جـــــامعـة قاصدي مرباح ورقلـــــــــة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) تخصص: تعليمية المواد وجودة التعليم

الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها باستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه(ل م د) بجامعة ورقلة

إعـداد الطالبـــة: مليكة بوسعيد

إشـــراف: د. نورة بوعيشة

نوقشت يوم .....الموافق لـ 2021/00/00 من طرف لجنة المناقشة مكونة من:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	طاوس وازي	أستاذ	جامعـــة ورقلة	رئيسا
02	نورة بوعيشة	أستـــــاذ محـاضر"أ"	جامعـــة ورقلـــة	مشرفا ومقررا
03	أولاد حيمودة جمعة	أستاذ	جامعـــة غرداية	مناقشا
04	فوزية محمدي	أستاذ	جامعـــة ورقلة	مناقشا
05	فاطمة غانم	أستـــــاذ محـاضر"أ"	جامعـــة ورقلة	مناقشا
06	أمال بوعيشة	أستـــــاذ محـاضر"أ"	جامعـــة بسكرة	مناقشا

السنـــة الجامعيـــة: 2021/2020

الإهداء

إلى..... روح أمي و أبي رحمهما الله واسكنهما فسيح جناته.

إلى..... زوجي الذي هو لي سنداً وعوناً ومصدر إلهامي.

إلى .....زينة الحياة الدنيا أبنائي وبناتي وزوجة ابني وزوج ابنتي .

إلى....كل العائلة الذين ساندوني على دراستي.

إلى كل من وقف بجانبي ودعا لي بالخير والتوفيق أصدقائي الأوفياء.
إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد بكل تواضع.....

"مليكة بوسعيد"

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أسبغ عليّ نعمه ظاهرة وباطنة، والشكر لله الذي أمدني بعونه وسهل لي المسير في دروب العلم، والنهل من معينه العذب الصافي الزلال، توفيق من رب العالمين وفضله أن ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود، راجية من المولى العلي القدير أن يكلله بالفائدة والنفع للجميع.

انطلاقًا من قول الله تعالى : " لئن شكرتم لأزيدنكم" إبراهيم:7، وقوله صلى الله عليه وسلم: "ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله" ، فإنني:

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير، واعترافًا مني بالجميل إلى حضرة الأستاذة الدكتورة: "نورة بوعيشة"، الأستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، والتي كانت سببًا قوياً بعد الله في نجاحي، وما بذلته من جهود خلال إشرافها على هذه الدراسة وحرصها الشديد، والتي لم تكن لتظهر لولا توفيق من الله ثم توجيهاتها السديدة وملاحظاتها الهادفة في انجاز هذا العمل بالشكل المطلوب.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أساتذتي الكرام وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة: "أ.د. نادية بوشلالق "فجزاها الله عني خير الجزاء والعرفان، الاستاذة يمينة خلادي والاستاذ قاسم بوسعدة والاستاذ أبي مولود والتي القبها بالأستاذة "سعاد " جزاها الله خير الجزاء لما تبدلته من جهود ومساعدة، والأستاذة جمعة أولاد حيمودة بجامعة غرداية والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالحضور، وتعزيز هذا البحث بمختلف الملاحظات والاضاءات.

وأخص بالذكر أمي وأبي يرحمهم الله و زوجي الفاضل "عبد الحي بلعراقب" وأبنائي "سمية وأنفال ووائل وملاك وياسين وفيصل وأميرة ومرال ولؤي وميار وإخوتي وأخواتي الذين كانوا سندي وأشكرهم على صبرهم ومرافقتهم لي في المشوار.

كما أتوجه في هذا البحث بالشكر والتقدير للطواقم الإدارية خاصة "جيهان" وجميع من قدم يد العون لإتمام عملية جمع وإنجاح هذا العمل وأخص بالشكر موظفي البحث العلمي في كلية علوم طبيعية والحياة وكلية العلوم والتكنولوجيا وكل الكليات الأخرى وأشكر كل طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة وأخص بالذكر "مريم بوخطة وأحلام الجديد"
ولا يغيب عن ذهني - وأنا أسطر هذه الكلمات التي أختم بها عملي البحثي- الكثير ممن استحقوا الشكر والتقدير عرفانًا مني بما بذلوه من جهد لإتمام هذه الدراسة، ومن هؤلاء زملائي في الدفعة وخاصة "محمد، ومحمود و نجاة على ما قدموه لي من مساعدة في إتمام هذا العمل.

وفي الختام أتقدم بالشكر الكبير إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع ولو بكلمة أو بفكرة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.
"مليكة بوسعيد"

الملخـــــــص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة (المعرفية وما وراء المعرفية والتعويضية) لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، ودلالة الفروق في العلاقة باختلاف الجنسين (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي / أدبي)، والكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وإستراتيجيات القراءة الأكثر استخداما لدى هذه العينة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدم لجمع البيانات مقياسي (الكفاءة الذاتية المدركة أعدته **الباحثة** واستراتيجيات القراءة الذي طوره **Shang** "2010" وقام بتعريبه **العلوان والمحاسنة** "2011")، وتم التأكد من خصائصهما السيكومترية وعليه تم تطبيقهما على عينة مكونة من (150) طالبا وطالبة دكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة خلال السنة الدراسية 2019/2018، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في (المتوسطات والانحراف المعياري، الأوزان النسبية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار فيشر" ز" لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط) تم الوصول إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة متوسط، ويستخدم طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة إستراتيجيات القراءة الثلاثة (الإستراتيجية ما وراء المعرفية والإستراتيجية المعرفية والإستراتيجية التعويضية)، وتوجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، ولا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف الجنس (ذكور/إناث) وباختلاف التخصص (علمي/أدبي).

الكلمات المفتاحية: كفاءة ذاتية مدركة – استراتيجيات قراءة – طلبة دكتوراه (ل.م.د)

Résumé:

La présente étude visait à découvrir la relation entre l'auto-efficacité perçue et les stratégies de lecture (cognitive, métacognitive et compensatoire) chez les doctorants (LMD) de l'Université de Ouargla, et l'importance des différences dans la relation entre les différents sexes (mâles et femelles), et de la spécialisation (scientifique / littéraire).), Et pour révéler le niveau d'auto-efficacité perçue et les stratégies de lecture les plus utilisées par cet échantillon, et pour atteindre les objectifs de l'étude, l'approche descriptive a été adoptée, et deux mesures ont été utilisées pour collecter des données (auto-efficacité perçue, préparée par le chercheur, et stratégies de lecture développées par Shang "2010" et arabisées par Alwan et Al-Mahasana "2011"), et leurs propriétés psychométriques ont été vérifiées et en conséquence elles ont été appliquée à un échantillon de (150) doctorants (LMD) hommes et femmes de l'Université de Ouargla au cours de l'année académique 2018/2019, et en utilisant des méthodes statistiques représentées en (moyennes et écart-type, poids relatifs, coefficient de corrélation Pearson, Fisher's test de significativité de la différence entre les coefficients de corrélation) Il a été atteint que le niveau d'efficacité personnelle perçue chez les doctorants (LMD) à l'Université d'Ouargla est moyen, et les doctorants (LMD) à l'Université d'Ouargla sont utilisé. Les trois stratégies de lecture (stratégie métacognitive, stratégie cognitive et stratégie compensatoire), et il existe une relation significative entre l'auto-efficacité perçue et les stratégies de lecture pour les doctorants (LMD) à l'Université d'Ouargla, et la relation entre l'auto-efficacité perçue et les stratégies de lecture pour les doctorants ne diffèrent pas (pour M.D) à l'Université d'Ouargla selon la différence entre les sexes (homme / femme) et la différence de spécialisation (scientifique / littéraire).

Mots clés: efficacité personnelle perçue - stratégies de lecture - doctorants (LMD)

Abstract:

This study aimed to know the relationship between perceived self-efficacy and reading strategies (cognitive, metacognitive and compensatory) among doctoral students (LMD) at the University of Ouargla, and know the significance of differences in the relationship between the different genders (males / females), and specialization (Scientific / literary). and the detection of the level of perceived self-efficacy and the reading strategies most used by this sample.

to achieve the objectives of the study, we use the descriptive approach and we used two measures to collect data (perceived self-efficacy prepared by the researcher and reading strategies developed by Shang "2010" and Arabized by Alwan and Al Muhasasa 2011).

Their psychometric properties were confirmed, and accordingly they were applied to a sample of (150) male and female students (LMD) at the University of Ouargla during the 2018/2019 academic year, and by using the statistical methods represented in (averages, standard deviation, relative weights, Pearson correlation coefficient, Fisher Z, to indicate the difference between correlation coefficients)

It has been reached that the level of perceived self-efficacy of doctoral students (LMD) at the University of Ouargla is average , there is a significant relationship between perceived self-efficacy and reading strategies for doctoral students (LMD) at the University of Ouargla, and the relationship between perceived self-efficacy and reading strategies for doctoral students (LMD) at the University of Ouargla does not differ according to the difference between the gender (males / females) and to Difference of specialization (Scientific / literary)

key words : perceived self-efficacy - reading strategies - doctoral students (LMD)

فهـرس المحتـويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ث
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	ر
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	س
مقدمـــة	13
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	**16**
1 – تحديد مشكلة الدراسة	17
2– تساؤلات الدراسة	26
3– فرضيات الدراسة	27
4– أهمية الدراسة	27
5– أهداف الدراسة	28
6– التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	28
7– حدود الدراسة	29
الفصل الثـاني: الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة	**30**
تمهيـــد	31
المبحث الأول: الكفاءة الذاتية المُدركة	31
1– تعريف الكفاءة الذاتية	31

2- طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية	33
3- مصادر الكفاءة الذاتيـــــة	34
4- عوامل رفع وخفض مستوى الكفاءة الذاتية	36
5- الكفاءة الذاتية كمبنى بالسلوك	37
6- مستويات تأثير الكفاءة الذاتية على الفرد	38
7- مقارنة كفاءة الذات العالية والمتدنية	39
8- الكفاءة الذاتية الأكاديمية	41
المبحث الثاني: استراتيجيات القراءة	42
1- مفهوم القراءة	42
2- مفهوم استراتيجيات القراءة	43
2-1- مفهوم الاستراتيجيات المعرفية	43
2-2- مفهوم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	44
2-3- مفهوم الاستراتيجيات التعويضية	45
3- محاور استراتيجيات القراءة	45
المحور الأول: الاستراتيجيات المعرفية المباشرة	45
المحور الثاني: الاستراتيجيات التعويضية المباشرة	49
المحور الثالث: الاستراتيجيات فوق المعرفية غير المباشرة	54
4- علاقة الكفاءة الذاتية باستراتيجيات القراءة	58
خلاصـــــــة الفصـل	59
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية	62
تمهيـــــــــد	62
1- منهج الدراسة	62
2- عينة الدراسة	62
3- أدوات الدراسة	64

فهرس المحتويات

4- الأساليب الإحصائية	70
خلاصة الفصل	71
الفصل الرابع :عرض ومناقشة نتائج الدراسة	72
تمهيد	73
1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول	73
2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	77
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	80
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	84
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	87
استنتاج عام و آفاق الدراسة	90
قائمـــــة المراجـــــع	92
الملاحـــــــق	100

قائمـــة الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العمليات المعرفية لكفاءة الذات العالية والمتدنية	39
02	الدافعية لكل من الكفاءة الذات العالية والمتدنية	40
03	العمليات الانفعالية لكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية	40
04	عمليات الاختيار بين كل كفاءة الذات العالية والمتدنية	41
05	توزيع أفراد الكليات حسب متغير التخصص	62
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	63
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	63
08	فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة قبل وبعد التعديل	65
09	قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على استبيان الكفاءة الذاتية المدركة	66
10	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	67
11	قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالبعد على استبيان استراتيجيات القراءة	69
12	قيمة معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات القراءة	70
13	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات القراءة	70
14	مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د)	73
15	يوضح الوزن النسبي لإستراتيجيات القراءة لدى عينة الدراسة	77
16	قيمة "ر" ودلالة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة	80
17	تقدير دلالة الفروق بين معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفية) حسب الجنس	85
18	تقدير دلالة الفروق بين معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفية) حسب التخصص	88

قائمـــة الأشكـال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	رسم توضيحي للاستراتيجيات المعرفية	47
02	رسم توضيحي للاستراتيجيات التعويضية	51
03	رسم توضيحي للاستراتجيات فوق المعرفية	54

قائمـــة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	توزيع رسائل الدكتوراه في الجامعة الجزائرية التي تمت مناقشتها بين 2011- 2014 حسب الجامعة(تخصص علم الاجتماع)
02	إحصائيات ورقلة
03	ملحق يوضح الأساتذة المحكمين
04	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الأولية
05	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته النهائية (بعد التعديل)
06	مقياس استراتيجيات القراءة في صورته الأولية
07	مقياس استراتيجيات القراءة في صورته النهائية (بعد التعديل)
08	نتائج الفرضية الأولى
09	نتائج الفرضية الثانية
10	نتائج الفرضية الثالثة
11	ارتباط فقرات الاستراتيجيات بالدرجة الكلية

مقدمة

مقدمـــــــــــــة:

يشكل التعليم عصب الحياة في جميع المجتمعات، والجامعة تلعب دوراً أساسياً في تطور وبناء الشخصية وإعداد الأطر البشرية من الشباب، لهذا كان التكوين الأولي للشخص الباحث (طالب الدكتوراه) في مجال البحث العلمي أمرًا ضروريًّا من أجل إعداده للمساهمة في تطوير المعرفة، وهذه الشريحة مهمة في أي مجتمع من المجتمعات يعول عليها في بناء مستقبل واعد، لذا فإن الاهتمام بالطالب من القضايا المحورية للمعنيين بشؤون التربية والتعليم إذ أن كل ما يكرس من جهود وبحوث تربوية في مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالطالب كالخصائص الشخصية والمعرفية من أجل التعرف على قدرات الطالب وجعل عملية تعلمه فاعلة.

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة من الأبعاد المهمة للشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، إذ تلعب دوراً رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده. (لمى، عدنان، 2018). ويمثل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة (Self Efficacy) أهمية كبيرة لدى المربين على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية، يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين، ولقد أضحى أمراً جلياً أن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة، مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم كونه يسهم في تعديل السلوك ويؤشر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوى متميز.(Weiten & Lioyd, 1997 :55). وعليه أصبحت الجامعة مطالبة بالاهتمام أكثر بالقدرات الذاتية للطالب وذلك بالرفع وتنمية الكفاءة الذاتية لديه، من أجل الاستغلال الأمثل للطاقات والقدرات التي يملكها وتوجيهها نحوى تحقيق الأهداف المنشودة.

وطبق مفهوم الكفاءة الذاتية في مجال البحوث حديثاً، فقد عرف(Foster et al, 2004) الكفاءة الذاتية باعتبارها الثقة في أداء المهام المرتبطة بإجراء البحوث بنجاح. أما (Unrau et Beck, 2005) عرف الكفاءة الذاتية البحثية بأنها " الثقة في تنفيذ أنشطة البحوث من تنظيم خطة بحثية لتنفيذ عملية بحث من البحوث المكتبية وقراءة وكتابة ونشر البحوث. أما (Bieschke, 2006) ذكر أن كفاءة الذات البحثية هي الأحكام حول قدرة الفرد على أداء بحوث محددة. أما (Mullikin,Bakken & Betz, 2007) فاعلية الذات البحثية بوصفها الثقة لدى الباحث في قدراته على أداء المهام والأنشطة المرتبطة بالبحث.

ونظرا للتحولات الجوهرية في الفكر والممارسات التربوية حول التعلم الإنساني في منظوره الجديد الذي يتبنى مسؤولية الطالب اتجاه تعلمه، وإدراكه لبيئته إدراكا واعيا، على اكتشاف الأسلوب المناسب لتعلمه وتقويمه الذاتي، حيث ركز الباحثون على العمليات الذاتية التي يسلكها المتعلم للحصول على المعرفة وتنظيمها، بل أصبح التركيز على تعليم الفرد وتعليمه كيف يتعلم مطلبا ضروريا نتيجة التدفق المعرفي، حيث أصبح الاهتمام

باستراتيجيات القراءة والتعلم يمثل منعطفا سيكولوجيا وتربويا مهما في التركيز على فعالية المتعلم من حيث معالجة وتجهيز المعلومات و استدخالها وتنظيمها وترابطها داخل البناء المعرفي.

وتعرف Brantmeier (2002) الإستراتيجية القرائية بأنها" عمليات الاستيعاب التي يستخدمها القارئ ليكون واعيا بعملية القراءة"، ويعرف Cohen (1992) استراتيجيات القراءة بأنها "العمليات العقلية التي يختارها القارئ بشكل واع ليستخدمها في انجاز المهمات القرائية" فأقترح Alfassi (2004) أنه من المهم أن يدرب المعلمون طلبتهم على التحكم الفعال بعمليات الاستيعاب القرائي، وقد أطلق Irwin and Baker (1989) على ذلك بما يسمى بالتحكم الواعي بعملية ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات.

(ورد في: العلوان ومحاسنة، 2011: 401).

ولدراسة هذا الموضوع قُسمت الدراسة إلى أربع فصول، حيث تناول الفصل الأول مشكلة البحث، وفرضياته، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، والتحديد الإجرائي لمتغيراته، وُخصص الفصل الثاني لملخص التراث النظري لمتغيرات البحث.

أما الفصل الثالث فقد خُصص لعرض الإجراءات المنهجية للبحث، وفي الفصل الرابع تم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم تفسيرها استنادا إلى الأدب النظري الذي تم الاطلاع عليه، وفي الأخير اختتم البحث باستنتاج ومقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديـــم موضـــوع الدراســـــــــة

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

تقوم الجامعات في العصر الحالي بدور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب على اختلاف مراحل تطورها الاقتصادي والاجتماعي، ويعتبر البحث العلمي من أهم مقاييس الحكم على مدى قيام الجامعات بدورها القيادي، كما يؤكد على مكانة الجامعة على المستوى الدولي، لأن سمعة الجامعة ترتبط بالبحوث التي تنشرها.

