إليه [22] ص 162.

ويعرف حسن حسين زيتون المهارة بأنها القدرة على أداء عمل معين، وهذا العمل في الغالب يتكون من مجموعة الأداءات الفرعية التي تتم بشكل متناسق فتبدو مؤتلفة ببعضها البعض [22] ص 162.

أما جابر عبد الحميد جابر فيرى أن مفهوم المهارة يعني أن تقوم بأعمال لديك القدرة على عملها، وهي كذلك الكفاءة التي يمتلكها الأفراد والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينة والمهارات تختلف عن المعرفة، حيث أنها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة فهي تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة [22] ص 162.

وانطلاقا مما سبق يتضح أن المهارة هي :

- عبارة عن أداء جسمي أو عقلي.
- تتميز بالكفاءة في ذلك الأداء .
- تظهر الكفاءة في الأداء من خلال الجودة والسرعة والدقة.
- تختلف المهارة عن المعرفة كونها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة وهو العمل والفعل بقدر من الكفاءة.

وتعتبر مهارات ما وراء المعرفة البعد التنفيذي لما وراء المعرفة أي ما يمكن للفرد عمله [06] ص 578.

ويقصد بمهارات ما وراء المعرفة وعي المتعلم بالمهارات والإستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، فهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة، ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل [24] ص 247.

وبهذا فإن مهارات ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلم بزمام تفكيره والتـأمل فيه بروية والتوقف من حين لآخر أثناء تنفيذه لنشاط ما من أجل مراجعة خطته وتعديلها ومعرفة إن كانت تسير نحو الهدف وما إذا كان سيغير الطريقة [25] ص 38.

وانطلاقا مما سبق يتضح أن مهارات ما وراء المعرفة تعد من أعلى مستويات ما وراء المعرفة، حيث تمثل الجانب التنفيذي منها والتي يصل لها الفرد بعد مروره على معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة، ويدل استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة على وصوله إلى أقصى درجات الضبط والسيطرة على عملياته المعرفية .

2-2-2-2- تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

لقد تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات ما وراء المعرفة، نذكر من بينها:

تصنيف ستيرنبرغ(Stirnberg) الذي يرى أن مهارات ما وراء المعرفة تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم [26] ص 79-80.

أما براون (Brown) فأطلق على مهارات ما وراء المعرفة اسم مهارات تنفيذية (Executive skills)، وأشار إليها على أنها مسؤولة عن السلوك الذكي، وهي التخطيط، المراقبة أو المتابعة، الاختيار، المراجعة، التقويم، كما أطلق عليها أريندز (Arends) اسم المهارات التنفيذية أو مهارات التحكم من تخطيط أو بناء الإستراتيجية ومراقبة أو متابعة وتنظيم، وتساؤل، وتأمل أو مراجعة [27] ص 84-86 .

وعموما يجمع العديد من العلماء: فتحـي جروان(1999)، ميل (2005) Meale، كورليس(2005) Corlis، علـى أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في : التخطيط، المراقبة والتقويم [07] ص 96.

2-2-2-2-1- التخطيط :

يعد التخطيط مهارة ما وراء معرفية يوظف فيها الفرد مختلف مستويات ما وراء المعرفة انطلاقا من معرفته بذاته كفرد مقبل على أداء مهمة معينة، وقدراته وإمكاناته ونقاط قوته وضعفه، وكذا معرفته بطبيعة المهمة المقبل عليها، والاستفادة من خبراته السابقة حول نجاح الإستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ مهام مشابهة للمهمة المطروحة، وتتضمن مهارة التخطيط أن يقوم الفرد بالخطوات التالية :

* تحديد طبيعة المهمة.
* تحديد الإستراتيجيات الملائمة لتنفيذ المهمة.
* تحديد الوسائل المساعدة لإنجاز المهمة.
* تحديد الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء إنجاز المهمة.
* تحديد طرق التغلب عن الأخطاء والعقبات التي من المحتمل مواجهتها أثناء أداء المهمة [25] ص 38.

2-2-2-2-2- المراقبة :

وتشير إلى توجيه الفرد لصيرورة تفكيره أثناء تنفيذه للمهمة، وذلك بمراقبة مدى تقدمه لتحقيق الهدف منها، وكذا مراقبة مدى ملائمة الإستراتيجيات التي اختارها لتنفيذ المهمة وطرق التغلب على الأخطاء والعقبات أثناء أداء المهمة، وتتضمن المراقبة أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تغييرات ؟ وتتضمن المراقبة ما يلي : [25] ص 39

* مراقبة الفرد لسيره باتجاه الهدف المنشود.

* التأكد من ملائمة الإستراتيجيات المستخدمة لأداء المهمة أو إحداث تعديلات لتلك الإستراتيجيات .

* مراقبة ملائمة الوقت الذي تم اختياره لإنجاز المهمة.

* مراقبة كفاية الوسائل المساعدة لإنجاز المهمة.

* اكتشاف الأخطاء والعقبات أثناء أداء المهمة.

* التأكد من ملائمة طرق التغلب على الأخطاء أثناء أداء المهمة أو تعديلها إذا تطلب الأمر ذلك.

2-2-2-2-3- التقويم :

وتشير إلى تقييم الأداء والإستراتيجيات المستخدمة عقب حل المشكلة أو أداء المهمة، وذلك من خلال مقارنة الفرد للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، والأهداف المراد تحقيقها، ويتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ وتتضح مهارة التقويم في النقاط التالية:

* التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة سابقا.

* تقويم مدى ملائمة الوسائل التي أستخدمها في أداء المهمة.

* تقويم كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء التي واجهته أثناء أداء المهمة.

* تقويم فعالية الخطة والإستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها [28] ص 47.

وعلى هذا الأساس نجد أن مهارات ما وراء المعرفة يساعد استخدامها من طرف الفرد على بناء خطة للمهام التي يكلف بها، وكذا مراقبة تنفيذ هذه الخطة ومن ثم تقويم مدى فعاليتها انطلاقا من مقارنتها مع المعايير الموضوعة سلفا، مما يؤدي إلى زيادة وعيه بعملية تفكيره ومن ثمة ضبطه والسيطرة عليه والوصول إلى أعلى درجة إتقان الأداء .

2-2-3- خبرات ما وراء المعرفة :

هي الخبرات التراكمية الناتجة عن توظيف المعرفة في مختلف المواقف ومناشط الحياة، وما ينتج عنها من نتائج تدعم وعي الفرد بذاته وقدراته ومعلوماته، وتتأثر خبرات ماوراء المعرفة بنتاج توظيف المعرفة في حل المشكلات وإنجاز المهام المختلفة، وكذا الإستراتيجيات المشتقة من ذلك.

كما قسم أحمد علي إبراهيم علي الخطاب ما وراء المعرفة إلى:

- معرفة ما وراء المعرفة.
- مهارات ما وراء المعرفة.
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

* معرفة ما وراء المعرفة : وتتضمن ما يلي:

ـ المعرفة التقريرية : والتي تتضمن معرفة الفروق بين الإستراتيجيات المعرفية المختلفة والخاصة بالتفكير والذاكرة وحل المشكلات، والتي ترتبط بمضمون التعلم [29] ص 18 .

ـ المعرفة الإجرائية : وتتضمن معرفة الفرد لمجموع الإجراءات والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف أو الأهداف ومعرفة الإستراتيجية المناسبة لإنجاز العمل ومعرفة الوقت والجهد المطلوبين لإنجاز المهمة المطروحة [07] ص 93.

ـ المعرفة الشرطية : والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الإستراتيجيات المعرفية المختلفة ولماذا يتم استخدام إستراتيجية معينة دون الأخرى [07] ص 93.

* مهارات ما وراء المعرفة : وتتضمن:التخطيط، المراقبة، التقويم.

* إستراتيجيات ما وراء المعرفة : وتعرف استراتيجيات ماوراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة وانطلاقا مما سبق يمكن أن نستنتج أن مكونات ماوراء المعرفة تتمثل في: معرفة ماوراء المعرفة، استراتيجيات ماوراء المعرفة، مهارات ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة [07] ص 93.

2- 3- إستراتيجيات ماوراء المعرفة:

2-3-1- مفهوم استراتيجيات ماوراء المعرفة:

استخدم مصطلح الإستراتيجية في البداية في المجال العسكري وتعني فن إدارة الفرق العسكرية في ميدان المعركة [30] ص 444.

بعد ذلك استخدمتها العلوم الأخرى، ومنها علم النفس، ويرى كل من جمال وفطيم (1988) أن الإستراتيجية في علم النفس و التربية تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان، و تحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه و التنظيم و التعلم و التذكر [31] ص 147.

كما تشير كلمة الإستراتيجية إلى مجموعة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين كتنمية مهارة لدى الفرد[32] ص 61.

وعليه يتضح أن الإستراتيجية في علم النفس تعني مجموعة الإجراءات المنظمة التي يتبعها الفرد و التي تؤدي إلى تحقيق هدف معين.

وتمثل استراتيجيات ماوراء المعرفة وعي المتعلم بالاستراتيجيات المعرفية اللازمة للتعلم وقدرته على التحكم في ذاته وإدارة عملياته الفكرية [33] ص 24.

كما تعرف استراتيجيات ماوراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات ماوراء المعرفة [07] ص 93.

وعليه يمكن القول بأن استراتيجيات ماوراء المعرفة هي الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها، وهذا

ما يؤدي إلى تنمية استخدام الفرد لمهارات ماوراء المعرفة أثناء إقباله على مختلف المهام، ذلك أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تنطوي على مراقبة صيرورة التعلم، وذلك من خلال التخطيط للتعلم ومراقبة عمليات التعلم ليتم بعدها تقويم ما تم اكتسابه [34] ص39

وتتضمن استراتيجيات ماوراء المعرفة العديد من الإستراتيجيات نذكر منها ما يلي:

* إستراتيجية التفكير بصوت عال.

* إستراتيجية التساؤل الذاتي.

* إستراتيجية K.W.L.H .

* إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.

2-3- 2- استراتيجيات ماوراء المعرفة:

2-3-2-1- إستراتيجية التفكير بصوت عال:

يعد التفكير بصوت عال عنصر أساسي في تعديل السلوك المعرفي للمتعلم، وحل المشكلات التي تواجهه أثناء عملية التعلم، ويعتبرها البعض تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول القارئ المفكر بصوت عال كل الأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما، مثل: حل مسألة، إجابة سؤال، قراءة محاضرة [08] ص 101.

وتتمثل إستراتيجية التفكير بصوت عال في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء أدائه لمهمة ما أو حل مشكلة معينة، وذلك لتجنب التجول العشوائي في الأفكار و الوصول إلى التفكير الصواب [07] ص 100.

2-3-2-1-1- مواضع استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال: و تتمثل في :

* عندما تكون هناك رغبة بأن يصبح المتعلم أكثر تمكنا و دقة ونظامية عند أداء مهام تتطلب التفكير.

* عندما يريد المعلم أن يظهر للمتعلم ماذا وكيف يفكر في الأداء الأكاديمي.

* عندما يريد المعلم أن يوجه المتعلم في تعلم كيفية التعامل مع المهام الأكاديمية التي تتطلب التفكير.

* عندما يريد المعلم أن يشخص أو يقيم كيف فكر المتعلم [08] ص 102.

وعليه يتبين أن إستراتيجية التفكير بصوت عال تستخدم لأجل التبصر بعمليات التفكير أثناء أداء مهمة معينة، مما يساعد على ضبط العمليات المعرفية و توجيهها نحو تحقيق الهدف.

2-3-2-1-2- مميزات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال:

* تساعد المتعلمين على التفكير بدقة أكثر و بأسلوب منتظم .

* تساعد على منع سلبية المتعلم والتعلم عن طريق الحفظ الصم دون فهمهم للمعنى.

* تساعد المتعلمين على الاستماع لأنفسهم وهم يفكرون، مما يجعلهم أكثر وعيا بنقاط قوتهم وضعفهم.

* تساعد المتعلمين على التأكد من جدية أدائهم و عمل التغييرات الملائمة عند الحاجة .

* تمكن المتعلمين من اكتشاف اعتقاداتهم الخاطئة وكل ما يشوش أو يعيق تفكيرهم.

* تساعد المتعلمين على أن يوصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المراد تعلمه [08] ص 102.

2-3-2-1-2-3- خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال : وتتضمن الخطوات التالية :

* أن يترجم المتعلم تفكيره إلى كلمات و يسمعها بصوت عال.

* أن يتكلم بصوت عال عن الخطوات التي يتبعها أثناء حل المشكلات ولا يستثني أية خطوة مهما كانت صغيرة أم كبيرة .

* ابدأ بالتكلم بصوت عال في كل مراحل التفكير، حتى في الخطوات التي تسبق المشكلة

(ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ وكيف؟ ما هي أفضل طريقة لحل المشكلة؟).

* التعبير عن الأفكار بصوت عال أثناء مباشرة حل المشكلة، والتساؤل بصوت عال عن كل الخيارات مع الكلام عن طريقة التأكد من صحة الإجابة أو الحل.

* بعد الانتهاء من الحل، يجب وصف كل الخطوات المتبعة بصوت عال وطرح أسئلة مثل لماذا استخدمت خطوات ولم استخدم أخرى، ما فعلته و ما كان يجب أن أفعله؟ [08] ص 102.

يتبين مما سبق أهمية استخدام المتعلم لإستراتيجية التفكير بصوت عال ذلك أنها تصل به إلى الوعي بعملياته المعرفية خلال عملية التعلم مما يجنبه العشوائية في التفكير.

2-3-2-2- إستراتيجية التساؤل الذاتي :

تقوم هذه الإستراتيجية على الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات التي يتعلمها مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير [08] ص 98.

ويرى مارزانو وآخرون (1998) Marzano أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها المتعلم لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسية، وذلك طبقا لموقع السؤال(قبل، أثناء، بعد) عملية التعلم على النحو التالي:

* مرحلة ما قبل التعلم : حيث يطرح المتعلم قبل الانطلاق في عملية التعلم مجموعة من الأسئلة مثل:

- ماذا أفعل؟ (بهدف تحديد ما سيدرسه بالضبط).
- لماذا أفعل هذا؟ (بهدف تحديد الغرض).
- لماذا يعتبر هذا مهما ؟ (بهدف تنمية الدافع نحو التعلم).
- كيف يرتبط بما أعرفه؟ (بهدف ربط المعارف الجديدة بالمعرفة السابقة).

* مرحلة التعلم : ويتم فيها طرح جملة من الأسئلة، ومن أمثلتها:

- ما الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة هذا الموضوع؟
- ما هي الخطة التي تناسب دراسة وفهم هذا الموضوع؟
- هل الخطة التي اخترتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
- هل ما قمت به ينسجم مع الخطة و يسير باتجاه تحقيق الهدف؟

* مرحلة ما بعد التعلم : وفي هذه المرحلة يطرح أسئلة مثل :

ـ هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟

ـ ما مدى كفاءتي في العملية؟

ـ هل أحتاج إلى بذل جهد إضافي في دراسة هذا الموضوع؟

ـ كيف يمكن التحقق من صحة الحلول التي توصلت إليها؟

ـ هل هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة في الدرس؟

ـ كيف أستخدم المعلومات التي توصلت إليها في جوانب حياتي الأخرى؟ [08] ص 99.

يتضح مما تقدم أن طرح المتعلم لأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم يساعده على تحديد أهدافه من عملية التعلم، وكذا تحديد الإستراتيجيات المناسبة لطبيعة المعارف المراد اكتسابها، وكيفية ارتباط هذه المعارف بالمعارف السابقة لدى المتعلم ومن ثم مراقبة تقدم الاستيعاب خلال عملية التعلم، ومدى مناسبة الإستراتيجيات المستخدمة ومن ثم تقويم مدى تحقق الأهداف المسطرة.

3-2-2-2- إستراتيجية K.W.L.H : طور المركز الإقليمي الشمالي للتعليم المعروف باسم (1995.NCREL) هذه الإستراتيجية، والتي تعد نموذجا للتفكير النشط في التعلم .

وتتضمن إستراتيجية K.W.L.H أربعة تقنيات هي:

K: للدلالة على كلمة(Know): ماذا أعرف عن الموضوع؟ وهي خطوة استطلاعية وأسلوب يساعد المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المدروس من معارف سابقة.

W : للدلالة على كلمة (Want): ماذا أرغب في تعلمه من الموضوع المدروس؟

وفي هذه الخطوة يهدف المعلم إلى زيادة دافعية متعلميه للتعلم، و يساعدهم على تحديد ما يريدون تعمله من موضوع التعلم.

L: للدلالة على كلمة(Learn): وهو سؤال تقويمي لبيان مدى استيعاب المتعلم لموضوع التعلم.

H: للدلالة على كلمة(How): كيف أستطيع أن أتعلم أكثر؟ وتستهدف هذه الخطوة مساعدة المتعلمين على الحصول على المزيد من التعلم والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم [08] ص 95-96.

انطلاقا مما سبق يتبين أهمية استخدام إستراتيجية K.W.L.H في مساعدة المتعلم على ضبط ما يعرفه على الموضوع المراد تعلمه، ومن ثم تحديد ما يرغب في تعلمه عن الموضوع مما يجنبه العشوائية في تناول الموضوع، ليتم بعدها تحديد ما تعلمه بالفعل ،ثم يقوم بتحديد المصادر التي تساعده على تعلم المزيد من المعلومات حول الموضوع.

2-3-2-4- إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة :

وتساعد استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة المتعلم على أن يصبح مستقلا في تنشيط معارفه السابقة، وفي هذه الإستراتيجية يقوم المتعلم باستخدام مهارة ما قبل القراءة، ويساهم هذا في مساعدته على تكوين صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفها سابقا، وما لديه من خبرات خاصة، ويسهم هذا في تحسين القراءة على فهم القرائن لديه.

وقد حدد بعض الباحثين مجموعة من الخطوات التي يمكن أن يتبعها المتعلم لتعلم هذه الإستراتيجية، وقد قسمت هذه الخطوات إلى ثلاث مراحل رئيسية هي: (ما قبل القراءة)، (أثناء القراءة)، (بعد القراءة)، على النحو التالي:

* قبل القراءة: وتشمل الخطوات التالية:

- يلقي القارئ نظرة سريعة على المحتوى الذي سوف يتم قراءته.

- يناقش ما يعرفه عن المعارف السابقة.

- يربط الخبرات الشخصية والمعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها.

* أثناء القراءة: وتشمل الخطوات التالية:

- يستخرج القارئ الأفكار والمعارف السابقة التي لها علاقة بالموضوع الجديد.

ـ يحدد كيف يمكن تطبيق المعارف السابقة في المعلومات الجديدة.

ـ يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

* بعد القراءة: وتشمل الخطوات التالية:

ـ يقيم المتعلم فعالية استخدام المعرفة السابقة في مساعدته على ربط ما يعرف بما يحاول تعلمه.

ـ التأكد من مدى فهم المعلومات الجديدة.

ـ تلخيص المعلومات الجديدة في نقاط محددة.

ـ تسميع الأفكار شفهيا للتأكد من مدى فهمها [08] ص 96-97.

وتهدف هذه الإستراتجية إلى تدريب المتعلم على الاستفادة من معارفه السابقة من خلال تنشيطها و توظيفها في فهم المعارف الجديدة، وتحديد مدى ارتباط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة و تصحيحها في ضوء المعارف الجديدة.

2-3-3- الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتجيات المعرفية :

يرى فلافل(1979) Flavell أنه ربما لا يكون هناك فرقا واضحا وجليا بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتيجيات المعرفية وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو التالي:

* تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر على المهمات(تعلم خبرة، حل مشكلة)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم العمليات الماوراء معرفية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف [35] ص 81.

* العمليات الماوراء معرفية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية و الحكم على مدى فعاليتها [36] ص91.

* كلاهما يعتمد على الآخر، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما [35] ص 82.

* العمليات المعرفية والعمليات الماوراء معرفية يستخدمان نفس الاستراتيجيات، كالتساؤل الذاتي ولكن مع اختلاف الهدف، فالتساؤل كعملية معرفية يستخدم لاكتساب

المعرفة، في حين يستخدم في العمليات الماوراء معرفية للتأكد من تحقق التعلم أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة [36] ص92 .

2-4- علاقة ماوراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى :

هناك بعض المفاهيم التي لها علاقة بما وراء المعرفة نذكر منها :

2-4-1- علاقة ما وراء المعرفة بالدافعية:

تمثل الدافعية مجموعة العوامل الديناميكية التي تحدد توجه سلوك الفرد[37] ص 175، وتعرف الدافعية بأنها مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تعتبر بمثابة: المثير للسلوك، الموجه للسلوك، حيث تعمل على جذب السلوك نحو الهدف، كما تعتبر محفز فعال للانتباه، وأخيرا تعد عامل مهم وراء إصرار السلوك [38] ص121.

ويجمع الباحثون على أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدافعية تقوم على التأثير والتأثر.

*علاقة التأثير:

حيث تؤثر ما وراء المعرفة في دافعية الفرد على أداء المهام الحياتية المختلفة من خلال مكون الوعي بالذات (القدرات العقلية والمهارات الموظفة في أداء المهام)، ويكون الوعي بالذات سلبي أو إيجابي من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويجمع الباحثون بأن الفرد يعزو نجاحه في الغالب إلى القدرات العقلية التي يمتلكها وخبراته الذاتية التي وظفها لإنجاز المهمة، أما فشله فغالبا ما يعزوه لأسباب خارجية، والوعي بالذات في حالة إعزاء النجاح للقدرات العقلية يدعم دافعيته لإنجاز تلك المهام أو مهام مشابهة في مواقف أخرى [06] ص 590.

*علاقة التأثر:

تتأثر ما وراء المعرفة بالدافعية من خلال نواتج ما وراء المعرفة، حيث أنه في حالة استخدام الفرد لإستراتيجيات ما وراء المعرفة وتوظيف معارف ما وراء المعرفة وخبراتها على المهام المختلفة يدعم في حالة نواتجه الإيجابية وينخفض في حالة نواتجه السلبية [06] ص 594.

وبناء على ما سبق نرى بأن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدافعية علاقة دائرية يؤثر كل منهما في الأخر.

2-4-2- علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي:

يرى زيمرمان(2001) Zimmerman أن التوجيه الذاتي للعمليات المعرفية خلال عملية التعلم ينعكس إيجابا على عملية التعلم [39] ص24.

كما يشير فتحي الزيات إلى أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والدراسة تظهر من خلال تحسين إستراتيجيات المذاكرة لدى المتعلم، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، ويكون ذلك من خلال تكييف المتعلم لإستراتيجيات مذاكرته حسب طبيعة المادة التي سوف يقبل على مذاكرتها، حيث أن ما يصلح لمهمة معينة لا يصلح بالضرورة لمهمة أخرى [06] ص 589، وهذا ما يجنب المتعلم بعض العادات الخاطئة للمذاكرة .

كما تتضح العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي من خلال عدة دراسات أهمها :

- دراسة أونيل وأوبيدي(1996) Oneil &Abedi التي توصلت إلى وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية [27] ص 208.

- دراسة ريتل وآخرون(2001) Rittle et.al التي توصلت إلى تحسن أداء تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي في مادة الرياضيات وزيادة فهمهم العميق وتنمية مهاراتهم الإجرائية في القدرة على حل المسائل الرياضية نتيجة الاهتمام بكل من المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية [27] ص 205.

- دراسة تونغ(Teong) حيث توصلت إلى فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة وعي وإدراك التلاميذ في حل المسائل اللفظية [07] ص 45.

وقد أشارت الأدبيات إلى أن العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي تكون أقوى كلما تقدمت المرحلة الدراسية وكلما زاد مستوى نضج الأفراد، وذلك نتيجة لعوامل الخبرة، ويشار إليها بخبرة ما وراء المعرفة، وبالتالي يصبح من السهل اكتسابهم للمهارات بصورة أكثر فعالية [27] ص 208-209 .

وانطلاقا من الدراسات السابقة يتضح أن هناك علاقة موجبة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، حيث أن استخدام المتعلم لماوراء المعرفة تزيد من فعالية تعلمه، ويؤثر ذلك إيجابا على نتائجه الدراسية وتزداد قوة هذه العلاقة بالتقدم في المراحل الدراسية.

2- 4-3- علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء:

تظهر علاقة ماوراء المعرفة بالذكاء من خلال ما أوضحه روبرت ستيرنبرغ (1984) Stirnberg,R في نظريته الثلاثية للذكاء، حيث بين أن ما يسميه ماوراء المكونات (Métacomposante) [40] ص 38، تسمح للأفراد بإدارة قدراتهم وعملياتهم المعرفية، وتجسد هذه المكونات العمليات الماوراء معرفية، فمهارات مثل تحديد طبيعة المشكلة، التخطيط، والمراقبة متضمنة في النموذج الثلاثي لستيرنبرج للذكاء تتسق مع الخصائص المرتبطة بماوراء المعرفة التي اقترحها فلافل[41] ص 13، يتضح مما سبق أن ماوراء المعرفة ترتبط بالذكاء من خلال السلوك الذكي، الذي يظهر في اختيار الفرد للبدائل المناسبة، والتنفيذ المناسب للمهمات الحياتية التي تواجهنا، ومن ثم مراقبة الأداء وتقويمه، وهو ما يدل على استخدام الفرد لماوراء المعرفة.

ومن هنا فعلاقة الذكاء بما وراء المعرفة تظهر كعلاقة تأثير حيث يؤثر الذكاء في استخدام الفرد للعمليات الماوراء المعرفية .

2-4-4- علاقة ما وراء المعرفة بالبنية المعرفية:

تعتبر البنية المعرفية محتوى الخبرات المعرفية للفرد، من أفكار ومفاهيم كما وكيفا بما تنطوي عليه من تنظيم وترابط وتمايز وتكامل واتساق، وإستراتيجيات تم استخدامها في مختلف المواقف [06]

ص596، وتظهر العلاقة بين البنية المعرفية وما وراء المعرفة كعلاقة تقوم على التأثير والتأثر وذلك يظهر من خلال ما يلي:

* علاقة التأثير:

حيث تساهم ما وراء المعرفة في إثراء البناء المعرفي للفرد من خلال توسيع خبراته المعرفية باشتقاق إستراتيجيات لتتواءم مع المواقف الجديدة [06] ص 418، حيث أن الفرد أثناء مواجهته لمهمة جديدة يحدث له اختلال في التوازن مما يدفعه إلى محاولة التكيف مع الموقف الجديد، ولا يكون ذلك إلا من خلال فهم طبيعة المهمة الجديدة وتحليلها تحليلا عميقا لإيجاد إستراتيجية تتلاءم مع تلك المهمة، وذلك من خلال التخطيط الذي يتضمن تحديد طبيعة المهمة والبحث عن إستراتيجية ملائمة للتعامل معها والوسائل المساعدة لتنفيذ المهمة وغيرها، كما أن الإستراتيجية المشتقة لا يمكن أن تنجح في معالجة المهمة الجديدة إلا من خلال المراقبة التي تتضمن الوعي بتنفيذ المهمة والتحقق من مدى سيرها في المعالجة الصحيحة للموقف الجديد، وبعد تنفيذها يُقوم الفرد مدى نجاح الإستراتيجية في معالجة تلك المهمة الجديدة ليتواءم معها وبالتالي يستدخلها في بنائه المعرفي السابق.

* علاقة تأثر:

حيث تؤثر سعة البناء المعرفي للفرد على زيادة ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية، فالعمليات المعرفية المختلفة تعالج المحتوى المعرفي [06] ص402، فبدون محتوى معرفي لا نجد عمليات معرفية، أما العمليات الماوراء المعرفية فهي تعمل على الضبط والسيطرة على تلك العمليات المعرفية، ولذا تظهر العلاقة خطية، حيث كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد كلما زاد اشتقاقه للعمليات المعرفية التي تتعامل معها، وكلما زادت هذه الأخيرة زاد استخدام ما وراء المعرفة .

2-4-5- علاقة ما وراء المعرفة بمستوى تجهيز ومعالجة المعلومات :

تعد مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات مجموعة من إجراءات التكوين وتناول المعلومات، حيث يعمل على استقبال المثيرات الحسية ثم يتم ترميزها وتشفيرها على أساس معين، ومن ثم يتم تنظيمها ودمجها مع معارف الفرد [45] ص 86، حيث أنه كلما زاد عمق تجهيز ومعالجة المعلومات كلما قل النسيان وكلما أدى إلى احتفاظ أطول للمعلومات، بينما مستوى التجهيز السطحي لمعالجة

المعلومات قائم على الاهتمام بشكل المعلومات وسياقها مما يؤدي إلى احتفاظ قصير الأمد [15] ص 161.

وتظهر العلاقة بين ما وراء المعرفة ومستوى تجهيز ومعالجة المعلومـات من خـلال ما يلي:

كلما زاد عمق تجهيز ومعالجة المعلومات، كلما زادت الخبرات المعرفية للفرد، وهذا ما يؤدي بدوره إلى زيادة الخبرات الماوراء المعرفية القائمة على معرفة طبيعة المهمة وإستراتيجيات التعامل معها، وهذا ما يؤثر في استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة أثناء إقباله على المهام المختلفة، حيث أن المتعلم الذي يقابل درسا جديدا (مهمة جديدة) يقوم بتناول ذلك الدرس من خلال التحليل العميق لمعانيه وفهمه فهما جيدا ودمجه مع المعارف السابقة مما يزيد من درجة احتفاظه بمحتوى الدرس، وكيفية تناوله، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب خبرة ما وراء معرفية تساعد على التخطيط والمراقبة والتقويم أثنـاء تنفيذ مهمة مشابهة ولتكن التعامل مع درس من نفس المادة مشابه للدرس السابق في عام دراسي آخر.

كما ربط العلماء بين المستوى العميق لمعالجة المعلومات ومستويات تفكير الأفراد، حيث أن وصول الأفراد إلـى مستويـات تفكـير عليـا كالتفكيـر الإبـداعي والنقـدي والماوراء المعرفي يتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين تلك المعاني وربطها مع البناء المعرفي للفرد [15] ص 162 .

2-5- المردودات التربوية لما وراء المعرفة:

تساهم ما وراء المعرفة في تفعيل العديد من المجالات التربوية أهمها:

2-5-1- تحسين عملية التعلم : وذلك من خلال ما يلي: [43] ص 104-106

* تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.

* تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة لمواقف التعلم المختلفة .

* زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الإستراتيجيات دون غيرها .

* مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء عملية التعلم.

* زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

* تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطرق أفضل.

* تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة المادة المتعلمة.

* زيادة استقلالية المتعلم عن المعلم من خلال مراقبة سوء فهمه وتعديله، دون انتظار تقييم المعلم.

2-5-2- التغلب على المشكلات الدراسية :

تمثل قدرات ماوراء المعرفة القدرات التي يراقب من خلالها المتعلم أداءاته ، ويوظف فيها طرقا مختلفة لكي يتعلم، وتشمل هذه القدرات تحديد الأفكار الرئيسية و القدرة علـى

تغيير الإستراتيجية عند ثبوت عدم فاعليتها، والتخطيط وتشكيل الروابط وتنظيم المعلومات، وتظهر هذه القدرات لدى الطلبة العاديين ،أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن هذه الإستراتيجيات غير نامية و متطورة بالشكل الصحيح، مما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات لديهم والتي من بينها:

* صعوبة في تغيير الإستراتيجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك.

* صعوبة في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.

* صعوبة في التخطيط المسبق [44] ص 08.

يتضح مما سبق أهمية تدريب ذوي صعوبات التعلم على استخدام ماوراء المعرفة ، وقد بينت الدراسات أن تدريب المتعلمين على استخدام ماوراء المعرفة يساعدهم في التغلب على العديد من مشكلات التعلم كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم وغيرها.

حيث ترى ونغ (Wong) إلى ضرورة تضمين البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم مكونات ما وراء المعرفة، من خلال تدريبهم وتعليمهم أنواع متباينة من الإستراتيجيات والأنماط السلوكية المتعلقة بالضبط الذاتي [06] ص 597.

كما أن دراسة مولتر (Molter) أثبتت فاعلية تدريس إستراتيجية ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسيا في مادة القراءة في الصفين الدراسيين الثانـي والثالث [27] ص 100.

2-5-3- الاختيار الدراسي :

إن لما وراء المعرفة أهمية كبيرة في مجال التوجيه، حيث تساعد التلاميذ على صياغة مشاريعهم الدراسية وذلك من خلال ما يلي : [11] ص 06

* الوصول بالمتعلم إلى الوعي بما يعرفه وبما لا يعرفه في المهمة المقدمة له، فمثلا في الإعلام المدرسي تساعد ما وراء المعرفة المتعلم على تحديد المعلومات التي يحتاجها.

* تنمية قدرة المتعلم على تصميم الخطط لأهدافه وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها، وذلك من خلال النزول بتصوراته المستقبلية وميوله إلى أرض الواقع ومحاولة تحقيقها بشكل مدروس.

* تدريب المتعلم على الاستعلام الذاتي وتحمل المسؤولية.

* زيادة إدراك المتعلم لإمكانياته وإمكانيات محيطه، بحيث يصل إلى صياغة اختيارات واقعية.

ولذلك يرى ليندرستوم(Linderstom) أن المتعلم الذي يستخدم مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على [27] ص 115.

* اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية.

* التفاعل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل في فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن استخدام المتعلم لماوراء المعرفة يسهم في تجاوز العديد من العراقيل التي قد يتعرض لها في مساره الدراسي كصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، كما تساعد المتعلم أيضا على اتخاذ قرار سليم في اختياراته الدراسية .

2-6- معوقات ما وراء المعرفة:

هناك العديد من العوامل التي قد تعيق وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا من بينها التفكير الماوراء المعرفي (ما وراء المعرفة)، ويمكن أن تنـقسم هذه العوامل إلـى عوامل محيطية وتتمثل في الأسرة، المدرسة، وعوامل متعلقة بالفرد.

2-6-1- عوامل محيطية:

2-6-1-1- المدرسة :

لاشك أن المدرسة بمكوناتها من حيث مناهجها المتبعة وموادها التعليمية ونظم الامتحانات المعتمدة فيها والمظاهر المادية من أثاث ووسائل تعليمية تعمل على توفير ما يمكن تسميته البنية التحتية لتعليم التفكير، فالمدرسة أصبحت عالم تجاوز الإطار الدقيق للتحصيل الدراسي، فهي كيان جد منظم، والذي يتجلى من خلال هيئاتها، وأعضائها ونظم التقويم المعتمدة فيها [45] ص 36-37والتـي يمكن أن تدعم أو تعيق انخراط المعلم والمتعلمين في ممارسة أعلى مستويات التفكير [43] ص 88.

حيث أن المدرسة قد تعيق استخدام المتعلمين لماوراء المعرفة من خلال عدة نقاط نذكر منها :

* معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية حيث نادرا ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف؟ ولماذا؟ ولماذا لو؟ [46] ص 91.

* اعتماد المدرسة على ثقافة الحفظ والاسترجاع القائمة على تجاهل وإغفال ثقافة تفكير تسود الأنظمة التعليمية من الابتدائي إلى الجامعة، وهذا ما يقلص التفكير والإبداع كما يقلص القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ وبقاء مستويات ما وراء المعرفة لديهم عند حدها الأدنى [06] ص 583.

* عدم تنويع المعلم في أساليبه ويقتصر غالبا على المحاضرة التي تدعم التلقين والحفظ، ويقول جون هولت (John Holt) في هذا الصدد لانتقاده الأساليب التقليدية في التدريس:" ليس علينا أن نضع البشر أذكياء فهم يخلقون كذلك، كل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء " [46] ص 91، ذلك أن افتقار المعلم لإستراتيجيات تنمية الضبط الذاتي للتعلم يخلق العديد من المشكلات التي تنعكس على أدائه، حيث يجد العديد من الصعوبات للدخول في أنشطة الضبط الذاتي للتعلم [47] ص 123.

* المعلم هو مركز العملية التعليمية، حيث يحتكر معظم وقت الحصة وهذا بدوره يؤدي إلى تبعية المتعلمين له، مما يقلل من استخدامهم لمختلف نشاطات التفكير التي تعتمد على استقلالية المتعلم، ويذكر باولو فرير(Pawlou Ferir) في هذا الصدد "فلا يمكن أن أفشل في معرفة خصوصية عملي كمعلم وأرفض دوري الأساسي في الإسهام بإيجابية حتى يصبح طلابي فاعلين في تعلمهم هم أنفسهم" [48] ص 123.

* اعتماد المتعلم على الكتاب المدرسي فقط كمرجع وحيد للحصول على المعرفة يؤدي به إلى التقوقع على أراء مؤلف أو مؤلفي ذلك الكتاب ولا يطلع بذلك على أراء ومعارف المؤلفين الآخرين فيبقى بذلك تفكيره قاصرا على صياغة تلك المعرفة ولا يقوم بالمقارنة بين المعارف وأراء الباحثين والبحث عن الأدلة والتصنيف وجمع معلومات متعددة حول موضوع واحد أي يعيق استخدامه للعديد من عمليات التفكير [26] ص 71.

2-6-1-2- الأسرة:

قد تعيق الأسرة وصول الأفراد إلى مستويات التفكير العليا ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

* عدم تشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفسارات العديدة عن العالم الذي يحيط بهم .

* عدم الإصغاء لهم عندما يتحدثون، وعدم الاستجابة لأسئلتهم واستفساراتهم.

* عدم مكافأة أبنائهم على الأنشطة التي تبدو إبداعية من وقت لآخر، حتى يشجعونهم على تكرارها من جهة وعمل إبداعات جديدة من جهة أخرى.

* عدم الاستفسار من أبنائهم عن أهم الأسئلة التي تم طرحها في الموضوعات الدراسية المختلفة مع معلميهم ومع زملائهم، وعن ردودهم أو إجاباتهم عليها فعدم إثارة مناقشة معهم حول هذه الأشياء يعيق من استخدامهم للتفكير وبالتالي يفشل في الانسجام والتفاعل مع القضايا المختلفة [26] ص 59-60.

2-6-2- العوامل الذاتية:

بالإضافة إلى العوامل المحيطية التي تعيق نمو التفكير الماوراء معرفي لدى الأفراد، هناك عوامل ذاتية خاصة بالفرد قد تعيقه أيضا على استخدامه لماوراء المعرفة، والتي من بينها :

2-6-2-1- الذكاء:

يعرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأفكار[49] ص 269، ويعرف بياجيه (Piaget) الذكاء على أنه السلوك التكيفي [50] ص 13.

وعرف قودار(Goddar) الذكاء بأنه مدى قدرة الفرد على الإفادة من خبراته في حل المشكلات التي تواجهه و التنبؤ بالمشكلات المقبلة [51] ص 95.

يتضح مما تقدم أن الذكاء قدرة عقلية تساعد الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه، الأمر الذي يبين تأثير الذكاء في استخدام الفرد لمهارات التفكير، حيث أن انخفاض درجة ذكاء الفرد تعيقه على استخدام أدنى مهارات التفكير، كالتصنيف والفهم والتطبيق ...الخ، لتعيق وصوله إلى الضبط والسيطرة على العمليات المعرفية أو الوصول لاستخدام ماوراء المعرفة التي تتطلب نمو الخبرات المعرفية وتنوعها واشتقاق إستراتيجيات معرفية متنوعة للتعامل مع مختلف المهام التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية أو ما يسمى بالسلوك التكيفي لدى ستيرنبرغ [06] ص 596.

2-6-2-2- مستوى التجهيز والمعالجة :

إذ يعمل التجهيز في المستوى السطحي للمعلومات على عدم تكوين خبرات معرفية، وبالتالي التقليل من الخبرات الماوراء المعرفية التي يقوم على أساسها استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة نتيجة لعدم الوصول للفهم العميق والكامل للمهام المطروحة نتيجة للخبرة الغير كافية، وبالتالي عدم معرفة الإستراتيجيات الملائمة لأدائها وبالتالي انخفاض تفعيل وتنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة أثناء

أدائها، وهذا ما نجده لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يشير فتحـي الزيات إلى أن خاصية التراكم المعرفي التي قد تجد تفعيلا لدى العاديين لا تجد مثل هذا التفعيل لدى ذوي صعوبات التعلم من أقرانهم ويترتب على عدم وجود حصيلة معرفية لديهم، أن لا يجد مكون الضبط محتوى معرفي ينشط خلاله وهو ما يؤثر بدوره على الإستراتيجيات المعرفية المشتقة لديهم [06] ص598.

2-6-2-3- الأسلوب المعرفي :

يمثل الأسلوب المعرفي الطريقة التي يحاول من خلالها الفرد حل مشكلاته، وهذه الأساليب المعرفية تأثر على تفكير الفرد واستجابته للمواقف [52] ص 108، حيث توجد العديد من الأساليب المعرفية التي قد تعيق ماوراء المعرفة من بينها الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع)، إذ أن بعض الأفراد يتميزون بأسلوب الاندفاع أثناء الإقبال على المهام المختلفة ومختلف مواقف الحياة اليومية، حيث يستجيبون لتلك المهام والمواقف بتسرع وبالابتعاد عن التروي وإمعان النظر قبل الاستجابة للمثيرات المختلفة [15] ص 298، مما يجعلهم عرضة للوقوع في الأخطاء وهذا ما قد يؤثر سلبا على استخدامهم لماوراء المعرفة، حيث أن الفرد المندفع أثناء إقباله على أداء مهمة معينة، يتسرع في تنفيذها مباشرة دون تحديد طبيعتها وتحديد إستراتيجيات التعامل معها وكذا الوقت والوسائل اللازمة للأداء والتي تعد كلها أهم العناصر التي تدور حولها ما وراء المعرفة.

وبالإضافة للمعيقات السابقة قد يعيق استخدام الفرد لماوراء المعرفة إصابته بالأمراض العقلية أو النفسية، وكذا الإصابات العصبية التي تؤدي إلى تلف الدماغ وبالتالي تعطل النشاط الذهني.

2-7- أساليب تدريس ماوراء المعرفة:

يقصد بتدريس ماوراء المعرفة مجموعة من الطرق التعليمية لتنمية الوعي بالعمليات المعرفية والتي تعد أحد التسهيلات الخاصة بالتعلم وبالتالي تطبيقها في المهمات الأكاديمية والعملية[53] ص 10.

ويشير أندرسون (Anderson) إلى أن الفهم والتحكم في عملية التعلم، يعد أحد المهارات الضرورية في حجرات الدراسة، ويمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على اكتسابها فالمعلمون المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات مـاوراء المعرفة، ويعملون علـى تنميتها لدى متعلميهم، كما يشير

تامركسا(Thamarksa) إلى أن المعلمين يجب أن يزودوا حجرات الدراسة بالأنشطة الكفيلة بتحسين استراتيجيات ماوراء المعرفة [07] ص 96.

لذا ينبغي على المعلمين تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى متعلميهم، وذلك من خلال معرفتهم بالأساليب التي تؤدي إلى ذلك.

ويمكن أخذ بعض الاعتبارات أثناء تدريس ماوراء المعرفة أهمها:

ـ أن ماوراء المعرفة تبدأ في النمو وتتطور ببطء خلال سنوات المدرسة المبكرة[25] ص 41.

ـ يزداد نمو ماوراء المعرفة بالتقدم في المراحل العمرية، ذلك أنها تمثل أعلى مستويات التفكير التي يصلها الفرد [54] ص 37.

وهناك أسلوبين لتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى المتعلمين وتدريبهم على استخدامها وهما: [25] ص 41

* الأسلوب الأول: يتمثل في تقديم المهارات الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم) ضمن سياق المحتوى الدراسي بمشاركة فاعلة من قبل المتعلمين في كل مرحلة.

* الأسلوب الثاني: ويتضمن توضيح المهارة التي سوف يتم التعرض لها وعرضها من خلال أمثلة، ثم مناقشة العرض، ثم تطبيق المهارة وأخيرا التأمل في الأداء.

وعليه يمكن القول أن لمهارات ما وراء المعرفة دور هام في العملية التعليمية، كما يمكن تنميتها لدى المتعلمين بإتباع عدة أساليب من شأنها أن تساعد المتعلمين على التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء مختلف المهام الدراسية.

ويمكن توضيح الأسلوبين السابقين بالمرحلتين التاليتين:

* مرحلة الاستعداد (المرحلة غير المباشرة): وتتضمن ما يلي :

ـ الاختيار الواعي : هذا النشاط يهدف إلى توفير فرص الاختيار في الموقف التعليمي ، بحيث يوضع المتعلمون في اختيار أحد بديلين على الأقل، ثم يطلب إليهم تحديد ما ترتب من نتائج على كل اختيار، والتأمل في هذه النتائج .

ـ وضع الخطط : يهدف هذا النشاط إلى تدريب المتعلمين على التخطيط للنشاطات، وذلك بكتابة الخطوط العريضة للخطة، ثم البدء بتنفيذ هذه الخطة، وبعد الانتهاء من العملية يقوم المتعلمين بعرض ملاحظاتهم وتقييمهم لمدى نجاحها أو إخفاقها مع بيان الأسباب.

ـ التأمل في كيفية الوصول إلى حل ما: ويهدف هذا النشاط إلـى مساعدة المتعلمين على الانتباه للصعوبات التي تواجههم، وذلك من خلال مناقشتها مع زملائهم و التفكير فيها.

ـ وصف مسار التفكير كتابة : ويهدف هذا النشاط إلى تدريب المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وهم يعملون لحل مشكلة ما بصورة كتابية مما يساعدهم على التأمل في مسار تفكيرهم.

* المرحلة المباشرة:

تستهدف هذه المرحلة تقديم المهارات الرئيسية، وتقوم بداية علـى عرض النماذج التطبيقية، ومن ثم تدريب المتعلمين تدريبا مباشرا على مهارات التفكير فوق معرفي والمتمثلة في مهارة التخطيط، المراقبة و التقويم [55] ص 167-169.

ملخص الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل التطرق لمختلف جوانب ما وراء المعرفة عموما، انطلاقا من تعريفات بعض العلماء لها، ومكوناتها وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة مكون من مكوناتها وباعتبارها متغير من متغيرات الدراسة حاولنا التعرض لها بشيء من التفصيل من حيث تعريفها ثم توضيح أهم الإستراتيجيات الماوراء معرفية، و الفرق بين الإستراتيجيات الماوراء معرفية و الإستراتيجيات المعرفية، ثم تطرقنا لعلاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات الأخرى، ومن ثم مردوداتها التربوية، كما تم التطرق للمعوقات التي تعيق ما وراء المعرفة، وأخيرا تم تناول أساليب تدريس ماوراء المعرفة، كما أن أهم ما تم استخلاصه هو التأثير الإيجابي لما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي للمتعلم، وذلك من خلال تأثير ماوراء المعرفة على الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلم في عملية تعلمه، وكذا على دافعيته في التعلم.

الفصل 3

توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)

اهتم العلماء منذ القديم بمحاولة إعطاء تفسير لدافعية الفرد، محاولين بذلك تفسير سلوكه، لهذا توالت النظريات التي حاولت تفسير الدافعية، وتعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز من أحدث هذه النظريات، حيث تقوم على معرفة الهدف المدرك من وراء الدافعية لإنجاز عمل معين [04] ص 121.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لنظرية توجهات أهداف الإنجاز، حيث سيتم التطرق لمفاهيم أساسية ترتكز عليها هذه النظرية، ثم تقديم لمحة عن تطور دراسة الدافعية، بعدها سيتم تناول النظريات الاجتماعية المعرفية للدافعية، مع شيء من التركيز على نظرية توجهات أهداف الإنجاز و نماذجها، ومن ثم توضيح خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء، وأخيرا سيتم التطرق إلى التقويم التربوي وأثره على توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين.

3- 1- مفاهيم أساسية :

قبل التطرق إلى نظرية توجهات أهداف الانجاز ينبغي توضيح بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بهذه النظرية, والمتمثلة في :

3-1-1- الدافعية :

يعرف هب (1949) D.O.Hebb الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد.

ويرى أتكنسون (1976) J.Atkinson أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

ويعرفها الترتوري (2006) على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل [56] ص 16.

يتضح مما سبق أن للدافعية ثلاث وظائف أساسية في السلوك, هي:

تحريكه وتنشيطه, وتوجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين تحقيق الهدف.

3-1-2- دافعية الانجاز:

تمثل الدافعية للانجاز الرغبة في القيام بالأشياء بشكل جيد والنجاح في ذلك [57] ص 379.

ويعرف الشناوي (1997) دافعية الانجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه [31] ص 247 .

ويعرف موراي(Murray) دافعية الانجاز بأنها الرغبة أو الاتجاه للقيام بالعمل أسرع ما يمكن [58] ص 82 .

كما يعرف عبد الرحمان عدس دافعية الإنجاز بأنها القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة تتميز بالطموح, والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات و حلها [59] ص 106 .

ويعرف نيكولز(Nicholles) الدافعية للإنجاز بأنها سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة [60] ص 194 .

يتضح من التعاريف السابقة أن الدافعية للإنجاز عبارة عن سلوك موجه نحو تحقيق هدف معين مع الرغبة في النجاح في تحقيق ذلك الهدف.

3-1-3- مفهوم الهدف :

ظهر مفهوم الهدف كثيرا في الأدب النفسي و بأشكال متعددة و بمفاهيم مختلفة ، ولكن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز يشير إلى الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي و الإنجاز و النجاح فيه ، أو إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز و الاندماج فيها و الاستجابة لها.

حيث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات النوعية للأداء أو الغايات التي تناولتها بعض نظريات الدافعية، فغايات الأداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من المهمة، بينما أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك من وراء محاولة الوصول إلى هذا الشيء، فمثلا عندما يقوم طالبان بنفس العمل ربما يقوم أحدهما بالعمل بناء على رغبة داخلية واهتمام بموضوع العمل، وربما يقوم الآخر بالعمل تحت ضغط من المعلم أو خوفا من فقدان درجة هذا العمل وربما يقوم كلا منهما بالعمل بنفس القدر من الدافعية و لكن السبب وراء هذه الدافعية مختلف و المهم من وجهة نظر اتجاه توجهات أهداف الإنجاز هو السبب وراء الدافعية أو السبب وراء القيام بالعمل [04] ص 121 .

يتضح مما سبق أن الهدف حسب نظرية توجهات أهداف الإنجاز يمثل السبب المدرك من وراء انجاز عمل ما .

3-2- لمحة عن تطور دراسة الدافعية :

ترجع الأعمال الأولى التي ظهرت فيها محاولة تفسير دوافع السلوك للفلاسفة الإغريق ويمكن التمييز بين وجهتين من النظر في هذه الحقبة التاريخية :

* الأولى تعتبر السلوك متبوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة والألم .

* أما الثانية فتنسب إلى الفلسفة العقلية والمثالية التي تؤكد على دور العقل والأخلاق والإرادة الحرة في تحديد السلوك الإنساني وتوجيهه .

إن الرأي الأول يعطي أهمية للبعد العاطفي للدافعية في حين يتمسك العقليون بالجانب المعرفي وتعتبر هذه الأعمال بمثابة الخطوات الأولى لفهم دوافع السلوك الإنساني, أما خلال القرن السابع عشر فقد أظهرت البحوث العلمية خضوع الكون إلى قوى فيزيائية تحكمه وتنظم عمله وتحافظ على توازنه .

إلا أن ديكارت(Decartes) اعتقد أن الروح ليست خاضعة للقوانين التي تحكم المحيط الطبيعي (المادي), فالروح كقوة يمكن أن تتدخل بين المثيرات والاستجابات، وهو ما يعبر عنه ديكارت بالإرادة, وهي الذات التي تعطي للإنسان قوة تسيير وتوجيه سلوكاته بمشيئته واختياره, كما اقترنت هذه الرؤى بالفلسفة الدينية في أوروبا الشيء الذي زاد في قوتها وسيطرتها .

كما ظهر في هذه المرحلة النموذج الغريزي الذي يفسر سلوك الإنسان على أنه محصلة لمجموعة من الغرائز، أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها، وهذا ما ذهب إليه وليام جيمس (W.James) و ماك دوجال (McDougallُ)، هذا النموذج يرتكز أساسا على ما يمكن للوراثة أن تقدمه من خصائص وصفات تتطور عبر مراحل النمو والتقدم في العمر.

ثم في إطار النظريات السلوكية تم تقليص دور الحاجات الفطرية الوراثية في تفسير السلوك الإنساني، بالرغم من أن لهذه الأخيرة دورا هاما إلا أن الجزء الأكبر من السلوك البشري مكتسب عن طريق الإشراط، حيث يبدو جليا دور التعزيز في تفسير الدافعية، فالرابطة بين المثير والاستجابة تتقوى بفضل الأثر الذي يحققه السلوك وهو ما عبر عنه ثورندايك (Thorndike) بقانون الأثر الذي جعل منه فيما بعد سكينر(Skinner) حجر الأساس لنظريته المعروفة باسم الإشراط الإجرائي .

والمعزز هو ذلك الإجراء أو المثير الذي يقوي السلوك ليزيد من تكرار حدوث الاستجابة أو يزيد من قوتها، و التعزيز قد يكون أوليا أو ثانويا، أما الأول فيتمثل في أي مثير من شأنه أن يزيد من قوة الاستجابة ، أما الثاني فهو تلك المثيرات التي لم يسبق لها أن ارتبطت مباشرة بالمثير الأصلي و لكنها أصبحت قادرة على استدعاء الاستجابة والمحافظة عليها [61] ص 75.

يركز التيار السلوكي إذا على المثيرات الخارجية والتعلم بالارتباطات لتفسير الظواهر السلوكية تفسيرا علميا موضوعيا، و يضع جانبا كل الظواهر غير القابلة للملاحظة كالوعي والشعور و العمليات العقلية [62] ص 27.

غير أن الأفراد لا يستجيبون بطريقة آلية، بل يستجيبون بادرك حسي لهذه الحوادث، وهذا ما أكده تولمان (Tolman) ولوين (Lewin) في مطلع القرن الماضي، و لقد كانت أعمالهما بمثابة البدايات الأولى للتوجه المعرفي.

لقد وقف المعرفيون موقفا وسطا بين التوجه الغريزي و التوجه السلوكي، فبالإضافة إلى العوامل الداخلية والمتمثلة في الغرائز و الاستعدادات الفطرية التي يكون الإنسان مزودا بها ، تأتي العوامل الخارجية و المتمثلة في مختلف المثيرات والتعزيزات التي يتلقاها الإنسان في محيطه الطبيعي و

الاجتماعي، للمساهمة في تحريك السلوك البشري، كما هناك أيضا تلك العمليات العقلية الواعية و غير الواعية التي تعمل كآليات لضبط السلوك [10] ص 13-16 .

يتضح مما سبق أن دراسة سلوك الدافعية مر بثلاث مراحل ، حيث مثلت المرحلة الأولى التوجه الغريزي، في حين مثلت المرحلة الثانية التوجه السلوكي، أما المرحلة الثالثة فمثلت التوجه المعرفي الذي وفق بين التوجهين الغريزي و السلوكي فـي دراسته للدافعية ، وقد تعددت بعد ذلك النظريات المعرفية ، وتعتبر النظرية الاجتماعية المعرفية من أحدث التوجهات في دراسة الدافعية، وتمثل نظرية توجهات أهداف الإنجاز إحدى النظريات الاجتماعية المعرفية في تفسير الدافعية، والتي سيتم دراستها في هذا الجزء من البحث.

3-3- النظريات الاجتماعية المعرفية للدافعية:

ترى النظرية المعرفية الاجتماعية بأن دافعية المتعلم تتحدد في ضوء الوسط الذي يعيش فيه في تفاعلها مع خصائص المتعلم، وفي ما يلي نتطرق إلى بعض النظريات الاجتماعية المعرفية للدافعية:

3-3-1- نظرية الإسناد:

من بين النظريات العديدة التي حاولت شرح الكيفية التي يفسر بها الشخص سلوكه ويحلله نجد نظرية الإسناد لواينر (Weiner)، حيث يفترض واينر أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه، فإما أن يسندها إلى عوامل داخلية أو أن يسندها إلى عوامل خارجية، حيث أن المتعلمين أثناء التعلم قد ينجحون وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل، أي أنهم قد يعزون النجاح والفشل في الأداء إلى عدة أسباب مثل صعوبة الامتحان، واتجاهات المعلم نحوهم، نقص الجهد المبذول ...الخ.

3-3-1-1- أبعاد عملية الإسناد : وتتمثل فيما يلي :

* مكان السبب: ويمكن هذا البعد من التمييز بين الأسباب الداخلية للمتعلم (الجهد، القدرة، الموهبة...الخ)، والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الحظ...الخ).

* ثبات السبب: يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها، فيقال عن سبب معين أنه ثابت عندما يتصف بالديمومة في نظر المتعلم (كالذكاء مثلا)، وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتغيير المستمر ويكون قابلا للتعديل، وهكذا فعندما يعزو المتعلم نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته فهو يعطي سببا ثابتا، بينما إذا عزى نجاحه إلى

الحظ فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل [63] ص 34.

* التحكم في السبب: يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية المتعلم، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى المتعلم أنه لا يملك أي سيطرة عليه، ومعنى هذا أن القدرة مثلا سبب من الأسباب القابلة للتحكم بينما الحظ هو غير ذلك [63] ص 35.

3-3-1-2- الأسباب التي يعزو المتعلم نجاحه وفشله إليها :

وفيما يلي بعض هذه الأسباب :

* القدرة: إن لعزو النجاح والفشل إلى القدرة تطبيقات هامة في التعليم، ذلك لأن افتراضات المتعلمين حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف من الرياضيات أو أي مادة أخرى.

* الجهد: قام واينر باكتشاف حيث وجد أن المتعلمين لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلوه من أجل النجاح، فالمتعلمين يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به من نشاط تجاه مهمة معينة، حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح فإن المتعلمين الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك المتعلمين غير الناجحين [56] ص 78-79.

* الحظ: إن المتعلمين الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ.

* صعوبة المهمة: حيث يحكم المتعلم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح، وفي هذه

الحالة إذا نجح الفرد في أداء المهمة فإنه سيعزو سبب نجاحه في المهمة إلى قدرته، وإذا نجح الجميع في أداء المهمة فإنه سيعزو مصدر النجاح إلى المهمة في حد ذاتها.

يتضح مما سبق أن عزو النجاح أو الفشل إلى إحدى هذه الأسباب أو غيرها، يوضح أهمية التعرف عليها، لأن ذلك يساعد في تفسير دافعية المتعلمين .

3-3-2- نظرية العزم الذاتي :

ظهرت هذه النظرية على يد ديسي ورايان (Deci and Ryan)، حيث تؤكد هذه النظرية على الاستقلال الذاتي للفرد، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك في الأنشطة فعلا.

وتختلف نظرية العزم الذاتي عن النظريات المعرفية الأخرى للدافعية، لكونها تميز بين نوعين من السلوك، فهناك سلوك ينبع عن إرادة الفرد ورغبته وهو السلوك المعبر عن

دافعية قوية، وهناك سلوك يظهر لأول مرة بأنه ناجم عن اندفاع من طرف الفرد ولكنه في حقيقة الأمر هو سلوك ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله، وهكذا يقال بأن الفرد قام بسلوك يعبر عن إرادته وعزمه عندما يكون ذلك الشخص حرا في اتخاذ قراراته، وفي اختيار ما يناسبه من نشاطات، وما عدا ذلك فالسلوك يكون مقيدا ومتحكما فيه، أي أن الفرد يقوم بأعمال هو مجبر على القيام بها [63] ص 43.