وتعتبر الأطروحة وفقا للمبادئ التوجيهية لمنظومة (ل.م.د) مرحلة من مراحل البحث والتي تستهدف إثبات قدرة المترشح على إنجاز عمل بحث أصيل من مستوى عالي، وعليه من الواجب أن يتم إنجازها في الآجال المحددة، بالانضباط التام لنظام الدراسة في سلك الدكتوراه، بحيث تستغرق الدكتوراه ثلاث سنوات، إلا أنه يمكن تمديد هذه المدة إلى سنة أو سنتين، وتتوج أبحاث الطالب بتحرير الأطروحة ومناقشتها، ويستند قبول مناقشتها إلى جودة الأبحاث العلمية والتي يتم تقييمها من خلال المداخلات والمنشورات في المجلات العلمية.(الأطرش،2016: 100).

وهذا يتطلب ضرورة إعداد وتنمية جيل من المفكرين والباحثين المنتجين قادرين على إجراء بحوث هادفة متميزة، لأن مناخ التعليم العالي الحالي يتطلب مستويات متزايدة من المخرجات المكتوبة من الباحثين في الدكتوراه، إذ قامت دراسة Catterall , Ross, Aitchison, & Burgin (2011) باستخدام استبيانًا عبر الإنترنت ومقابلات فردية ومناقشات جماعية لجمع المعلومات حول تحديات ونجاحات كتابة طلاب الدكتوراه، وقد وجد أن التغذية المرتدة حول كتابة الطلاب قد اعتبرت عالميًا بمثابة الأداة التربوية الأساسية لتعليم وتعلم كتابة البحوث، وتشير هذه الدراسة إلى أنه سيكون من المفيد في مؤسسات التعليم العالي إتباع طرق منهجية وأدوات تعليمية لدعم الطلاب في كتابة البحوث لتعزيز مجتمع بحث نابض بالحياة الأكاديمية .

حيث كانت دراسة (Larivière، 2012) أول تحليل واسع النطاق لجهود الطلبة البحثية بمشاركة طلاب الدكتوراه في المنشورات في مقاطعة الكيبيك خلال الفترة 2000-2007، حيث أن طلاب الدكتوراه يساهمون في حوالي ثلث مخرجات المنشورات في المقاطعة، إذ توضح هذه الورقة أن إشراك طلاب الدكتوراه في المنشورات يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بإكمال الشهادة والمهنة المستقبلية و في مجال البحوث.

وقد وجدت العديد من الدراسات أن طلاب الدكتوراه الذين ينشطون ويشاركون في المشاريع البحثية، ولديهم المزيد من التفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس، كانوا أكثر إنتاجية خلال فترة الدكتوراه وتستكمل شهاداتهم بدرجة أعلى (Cook &Swanso ,rate، 1978؛ Roaden&Worthen، 1976) ورد في: (Maher, Ford & Thompson, ،2004).

ونظرا لما جاءت به هذه الدراسات كانت قراءتنا لبعض الإحصائيات بالنسبة للأطروحات التي تمت مناقشتها في الجامعات الجزائرية في تخصص علم الاجتماع بكل تخصصاته ما بين سنة 2011- 2014 كان عدد المناقشات لرسائل الدكتوراه (182 رسالة) (أنظر الملحق رقم01). (عبد القادر الأطرش، 2016: 67).

وبالنسبة لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة فكان عدد أطروحات الدكتوراه التي تمت مناقشتها (34 أطروحة) من مجموع (483 أطروحة دكتوراه كلاسيك) و(224 أطروحة دكتوراه ل م د) من السنة الجامعية 2011/2010 إلى غاية السنة الجامعية 2017/2016.(أنظر الملحق رقم02).(موقع جامعة ورقلة).

وتقول عائشة التايب(2016: 113- 137) إن مستوى إنتاج الرسائل والأطروحات الجامعية غائباً عن المشهد الكلي للدراسة في العالم العربي.

ونظرا لأن البحث الذي يعالج أسباب تأخر التقدم نحو إكمال شهادة الدكتوراه قد لا يزال يوصف بأنه متفرق بشكل ملحوظ، إذ شهدت السنوات الأخيرة جهدا أكثر تركيزا بين الباحثين لتحديد العوامل المرتبطة بهذه النتيجة. وفي كثير من الأحيان كانت العوامل المرتبطة بوقت إتمام الشهادة مرتبط بموارد التمويل وطبيعة العلاقة الإرشادية ومدى تلقي الطلاب لإعداد البحث ومخاوف الطالب الفردية و المشاكل العائلية أو الصحية.

ومن خلال الدراسات والإحصائيات جاءت هذه الدراسة لتبحث عن أسباب التأخر لتركز الاهتمام على قدرات طالب الدكتوراه الذاتية وذلك برفع وتنمية إدراكه لكفاءته الذاتية في البحث العلمي وإستراتيجياته القرائية المستخدمة لديه، من أجل الاستغلال الأمثل للطاقات والقدرات التي يملكها وتوجيهها نحوى تحقيق الأهداف المنشودة. فنجد طلبة الدكتوراه لديهم مخاوف عن قدرتهم لإنجاز البحوث، ونشر المقالات، وإعداد أطروحاتهم التي يضطر الطالب بعد بضع سنوات إلى تغير الموضوع أو تغيير المشرف مع عامل الوقت، وهذا القلق والخوف يمكن أن يزرع " مشاعر الشك الذاتي التي يواجهها بعض طلاب الدراسات العليا، فيما يتعلق بكفاءتهم المتصورة كباحثين" (Odena، 2017). إذ أن فاعلية الذات المرتبطة بمجال البحث العلمي عبارة عن الثقة في القدرة على تنفيذ أنشطة البحث من تنظيم خطة البحث، والبحث في المكتبة ، والقراءة، والكتابة، ثم النشر Bandura(1997, 1995, 1986, 1982, 1997) (ورد في: أرنوط : 2017). وكما يشير شونك (1991) فإن الكفاءة الذاتية للطلاب مستمدة من إيمانهم بتنفيذ جميع المهام الأكاديمية على مستويات محددة.

فقد أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة (محمد، عبد المنعم وغريب، 2015) بأن الذين يعانون الخوف من الفشل غالباً ما يفتقدون الثقة بالنفس ويتأثرون بتوقعات الآخرين السلبية تجاههم والتي من شأنها أن تزرع الإحباط والإخفاق لديهم فتكون كفاءتهم الذاتية منخفضة مقارنة بمن لا يعانون الخوف من الفشل. أما دراسة Froester, Kahn & Hesson-Mcinnis,(2004) فتبين أن فاعلية الذات البحثية المرتفعة عامل مهم فيما يتعلق بقدرة طلبة الدراسات العليا على إجراء بحوثهم ومتابعتها بنجاح.

إذ تعد الكفاءة الذاتية المدركة من الأبعاد المهمة للشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، إذ تلعب دوراً رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده. فعندما يكوَن الطالب فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد، يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة، كما أن العملية تبادلية، إذ أن السلوك الذي يمارسه يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (الأخرس والعتوم، 2018). ومؤخراً ظهر إجماع متزايد في النظرية والبحث حول الدور المهم للأفكار ذاتية المرجع في الوظائف النفسية عند الفرد (الزعبي وظاظا، 2016)،

وقد أظهرت بعض الدراسات النفسية التي أجريت حول الكفاءة الذاتية المدركة بأنه كلما ارتفعت الكفاءة المدركة لدى الفرد زادت دافعيته، لأن ذلك يدفعه لأن يكون مثابرا على القيام بمحاولات أخرى للتفوق (Schunk,1986 :230). وكلما زادت ثقة الطلاب في كفاءتهم الذاتية كلما زادت جهودهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وزادت اعتقاداتهم بقدراتهم على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، وبالتالي يتكون لديهم نظام ذاتي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم (Evers, et al, 2002).

وكانت دراسة (بشرى، 2017)، تكشف عن مستوى فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) بالجامعات الحكومية بعدد من الدول العربية، وقد أسفرت النتائج عن وجود مستوى منخفض من فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الدرجة الكلية، وكذلك وجدت فروق باختلاف الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجدت فروق تعزى لتأثير التخصص.

فجاءت دراسة (Lane, Lane & Cockerton, 2016) مكونة من (145) طالب وطالبة من البادئين في دراسة الماجستير. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن 32% من التغير في أداء طلبة الدراسات العليا يفسره تنوع درجاتهم الأكاديمية والقدرة المعرفية ودرجات فاعلية الذات، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج لزيادة الأداء من خلال تنمية فاعلية الذات لطلبة الدراسات العليا.

وجاءت دراسة (2016) Anderson, Lee, Byars-Winston, Baldwin, Cameron& Chang، لتتناول الخصائص السيكومترية لثلاثة مقاييس جديدة ، بناءً على نظرية الوظائف المعرفية الاجتماعية، والتي لها صلة بتقييم المهارة والمثابرة في التواصل العلمي. فأكمل المتدربون قبل وبعد الدكتوراه في العلوم الطبية الحيوية استبيانات عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة الذاتية في التواصل العلمي والاهتمام بأداء المهام في الكتابة العلمية والعرض الشفوي والخطاب العلمي المرتجل. فتم إثبات صحة البنية بشكل أكبر من خلال العلاقات بين العوامل المتسقة من الناحية النظرية والعلاقات مع سلوكيات أداء الاتصالات النموذجية.

ولهذا جاءت دراسة (2015)Bierer, S. B., Prayson, R. A., &Dannefer, E. F في كلية الطب لتقييم البحوث السريرية قصيرة المدى خلال الفترة (2009–2013) وكانت من بين خصائص المتدربين: الجنس ،

والأداء (المنشورات والموضوع المطلوب للرسالة). فصُنف الخريجون فكانت الكفاءة الذاتية لأبحاثهم أعلى درجة، ولم يكن لدى النساء والرجال درجات مختلفة بشكل كبير، مما يشير إلى أن برنامج البحث يوفر الدعم الكافي للطالبات فعُولجت معظم مشاريع الأطروحات والموضوعات البحثية السريرية، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية البحثية تزداد مع تجارب التمكن. وأظهرت الارتباطات علاقات مهمة لتصورات الخريجين حول كفاءتهم الذاتية للبحوث.

وحاولت دراسة (Talukdar & Gaswami, 2015) الكشف عن مستوى فاعلية الذات، والدور الذي تلعبه في المهارات الحياتية لطلبة الجامعة، وذلك على عينة مكونة من (250) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة كان أعلى من المتوسط، ولذالك تؤكد الدراسة على أن فاعلية الذات تعتبر مهارة حياتية للقرن الحادي والعشرون لطلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة (Heidari Gorji et al, 2015) إلى التعرف على طبيعة علاقة فاعلية الذات البحثية بالدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة العلوم الطبية. وقد أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطيه قوية دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وفاعلية الذات البحثية، كما أوضحت أن فاعلية الذات البحثية منبأ دال للدافعية للتعلم، كذلك لم تجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات البحثية أو الدافعية.

أما دراسة (Rezaei & Miandashti, 2013) تكونت من (210) طالباً من طلبة الماجستير والدكتوراه، بكلية الزراعة في جامعة شيراز (إيران) أظهرت النتائج مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية البحثية.

وكانت دراسة علوان سالي (2012) للتعرف على الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد والفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. وأظهرت النتائج تمتع عينة الدراسة بكفاءة ذاتية مدركة وأظهرت كذلك وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، ووجدت فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

وجاءت دراسة (2010) .Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., &Weltzer-Ward, L لتستكشف الكفاءة الذاتية البحثية في تنمية مهارات الطلاب في دورة للأبحاث لطلاب الدكتوراه عبر الإنترنت. ويتم استخدام نتائج هذه الدراسة لإبلاغ الأساتذة بطرق فعالة لدعم طلاب الدكتوراه خلال تجاربهم البحثية المبكرة، و سيضمن هذا لطلاب الدراسات العليا تقديم أطروحات جيدة الإعداد والاستمرار في إجراء البحوث بعد التخرج.

أما دراسة (Vaccaro, 2009) فقد حاولت الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات البحثية وبيئة التدريب على عملية البحث والاهتمام بالأبحاث، وكذلك الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات البحثية وبعض المتغيرات (العمر، الجنس، الديانة/ العرق، النشاط العلمي، عدد الأبحاث المنشورة). وذلك على عينة مكونة من (89) طالب من طلبة الدكتوراه تخصص الإرشاد التربوي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة

إحصائية بين النشاط العلمي وفاعلية الذات البحثية، كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الاهتمام بالأبحاث وفاعلية الذات البحثية. وبناء على هذه النتائج، فقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببيئة تدريب طلبة الدكتوراه على عملية البحث.

وفي دراسة قام بها (شلبي، 2009)، على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في بعض الجامعات الأردنية من مستوى الدكتوراه والماجستير، كان الهدف منها الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في تنفيذ مهارات البحث العلمي، وقد أسفرت النتائج على مستوى متوسط في الكفاءة.

أما دراسة (Bieschke, 2006) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الدراسات العليا، تكونت عينة الدراسة من(86) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والأفكار اللاعقلانية، وأن الطلبة الذين لديهم أفكار لاعقلانية بدرجة عالية انخفضت درجة فعالية الذات لديهم.

كما اهتمت دراسة (Jones, 2006) بالكشف عن علاقة فاعلية الذات البحثية بالإشراف الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (142) من طلبة الدكتوراه تخصص توجيه وإرشاد من الجنسين، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق في فاعلية الذات البحثية ترجع إلى الجنس أو عدد سنوات الدراسة ببرنامج الدكتوراه.

واستهدفت دراسة الزيات(1996) الكشف عن البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة في المجالات الأكاديمية والتحقق من مدى تحقق اختلاف الكفاءة الذاتية للفرد باختلاف كل من التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس. تكونت عينة الدراسة من (612) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام والخاص. وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين، وكذلك عدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة (الزيات،1996: 1).

ومثل هذه الدراسات تبين أهمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال البحث العلمي ومساهمة الورشات والدورات التدريبية لطلاب الدكتوراه في قياس وتطوير كفاءتهم الذاتية من أجل مواجهة التحديات والمسؤوليات ومتطلبات المهارات المختلفة من أجل جودة منشوراتهم وإكمال مشروع بحث الدكتوراه.

وكما يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية البحثية في البيئة الأجنبية وجدت اهتمام بهذا المتغير وكانت لها أهداف متعددة، منها من حاول الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية البحثية والفروق بين الجنسين و خاصة تدريب طلبة الدكتوراه والدراسات العليا بصفة عامة على رفع وتنمية الكفاءة الذاتية البحثية لانجاز بحوثهم وإكمال أطروحاتهم.

أما فيما يتعلق بالمتغير المهم الآخر وهو استراتيجيات القراءة، والتي تم تعريفها " كإجراءات متعمدة واعية يستخدمها القراء لتعزيز فهم النصوص" (Sheorey, & Mokhtari, 2001)، وتعرفها Brantmeier (2002) بأنها" عمليات الاستيعاب التي يستخدمها القارئ ليكون واعيا بعملية القراءة"، فمن خلال هذه التعريفات فإن الواقع الفعلي لحال الطلبة في المؤسسات التعليمية العربية في مختلف مستوياتهم التعليمية يعانون ضعفاً عاماً في القراءة، وتدنياً في مستوى الاستيعاب القرائي بشكل خاص (عربيات،2004). وأكدت الهلسة (2003) على تدني ممارسة الطلبة للقراءة الإستراتيجية ويعود ذلك إلى تدني وعيهم ومعرفتهم باستراتيجيات القراءة. ورد في: (علوان و محاسنة، 2011 :403).

وفي دراستنا الحالية نحن نقصد بالقراءة الإستراتيجية، قراءة الكتب والمقالات العلمية قراءة مثمرة منتجة قراءة يهتدي بها الباحث (طالب الدكتوراه) إلى بحث يحدده من خلال قراءاته، وعكوفه على ما كتبه الباحثون من قبله في مجال بحثه، يجعله يختار موضوعًا يتفق وميوله، وتكون المشكلة موضوع البحث مبادرة ذاتية من الباحث، منبثقة من فضوله العلمي الخاص، وتُنشئ في عقل الباحث كثيرًا من الأفكار، والآراء لم يصل إليها من سبقه في البحث. إن القراءة التي نتحدث عنها هي قراءة عملية، تندرج بالضرورة في إطار مخطط مسبق للطالب، للحصول على درجة علمية، أو بحث علمي أو دراسة أو مقال علمي، وعليه قبل البدء في القراءة أن يحدد الهدف، و يضع خطة مرتبطة بزمن الانجاز ويضع مخططًا مبدئيًّا للنقاط التي سيعالجها بالبحث والدراسة. وكما يقول جابر "كلما ازدادت معرفة المتعلم باستراتيجيات القراءة والتعلم، زاد فهمه لما يقرؤه، وزاد وعيه بذاته وما يقوم به من عمليات معرفية وغير معرفية مما يترتب عليه مراقبة تلك الإستراتيجيات وتنظيمها لتحقيق الهدف من القراءة"(جابر، 1997: 35).

فالبحث عن تلك الإستراتيجيات ومعرفتها ووضعها أمام الأساتذة والطلبة له أثر فاعل في التعلم والتعليم، بما تقدمه تلك الإستراتيجيات من خطط مُحكمة تنظم وترشد عملية التعلم، فالقراء المهرة هم الذين يستخدمون إستراتيجيات فعالة ومناسبة في فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه، ولعل هذا هو الفرق الرئيس بين القارئ الجيد عن غيره، حيث يكمن في نوعية الإستراتيجيات التي يستخدمها في أثناء القراءة، والقراء الذين لا يستعملون الإستراتيجيات أو لا يحسنون استعمالها أو اختيارها سيقعون في أمرين: سوء الفهم، وطول الوقت (الصبيحي،1429هـ). ولا جدال في أن القراءة الواعية هي التي تقترن بالفهم، والفهم القرائي يعتمد على إعمال عدد من العمليات العقلية الإدراكية " الإستراتيجيات المعرفية ، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية "، والتي تزايد الاهتمام بها في الأعوام الأخيرة، نظرا لدورها الكبير في مساعدة المتعلم على اكتساب المعلومات وتخزينها واستعمالها لحل المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، "إنها تتضمن كل أنواع التفكير العلمي الذي يساعد في حل المشكلات، ويساعد الأفراد في اتخاذ القرارات التي أصبحت تشكل أحد الأهداف الرئيسية للتربية العلمية (NSTA, 1989)" ورد في (المساعيدي،2011: 681). ويرى الباحثون في مجال القراءة أن

استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات هي: المعرفية، وما وراء المعرفية، والتعويضية (علوان و محاسنة، 2011). وعليه فإن مفهوم القارئ الاستراتيجي يتضمن ثلاثة أبعاد هي : بُعد لغوي والذي يشير إلى معرفة القارئ الأساسية بالمفردات و التراكيب و القواعد النحوية، وقدرته على استخدام هذه المعرفة في كيفية التفاعل مع النص المقروء، وبُعد معرفي يركز على استخدام القارئ لمعرفته السابقة و الاستراتيجيات المختلفة لبناء المعنى أثناء عملية الفهم والاستيعاب، وبُعد ما وراء معرفي والذي يعكس قدرة القارئ على مراقبة الاستراتيجيات القرائية المستخدمة و التحكم فيها (Pang, 2008). ورد في: (Wahda, 2018 : 171). ولهذا فإن القراء الماهرين هم قراء إستراتيجيون و مستجيبون بناءون، وقادرون على إدارة المصادر المعرفية وتنسيقها بدقة واهتمام، فنجدهم أكثر فعالية و قدرة على التنبؤ. فهم يتخذون القرارات حول ما يقرؤون، و يفهمون بطرقهم الخاصة، أي أن قراءتهم ليست مجرد رد فعل بل هي عملية إستراتيجية مخطط لها (رائد خضير وأخرون، 2012) . فالطالب أصبح عليه أن يكون مستقبلاً للمعلومات منظماً لها، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها، وتنسيقها وتبويبها وترميزها واستيعابها وتحليلها إلى أنماط معرفية.