فوفقا لهذه النظرية تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره وبإرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته، وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى خارجية.

3-3-3- نموذج فيو (1994) Viau:

إن اعتماد المقاربة الاجتماعية المعرفية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي أدى حسب فيو(Viau) بالباحثين في مجال الدافعية إلى القيام بثلاث اختيارات هامة، يتمثل أول هذه الاختيارات في تجنب المقاربات السلوكية التحليلية التي لا تعطي العناية اللازمة لدينامية الدافعية بل تركز فقط على المثيرات والدوافع التي من شأنها أن تثير الدافعية أو تقلل منها، وهذا ما أدى بفيو إلى اقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفية نشوء الدافعية عند المتعلم.

أما الاختيار الثاني فيتمثل في تجنب فيو الدخول في الجدل حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية أم العكس، وقد برر ذلك باعتماده مفهوم الحتمية المتبادلة الذي جاءت بـه نظرية باندوا(Bandura)، والـذي يملي على الباحثين ضرورة دراسة الدافعية في إطار التفاعل المستمر بين الخصائص الفردية للمتعلم وسلوكاته، وكذا خصائص السياق الذي يوجد فيه.

أما ثالث اختيارات فيو فيتمثل في دراسة الدافعية في إطار نشاطات تعليمية معينة ومحددة، فاعتقاده هو أن المتعلم ليس جاهزا من حيث دافعيته إلى أن يقوم بأي نشاط في أي وقت وفي أي مكان، لكن ما يثير دافعيته مرتبط بسياق معين وبنشاطات دراسية معينة [63] ص 26.

وعليه يعرف فيو الدافعية على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك المتعلم حول نفسه ومحيطه، والذي يمكنه من اختيار نشاط معين والإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين [63] ص 27.

يتضح مما سبق أن فيو يرى أن الدافعية تتولد بناء على إدراك المتعلم لقدراته وكذا إدراكه لمحيطه، وبناء على هذا الإدراك يختار المتعلم نشاطات تعليمية معينة ضمن سياق معين.

3-3-4- نظرية توجهات أهداف الإنجاز:

على مر العقدين السابقين تمثل الاهتمام الرئيسي للأعمال النظرية و التجريبية المرتبطة بدافعية الإنجاز في دراسة منظور توجهات أهداف الإنجاز، والتي ينظر إليها على أنها قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة، وخلال الاهتمامات المبدئية في اتجاه توجهات أهداف الإنجاز كان التأكيد على شكلين من تلك الأهداف هما أهداف الإتقان وأهـداف الأداء، وتهتم هـذه النظرية بالهدف الـذي ينشده الفـرد من انجازه لمهمة ما [04] ص 118 .

وتتضح أهمية هذا الاتجاه من تأكيد المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات في العقد الماضي على ضرورة أن تعتمد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ هام يتضمن ضرورة فهم المتعلمين أن كيفية الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها، وأصبحت هـذه التوصية محل اهتمـام (49) ولايـة مـن الولايات الأمريكية فـي الوقت الحالي [04] ص 118 .

ويعني ذلك ضرورة ألا يكون التحصيل هو المعيار الوحيد والأساسي في تحديد المستوى الأكاديمي، لأن ذلك يدفع إلى التأكيد على أهداف الأداء، فلقد أكدت الكثير من مناحي علم النفس المعرفي على أن

الأفعال تتحدد بواسطة الأهداف، ففي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، وهو ما يعرف بالسلوك الموجه بالهدف ، ولذا فقد بدأ الاهتمام بالربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقان و صعوبة المهمة ومشاعر الفرد من قلق وضغوط وشعور بالفشل كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم، و نتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز [04] ص 119.

انطلاقا مما سبق أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تقوم على الأسباب المدركة وراء القيام بالعمل .

3-4- نماذج توجهات أهداف الإنجاز :

تعددت نماذج توجهات أهداف الإنجاز ونذكر منها ما يلي :

3-4-1- النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

على الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلكوا عددا كبيرا من التوجهات الدافعية للإنجاز، إلا أن البحث في هذا المجال ركز في البداية على نمطين من هذه الأهداف والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم ، والنماذج التي أكدت على هذين النمطين يشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز، ونذكر فيما يلي بعض أعمال الباحثين في هذا النموذج:

3-4-1-1- أعمال دويك Dweck,C, (1986-1988):

والتي اعتمدت في البداية على نظرية العزو وأعمال سيلجمان(Seligman) في العجز المتعلم ، وهدفت إلى تفسير عزو بعض المتعلمين لفشلهم في الإنجاز لنقص القدرة بينما البعض الآخر يعزو فشله إلى نقص الجهد المبذول [64] ص 82.

وتمكنت دويك (Dweck) بذلك من إحداث التكامل بين الأنماط المختلفة للعزو ومحصلاتها السلوكية والانفعالية في نموذج واحد مستقر، وأضافت دويك (Dweck) في الفترة الأخيرة إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت أن الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت أو أنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين، وهو ما يقود الأفراد إلى توجهات انجازيه مختلفة، فالفرد الذي يعتقد أن الذكاء سمة مستقرة ثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى أنه أذكى من الآخرين بينما الأفراد الذين يعتقدون في أن الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة [65] ص 47 .

وقد افترضت دويك (Dweck) بناء على ذلك نمطين من توجهات الأهداف هما:

* أهداف الإتقان: وهي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم والتمكن من أي شيء جديد [66] ص 79.

أي أن أهداف الإتقان تعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق إتقان المهارات الجديدة .

* أهداف الأداء: حيث يركز الأفراد الموجهون بهدف الأداء على تقدير الذات والرغبة في الحصول على أحكام ايجابية عن كفاءتهم الشخصية، لهذا فاكتساب المعارف الجديدة لا يعتبرونه كاف للإحساس بالكفاءة، وذلك الإحساس لا يتحقق إلا من خلال المقارنة مع أداء الغير، و بالتالي أن ينجح الشخص أو أن يكون كفء يعني بالنسبة لهؤلاء أن يتفوق على الآخرين [67] ص 46 .

أي أن أهداف الأداء تعكس محاولة الفرد لإظهار قدراته و التفوق على الآخرين.

3-4-1-2- أعمال أمس Ames,C (1984-1992):

والتي ركزت على اختبار تأثير الجماعة في تشكيل عزوات الفرد لأسباب النجاح والفشل وكذلك على الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل، وأشارت أمس (Ames) إلى أن الأفراد ربما يدركون غايات مختلفة للإنجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فرديا، وهذه الأهداف تؤثر في ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح و الفشل، وأشارت أمس(Ames) إلى نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما:

* أهداف الإتقان: وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة ويحاولون بجدية تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي، وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلم و الاندماج في الأنشطة التعليمية [04] ص 127 .

* أهداف الأداء: وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم [04] ص 127 .

3-4-1-3- بعض النتائج البحثية في إطار ثنائية الهدف:

* بين بندالوس Bandalos (2003) وروش(2003) Wrosch أن الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة يمكن زيادتها عن طريق بذل مزيدا من الجهد، ولذا فإنه من المرجح أن يستجيبوا لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحسينها ببذل مزيدا من الجهد، و لذلك فمن المرجح أن يدركوا خبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة، مما يقود إلى مشاعر الإحباط والخجل والقلق، وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب [04] ص 130 .

* ينشغل الطلاب أصحاب أهداف الأداء بتقييم قدراتهم أثناء مواقف التعلم من خلال الإجابة على السؤال التالي: هل قدرتي متميزة ؟ ووقائع الأحداث اللاحقة كالفشل مثلا، ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة، ويزداد احتمال ذلك في حالة المتعلمين الذين يشكون في قدراتهم بالفعل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يهتمون بالإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن لي أن أتقن هذه المهارات ؟ والأحداث التالية كاستجابة الفشل مثلا، ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغيير الإستراتيجية المستخدمة أو زيادة الجهد المبذول [04] ص 130 .

* يركز الطلاب أصحاب أهداف الإتقان على التعلم في حد ذاته، ويميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص الجهد المبذول، أما الطلاب ذوي أهداف الأداء فيركزون على الإرضاءات الخارجية ويميلون إلى عزو فشلهم إلى صعوبة العمل وضعف القدرة، ونتيجة لذلك فإن أصحاب أهداف الأداء ينظرون إلى التعلم في حد ذاته باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة ويركزون انتباههم على هذه الأهداف، ولذا فهم يركزون على إكمال المهام دون الاهتمام بالعمليات والإستراتيجيات المستخدمة، بينما يركز أصحاب أهداف الإتقان انتباههم على العمليات والإستراتيجيات التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وتساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة [04] ص 131 .

3-4-2- النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز:

في ضوء النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز تم التأكيد على أن أهداف الأداء يجاهد فيها الفرد لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين والشعور بالأهمية، وهو ما يمثل الميول الإقدامية للفرد هذا من جهة، وكذلك قد يجاهد الفرد من جهة أخرى لتجنب الفشل وتفادي ظهور نقص القدرة أو

النظر إليه علـى أنه يتسم بالغباء، وهـو ما يمثـل الميول الاحجامية، وعلى الرغم من ذلك فالنماذج الثنائية لم تحاول الفصل بين هذين المكونين .

وبمراجعة الأطر النظرية لتوجهات أهداف الإنجاز وجد أن النماذج الثنائية ركزت أكثر على المكون الإقدامي للهدف، وهو ما يتعارض بشدة مـع النظريات الكلاسيكية لدافعية

الإنجاز، والتي تؤكد على أن الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو تجنب الفشل، مما قاد إلى التأكيد على ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء بصفة خاصة [04] ص 133 .

3-4-2-1- مكوني الإقدام و الإحجام لأهداف الأداء :

يذكر إليوت (1999) Elliot Albert أن هناك العديد من الاعتبارات التاريخية والنظرية التي تدعو إلـى الفصـل بـين مكـوني الإقـدام والإحجـام لأهـداف الأداء، فمعظـم نظريـات الـتعلم والدافعيـة والبحـوث المبكرة في دراسة السلوك الإنجازي ميزت بين مكوني الإقدام والإحجام للسلوك، فعلى سبيل المثال ميز هوب(1930) Hoppe عند دراسته لمستوى الطموح بين الرغبة في تحقيق النجاح وتجنب الفشل، وافترض ليفين(1944) Levin أن سلوك الإنجاز يمثل دالة للميل إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل [04] ص 134 .

ومن هنا ظهرت النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز، مثل نموذج إليوت وزملائه (1996) Elliot et al، والذي يحاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التمييز الكلاسيكي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وتم فيه التمييز بين أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام، وتتمثل مكونات هذا النموذج في: [04] ص 136

* أهداف الإتقان: والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة وإتقان المهمة لأجل اكتساب المعرفة وتطوير المهارات .

* أهداف الأداء/ الإقدام: والتي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين .

* أهداف الأداء/ الإحجام: والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين .

والجديد في هذا النموذج هو أهداف الأداء/ الإحجام، والتي تعرف على أنها أهداف تجنب الفشل، ويجاهد فيها الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظـهور فـي صورة أقل من الآخرين.

3-4-3- النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز :

نشأ التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مراجعة البعدين التقليديين لأهداف الإنجاز (الإتقان، الأداء)، وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية والاحجامية للفرد، حيث افترض بنترش(2000) Pintrich,P أنه ربما تكون هناك بنية خاصة بأهداف الإتقان / الإحجام، كما في حالة أهداف الأداء/ الإحجام، والأعمال الحديثة في مجال توجهات أهداف الإنجاز تحاول التحقق من هذا الافتراض، أي أن توجهات أهداف الإنجاز تتضمن أربعة أنماط من الأهداف وهي أهداف الإتقان/الإقدام، أهداف الإتقان/الإحجام، أهداف الأداء/الإقدام، وأهداف الأداء/الإحجام .

ويعتبر النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز امتدادا لأعمال إليوت وزملائه (Elliot et al) وتطويرا للنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث يفترض هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف الإتقان/ الإحجام.

3-4-3-1- مكون أهداف الإتقان/ الإحجام :

لم تظهر أهداف الإتقان/ الإحجام في بحوث توجهات أهداف الإنجاز السابقة باعتبار أن أهداف الإتقان تمثل بنية دافعية لها تنظيم إقدامي دائما، بينما هذا التصور الجديد تم فيه تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين هما أهداف الإتقان/ الإقدام والتي يركز فيها الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة، وأهداف الإتقان/ الإحجام والتي يركز فيها الفرد على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء [04] ص 141.

فأصحاب أهداف الإتقان/ الإقدام يجاهدون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقومون بها، بينما فأصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام يجاهدون لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه.

وأصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة من المهمة، أو فـي ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق مثلا، كمجاهدة المتعلم لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما [04] ص 142 .

يتضح مما سبق أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تناولت العديد من النماذج، بدء بالنماذج الثنائية، ثم تلتها النماذج الثلاثية ثم ظهور النماذج الرباعية، حيث قسم كل من هذه النماذج توجهات أهداف الإنجاز إلى مكونات حسب جهود الباحثين في كل نموذج.

3-5- خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء: [09] ص 51

3-5-1- خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان : وتتمثل في :

- الرغبة في اكتساب معارف و مهارات جديدة .
- يدرك الخطأ على أنه خطوة عادية في عملية التعلم.
- يحاول بذل جهد أكبر بعد الخطأ.
- يتوجه دائما إلى إتقان النشاط المدرسي .
- الفعالية في النشاط المدرسي وعدم السلبية .
- الإحساس بالرضا عند تعلم الجديد.
- اعتبار الصعوبات كتحديات لا بد من مواجهتها.

3-5-2- خصائص المتعلمين ذوي أهداف الأداء: وتتمثل في :

- الرغبة في الحصول على أحكام مرضية من طرف الآخرين.
- محاولة تجنب الأحكام غير المرضية من طرف الآخرين حول القدرات الشخصية.
- الرغبة في الأداء أفضل من الآخرين .
- الرغبة في بلوغ النجاح بأقل قدر من الجهد.
- يدرك الفشل على أنه مؤشر على عدم الكفاءة.
- الخطأ يدفع المتعلم إلى الإحساس بالفشل.
- لا يقيم الجهد بل يقيم القدرات أكثر.
- يؤمن بتحكم العوامل الخارجية (الحظ، صعوبة المادة) في تحقيق النجاح.

يتضح ما سبق أن المتعلم ذو أهداف الإتقان يتصف بالرغبة في اكتساب المعرفة لأجل تنمية كفاءته وتحسين مهاراته، في حين يسعى المتعلم ذو أهداف الأداء من وراء اكتسابه للمعارف لإظهار قدراته والتفوق على الآخرين، والجدول التالي يوضح أهم الفرو قات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء:

الجدول رقم (01) : يوضح أهم الفرو قات بين الطلبة ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء

الطلبة ذوي أهداف الأداء	**الطلبة ذوي أهداف الإتقان**
*يؤمنون أن الكفاءة سمة ثابتة لا تتغير.	*يؤمنون أن الكفاءة تتطور مع الوقت والجهد.
*يختارون مهمات تظهرهم بمظهر البارزين .	*يختارون مهمات تضاعف من فرص التعلم.
*يشعرون بالفخر عند أداء المهمات السهلة.	*يملون من النشاطات السهلة .
*يقيمون أدائهم من حيث مقارنته مع أداء الآخرين.	*يقيمون أدائهم من حيث ما أحرزوه من تقدم.
*ينظرون للمعلم كحكم ومصدر للمكافأة.	*ينظرون للمعلم على أنه مصدر توجيه ومساعدة .

(مأخوذ من [56] ص 126)

3-6- التقويم التربوي وأثره على توجهات أهداف الإنجاز:

3-6-1- مفهوم التقويم التربوي :

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، حيث يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها [68] ص 19.

ويعرف التقويم في العموم بأنه العملية التي يتم فيها إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات [69] ص 182 .

كما يعرف التقويم على أنه عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداها إلى وصف الخصائص والصفات وتصدر بناء عليها أحكاما وقرارات وفق معايير محددة [70] ص 154 .

ويعرف التقويم التربوي بأنه عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة [71] ص 65.

ويعرف بلوم (Bloom) التقويم التربوي بأنه مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على المتعلم بمفرده [72] ص117.

يتضح مما سبق أن التقويم التربوي عملية منظمة تقوم على إصدار أحكام على مدى جودة مخرجات عملية التعلم، ليتم في ضوئها اتخاذ التعديلات اللازمة .

3-6-2- قصور الطرق الحالية للتقويم التربوي وأثرها على توجهات أهداف الإنجاز :

يبن النقاد أن الطرق الحالية للتقويم لا توفر تغذية راجعة لها معنى عن أداء المتعلمين، حيث ترتبط بمقدار الزمن الذي يقضيه المتعلمون على مقاعد الدراسة، وينفقوه في حصص أو دروس معينة ومحددة، ويكافئون على حصول المتعلمين على درجة في المقرر الدراسي لكونهم أساسا واظبوا على حضور دروس المقرر، وليس لأنهم اكتسبوا معرفة جديدة [73] ص 261 .

إن تركيز طرق التقويم على الدرجة التي يتم منحها للمتعلم أكثر من المعرفة، يقود المتعلم إلى التفكير في الدرجة فقط و كيفية تحصيلها ليتفوق على زملائه ويظهر قدراته وعدم التركيز على المعارف وتطوير المهارات .

حيث أكد أوردان و جيانكارلو Urdan et Giancarlo (2001) على أن إخبار المتعلمين بأن أدائهم سوف يقيم في ضوء أداء الأقران فإنه في هذه الحالة يكون المتعلمين أكثر توجها نحو أهداف الأداء، و بالعكس عندما تشير التعليمات التي يوجهها المعلم بأن الهدف من الدرس هو تنمية الفهم واكتساب المهارات والمعلومات، فإن المتعلمين في هذه الحالة يكونون أكثر توجها نحو أهداف الإتقان [04] ص 148 .

يتضح مما سبق أهمية تطوير طرق تقويم تهدف إلى جعل المتعلمين يسعون إلى اكتساب المعرفة لذاتها و تنمية مهاراتهم و تطوير كفاءاتهم .

ملخص الفصل :

تناولنا في هذا الفصل نظرية توجهات أهداف الإنجاز، حيث تم التطرق إلى بعض المفاهيم الأساسية لهذه النظرية، ثم تم توضيح لمحة عن تطور دراسة الدافعية، بعدها تم التطرق للنظرية الاجتماعية المعرفية للدافعية حيث تم التركيز على نظرية توجهات أهداف الإنجاز ونماذجها، ثم تم توضيح خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء، وأخيرا تم التطرق إلى التقويم التربوي وأثره على توجهات أهداف الإنجاز.

نستنتج من خلال هذا الفصل أفضلية التوجه نحو أهداف الإتقان ذلك أنها تقود المتعلم إلى السعي نحو اكتساب المعرفة بهدف تطوير قدراته وكفاءاته، الأمر الذي يقوده إلى استخدام استراتيجيات فعالة في تعامله مع المعرفة.

الفصل 4

الفاعلية الذاتية الإحصائية

يعتبر مفهوم الفاعلية الذاتية (Self-Efficacité) من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الإنسان من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يشير باندورا (Bandura) إلى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة [74] ص 70.

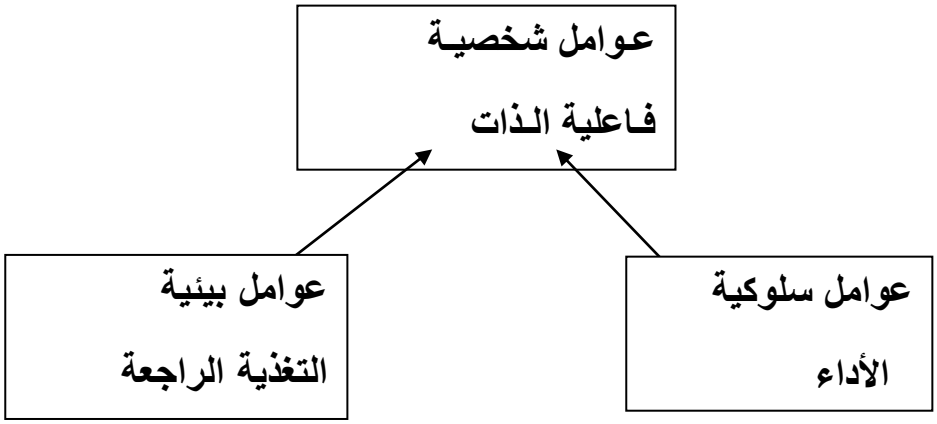
وبما أن موضوع دراستنا يتناول هذا المفهوم وهو الفاعلية الذاتية الإحصائية، فإننا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى هذا المفهوم من خلال ثلاث أقسام، حيث اختص القسم الأول بتناول الفاعلية الذاتية من حيث مفهومها والاختلافات بينها وبين بعض المفاهيم، مصادرها، أبعادها، وأثرها في ضبط السلوك، بالإضافة إلى سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية، وفي القسم الثاني سنتطرق إلى نشأة الإحصاء وتطوره، ثم التطرق لمفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية، وكذا الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، ومن ثم تناول أهمية الإحصاء في تطور البحوث النفسية والاجتماعية، ومن ثم تناول العوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء، وأخيرا التطرق إلى تدريس الإحصاء باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة .

4-1- الفاعلية الذاتية :

4-1-1- لمحة عن نظرية الفاعلية الذاتية :

انبثق مصطلح الفاعلية الذاتية من نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي، ولقد اهتم باندورا (1988) بدراسة الفاعلية الذاتية وتفسيرها، حيث قامت نظريته على مبدأ أساسي يعنى بالعلاقة التفاعلية أو الحتمية المتبادلة بين كل من المتغيرات البيئية والشخصية والسلوكية، حيث أكد باندورا بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية [75] ص 30 .

وهذا التفاعل الحاصل لا يعني أن لها قوة متساوية، كما أنها ترتبط ببعضها البعض بواسطة متغيرات وسيطية [74] ص 71، ويمكن إيضاح هذه العلاقة بالشكل التالي:



الشكل رقم (01): يوضح نموذج الحتمية التبادلية (المصدر: في [76] ص 24)

يتبين من الشكل السابق أن نظرية الفاعلية الذاتية تهتم بدور العوامل المعرفية و الذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال و السلوك، و تأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة [76] ص 24 ، كما أشار باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، أي أن باندورا يرى أن دافعية الأفراد تتحدد بتوقعين لهما ارتباط وثيق ببعضهما

البعض، أحدهما هو توقع الفعالية (L'Attente de l'efficacité) والآخر توقع النتيجة(L'Attente de résult) ، فتوقع النتيجة عبارة عن تقييم يقوم به الفرد لسلوك معين بإمكانه أن يؤدي إلى النتيجة المطلوبة، في حين أن توقع الفعالية هو عبارة عن اعتقاد الفرد بأنه يملك القدرة على تنفيذ السلوك الذي يؤدي إلى تلك النتيجة [09] ص 76.

فوفقا لهذه النظرية فإن الأفراد يمتلكون اعتقادات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا ذاتيا وفقا لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم [04] ص 206، حيث يرى باندورا أن الأفراد يسعون إلـى تجنب المواقف والأنشطة التي يتصورون أنها تشكل تهديدا لهم، لكنهم يتعهدون تنفيذ الأنشطة التـي يـرون أنـهم قـادرون علـى القيـام بها [77] ص02 .

ومن هنا يمكن القول أن نظرية الفاعلية الذاتية تقوم على الأحكام التي يصدرها الفرد على مدى قدرته على تحقيق النشاطات والأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف .

4-1-2- مفهوم الفاعلية الذاتية :

قبل التطرق لمفهوم الفاعلية الذاتية ينبغي الإشارة إلى أنه استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على هذا المفهوم مثل توقعات الكفاءة الذاتية، الفاعلية الذاتية وفاعلية الذات المدركة [78] ص 10.

ولقد تعددت تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم الفاعلية الذاتية نورد منها ما يلي:

يعرف باندورا فاعلية الذات على أنها: " توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة فـي الأداء، وكميـة الجهـود المبذولة ومواجهـة الصعـاب وإنجـاز السلـوك" [79] ص 191.

أما شوارزر(Shwarzer) فيـرى بأنها:" بعد ثابـت من أبعـاد الشخـصية تتمثل في قناعات ذاتـية في القدرة على التـغلب على المتـطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية" [80] ص 01.

ويضيف " فتحي الزيات " بأن الفاعلية الذاتية هي اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة، أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومـات عقليـة معرفية، وانفعالية، ودافعية، وحسية، وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة [81] ص 501.

وهذا ما أكده باندورا، حيث يرى أن فاعلية الذات "هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء والتي تحدد كيف أن الأفراد يشعروا، ويفكروا، ويسلكوا [12] ص 71 .

ويعرف بوفار- بوشار(Bouffard-Bouchard) الفاعلية الذاتية بأنها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة [82] ص 215.

انطلاقا مما سبق يتبين أن مفهوم الفاعلية الذاتية يمثل الاعتقادات التي يملكها الفرد على قدراته وإمكاناته لإنجاز عمل ما، والتي تعكس على اختيار الفرد للمهام وكم الجهد الذي يبذله .

4-1-3- الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى:

توجد العديد من المفاهيم التي يمكن للبعض أن يخلط بينها وبين مفهوم الفاعلية الذاتية حيث أنها تبدو متشابهة رغم اختلافها مثل: اتجاه الضبط، مفهوم الذات، ومفهوم التوقع .

4-1-3-1- الاختلافات بين الفاعلية الذاتية واتجاه الضبط:

يشير مفهوم اتجاه الضبط إلى معتقدات الفرد عن مدى إمكانية تحكمه الذاتي في أداء عمل معين، وكذلك التحكم في أسباب النجاح أو الفشل في هذا العمل، بينما تتعلق الفاعلية الذاتية بمعتقدات الفرد عن إمكانية قيامه بهذا العمل أم لا [04] ص 65 .

وتشير عائشة البلوشي إلى أن اتجاه الضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترى أن الفاعلية الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح لها [78] ص 17 .

كما يشير باندورا إلى اختلاف اتجاه الضبط عن الفاعلية الذاتية، فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم يستطيعون ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون قادرين في البدء بالنشاط والمحافظة على إستمراريته، لذا فمن المعقول التحدث عن اتجاه الضبط في التعلم والإنجاز والنتائج [78] ص 17.

4-1-3-2- الاختـلافات بين الفاعـلية الذاتيـة ومفهـوم الذات:

يرى ليوين(Lewin) أن مفهوم الذات يعد بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور والإدراكات والأشياء الهامة، وكذلك خطة المستقبل والأحداث [83] ص 23 .

كما يشير باندورا إلى أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم احدهما مكان الآخر، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد.

كما يشير باجارس(Pajares) إلى أن هناك اختلافا بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات، وقدم باجارس أنماطا من الأسئلة في مفهوم الذات والفاعلية الذاتية ليدلل عن رأيه، فأسئلة اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل " الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ "، في حين أن أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل " ما مدى ثقتك في تهجي كلمات في صفحة واحدة ؟ "، وأكثر من ذلك فانه ليس هناك حاجة لأن ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات، فقد يشعر المتعلم بثقته في قدراته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم ايجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة [78] ص 15-16 .

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية، بينما الفاعلية الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية [84] ص 127 .

وعليه يعتبر الاختلاف بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات اختلاف جوهري رغم التشابه الذي يبدو ظاهرا بينهما، فمفهوم الذات عبارة عن وصف للذات أما الفاعلية الذاتية فهي حكم عن قدرة الفرد في إنجاز مهمة ما.

4-1-3-3- الاختلافات بين الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع:

رغم التشابه بين مفهوم الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع لكن مفهوم الفاعلية الذاتية لا يماثل مفهوم التوقع، حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى أن مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة ما وهذا التوقع يكون ناتجا عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء [04] ص 65.

وتشير عائشة البلوشي إلى أن باندورا قد ميز في نظريته بين الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع من خلاله أن الفاعلية الذاتية تسبق مفهوم التوقع, إذ يتحدد مفهوم التوقع أو توقعات النتائج في ضوء نتائج السلوك, بينما الفاعلية الذاتية تتحدد في ضوء المبادأة والمثابرة على إنجاز السلوك [78] ص 15 .

4-1-4- مصادر الفاعلية الذاتية:

حدد باندورا أربعة مصادر للفاعلية الذاتية، وهي الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية.

4-1-4-1- الإنجازات الأدائية:

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية الخبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل جهد والمثابرة المستمرة المتواصلة [85] ص 474، وتشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فعالية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات [86] ص 07 .

ويرى باندورا أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد

كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية [87] ص 94.

4-1-4-2- الخبرات البديلة:

وهي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة، أي التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات، فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فاعليته" [74] ص 72 .

ويرى باندورا (1982) أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المتشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية)، حيث تزيد رؤية الفرد للمتشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداؤه بالتعلم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تنخفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم ويوقظ جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات [85] ص 474.

ويؤكد باندورا على أن تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعريض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز الفاعلية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة [88] ص 42.

4-1-4-3- الإقناع اللفظي:

ويرى باندورا أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والإقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التقريب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات [05] ص 32 .

ويضيف باندورا (1982) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح، في رفع مستوى الفعالية الشخصية، والمهارات التي يمتلكها الفرد [88] ص 44، كما أشارت دراسة باندورا (1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية [85] ص 475.

ويمثل هذا المصدر أيضا التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته، فحين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعملين فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات [74] ص 72.

والإقناع اللفظي الاجتماعي يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بفاعلية الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، وبالتالي وجود الإقناع اللفظي إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال [88] ص 44 .

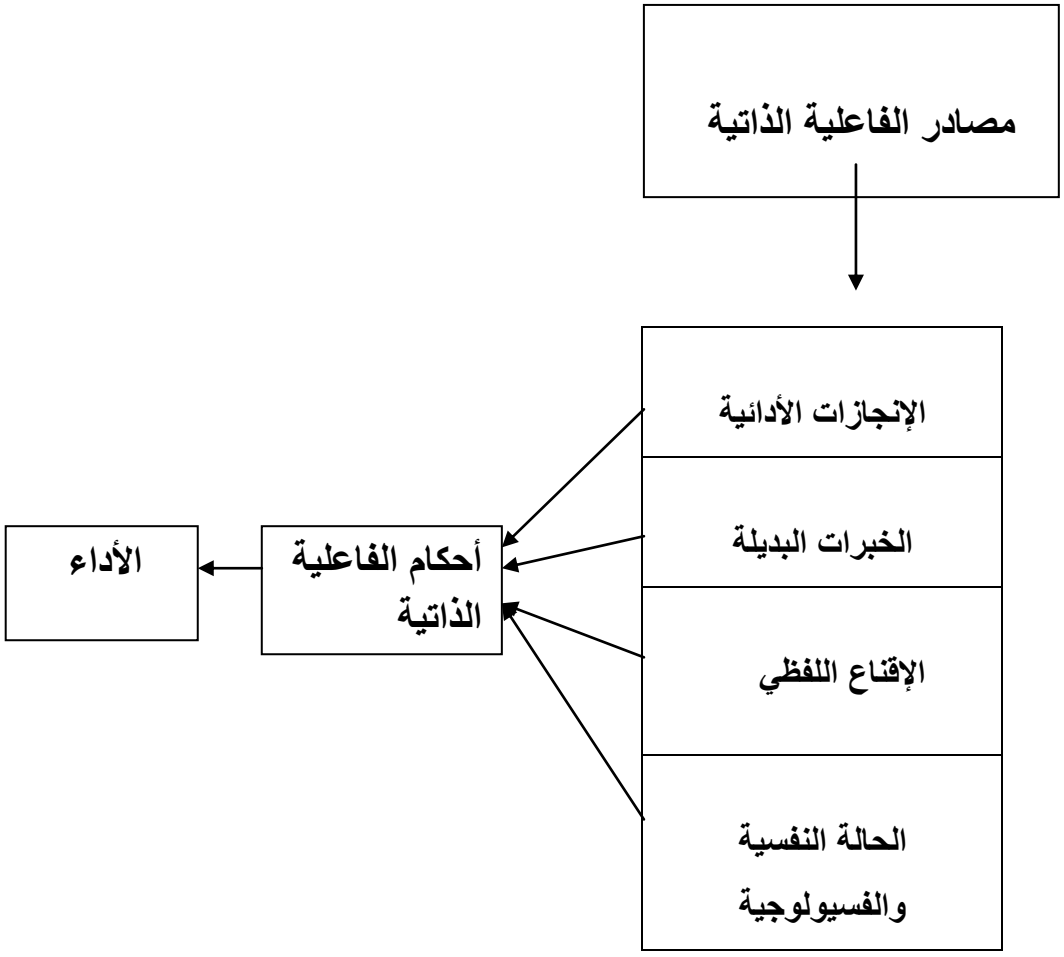
4-1-4-4- الحالة النفسية والفسيولوجية:

ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، ويرى كل من ميشل و رايت (Michel & Wright) أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فاعلية الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم، وعلى العكس من ذلك فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فاعلية الذات ويرفعها، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب [74] ص 72 .

وأشار باندورا إلى أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدر

أساسي لمعلومات فاعلية الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فالية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه [88] ص 45.

و الشكل التالي يوضح مصادر الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأحكام الفاعلية والسلوك النهائي للأداء.



الشكل رقم(02) : يوضح مصادر الفاعلية الذاتية عند باندورا Bandura (مأخوذ من: [87] ص 92)

4-1-5- أبعاد الفاعلية الذاتية:

يحدد باندورا ثلاث أبعاد للفاعلية الذاتية، وهي قدر الفاعلية، العمومية، القوة أو الشدة.

4-1-5-1- قدر الفاعلية:

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسط الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة [88] ص 38.

ويؤكد باندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثلا: مستوى الإتقان، بذل الجهد، مستوى الدقة، مستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء[05] ص 28.

4-1-5-2- العمومية:

ويعني بالعمومية قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر، ويشير شوارزر (1999) Schwarzer إلى ذلك بقوله: "إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر، وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في آخر" [74] ص 72.

ويبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي يعبر بها عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخاصة الشخصية المتعلقة بالسلوك [88] ص 39 .

4-1-5-3- القوة أو الشدة:

وتتحدد في ضوء خبرة الفرد وملاءمتها للمواقف، فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل و بذل جهد أكبر [89] ص 96.

ويعني باندورا بالقوة أو الشدة الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر [74] ص 72.

ويشير باندورا في هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا.

ويشير أيضا إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف [88] ص 39.

4-1-6- الفاعلية الذاتية و ضبط السلوك:

لقد أشار باندورا (1993) إلى أن الفاعلية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة جوانب أساسية وهي العملية المعرفية، الدافعية، العوامل الانفعالية وعملية اختيار السلوك.

4-1-6-1- العملية المعرفية : [88] ص 48

ذكر باندورا بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على

كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى مادوكس(Maddux) أن معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على :

* الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

* الخطط والإستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

* التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.

* القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

4-1-6-2- العملية الدافعية:

يؤكد باندورا أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية، حيث تحدد الفاعلية الذاتية كم و معدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف فالتقدير المسبق المرتفع للفاعلية الذاتية سيعطي الفرد الثقة بأن مساعيه سوف تقوده إلى النجاح بغض النظر عن صعوباته، في حين أن التقدير المنخفض للفاعلية الذاتية سيدفع الفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة.

وبذلك تكتسب الفاعلية الذاتية وظيفة تنبؤية بمستوى الأداء اللاحق حيث أن المثابرة ترتبط بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية، هذا من جهة ومن جهة ثانية يؤدي هذا إلى ارتفاع مستوى الأداء، ثم يعود مرة أخرى ليؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية [90] ص 08.

4-1-6-3- العوامل الانفعالية :

إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، وبالتالي فإن تصرفاتهم تجاهها تكون غير سليمة [91] ص 21.

4-1-6-4- اختيار السلوك:

تؤثر الادراكات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للمتعلم، على اختياره لسلوكه، ويؤثر ذلك من خلال أن المتعلمين يميلون إلى الاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة والثقة والإنجاز ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك [92] ص 504.

ويشير سامر جميل رضوان إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك، فتلميذ الصف الأول الثانوي عليه أن يختار الالتحاق بالقسم العلمي أو الأدبي اعتمادا على اعتقاده بقدرته في تحقيق النجاح في القسم الذي سيوجه إليه، وذلك بعد أن يكون قد جرب مواد القسمين في السنوات السابقة من دراسته، وتعرف على قدراته في المواد العلمية أو الأدبية وعلى نقاط ضعفه وقوته، وهذا ما يسميه شوارزر بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك [80] ص 01.

4-1-7- سمات مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية:

لقد توصل باندورا إلى أن الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني، كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة [78] ص 26 .

وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة باجارس من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الإنجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية

الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين [77] ص02 .

ويشير حسيب بأن ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون: بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجههم من صعوبات وعقبات، وطبقا برؤية باندورا فان مرتفعي الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة [78] ص 26.

ونجد بالمقابل باندورا يرى أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا ضعيفا في الفاعلية الذاتية ، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، فتوقعاتهم المتدنية تقودهم إلى تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم وتشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء ادوار جيدة، لذلك نراهم ونتيجة لما سبق لا ينخرطون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم اوشعورهم بالفاعلية الذاتية [93] ص03 ،أما الغول فيشير إلى أن الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات، وعدم الفاعلية يعتبر من معوقات قدرة الفرد على الانتباه [78] ص 27.

وبناء على ما تقدم يتضح أنه كلما كانت فاعلية المتعلم الذاتية عالية زادت معه قدرته على النجاح ، وكلما كانت فاعليته متدنية قلت معه قدرته على الأداء والإنجاز.

ويمكن توضيح هذه السمات في النقاط التالية:

- الأشخاص ذوو فاعلية الذات المنخفضة:
  - يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.
  - يتخلون عن الأشياء بسرعة.
  - لديهم آمال منخفضة.
  - ينحصرون في الصعوبات.
  - يركزون على النتائج العكسية للفشل.

وبالتالي فهم يقضون على مجهوداتهم لأنهم:

- يغيرون مسار اتجاهاتهم عن التفكير الفعال.

- لا يستدركون تأخرهم.
- يتعرضون سريعا للقلق والاكتئاب [94] ص 60.

- الأشخاص ذوو فاعلية الذات المرتفعة:

- يخوضون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها.
- يستثيرون اهتماماتهم.
- يضبطون أهدافهم ويعملون على تحقيقها.
- يمتلكون مستوى عال من المجهودات.

وبالتالي فهم:

- يفكرون بطريقة إستراتيجية.
- يسندون الفشل إلى نقص في المجهودات.
- يستدركون سريعا فشلهم.
- يعملون على التخفيف من الضغط [75] ص 44-45 .

4-2- الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية:

4-2-1- نشأة الإحصاء و تطوره:

سلك الإحصاء تاريخيا كعلم، اتجاهين اثنين، حيث حدد الاتجاه الأول مهمة الإحصاء في التعبير عن الممتلكات الحكومية من سكان وأراضي وحيوانات...الخ، بدون التعرض إلى تحليل أو دراسة القوانين التي تسير بموجبها هذه الظواهر أو العلاقات التي تربط بينها، أما الاتجاه الثاني فقد ظهر في انجلترا بعنوان " الحساب السياسي" وقد اعتبر هذا الاتجاه أن مهمة الإحصاء الأساسية هي الكشف عن العلاقات بين الظواهر وعن القوانين التي تسير بموجبها [95] ص 07.

وعليه يمكن توضيح تاريخ تطور الإحصاء في المرحلتين التاليتين:

4-2-1-1- المرحلة الأولى:

عرف الإحصاء في الماضي بعلم العد وهو الاسم الذي توحي به الكلمة (Statistics) المشتقة من كلمة (State) أو الدولة، فقد كانت الدولة في القديم تتطلب جمع البيانات العددية عن السكان و الثروة الموجودة فيها من أجل تنظيم ميزانيتها و انجاز خططها وترتيباتها المتعلقة بالأمور الحربية، ومع أن عملية العد في السابق لم تكن متشعبة، ولم تتطلب مهارات خاصة، إلا أن شيوعها واستعمالها في مجالات مختلفة جعلها عملية معقدة، وأصبحت تتطلب مهارات و خبرات واسعة [96] ص 32.

ومع مرور الزمن أصبحت الدولة تتطلب أعمالا إحصائية أكثر تعقيدا وصعوبة من مجرد القيام بعملية العد، فعلى سبيل المثال أصبحت الدولة تتطلب تحليل هذه الأرقام واستنتاج الاتجاهات العامة لها، ولم يقتصر استعمال الإحصاء عند هذا الحد، بل أدخل في العديد من المجالات، حيث أصبحت الدولة تستعمل الإحصاء لحصر عدد السكان وتوزيعهم من حيث العمر، الجنس، المهنة، المستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي، نسب المواليد والوفيات...الخ، هذا بالإضافة إلى المعلومات الخاصة بالواردات والصادرات والتجارة الداخلية والخارجية والحاصلات الزراعة والصناعية، إلى آخر ذلك من المجالات التي صعب حصرها دفعة واحدة [96] ص 33 .

ومع تطور مهام الدولة تطورت المهن وتشعبت، الأمر الذي دعا إلى ضرورة إيجاد وسائل تمكننا من معرفة خصائص الأفراد ليتم وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة له، الأمر الذي أدى إلى ضرورة تطوير المبادئ الإحصائية، ولم يعد الإحصاء بذل مقتصرا على أعمال الدولة فقط بل أدخل إلى العديد من العلوم، كعلم الأحياء، علم الاجتماع وعلم النفس والتربية.

يتضح مما سبق أن الإحصاء بدأ في البداية مع حاجة الدولة لتقنيات تمكنها من عد سكانها وحصر عددهم، ثم تطور مع تطور مهام الدولة، ليدخل بذلك إلى العديد من المجالات كالصناعة و التجارة، ومع تطور الثورة الصناعية تطلبت هذه الأخيرة وجود يد عاملة مؤهلة، الأمر الذي تطلب ضرورة العناية بمخرجات التعليم و المتمثلة في المتعلمين.

4-2-1-2- المرحلة الثانية:

وتمثل هذه المرحلة مرحلة نشوء النظرية الإحصائية وصلتها بالعلوم الاجتماعية، حيث ظهر الإحصاء الذي نعرفه اليوم مع بدايات القرن العشرين قائما على الرومانتيكية الرباعية بقيادة غالتون(Galton)، ايجورث(Edgeworth)، وبيرسون(Pearson) ، ويول(Yule)، كما نجد أيضا مع بداية هذا القرن

ظهور نظريات الاستدلال الإحصائي باستخدام التفسيرات الاحتمالية بطريقة منتظمة، بالإضافة إلى تحليل ووصف البيانات العلمية [97] ص 75.

وفيما يلي توضيح لأعمال كل من غالتون وايجورث وبيرسون ويول بشكل مختصر.

قبل أن يشرع غالتون بدراسة الإحصاء كان في رحلة استكشافية إلى إفريقيا، درس خلالها المسائل المتعلقة بالأرصاد الجوية وعلم الوراثة، والتي خرج منها بفكرة الانحدار، وفي دراسة غالتون (العبقرية الموروثة) وخلال الستة عشر عاما التي أعقبت ذلك كان غالتون يصقل هذه الأفكار بكل دقة، وفي عام (1885) ألقى خطابه الرئاسي على قسم الأنثربولوجيا التابع للجمعية البريطانية لتطوير العلوم شارحا ومدعما حديثه بالجداول والرسومات البيانية، والذي أعتبر أول وصف إحصائي لظاهرة الانحدار وعلاقتها بالتوزيعات الطبيعية [97] ص 59.

كان عرض غالتون ناتجا عن بيانات حقيقة تمثل انحدار أطوال الأبناء عن المتوسط بالنسبة إلى أطوال أبائهم، وفي عام (1888) صاغ غالتون المفهوم الذي نعرفه اليوم "الارتباط"، والمثير في الأمر أن غالتون يتمتع بفكر خيالي خصب، وطاقة وطموح عاليين رغم افتقاره إلى الخلفية الرياضية التي تسمح له بالخروج بنتائج مثمرة، بينما يأتي ايجورث ليترجم أفكار غالتون بصورة رياضية قابلة للتعميم، إلا أنه غير قادر على توصيل كل ذلك إلى الشريحة العامة من البشر لعدم توفر الإرادة والرغبة لإنشاء قاعدة تجريبية للبرهنة على كل الطرائق التي يسعى إليها، ليعتبر بذلك كارل بيرسون المكمل لهذه النواقص، حيث كان بيرسون يتمتع بثقافة مرموقة وباحث من الدرجة الأولى، حيث استطاع أن يحوي قدرة ايجورث في صياغة أفكار غالتون ولكن تنقصه أصالة غالتون وعمق فهم ايجورث، وينتهي الأمر بحماس ومساعدة أودني يول أن يتمم صوغ المنهجية المتناثرة في عقول أولئك وتصديرها إلى العالم الخارجي دون تعثر [97] ص 59-60.

وتعد السمة الأساسية والمتميزة في دراسات غالتون للوراثة هو الطبيعة الإحصائية، فمحاولاته لا تقتصر على جمع وجدولة البيانات ولكن تحليلاته ومحاولاته الإدراكية هي التي تهمنا في الإحصاء.

وقد توصل غالتون إلى معاملات الانحدار عن طريق الحسابات القائمة على الرسومات البيانية واستخدام الوسيطيات عوضا عن المتوسطات، وانحراف الوسيط عن الوسيطيات عوضا عن التقديرات التقليدية القائمة على تربيع الانحرافات والتي كانت لأسباب غير نظرية، وإنما لسهولة الحسابات التي تتناسب مع فهم غالتون المبدئي للمشكلة، ويعتبر الانحراف إلى الوسط أحد الأفكار الأساسية في الإحصاء التي أدخلها غالتون أثناء محاولاته لفهم آلية المورثات [97] ص 61.

وجد غالتون أن ميل انحدار أطوال الأبناء إلى متوسط آبائهم يساوي $\frac{2}{3}$ وافترض أن القيمة نفسها يمكن أن تصلح للخصائص الأخرى، ووفقا لهذا الافتراض عبر عن البيانات والاستنتاجات عن طريق الميئينيات، وكان هدف غالتون هو دراسة العلاقة بين الأجيال المختلفة المتباعدة، والعلاقات ذات القرابة البعيدة مثل أبناء العمومة.

وعندما بدأ غالتون دراسته حول البازلاء الحلوة فضل استخدام قطر البذرة عوضا عن وزنها تشبيها بقامة الرجل، بالرغم من أن بعض أعماله اقتصرت على الأوزان، حيث أخذ المئات من البذور كل مئة أخذ منها سبعة وقاس أوزانها وحسب متوسط أقطارها مما يشير إلى علاقة خطية تماما، واستنتج عندئذ أن الأوزان تتناسب تناسبا طرديا مع متوسط الأقطار [97] ص 62.

أما بالنسبة للمفهوم الإحصائي الذي عرف به غالتون هو "الارتباط" والمفهوم بمعناه الضيق هو عبارة عن عدد يقيس العلاقة بين متغيرين، رغم أن دوره كان ضئيلا في أعمال غالتون نفسه، ويمكن بذلك حصر أعمال غالتون في مستويين اثنين أولهما استخدامه للقياس الإحصائي المتمثل بالوسيطيات والمئينات كطرائق لتشخيص التوزيعات، وثانيهما هو اختزال أو تحويل البيانات اللاقياسية إلى قياسية والتي غدت كأسلوب عام قابل للتطبيق، ومن جانب فكرة الانحدار التي أصبحت شيئا معترفا به في دراسة الوراثة [97] ص 62-63.

دخل ايجورث إلى الإحصاء من خلفية الأدب الكلاسيكي، وقد ولد ايجورث في (08 فبراير 1845) في ايجورث تون بايرلندا، والتحق بكلية الثالوث عام (1862) في دبلن لدراسة الأدب الكلاسيكي، ثم التحق بجامعة أكسفورد بانجلترا، ثم عكف على دراسة القانون التجاري عندما استدعي لممارسة المحاماة، فلم يجد ايجورث ما يحقق رغباته وطموحاته كباحث، فانكب على برنامج صارم في دراسته للرياضيات فأتقنها ذاتيا ولا يختلف مستواه عن أي خريج جامعة آنذاك [97] ص 63.

كان دور الاحتمال ضئيلا وربما هامشيا في الفيزياء، ومعدما في الإحصاء ولكن عندما بدأت إصدارات ايجورث بالظهور على هيئة سلسلة من المقالات، لعل أهمها المقالة التي عنوانها "نظرية الأخطاء والمشاهدات الأولى للإحصاء"، والتي تعتبر الممهد للتوزيع الطبيعي للبيانات، حيث يفرق ايجورث الحد الفاصل بين المشاهدات والإحصاء ويرى أنهما يتفقان لكونهما كميات تتجمع حول المتوسط وتختلف من حيث أن متوسط المشاهدات هو سبب كما لو كان مصدرا من حيث انبثاق الأخطاء المتباعدة، بينما متوسط الإحصاء هو وصف وتمثل لكل المجوعة، أو بالأحرى أفضل وصف للمجوعة نفسها [97] ص 64.

وفي ربيع عام (1895) جاءت ورقة كارل بيرسون البحثية في مسألة الارتباط كتطوير وصقل لأعمال غالتون، وكان ثمرة تلك الدراسة هو التوصل إلى معامل الارتباط، وفي الفترة (1894–1895) قام بيرسون بإعداد مقرر في النظرية الإحصائية لغرض تدريسه لطلاب الجامعة، وكان من بين الحضور يول جورج أودنيYule George Udney الذي قام بتدوين محاضرات بيرسون [97] ص 71-72.

وتمثل عمل يول بتوضيح كيفية استخدام أساليب بيرسون، ووصلت أعمال يول ذروتها في ورقته البحثية التي تقدم بها إلى دورية الجمعية الملكية الإحصائية في عام (1897) التي كانت حول نظرية الارتباط، لم تكن تلك النتائج جديدة، ولكنها تمثل خلاصة أعمال غالتون وايجورث وبيرسون، ولكن الشيء الوحيد والمتميز هو أنها أعطت تصورا واسعا لتطوير نظرية الارتباط وذلك من حيث التعامل مع قضايا العلوم الاجتماعية.

يتبين مما سبق أن الرباعية الرومانتيكية والمتمثلة في جهود كل من غالتون، ايجورث، بيرسون، ويول وضعت أسس وقواعد علم الإحصاء والمتمثلة في نظرية التوزيع

الطبيعي، الانحدار، والارتباط، وتتالت الأعمال بعد ذلك، كأعمال فيشر في تحليل التباين، وغوست في توزيع ت، وغيرها الكثير، حتى وصل الإحصاء إلى مستوى الدقة والعلمية التي يشهدها اليوم في معالجته للبيانات.

4-2-2- مفهوم الإحصاء في العلوم النفسية و الاجتماعية:

يعرف الإحصاء بأنه العلم الذي يهتم بجمع وتحليل وتنظيم القياسات المميزة للظواهر المختلفة قصد إبراز خصائصها ودراسة العلاقة بينها، كما يعرف الإحصاء بأنه العلم الذي يبحث في البيانات بجمعها وتنظيمها وتحليلها، واستقراء النتائج منها ثم اتخاذ القرارات بناء على ذلك.

في ضوء هذين التعريفين يمكن القول بأن استخدام الإحصاء في الدراسات السيكولوجية يتطلب المرور بأربعة خطوات أساسية هي:

* جمع البيانات .

* تنظيم البيانات .

* تحليل البيانات وإجراء المقارنات .

* استقراء النتائج واتخاذ القرارات.

بناء على هذه الخطوات الأربعة ينقسم الإحصاء إلى إحصاء وصفي و إحصاء استدلالي، حيث يتضمن الإحصاء الوصفي الخطوات الثلاثة الأولى، بينما يتضمن الإحصاء الاستدلالي الخطوة الأخيرة [98] ص 10-11.

يتبين مما سبق أن الإحصاء علم يمكن الباحث في العلوم النفسية و الاجتماعية من جمع وتنظيم البيانات و استقراء النتائج منها ليتم في ضوئها اتخاذ القرارات المناسبة.

4-2-3- الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي: ينقسم الإحصاء إلى قسمين هما:

4-2-3-1- الإحصاء الوصفي: وهو الإحصاء الذي يتناول جمع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها ووصفها باستخدام جداول تكرارية ورسوم بيانية [99] ص 12 .

وتتضمن أساليب الإحصاء الوصفي وصف توزيع مجموعة كبيرة من القيم الخاصة بأحد المتغيرات، عن طريق حساب أحد مقاييس النزعة المركزية كالمتوسط الحسابي والوسيط و المنوال، وحساب أحد مقاييس التشتت كالمدى أو الانحراف المعياري أو التباين، ولا تقتصر أساليب الإحصاء الوصفي على دراسة متغير واحد بل تتعدى ذلك إلى وصف العلاقة بين متغيرين أو أكثر وصفا علميا دقيقا وذلك عن طريق أحد معاملات الارتباط [100] ص 12-13.

انطلاقا مما سبق يتضح أن الإحصاء الوصفي يهتم بطرق تنظيم وعرض البيانات وتلخيصها في صورة رسوم وأشكال بيانية، كما أنه يستعين في وصف الظاهرة بشكل دقيق على مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، كما أن الإحصاء الوصفي يتناول العلاقة بين متغيرين أو أكثر عن طريق حساب أحد معاملات الارتباط.

وسنتناول في ما يأتي أهم مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت و مقاييس العلاقة بشكل مختصر.

* مقاييس النزعة المركزية:

ويعرف مقياس النزعة المركزية للبيانات بأنه العدد الذي تتمركز حوله البيانات [101] ص 15، حيث أن الوصف الكمي للسمات الإنسانية يتطلب مقاييس إحصائية مناسبة، إذ لا يكفي أن نعرف الشكل

العام لتوزيع البيانات و إنما ينبغي أن نحصل على قيم تمثل النزعة إلى التراكم حول درجة معينة، ومن أهم مقاييس النزعة المركزية المتوسط الحسابي ،الوسيط و المنوال.

ـ المتوسط الحسابي: يعد من أهم مقاييس النزعة المركزية حيث أنه شائع الاستخدام في تفسير درجات الاختبارات، فكثيرا ما نقول أن درجة فرد ما في أحد الاختبارات تفوق أو تقل عن المتوسط [102] ص 87.

ويعرف المتوسط الحسابي لمجموعة من الدرجات بأنه مجموع قيم تلك الدرجات مقسوم على عددها [100] ص 88.

ـ الوسيط: يعرف الوسيط بأنه القيمة التي تقسم التوزيع إلى نصفين، بحيث 50% من الأفراد لهم قيمة تساوي أو تقل عن قيمة الوسيط.

ـ المنوال: يعرف المنوال بأنه المواصفة الأكثر شيوعا أو الأكثر تكرارا [103] ص 52.

بالإضافة إلى ما سبق، ينبغي الإشارة إلى أنه لم يتم تناول كيفية حساب المتوسط الحسابي والوسيط و المنوال لأن هذا لا يدخل ضمن أهداف البحث.

* مقاييس التشتت:

توضح مقاييس التشتت مدى انتشار أو تشتت درجات الأفراد في خاصية معينة، ومن أهم مقاييس التشتت المدى، الانحراف المعياري و التباين.

ـ المدى: يعتبر المدى من أبسط المقاييس الإحصائية المستخدمة في التعرف على مدى تشتت درجات التوزيع، ويعرف المدى بأنه مقدار الفرق الموجود بين أعلى درجة و أدنى درجة في التوزيع [104] ص 177.

ـ الانحراف المعياري: يعتبر الانحراف المعياري من أفضل مقاييس التشتت، حيث يقيس انحرافات الدرجات عن متوسطها الحسابي [105] ص 96.

ونحصل على قيمة الانحراف المعياري لمجموعة من الدرجات بأن نوجد انحراف كل درجة عن المتوسط، و نربع الانحرافات، ونجمع الناتج ونقسمه على عدد الدرجات، ثم نستخرج الجذر التربيعي لناتج القسمة [102] ص 94.

- التباين: يعرف التباين بأنه مربع الانحراف المعياري [106] ص 100.

* مقاييس العلاقة: تبين مقاييس العلاقة درجة الارتباط بين متغيرين أو أكثر، ومن بين معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة بين متغيرين معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ومعامل ارتباط سبيرمان (Spearman) للرتب.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): يستخدم معامل ارتباط بيرسون في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين من مستوى قياس مسافة أو نسبة، وتتراوح قيمته بين (+1) و(-1) [107] ص 176.

- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) للرتب: يستخدم معامل ارتباط سبيرمان عندما يكون المتغيران من مستوى قياس رتبي، أي أن القيم في شكل رتب [107] ص 205.

بالإضافة إلى ما سبق ينبغي الإشارة إلى أنه كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من الواحد الصحيح دل ذلك على أن العلاقة بين المتغيرين قوية .

4-2-3-2- الإحصاء الاستدلالي :

وهو يعني تلك العملية المنطقية التي تؤدي إلى استخلاص النتائج العامة من النتائج الجزئية، أي أنه يعنى بتعميم النتائج المتوصل إليها [100] ص 13، أي أن الإحصاء الاستدلالي يتناول الظواهر في محاولة التنبؤ بها والتحكم فيها أو ضبطها، فالباحث في العلوم السلوكية أو الاجتماعية لا يهتم بوصف الظواهر فقط، بل يتعدى ذلك إلى محاولة الاستدلال على طبيعة هذه الظواهر في عموميتها، وهنا يأتي دور الإحصاء الاستدلالي في تيسير عملية الاستدلال و يكون أداة مناسبة في يد الباحث في هذا الشأن [108] ص 16.

ومن أهم الاختبارات الإحصائية الاستدلالية اختبار (ت)، اختبار ($كا^2$) واختبار (ف) .

- اختبار (ت): يستخدم اختبار (ت) في اختبار دلالة الفرق بين متوسطين، ويمكن استخدامه في حالة توفر الشروط التالية : [109] ص 184

* حجم العينة: الأصل في اختبار (ت) أنه يستخدم مع العينات صغيرة الحجم و التي لا تقل عن (05) أفراد.

* الفرق بين حجم العينتين: ألا يكون الفرق بين حجم العينتين كبيرا، كأن تكون إحدى العينتين (50) والأخرى (200) فرد.

* مدى تجانس العينتين: يحسب اختبار (ت) في حالة تجانس وعدم تجانس العينتين، ويمكن معرفة التجانس بواسطة حساب النسبة الفائية (ف) باستخدام اختبار هارتلي (Hartley)، أما إذا كان الفرق بين التباينين ضئيل فالباحث لا يكون في حاجة إلى اختبار تجانس العينتين.

وينبغي الإشارة إلى أنه توجد عدة حالات لاستخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطين، إلا أنه لن يتم التطرق إلى هذه الحالات لأنه لا يدخل ضمن أهداف البحث.