فأجرى القطاونة والقطاونة (2006) دراسة هدفت إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها. تألفت عينة الدراسة من (196) طالباً وطالبة في جامعة الطفيلية التقنية الذين أنهوا دراسة مساق مهارات القراءة. أظهرت النتائج أن الطلبة يثمنونا وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، ويمارسونها أيضاً بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية قوية بين الشعور بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستها.

فدراسة (Wahda, 2018) توصلت إلى أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب والطالبات في جامعة بالنكارايا الإسلامية هي الإستراتيجية فوق المعرفية وأقلها هي الإستراتيجية التعويضية.

وقامت الهلسة (2004) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء اثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (102) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى للقراءة الإستراتيجية.

وأجرت عربيات (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلغ عددهن (72) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة

الضابطة في الاستيعاب القرائي يعزى لاستخدام طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية (ورد في: علوان ومحاسنة، 2011: 403).

وهذا ما تؤكده دراسة (Short, 2001) فكان الهدف من الدراسة هو اختبار الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية التي يتم تنميتها لدي طلاب الصف الأول في الفصول الأدبية في كتاباتهم اليومية والمقالات، وكانت عينة الدراسة من 17 طالبا، وكانت نتائج الدراسة تشير إلي تنمية خبرات الطلبة في كتاباتهم بمساندة الإستراتيجية المعرفية وما وراء معرفية، وتشير الدراسة كذلك إلي تنمية الإحساس بالمسئولية.

ومن خلال هذه الدراسات نلاحظ أهمية استراتيجيات القراءة في عملية الاستيعاب القرائي وتنمية خبرات كتابة المقالات والتفكير الناقد والإحساس بالمسؤولية. واقترح (Alfassi, 2004) أنه من المهم أن يدرب المعلمون طلبتهم على التحكم الفعّال بعمليات الاستيعاب القرائي (علوان ومحاسنة، 2011: 401). لأن" الضعف في الفهم القرائي يمثل سببا رئيسا للفشل المدرسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل يقوده – الفشل القرائي– إلى القلق وانحسار الذات" (الزيات، 1998: 400).

وهذا ما تشير إليه بعض الدراسات كدراسة (Michel ,A.H :1991) التي توصلت إلى أن بناء الفعالية الذاتية يُعزز ويدعم بواسطة الأنشطة المعرفية.

فإمكانية زيادة وتطوير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد من خلال تزويد الطلبة باستراتيجيات التعليم وزيادة الوعي ما ورائي (Liu, 1998). ومن الدراسات اللافتة للنظر في هذا المجال

دراسة (Pentrich & De Groot, 1990) التي وجدت أن هناك ارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

وأجرى (Chamot, Robbins, & El-Dinary, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التدريس المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية على الكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات اليابانية والروسية والصينية. واستخدم الباحثون مقياس استراتيجيات التعلم المتعلق بتكرار استخدام الإستراتيجية، ومقياس الكفاءة الذاتية المتعلق بإدراك الطلبة لقدرتهم على انجاز المهمات القرائية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تكرار استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية.(علوان ومحاسنة، 2011: 403).

وفي دراسة (Shang, 2010) تم التحقيق من استخدام ثلاث استراتيجيات (المعرفية ، ما وراء المعرفية ، التعويضية) والعلاقات بين استخدام استراتيجيات القراءة والكفاءة الذاتية المدركة، تكونت العينة من (53) طالباً

وطالبة، وأشارت النتائج أن الاستخدام الأكثر شيوعا لإستراتيجيات القراءة كانت استراتيجية ما وراء المعرفية ، ثم استراتيجية التعويض ، ثم تليها الإستراتيجية المعرفية. بالإضافة إلى ذلك ، كان هناك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة وتصورات الكفاءة الذاتية.

وأجرى (Yushengand & Yang, 2010) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبة من جامعة الصين الجنوبية الغربية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في القراءة ترتبط باستخدام استراتيجيات القراءة بشكل عام، واستراتيجيات ما وراء المعرفية، والمعرفية والاجتماعية /العاطفية بشكل خاص.

أما دراسة (Li & Wang, 2010) فكانت تهدف لمعرفة العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة بما في ذلك استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية / العاطفية.تضمنت عينة الدراسة 182 طالبا صينيا. كشفت الدراسة عن علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. وكذلك وجد المزيد من استراتيجيات القراءة كان يستخدمها الطلاب ذوي مستوى مرتفع في كفاءتهم الذاتية مقارنةً بالطلاب ذوي مستوى منخفض في الكفاءة الذاتية (علوان ومحاسنة، 2011: 402).

أما دراسة (Zare & Mobarakeh, 2011) تهدف لمعرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة، ضمت عينة البحث 45 طالبا. أشارت النتائج إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية كانت مرتبطة بشكل إيجابي وملحوظ باستراتيجيات ما وراء المعرفية.

أجرى (Naseri & Zaferanieh, 2012) دراسة لمعرفة علاقة ثلاثة متغيرات، مستوى فهم القراءة والكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات القراءة من قبل الطلاب. تكونت عينة الدراسة من 80 طالبًا وطالبة. أوضحت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين فعالية الذاتية للقراءة وفهم القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداما... الإستراتيجية ما وراء المعرفية، وأخيراً الإستراتيجية التعويضية. ولا توجد فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات ما وراء المعرفية بالنسبة للجنس.

ووجد ميزوموتو (2012) أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية كانوا مستخدمين نشطين للاستراتيجيات، واستخدموا استراتيجيات عميقة وكانوا متفوقين إدراكيا على الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتوسطة والمنخفضة (Mizumoto، 2012).

أجرت (Zaker, Saveiy &, Nosratinia, 2014) دراسة للطلاب الذين يتخصصون في الأدب الإنجليزي. تبحث عن العلاقة بين تعلم استخدام الاستراتيجيات والوعي ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية المتصورة للطلاب. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية معنوية بين الوعي ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية ، والكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات اللغة، الوعي ما وراء المعرفي واستخدام الاستراتيجيات.

وأجرى رحيمي وعبدي (2014) دراسة عن طلاب المدارس الثانوية. تهدف هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفي و معتقدات الكفاءة الذاتية. كشفت النتائج أن الكفاءة الذاتية ترتبط بشكل إيجابي وملحوظ بالوعي ما وراء المعرفي.

أما دراسة (Kargar & Zamanian, 2014) تبحث عن العلاقة بين استراتيجيات القراءة ومعتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب الإيرانيين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من 50 طالبا منهم 28 طالبة و 22 ذكرا. وأشارت النتائج إلى علاقة إيجابية بين استراتيجيات القراءة ومعتقدات الكفاءة الذاتية. وكذلك عدم وجود فروق بالنسبة للجنس.

ودراسة Taghinezhad, Dehbozorgi & Esmaili, 2015 تهدف إلى تأثير استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على معتقدات الكفاءة الذاتية القرائية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة في معاهد اللغة الإنجليزية في شيراز (إيران). أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق باستراتيجيات ما وراء المعرفية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تدريس استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لها تأثير على معتقدات الكفاءة الذاتية القرائية لدى الطلاب. ولم يكن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يتعلق بمعتقدات الكفاءة الذاتية القرائية.

وبناءً علي الدراسات التي تم استعراضها، قد يكون لاستراتيجيات القراءة علاقة بارتفاع أو انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة في مجال البحوث، خاصة وأن أحد المصادر الأساسية لتكوين الكفاءة الذاتية هو الخبرات المباشرة التي تتضمن إدراك الفرد للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي حصل عليها (رضوان، 1997: 25-50). فخبرات النجاح ترفعها والفشل يقلل منها(الزق، 2009). وتوصل (Mulholland&Wallace, 2010) إلى وجود تأثير موجب لخبرة التمكن، على درجة الكفاءة الذاتية لدى الفرد. وهذا الإدراك للعلاقة يكون واضحا عندما نستخدم الاستراتيجيات لحل مشكلة قرائية أو بحثية ما.

وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول أن تتعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها باستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل م د) بجامعة ورقلة، وفي ضوء متغيرات التخصص والجنس، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة :

2-1- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة؟

2-2- ما إستراتيجيات القراءة الأكثر استخداماً لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة؟

2-3- هل توجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة؟

2-4- هل تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف الجنس (ذكور/إناث) و باختلاف التخصص (علمي/أدبي) ؟

3 - الفرضيات :

3-1- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.

3-2- لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف الجنس (ذكور/إناث).

3-3- لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف التخصص (علمي/أدبي).

4- أهمية الدراسة:

4-1- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول عدة متغيرات ذات أبعاد حيوية في المجال المعرفي والتربوي، حيث يهمل الكثير من القائمين على العملية التعليمية الجوانب المتعلقة بإدراك معتقدات الطلبة عن قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية وتأثير ذلك على عملية التعلم. والكفاءة الذاتية المدركة موضوع هام يساهم في تشكيل سلوك الطلبة، مما يجعلهم أكثر استخداماً لاستراتيجيات الأكثر فاعلية كالإستراتيجية ما وراء المعرفية والمعرفية والتعويضية والتي لاقت اهتمام واضح من قبل الباحثين لدورها الكبير في صياغة وتأطير ممارستها الضمنية والظاهرية في التفاعل النفسي والاجتماعي.

4- 2- الأهمية التطبيقية:

أما على المستوى التطبيقي سوف تسهم نتائج الدراسة في معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة مما يساعد المسئولين والمشرفين لتنمية هذا المتغير لدى الطلبة من أجل جودة البحوث و الأطروحات العلمية. ومعرفة استراتيجيات القراءة الأكثر استخداماً إذ أنها تمكن الأساتذة من التنبؤ باستراتيجيات القراءة التي يوظفها الطلبة والتعرف على أبعاد العلاقة التي تربط بين الاستراتيجيات مع الكفاءة

الذاتية، ويستفاد منها في التطبيقات في مجال التربوي، ويمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في طرح مشاريع الدكتوراه. كما يتم بناء مقياس للكفاءة الذاتية المدركة للبحث العلمي مما يثري المكتبة في المجال القياس النفسي.

5- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.
- التعرف على الإستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.
- التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.
- تفسير العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف الجنس والتخصص.

6- التعاريف الإجرائية للمتغيرات الدراسة:

6- 1- الكفاءة الذاتية المدركة: إدراك طلبة الدكتوراه (ل.م.د) لقدراتهم وإمكانيتهم من أجل تنظيم وإنجاز البحث العلمي سواء كان أطروحة أو نشر مقالات أو مداخلات، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعدته الباحثة.

6- 2- استراتيجيات القراءة : مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتعويضية التي يتمكن الطالب من خلال ممارستها قراءة النصوص بفاعلية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات القراءة الذي طوره "شانق"Shang (2010). وقام بتعريبه **احمد العلوان ورندة المحاسنة** (2011).

6-2-1- الاستراتيجيات المعرفية : قدرة الطالب على معالجة المعلومات بالاعتماد على المعرفة السابقة وأخذ الملاحظات وإعداد الملخص والترجمة والاستنتاج والترجمة.

6-2 -2- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية : قدرة الطالب على إدارة واستخدام العمليات المعرفية بوضع خطة عمل ومراقبة هذه الخطة والتقويم الذاتي .

6-2-3- الاستراتيجيات التعويضية : قدرة الطالب على معرفة المفردات واستخدام تلميحات المعنى وتلميحات الملخص لكي يخمن الطالب معنى كلمة غير معروفة..

7- حدود الدراسة:

وتتمثل في الحدود البشرية والمكانية والزمنية الموضحة كالاتي:

1) الحدود البشرية : تتحدد حدود الدراسة بشريا بطلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة قاصدي مرباح.
2) الحدود المكانية : جامعة قاصدي مر باح ورقلة.
3) الحدود الزمانية : الموسم ا لجامعي 2018 \ 2019.
4) الحدود العلمية : اقتصرت هذه الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس استراتيجيات القراءة.

الفصل الثانـــي

الفصل الثـــــاني: الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة

تمهـــــــــيد

أولاً: الكفاءة الذاتية المدركة

ثانياً: استراتيجيات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيـــــــــــد:

لقد ظهرت عدة مفاهيم في القرن العشرين كان لها الأثر الكبير في ازدهار علم النفس، وتنوع موضوعاته والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم. وفي هذا الفصل ستحاول الباحثة عرض متغيرات الدراسة من خلال مبحثين، **المبحث الأول** يعرض فيه المتغير الأول **الكفاءة الذاتية المدركة** إذ يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم الذي كان الفضل فيه لعالم النفس"Bandura". الذي قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات مؤكد أنه نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي من (1977 حتى 1997)، والذي يعتبر مجال واسع للبحث والدراسة كمفهوم الكفاءة الذاتية في البحث العلمي أو ما يصطلح عليه (الكفاءة الذاتية البحثية) والذي أجريت عليه الدراسات حديثاً وهو موضوع دراستنا الحالية، وأما **المبحث الثاني** يعرض فيه المتغير الثاني **استراتيجيات القراءة** والقراءة التي جعلها الله فاتحة الرسالة المحمدية << اقرأ باسم ربك الذي خلق>> فهي السبيل للحصول على المعرفة الخالصة، وقد أكد الله سبحانه هذا المفهوم في قوله: » اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم » فالقراءة كما يقول الفيلسوف الانجليزي" فرانسيس بيكون" "تصنع إنساناً كاملاً"، فالمنظور المعرفي أعطى نوعا من الاهتمام للاستراتيجيات المعرفية وكذا فوق معرفية التي يستعملها المتعلم في سيرورة تعلمه.

المبحث الأول: الكفاءة الذاتية المُدركة

1- تعريف الكفاءة الذاتية:

مصطلح "Self –efficacy " يعني فعالية الذات أو كفاءة الذات ويستخدم أحدهما محل الأخرى بنفس معناها وتعتبر الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية "Social cognitive theory " ل"Bandura" والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة (Facult, Kus, edu,sa). وأدرجنا مع تعريفات الكفاءة الذاتية تعريف للكفاءة الذاتية في البحوث العلمية.

1-1- تعريف "Bandura" (1997):

وتعتبر فعالية الذات حسب "Bandura" إحدى الخصائص النفسية التي تؤثر في أفكار الشخص وتفسيره لما يلقاه من أحداث فهي بذلك تشير إلى اعتقاد وإدراك الفرد لمستوى الكفاءة والدافعية والحسية و الفسيولوجية لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، كما أن تقدير المرء لفعاليته الذاتية في مواجهة المواقف الضاغطة يمكن أن يكون مؤشرا كافيا لتنبؤ إما بمدى صموده أمام خبرات الفشل ومدى مثابرته وتحقيق الانجاز أو بمدى اكتئابه، ذلك أن معتقدات الأفراد في قدراتهم الذاتية تؤثر على ردود أفعالهم إزاء الشدائد والتوترات والسلوك الذي يتبع ذلك (عبد الرحمان 1998 ص273) .

وعبر عن فعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة ، وان إدراك الفعالية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية ، وضبط الذات والمثابرة من أجل انجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني. (p25. Bandura1997)

1-2- تعريف (Schwarzer)(1994):

" توقعات الكفاءة الذاتية عبارة عن بعد من أبعاد الشخصية، و تعني القدرة في التغلب على المهمات و المشكلات الصعبة التي توجه الفرد، و هي تدفع الشخص لاختيار المتطلبات و القرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، كذلك تؤثر على الجهود المبذولة و مدى الاستهلاك المادي و المعنوي الذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما "(المساعيد،2011،ص04).

1-3- تعريف فتحي الزيات 2001:

بأنها اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدرته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية ودافعية وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئة القائمة، وهي ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانات تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله وهذا الضبط لهذه المحددات يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية. (فتحي الزيات، 2001، ص501)

1-4- تعريف السيد " أبو هاشم " و "عواطف حسين" :

فقد رأوا أن فعالية الذات تعبر عن توقع الفرد لقدراته على أداء مهمة محددة، فهي تمثل الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في أي وقت والتنبؤ بالنجاح في تحقيق السلوك (عبد العال 2002، ص 298).

1-5- تعريف (kirsch):" الكفاءة الذاتية هي ثقة الشخص في قدرته على انجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز"(الجبوري، 2013، ص4).

1-6- (Bruning)(1989): " الكفاءة الذاتية هي ميكانزيم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة و استخدامه لإمكانيته المعرفية، و مهارته الاجتماعية و السلوكية الخاصة بالمهمة، و هي تعكس ثقة الفرد بنفسه و قدراته على النجاح في أداء المهمة ". و هو في نفس التعريف الذي أعطاه ميرفي للكفاءة الذاتية (الجبوري،54،2013).

1-7- تعريف جابر:

" الكفاءة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية التي يقصد بها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في أي موقف معين"، و بالتالي فإنه عندما تواجه الفرد مشكلة أو موقفا معينا يتطلب حلا، فإن الفرد يحاول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو حل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، أي يتوقع أن باستطاعته مواجهة هذا الموقف، و هذه الاستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية"(المساعيد،2011،ص04).