- اختبار ($كا^2$): يستخدم اختبار ($كا^2$) في البيانات التي تقع في تصنيفات متعددة و التي يبلغ عددها اثنين فأكثر، أي أنه يستخدم في حالة البيانات الاسمية، ويستخدم اختبار ($كا^2$) لغرضين، يتمثل الأول في اختبار حسن المطابقة، نظرا لأنه يستخدم في حالة الكشف عن دلالة الفروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة، أي أن اختبار ($كا^2$) يقيس مدى تطابق التكرارات الملاحظة على العينة مع التكرارات المتوقعة للتوزيع النظري للمجتمع [107] ص 130، ويتمثل الثاني في اختبار الاستقلالية، وذلك عندما يستخدم اختبار ($كا^2$) لحساب الاستقلالية أي عدم التأثير المتبادل بين متغيرين اسميين [99] ص 166.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): يعتبر تحليل التباين أسلوب إحصائي مناسب لمقارنة أكثر من متوسطين في وقت واحد [110] ص 168، ويعتمد تحليل التباين الأحادي على اختبار (ف) الذي يرجع فضل ابتكاره إلى العالم فيشر(Fisher)، وسمي هذا الأسلوب الإحصائي بتحليل التباين لأنه يعمل على تقسيم التباين الكلي إلى نوعين من التباين، وهما تباين داخل المجموعات وتباين بين المجموعات.

ويرجع التباين بين المجموعات إلى تأثير العامل (المعالج) وليس للفروق الفردية أو أخطاء القياس، فملا عندما نقارن ثلاث متوسطات لعينات تمثل مستويات تجربة ما، فإن هناك احتمالين لتفسير الفرق أو التباين بين المتوسطات، وهما:

أثر المعالجة، الفروق الفردية بين الأفراد الذين يشكلون المجموعات [107] ص 81-82.

انطلاقا مما سبق يتضح أن أساليب الإحصاء الوصفي تمهد السبيل لأساليب الإحصاء الاستدلالي، فالإحصاء الوصفي يلقي الضوء على طبيعة الظاهرة موضع الدراسة وخصائصها وعلاقاتها بغيرها من الظواهر بطريقة كمية، ويتيح للباحث فرصة التأمل في شكل توزيع بياناته، وخصائصها بحيث تمكنه من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة لهذه البيانات .

4-2-4- أهمية الإحصاء في تطور البحوث النفسية والاجتماعية:

أصبح تعلم الإحصاء ضروريا ليس في مجال البحث العلمي فقط، وإنما أصبحت له أهمية كبيرة بالنسبة لكل من له علاقة بمجال التربية وعلم النفس، كالمعلم والإداري والمشرف والباحث الاجتماعي و المرشد التربوي وغيرهم، فكل هؤلاء يحتاجون إلى معرفة أساسية في الإحصاء لأسباب عديدة نشير إلى بعض منها:

* إن أغلب المقالات والكتب والدراسات والبحوث ذات العلاقة المباشرة بأعمال التربويين و النفسانيين و التي تنتشر يوميا لا تخلو من البيانات الإحصائية، لهذا ينبغي على المختص في التربية وعلم النفس أن يكون على دراية بالإحصاء وأساليبه حتى يتسنى لهم الاستفادة من البحوث و الدراسات ذات العلاقة.

* يساعد الإحصاء العامل في حقل التربية على أداء عمله بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، فقد أصبح الإحصاء ضروريا للمعلم إذا أراد أن يقيم متعلميه بصورة موضوعية، فهو بحاجة على الأقل لمعرفة كيفية مقارنة درجات متعلميه في الاختبارات المختلفة عن طريق ملاحظة متوسط درجاتهم.

* يساعد الإحصاء المعلم و المدير على تنفيذ بعض البحوث لمعالجة مشكلة طارئة، فمعرفة المبادئ الأساسية تساعد المعلم والمدير على تنفيذ مثل هذه البحوث والتوصل إلى نتائج عملية مفيدة [100] ص 15-16.

ويحدد جيلفورد (Guilford) الأسباب التي تدعوا طالب علم النفس لدراسة الإحصاء في النقاط التالية:

* أن الطالب يجب أن يمتلك القدرة على قراءة الأدب والتراث القديم في علم النفس، فالطالب لا يستطيع أن يدرس أي فرع من فروع العلوم الإنسانية وعلى الأخص العلوم السلوكية دون أن يفهم الرموز الإحصائية والأدوات الإحصائية التي تقابله أثناء اطلاعه على التراث السابق في الميدان.

* مساعدة الطالب على إجراء التجارب العلمية وتلخيص وعرض نتائجها .

* الإحصاء هو الأساس القوي في كل البحوث، ذلك أنه يمكن الباحث من وصف نتائجه وتحليلها بشكل دقيق ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة [104] ص 153-154.

يتبين مما تقدم أن للإحصاء أهمية كبيرة في دراسة السلوك الإنساني، الأمر الذي يوضح ضرورة الإلمام بمبادئه وأساليبه وكيفية توظيفه بشكل سليم من قبل ذوي العلاقة للوصول إلى معرفة صحيحة قائمة على الطريقة العلمية.

4-2-5- العوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء:

توجد العديد من العوامل التي قد تؤثر على اكتساب الطالب لمعارف الإحصاء، والتي يمكن تقسيمها إلى قسمين:

4-2-5-1- عوامل متعلقة بالأستاذ:

قد يؤثر الأستاذ على اكتساب الطلبة لمعارف الإحصاء، وذلك من خلال عدم احترامه لبعض الأمور المتعلقة بالمتعلم، والتي من بينها :

- البنية المعرفية: تمثل البنية المعرفية عند هيز وسيمون Hays and Simon(1974) الأساس المعرفي للأفراد، حيث يمكن بمقتضاها أن نرجع الفروق الفردية بين الأفراد في عمليات التجهيز التي تميزهم ببنى معرفية فارقة، وهي تمكننا من معرفة الفروق في الأداء بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في المجالات اللغوية وغير اللغوية، ويرى ستيرنبرج (1983) Sternberg، أن البنية المعرفية لها دور هام في الأداء المعرفي خلال العمليات وعبر المهام، ويرى أوزبيل (1978) Ausubel أنه يمكن اعتبار البنية المعرفية المتغير الأكثر تأثيرا على قدرة المتعلم في اكتساب المزيد من

المعرفة في نفس المجال ، بمعنى أن اكتساب المتعلم لهيكل واضح وثابت ومحدد للمعرفة في مجال ما يتوقف على بنيته المعرفية في ذلك المجال ومدى فعاليتها [92] ص 236.

حيث يرى أوزبيل أن دور البنية المعرفية في التعلم المعرفي يبدو من خلال:

ـ إعطاء الفكرة الجديدة معنى إضافيا يتحدد في ضوء خصائص البنية المعرفية.

ـ تخفيض احتمالية فقدان أو نسيان الفكرة الجديدة عن طريق ارتباطها بغيرها.

ـ جعل الفكرة أو المادة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع عندما تصبح جزء من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد.

وعليه يتضح أن سرعة وفاعلية التعلم تتأثر بعدة عوامل أهمها:

* مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في البناء المعرفي للفرد.

* مدى تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد.

* مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على اكتساب المعلومات الجديدة وإعطائها معنى ودلالة.

يتبين مما سبق مدى ضرورة مراعاة خصائص البنية المعرفية لأجل تعلم قائم على المعنى، وبهذا يتبين أنه يجب على الأستاذ أثناء تقديمه لمعارف الإحصاء أن

يحرص على ربطها بمعارف الطالب السابقة في الإحصاء، وكذا إعطائها معنى ودلالة لتنسجم مع البناء المعرفي للطالب، فتقديم الأستاذ للمعلومات دون اهتمامه بمبادئ البنية المعرفية للطالب قد يؤدي بالطالب إلى عدم استيعاب معارف الإحصاء.

- <u>أسلوب تعلم الطالب:</u>

لكل طالب أسلوبه في التعلم والذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية، في استقبال وتجهيز المعلومات ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية، حيث يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية وديمومة إذا كان عرض المعلومات من طرف الأستاذ متوافق مع أسلوب تعلم الطالب، ومن هنا فإنه ينبغي على الأستاذ مراعاة خصوصية الطالب في التعلم أثناء توضيحه لمعارف الإحصاء، وذلك من خلال استخدامه لإستراتيجيات تعليم متنوعة .

وعليه يتضح أن الأستاذ قد يؤثر على تعلم الطالب لمعارف الإحصاء عند عدم احترامه لخصوصيات الطالب في التعلم.

4-2-5-2- عوامل متعلقة بالطالب:

ونكر منها ما يلي:

- الدافعية:

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدافعية ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه، تنشيطه، وتوجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين تحقيق الهدف من وراءه [111] ص 164.

يتضح من التعريف أن الدافعية تؤثر على سلوك الفرد من خلال ثلاث وظائف هي تحريكه وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين تحقيق الهدف من وراءه، الأمر الذي يظهر أهمية الدافعية في التعلم، حيث تؤثر الدافعية على تحصيل المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة هالة طه بخش (1996) التي أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل في العلوم [63] ص 84.

يتبين مما سبق أن للدافعية تأثير على تعلم الطلاب للعلوم، ومن هذه العلوم علم الإحصاء، الذي يعتبر الركيزة الأساسية في علم النفس والعلوم الاجتماعية، والذي لا يستقيم البحث العلمي إلا من خلال إتباعه للطريقة الإحصائية، الأمر يبين ضرورة تمكن الطالب في علم النفس والعلوم الاجتماعية من الإحصاء وكيفية توظيفه بشكل سليم في البحث العلمي للتوصل إلى نتائج صحيحة قائمة على المعرفة العلمية.

انطلاقا مما سبق يتبين مدى ضرورة أن يدرك الطالب قيمة تعلمه للإحصاء،

وكذا قيمة بذل الجهد لاستيعاب معارفه، إلا أن خطورة الأمر تكمن في أن يكون هدف الطالب من وراء دراسته للإحصاء هو الحصول على علامة مرتفعة والنجاح في الامتحان والتفوق على الآخرين، الأمر الذي قد ينتهي به إلى عدم اكتسابه لمعارف صحيحة في الإحصاء، أين يصطدم عند إقباله على إعداد مذكرة تخرجه بعدم معرفته لكيفية إعداد بحث علمي سليم.

- استراتيجيات التعلم:

تعرف استراتيجيات التعلم بأنها إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة [25] ص 206.

يتضح من التعريف أن استراتيجيات التعلم هي مجموعة من الخطوات التي يتبعها المتعلم في عملية تعلمه بهدف تيسير عملية اكتسابه للمعارف، وينبغي الإشارة إلى أن هذه الإستراتيجيات تختلف حسب طبيعة المعرفة المراد اكتسابها،

وتكمن المشكلة في المتعلمين الذين يتبعون نفس الإستراتيجيات لتعلم مختلف أنواع المعرفة مع عدم وعيهم بأن ما يصلح لنوع من المعارف لا يصلح بالضرورة لمعارف أخرى، لهذا من المهم أن يكون الطالب على وعي بطبيعة معارف الإحصاء وكذا على وعي بما تؤديه كل إستراتيجية ليتمكن من استخدام الإستراتيجيات التي تساعده على تعميق فهمه للإحصاء والربط بين معارفه.

4-1-6- تدريس الإحصاء باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة: (من إعداد الباحثة):

أولا تم اختيار اختبار (ت) كنموذج لتوضيح كيفية تدريسه باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، وتتمثل في المراحل التالية:

* المرحلة الأولى: وهي تمثل مرحلة التهيئة لتعلم اختبار (ت)، حيث يقوم الأستاذ في هذه المرحلة بفحص معارف الطلبة حول اختبار (ت)، وذلك من خلال طرحه لمجموعة من الأسئلة بهدف تنشيط معارفهم السابقة، وذلك مثل:

- ماذا تعرفون عن اختبار (ت) ؟

- متى يلجأ الباحث إلى استخدام اختبار (ت) ؟

ويقوم الأستاذ بتدوين إجابات الطلبة على الصبورة بكل اهتمام، وبعد فحص خبرات الطلبة حول اختبار (ت)، يسأل الأستاذ نفسه بصوت مسموع أمام الطلبة بعض الأسئلة التي تهدف إلى تحديد الهدف من دراسة اختبار (ت) وكيفية توظيفه، وذلك مثل:

- ما الذي أرغب في تعلمه عن اختبار (ت) ؟

- ما هي الخطة المناسبة لتعلم اختبار (ت) ؟

- ما هي الصعوبات المحتمل مواجهتها في فهم اختبار (ت) ؟

أي أنه يتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف من دراسة اختبار (ت)، وكذا تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وكذا الوقوف على المعارف السابقة حول اختبار (ت) .

* المرحلة الثانية: وهي مرحلة تعلم اختبار (ت)، حيث يقوم الأستاذ في هذه المرحلة أولا بوضع أسئلة توضح منذ البداية ما الذي سيتعلمه الطالب عن اختبار (ت)، وذلك مثل:

ـ متى يلجأ الباحث لاختبار الفروق (بهدف استثارة المكتسبات القبلية المتعلقة باختبار (ت)) ؟

ـ ما هو اختبار (ت) للفروق بين المتوسطين (بهدف ضبط اختبار (ت) وفصله عن الاختبارات الأخرى) ؟

ـ ما هي شروط استخدام اختبار (ت) (بهدف ربط اختبار (ت) ببعض المبادئ الإحصائية الأخرى كالعينة) ؟

ـ ما هي حالات تطبيق اختبار (ت) ؟

بعد طرح هذه الأسئلة، يشرع الأستاذ في توضيح كل نقطة على حدا، وأثناء شرحها للطلبة يحرص دائما على أن يشرح ويسأل نفسه بصوت مسموع للطلبة أسئلة تتعلق بمضمون الدرس وكيفية ارتباطه بمعارف الإحصاء الأخرى، حتى يتنبه الطلبة للإستراتيجية التي يستعملها الأستاذ في تفاعله مع المعلومات، بالإضافة إلى المحافظة على نشاط وتفاعل الطلبة مع الأستاذ.

* المرحلة الثالثة: وهي تمثل مرحلة ما بعد التعلم .

ويتم في هذه المرحلة تقويم مكتسبات الطالب، وذلك للوقوف على ما استوعبه الطالب حقيقة حول اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، حيث يقوم الأستاذ في هذه المرحلة بطرح أسئلة تقويمية على الطلبة، مثل:

ـ ما الذي اكتسبته عن اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات ؟

ـ هل ما اكتسبته من معارف حول اختبار (ت) هو ما أردت تعلمه بالفعل ؟

ـ هل أحتاج إلى بذل مزيد من الجهد في دراسة اختبار (ت) ؟

ـ كيف أوظف المعارف التي اكتسبتها حول اختبار (ت) في البحث العلمي ؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة التقويمية بعد تعلم اختبار (ت)، تنمي لـدى الطلبة الوعي بطبيعة اختبار (ت)، وكيفية استخدامه وتوظيفه والهدف من وراء دراسته، فيصبح بذلك الطالب على وعي أثناء دراسته للإحصاء بالهدف من دراسة هذا العلم.

4-3- الفاعلية الذاتية الإحصائية:

بعد التطرق لمفهوم الفاعلية الذاتية وتوضيح مصادرها وأبعادها وأثرها في ضبط السلوك، وكذا التطرق لمفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية و توضيح أقسامه، و أهميته في البحث النفسي والاجتماعي، وكذا العوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء، وتدريس الإحصاء بـاستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، نوضح مفهوم الفاعلية الذاتية الإحصائية بشكل عام بأنها اعتقادات الطالب حول قدراته وإمكاناته لفهم الإحصاء و كيفية توظيفه.

وتعتبر هذه الاعتقادات أمر في غاية الأهمية، ذلك أن الطالب يسلك في ضوء هذه الاعتقادات، وهذا ما أشار إليه باندورا (Bandura) ، حيث بين أن الفرد عندما ينشغل فـي عمل ما يفسر نتائج هذا العمل ويستخدم نتائج تلك التفسيرات في تكوين وتطوير معتقدات عن قدراته على القيام بمثل هذا العمل ويسلك في ضوء تلك المعتقدات [04] ص 60.

ولا يتوقف تأثير الفاعلية الذاتية الإحصائية عند هذا الحد ، حيث أنها تحدد مستوى الدافعية، وهذا ما بينه سيرفون وبيك(Sirfone & Beak)، حيث أوضحا أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم و المدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزايدت مجهوداتهم وإصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، فعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون مجهوداتهم بل و يحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة [05] ص 22.

يتضح مما سبق أن الفاعلية الذاتية الإحصائية لها تأثير بالغ الخطورة على الطالب في عملية اكتسابه لمعارف الإحصاء، الأمر الذي يبين ضرورة الانتباه للعوامل المؤثرة عليها.

ملخص الفصـل :

تناولنا في هذا الفصل مفهوم الفاعلية الذاتية الإحصائية، حيث تم التطرق لهذا المفهوم ضمن ثلاث أقسام، تضمن القسم الأول مفهوم الفاعلية الذاتية و كذا الاختلافات بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى، وتوضيح مصادرها وأبعادها وتبيين أثرها في ضبط السلوك، ومن ثم تم التطرق إلى سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية، أما القسم الثاني تم فيه التطرق لمفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية، بدء بتحديد نشأة الإحصاء وتطوره، ثم تحديد مفهوم الإحصاء في العلوم النفسية والاجتماعية، ومن ثم توضيح الإحصاء الوصفي و الإحصاء الاستدلالي، كما تم التطرق إلى أهمية الإحصاء في تطور البحوث النفسية والاجتماعية، ومن ثم تناول العوامل المؤثرة على اكتساب معارف الإحصاء، وأخيرا تم التطرق إلى تدريس الإحصاء باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، أما القسم الثالث فتم فيه معالجة مفهوم الفاعلية الذاتية الإحصائية بشكل عام.

الفصل 5

الإجراءات المنهجية للدراسة

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه.

لذا بعد تطرقنا في الفصول السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك من خلال التعرض إلى المنهج المتبع، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث ميدانها، وإجراءاتها، و النتائج المتوصل لها، وبعد ذلك توضيح مجتمع الدراسة و العينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ومن توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وفي الأخير تم التطرق للأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

5-1- المنهج المتبع:

يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه :" الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة." [112] ص 180.

ويحدد الباحث نوع المنهج الذي سوف يتبعه انطلاقا من طبيعة المشكلة المدروسة، لذا فقد اعتمدنا على المنهج المسحي الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة في وضعها الراهن، وذلك بهدف معرفة خصائصها، علاقاتها، والعوامل المؤثرة فيها [113] ص 43.

ويعد المنهج المسحي الوصفي الارتباطي أحد تلك المناهج التي يمكن بواسطتها معرفة ما إذا كانت هناك علاقة أم لا بين متغيرين أو أكثر ودرجة الارتباط بينها [114] ص 231.

وقد اتبعنا المنهج المسحي الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لأنه يمكننا من معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية.

5-2- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها إلى البحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة [115] ص 38.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في معهد العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي بولاية الوادي، وذلك بتاريخ 10أكتوبر1010م، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

* الوقوف على الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

* التحصل على برنامج السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في مقياس الإحصاء لأجل تحديد التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية الإحصائية.

* اختيار عينة للدراسة الإستطلاعية.

* التحقق من الخصائص السيكومترية لكل من مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة، مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) ومقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية.

* معرفة مدى وضوح عبارات مقاييس الدراسة للعينة .

* تقدير الزمن الذي يستغرقه كل مقياس.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاتصال برئيس ميدان العلوم الاجتماعية لتنسيق العمل معه، حيث تم الالتقاء به وتوضيح مشكلة الدراسة وأهدافها من طرف الباحثة، وتم التحصل على برنامج مقياس الإحصاء لطلبة

السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د، كما تم الحصول على قوائم طلبة السنة الثانية علم النفس لأجل تطبيق الدراسة الإستطلاعية عليهم.

ولتحقيق تلك الأهداف تم اختيار جميع طلبة السنة الثانية علم النفس كعينة للدراسة الاستطلاعية على أساس أنها تماثل في الصفات و الخصائص العقلية و المعرفية عينة طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د، و البالغ عددهم (120) طالبا، وقد تم حصر كل طلبة السنة الثانية علم النفس على أساس أن عددهم كان في متناول الباحثة.

وعند التطبيق حضر (88) طالب، وتم التطبيق عليهم بالمركز الجامعي بالوادي.

3-5- مجتمع الدراسة :

يمثل مجتمع البحث الفئة من المجتمع أو الجماعة التي يستهدف البحث دراستها والخروج بنتائج منها [116] ص 1094.

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د بولايات الوسط الجزائري، وقصد حصر مجتمع الدراسة تم الإتصال برؤساء أقسام العلوم الاجتماعية بولايات الوسط الجزائري لغرضين هما:

* معرفة الولايات التي يوجد فيها طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د.

* الحصول على عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

والجدول التالي يوضح عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في ولايات الوسط الجزائري التي تمثل مجتمع الدراسة .

الجدول رقم (02): عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في كل ولاية من ولايات مجتمع الدراسة:

الولاية	عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د
البليدة	29
عين الدفلى	60
تيزي وزو	30
شلف	88
الجلفة	161
المدية	32
البويرة	104

يتضح من الجدول رقم (02) أن العدد الكلي لطلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في ولايات الوسط الجزائري هو (504) طالب.

5-4- عينة الدراسة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة، بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تمثيل الصفات و الخصائص بين أفرادها و أفراد مجتمع البحث، فالعينة يجب أن تكون انعكاسا شاملا لصفات وخصائص مجتمع الدراسة [117] ص 145.

و تم اختيار طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في ولاية كل من البليدة، عين الدفلى، تيزي وزو، والمدية كعينة للدراسة الأساسية.

* طريقة اختيارها:

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، ذلك أنها تتيح الفرصة المتكافئة لكل فرد لاختياره ضمن العينة، وتم اختيار طريقة القرعة لسحب عينة الدراسة بشكل عشوائي [118] ص 135، حيث تم ترقيم ولايات الوسط الجزائري الممثلة لمجتمع الدراسة ووضع الأرقام في صندوق، ثم تم سحب أرقام للولايات التي ستمثل مجتمع الدراسة، حيث تم سحب (04) ولايات، ذلك أن عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د فيها يمثل نسبة (20%) فما فوق من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح عدد طلبة عينة الدراسة.

جدول رقم (03): عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د التي تمثل عينة الدراسة الأساسية

الولاية	عدد طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د
البليدة	29
عين الدفلى	60
تيزي وزو	30
المدية	32

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن العدد الكلي لعينة الدراسة هو (151) طالب، وهو يمثل نسبة (29%) من مجتمع الدراسة.

5-5- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض و الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة، وتختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة و فرضياتها والأهداف المتوخى تحقيقها منها، وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

5-5-1- مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة:

تم إعداد مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة بإتباع الخطوات التالية:

* تحديد الهدف من المقياس:

ويتمثل في معرفة مدى استخدام طلبة عينة الدراسة لاستراتيجيات ماوراء المعرفة.

* تحديد التعريف الإجرائي لإستراتيجيات ماوراء المعرفة:

انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم استراتيجيات ماوراء المعرفة تم تحديد استراتيجيات ماوراء المعرفة التالية لتتناولها الدراسة: إستراتيجية K.W.L.H ،إستراتيجية التفكير بصوت عال و إستراتيجية التساؤل الذاتي، وقد تم ضبطها وتحديد مؤشراتها استنادا إلى التراث النظري.

* الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة: و المتمثلة في:

- مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة للباحثين: فريد بوقريرس و حبيب تيلوين (2007) ، في بحثهما الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم.
- مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للباحث: عبد الرحمان بن بريكة (2007) في بحثه العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الإنجاز.

- مقياس مهارات ماوراء المعرفة للباحثة: شيماء حمود الحارون(2008) في بحثها كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم(نموذج عملي لتنمية مهارات ماوراء المعرفة).
- مقياس مهارات ماوراء المعرفة للباحث : محمد بن سليمان الوطبان(2006) في بحثه مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية [119] ص 93.

* صياغة الصورة الأولية للمقياس:

تتكون الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة من (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية K.W.L.H، وتم توزيع الفقرات بطريقة عشوائية حتى لا توحي للمجيب بالإجابة، والجدول التالي يوضح أرقام الفقرات موزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولية:

جدول رقم (04): أرقام الفقرات موزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولية

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
إستراتيجية التساؤل الذاتي	2، 4، 5، 7، 9، 12، 14، 16، 19، 21، 22، 23، 25، 27.	14
إستراتجية التفكير بصوت عال	3، 6، 8، 11، 15، 17، 20، 24، 26، 28.	10
إستراتيجيةK.W.L.H	1، 10، 13، 18.	04

ويتضح من خلال الجدول رقم (04) أن عدد الفقرات في بعد إستراتيجية التساؤل الذاتي هو(14) فقرة، وفي بعد إستراتجية التفكير بصوت عال هو(10) فقرات وفي بعد إستراتيجيةK.W.L.H هو(04) فقرات.

لتتكون بذلك الصورة الأولية للمقياس من (28) فقرة وجميع فقرات المقياس مصاغة بشكل ايجابي.

وتكون الإجابة على فقرات المقياس بناء على سلم يحتوي (05) درجات – سلم ليكارت Likert- كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(05): سلم تنقيط الإجابات في مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

* إعداد تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة الطالب في الإجابة عنه، وتضمنت تعليمات المقياس مقدمة استهلالية، ثم تم توضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياس وذلك بتقديم مثالا على ذلك، كما تمت الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، كما تمت الإشارة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

* الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة: للتحقق من صدق وموضوعية أدوات جمع البيانات يقوم الباحث باستخراج الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات والمتمثلة في الصدق والثبات، والتي تحدد من خلال تحليل الاستجابات على بنود الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية [120] ص 53، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على أكثر من طريقة للتحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة.

1- الصدق:

تعد أداة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه [121] ص 216 ، وتوجد عدة طرق للتحقق من صدق الاختبار، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أكثر من طريقة للتحقق من صدق مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة، والمتمثلة في :

1-1- صدق المحكمين:

والذي يعني تقييم مدى صدق فقرات المقياس ظاهريا، بحيث يقوم الباحث بتوزيع المقياس على مجموعة من الخبراء، ثم يقوم بحساب نسبة تقديراتهم على كل بند، ثم يقبل البنود التي كانت نسبة تقديراتها تساوي (80%) فأكثر، أما إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من(80%) فينبغي مراجعة البند بحذفه أو تعديله [122] ص 135.

وتم عرض المقياس في صورته الأولية على الأساتذة المحكمين الذين بلغ عددهم (10) أساتذة جامعيين، وقد أرفقنا المقياس بمقدمة وضحنا فيها الهدف من المقياس، وكذا إشكالية الدراسة ومن ثم التعريف الإجرائي لإستراتيجيات ماوراء المعرفة، ثم تم عرض فقرات المقياس.

وهدفنا في هذه العملية إلى معرفة :

* مدى قياس العبارة لما وضعت لقياسه فعلا(يقيس ،لا يقيس).

* مدى ملائمة الصياغة اللغوية و مناسبتها لأفراد العينة.

* أية ملاحظات أو اقتراحات خاصة بالمقياس.

وبعد جمع الاستمارات الخاصة بالتحكيم، والتي رجع منها (05) مقاييس (أنظر الملحق رقم (01) الذي يوضح قائمة الأساتذة المحكمين)، تم جمع التكرارات و النسب المئوية للاستجابات لاستخراج نسبة اتفاق المحكمين على تلك الفقرات بنسبة (80%)، كما أجريت بعض التعديلات بناء على آرائهم، والجدول التالي يوضح الفقرات التي شملها التعديل .

جدول رقم(06): الفقرات التي شملها تعديل مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة

الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم	البعد الذي تنتمي إليه
أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت عال.	أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت مسموع.	إستراتيجية التفكير بصوت عال .
أسأل نفسي عن كيفية استخدام المعلومات التي توصلت إليها من دراستي لموضوع معين في جوانب حياتي المختلفة .	أفكر في كيفية استخدام المعلومات التي توصلت إليها من دراستي لموضوع معين في جوانب حياتي المختلفة.	إستراتيجية التساؤل الذاتي.
أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت عال.	أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت مسموع.	إستراتيجية التفكير بصوت عال .
أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما عن مدى كفاءتي في دراسته.	أسأل نفسي بعد دراستي لموضوع ما عن مدى تمكني من معارفه.	إستراتيجية التساؤل الذاتي.
أحدد الإستراتيجيات التي سأتبعها في دراسة موضوع ما قبل البدء فيه بصوت عال.	أحدد الطريقة التي سأتبعها في دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.	إستراتيجية التفكير بصوت عال .
أراقب مدى مناسبة الإستراتيجيات المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت عال.	أراقب مدى مناسبة الطريقة المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت مسموع.	إستراتيجية التفكير بصوت عال .

يتبن من خلال الجدول رقم (06) أن التعديل شمل (04) فقرات تنتمي إلى بعد إستراتيجية التفكير بصوت عال، وتعديل فقرتين في بعد إستراتيجية التساؤل الذاتي.

1-2- صدق محتوى البنود :

تقوم هذه الطريقة على قياس صدق كل بند على حدا [123] ص 114، وهي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي المنتمية إليه، بحيث نقبل البنود في ضوء محك الدلالة [124] ص 214 .

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (07): معاملات الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات ماوراء المعرفة:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.40**	**07**	0.60**	**13**	0.55**	**19**	0.55**	**25**	0.33**
02	/0.18	**08**	0.38**	**14**	0.41**	**20**	0.43**	**26**	0.60**
03	0.62**	**09**	/0.18	**15**	0.57**	**21**	0.27*	**27**	0.43**
04	0.34**	**10**	0.37**	**16**	0.26*	**22**	0.39**	**28**	0.61**
05	0.33**	**11**	0.45**	**17**	0.61**	**23**	0.47**	-	-
06	0.66**	**12**	0.34**	**18**	0.44**	**24**	0.69**	-	-

/ غير دال

دال عند مستوى0.05*

دال عند مستوى 0.01**

ويتضح من خلال الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط بالنسبة لمعظم الفقرات دالة وموجبة فبعضها دال عند مستوى (0.05) وبعضها دال عند مستوى (0.01) باستثناء فقرتين تم حذفهما من المقياس وهما:

* الفقرة رقم(02): التي تنتمي إلى بعد إستراتيجية التساؤل الذاتي وهي:"عند دراسة موضوع معين أسأل نفسي ما الذي سأدرسه بالضبط ".