ومن العرض السابق يمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها هي درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة وذلك نتيجة إدراكه وإمكاناته العقلية، والمعرفية ،والجسمية، والاجتماعية ،والانفعالية، وفي سلوك المثابرة وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها وفق الظروف البيئية المحيطة به وبدون الاعتماد على تعزيزات ولا تكون خيالية دون قناعات واقعية.

1-1-1- تعريف الكفاءة الذاتية في البحث العلمي (البحثية):

فقد عرف (Forester et al, 2004) فاعلية الذات البحثية باعتبارها الثقة في أداء المهام المرتبطة بإجراء البحوث بنجاح. أما (Unrau&Beck, 2005) عرفا فاعلية الذات البحثية بأنها "الثقة في تنفيذ أنشطة البحوث من تنظيم خطة بحثية لتنفيذ عملية بحث من البحوث المكتبية وقراءة وكتابة ونشر بحوث". كذلك ذكر (Bieschke, 2006) أن كفاءة الذات البحثية هي الأحكام حول قدرة الفرد على أداء بحوث محددة. أما (Mullikin, Bakken, Betz, 2007) فاعلية الذات البحثية بوصفها الثقة لدى الباحث في قدرته على أداء المهام والأنشطة المرتبطة بالبحث. وحدد الباحثون أبعاد لفاعلية الذات البحثية منها دمج البحوث (أي ثقة المرء في قدرته على دمج الأفكار البحثية مع الأدبيات النظرية لموضوع البحث)، والكتابة الفنية للبحث (أي قدرة الفرد على كتابة مقالات البحوث من أجل نشرها) (أرنوط، 2017: 12).

2- طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية :

الكفاءة أو الفعالية الذاتية هي مجموعة متمايزة من المعتقدات أو الإدراك المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف كالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والفسيولوجية وهذه الكفاءة هي قابلية عامة تقوم على ما يعتقد الفرد انه يملكه أو يمكنه عمله، لا ما يملكه ويقوم به الفعل تحت مختلف الظروف كما أنها ذات طبيعة متعددة الأبعاد من حيث المجال فهي تشمل البعد العام والاجتماعي والأكاديمي كما أنها تختلف من حيث المستوى ودرجة العمومية حيث يتضمن البعد العام اعتقادات الناس في قدراتهم على الأداء عند اختلاف مستويات صعوبة المهام ، وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية بينما تنعكس اعتقادات وادراكات الأفراد داخل اطر وسياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلى التعقيد منها

الأسرة والمدرسة والكلية ويتضمن البعد الأكاديمي إدراك الأفراد وإمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية وخلال المراحل العمرية بينما يشير بعد المستوى إلى مستوى اعتقاد الفرد وكفاءته وفاعليته الذاتية بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع إلى متوسط ومنخفض أما بعد العمومية فيشير إلى مدى اتساع الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد انه بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات ودرجة تماثل الأنشطة ووسائل التعبير عن الإمكانيات سلوكيا ومعرفيا وانفعاليا والخصائص الكيفية للمواقف منها خصائص الشخص.(الزيات،،2001: 508-510)

3- مصادر الكفاءة الذاتيـــــة:

تكتسب فعالية الذات وتنمو وتضعف بعامل أو أكثر من هذه العوامل، الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد وخبرات الانجاز الفعلي الحقيقي عبر مدى واسع من الأنشطة، والقدرات الاقناعية اللفظية كمحددات للكفاءة الذاتية والبنية الفسيولوجية والانفعالية والوجدانية.

3-1 الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد (خبرات إتقان أو التمكن):

تتشكل هذه الخبرات أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية،لأنها تفسر مدى إمكانية سيطرة الفرد أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه حيث تبني النجاحات المتكررة حسب قوة الكفاءة الذاتية للفرد بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الإحساس وينقص ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، وخاصة إذا تحقق الفشل قبل أن يتأكد لديه على نحو راسخ شعوره بكفاءته الذاتية، فالأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفاعلية، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها، لذلك تحتاج عمليات إعادة بناء ثقة الفرد بقدراته وإمكانياته ومن ثم كفاءته الذاتية إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح والتغلب على العقبات والمعوقات. وتدعم خبرات الانجاز الفعلي الحقيقي التي يحققها الفرد بالفعل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والشعور والاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية وثباتها النسبي ومقاومتها لأي تأثيرات سالبة عليها كالفشل المؤقت في بعض المهام.

(وترى الباحثة): أنه بالنسبة لطالب الدكتوراه وخاصة طلبة (ل.م.د) فالخبرات الناجحة كقبول مداخلاتهم والمشاركات العديدة والمتكررة في الملتقيات، أو نشر مقال في بداية مشوار الدكتوراه، أو ضبط عنوان الأطروحة وقبول الإشكالية، كل هذه النجاحات تبني لديهم اعتقاد قوي بكفاءتهم الذاتية، وإدراك وتصور عال لتحقيق أهدافهم في مجال البحث العلمي، أما إذا حدث الفشل في المراحل الأولى من بداية المشوار، وقبل أن يتكون لديهم إحساس قوي وثابت بكفاءتهم الذاتية فهذا قد يحبط كفاءتهم الذاتية لتحقيق أهدافهم كباحثين.وكما يوضح Bandura(1997: 192)، فإن النجاح يثير توقعات إتقان، في حين أن الفشل المتكرر يقللها خاصة إذا حدث الحادث في وقت مبكر في سياق الأحداث، وقد أظهرت الدراسات الكمية والنوعية في العديد من مصادر الكفاءة الذاتية أن تجارب التمكن يكون لها أكبر تأثير على الكفاءة الذاتية،(Phan, 2012)،(Hutchison-Green,

2008) (Usher & Pajares, 2006). و التفسير الذي قدمه Bandura (1997) هو أن خبرة التمكن هي الدليل الأكثر أصالة على قدرة المرء على النجاح. ووفقا لبندورا Bandura (1997) و (Loo & Choy) (2013)،أن التجارب السلبية السابقة في التعلم هو مصدرا هاما لفعالية الذات المنخفضة.

3-2- القدرات الاقناعية اللفظية كمحددات للكفاءة:

يمكن اكتساب الكفاءة الذاتية من خلال الإقناع اللفظي، حيث تتأثر الكفاءة الذاتية للفرد أيا كانت طبيعتها (عامة، اجتماعية وأكاديمية) بالقدرات الاقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظية المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية , وترتبط قدرات الإقناع اللفظية وارتباطها موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية. ويفترض (BANDURA) أن تأثير الإقناع اللفظي يرتبط على نحو مباشر بمكانة المقنع المدركة وسلطته كما يكون الإقناع اللفظي أكثر فعالية حين يرتبط بالأداء الناجح.

(وترى الباحثة): أن الإقناع اللفظي لطلبة الدكتوراه له تأثير كبير في الكفاءة الذاتية في البحث العلمي، خاصة من طرف المشرف، والأساتذة، والزملاء، في أيام مناقشة الأطروحة أيام الدكتوراه، فتعد النصائح، والاقتراحات، والمناقشات، والتفسيرات من أكثر الإجراءات والمعالجات فعالية وأهمية في تحقيق أفضل نتيجة للإقناع اللفظي، في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطالبة. مع ملاحظة ألا تكون النصائح والمناقشات، مجرد تلقين مواعظ وإصدار أحكام. فقد توصلت دراسة (Mulholland&Wallace, 2010) إلى وجود تأثير موجب لكل من خبرة التمكن، والإقناع اللفظي، وأشكال وصور أخرى للإقناع الاجتماعي على درجة الكفاءة الذاتية لدى الفرد).

3-3- البنية الفسيولوجية والانفعالية :

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرا عاما أو معمما على الكفاءة الذاتية للفرد وعلى هذا فهناك ثلاثة أساليب لزيادة أو تفصيل إدراك الكفاءة الذاتية وهي تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية، وتخفيض مستوى الضغوط والميول الانفعالية السالبة و تصحيح التفسيرات الخاطئة التي تعتري الجسم. (منصور، الشربيني، زكريا، 2001 : 137-138-139)

كما تؤثر الحالات المزاجية على تفسير الفرد الأحداث وإدراكها وتنظيمها، وتؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على إدراك الفرد لكفاءته الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها، فالذين يخبئون خوف شديد أو قلق حاد يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم الذاتية منخفضة (الزيات، 2001 :517).

(وترى الباحثة): أن إدراك طلبة الدكتوراه للأفكار والحالات العاطفية التي يخلقونها بأنفسهم في كثير من الأحيان، يمكنهم من قياس ثقتهم بالحالة العاطفية التي يتعرضون لها أثناء التفكير في إجراء بحوثهم. علاوة على ذلك، عندما تكون لديهم أفكارًا ومخاوف مفرطة بشأن قدراتهم، فإن ردود الفعل العاطفية السلبية هذه يمكنها أن تزيد من انخفاض إدراكهم لكفاءتهم الذاتية، وتثير التوتر والإثارة التي تساعد على ضمان عدم كفاية الأداء

الذي يخشونه في بحوثهم، أما ذوي الكفاءة الذاتية العالية يدركون أن الحالات الفسيولوجية مثل القلق والضغوط النفسية هي صحية وعامل منظم من أجل الانجاز والأداء. كانت دراسة بين قلق البحوث والكفاءة الذاتية البحثية قام بها (Rezaei&Miandashti, 2013) كانت العلاقة الإرتباطية سالبة. إذ يمكن من خلال هذا المصدر التخفيف من الضغوط والحالات الانفعالية السلبية، وتصحيح الأفكار السيئة و التفسير السيئ للحالات الجسمية التي يشعر بها الطالب، فدراسة (Bieischke, 2006) توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية، وأن الطلبة الذين لديهم أفكار لاعقلانية بدرجة عالية انخفضت درجة الكفاءة الذاتية لديهم).

3-4- الخبرات البديلة (النمذجة) :

إن الخبرة البديلة والتي هي عبارة عن مهارات وخبرات يعرضها شخص آخر كنموذج، لا يقتصر تأثيرها على الكفاءة الذاتية للفرد، وإنما تعلم الفرد وتنقل له المعرفة والمهارات الفعالة والاستراتيجيات المختلفة لمقابلة الاحتياطات اللازمة لأداء أي عمل من الأعمال (غانم، 2005). والخبرات البديلة تغير وتطور بشكل واضح في معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى ذلك فإنه يمكن تحسين الكفاءة الذاتية للفرد من خلال ملاحظته لنماذج ناجحة لأفراد يتشابهون معه في الظروف الاجتماعية والسن والتخصص. وتعد النمذجة الحية، والنمذجة الرمزية من أكثر المعالجات أهمية في تحقيق النجاح للخبرات البديلة التي يلاحظها الفرد، والتي تسهم بشكل جيد في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لديه (Bandura, 1986).

(وترى الباحثة): بخصوص طلبة الدكتوراه فإنهم يستمدون هذه الخبرات خلال المناقشات العلنية لأطروحاتهم، وقصص ومواقف لزملائهم من نفس التخصص أو صعوبة مناقشاتهم رغم الجهد المبذول، مما يحبط ويقلل من كفاءتهم الذاتية في عدم إتمام أطروحتهم في الوقت، وهذا يزيد من قلقهم ويتوقعون الفشل بدل النجاح، وبالعكس ممن يتلقون هذه الخبرات من زملائهم أصحاب النجاحات والهمم العالية ترتفع كفاءتهم الذاتية ويتوقعون إتمام أطروحاتهم في الوقت المناسب ويتوقعون النجاح كباحثين).

4- عوامل رفع وخفض مستوى الكفاءة الذاتية (الزيات، 2001: 515):

يتوقف مستوى وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للانجازات على العوامل الأساسية التالية:

4-1- فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته :

كلما مالت الفكرة المسبقة عن إمكانات الفرد وقدراته ومعلوماته نحو الايجابية، والثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر.

4-2- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف:

كلما كان انجاز الفرد أو مستوى أدائه لمهامه أ كثر صعوبة كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر وكلما مالت المهام أو المشكلات إلى السهولة كلما كان شعوره بمستوى كفاءته الذاتية أقل

4-3 الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف:

كلما كان انجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي للنشاط الموجه أكبر وعلى مدى واسع من الأنشطة والمهام والموقف كلما كان شعوره بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه اكبر.

4-4- حجم المساعدات الخارجية :

كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة أكبر كلما تضاءل شعوره بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه.

4-5 الظروف التي من خلالها الأداء أو الانجاز:

كلما كان مستوى الانجاز أو الأداء أعلى في ظل ظروف أقل إيجابية أو ضاغطة كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون انجازا ملموسا رغم ظروفهم الصعبة يكون إحساسهم بذاتهم أفضل وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى

4-6 الخبرات المباشرة السابقة للنجاح والفشل :

إن تكرار خبرات النجاح على مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية، كما أن تكرار خبرات الفشل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية.

5- الكفاءة الذاتية كمبنى بالسلوك :

أشار "باندورا " Bandura " إلى الكفاءة الذاتية على أساس التبادل بين العوالم الشخصية والبيئة حيث يفترض وجود فرد يتميز بالنشاط المعرفي وحين يحدث التعزيز بين المؤثرات والفرد , تقوم عمليات التعزيز بفاعلية وتنظيم الذات . ومن مسلمات (Bandura) في تصوره للحتمية التبادلية وجود تفاعل وتأثير بين البيئة والسلوك ، فالفاعلية الذاتية هو توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين ، ويعرف نفس الباحث توقع الكفاءة الذاتية بأنه اعتقاد بأن المرء يستطيع أن يُصدِر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النتائج، ويضيف بأن هناك تمييز بين توقعات النتيجة، فتشير توقعات الفعالية إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، في حين أن توقعات النتيجة تشير إلى تنبؤ الفرد للنتائج المحتملة لذلك السلوك، وعليه تعتبر فاعلية الذات أحد المؤثرات الذاتية في السلوك ومصدر الضبط، لا يوجد في المثير أو البيئة ولكنه يوجد

في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية لذلك اعتبرت الفعالية الذاتية متغير شخصي هام حين ترتبط بأهداف معينة .

كما أن الفعاليات العالية والمنخفضة ترتبط مع بيئات متجاوبة فتم تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس (منصور والشربيني ، زكرياء: 136-141)

6- مستويات تأثير الكفاءة الذاتية على الفرد(عبد الرحمان، 1998 :338- 339) :

ترتبط الكفاءة الذاتية المُدركة بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، إن أحكام الكفاءة الذاتية سواء كانت أحكام صواب أو أحكام خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة التي يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم، بينما يقبِلون بثقة على انجاز تلك الأفعال التي يحكمون بأنهم قادرون على السيطرة عليها، عموماً تؤثر الكفاءة الذاتية على الفرد في مستويات متعددة منها رسم الخطط ومستوى الدافعية وأنماط التفكير ومقدرتهم على حل المشكلات وسيتم تفصيلها:

6-1 مستوى وضع الخطط وتصميمها :

يُشير "كاسيدين " "kazdin " إلى أن إدراك الناس لفعاليتهم يؤثر على الخطط التي يعدونها مسبقا أو يكررونها، فهؤلاء الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الايجابية المؤدية للانجاز، بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية إلى رسم خطط فاشلة، وتعتبر فعالية الذات المُدركة والتي تشير إلى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية، وتعمل كفئة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني،إنها تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية .

6-2 مستوى الدافعية:

أشار كل من " بيك " وسيرفون " "Cervoune" و "Peake" إلى أن معتقدات الناس حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية لديهم، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبدلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق، وكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة أو فعالية الذات زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عوائق، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية لحل المشكلات فإنهم يقللون من مجهوداتهم، بل ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناضجة بينما ذو الثقة المرتفعة في القدرة الذاتية لديهم مجهودا عظيما في السيطرة على مواقف الصراع.

6-3 مستوى التفكير:

تؤثر فعالية الذات في أنماط التفكير بحيث يمكن أن تكون معينات ذاتية أو معوقات ذاتية وتأخذ هذه التأثيرات المعرفية أشكالا متعددة، فكثير من السلوك الإنساني ينظم من خلال الأهداف التي يتم تجسيدها مسبقا

بطريقة معرفية، وتأثير مواقف الأهداف الذاتية بالتقويم الذاتي للقدرات، فكلما ازدادت فعالية الذات المُدركة لدى الفرد ارتفعت الأهداف التي يضعها لنفسه وزاد إصراره على تحقيق تلك الأهداف.

6-4 مستوى القدرة على حل المشكلات:

يشير "Wood" وBandura"أن الناس الذين يثقون بقوة في مقدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة، بينما يكون النقيض من ذلك هؤلاء الذين يعانون من شكوك في فعالياتهم، ويوضح "Kazdin" الإحساس المرتفع بفاعلية الذات ينشئ بنايات معرفية ذات أثر فعال وتكرارات معرفية في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية، وإن الذين يتمتعون بفاعلية ذات مرتفعة يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة ويزيد ذلك دافعيتهم لتحقيق الأهداف التي يرسمونها .

ويضيف باندورا"Bandura بان درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تواجهه، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلاتٍ .

7- مقارنة كفاءة الذات العالية والمتدنية (سمية عليوة، 2007 : 42،41،40،39،38) :

يمكن التمييز بين الكفاءة الذاتية المتدنية والعالية عند ملاحظة الخصائص وفق أربعة عناصر وهي : العمليات المعرفية، الدافعية، العمليات الانفعالية، عمليات الاختيار (سمية عليوة، 2007 : 42،41،40،39،38).

7-1 العمليات المعرفية :Cognitive Processes

جدول رقم 01 : يبين العمليات المعرفية لكفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
- أهداف واقعية، مفهومة واضحة وقابلة للتحقق، ويظهر التزاما بها. - يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه . - يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة. - تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عالي، ويواجه العوائق والصعوبات. - يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم .	- أهداف غير واضحة ومشكوك فيها. - يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه. يفشل في السيطرة على الأحداث. - أكثر شكا وأكثر شروداً، متدني الطموح والأداء. - يتشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق أهدافهم .