* الفقرة رقم(09): التي تنتمي إلى بعد إستراتيجية التساؤل الذاتي وهي: "أسأل نفسي عن كيفية التحقق من صحة الحلول التي توصلت إليها من دراسة موضوع ما" .

2- الثبات:

يعرف ثبات درجات الاختبار بأنه مدى إعطاء الاختبار درجات متشابهة لنفس الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس [125] ص 53، فالثبات كما يراه الباحثون يمثل مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف أو تحت ظروف مشابهة إلى أكبر قدر ممكن [126] ص 327.

و تم حساب معامل ثبات مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقتين هما:

2-1- طريقة التجزئة النصفية :

تقوم هذه الطريقة على تقسيم الاختبار إلى نصفين فردي و آخر زوجي وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في كلا الجزأين عن طريق تطبيق معامل ارتباط بيرسون (ر) [127] ص 85.

وهذا يمكننا من الحصول على معامل ثبات نصف واحد للاختبار، لذا يتم تطبيق معادلة التعديل لسبيرمان براون، وذلك للحصول على معامل ثبات درجات الاختبار الكلي، وتم اختيار هذه الطريقة لاتسامها بعدة مزايا أهمها أنها تغطي العيب الذي تخلفه طريقة إعادة تطبيق الاختبار ،كما أنها تختصر الوقت و الجهد.

والجدول التالي يوضح معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة.

جدول رقم(08): معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة.

المقياس	معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
استراتيجيات ماوراء المعرفة	0.68	0.80

يتضح من الجدول رقم (08) أن معامل الثبات قوي وهو ما يبين أن المقياس ثابت .

2-2- طريقة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

وهي الطريقة التي اقترحها و طورها كرونباخ (1951) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، وهي تعميم لمعادلة كودر ريدشاردسون (20) عندما لا يتم تصحيح الفقرات بشكل ثنائي [128] ص 248، ويربط معامل ألفا كرونباخ ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.

وقد بلغ معامل ثبات مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة ألفا كرونباخ (0.86) وهو معامل قوي مما يدل على أن المقياس ثابت.

* الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة: بناء على نتائج الخصائص السيكومترية، تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة والمتكون من (26) فقرة موزعة على أبعاده (إستراتيجية التفكير بصوت عال، التساؤل الذاتي ، إستراتيجية K,W,L,H,) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09): أبعاد فقرات الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة:

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
إستراتيجية التفكير بصوت عال	3. 6. 8. 11. 15. 17. 20. 24. 26. 28.	10
إستراتيجية التساؤل الذاتي	4. 5. 7. 12. 14. 16. 19. 21. 22. 23. 25. 27.	12
إستراتيجية K,W,L,H,	1- 10-13- 18.	04

ويوضح الجدول رقم (09) أن بعد إستراتيجية التفكير بصوت عال يشمل (10) بنود، فيما يتكون بعد إستراتيجية التساؤل الذاتي من (12) بندا، بينما يتكون بعد إستراتيجيةK .W.L.H من (04) بنود، وكلها مصاغة بشكل ايجابي .

وبناء على طريقة التصحيح المتبعة وعدد فقرات المقياس التي تبينت صلاحيتها يكون الفرد مستخدما لاستراتيجيات ماوراء المعرفة إذا تحصل على الدرجة (78) فأكثر في مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية، وبالتالي تتراوح درجات الأفراد في مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة بين(26) و(130).

5-5-2- مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

تم إعداد مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بإتباع الخطوات التالية:

* تحديد الهدف من المقياس:

ويتمثل في معرفة أهداف الإنجاز لدى طلبة عينة الدراسة.

* تحديد التعريف الإجرائي لتوجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم توجهات أهداف الإنجاز تم تحديد وضبط البعدين المتمثلين في أهداف الإتقان وأهداف الأداء، كما تم تحديد مؤشرات هذه الأبعاد.

* الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة: والمتمثلة في:

- مقياس الأهداف المدرسية للباحثة: فريدة قادري (2006) في بحثها أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية.
- مقياس أهداف الكفاءة للباحثين: بوفار وفيزو T.Bouffard & B.Vezeau وترجمه حبيب تيلوين و فريد بوقريرس(2007) في بحثهما الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم.
- مقياس توجهات أهداف الإنجاز(في إطار النموذج الرباعي) للباحث: ربيع عبده أحمد رشوان (2006) في بحثه نمذجة المعادلات البنائية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز وبعض المعتقدات الذاتية.

* صياغة الصورة الأولية للمقياس:

تتكون الصورة الأولية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) المستخدم في الدراسة من (24) فقرة موزعة على بعدين هما: أهداف الإتقان، أهداف الأداء، وتم توزيع الفقرات بطريقة عشوائية حتى لا توحي للمجيب بالإجابة.

والجدول التالي يوضح أرقام الفقرات الموزعة على بعدي المقياس في الصورة الأولية:

جدول رقم(10): أرقام الفقرات الموزعة على بعدي المقياس في الصورة الأولية:

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع
أهداف الإتقان	1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23 .	12	24
أهداف الأداء	2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24.	12	

ويتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عدد الفقرات في بعد أهداف الإتقان هو(12) فقرة وعدد الفقرات في بعد أهداف الأداء هو(12) فقرة، لتتكون بذلك الصورة الأولية من (24) فقرة وكلها مصاغة بشكل ايجابي.

وتكون الإجابة على فقرات المقياس بناء على سلم يحتوي (05) درجات – سلم ليكارت Likert- كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): سلم تنقيط الإجابات في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

* إعداد تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة الطالب في الإجابة عنه، وتضمنت تعليمات المقياس مقدمة استهلالية، ثم تم توضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياس وذلك بتقديم مثالا على ذلك، كما تمت

الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، كما تمت الإشارة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

* الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

تم التحقق من صدق و ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بعدة طرق هي:

1- الصدق:

تم التحقق من صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقتين هي: صدق المحكمين، صدق محتوى البنود.

1-2- صدق المحكمين:

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على الأساتذة المحكمين، الذين بلغ عددهم (10) أساتذة جامعيين، وقد أرفقنا المقياس بمقدمة وضحنا فيها الهدف من المقياس، وكذا إشكالية الدراسة ومن ثم التعريف الإجرائي لتوجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان،أهداف الأداء)، ثم تم عرض فقرات المقياس.

وهدفنا في هذه العملية إلى معرفة :

* مدى قياس العبارة لما وضعت لقياسه فعلا(يقيس ،لا يقيس).

* مدى ملائمة الصياغة اللغوية و مناسبتها لأفراد العينة.

* أية ملاحظات أو اقتراحات خاصة بالمقياس.

وبعد جمع الاستمارات الخاصة بالتحكيم، والتي رجع منها (05) استمارات (أنظر للملحق رقم (01) الذي يوضح قائمة الأساتذة المحكمين)، تم جمع التكرارات و النسب المئوية للاستجابات لاستخراج نسبة اتفاق المحكمين على تلك الفقرات بنسبة (80%)، كما أجريت بعض التعديلات بناء على آرائهم، والجدول التالي يوضح الفقرات التي شملها التعديل .

جدول رقم (12): الفقرات التي شملها تعديل مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والأبعاد التي تنتمي إليها

الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم	البعد الذي تنتمي إليه
عندما أواجه معلومات صعبة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها.	عندما أواجه معلومات صعبة عند المراجعة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها.	أهداف الإتقان
أذاكر حتى أنجح و أحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي.	أذاكر حتى أحصل على نتائج مرتفعة مقارنة بزملائي.	أهداف الأداء
إظهار قدراتي و التفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي في الجامعة.	التفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي في الجامعة.	أهداف الأداء
أفكر دائما فيما يقوله عني أستاذي عندما أحصل على تقديرات مرتفعة.	أفكر دائما فيما يقوله عني أستاذي عندما أحصل على نتائج معينة.	أهداف الأداء

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن التعديل شمل(03) فقرات تنتمي لبعد أهداف الأداء، وفقرة واحدة تنتمي لبعد أهداف الإتقان.

1-2- صدق محتوى البنود:

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق فقرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

جدول رقم(13): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

أهداف الإتقان				أهداف الأداء			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.58**	**07**	0.44**	**01**	0.57**	**07**	0.31**
02	/0.18	**08**	0.71**	**02**	0.63**	**08**	0.72**
03	0.21*	**09**	0.66**	**03**	0.55**	**09**	0.70**
04	0.54**	**10**	0.30**	**04**	0.57**	**10**	0.65**
05	/0.17	**11**	0.57**	**05**	0.43**	**11**	0.52**
06	0.47**	**12**	0.71**	**06**	0.54**	**12**	0.71**

/ غير دال

دال عند مستوى 0.05*

دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى(0.05) أو (0.01) باستثناء فقرتين تم استبعادهما، ليصبح المقياس مكونا من (22) فقرة، والجدول التالي يوضح الفقرات المحذوفة من المقياس:

جدول رقم (14): الفقرات المحذوفة من مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)

رقم الفقرة المحذوفة	مضمونهـا
02	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئا جديدا.
05	أسعى دائما لتعلم المزيد من المعلومات و إن كلفني ذلك الكثير من الوقت والجهد.

ويتضح من الجدول رقم (14) أنه تم حذف فقرتين لأن معامل صدقهما لم يكن دال.

2- الثبات :

تـم إتبـاع طريقتـي التجزئـة النصـفية وطريقـة ألفـا كرونبـاخ لحسـاب ثبـات مقيـاس توجهـات أهـداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

2-1- طريقة التجزئة النصفية:

حيث يوضح الجدول التالي معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة التجزئة النصفية .

جدول رقم (15): معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة التجزئة النصفية .

المقياس	معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
أهداف الإتقان	0.83	0.90
أهداف الأداء	0.74	0.85

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن معاملات الثبات قوية مما يدل على أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) ثابت .

2-2- طريقة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

و الجدول التالي يوضح معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم (16): معامل ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	معامل الثبات
أهداف الإتقان	0.81
أهداف الأداء	0.81

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن معاملات ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) قوية مما يدل على أن المقياس ثابت.

* الصورة النهائية لمقياس لتوجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

بناء على نتائج الخصائص السيكومترية، تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) و المتكون من (22) فقرة، وجميعها مصاغة بشكل ايجابي، و الجدول التالي يوضح أبعاد وعدد فقرات الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) .

جدول رقم (17):أبعاد وعدد فقرات الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

الأبعاد	عدد الفقرات	المجموع الكلي
أهداف الإتقان	10	22
أهداف الأداء	12	

ويوضح الجدول رقم (17) أن بعد أهداف الإتقان يتكون من (10) بنود، فيما يتكون بعد أهداف الأداء من (12) بندا، ليكون بذلك المجموع الكلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان، أهداف الأداء) هو (22) بندا.

وبناء على ذلك يكون الفرد ذو توجه أهداف إتقان إذا تحصل على الدرجة (30) فما فوق في مقياس أهداف الإتقان، ويكون الفرد ذو توجه أهداف أداء إذا تحصل على الدرجة (36) فما فوق في مقياس أهداف الأداء المستخدم في الدراسة.

5-5-3- مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية:

تم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية بإتباع الخطوات التالية:

* تحديد الهدف من المقياس:

ويتمثل في معرفة معتقدات طلبة عينة الدراسة حول معتقداتهم على فهم الإحصاء واستيعاب معارفه.

* تحديد التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية الإحصائية:

انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم الفاعلية الذاتية والاطلاع على برنامج مقياس الإحصاء المقرر على عينة الدراسة، وكذا الاتصال بأساتذة المقياس للاستفسار منهم على بعض التفصيلات في البرنامج، تم تحديد الأبعاد التي يتضمنها مفهوم الفاعلية الذاتية الإحصائية ومؤشرات تلك الأبعاد.

* الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة: والتي تتمثل في:

- مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا للباحث: ربيع عبده أحمد رشوان (2006) في بحثه نمذجة المعادلات البنائية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز.
- مقياس الفاعلية الذاتية للباحثة: نواري عوشاش(2010) في بحثها الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي.
- مقياس فاعلية الذات الإرشادية للباحث: شعبان بلقاسمي(2011) في بحثه فاعلية الذات الإرشادية لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني.
- مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية للباحثين: عبد المنعم أحمد الدردير وحسان القرشي(2004) في بحثهما حول علاقة كفاءة معلم الرياضيات الذاتية ببعض العوامل النفسية لدى تلاميذه(الدافعية، التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، الاتجاهات نحو مادة الرياضيات والاتجاهات نحو معلم مادة الرياضيات).
- مقياس الفاعلية الذاتية للباحث: بندر العتيبي (2007) في بحثه حول اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

* صياغة الصورة الأولية للمقياس:

تتكون الصورة الأولية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء، اعتقاده بأنه قادر على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعابه لمعارف الإحصاء، واعتقاده بأنه ذو مرونة في التعامل مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء، واعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء، وتم توزيع الفقرات بطريقة عشوائية حتى لا توحي للمجيب بالإجابة ، والجدول التالي يوضح أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في صورته الأولية:

جدول رقم (18): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في صورته الأولية

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء.	1، 5، 9، 13، 17، 21.	06
اعتقاده بأنه قادر على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعابه لمعارف الإحصاء.	2، 6، 10، 14، 18، 22.	06
اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء.	4، 8، 12، 16، 20.	05
اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للإحصاء.	3، 7، 11، 15، 19، 23.	06

ويتضح من خلال الجدول رقم (18) أن عدد الفقرات في بعد اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء (06)، وفي بعد اعتقاده بأنه قادر على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعابه لمعارف الإحصاء (06)، وفي بعد اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء (05)، وفي بعد اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للإحصاء (06) فقرات، لتتكون الصورة الأولية للمقياس من (23) فقرة ، وجميع فقرات المقياس مصاغة بشكل ايجابي.

وتكون الإجابة على فقرات المقياس بناء على سلم يحتوي (05) درجات – سلم ليكارت Likert- كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(19): سلم تنقيط الإجابات في مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

* إعداد تعليمات المقياس: تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة الطالب في الإجابة عنه، وتضمنت تعليمات المقياس مقدمة استهلالية، ثم تم توضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياس، وذلك بتقديم مثالا على ذلك، كما تمت الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، كما تمت الإشارة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

* الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية:

تم التحقق من صدق و ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية بعدة طرق وهي:

1- الصدق:

تم التحقق من صدق مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية بطريقتين وهما: صدق المحكمين، صدق محتوى البنود.

1-1- صدق المحكمين:

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على الأساتذة المحكمين، الذين بلغ عددهم (10) أساتذة جامعيين، وقد أرفقنا المقياس بمقدمة وضحنا فيها الهدف من المقياس، وكذا إشكالية الدراسة ومن ثم التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية الإحصائية، ثم تم عرض فقرات المقياس.

وهدفنا في هذه العملية إلى معرفة :

* مدى قياس العبارة لما وضعت لقياسه فعلا(يقيس ،لا يقيس).

* مدى ملائمة الصياغة اللغوية و مناسبتها لأفراد العينة.

* أية ملاحظات أو اقتراحات خاصة بالمقياس.

وبعد جمع الاستمارات الخاصة بالتحكيم، والتي رجع منها (05) استمارات (أنظر للملحق رقم (01) الذي يوضح قائمة الأساتذة المحكمين)، تم جمع التكرارات و النسب المئوية للاستجابات لاستخراج نسبة اتفاق المحكمين على تلك الفقرات بنسبة (80 %)، كما أجريت بعض التعديلات بناء على آرائهم، والجدول التالي يوضح الفقرات التي شملها التعديل .

جدول رقم (20): الفقرات التي شملها تعديل مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية

الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم	البعد الذي تنتمي إليه
أعتقد أنه باستطاعتي أن ألتزم بإنجاز بحوث في الإحصاء التي يكلفنا بها الأستاذ.	أعتقد أنه باستطاعتي أن ألتزم بإنجاز بحوث في الإحصاء إذا كلفنا الأستاذ بذلك.	اعتقاده بقدرته على إنجاز الأعمال و القيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء.
أعتقد أني قادر على أن أتقبل انتقادات أستاذ الإحصاء.	إذا انتقدني أستاذ الإحصاء أعتقد أني قادر على تقبل انتقاداته.	اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء.
أعتقد أنه لدي القدرة على استيعاب اختبار كا^2 وتوظيفه بشكل سليم.	أعتقد أنه لدي القدرة على استيعاب اختبار كا^2.	اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء.
أعتقد أستطيع فهم اختبار تحليل التباين(ف) وإتقان طريقة حسابه.	أعتقد أستطيع فهم اختبار تحليل التباين(ف) .	اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء.
أعتقد أني أستطيع المشاركة في جميع حصص الإحصاء.	أعتقد أني أستطيع المشاركة في حصص الإحصاء.	اعتقاده بقدرته على إنجاز الأعمال و القيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء.

يتبين من خلال الجدول رقم (20) أن التعديل شمل فقرتين تنتميان إلى بعد اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء، كما شمل التعديل فقرتين تنتميان على بعد اعتقاده بقدرته على إنجاز الأعمال و القيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء، وشمل التعديل فقرة واحدة تنتمي لبعد اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء.

2-1- صدق محتوى البنود:

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية.

جدول رقم(21): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامـــــل الارتباط
01	0.62**	**09**	0.25*	**17**	0.54**
02	0.75**	**10**	0.44**	**18**	/0.18
03	0.34**	**11**	0.40**	**19**	0.38**
04	0.31**	**12**	0.53**	**20**	0.56**
05	0.36**	**13**	0.22*	**21**	0.34**
06	0.88**	**14**	0.29*	**22**	0.51**
07	0.84**	**15**	0.42**	**23**	0.70**
08	0.27*	**16**	0.48**	**-**	**-**

/ غير دال

دال عند مستوى 0.05*

دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن معاملات الارتباط موجبة و دالة عند مستوى (0.05) أو (0.01) باستثناء فقرة واحدة تم حذفها وهي:

ـ الفقرة رقم(18): والتي تنتمي إلى بعد اعتقاده بقدرته على المثابرة وبذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعاب معارف الإحصاء، وهي:"أعتقد أني قادر على الالتزام بالحضور لدروس الإحصاء طيلة العام الدراسي" .

2- الثبات:

تم إتباع طريقتي التجزئة النصفية لجتمان و طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية.

2-1- طريقة التجزئة النصفية لجتمان:

تستخدم للحصول على ثبات الاختبار ككل، وذلك من معامل ارتباط نصفي الاختبار مع ملاحظة أن هذه الطريقة تستخدم في حالة عدم تساوي تباين نصفي الاختبار [105] ص 297 .

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان (0.90) وهو معامل قوي مما يدل على أن مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية ثابت.

2-2- طريقة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

بلغ معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية بطريقة ألفا كرونباخ **(0.90)** وهو معامل قوي مما يدل على أن المقياس ثابت.

* الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية:

بناء على نتائج الخصائص السيكومترية، تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية والمتكون من (22) فقرة موزعة على أبعاده (اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء، اعتقاده بقدرته على المثابرة و بذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعاب معارف الإحصاء، اعتقاده بقدرته على إنجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء و اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(22): أبعاد و فقرات الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء.	1، 5، 9، 13، 17، 21.	06
اعتقاده بقدرته على المثابرة و بذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعاب معارف الإحصاء.	2، 6، 10، 14، 22.	05
اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء.	3، 7، 11، 15، 19، 23.	06
اعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء.	4، 8، 12، 16، 20.	05

يتضح من الجدول رقم (22) أن بعدي اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في الإحصاء واعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه في الإحصاء يشتملان على (06) فقرات، وبعدي اعتقاده بقدرته على المثابرة و بذل الجهد وتجاوز العراقيل في استيعاب معارف الإحصاء واعتقاده بأنه ذو مرونة مع الصعوبات التي تواجهه في فهم الإحصاء يشتملان على (05) فقرات ليكون بذلك العدد الكلي للمقياس (22) فقرة .

5-6- الأساليب الإحصائية:

يتطلب تحليل البيانات كميا استخدام كل من أساليب الإحصاء الوصفي وأساليب الإحصاء الاستدلالي، حيث تمهد أساليب الإحصاء الوصفي للأساليب الإحصائية الاستدلالية، فالإحصاء الوصفي يلقي الضوء على طبيعة الظاهرة موضع الدراسة، ويصف خصائصها وعلاقاتها بغيرها من الظواهر بطريقة كمية ويتيح للباحث فرصة التأمل في شكل توزيع بياناته وخصائصها، بحيث تمكنه من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية لهذه البيانات [108] ص 16، ويستخدم الباحث أسلوب إحصائي دون الآخر انطلاقا من طبيعة بيانات الظاهرة وأهدافها.

وتتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة فيما يلي:

* أساليب الإحصاء الوصفي: وتتمثل في التكرارات ، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون Pearson، معامل الارتباط المتعدد والذي يعتبر على رأس الأساليب الإحصائية التي تساعد الباحث على تفهم الظاهرة موضوع الدراسة من حيث علاقتها بالمتغيرات الأخرى التي ترتبط بها [129] ص 276.

* أساليب الإحصاء الاستدلالي: و تتمثل في اختبار (ت)، اختبار (ف) لمعرفة الدلالة الإحصائية .

5-7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس التي ستستخدم في الدراسة، وبعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، تم الاتفاق مع رؤساء أقسام علم اجتماع ل.م.د في الولايات المخصصة للدراسة على موعد التطبيق، وكان التطبيق كالتالي:

* ولاية البليدة:

وكان التطبيق يومي 13- 14 أفريل 2011، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاثة: استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، الفاعلية الذاتية الإحصائية على طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د والذين كان عددهم (29) طالب.

* ولاية عين الدفلى:

وكان التطبيق يوم 19 أفريل 2011، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاثة: استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، الفاعلية الذاتية الإحصائية على طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د والذين كان عددهم (60) طالب، وحضر يوم التطبيق (35) طالب أي أنه غاب

(25) طالب، وبعد سؤال الأساتذة الذين يشرفون على تدريس السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د أكدوا أن عدد الطلبة الذين اعتادوا الحضور للحصص هو في حدود (35) طالب من أصل (60).

* ولاية تيزي وزو:

وكان التطبيق يوم 08 ماي 2011، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاثة: استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، الفاعلية الذاتية الإحصائية على طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د والذين كان عددهم (30) طالب.

* ولاية المدية:

وكان التطبيق يوم 14 ماي 2011، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاثة: استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، الفاعلية الذاتية الإحصائية على طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د والذين كان عددهم (32) طالب.

وتم تطبيق المقاييس الثلاثة: استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، والفاعلية الذاتية الإحصائية على عينة الدراسة بالولايات المذكورة سابقا بإتباع الخطوات التالية:

- توضيح الهدف من الدراسة.
- توضيح أسباب اختيارهم كعينة للدراسة.
- التأكيد على ضرورة الإجابة بصدق على عبارات المقاييس.
- التأكيد على سرية الإجابات وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي من طرف الباحثة.
- وتم بعدها توزيع مقاييس الدراسة على عينة الدراسة.

ملخص الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى المنهج المتبع في الدراسة، وكذا كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ثم تطرقنا إلى مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات من حيث وصفها وخصائصها السيكومترية، وتم بعدها توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا تم توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل 6

عرض ومناقشة النتائج

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، وتفريغ نتائج كل من مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة، توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء)، والفاعلية الذاتية الإحصائية، سيتم من خلال هذا الفصل عرض النتائج المحصل عليها ابتداء بعرض نتائج التساؤل الأول، ثم عرض نتائج فرضيات الدراسة، ثم سنحاول مناقشة النتائج المتوصل لها، وتعد مرحلة مناقشة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي " يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها " [112] ص 111.

6-1- عرض نتائج الدراسة:

6-1-1- عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

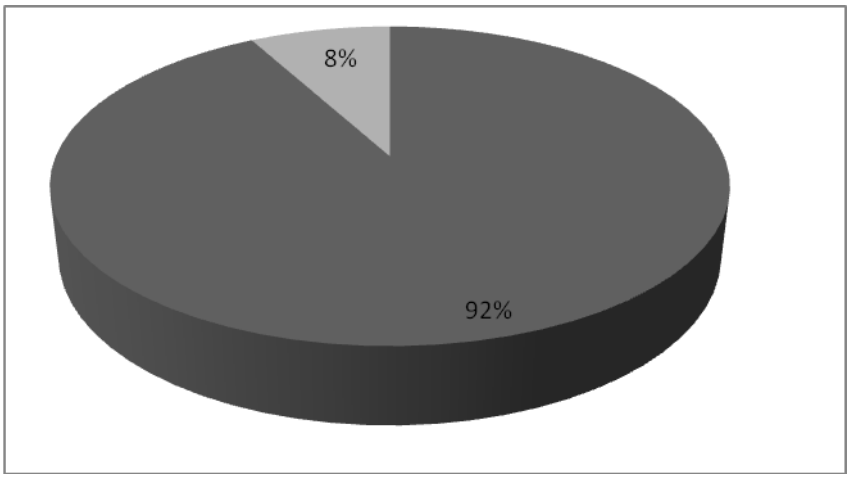
ينص التساؤل الأول على : ما مدى استخدام طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د لإستراتيجيات ماوراء المعرفة ؟

بعد تفريغ البيانات تم حساب نسبة الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجيات ماوراء المعرفة ونسبة الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجيات ماوراء المعرفة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23): نسبة استخدام طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د لإستراتيجيات ماوراء المعرفة

طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د	نسبة استخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة	
	(التكرار) ت	%(النسبة المئوية)
لا يستخدمون إستراتيجيات ماوراء المعرفة.	10	08
يستخدمون إستراتيجيات ماوراء المعرفة.	116	92

يتبين من الجدول رقم(23) أن نسبة استخدام أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة تعتبر جد مرتفعة، إذ بلغت (92%)، وبلغت نسبة أفراد عينة الدراسة الذين لا يستخدمون إستراتيجيات ماوراء المعرفة (08%)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (03): نسبة استخدام أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة.

6-1-2- عرض النتائج الخاصة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

جدول رقم (24): علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الإتقان

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
استراتجيات ماوراء المعرفة	r=0,55	0.01
أهداف الإتقان		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (24) أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، ومنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.55) بمعنى أنه كلما زاد استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة كلما زاد التوجه نحو أهداف الإتقان لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-1-3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

جدول رقم (25): علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الأداء

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
استراتيجيات ماوراء المعرفة	r=0,04	غير دال
أهداف الأداء		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن قيمة معامل الارتباط ضعيفة جدا أو شبه معدومة حيث بلغت (0.04)، مما يبين عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-1-4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية.

جدول رقم (26): علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
استراتيجيات ماوراء المعرفة	r=0,35	0.01
الفاعلية الذاتية الإحصائية		

يتبين من خلال الجدول رقم(26) أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، ومنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.35)، بمعنى أنه كلما زاد استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة كلما ارتفعت الفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-1-5- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

جدول رقم (27): علاقة أهداف الإتقان بالفاعلية الذاتية الإحصائية

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
أهداف الإتقان	r=0,20	0.05
الفاعلية الذاتية الإحصائية		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط رغم صغرها إلا أنها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$، ومنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.20).

6-1-6- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية.

جدول رقم (28): يوضح علاقة أهداف الأداء بالفاعلية الذاتية الإحصائية

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
أهداف الأداء	r=0,04	غير دال
الفاعلية الذاتية الإحصائية		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (28) أن قيمة معامل الارتباط ضعيفة جدا أو شبه معدومة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.04) مما يبين عدم وجود علاقة بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-1-7- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود علاقة ارتباطيه بين كل من استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، والجدول التالي يظهر النتائج المتعلقة بهذه الفرضية.

جدول رقم (29): علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرين	دال عند مستوى
استراتيجيات ماوراء المعرفة	R=0,38	0.01
أهداف الإتقان		
الفاعلية الذاتية الإحصائية		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (29) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.38) ومنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-1-8- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية .

جدول رقم (30): علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية

المتغير	مقدار معامل الارتباط بين المتغيرات	دال عند مستوى
استراتيجيات ماوراء المعرفة	R=0.34	0.01
أهداف الأداء		
الفاعلية الذاتية الإحصائية		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (30) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.34) ومنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

6-2- مناقشة النتائج:

6-2-1- مناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الأول: أظهرت نتائج التساؤل الأول أن 92% من طلبة العينة يستخدمون استراتيجيات ماوراء المعرفة في المقياس الكلي، وهي نسبة تدل على أن أغلب الطلبة يستخدمون استراتيجيات ماوراء المعرفة .

إن ارتفاع نسبة استخدام طلبة العينة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة يعود لعدة عوامل أهمها طبيعة المرحلة العمرية التي يمر طلبة السنة الثانية علم اجتماع، حيث أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يزداد بالتقدم في المراحل العمرية، ويعد طالب السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د في مرحلة عمرية متقدمة لذا يكون قد مر على مستويات ماوراء المعرفة (معرفة ماوراء المعرفة- خبرات ماوراء المعرفة) مما تكون لديه القدرة أكثر على الضبط والتوجيه والسيطرة على عملياته المعرفية أثناء إقباله على المهام المختلفة في مواقف حياته اليومية التي يوظف فيها مستويات ماوراء المعرفة من معرفة طبيعته كفرد مجهز ومعالج للمعلومات وطبيعة المهام المقبل عليها واستراتيجيات أدائها انطلاقا من خبراته السابقة

حولها [130] ص 150 ، وهذا ما يفعل وينشط استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، لذا فإن نضج وازدياد المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد يزيد من وعيه بذاته وطبيعة المهام المقبل عليها وكيفية التعامل معها وهذا ما أكدته دراسة باباس (2000) Pappas التي هدفت إلى التعرف على نمو السمات الرئيسية لماوراء المعرفة عند الأطفال الصغار وتكونت العينة من (120) طفل تتراوح أعمارهم 04 سنوات إلى 05 سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة على وصف التفكير وتوضيح الأفكار تزداد مع زيادة العمر،وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال يبدءون باستخدام الأشكال الأولية لقدرات ماوراء المعرفة قبل بداية التعلم الرسمي [07] ص 130.

كما تؤثر طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد على النمو المعرفي له، أي أن المرحلة العمرية للفرد ترتبط بمرحلة نمو معرفي يوافق تلك المرحلة العمرية، وهذا ما أكدته النظرية البنائية لجون بياجيه (Jean Piaget) [38] ص13-17 ، حيث حدد بياجيه تطور النمو المعرفي الذي يبدأ بالمرحلة الحس حركية وينتهي بمرحلة العمليات المجردة، وهذه الأخيرة تبدأ من 12سنة، حيث ينتقل الفرد من مرحلة التفكير الحسي إلى التفكير المنطقي الفرضي القائم على الاستدلال وإتباع خطوات التفكير العلمي في حل مختلف المشكلات، وهذا ما يدل على زيادة استخدام الفرد للعمليات المعرفية الأكثر تجريدا ووصول الفرد إلى مستويات تفكير أعلى مما كان عليه في المراحل السابقة، وتعد السنة الثانية علم اجتماع مرحلة توافق مرحلة النمو المعرفي التجريدي مما يجعل من استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة أمر يتماشى مع طبيعة النمو المعرفي للطلبة في المرحلة القائم على استخدام العمليات المعرفية والضبط والسيطرة عليها والوصول إلى حل المشكلات المختلفة.

كما أن النظرية لبياجيه أكدت على أن الفرد كلما تقدم في المرحلة العمرية كلما اتسع بنائه المعرفي [15] ص 171، وتؤثر سعة البناء المعرفي للفرد على استخدامه لإستراتيجيات ماوراء المعرفة نظرا لاتساع خبراته المعرفية والماوراء معرفية مما ينمي لديه استخدام استراتجيات ماوراء المعرفي أثناء إقباله على المهام المختلفة، حيث أن الفرد بتقدم عمره تزداد خبراته حول مختلف المهام والمشكلات وطرق التعامل معها مما يقلل من عشوائية التفكير، ويزيد من ضبطه وسيطرته على عملياته المعرفية لتحقيق الهدف منها بأكثر فعالية، انطلاقا من خبراته السابقة، ومن هنا فإن استخدام طلبة عينة الدراسة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة أمر طبيعي إذا ما أرجعناه إلى اتساع البناء المعرفي للفرد والذي يرتبط بتقدمه في المرحلة العمرية.

كما أن ارتفاع نسبة استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة يتفق مع ما أكد عليه جنجستون(Guiguisston) حيث أشار إلى أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يكون لدى مختلف الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة [16] ص 08، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية حيث أن أغلب أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات ماوراء المعرفة وبدرجات متفاوتة .

كما أن ارتفاع نسبة استخدام أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات ماوراء المعرفة قد يعود إلى الدافعية التي تدعم الضبط الذاتي للنشاط العقلي، ويظهر تأثير الدافعية على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة جليا من خلال النواتج الايجابية التي يخلفها استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في أداء مختلف المهام، حيث أن طلبة السنة الثانية علم اجتماع يكونون قد مروا على عدة مهام في مختلف مواقف حياتهم اليومية وبالتالي يكونون في أمس الحاجة إلى ضبط النشاط العقلي لإنجاز تلك المهام، ويدعم ذلك الضبط أثناء أداء المهام المشابهة في حالة نواتجه الايجابية.

6-2-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (1988) Dweck,D and Leggett ، دراسة نولين وهالادينا (1990) Nolen and Haladina ، دراسة يونغ وآخرون (1992) Young and all، دراسة أرشر (1994) Archer، دراسة شانك (1995) Schunk [09] ص 11-14، دراسة حافظ عبد الستار حافظ (2003)، ودراسة العمادي (2003) Al-Emadi [04] ص 178-179، حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن المتعلم الذي يقوم بالتخطيط لعملية تعلمه من تحديد للأهداف وطبيعة مادة التعلم وما تتطلبه من استراتيجيات لاستيعاب معارفها بالإضافة إلى وضع خطة تحدد الخطوات اللازمة لفهم موضوع التعلم، وكذا تحديد معارفه السابقة حول الموضوع، ومن ثم مراقبة سيره أثناء عملية التعلم ومدى مناسبة الإستراتيجيات المستخدمة، وكذا مراقبة عملياته المعرفية والعمل

على تصويب مسارها في اتجاه تحقيق الأهداف المسطرة، وكذا تقويم الإستراتيجيات المستعملة ومدى مناسبتها ليتم في ضوء ذلك اتخاذ الإستراتيجيات البديلة، أي أن المتعلم يستخدم استراتيجيات ماوراء المعرفة في عملية التعلم، فحرص المتعلم على استيعاب المعارف واستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ليس أمرا عابرا وتلقائيا وإنما إن دل على شيء فهو يدل على رغبة المتعلم في إتقان المعارف التي يتعلمها وتنمية كفاءته وتطوير قدراته، وهو ما يفسر ارتباط استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان .

كما يمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان من خلال تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة على عدة متغيرات ترتبط بأهداف الإتقان، حيث أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يؤثر في دافعية الفرد في أداء المهام المختلفة، ويكون ذلك من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويرى واينر(Weiner,B) في نظريته التفسير السببي للنجاح والفشل أن الأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح في المهام الموكلة لهم، غالبا ما يعزون نجاحهم إلى جهودهم وقدراتهم [06] ص 478-479، والوعي بالذات أثناء اعزاء النجاح للجهود المبذولة والقدرات يؤدي إلى زيادة الرغبة في بذل الجهد والمثابرة لأجل إتقان المعارف المختلفة وهذا ما أكدته دراسة العمادي (2003) Al-Emadi التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان وعزو النجاح إلى الجهد المبذول [04] ص 179.

ويمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان من خلال ما تؤديه استراتيجيات ماوراء المعرفة في الوصول بالمتعلم إلى الوعي بنقاط قوته وضعفه، فالمتعلم الذي يراقب صيرورة تفكيره أثناء عملية التعلم ويطرح أسئلة على نفسه بهدف ضبط عملية التعلم ومراقبتها وتقويمها، وكذا العمل على إيجاد ارتباطات بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة موضوع التعلم يجعله على وعي بالمواضع والمواطن التي يعاني ضعفا فيها، الأمر الذي يجعله يطلب العون الأكاديمي سواء من الأستاذ أو من الزملاء للاستفسار عن نقاط النقص ومن ثم استيعاب المعارف بشكل متكامل قائم على المعنى والفهم، وحرص المتعلم على طلب العون الأكاديمي يرتبط مع رغبته في إتقان المعارف المراد تعلمها، وهذا ما أكدته دراسة سهير أنور محفوظ (1993) التي أكدت على وجود علاقة بين إستراتيجية طلب العون الأكاديمي وأهداف الإتقان [04] ص 166.

كما يمكن تفسير العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان من خلال تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة على عادات الاستذكار التي يتبعها المتعلم، حيث أن إتباع المتعلم لعادات الاستذكار الصحيحة ليس أمرا عابرا، إذ أن المتعلم الذي ينظم لعملية مذاكرته، من تنظيم للوقت،

وتحضير للوسائل وتنظيم للمكان هو ذلك المتعلم الذي يعي طبيعته كشخص، وكذا طبيعة عملية المذاكرة، ويعي كذلك نجاح وصلاحية تلك العادات كأنماط سلوكية واستراتيجيات نجح إتباعها في مواقف التحصيل السابقة، وهذا ما يدل على اعتماد المتعلم للسير الممنهج الغير عشوائي في استذكاره، والذي يعتمد أساسا على وصوله إلى أقصى درجات الضبط والسيطرة على صيرورته في الاستذكار وتصويب الإستراتيجيات التي يتبعها لتساعده على استذكار أفضل مما يعني اعتماده على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في استذكاره، وفي هذا الصدد يشير وينج (Wing) إلى أن تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة على رفع مستوى تحصيل المتعلم يظهر من خلال إسهامها في الاستذكار الفعال [04] ص 34.

يتضح مما سبق أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يرتبط بإتباع المتعلم لعادات استذكار صحيحة، الأمر الذي يساعد المتعلم على إتقان المعارف التي يكتسبها، وهذا ما أكدته دراسة محمود أحمد عمر (1994) التي أكدت على علاقة عادات الاستذكار من تنظيم للوقت وتحضير للوسائل وغيرها ترتبط بأهداف الإتقان أي أن المتعلم الذي يعمل على تنظيم عملية مذاكرته هدفه من وراء ذلك هو إتقان المعارف التي يكتسبها لأجل رفع كفاءته العلمية والتزود بالمعارف الجديدة، وهذا ما يفسر ارتباط استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الإتقان.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.

6-2-3- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (1988) Dweck,D and Leggett ، دراسة نولين وهالادينا (1990) Nolen and Haladina ، دراسة يونغ وآخرون (1992) Young and all، دراسة أرشر (1994) Archer، دراسة شانك (1995) Schunk [09] ص 11-14، دراسة حافظ عبد الستار حافظ (2003)، ودراسة العمادي (2003)Al-Emadi [04]

ص 178-179، حيث اتفقت هذه الدراسات على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تعمل على الوصول بالمتعلم إلى أقصى درجة من الوعي بعملياته المعرفية أثناء تجهيزها ومعالجتها للسياق والمعلومات والعمل على ضبطها وتوجيهها وتصويب مسارها لتحقيق الهدف من التعلم بأكثر فعالية، فيصبح المتعلم بذلك على وعي بطبيعته كشخص مجهز ومعالج للمعلومات وما لديه من إمكانات وقدرات، وكذا على وعي بطبيعة المهمة وما تتطلبه من استراتيجيات مناسبة وما تؤديه كل إستراتيجية، فيدرك بذلك أهمية بذل الجهد لتطوير القدرات وتحقيق الأهداف ولبناء تعلم قائم على المعنى، وهذا ما يتنافى مع ذوي أهداف الأداء الذين يحددون هدفهم من التعلم في إظهار قدراتهم والحصول على المديح من طرف الآخرين، مع عدم الرغبة في بذل الجهد وكذا عدم الاهتمام بالمعرفة لذاتها، فالمهم لديهم هو الحصول على علامات مرتفعة مقارنة بزملائهم بغض النظر عن الطريقة التي يحصلون بها على هذه النتائج.

يتضح مما سبق أن المتعلمين ذوي أهداف الأداء لا يهتمون ببذل الجهد وإتقان المعارف موضوع التعلم، وهذا راجع إلى أنهم يؤمنون بتحكم العوامل الخارجية (مثل صعوبة المادة، الحظ...الخ) في تحقيق النجاح، أي أنهم يعزون سبب النجاح إلى عوامل خارجة عنهم وأنهم لا يستطيعون التحكم فيها [09] ص 51، ومن ثم فإن تركيزهم منصب إلا على إظهار قدراتهم والحصول على مكافآت من الآخرين، وليس بناء معرفة متكاملة ومتسقة ومترابطة من خلال استخدام استراتيجيات تصل به إلى الوعي بعملية التعلم وما تتطلبه، والوعي بما يملكه المتعلم من قدرات وإمكانات أي استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، وهو ما يبين عدم وجود ارتباط بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

نستنتج من مناقشة الفرضيتين الأولى والثانية أفضلية التوجه نحو أهداف الإتقان، حيث تظهر الآثار الايجابية لهذا التوجه في ثبات الهدف، مما قد يعني القدرة على مواجهة مواقف الفشل والإحباط المحتملة أثناء المسار التعليمي وفي توظيف الإستراتيجيات الماوراء معرفية وهذا ما أكدته دراسة حبيب تيلوين وفريد بوقريرس (2007) [10] ص 127 .

6-2-4- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية ، وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993)، دراسة بنترش وآخرون (1994) Pintrich,P and all، دراسة عزت حسن (1999)، دراسة ولتر وروسنتال (2000) Wolters and Rosenthal ، دراسة ايشل وكوهافي (2003) Eshel and Kohavi [04] ص 106–116، حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تأثير استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم معارف الإحصاء على المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته وإمكاناته في فهم الإحصاء، فالطالب الذي يعي طبيعة الإحصاء وما تتطلبه معارف الإحصاء من استراتيجيات لاستيعابها، ويعي طبيعته كشخص وما لديه من قدرات وإمكانات لفهم الإحصاء فإن هذا الوعي يساعده للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهام والمشكلات التي يتعرض لها سواء الأكاديمية أو الحياتية العامة، وهذا ما أكدته دراسة جاما (2000) Gama التي تؤكد على فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في حل المشكلات المختلفة [07] ص 32.

يتضح مما سبق أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة في رفع مستوى الطالب على قدرته على حل المشكلات خاصة الأكاديمية، وهو ما يبين تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة

على التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته دراسة سمير عطية عريان(2003) على فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في رفع التحصيل المعرفي للفلسفة [131] ص 75، الأمر الذي يرفع من خبرات النجاح لدى الطالب وهو ما يعزز من معتقداته حول قدراته على فهم معارف الإحصاء وكيفية توظيفه، بناء على ذلك، وهو ما أشار إليه باندورا (Bandura,A) عندما أوضح أن عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية يتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف [88] ص 39، وهذا ما يفسر ارتباط استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة من طرف الطالب في فهم معارف الإحصاء بإحساسه بالفاعلية الذاتية الإحصائية.

كما يمكن تفسير علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية ذلك أن الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية إحصائية يتصف بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجهه من صعوبات وعقبات، كما أنهم يتخذون أفضل الإستراتيجيات لتحسين مستواهم في الإحصاء [78] ص 26، فهم يبذلون جهودا كبيرة كما أنهم يضبطون أهدافهم قبل البدء بتعلم الإحصاء وتحديد الإستراتيجيات المناسبة لاستيعابه ومن ثم يقومون بمراقبة عملياتهم المعرفية أثناء عملية تعلم الإحصاء والعمل على تصويب مسارها، كما أنهم يعمدون إلى طرح أسئلة على أنفسهم لتحديد ما الذي اكتسبوه بالضبط من معارف الإحصاء وكيفية توظيفها [94] ص 60، الأمر الذي يساعد على تكوين بنية معرفية متناسقة ومترابطة في الإحصاء أي أنهم استخدموا استراتيجيات ماوراء المعرفة في اكتساب معارف الإحصاء، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وانطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.

6-2-5- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (1988) Deck and Leggett، دراسة بنترش وشربين (1992)Pintrich,P and Shrauben، دراسة شانك (1995)Schunk [09] ص 11–14، دراسة سفيرت (1995)Seifert، دراسة إليوت وشارش (1997)Elliot and church، دراسة باجاريس وآخرون (2000) Pajares and all ، دراسة باجاريس وآخرون (2001) Pajares and all [04] ص 167-179.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير الفاعلية الذاتية الإحصائية على عدة متغيرات، حيث تؤثر المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته على فهم الإحصاء وكيفية توظيفه على الأهداف والعمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية الذاتية الإحصائية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، كما أنهم يضعون لأنفسهم أهدافا

طموحة ويسعون جاهدين إلى تحقيقها [88] ص 48، كما أن الفاعلية الذاتية الإحصائية تحدد كم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصهم ومثابرتهم على فهم معارف الإحصاء واستخراج

العلاقات بين قوانينه والربط بين معارفه والمعارف ذات العلاقة به، بالإضافة إلى أنهم يعملون جاهدين على تجاوز العراقيل والصعوبات التي تواجههم في اكتساب معارف الإحصاء، فشعور الطالب بأنه قادر على فهم الإحصاء يعزز رغبته في بذل الجهد وإتقان المعارف التي يتعلمها [90] ص 08 .

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير الأهداف التي يضعها الطالب لنفسه من وراء تعلمه للإحصاء، فالطالب الذي هدفه إتقان معارف الإحصاء لأجل رفع كفاءته العلمية واكتساب معارف جديدة وتشكيل بنية معرفية متكاملة في الإحصاء فإنه يبذل جهودا كبيرة ويعمل جاهدا لتخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء فهمه للإحصاء، الأمر الذي يساعده على تحسين تحصيله المعرفي في مادة الإحصاء وذلك من خلال تأثير أهداف الإتقان على اندماجه المعرفي وهذا ما أكدته دراسة بيكرن (Pekurn(1993، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين أهداف الإتقان والاندماج المعرفي[09] ص 13، الأمر الذي يساعد الطالب على النجاح في اكتساب معارف الإحصاء وإتقانها، وتراكم مثل هذه الخبرات تشكل عاملا قويا له تأثير ايجابي في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الإحصائية للطالب [86] ص 07، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

6-2-6- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (Deck and (1988 Leggett، دراسة بنترش وشربين (Pintrich,P and Shrauben(1992، دراسة شانك Schunk(1995) [09] ص 11–14، دراسة سفيرت (Seifert(1995، دراسة إليوت وشارش

Elliot and church(1997)، دراسة باجاريس وآخرون Pajares and all(2000) [04] ص 167 –172، حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير الفاعلية الذاتية الإحصائية على عدة متغيرات، حيث تؤثر المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته على فهم الإحصاء وكيفية توظيفه على الأهداف والعمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية الذاتية الإحصائية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، كما أنهم يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة ويسعون جاهدين إلى تحقيقها [88] ص 48، كما أن الفاعلية الذاتية الإحصائية تحدد كم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصهم ومثابرتهم على فهم معارف الإحصاء واستخراج العلاقات بين قوانينه والربط بين معارفه والمعارف ذات العلاقة به، بالإضافة إلى أنهم يعملون جاهدين على تجاوز العراقيل والصعوبات التي تواجههم في اكتساب معارف الإحصاء، فشعور الطالب بأنه قادر على فهم الإحصاء يعزز رغبته في بذل الجهد وإتقان المعارف التي يتعلمها[90] ص08 ، وهذا ما لا يرتبط مع الرغبة في النجاح دون بذل الجهد وعدم الاهتمام ببذل المجهودات اللازمة لفهم معارف الإحصاء، بالإضافة إلى عدم محاولة مواجهة العراقيل التي تواجهه في فهم معارف الإحصاء وهذا ما يتصف به المتعلمين ذوي أهداف الأداء[09] ص 51 .

كما يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير الأهداف التي يضعها الطالب لنفسه من وراء تعلمه للإحصاء، فالطالب الذي هدفه من تعلم الإحصاء هو إظهار قدراته للآخرين والرغبة في التفوق عليهم بهدف الحصول على مديح الأساتذة والزملاء، وكذا الرغبة في الحصول على علامات عالية في الإحصاء بغض النظر عن مدى فهمه لما درسه في الإحصاء فإن هذا يؤثر على اندماجه المعرفي وعلى مستوى بذله للجهد، حيث يميل إلى عدم بذل الجهد أثناء تعلمه للإحصاء مما يؤثر سلبا على اكتسابه لمعارف الإحصاء وهو ما أكدته دراسة بيكرن(1993)Pekurn، التي توصلت إلى أن التوجه نحو أهداف الأداء يؤثر سلبا على الاندماج المعرفي وعلى مقدار الجهد المبذول والمثابرة لتحقيق الهدف، فيميل الطالب إلى الابتعاد عن المهام الصعبة والرغبة في عدم بذل الجهد [09] ص 13، أما الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية إحصائية مرتفعة فإنه يرى أنه قادر على أن يفهم مبادئ الإحصاء وكيفية توظيفه ويسلك في ضوء هذه المعتقدات وهذا ما يفسر عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية .

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية .

6-2-7- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (1988) Dweck,D and Leggett، دراسة شانك (1995)Schunk [09] ص 11–14، دراسة بنترش وجارسيا (1991)Pintrich,P and Garcia,T، دراسة فورد وآخرون (1998)Ford,K,and all، دراسة بندالوس وآخرون (2003)Bandalos,D,and all، دراسة شميدت وفورد (2003) Schmidt, Ford,K [04] ص 165–181، حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية .

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير كل متغير من هذه المتغيرات في متغيرات لها علاقة بالمتغيرات محل الدراسة، حيث تؤثر استراتيجيات ماوراء المعرفة على عدة متغيرات لها علاقة بكل من أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، حيث أن استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يؤثر في دافعية الفرد في أداء المهام المختلفة، ويكون ذلك من خلال طبيعة النزعة الإعزائية لنجاح أو فشل الفرد في أداء المهام المختلفة، ويرى واينر(Weiner,B) في نظريته التفسير السببي للنجاح والفشل أن الأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح في المهام الموكلة لهم، غالبا ما يعزون نجاحهم إلى جهودهم وقدراتهم [06] ص 478-479، والوعي بالذات أثناء اعزاء النجاح للجهود المبذولة والقدرات يؤدي إلى زيادة الرغبة في بذل الجهد والمثابرة لأجل إتقان المعارف المختلفة وهذا ما أكدته دراسة العمادي (2003) Al-Emadi التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان وعزو النجاح إلى الجهد المبذول [04] ص 179، وبالتالي يزيد الطالب من مجهوداته لأجل إتقان معارف الإحصاء وكيفية توظيفه بشكل سليم، وهو ما يؤثر إيجابا على تحصيله المعرفي لمعارف الإحصاء، وتراكم

خبرات النجاح لدى الطالب يعزز من معتقداته حول قدراته على فهم معارف الإحصاء وكيفية توظيفه، بناء على ذلك، وهو ما أشار إليه باندورا (Bandura,A) عندما أوضح أن عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية يتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف [88] ص 39، وهذا ما يفسر ارتباط استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال تأثير الفاعلية الذاتية الإحصائية على عدة متغيرات لها علاقة بكل من استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان، حيث تؤثر المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته على فهم الإحصاء وكيفية توظيفه على الأهداف والعمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية الذاتية الإحصائية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، كما أنهم يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة ويسعون جاهدين إلى تحقيقها [88] ص 48، كما أن الفاعلية الذاتية الإحصائية تحدد كم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصه ومثابرته على فهم معارف الإحصاء واستخراج العلاقات بين قوانينه والربط بين معارفه والمعارف ذات العلاقة به، بالإضافة إلى أنه يعمل جاهدا على تجاوز العراقيل والصعوبات التي تواجهه في اكتساب معارف الإحصاء، فشعور الطالب بأنه قادر على فهم الإحصاء يعزز رغبته في بذل الجهد وإتقان المعارف التي يتعلمها [90] ص09 ، كما أنه يتبع استراتيجيات تصل به إلى الوعي بطبيعة الإحصاء، وما تتطلبه معارف الإحصاء من استراتيجيات لاستيعابها، ويعي طبيعته كشخص وما لديه من قدرات وإمكانات، لفهم الإحصاء فإن هذا الوعي يساعده للوصول إلى أعلى درجة من الأداء على مختلف المهام والمشكلات التي يتعرض لها سواء الأكاديمية أو الحياتية العامة، وهذا ما أكدته دراسة جاما Gama (2000) التي تؤكد على فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في حل المشكلات المختلفة [07] ص 32، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

6-2-8- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها

إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية: دراسة دويك وليجيت (1988) Dweck,D and Leggett، دراسة شانك (1995) Schunk[09] ص 11–14، دراسة بنترش وجارسيا (1991)Pintrich,P and Garcia,T، دراسة فورد وآخرون (1998)Ford,K,and all، دراسة بندالوس وآخرون (2003) Bandalos,D,and all، دراسة شميدت وفورد (2003) Schmidt, Ford,K[04] ص 165–181، حيث اتفقت هذه الدراسات على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التأثير الايجابي للفاعلية الذاتية الإحصائية، فالطالب الذي يعتقد بأنه قادر على فهم الإحصاء وكيفية توظيفه بشكل سليم فإنه يعطي قيمة كبيرة للنشاط الذي يسمح له بتحقيق أهدافه المتمثلة في تعزيز مكانته وتجاوز أقرانه، وكنتيجة لذلك يبذل جهدا كبيرا لتحقيق أهدافه، وهذا ما أكدته دراسة فرانسوا سري وآخرون (1997) François Cury and all، حيث توصلت إلى أن الإدراك الايجابي لفاعلية الذات يؤثر على أهداف الأداء التي يتبناها المتعلم [09] ص 16.

كما يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية من خلال التأثير الايجابي لإستراتيجيات ماوراء المعرفة، فالطالب الذي يعي طبيعة الإحصاء وما تتطلبه معارف الإحصاء من استراتيجيات لاستيعابها، ويعي طبيعته كشخص وما لديه من قدرات وإمكانات لفهم الإحصاء فإن هذا الوعي يساعده على الوقوف على نقاط قوته وضعفه فيعمل على تداركها ببذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه المتمثلة في التفوق على الآخرين وتعزيز مكانته لديهم، ذلك أن هدفه الوحيد من التعلم هو إظهار قدراته والحصول على المديح من طرف الآخرين وقوة تأثير هذه الأهداف عليه يجعله يبذل الجهد اللازم ويستخدم استراتيجيات تصل به إلى الوعي بكل كبيرة وصغيرة في سبيل تحقيقه لأهدافه أي استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في التعلم، وهذه الأخيرة تؤثر على اعتقاداته حول قدراته على فهم الإحصاء، أي على فاعليته الذاتية الإحصائية، وهذا ما أكدته دراسة ولترز وآخرون (1996)Wolters and all، التي توصلت إلى أن تبني مستوى عالي من الأهداف الأدائية يرتبط إيجابا بفاعلية الذات واستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة [09] ص 17، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

انطلاقا مما سبق نقبل الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وبهذا تكون هذه المناقشة الحالية قد أجابت عن كل التساؤلات المطروحة في مشكلة البحث، وأشارت إلى مدى تحقق فرضياته، ويبقى هذا البحث في حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث الميدانية والتجريبية، التي ستؤكد أو تنفي ما توصل إليه البحث الحالي، أو تكمل الجوانب التي لم يتم التطرق إليها أو لم يعطيها الأهمية التي تستحقها.

خاتمة

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو التحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ نسبة 92% من أفراد العينة تستخدم استراتيجيات ماوراء المعرفة.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان.

ـ عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية.

ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الأداء والفاعلية الذاتية الإحصائية.

وعليه يتضح أن استراتيجيات ماوراء المعرفة ترتبط إيجابا بكل من أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية الإحصائية، الأمر الذي يبين أهمية استراتيجيات في التأثير على الأهداف التي يتبناها الطالب، وكذا على معتقداته حول قدراته على انجاز المهام المختلفة.

وعليه نوصي بما يلي:

ـ إجراء دورات تدريبية للأساتذة، تهدف إلى تدريبهم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة .

ـ ضرورة إعادة النظر في الأساليب المعتمدة في التقويم، لما لها من أثر على توجهات أهداف الإنجاز للمتعلم.

ـ الحرص على استخدام إستراتيجيات في تدريس الإحصاء تصل بالطالب إلى استيعاب معارف هذا العلم.

كما نقترح إجراء دراسات وبحوث تتناول ما يلي:

ـ أثر التقويم التربوي على توجهات أهداف الإنجاز (أهادف الإتقان، أهداف الأداء).

ـ أثر استخدام استراتجيات ماوراء المعرفة في تدريس العلوم على الفاعلية الذاتية.

ـ أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة على فعالية البنية المعرفية.

ـ علاقة مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات (سطحي، عميق) باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة .

ـ بناء اختبارات مقننة تقيس ماوراء المعرفة ومكوناتها.

قائمة المراجع

1- تهاني الرفاعي سعيد قسم الله، "أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، (2009).

2- فريد كامل أبو زينة وآخرون، "مناهج البحث، الإحصاء في البحث العلمي"، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، (2006).

3- فؤاد البهي السيد، "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، الطبعة 1، دار الفكر العربي، مصر، (1987).

4- ربيع عبده أحمد رشوان، "التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز"، الطبعة 1، عالم الكتب، مصر، (2006).

5- بندر العتيبي، "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، (2007) .

6- فتحي مصطفى الزيات، "سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي"، الطبعة1، دار النشر للجامعات، مصر، (2004).

7- أحمد علي إبراهيم علي الخطاب، "أثر استخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر، (2007).

8- عبد الرحمان بن بريكة، "العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، (2007).

9- فريدة قادري، "أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، (2006).
10- فريد بوقريرس، حبيب تيلوين، "الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم"، بدون طبعة، دار الغرب، الجزائر، (2007).

11- سلاف مشري ، "أهمية الخدمات الإرشادية القائمة على استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني"، الملتقى الدولي الأول حول: الإرشاد النفسي دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية، المركز الجامعي بورقلة، (2009) .

12- Bandura, Albert, "Self-efficacy: the exercise of control", New York: freeman, (1997).
13- Gregoire, Jacques, "Evaluer les apprentissages (les apportes de la psychologie cognitive)", Paris: de Boeck (2éme ed), (1999).
14- هاني إسماعيل أبو السعود، "برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم"، رسالة دكتوراه غير منشورة" جامعة غزة، (2009).
15- عدنان يوسف العتوم، "علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)"، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، (2004).

16- هيا المزروع، "إستراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ماوراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد96، جامعة الرياض، (2006).

17- علي تعوينات، "البطء التعلمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم"، بدون طبعة، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، (2009) .