2-7 الدافعية :Motivation

جدول رقم 02 : يبين الدافعية لكل من الكفاءة الذات العالية والمتدنية :

الفاعيلة الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
– يبدلون جهداً عالياً لتحقيق الأهداف . – لديهم أفكار عالية عن قدراتهم مما يجعلهم يبدلون جهودا كبيرة . – مثابرون بدرجة كبيرة. – مصادر أهدافهم ودوافعهم داخلية . – لديهم قناعة ذاتية بالقدرة وبذل الجهد المناسب. – الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة هداف صعبة التحقيق. – يستفيدون بدرجة عالية من مواقف التدريب الذاتي.	– يبدلون جهداًمتدنياً لتحقيق الأهداف . – لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يبدلون يفشلون . – مثابرة متدنية. – مصادر أهدافهم ودوافعهم خارجية . – يشكون بقدراتهم ويفشلون في بدل الجهد المناسب. – يواجهون إحباطات في مواجهة المواقف الصعبة. – تدني إمكاناتهم في ممارستهم للتدريب الذاتي

3-7 العمليات الانفعالية (AffectveProcesses)

جدول رقم 03 : يبين العمليات الانفعالية لكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعيلة الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
– يستطيعون السيطرة على التهديدات. – تدني لديهم درجة القلق . – يستطيعون ضبط أنفسهم بدرجة عالية . – البيئة ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها. – يواجهون الإحباط بفاعليتهم ويتفوقون على مصادره. – يوفرون بيئة يسيطرون فيها على المخاوف المحبطة. – يتفاعلون مع الآخرين ويتجاوزون الصعوبات. – يطورون استراتيجيات بالثقة بنفوسهم وضمان مواجهة ما يصادفهم وهم متكيفون أسوياء.	– تدني إمكانات إستفاداتهم من التدريب. – تزداد لديهم درجات القلق. – تتدنى إمكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم البيئة مصدر خطر وتهديد. – يعمل الإحباط على إفساد مستوى أدائهم الوظيفي ومعاناتهم للتهديد. – يفشلون في مواجهة المشاكل البيئية المحيطة. – يطورون عزلتهم بسبب فشلهم في مواجهة أحداث البيئة – يطور اضطرابات جسدية مثل الضغط ونقص المناعة وسرعة تطور القدرة على السيطرة على الذات.

7 -4 عمليات الاختيار ChosingProcesses

جدول رقم 04 : يبين عمليات الاختيار بين كل كفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
- سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائص المتغيرات البيئية. - يختار نشاطات مناسبة ويستطيع استثارة قدراته لتحقيق ما يريد. - ينجح في مواجهة التحديات ولديه مهارة في الاختيار. - يختار مهنة مناسب. - لديه مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة.	- سلوكه استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليه مواجهتها. - يشعر أن المواقف تتجاوز قدراته. - يفشل في مواجهة التحديات ويفتقر إلى مهارة الاختيار. - تضطرب إختياراته المهنية. - لديه مدى محدود في مجال الاختيار المهني.

8- الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

في السياق الأكاديمي، أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة إيجابية وكبيرة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي. أجرى فوغت (2008) دراسة شملت طلاب الهندسة الجامعية ووجدوا أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر قوي على التحصيل الدراسي. وقد وجد لو أند تشوي (2013) أن مصادر الكفاءة الذاتية مرتبطة بتحقيق الرياضيات، وأن تجربة التمكن قد تبين أنها المتنبأ الرئيسي بالتحصيل الدراسي في الرياضيات. وخلصت لويز وميستيل (2011) من دراستهم إلى أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر جيد على درجات الإنجاز في العلوم والرياضيات. ليم وآخرون. (2008) باستخدام درجات اللغة الإنجليزية المدرسة الثانوية وجدت أن الكفاءة الذاتية تنبئ بدرجات اختبار اللغة الإنجليزية للمتعلمين.

في من خلال هذه الدراسات فإن الطلاب الذين لديهم الثقة في قدراتهم الأكاديمية لديهم توقعات إيجابية ويعتقدون أنهم سوف يسجلون علامات عالية في امتحاناتهم، من ناحية أخرى العكس هو الصحيح بالنسبة لأولئك الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم الأكاديمية إذ يعتقدون أنهم لن يسجلوا علامات جيدة في الامتحان من قبل.

وهناك ثلاثة أبعاد في تقييم مفهوم الكفاءة الذاتية:& Demirel (2011) Epçaçan.

أولا- الكفاءة الذاتية الشخصية للطالب في إدارة مهام التعلم الذاتي.

ثانيا– معتقدات المعلمين في قدرتهم الشخصية على تحفيز طلابهم في تعلمهم.

ثالثا– الاعتقاد الجماعي للمدرسة أن تنجح بشكل كبير في عملياتها الأكاديمية.

1– الكفاءة الذاتية القرائية:

فقد عرفها (السيد أبو هشام، 1999) بأنها القدرة على تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقرائته، ويتضح ذلك في كفاءته القرائية، ودرجة صعوبة ما يقرأه، ومشاعره تجاه القراءة. يمكن تعريف الكفاءة الذاتية في القراءة على أنها المعتقدات لدى الطلاب في قدرتهم على القراءة بنجاح. وقد وجد وليف(2010)في أمريكا، وجود علاقة إيجابية بين كفاءة الطلاب الذاتية في القراءة والقراءة، ووجد أن الكفاءة الذاتية للطلاب تتطابق مع القراءة على مستوى الصف. وبالإضافة إلى ذلك، وجد شونك وريس (1991) أن استخدام استراتيجيات الكفاءة الذاتية مثل تزويد الطلاب بأهداف واضحة لمهام القراءة وإعطاء التغذية الراجعة وجود تقدم الطلاب في القراءة.

وفي دراسة شل، مورفي، وبرونينغ (1989) في إحدى الجامعات الأمريكية، كانت الكفاءة الذاتية أقوى مؤشر في القراءة والإنجاز.

ووجد ميزوموتو (2012) أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية كانوا مستخدمين نشطين للاستراتيجيات، واستخدموا استراتيجيات عميقة وكانوا متفوقين إدراكيا وأن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتوسطة استخدموا استراتيجيات ضحلة أما الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة كانت سلبية أو لا يستخدمون استراتيجيات القراءة .إذاً فيمكن للكفاءة الذاتية أن تعزز استخدام استراتيجيات القراءة.

المبحث الثاني: استراتيجيات القراءة

1– مفهوم القراءة:

تحظى القراءة باهتمام كبير من جانب الأفراد والمجتمعات، فهي تساعد الإنسان في التعرف على ما أنتجه العقل البشري من فنون و حضارات، تؤثر تأثيراً قوياً في بناء شخصيته، و تكوين فكره، وصقل لغته، وتمكنه من التفاعل مع الآخرين، و التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ؛ فالقراءة من أهم النوافذ المعرفية للوجود الإنساني، في الماضي و الحاضر و المستقبل، و المدخل الرئيسي لرقي الشعوب؛ ولذا فإن القراءة تعد من أهم فنون اللغة الأربعة التي تتخذ المنهج العلمي أسلوبا لها، وتمتاز القراءة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها .

إذ حظيت القراءة في هذا العصر بأبحاث ودراسات كثيرة، لعظيم أثرها في حياة الناشئة حاضراً ومستقبلاً،(Wiltgen,2011;Shang, 2010 ;Barnes, 2010 ;Wigfield,2004).

والتعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة، يقول التعريف " إن القراءة ليست مهارة ألية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إن القراءة عملية ذهنية تأملية، و ينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، و الحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات .(رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، 2006، ص5)

لقد تجاوز مفهوم القراءة من كونها عملية إدراكية فسيولوجية تتمثل في التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، إلى كونها عملية عقلية، ويرجع هذا الفهم للقراءة نتيجة لجهود علماء التربية، وعلم النفس المعرفي، وعلم اللغة، حيث انصبت جهود هؤلاء العلماء على الاهتمام بما يجري داخل المتعلم أو القارئ من عمليات داخلية تحدث في الدماغ أثناء القراءة، وفي ضوء هذا التطور أصبحت القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة والمعاني الجديدة التي يكتسبها القارئ من الموضوع. (ماهر شعبان عبد الباري، 2010، ص230).

2- مفهوم إستراتيجيات القراءة:

يرى الباحثون في مجال القراءة أن استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات هي: المعرفية، وما وراء المعرفية، والتعويضية Pintrich&Garcia, 1991 .Oxford, 1990 ;Numrich, 1989 .Winsted, 2004 .Yang,2004 ; Caverly,1997 .Pintrich, 1999 .Weinstein & Mayer,1986 Pintrich, 1999 ; Zhang, 1993 ; Sinatra & Dowd, 1992 (علوان و محاسنة، 2011 : 401).

2- 1- مفهوم الاستراتيجيات المعرفية:

إذا كان الاتجاه السلوكي في طرحه النظري ينطلق من مسلمة أن البيئة الخارجية تعد أهم متغير في تحديد سلوك الكائن، فإن علم النفس المعرفي يفترض نظريا أن الفرد "هو فاعل ينظم سلوكاته وله إستراتيجية ذهنية ومعرفية يستند إليها في تدبير حياته اليومية (بلحاج، 2005: 121) . فالمنظور المعرفي إذن، يعيد للفرد ذاتيته وخصوصيته التي سلبها عنه الاتجاه السلوكي.وتأسيسا على هذا الطرح النظري الذي جاء به هذا المنظور الذي ينطلق من فاعلية ونشاط الفرد، تصبح عملية التعلم والاكتساب سيرورة معرفية داخلية يقوم بها الفرد من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي، إذ إن "التعلم يحيل في سياقه العام على نمط من أنماط الاشتغال

الذهني لدى الفرد في إطار تفاعله مع محيطه الفيزيقي والاجتماعي، حيث يبني ويطور نظامه المعرفي (ادريسي، 2006: 137).إن علم النفس المعرفي في مقاربته للتعلم يهدف إلى تطوير وتنمية كفايات المتعلم المعرفية أثناء اشتغاله الذهني الذي يتمثل في استقبال المعلومات ومعالجتها قصد مواجهة الوضعيات–المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها. فالمنظور المعرفي أعطى نوعا من الاهتمام للاستراتيجيات المعرفية وكذا فوق معرفية التي يستعملها المتعلم في سيرورة تعلمه واكتسابه. فالمدرس بحسب المنظور المعرفي مطالب بتنمية الاستراتيجيات المعرفية لدى المتعلم كالتفكير والتحليل والتركيب والاستنباط والاستدلال للوصول إلى الحل المناسب. إذ إن المهم في عملية التعلم هو تلك الاستراتيجيات المعرفية التي يلجأ إليها المتعلم وليس فقط الإنجاز الذي يحققه (Tardif, p :70). بل أكثر من ذلك، فلا يكفي أن يبني المتعلم إستراتيجية معرفية واحدة فقط في مواجهة وضعية–مشكلة، فمهما كانت صحة هذه الإستراتيجية وقدرتها على مساعدة المتعلم للوصول إلى الحل المناسب، فلابد من التعرف على استراتيجيات أخرى أثناء اشتغاله الذهني لكي يستطيع أخيرا اختيار الإستراتيجية التي تتميز بالفعالية والاقتصاد، بمعنى تمكين المتعلم وجعله قادرا على ممارسة نوع من النشاط الميتامعرفي.

2– 2– مفهوم الإستراتيجيات ما وراء المعرفية :

رغم إختلاف الجوانب التي يركز عليها الباحثون في إستراتيجيات ما وراء المعرفة إلا إنهم يتفقون في أن مفهوم ما وراء المعرفة ينطلق من أساس التفكير فى التفكير، وعليه يجب أن يعتمد التلميذ على نفسه في استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل تلقائي، بحيث يدل ذلك على وعيه بالمعرفة المتضمنة بهذه الإستراتيجيات، والوعي بإمكانية انتقاء إستراتيجية معينة من خلال إدراكه لوظيفتها وتطبيقها في وقت معين , وهذه الإستراتيجيات تجعل التلميذ يعتمد كلياً على ذاته مع توجيه المعلم.

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وهى: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة , والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معاني يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات (عفت مصطفى،2001: 121).

2- 3- مفهوم الإستراتيجيات التعويضية :

تعدّ استراتيجيات التعويض من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المفردات، فالكثير من الطلبة يواجهون كلمات غير معروفة المعنى تعيق عملية استيعابهم، لذا يقترح الباحثون ضرورة تعليم الطلبة استراتيجيات تعويض نشطة لتحسين عملية الاستيعاب، وعليه فقد اقترح (Oxford,1990) إطارًا للاستيعاب يستخدم تلميحات السياق، وهي : تلميحات التركيب وتتعلق بالبنية القواعدية، وتلميحات المعنى وتتعلق بالعلاقات بين الجمل في النص القرائي ، ويؤكد (Sinatra & Dowd, 1992) أنه يجب ألا يركز المعلم على كيفية استخدام الطلبة للقواعد فقط أثناء القراءة، ولكن ضرورة استخدام تلميحات المعنى كاستخدام الأمثلة وتلميحات الملخص لكي يخمن الطالب معنى كلمة غير معروفة لديه. وهذه الاستراتيجيات لا تكمن أهميتها في تحديد القارئ للمفردات فقط، بل تساعده في تخمين مغزى النص أيضًا، وزيادة سرعة القراءة والوصول بالقارئ إلى مستوى الكفاءة في القراءة. (علوان و محاسنة، 2011 : 401).

3- محاور إستراتيجيات القراءة: وكانت الإستراتيجيات التي قدمتها "أكسفورد ربيكا" في كتابها " إستراتيجيات تعلم اللغة" هي العمود الفقري لهذه المحاور.

المحور الأول: الاستراتيجيات المعرفية المباشرة (منقول عن: أكسفورد، ترجمة: دعدور، 1996: 51-56).

إن الاستراتيجيات المعرفية ضرورية جدا لتعلم أي لغة جديدة. و هذه الاستراتيجيات تتباين ما بين تكرار و تحليل المصطلحات التعبيرية و التلخيص .و لكن رغم اختلاف كل استراتيجية معرفية عن الأخرى إلا أنهم يشتركون جميعا في أداء و وظيفة واحدة و هي معالجة اللغة الجديدة (12). غالبا ما يستخدم المتعلمون الاستراتيجيات المعرفية(17).

وتتكون الاستراتيجيات المعرفية من أربع فئات كما هو موضح بالشكل (2و3) و هذه الفئات الأربع هى الممارسة واستقبال وارسال المعلومات والتحليل والاستدلال وتنسيق المدخلات والمخرجات.

أما استراتيجيات الممارسة فهي واحدة من أهم الاستراتيجيات المعرفية وغالبا لا يدرك متعلمون اللغات الأجنبية مدى ضرورة هذه الاستراتيجيات. ولا توجد فرص حقيقية للممارسة داخل الفصل الدراسي، فيقوم طالب واحد بالقراءة بينما الآخرون يستمعون بدون مشاركة.

وحتى عند القيام بأنشطة فصلية تقوم بها مجموعات صغيرة فإن الفرصة للممارسة وإن كانت تزيد عن سابقتها إلا أنها تظل غير كافية لخلق متعلم يمتلك براعة لغوية معقولة. تلك البراعة قد تتطلب مئات بل الآلاف

من الساعات يقضيها المتعلم في الممارسة حسب صعوبة اللغة المتعلمة بالإضافة إلى عوامل أخرى (18). والبحث العلمي قد أكد على أهمية الممارسة الطبيعية في كل مستويات تعلم اللغة(19).

أما إستراتجيات استقبال وارسال المعلومات فتعد مهمة جدا لعملية التعلم فمثلا استراتيجية مثل المعرفة الخاطفة للفكرة تساعد المتعلمين على تحديد الفكرة الرئيسية من خلال الرؤية الخاطفة للموضوع أو النظر إلى النقاط الرئيسية . ومثل هذه الاستراتيجية تفيد بأنه ليس من الضروري أن يركز المتعلم على كل كلمة. والاستراتيجية الأخرى في هذه الفئة هي استخدام المصادر وهي تفيد في كل من عمليتي الاستقبال والإرسال. وهي تساعد المتعلمين على الاستفادة من المصادر المتاحة سواء كانت مكتوبة وذلك لفهم وإنتاج الرسائل المقصودة باللغة الأجنبية.

أما الفئة الثالثة من الاستراتيجيات المعرفية فهي تتعلق بالتحليل والاستدلال. والعديد من المتعلمين وبخاصة الكبار منهم (20) يحاولون أن يجدوا علاقات سببية بداخل اللغة الجديدة. فهم يقومون ببناء نموذج معين بداخل عقولهم و هذا النموذج يقوم على عمل تحليل ومقارنات وعلى استنتاج قواعد عامة وكذلك على مراجعة تلك القواعد كلما أتيحت الفرصة بوجود معلومة جديدة عن اللغة الاجنبية. ورغم الأهمية القصوى لهذه العمليات فأحيانا ما يخطئ الطلاب بتعميم القواعد دون دراسة متأنية. وأحيانا يكون هذا التعميم بنقل القواعد من لغة أجنبية لأخرى. أو حتي نقلها من اللغة الأم للغة الأجنبية. وهدا ما يطلق عليه أحيانا اللغة البينية وهي الشكل اللغوي الذي يقبع في المنطقة ما بين اللغة الأم واللغة الأجنبية (21) وتؤدى الترجمة الحرفية أيضا إلى اللغة البينية(22). واللغة البينية هي مرحلة متوقعة عند تعلم أي لغة أجنبية و لكن هناك بعض المتعلمين الذين يفشلون في تخطي تلك المرحلة وذلك بسبب سوء الاستعمال المفرط لاستراتيجيات التحليل والاستدلال.

وغالبا ما يشعر المتعلمون بأنهم محاطون بكم هائل من المفردات الموجودة في الراديو وفي برامج التليفزيون والأفلام والمحاضرات والقصص والمقالات والمحادثات. ومن أجل فهم أفضل يحتاج الطلاب إلى تنسيق المدخلات في شكل مجموعات وذلك باستخدام استراتيجيات مثل تدوين الملاحظات والتلخيص وإلقاء الضوء بشدة. ومثل هذه الاستراتيجيات التي نضع تنسيقا للمعلومات تساعد جدا في إعداد تلك المعلومات وفي إنتاجها في شكل منطوق أو مكتوب.

الشكل رقم (1- 2) رسم يوضح الاستراتيجيات المعرفية(المصدر: أكسفورد، ترجمة: دعدور، 1996)

و ما يلي هو عرض للفئات الأربعة للاستراتيجيات المعرفية

1-1-الممارسة:

وعدد هذه الاستراتيجيات خمسة أهمها الممارسة الطبيعية و ما يلي هو عرض لتلك الاستراتيجيات الخمس.

1-1-1-التكرار:

وهي تكرار أو عمل شيء ما مرات و مرات مثل الاستماع لشيء ما مرات عديدة أو عمل "البروفات" أو تقليد متحدث أصلي للغة.

1-1-2-التدريب الرسمي النظام الصوتي و الكتابي:

وهي ممارسة الأصوات (مثل النطق و التنغيم و التجويد) بطرق عديدة و لكنها لم تصل بعد لممارسة الطبيعية و هي كذلك ممارسة النظام الكتابي للغة الأجنبية.

1-1-3-التعرف على الصيغ و التراكيب و استخدامها:

وهي القدرة على استخدام أو الوعي بصيغ نمطية سواء كانت فردية أو تتكون من و حداث لا تتجزأ مثل"أهلا و كيف حالك؟" أو كانت في أنماط لا تتجزأ أو لكن بها فراغ يحتاج لأن يملئ مثل "لقد حان الوقت لكي...".

1-1-4-إعادة الربط:

و تشير إلى ربط عناصر معروفة من قبل بطرق جديدة لإنتاج مخرجات أطول كأن يربط التعلم عبارة بأخرى ليعطي في النهاية جملة كاملة.

1- الممارسة الطبيعية:

وهي ممارسة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية وواقعية مثل عمل محادثة أو قراءة كتاب أو مقالة أو الاستماع إلى محاضرة أو كتابة خطاب باستخدام اللغة الجديدة.

1-2- استقبال و إرسال المعلومات:

وتشمل هذه الفئة استراتيجيتان و هما:

1-2-1-المعرفة الخاطفة للفكرة:

وتكون باستخدام النظرة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسية أو بالبحث عن نقاط أو تفاصيل أو اهتمامات معينة. و هذه الاستراتيجية تساعد على الفهم السريع لما يقرءونه أو يستمعون أليه باللغة الأجنبية. و غالبا ما يساعد بشدة وجود اسئلة استهلالية تمهيدية.

1-2-2-استخدام المصادر لأستقبال و إرسال المعلومات:

وهي استخدام المصادر المطبوعة التي من شأنها أن تعين على فهم المعلومة المرسلة الى التعلم أو إنتاج معلومة في صورة إرسال مخرجات.

1-3- التحليل و الاستدلال:

وهذه الاستراتيجيات تستخدم لفهم معني مصطلح معين أو لإنتاج مصطلح جديد و تنقسم هذه الفئة من الاستراتيجيات إلى خمس إستراتيجيات و هي:

1-3-1-الاستنباطية:

وهي تعني باستخدام قواعد عامة و تطبيقها في المواقف التي تتعلق بتعليم اللغة الجديدة. و هذه الإستراتيجية تسير من القمة إلى أسفل أي مما عام إلى ما هو خاص.

1-3-2-تحليل المصطلحات التعبيرية:

وتعني تحديد معني المصطلح الجديد بتحليله إلى أجزاء ثم استخدام معاني هذه الأجزاء لفهم المعنى الكلى للمصطلح.

1-3-3-استخدام التحليل البيني:

وهي مقارنة عناصر اللغة الجديدة بمثيلاتها في اللغة الأم لتحديد التشابه و الاختلاف بينها تلك العناصر هي الأصوات و المفردات و القواعد النحوية.

1-3-4-الترجمة:

وهي ترجمة اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم أو العكس (ترجمة كلمة أو عبارة أو حتى قطعة كاملة) و ذلك للمساعدة على فهم هذه الكلمة أو العبارة أو القطعة أو على إنتاج غيرها.

1-3-5-انتقال الأثر:

وهي استخدام ما يعرفه المتعلم بالفعل من كلمات أو مفاهيم أو قواعد خاصة بلغة معينة و تطبيقها بصورة مباشرة على لغة أخرى من أجل فهم أو إنتاج مصطلح اللغة الأجنبية.

1-4- تنسيق المدخلات و المخرجات:

و ما يلى هو عرض للاستراتيجيات الثلاث التي تضمها هذه الفئة.

1-4-1-تدوين الملاحظات:

و هي كتابة الفكرة الرئيسية أو نقاط معنية يري المتعلم أنها مهمة و قد يكون أسلوب تدوين الملاحظات تقليديا أو يأخذ شكل على حرف ت(T) أو يأخذ شكل قائمة مشروبات.

1-4-2-التلخيص:

وهي عمل ملخص أو موجز لقطعة كبيرة.

1-4-3-التركيز على الأجزاء الهامة:

وهي إستراتيجية يتم فيها استخدام أساليب متعددة للتأكيد والتركيز على المعلومات المهمة بداخل قطعة ما وبعض هذه الأساليب هي وضع خط تحت ما هو هام أو وضع نجمة بجانب النقاط المهمة أو استخدام الأقلام الملونة.

المحور الثاني: الاستراتيجيات التعويضية المباشرة(منقول عن: أكسفورد، ترجمة: دعدور، 1996: 57-64).

إن الاستراتيجيات التعويضية تمكن المتعلمين من استعمال اللغة الجديدة سواء في فهمها أو في إنتاجها برغم قصور إمكاناتهم المعرفية (أي ما يعرفونه بالفعل). وهي تشكل ذخيرة غير محددة من القواعد و المفردات. وهناك عشر استراتيجيات تعويضية يمكن تقسيمها إلى فئتين الأولى هي التخمين الذكي عند الاستماع أو القراءة والفئة الثانية هي التغلب على القصور في التكلم و الكتابة.

والاستراتيجيات التخمينية يطلق عليها أحيانا الاستراتيجيات الإستنتاجية حيث يستخدم المتعلمون تلميحات لغوية أو غير لغوية ليخمنوا معني الكلمات التي لا يعرفون معناها (23). فالمتعلمون الجيدون للغة يقومون بعمل تخمينات فطنة عند لا يدركون معني بعض الكلمات أو المصطلحات. وعلى الجانب الآخر هناك بعض المتعلمين أقل حنكة وبالتالي يهرعون ويستغيثون بالقاموس كلما واجهوا كلمة لا يعرفونها. ومثل هذا السلوك بالطبع يعوق من تطور أداءهم نحو البراعة في اللغة الجديدة.

والمبتدئون ليسوا فقط الذين يستخدمون التخمين فأصحاب المستوى المتقدم في اللغة بل و حتي المتحدثون الأصليون للغة يخمنون حينما يكونون لا يسمعون جيدا شيئا ما قيل أو حينما تواجههم كلمة جديدة لا يعرفونها أو عندما لا يفهمون المعني إلا من بين السطور والحقيقة أن التخمين هو حالة خاصة للعمليات التي تتم بداخل العقل. و يقول "ماكبرايد" (24) أن الذي يقوم بعملية تخليق المعني هو الفرد المستقبل للمعلومة وذلك في ضوء خبرته السابقة الفعلية تلك الخبرة هي التي تقود إلى التخمين الصحيح لمتعلمي اللغة سواء كانوا مبتدئين أو متقدمين.

والتعويض لا يكون فقط في فهم اللغة الجديدة و لكن في إنتاجها أيضا فالاستراتيجيات التعويضية تتيح للمتعلمين فرصة إنتاج تعبيرات منطوقة أو مكتوبة باللغة الجديدة بدون وجود دراية كاملة لما هو ينتج من اللغة (أي الإنتاج رغم وجود قصور في المعلومات التي ينبغي توفرها للحديث أو الكتابة في موضوع ما. ولقد ركز الباحثون سابقا علي التكلم فقط عندما درسوا الاستراتيجيات التعويضية (25). ورغم أن هناك استراتيجيات تعويضية تستخدم عند التكلم مثل الإيماءات والإشارات إلا أن هناك استراتيجيات تعويضية أخرى تستخدم أيضا في الكتابات غير الرسمية (مثل تطويع وتقريب الرسالة وتخليق الكلمات واستخدام الوصف أو المرادفات واختبار الموضوع.

والعديد من الاستراتيجيات التعويضية التي تستخدم لإنتاج اللغة تكون بغرض تعويض النقص في كلمات الملائمة للموضوع ولكن تلك الاستراتيجيات يمكن استخدامها أيضا لسد النقص في المعرفة بقواعد أيضا. فعلي

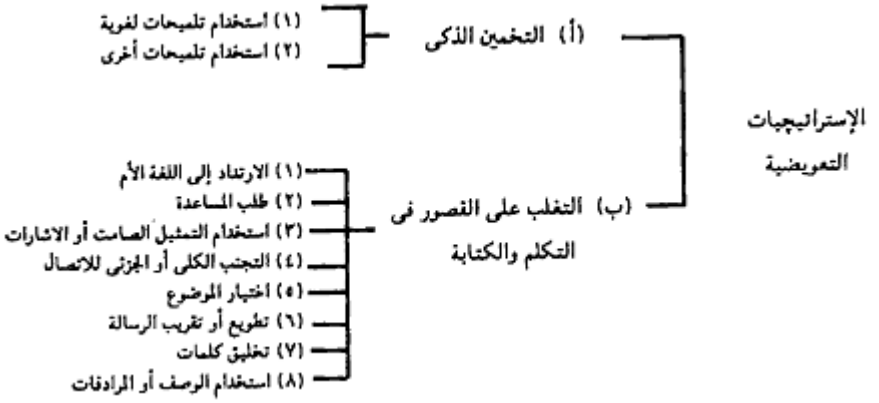
سبيل المثال إذا لم يكن المتعلم يدري ما هو مصدر فعل بعينه فيمكنه أن يستخدم أي تصريف أو زمن لهذا الفعل و يقوم بتحوير و تطويع الكلام أو الكتابة لتلائم الرسالة المراد توصيتها.

وكما يستخدم المتعلمون في المستوى المتقدم و المتحدثون الأصليون باللغة التخمين من وقت لآخر للفهم، فهم أيضا يستخدمون الاستراتيجيات التعويضية عندما تواجههم عثرة عرضية في الكلام أو الكتابة. أما المتعلمون الأقل مستوي فهم في حاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات التعويضية أكثر لأنهم يتعرضون لعثرات أكثر من أولئك ذوي المستوى المهارات الأعلى.

والاستراتيجيات التعويضية تجعل المتعلم في حالة استخدام مستمرة للغة و بالتالي تزيد من فرص احتكاكه وممارساته. وبالإضافة إلى ذلك فإن بعضا من هذه الاستراتيجيات–مثل تطويع وتقريب الرسالة–تساعد المتعلمين على أن يصبحوا أكثر طلاقة وبراعة في استخدام الكم اللغوي الذي يعرفونه. وتساعد بعض الاستراتيجيات الأخرى مثل طلب المساعدة وتخليق الكلمات على الحصول معلومات وإضافات جديدة للغة الجديدة (26).

والمتعلمون البارعون في استخدام هذه الاستراتيجيات يستطيعون أن يتصلوا و يقوموا بمحادثات قد تكون فيبعض الأحيان أفضل ممن يعرفون كلمات أو قواعد نحوية أكثر منهم.

الشكل رقم (2) رسم توضيحي للاستراتيجيات التعويضية (المصدر: أكسفورد، ترجمة: دعدور، 1996)



وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات:

2-1-التخمين الذكي عند الاستماع والقراءة:

وهذه الفئة تشتمل على استراتيجيتين أحدهما لغوية و الأخرى غير لغوية

2-1-1-استخدم تلميحات لغوية:

وهي البحث عن التلميحات ذات أساس لغوى و استخدامها في تخمين معني ما يسمعه أو يقرأه المتعلم من اللغة الجديدة رغم الإلمام بكل مفردات أو قواعد الرسالة التي يسمعها أو يقرأها التعلم. و قد تستمد تلك التلميحات

اللغوية من معلومات يعرفها المتعلم من قبل سواء من اللغة الجديدة أو من اللغة الأم أو أية لغة أخرى. فمثلا إذا كان طالب يدرس اللغة الفرنسية و عند قراءته لقطعة فهم وجد كلمة لا يعرفها معناها و هي "Attention" في ذلك الوقت قد يخمن الطالب أن هذه الكلمة تغني الانتباه الأنها تشبه كلمة يعرفها من قبل باللغة الانجليزية وهي "Attention" .

2-1-2-استخدام تلميحات أخري:

وهي البحث عن تلميحات لا تقوم علي أساس لغوي و استخدامها من أجل تخمين معني ما يسمعه أو يقرؤه التعلم من اللغة الجديدة رغم عدم الإلمام بكل مفردات أو قواعد الرسالة التي يسمعها أو يقرأها التعلم. وتستمد التلميحات غير اللغوية من مصادر عديدة منها معرفة سياق الحديث أو الموقف نفسه أو التركيبة العامة للنص أو العلاقات الشخصية أو الموضوع أو المعرفة العامة. فمثلا في سياق نص يتحدث عن جهاز الكتروني يخزن معلومات وبه شاشة أخترع منذ زمن قريب يمكن أن يخمن القارئ أن الكلمة التي يقرأها الأول مرة باللغة الانجليزية وهي Computer تعني الحاسب الآلي(كمبيوتر).

2-2-التغلب على القصور في التكلم و الكتابة:

وتضم هذه الفئة ثمان استراتيجيات و هي:

2-2-1-الارتداد إلى اللغة الأم:

وهي استعمال مصطلح ما باللغة الأم دون ترجمة أو استخدام بعض نهايات الكلمات (مثل اللواحق) من اللغة الأجنبية و إضافتها علي الكلمة باللغة الأجنبية لعلها توفي بالغرض. وقد تنجح هذه الاستراتيجيات في بعض الأحيان في توصيل المعني. فمثلا قد يريد الفرد أن يعبر عن كلمة سكر بالإنجليزية فيقول أعطني بعض السكر"Give :e Some Sukkar" و المستمع هنا يستخدم التخمين الفطن و يعرف أنه يقصد"Sugar".

2-2-2-طلب المساعدة:

وتلك الاستراتيجيات تعتمد على طلب المساعدة من الآخرين و ذلك بأن يتلعثم الفرد عند الكلام (طريقة غير مباشر) أو بأن يقوم المتحدث بصورة قصدية (مباشرة) بطلب العون من المستمع بأن يقدم له معني الكلمة أو التعبير المفقود.

2-2-3-استخدام التمثيل الصامت أو الإشارات:

وتلك الإستراتيجية تستعين بالحركات الجسدية مثل التمثيل الصامت أو الإشارات بدلا من الكلمات ذلك للتعبير عن المعني.

2-2-4-التجنب الكلي و الجزئي للاتصال:

و تستخدم تلك الإستراتيجية عند توقع وجود صعوبات وبالتالي إما أن يتجنب المتعلم الحديث أو الكتابة كلية عن هذا الموضوع أو تجنب استخدام بعض التعبيرات التي يعرف أنه فد يخطئ عند استخدامها أو يستخدم جمل تامة بذلك يذكر إجابات قصيرة مختصرة تجنبه الوقوع في الخطاء.

2-2-5-اختيار الموضوع:

وتعني اختيار موضوع معين للحديث فيه ويكون هذا الاختيار نتيجة لاهتمام المتعلم به وللتأكد من أن هذا الموضوع هو أحد الموضوعات التي يمكن للمتعلم أن يستخدم فيه كما كافيا من الكلمات والقواعد النحوية. ومثال على ذلك عندما يعطي للطلاب فرصة الاختيار للكتابة في الموضوعات التعبيرية فنحن نعطيهم الفرصة لأن يختاروا الموضوع الذي يمكن أن يكتبوا عنه ويستخدمون كما كبيرا من الكلمات التي يعرفونها وتدور حول هذا الموضوع. ونفس الشيء بالنسبة للقواعد النحوية فقد يختار طالب أن يكتب عن موضوع تاريخي لأنه يجيد استخدام أزمنة الماضي بينما يتجنبها طالب آخر لأنه لا يجيدها و يختار بدلا منه موضوعا عن المستقبل لانه يجيد استخدام تصريف الأفعال في زمن المستقبل.

2-2-6-تطويع أو تقريب الرسالة:

و هذه الاستراتيجية تشتمل على الإبدال وبذلك بحذف بعض المعلومات أو بتسهيل وتبسيط الفكرة أو بقول شيء ما يختلف إلى حد ما عن المعني الأصلي ولكنه رغم ذلك يعني المعني الأصلي أو علي الأقل يشير إليه مثلا في اللغة العربية قد يستخدم شخص ما كلمة «فانلة» ليشير إلى كلمة "قميص".

2-2-7-تخليق الكلمات:

وهي عملية تأليف كلمات أو مصطلحات جديدة لكي نوصل المعنى المرغوب فمثلا قد يستخدم فرد غير متحدث أصلي باللغة العربية كلمة ""الشوافة"" ليعني كلمة ""النظارة"" فنحن نرى هنا أن المتعلم لا يعرف كلمة نظارة ولكنه يعرف كلمة ""شاف"" بمعنى رأى ثم قام بوزنها على وزن ""فعالة"" فأصبحت ""شوافة"" ثم أضاف

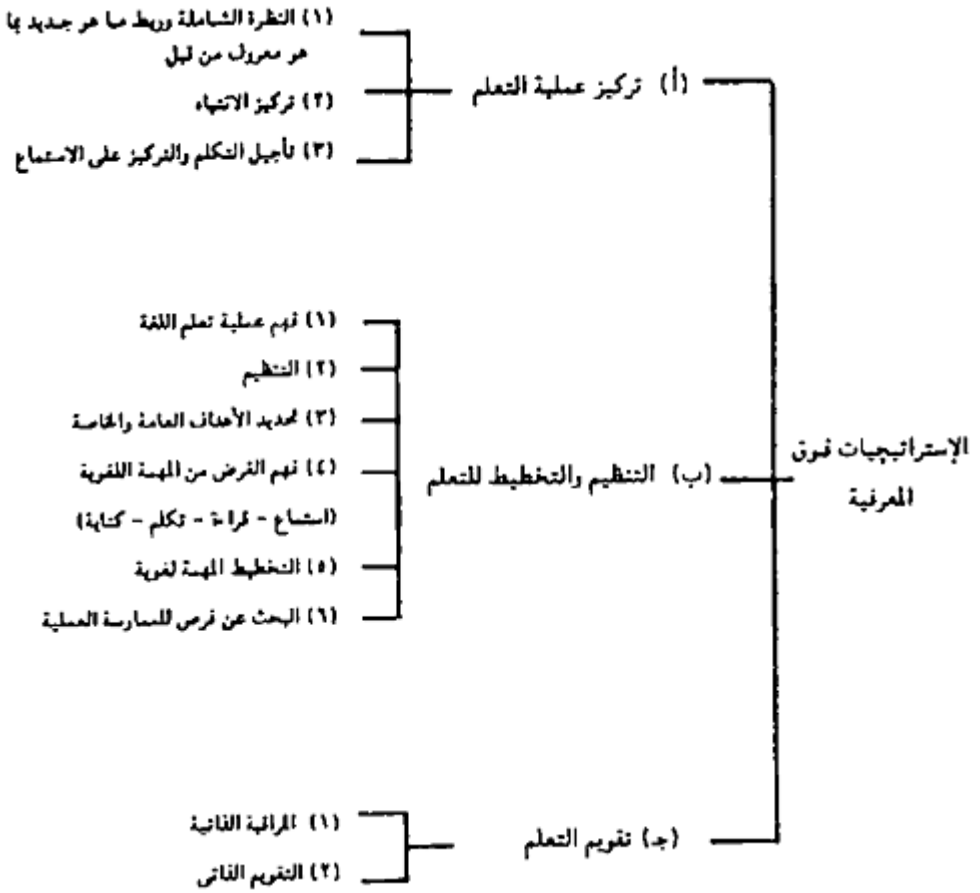
إليها ""ال"" ليجعلها معرفة فتصبح ""الشوافة"". وفي أغلب الأحيان سيفهم أي متحدث باللغة العربية ما يعنيه هذا المتكلم بكلمة """الشوافة"" وخاصة إذا استخدم هذا المتكلم الإشارات.