18-Peirce ,William, "Métacognitions: study stratégies, monitoring and motivation", Wpeirce@verzon.net.20/09/2010. (2003).

19- نبيل عبد الفتاح حافظ، "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، الطبعة 3، مكتبة زهراء الشرق، مصر، (2006).

20- رشيد حساني، "إستراتيجية ماوراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر،(2008) .

21- Romainville, Marc, "Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université", Belgique: de Boeck, (2004).

22- عصام علي الطيب، ربيع عبده أحمد رشوان، "علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات"، الطبعة 1، عالم الكتب، مصر، (2006).

23- فايز مراد دندش، "اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة 1، دار الوفاء، مصر، (2003).

24- حسني عبد الباري عصر، "الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه"، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،(2000) .

25- حسين أبورياش، "التعلم المعرفي"، الطبعة1، دار المسيرة، عمان، (2007) .

26- جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، الطبعة1، دار الشروق، عمان، (2003).

27- شيماء حمود الحارون، "كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم، نموذج عملي لتنمية مهارات ماوراء المعرفة والتحصيل الدراسي"، الطبعة 1، المكتبة المصرية، مصر،(2008).

28- هشام خباش، "نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها"، مجلة الطفولة العربية، المجلد6، العدد21، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، (2004).

29- زين العابدين، شحاتة خضراوي، "أثر استخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد17، العدد1، جامعة مينا، (2003).

30- Barrier, Marie-Anne, "Dictionnaire de français Auzou", Paris: éditions Philippe, (2005).

31- أمل الأحمد، "بحوث ودراسات في علم النفس"،الطبعة 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، (2001).

32- فايول .م. مونتيل، ترجمة بن عيسى زيغوش، "استراتيجيات التعلم وتعلم الإستراتيجيات"، مجلة دفاتر، العدد3 ، المغرب، (2005).

33- هدى العشاوي، "السلسلة العملية الميدانية لصعوبات التعلم وتنمية ورعاية الطفل، صعوبات اللغة واضطراب الكلام (الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل سن المدرسة)، دليل عملي للآباء والمعلمين"، الطبعة 1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، (2004).

34- Cyr, Paul, "Les stratégies d'apprentissage", Paris: CLE international, (1998) .

35- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول ، "علم النفس المعرفي"، بدون طبعة، دار الشروق، عمان، (2003).

36- هدى العشاوي، "السلسلة العملية الميدانية لصعوبات التعلم وتنمية ورعاية الطفل، أطفالنا وصعوبات الإدراك، دليل عملي للآباء والمعلمين"، الطبعة 1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، (2004) .

37- Sillamy, Norbet, "Dictionnaire de psychologie", Paris: INEXTENSO, (2004).

38- Lieury, Alain, "Psychologie cognitive de l'éducation" , Paris: edition Dunod, (2005) .

39- Powers, Mathew, "A study of self-regulated learning landscape architecture design studios", Virginia, (2006).

40- Bernand, Jean-Luc, "Test et théories de l'intelligence", Paris: edition Dunod, (2007).

41- جريج جاي، ترجمة محمد السعيد حلاوة ،"طبيعة ماوراء المعرفة"، مركز أطفال الخليج، بدون طبعة، مصر، (ب،ت).

42- Gaonac, Daniel**,** "Apprentissage et mémoire", Paris: Armand Colin, (2007) .

43- مجدي عبد العزيز إبراهيم، "التفكير من منظور تربوي**"**، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، الطبعة1، عالم الكتب، مصر، (2005).

44- ناصر خطاب، "طرق تدريس الإستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، كلية المعلمين، جدة، (ب،ت) .

45- Conget, George et Marty, François, "Introduction à la psychologie scolaire", Paris:edition Dunod, (2007) .

46- حسن حسين زيتون، "تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة"، الطبعة1، عالم الكتب، مصر، (2003).

47- Harma, Tellema, "Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage: les dilemmes des formateurs d'enseignants", Revue des sciences de l'éducation, N°1. Paris, (2005) .

48- باولو فرير، ترجمة أحمد عطية ، "تربية الحرية"، الدار المصرية اللبنانية، بدون طبعة، مصر، (ب،ت).

49- عبد القادر بن محمد، "دروس في التربية وعلم النفس"، بدون طبعة، منشورات المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، (1974).

50- جون بياجيه، ترجمة يولاند عمانوئيل، "سيكولوجية الذكاء"، بدون طبعة، دار عويدات، بيروت، (2002).

51- فتحي مصطفى الزيات، "الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات"، الطبعة 2، دار النشر للجامعات، مصر، (2006) .

52- رمزي فتحي هارون، "الإدارة الصفية"، بدون طبعة، دار وائل، عمان، (2003).

53- مها عبد الله السليمان، "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على تنمية مهارة الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم"، مؤتمر دولي حول: "صعوبات التعلم"، جامعة الخليج العربي، الرياض، (2006).

54- مجدي عبد الكريم حبيب، "تعليم التفكير في عصر المعلومات، المداخل والمفاهيم والنظريات والبرامج"، الطبعة 1، دار الفكر العربي، مصر، (2003).

55- نضال الأحمد، منال الشبل، "أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا"، جامعة الملك سعود، (2005).

56- ثائر أحمد غباري، "الدافعية (النظرية والتطبيق)"، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، (2007).

57- سعيد حسني العزة، "دليل المرشد التربوي في المدرسة"، الطبعة 1، دار الثقافة، عمان، (2005).

58- إسماعيل محمد الغول، هادي مشعان ربيع، "المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة"، الطبعة 1، دار الثقافة، عمان، (2007).

59- زهيه خطار ، "إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر،(2008) .

60- حسين أبورياش وآخرون، "الدافعية والذكاء العاطفي"، الطبعة 1، دار الفكر، عمان، (2006).

61- علي حسين حجاج، "نظريات التعلم"، الجزء2، بدون طبعة، عالم الثقافة، الكويت، (1990).

62- مصطفى ناصف، "نظريات التعلم"، بدون طبعة، عالم المعرفة، الكويت، (1990).

63- أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، أشرف كير سليمة، " سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج"، ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، الجزائر، (2011).

64- زهيه خطار ، "التداخل بين إستراتيجية التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر،(2001) .

65- Fenouillet, Fabien, "La motivation", Paris: Dunod (1er ed), (2003) .

66- نبيل محمد زايد، "الدافعية والتعلم"، الطبعة 1، مكتبة النهضة المصرية، مصر، (2003).

67- Rolland, Viau, "La motivation en contexte scolaire", Bruxelles: de Boeck and Larcier (2éme éd), (1994).

68- فريد حاجي، "التدريس والتقويم بالكفاءات"، بدون طبعة، الجزائر، (2005).

69- محمد هاشم فالوقي، "بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ"، بدون طبعة، المكتب الجامعي الحديث، مصر، (1997).

70- مصطفى نمرد دعمس، "إعداد وتأهيل المعلم"، الطبعة 1، عالم الثقافة، عمان، (2009).

71- فريد حاجي، "بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات" ، بدون طبعة، الجزائر، (2005).

72- محمد الصالح حثروبي، "المدخل إلى التدريس بالكفاءات"، بدون طبعة، دار الهدى، الجزائر، (2002).

73- رمضان أرزيل، محمد حسونات، "نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات"، الجزء2، دار الأمل، الجزائر،(2002) .

74- ليلى المزروع، "فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد4، المجلد8، جامعة البحرين، (2007) .

75- شعبان بلقاسمي، "فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، (2011) .

76- Bandura, Albert, "Social foudations of thought and action: a social cognitive theory", New York, (1986).

77- Bandura, Albert, "De l'apprentissage vicariant a la perception d'auto-efficacité organizes", Revue les sciences l'ummaines: à: 14avril 2004. à www.pnae.layoom.htm.

78- حنان الحربي، "معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقته بالتحصيل"، مجلة العلوم التربوية و النفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (2006) .

79- Bandura, Albert, "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", Psychological review: New York,(1977) .

80- سامر جميل رضوان، "توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس"،عن الموقع: www.geocities.com. 2008/11/12.

81- فتحي مصطفى الزيات، "سلسلة علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات"، الجزء1، الطبعة1، دار النشر للجامعات، مصر، (2001).

82- عبد المنعم أحمد الدردير، "دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء2، الطبعة 1، عالم الكتب، مصر، (2004) .

83- زبيدة امزيان ،"علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته و حاجاته الإرشادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، (2007) .

84- سامي حسونة، "الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، العدد2، جامعة الأقصى، (ب،ت).

85- كمال الشناوي، "فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية"، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (2006) .

86- Pajares, Frank, "Current directions in self research at the: Self-efficacy", Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, (1996) .

87- محمد السيد أبو هاشم، "مؤشرات التحليل ألبعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا"، عن الموقع: www. facuty.ksu.edu . 2008/12/23، (ب،ت).

88- فؤاد النفعي، "المهارات الاجتماعية فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، (2009) .

89- نصر محمد علي، محمود عبد الله سحلول، "العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز و أثارهما على التحصيل الدراسي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 8، العدد1، جامعة أم القرى، (2006) .

90- سلاف مشري، "فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة"، الملتقى الوطني حول: آفة المخدرات، جذورها و أثارها النفسية، المركز الجامعي بالوادي، (2009).

91- نواري عوشاش، "الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي بالوادي، (2010).

92- فتحي مصطفى الزيات، "سلسلة علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات"، الجزء2، الطبعة1، دار النشر للجامعات، مصر، (2001).

93- علي راجح بركات، "نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي" ، عن الموقع: www.almostafa.com. 2008/12/20، (ب،ت).

94- أشرف كير سليمة، "الاستجابة لضغط البطالة لدى المتخرج الجامعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، (2004).

95- عز الدين جوني، "نظرية الإحصاء"، بدون طبعة ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (1984) .

96- عبد الرحمان عدس، "مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، الإحصاء الوصفي"، الطبعة 6، دار الفكر، عمان، (1995).

97- عبد اللطيف يوسف الصديقي، "تاريخ الإحصاء، الأسس التاريخية والفلسفية للإحصاء والاحتمال"، الطبعة 1، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، (2006).

98- عبد الكريم بوحفص، "الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية"، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2006).

99- محمد بوعلاق، "الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، بدون طبعة، دار الأمل، الجزائر، (2009).

100- عبد الجبار توفيق البياتي، "الإحصاء وتطبيقاته في العلوم النفسية والتربوية"، الطبعة 1، دار إثراء، عمان، (2008) .

101- وليد عبد الرحمان الفرا، "تحليل الاستبيان باستخدام برنامج SPSS"، بدون طبعة، إدارة الشؤون الخارجية، الرياض، (2009) .

102- صلاح الدين محمود علام، "القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"، بدون طبعة، دار الفكر العربي، مصر، (2002).

103- قاسم علي الصراف، "القياس والتقويم في التربية والتعليم"، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث، الكويت، (2002).

104- مروان أبو حويج وآخرون، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، الطبعة 1، دار الثقافة، عمان، (2002) .

105- أحمد محمد الطيب، "الإحصاء في التربية وعلم النفس"، الطبعة 1، المكتب الجامعي الحديث، مصر (1999).

106- سامي محمد ملحم، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، الطبعة 3، دار المسيرة، عمان، (2005) .

107- عبد المنعم أحمد الدردير، "الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار الفرضيات في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية"، الطبعة1، عالم الكتب، مصر، (2006).

108- صلاح الدين محمود علام، "الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)"، الطبعة 1، دار الفكر العربي، مصر، (2005) .

109- Dardenne, Benoit, "La recherche en psychologie méthodologie et statistiques", Belgique: buylant-académie, (2001).

110- عبد الرحمان عدس، "مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، الإحصاء التحليلي"، الطبعة 2، دار الفكر، عمان، (1997) .

111- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، "أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)"، بدون طبعة، دار حامد، عمان، (2006) .

112- صالح بن حمد العساف، "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية"، الطبعة 1، مكتبة العبيكان، الرياض، (1995) .

113- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، "مناهج وأساليب البحث العلمي"، الطبعة1، دار صفاء، عمان، (2000).

114- رجاء محمود أبو علام، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، الطبعة 4، دار النشر للجامعات، مصر،(2004) .

115- مروان عبد المجيد إبراهيم، "أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية"، بدون طبعة، مؤسسة الوراق، عمان، (2000).

116- فرج عبد القادر طه، "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، الطبعة 1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (2009) .

117- بشير صالح الرشيدي ،"مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة"، دار الكتاب الحديث، بدون طبعة الجزائر، (ب،ت).

118- سامي محمد ملحم، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، الطبعة 2، دار المسيرة، عمان، (2002) .

119- محمد بن سليمان الوطبان، "مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، (2006) .

120- بركات حمزة حسن، "القياس النفسي"، الطبعة 1 ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، (2008).

121- عبد الفتاح محمد دويدار، "مناهج البحث في علم النفس"، الطبعة 2، دار المعرفة الجامعية، مصر، (1999).

122- بشير معمريه، "القياس النفسي وأدواته للطلاب والباحثين"، الطبعة 2، منشورات الحبر، الجزائر، (2007).

123- بشير معمريه، "القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية"، الطبعة1، منشورات شركة باتنيت، الجزائر، (2002).

124- حجاج غانم، "بحوث معاصرة في القياس النفسي وعلم النفس التربوي"، الطبعة 1، عالم الكتب، مصر،(2007) .

125- عباس محمود عوض، "القياس النفسي بين النظرية والتطبيق"، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، مصر، (1998).

126- سامي محمد ملحم، "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، الطبعة 5، دار المسيرة، عمان، (2007).

127- ليونا تايلر، ترجمة محمد عثمان نجاتي، سعد عبد الرحمان، "الاختبارات والمقاييس"، الطبعة 2، دار الشروق، مصر، (1988).

128- سعد عبد الرحمان، "القياس النفسي النظرية والتطبيق"، الطبعة 3، دار الفكر العربي، مصر، (1998).

129- محمود السيد أبو النيل، "الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي"، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، (1987).

130- ناصر الدين أبو حماد، "اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية"، الطبعة 1، عالم الكتاب الحديث، عمان، (2007).

131- فوزي الشربيني، عفت الطناوي، "استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق"، الطبعة1، المكتبة العصرية، مصر، (2006).

الملاحـق

الملحق رقم (01) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

للمقاييس المستخدمة في الدراسة

الرقم	التخصص	الدرجة العلمية	الوظيفة
01	علم النفس العام	دكتوراه	أستاذ التعليم العالي في جامعة الجزائر.
02	علم النفس المرضي	دكتوراه	أستاذ التعليم العالي في جامعة الجزائر.
03	علم النفس المدرسي	دكتوراه	أستاذ محاضر بجامعة تيزي وزو.
04	علم النفس المرضي	دكتوراه	أستاذ محاضر بجامعة تيزي وزو.
05	علم النفس المدرسي	ماجستير	أستاذ مساعد بالمركز الجامعي بالوادي.

الملحق رقم (02) يمثل الصورة الأولية للمقاييس المستخدمة في الدراسة

وزارة العليم العالي و البحث العلمي

جامعة سعد دحلب ـ البليدة ـ

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية **التخصص: علوم التربية**

و الأرطوفونيا **التعليمية ومشكلات التعلم**

استبيان

أخي الطالب، أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته وبعد:

أضع بين أيديكم هذه الاستبيانات و التي تدخل في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير و التي تهدف إلى التحقق من وجود **علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة و توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان،أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية.**

الاستبيان الأول يقيس توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة .

الاستبيان الثاني يقيس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

الاستبيان الثالث يقيس الفاعلية الذاتية الإحصائية .

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

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

العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نـادرا	أبدا
أدرس بمفردي	×				

نشكركم على تعاونكم

مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1ـأحدد ما الذي تعلمته بالفعل من دراستي لموضوع معين.					
2ـ عند دراسة موضوع معين أسأل نفسي ما الذي سأدرسه بالضبط.					
3ـ أحدد كيفية تطبيقي للأهداف من دراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
4ـ أسأل نفسي عن الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة موضوع معين.					
5ـ أسأل نفسي أثناء دراسة موضوع ما إن كان ما أقوم به ينسجم مع الخطة التي وضعتها.					
6ـ أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت عال.					
7ـ قبل البدء بدراسة موضوع ما أسال نفسي لماذا سأدرس مثل هذا الموضوع .					
8ـ أحدد الوقت اللازم لدراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
9ـ أسأل نفسي عن كيفية التحقق من صحة الحلول التي توصلت من دراسة موضوع ما.					
10ـ عندما أقبل على تعلم موضوع معين أسأل نفسي ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع .					
11ـ أعبر عن الصعوبات التي تواجهني أثناء دراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
12ـ أسأل نفسي عن كيفية استخدام المعلومات التي توصلت إليها من دراستي لموضوع معين في جوانب حياتي المختلفة .					
13ـ أحدد ما الذي أريد تعلمه بالضبط من دراستي لموضوع ما .					
14ـ أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كانت هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة فيه .					

15- أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت عال					
16- أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كان ما وصلت إليه هو ما أردته بالفعل.					
17- أعبر عن الصعوبات المحتملة من دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.					
18- بعد الانتهاء من دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن كيفية تعلم المزيد حول الموضوع.					
19- أسأل نفسي بعد دراستي لموضوع ما عن مدى كفاءتي في دراسته .					
20- أحدد الإستراتيجية التي سأتبعها في دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت عال.					
21- بعد دراستي لموضوع معين أسأل نفسي إن كنت بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد في دراسته .					
22- أسأل نفسي قبل البدء بالتعلم إن كان ما سأتعلمه مهما .					
23- قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن الخطة التي تناسب فهم الموضوع الذي سأدرسه .					
24- أراقب مدى تحقق الأهداف المسطرة من دراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
25- قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن كيفية ارتباط المعارف المقبل على تعلمها بمعارفي السابقة .					
26- أراقب مدى مناسبة الإستراتيجية المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت عال.					
27- أسأل نفسي أثناء دراستي لموضوع ما إن كانت الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة.					
28- بعد دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن مدى مناسبة الوقت المخصص لدراسته بصوت مسموع.					

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

1- مقياس أهداف الإتقان:

العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- عندما أواجه معلومات صعبة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها.					
2- أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئا جديدا.					
3- أحب مناقشة زملائي في المعلومات التي لا أفهمها جيدا.					
4- اهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية .					
5- أسعى دائما لتعلم المزيد من المعلومات وإن كلفني ذلك الكثير من الوقت والجهد.					
6- إذا أخطأت أحاول مراجعة عملي من جديد حتى أتمكن من تصحيحه.					
7- أفضل دراسة الموضوعات التي تستثير تفكيري .					
8- عند دراسة موضوع معين أحاول أن أفهم كل صغيرة و كبيرة فيه.					
9- السبب الأساسي وراء دراستي لأي موضوع هو أني أحب التزود بمعلوماته.					
10- أحرص كثيرا على المشاركة أثناء الدرس.					
11- أحتفظ بكتب و مذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها و الاستفادة منها.					
12- أحب مناقشة الأستاذ بعد الدرس في المعلومات التي صعب علي فهمها.					

2- مقياس أهداف الأداء:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام زملائي.					
2- إذا أخطأت في تمرين معين أحاول نقله عن أحد الزملاء.					
3- أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بأعمال يعجزون عن أدائها.					
4- لا يهمني كثيرا فهم ما درست ولكن يهمني الحصول على علامة مرتفعة.					
5- أذاكر حتى أحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي.					
6- عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين أشعر بسعادة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء.					
7- إذا واجهتني صعوبة عند انجاز تمرين معين أتوقف مباشرة عن انجازه.					
8- إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي في الجامعة.					
9- أفكر دائما في ما يقوله عني أستاذي عندما أحصل على تقديرات مرتفعة.					
10- عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بمقارنة أدائي بأداء زملائي على الاختبار.					
11- أحاول انجاز الأعمال التي يكلفنا بها الأستاذ حتى أشعر بالتميز أمام زملائي.					
12- أتمنى أن أقوم بأي شيء أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم.					

مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- أعتقد أني قادر على فهم اختبار T (ت) للفروق بين المتوسطات.					
2- أعتقد أني أستطيع التغلب على صعوبة بعض الدروس في الإحصاء.					
3- أعتقد انه باستطاعتي أن ألتزم بإنجاز بحوث الإحصاء التي يكلفنا الأستاذ بها.					
4- أعتقد أني قادر على أن أتقبل انتقادات أستاذ الإحصاء .					
5- أعتقد أنه لدي القدرة على استيعاب اختبار كا^2 وتوظيفه بشكل سليم.					
6- أعتقد أنه يمكنني فهم المعلومات الغامضة في الإحصاء بعد تحليلها.					
7- أعتقد أنه باستطاعتي التخطيط لفهم دروس الإحصاء.					
8- أعتقد أني قادر على تغيير الإستراتيجيات التي أتبعها في فهم الإحصاء إذا ثبت عدم مناسبتها.					
9- أعتقد أني أستطيع فهم اختبار تحليل التباين (ف) وإتقان طريقة حسابه.					
10- أعتقد أني قادر على التعامل مع الصعوبة التي تواجهني في تحديد حجم العينة المناسب لحجم المجتمع.					
11- أعتقد أني متمكن من حل واجبات وتمارين الإحصاء.					
12- أعتقد أني أستطيع تعديل أهدافي المسطرة لفهم الإحصاء إذا واجهتني عقبات في تنفيذها.					
13- أعتقد أني أستطيع فهم معامل ارتباط بيرسون(ر).					
14- أعتقد أني قادر على التركيز أثناء درس الإحصاء .					

15- أعتقد أني قادر على المواظبة على تحضير دروس الإحصاء ومراجعتها.					
16- أعتقد أني أستطيع تجاوز الفشل الذي يواجهني في فهم شيء في الإحصاء.					
17- أعتقد أنه باستطاعتي تحقيق نتائج جيدة في امتحان الإحصاء.					
18- أعتقد أني قادر على الالتزام بالحضور لدروس الإحصاء طيلة العام الدراسي.					
19- أعتقد أني أستطيع المشاركة في جميع حصص الإحصاء.					
20- أعتقد أنه لدي القدرة على التخطيط لمواجهة الصعوبات المحتمل مواجهتها في فهم الإحصاء.					
21- أعتقد أني قادر على انجاز بحث علمي سليم من الجانب الإحصائي.					
22- أعتقد أني قادر على التعامل مع الأسئلة الصعبة التي تواجهني في حل تمارين الإحصاء.					
23- أعتقد أنه باستطاعتي الحصول على معلومات الإحصاء من مصادر مختلفة.					

الملحق رقم (03) يمثل الصورة النهائية للمقاييس المستخدمة في الدراسة

وزارة العليم العالي و البحث العلمي

جامعة سعد دحلب ـ البليدة ـ

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية **التخصص: علوم التربية**

و الأرطوفونيا **التعليمية ومشكلات التعلم**

استبيان

أخي الطالب، أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته وبعد:

أضع بين أيديكم هذه الاستبيانات و التي تدخل في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير و التي تهدف إلى التحقق من وجود **علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان،أهداف الأداء) والفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية.**

الاستبيان الأول يقيس توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة .

الاستبيان الثاني يقيس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء).

الاستبيان الثالث يقيس الفاعلية الذاتية الإحصائية .

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

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

العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أدرس بمفردي	×				

نشكركم على تعاونكم

مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1ـأحدد ما الذي تعلمته بالفعل من دراستي لموضوع معين.					
2ـأحدد كيفية تطبيقي للأهداف من دراسة موضوع ما بصوت مسموع.					
3ـ أسأل نفسي عن الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة موضوع معين.					
4ـ أسأل نفسي أثناء دراسة موضوع ما إن كان ما أقوم به ينسجم مع الخطة التي وضعتها.					
5ـ أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت مسموع.					
6ـ قبل البدء بدراسة موضوع ما أسال نفسي لماذا سأدرس مثل هذا الموضوع .					
7ـ أحدد الوقت اللازم لدراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
8ـ عندما أقبل على تعلم موضوع معين أسأل نفسي ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع .					
9ـ أعبر عن الصعوبات التي تواجهني أثناء دراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
10ـ أفكر في كيفية استخدام المعلومات التي توصلت إليها من دراستي لموضوع معين في جوانب حياتي المختلفة .					
11ـ أحدد ما الذي أريد تعلمه بالضبط من دراستي لموضوع ما .					
12ـ أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كانت هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة فيه .					
13ـ أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت مسموع.					

14- أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كان ما وصلت إليه هو ما أردته بالفعل.					
15- أعبر عن الصعوبات المحتملة من دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.					
16- بعد الانتهاء من دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن كيفية تعلم المزيد حول الموضوع.					
17- أسأل نفسي بعد دراستي لموضوع ما عن مدى تمكني من معارفه .					
18- أحدد الطريقة التي سأتبعها في دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع.					
19- بعد دراستي لموضوع معين أسأل نفسي إن كنت بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد في دراسته .					
20- أسأل نفسي قبل البدء بالتعلم إن كان ما سأتعلمه مهما .					
21- قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن الخطة التي تناسب فهم الموضوع الذي سأدرسه .					
22- أراقب مدى تحقق الأهداف المسطرة من دراسة موضوع ما بصوت مسموع .					
23- قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن كيفية ارتباط المعارف المقبل على تعلمها بمعارفي السابقة .					
24- أراقب مدى مناسبة الطريقة المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت مسموع.					
25- أسأل نفسي أثناء دراستي لموضوع ما إن كانت الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة.					
26- بعد دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن مدى مناسبة الوقت المخصص لدراسته بصوت مسموع.					

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء):

1- مقياس أهداف الإتقان:

العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- عندما أواجه معلومات صعبة عند المراجعة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها.					
2- أحب مناقشة زملائي في المعلومات التي لا أفهمها جيدا.					
3- اهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية .					
4- إذا أخطأت أحاول مراجعة عملي من جديد حتى أتمكن من تصحيحه.					
5- أفضل دراسة الموضوعات التي تستثير تفكيري .					
6- عند دراسة موضوع معين أحاول أن أفهم كل صغيرة و كبيرة فيه.					
7- السبب الأساسي وراء دراستي لأي موضوع هو أني أحب التزود بمعلوماته.					
8- أحرص كثيرا على المشاركة أثناء الدرس.					
9- أحتفظ بكتب و مذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها و الاستفادة منها.					
10- أحب مناقشة الأستاذ بعد الدرس في المعلومات التي صعب علي فهمها.					

2- مقياس أهداف الأداء:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام زملائي.					
2- إذا أخطأت في تمرين معين أحاول نقله عن أحد الزملاء.					
3- أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بأعمال يعجزون عن أدائها.					
4- يهمني الحصول على علامة مرتفعة بغض النظر عن مدى فهمي لما درست .					
5- أذاكر حتى أحصل على نتائج مرتفعة مقارنة بزملائي.					
6- عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين أشعر بسعادة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء.					
7- إذا واجهتني صعوبة عند انجاز تمرين معين أتوقف مباشرة عن انجازه.					
8- التفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي في الجامعة.					
9- أفكر دائما في ما يقوله عني أستاذي عندما أحصل على نتائج معينة.					
10- عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بمقارنة أدائي بأداء زملائي على الاختبار.					
11- أحاول انجاز الأعمال التي يكلفنا بها الأستاذ حتى أشعر بالتميز أمام زملائي.					
12- أتمنى أن أقوم بأي شيء أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم.					

مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية:

العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1- أعتقد أني قادر على فهم اختبار T (ت) للفروق بين المتوسطات.					
2- أعتقد أني أستطيع التغلب على صعوبة بعض الدروس في الإحصاء.					
3- أعتقد انه باستطاعتي أن ألتزم بإنجاز بحوث في الإحصاء إذا كلفنا الأستاذ بذلك.					
4- إذا انتقدني أستاذ الإحصاء أعتقد أني قادر على تقبل انتقاداته.					
5- أعتقد أنه لدي القدرة على استيعاب اختبار كا^2.					
6- أعتقد أنه يمكنني فهم المعلومات الغامضة في الإحصاء بعد تحليلها.					
7- أعتقد أنه باستطاعتي التخطيط لفهم دروس الإحصاء.					
8- أعتقد أني قادر على تغيير الإستراتيجيات التي أتبعها في فهم الإحصاء.					
9- أعتقد أني أستطيع فهم اختبار تحليل التباين (ف).					
10-أعتقد أني قادر على التعامل مع الصعوبة التي تواجهني في تحديد حجم العينة المناسب لحجم المجتمع.					
11- أعتقد أني متمكن من حل واجبات وتمارين الإحصاء.					
12- أعتقد أني أستطيع تعديل أهدافي المسطرة لفهم الإحصاء إذا واجهتني عقبات في تنفيذها.					
13- أعتقد أني أستطيع فهم معامل ارتباط بيرسون(ر).					

14- أعتقد أني قادر على التركيز أثناء درس الإحصاء .					
15- أعتقد أني قادر على المواظبة على تحضير دروس الإحصاء.					
16- أعتقد أني أستطيع تجاوز الفشل الذي يواجهني في فهم شيء من الإحصاء.					
17- أعتقد أنه باستطاعتي تحقيق نتائج جيدة في امتحان الإحصاء.					
18- أعتقد أني أستطيع المشاركة في حصص الإحصاء.					
19- أعتقد أنه لدي القدرة على التخطيط لمواجهة الصعوبات المحتمل مواجهتها في فهم الإحصاء.					
20- أعتقد أني قادر على انجاز بحث علمي سليم من الجانب الإحصائي.					
21- أعتقد أني قادر على التعامل مع الأسئلة الصعبة التي تواجهني في حل تمارين الإحصاء.					
22- أعتقد أنه باستطاعتي الحصول على معلومات الإحصاء من مصادر مختلفة.					