2-2-8-استخدام الوصف أو المرادفات

وهذه الاستراتيجية تهدف إلى توصيل المعنى بشرح مفهومه أو باستخدام كلمة مرادفة لمعنى الكلمة فمثلا ""ذلك الشيء الذي تستخدمه مع الماء لغسل اليدين"" هذه العبارة تصف الصابون ومن ثم فهي تؤدي المعنى وإذا لم يعرف فرد معنى كلمة منضدة فيمكنه الاستغناء عنها باستخدام كلمة ""ترابيزة""

المحور الثالث: الاستراتيجيات فوق المعرفية غير المباشرة(منقول عن: أكسفورد، ترجمة: دعدور، 1996: 116-121).

شكل (3) الاستراتجيات فوق المعرفية(المصدر: المؤلفة)



وتشير كلمة ""فوق معرفي"" إلى أنها تكون وراء أو مع أو إلى جانب ما هو "معرفي" أما الاستراتجيات فوق المعرفية فهي تعني تلك الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية والتي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه. وهي تشتمل على ثلاث فئات. تركيز عملية التعلم والتنظيم والتخطيط للتعلم وتقويم التعلم ويمكن اختصار فئات هذه

الاستراتجيات إلى كلمة ""عنق"" بمعني أن هذه الاستراتيجيات تمثل الزجاجة لعملية تعلم اللغة الانجليزية. فالاستراتيجيات فوق المعرفية ضرورية جدا للنجاح في تعلم اللغة فكثيرا ما يجهد المتعلمين هذا الكم الهائل من المعلومات الجديدة، و الكلمات غير المألوفة، و القواعد المحيرة ، و طرق الكتابة و أنظمتها المختلفة، و العادات الاجتماعية غير المفهومة و المداخل التعلمية غير التقليدية (المستخدمة في فصول تعلم اللغة). و نتيجة لهذا الكم الهائل من التحديث يفقد المتعلمون التركيز و الذي يعيده إليهم الاستخدام الواعي لبعض الاستراتيجيات فوق المعرفية مثل تركيز الانتباه و النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل.

وهناك بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية الأخرى مثل التنظيم و تحديد الأهداف العامة و الخاصة و فهم الغرض و التخطيط للمهمة اللغوية و البحث عن فرص للممارسة العملية و تلك الاستراتيجية الأخيرة–البحث عن فرص للممارسة العملية– تعد مهمة جدا فالمتعلمون الجادون في عملية تعلم اللغة الأجنبية ينبغي أن يتحملوا ن مسئولية البحث عن أكبر قدر من الفرص الحقيقية و الموجودة خارج الفصل الدراسي لممارسة اللغة عمليا.

وفي بعض الوقت يجد المتعلمون صعوبة في مراقبة أو ملاحظة الأخطاء التي يرتكبونها. و قد يصدم المتعلمون من كثرة ارتكابهم للأخطاء دون أن يدروا بأنهم يتعلمون من أخطائهم. و قد يخطئ المتعلمون في تقدير مستوي كفاءتهم. كما أن عملية التقويم بداخل الفصل و التي تكافئ الأداء الصحيح للقواعد التي تم تعليمها دونما النظر إلي كفاءة الاتصال الفعلية قد تكون خادعة بالنسبة للمستوى الفعلي للمتعلم. و هذه المشاكل و المتمثلة في المراقبة غير الواقعية للأخطاء و في التقويم غير الكافي لدرجة تقدم المتعلمين يمكن التغلب عليها باستخدام استراتيجي "المراقبة الذاتية و التقويم الذاتي(1)".

و رغم أهمية الاستراتيجيات فوق المعرفية إلا أن البحث العلمي أوضح أن المتعلمين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات ألا قليلا و دون أحساس كبير بمدي أهميتها. ففي العديد من الدراسات التي تناولت تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية (2) استخدم المتعلمون الاستراتيجيات فوق المعرفية بصورة أقل من الاستراتيجيات المعرفية و استخدموا عددا قليلا منها، و كانت أكثر الاستراتيجيات استخداما التخطيط و أقلها مراقبة الذات وتقويم الذات.

وفي دراسات أخرى أجريت على طلاب يتعلمون لغات أجنبية في الجامعة و في الجيش(3) اتضح استخدام هؤلاء الطلاب لبعض الاستراتيجيات مثل إعداد الذات و استغلال الوقت جيدا و لكنهم يستطيعوا استخدام استراتيجيات أخري ذات درجة كبيرة من الأهمية مثل التقويم الدقيق لتقديمهم أو البحث عن فرصة للممارسة. و يدل ذلك على مدي حاجة المتعلمين لمعرفة المزيد من الاستراتيجيات فوق المعرفية وما يلي هو عرض توضيحي لتعريف الاستراتيجيات فوق المعرفية:

3-1-تركيز عملية التعلم:

وتشتمل هذه الفئة على ثلاثة استراتيجيات تعين المتعلمين على توجيه انتباههم وقواهم نحو مهام أو أنشطة، أو مهارات/ أو مواد لغوية بعينها. وهذه الاستراتيجيات هي:

3-1-1-النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل:

وتعني ربط مفهوم-مفتاحيا- أو مبدأ أو ربطا مفهوما (من خلال نشاط يختص باللغة) مع شيء معروف من قبل. ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية بطرق عديدة ولكن ينصح باتباع الخطوات الثلاثة التالية: تعلم لماذا يؤدي هذا النشاط بعينة ثم بناء المفردات اللازمة، ثم عمل التربيطات.

3-1-2-تركيز الانتباه:

وهي تعني تقرير المتعلم من البداية هل سيركز بصفة عامة على مهمة محددة لتعلم اللغة ويغفل المشتتات (الانتباه الموجه) أم سيركز على بعض الملامح المحددة أو على تفاصيل موقفية (الانتباه الانتقائي) أم الاثنين معا.

3-1-3-تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع:

وتعني اختيار المتعلم من البداية أن يرجئ أنتاج الحديث (التكلم) باللغة الأجنبية سواء جزئيا أو كليا حتى يتم تنمية مهارات الفهم الاستماعي بصورة كافية. يشجع العديد من علماء اللغة على ضرورة وجود فترة صمت كجزء أساسي في منهج اللغة الأجنبية ولكن هناك تباينا في وجهات النظر حول ضرورة هذه الفترة لكل الطلاب أو لبعضهم فقط.

3-2-التنظيم والتخطيط للتعلم:

وتحتوي هذه الفئة على ستة استراتيجيات تعين كلها المتعلمين على التنظيم والتخطيط للاستفادة بأكبر قدر ممكن من تعلم اللغة. وهذه الاستراتيجيات تتناول مجالات عدة مثل: فهم عملية تعلم اللغة وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة بالمتعلم، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وضع الغرض في الاعتبار، التخطيط للمهام والبحث عن فرص حقيقية لممارسة اللغة.

3-2-1-فهم عملية تعلم اللغة:

وتشير إلى بذل الجهد لمعرفة كيف تحدث عملية تعلم اللغة عن طريق قراءة الكتب و الحديث مع الأخرين، وبعد ذلك تستخدم تلك المعلومات في تحسين من مستوي تعلم الفرد نفسه للغة.

3-2-2-التنظيم:

وتشير إلى فهم واستثمار الظروف المتعلقة بالتعلم الأمثل للغة الجديدة اي تنظيم جدول أعمال الفرد اليومي وكذلك البيئة المحيطة به (مثل المساحات و درجة الحرارة، الأصوات المحيطة به، الضوء) وكذلك تنظيم وترتيب كشكول المحاضرات أو التدريبات.

3-2-3-تحديد الأهداف العامة و الخاصة:

و هي تتعلق بتحديد اهداف تعلم اللغة بما يشمل الأهداف الحولية طويلة المدى Long-Ter و التي تحدد مقدرة الطالب على إجاد مهارات معينة في نهاية العام، و كذلك الأهداف قصيرة المدي مثل الانتهاء من قراءة قصة ما يوم الجمعة القادم مثلا.

3-2-4-فهم الغرض من المهمة اللغوية:

و تعني تحديد الغرض من القيام بمهمة لغوية معينة سواء في الاستماع أو التكلم أو القراءة أو الكتابة، مثل الاستماع إلى الراديو لمعرفة أخر أخبار التطورات في البوسنة، أو قراءة مسرحية بغرض المتعة، أو التحدث إلى البائع لشراء طعام الغداء، أو كتابة خطاب لشخص لرجاءيه عدم الإقدام على عمل فعل أحمق.(و تعرف هذه الاستراتيجية في بعض الأوقات على أنها الاستماع-التكلم- القراءة-الكتابة الغرضية).

3-2-5-التخطيط لمهمة لغوية:

وتعني التخطيط لمعرفة العناصر والوظائف اللازمة والمتوقع احتياجها عند أداء مهمة لغوية أو موقف معين. وتحدث هذه الاستراتيجية في أربع خطوات: وصف المهمة أو الموقف، ثم تحديد متطلباته، ثم مراجعة المصادر اللغوية للتعلم ذاته، ثم تحديد العناصر أو الوظائف الإضافية اللازمة لأداء هذه المهمة أو الموقف.

3-2-6-البحث عن فرصة للممارسة العملية:

البحث عن أو خلق فرص لممارسة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية واقعية، مثل الذهاب إلى سينما بها فيلم يستخدم اللغة الجديدة-دون وجود ترجمة- أو حضور حفلة بها متحدثون أصليون لتلك اللغة الجديدة، أو الالتحاق بأي نادي اجتماعي دولي، وحتي التفكير بوعي باللغة الجديدة، يعد فرصة للممارسة العملية.

3-3-تقويم التعليم:

وتحتوى هذه الفئة علي استراتيجيتين كلاهما يساعد المتعلمين من خلال الأخطاء، بينما الأخرى تهتم بمراجعة مستوى التقدم الكلي.

3-3-1-المراقبة الذاتية:

وهي تهتم بتحديد الأخطاء في فهم أو إنتاج اللغة الجديدة، مع تحديد أي أخطاء تعد مهمة (تسبب سوء فهم أو تعد جارحة) وكذلك تهتم بتتبع مصدر تلك الأخطاء النهنة ومحاولة التقليل من حدوث مثل هذه الأخطاء.

3-3-2-التقويم الذاتي:

وتعني تقويم تقدم المتعلم في اللغة الجديدة، وذلك مثل النظر إذا ما كان يستطيع المتعلم أن يقرأ الآن بصورة أسرع ويفهم أكثر من الوضع الذي كان عليه من ست شهور نضت أم لا. مثال آخر معرفة نسبة نجاح الفرد في إجراء محادثة.

4- العلاقة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة:

يشير باندورا(Bandura, 1997, p : 233) من خلال الإطار المعرفي الاجتماعي للسببية ثنائية الاتجاه، إلى أن مهارات تنظيم الذات (المعرفية وما وراء المعرفية) لن تساعد الطلبة كثيراً إذا لم يكن بمقدورهم تطبيقها باستمرار في مواجهة الصعوبات والضغوطات ومواقف المنافسة. فاكتساب المهارات المعرفية يقوي اعتقادات الفرد بكفاءته الذاتية، فغالباً ما ينتج الفشل بالأداء المعرفي من الاستخدام القليل للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية أكثر من نقص المعرفة، فالأفراد بحاجة إلى إحساس بالكفاءة لتطبيق ما يعرفونه بشكل منظم ومستمر خاصة عندما لا تسير الأمور بشكل جيد وعندما يحمل الأداء نتائج سلبية، فالأداء الناجح أساس الكفاءة الذاتية. وهذا ما تؤكده دراسة (Everson, 1996) وجود ارتباط بين مستوي المعرفة وثقة الطلبة بأنفسهم.

إن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة تعني أن استراتيجيات القراءة تؤثر على الكفاءة الذاتية، وبالتالي يمكن استخدام استراتيجيات القراءة في مواقف التعلم على سبيل المثال والذي يترتب عليه تعزيز الكفاءة، والتأثير المتبادل للاستراتيجيات القرائية والكفاءة الذاتية التي يمكن أن تنتج تأثيرات إيجابية على حياة الفرد من اتخاذه لقراراته واختياراته وعلى التعلم والتحصيل.

وإن امتلاك الفرد لمدركات كفاءة الذات ولو بدرجة متوسطة يعزز دافع الفرد ويزيد من اندفاعه لتجاوز الصعاب وإنهاء المهمات بنجاح، وهذا الأمر تؤكده أدبيات كفاءة ذات التي تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة يجدون في أنفسهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم بصورة إيجابية، حيث أن مدركات الكفاءة الموجبة تحدث خبرات وجدانية إيجابية تعزز الدافعية، فالكفاءة الذاتية تجعل حياة الفرد أكثر حيوية ومثابرة، وإقبالا على الاختيار واتخاذ القرار.

وفي دراسة رحيمي وعبدي (2014) كشفت النتائج أن الكفاءة الذاتية ترتبط بشكل إيجابي وملحوظ بالوعي ما وراء المعرفي. مع دراسة كيسكين (2014) كانت هناك علاقة إيجابية ومنبئة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة والكفاءة الذاتية في القراءة.

وقال (ميزوموتو وتاكيوتشي،2009) قد يؤدي تدريس الاستراتيجيات للطلاب زيادة فعاليتهم الذاتية.

ويقال إن تعليم الاستراتيجيات الصريحة تحسن الكفاءة الذاتية (باجاريس، 2006)، ولذلك ينبغي توفير تعليم مختلف استراتيجيات القراءة للطلبة وعلى أساس مستمر.

ودراسة (Dolak, 2000) وجدت أن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس الجامعي تنمي تقييم الذات.

خلاصة الفصل:

تم التعرض في هذا الفصل إلى المبحث الأول: الكفاءة الذاتية المدركة والتي تعرضنا فيه إلى تعريف الكفاءة الذاتية، ثم إلى طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية، وعرضنا مصادر الكفاءة الذاتيـــة، وعوامل رفع وخفض مستوى الكفاءة الذاتية، ثم الكفاءة الذاتية كمبنى بالسلوك، ومستويات تأثير الكفاءة الذاتية على الفرد مع مقارنة كفاءة الذات العالية والمتدنية، وفي الأخير عرضنا الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الذاتية القرائية.

ثم إلى المبحث الثاني: استراتيجيات القراءة والتي تعرضنا فيه إلى مفهوم القراءة ، بحيث أصبحت القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة والمعاني الجديدة التي يكتسبها القارئ من الموضوع، ثم تطرقنا في العرض إلى مفهوم إستراتيجيات القراءة والتي يرى الباحثون في مجال القراءة أن استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات هي: المعرفية، وما وراء المعرفية، والتعويضية، وقد تم تعريف مفهوم كل إستراتيجية، ثم قسمت استراتيجيات القراءة إلى محاور وكانت الإستراتيجيات التي قدمتها "أكسفورد ربيكا" في كتابها " إستراتيجيات تعلم اللغة" هي العمود الفقري لهذه المحاور، فكان المحور الأول: الاستراتيجيات المعرفية المباشرة، ويليها المحور الثاني: الاستراتيجيات التعويضية المباشرة، ثم يليها المحور الثالث: الاستراتيجيات فوق المعرفية غير المباشرة، وفي الأخير العلاقة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيـــــــــد:

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- أدوات الدراسة الأساسية

4- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيـــــــد:

تعتبر الدراسة الميدانية أهم خطوة يخطوها الباحث، حيث أنها وسيلة هامة للحصول على النتائج الدقيقة، بصورة موضوعية ومنهجية، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الإطار النظري للدراسة، وسيتم في هذا الفصل عرض لإجراءات الدراسة الميدانية، من أجل تقديم الخطوات المعتمدة من أجل التحقق من الأسئلة والفرضيات، ويشمل العرض المنهج المستخدم في الدراسة، والعينة وأدوات القياس المستخدمة و خصائصها السيكومترية، إضافة للأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج.

1- منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث نوع المنهج الذي يتبعه خلال دراسته، وطبيعة الدراسة الحالية تتطلب استخدام المنهج الوصفي ألارتباطي، إضافة أنه من مناهج البحث العلمي الأكثر استخداما في البحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية ، بحيث أنه يدرس العلاقة بين المتغيرات ويصف درجة العلاقة بينهما، فتجده يصف المتغيرات وصفا كيفيا ليوضح خصائصها ويصفها كميا ليوضح حجمها وتغيراتها ليصل في نهاية إلى تفسير النتيجة ومن ثمة تعميمها .

2- عينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع العناصر التي تنتشر فيها الظاهرة المدروسة ، والتي يتم تعميم نتائج البحث عليها، ويشترك جميع أفرادها في خصائص معينة قابلة للقياس (الخطيب ، 2006 : 38).

وفي هذه الدراسة مجتمع الدراسة هو جميع الطلبة المسجلين في الدكتوراه (ل.م.د) على مستوى (9) كليات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، للعام الدراسي 2018 \ 2019 ، والبالغ عددهم (707) طالبا وطالبة ، وفقا للإحصاءات الرسمية في الجامعة، والموزعين على الكليات العلمية، والكليات الأدبية حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع الكليات حسب التخصص:

الكليات العلمية	الكليات الأدبية
– كلية الرياضيات والإعلام الآلي وعلوم المادة. – كلية التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال. – كلية العلوم التطبيقية. – كلية المحروقات والطاقات المتجددة وعلوم الأرض والكون. – كلية علوم الطبيعة والحياة.	– كلية الآداب واللغات. – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. – كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير. – كلية الحقوق والعلوم السياسية.

وحسب الجدول أعلاه توجد خمسة كليات علمية وأربع كليات أدبية باستثناء كلية الطب.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (250) طالبا وطالبة دكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة وتم تحديد حجمها باستخدام معادلة "ريتشارد جيجر"، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية ومنه تم توزيع الاستبيانات على العينة، ونظرا لبعض الظروف كصعوبة تواجد طلبة الدكتوراه (ل.م.د) في الجامعة في أوقات وأماكن محددة، فقد وضعنا المقاييس على مستوى المخابر، وفي مكاتب تسجيل الدكتوراه أثناء التسجيلات الجامعية، وأثناء مناقشات الدكتوراه، فلم يُسترجع العدد الذي وزع، مع العلم أنه تم استبعاد البعض منها لعدم الاستجابات الصحيحة، حيث في الأخير تكونت عينة الدراسة النهائية من (150) طالبا وطالبة.وتم أخذهم حسب الجنس (97) طالبة و (53) طالب ، وحسب نوع الكلية المسجل فيها (71) طالبا وطالبة من الكليات العلمية و (79) طالبا وطالبة من الكليات الأدبية، بنسب تواجدها في المجتمع الأصلي كما هو موضح في الجدولين (03) و(04) على التوالي:

الجدول رقم (06) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس ن = 150

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	**53**	35.33
أنثى	**97**	64.67
المجموع	**150**	100

وحسب الجدول أعلاه كانت نسبة الذكور 35.33 % ونسبة الإناث 64.67%

الجدول رقم (07) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص ن = 150

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
علمي	**71**	47.33
أدبي	**79**	52.67
المجموع	**150**	100

وحسب الجدول أعلاه كانت نسبة التخصص العلمي 47.33% ونسبة التخصص الأدبي 52.67%.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية في جمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة المقياسين الآتيين:

- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد **الباحثة (2019).**
- مقياس استراتيجيات القراءة طوره Shang (2010)، تعريب **احمد العلوان ورندة المحاسنة** (2011).

أولا : مقياس الكفاءة الذاتية المدركة :

- وصف المقياس :

قامت الباحثة بإعداد مقياس للكفاءة الذاتية المدركة، نظراً لعدم وجود مقياس في البيئة العربية **وهذا في حدود علم الباحثة** يقيس متغير الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) في مجال انجاز البحوث العلمية (مقالات، مداخلات، أطروحات، ملخصات،...). حيث قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس تناولت موضوع الكفاءة الذاتية من بينها:

مقياس الكفاءة الذاتية (عادل العدل، 2001)، (نبيل محمد زايد، 2009)، (سامر رضوان)،...

وقامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة والتي لها صلة وطيدة بموضوع الدراسة الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية البحثية، والكفاءة الذاتية القرائية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية: وكذلك أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وخصائص الباحث وأخلاقيات البحث العلمي.

وتم صياغة فقرات المقياس من قبل الباحثة بصورته النهائية(ملحق رقم:05)، وتكون المقياس من (33) فقرة، وكانت الفقرات التي تدل على الكفاءة الذاتية المدركة السالبة التي تأخذ الأرقام (2، 3، 6،11، 13، 15، 16، 19، 20، 22، 25، 26، 30، 31، 32). أما باقي الفقرات في المقياس هي فقرات موجبة.

- وكانت طريقة تصحيحها على سلم ليكرت الخماسي كما يلي :

الفقرات الموجبة : تنطبق تماما (5 درجات)، تنطبق كثيرا (4 درجات)، تنطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)، تنطبق قليلا (2 درجة)، لا تنطبق (1 درجة)، أما الفقرات السالبة فتعطي الدرجات بشكل عكسي.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

حتى يتم التحقق من صلاحية هذه الأداة في الدراسة الحالية تم تقدير الصدق والثبات بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبا وطالبة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة وكان التطبيق في شهر أكتوبر (2018).

أولا : صدق المقياس :

- صدق المحتوى بطريقة صدق المحكمين :

لبيان صلاحية كل فقرة في المقياس وللتعرف على وضوح التعليمات، عرضت**(الباحثة)** المقياس بتعليماته وبأبعاده والبدائل المتاحة، على أساتذة علم النفس من جامعات وطنية وعربية متخصصين في القياس وعلم

النفس والصحة النفسية (الملحق 04)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس والجدول الموالي يوضح الفقرات التي شملها التعديل:

الجدول رقم (08):فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة قبل وبعد التعديل

الفقرات	الفقرات بعد التعديل
أستطيع التعامل بفعالية مع الضغوط التي تواجهني أثناء الإنجاز	أستطيع التعامل بفعالية مع الضغوط بفعالية أثناء الإنجاز
أواجه صعوبة في إقناع الآخرين بآرائي	أواجه صعوبة في إقناع الآخرين
أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة أثناء إنجازي الأعمال البحثية	أصاب بالإحباط لمجرد إخفاقي أول مرة أثناء إنجاز الأعمال البحثية
أتمتع بمعلومات عامة واسعة في مجال تخصصي	أتمتع بمعلومات واسعة في مجال تخصصي
ارغب في فهم كل ما يصادفني في مجال بحثي	ارغب في جمع كل المعلومات في مجال بحثي
يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد الذي يخدم بحثي	أستطيع اختيار الكتب الذي تخدم بحثي
أواجه صعوبة في تذكر الأشياء التي لها علاقة بحياتي	أواجه صعوبة في تذكر المعلومات التي لها علاقة بمجال بحثي
أستطيع التغلب على مشكلات الوقت التي تواجهني في البحث	استطيع التغلب على مشكلة إدارة الوقت
أجد صعوبة في التوفيق بين الدراسة والبحث.	أجد صعوبة في التوفيق بين الدراسة في الدكتوراه انجاز البحث

- صدق المفهوم (البنـــاء) :

تم تقدير صدق البناء باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (09):قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	.363	**20**	.124
2	.199	**21**	.594
3	.073	**22**	.334
4	.202	**23**	.081
5	.265	**24**	-.192-
6	-.161-	**25**	.490
7	.010	**26**	.457
8	.294	**27**	-.154-
9	.312	**28**	.427
10	.488	**29**	.052
11	.427	**30**	.157
12	.228	**31**	.548
13	.334	**32**	.196
14	.016	**33**	.061
15	.480	**34**	.244
16	.101	**35**	.279
17	.068	**36**	.552
18	.486	**37**	-.006-
19	.506		

توضح النتائج المعروضة في الجدول رقم (09) أن معاملات الفقرات (6، 24، 27، 37) جاءت سالبة وتبرز هذه المعاملات عدم وصولها إلى مستوى الدلالة الإحصائية وعليه تم حذفها، و يشير إلى قبول بقية الفقرات نظراً لقوة الارتباط، بالتالي صار الاستبيان على قدر مقبول من الصدق ، وعليه أصبح عدد فقرات المقياس (33 فقرة) (الملحق 05).

ثانيا : ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل الفا كرومباخ والنتائج موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (10) يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
33	0.745

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل ثبات " ألفا كرونباخ " لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة قدر بـ (0.74) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

وعليه فإن اختبار الكفاءة الذاتية المدركة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تجيز لنا استخدامه في جميع بيانات الدراسة.

ثانيا: مقياس استراتيجيات القراءة :

- وصف المقياس :

تم استخدام مقياس استراتيجيات القراءة، الذي طوره **Shang** (2010). وقام بتعريبه **العلوان و المحاسنة** (2011) وتكون المقياس في صورته الأصلية (الملحق رقم: 06) من(44) فقرة، توزعت على ثلاث أبعاد رئيسية:

الاستراتيجيات المعرفية (16) فقرة: من الفقرة (1 إلى 16). وما وراء المعرفية(17) فقرة: من الفقرة (17 إلى 31). والتعويضية(11) فقرة: من الفقرة (32 إلى 44). مدرجة كل منها على سلم ليكرت الخماسي ، فكانت الفقرة التي تدل على استخدام دائم لإستراتيجية القراءة تعطى (5) درجات في حالة الإجابة عنها (دائماً)، و(4) درجات في حالة الإجابة عنها(غالباً)، (3) درجات في حالة الإجابة عنها(أحياناً)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادراً)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (أبداً).

- صدق المقياس وثباته:

تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من طرف (العلوان والمحاسنة، 2011) ترجم المقياس وعدلت فقراته ومن ثم أُجري صدق محتوى له، و أجري تحليل عاملي لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد، وتم التحقق من صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.48- 0.85)، وتم التحقق من ثبات مقياس استراتيجيات القراءة بتطبيقه على

عينة الدراسة الكلية(ن=398)، وحساب معامل الاتساق الداخلي (كرومباخ الفا) لفقراته، وقد بلغت قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاده: الاستراتيجيات المعرفية (0.80)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات التعويضية (0.81). وتتفق هذه القيم مع ما توصلت إليه دراسة (Shang, 2010) التي أظهرت القيم الآتية: الاستراتيجيات المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (0.81)، والاستراتيجيات التعويضية (0.83).

- تعديلات المقياس في الدراسة الحالية:

تم تعديل المقياس ليتلاءم مع عينة الدراسة طلبة الدكتوراه نظام (ل.م.د)، والعبارات التي مسها التعديل هي: (21، 22) حيث أن التعديل كان كالآتي: (للقراءة بدل للدراسة، للدراسة في الدكتوراه بدل للمادة)، ولقد تم حذف العبارة (31) مع العبارة (33) خاصة بإجراء الامتحانات لدى طلبة الجامعة لعدم صلاحيتهما على طالب الدكتوراه. وقد تم تعديل بعض الكلمات التي لا تتناسب مع طالب الدكتوراه، حيث كان المقياس يحتوي على (44) بند بعد حذف البندين(31-33) وتعديلات طفيفة، أصبح المقياس يحتوي على (42) بنداً تم اعتمادها في مقياس الدراسة الحالية بصورته النهائية (الملحق رقم:07).

- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات القراءة:

حتى يتم التحقق من صلاحية هذه الأداة في الدراسة الحالية تم تقدير الصدق والثبات بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبا وطالبة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة واجري التطبيق في شهر أكتوبر (2018).

أولا : صدق المقياس :

- صدق المفهوم (البنـــاء) :

تم تقدير صدق البناء باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات إرتباط درجات كل فقرة بالبعد والموضحة في الجدول (09) كالتالي :

الجدول رقم (11):قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالبعد على استبيان استراتيجيات القراءة

الأبعاد	الفقرات	معامل الإرتباط	الفقرات	معامل الإرتباط
الاستراتيجيات المعرفية	1	.554**	9	.474**
	2	.510**	10	.660**
	3	.573**	11	.585**
	4	.432*	12	.609**
	5	.470**	13	.579**
	6	.407*	14	.698**
	7	.496**	15	.445*
	8	.595**	16	.489**
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	17	.529**	25	.709**
	18	.363**	26	. 601**
	19	.462*	27	.526**
	20	.672**	28	.583**
	21	.647**	29	.785**
	22	.745**	30	.686**
	23	.749**	31	.523**
	24	.592**	/	/
الاستراتيجيات التعويضية	32	.513**	38	.517**
	33	.512**	39	.717**
	34	.425*	40	.692**
	35	.559**	41	.670**
	36	.573**	42	.594**
	37	.542**	/	/

**الدلالة عند 0.05 * الدلالة عند 0.01

يتبين من خلال النتائج المبينة في الجدول (09) أن غالبية معاملات ارتباط الفقرات دالة.

ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم(12): يبين قيمة معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات القراءة

الأبعاد	معامل الارتباط
الاستراتيجيات المعرفية	0.820
الاستراتيجيات ما وراء المعرفة	0.933
الاستراتيجيات التعويضية	0.806

يتضح من خلال الجدول رقم(12) أن معاملات الإرتباط لمقياس الدراسة مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات المقياس وكل محور من محاورها.الاستراتيجيات المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (0.93)، والاستراتيجيات التعويضية (0.80). وتتفق هذه القيم مع ما توصلت إليه دراسة (احمد العلوان ورندة المحاسنة، 2011) التي أظهرت القيم الآتية: الاستراتيجيات المعرفية (0.80)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات التعويضية (0.81).

ثانياً- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس استراتيجيات القراءة، على عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها باستعمال طريقة ألفاكرونباخ والنتائج موضح على النحو التالي:

الجدول رقم (13) يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات القراءة.

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الاستراتيجيات المعرفية	0.80
الاستراتيجيات ما وراء المعرفة	0.82
الاستراتيجيات التعويضية	0.83

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل ثبات " ألفا كرونباخ " لمقياس استراتيجيات القراءة قدر بـ (0.91) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

4- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الأساليب التالية:

- المتوسطات والانحراف المعياري.
- الأوزان النسبية.

الذي يحسب : الوزن النسبي = (المتوسط الحسابي/الدرجة الكلية)×100

- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار فيشر" ز" لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط.

_ معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط و التي معادلتها كالاتي:

$$\text{معادلة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط} = \frac{ز_1 - ز_2}{\sqrt{\frac{1}{ن_1 - 3} + \frac{1}{ن_2 - 3}}}$$

.

حيث أن :

ز1: المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الأولى.

ز2: المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الثانية.

ن1:العدد في المجموعة الأولى(1).

ن2:العدد في المجموعة الثانية (2) .

خلاصة:

تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تعرضنا فيه إلى المنهج المستخدم، ثم العينة وكيفية اختيارها، وإبراز أهم خصائصها، ثم الدراسة السيكومترية للأدوات المستعملة في الدراسة من صدق وثبات، كما تعرضنا في نهاية الفصل إلى الأساليب الإحصائية التي استعنا بها لتحليل نتائج الدراسة، والتي سنقوم بعرضها في الفصل الذي خصصناه لعرض النتائج وتحليليها وتفسيرها، وفق ما أسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة التساؤلات المطروحة، ووفقا لمشكلات الدراسة وفرضياتها.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــــــــــــد:

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

خلاصة الفصل

تمهيـــــــــــد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة تم منح الدرجات وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على فرضيات الدراسة، حيث تضمن هذا الفصل عرضا لإجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات البحث، وعليه عرض النتائج المتوصل إليها، كما تضمن أيضا عرضا لمجموعة الدارسات التي تتفق والدراسات التي تتعارض مع نتائج البحث الحالي، ثم تفسير النتائج اعتمادا على النظريات النفسية والتربوية وأدبيات الموضوع وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

ونص التساؤل على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة ؟

و للإجابة على هذا التساؤل، تم استخراج المدى لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وقد تراوحت درجات الطلبة بين 33- 165، وبتقسيم المدى نحصل على ثلاث مستويات:

- المستوى الأول: منخفض في المجال [33-77]. والمستوى الثاني: متوسط في المجال [78-122].

والمستوى الثالث: مرتفع في المجال [123-165]. وأظهرت النتائج ما يلي:

الجدول رقم (14): يوضح مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د)

	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة
الكفاءة الذاتية المدركة	33	116.25	17.36	**متوسط**

يبين الجدول رقم (14) المتوسط الحسابي للعينة (116.25)، والانحراف المعياري (17.36) ، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي هو في المجال[78-122].

إذاً مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة كان متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (شلبي، 2009) على مستوى متوسط في الكفاءة لدى طلبة الدراسات العليا.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rezaei, & Zamani-Miandashti, 2013) ودراسة (Talukdar&Gaswami,2015) لدى طلاب الدراسات العليا من مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية.

وما توصلت إليه دراسة (Lemons, 2006) لدى طلبة الجامعة لا توجد لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الإدراكية وقدراتهم الإبداعية.

وقد وجدت دراسة (أرنوط، 2017) حول مستوى الكفاءة لدى طلبة الدراسات العليا عن وجود مستوى منخفض من فعالية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير نتيجة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة في البحث العلمي لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة بشكل عام متوسط، ويمكن إرجاعه إلى نقص في التوجيه أو أن الخدمات الإرشادية غير كافية، فلم يرق مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم للمستوى المرتفع، فطلبة (ل.م.د) يتعرضون في الجامعة إلى نظام جديد في الدكتوراه يختلف عن النظام القديم الكلاسيكي، الذي من بين شروطه لإنهاء الدكتوراه نشر المقال فقط وفق المادة 17 من القرار 250 المؤرخ في 28 جويلية 2009م ومدة إتمامها لا حدود والتوظيف بالماجستير، بعكس النظام الجديد الذي من شروطه لمناقشة الدكتوراه نشر المقال في مجلة مصنفة، والمشاركة في ملتقيات دولية و وطنية ومنشورات لتجميع (50نقطة)، والحضور الإجباري للتكوين أي الدراسة مدة سنتين لتجميع (30نقطة)، هذا ما جاء في (الملحق 1 دفتر الطالب) والتدريس إجباري في بعض السنوات وبدون مقابل في بعض الجامعات، مع كل هذا مدة إتمام الدكتوراه (ثلاث سنوات مع تمديد سنتين " دفتر الطالب")، وفي الأخير المستقبل البطالة. فكل هذه المدخلات يدركها الطلاب بشكل سلبي فتؤثر على كفاءتهم الذاتية، مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل في المراحل الأولى من بداية المشوار، وقبل أن يتكون لديهم إحساس قوي وثابت بكفاءتهم الذاتية فهذا قد يحبط كفاءتهم لتحقيق أهدافهم كباحثين، بعكس الخبرات الناجحة كقبول مداخلاتهم ومشاركتهم في الملتقيات، أو نشر مقال في بداية مشوار الدكتوراه، أو ضبط عنوان الأطروحة، مثل هذه النجاحات تبني لديهم اعتقاد قوي بكفاءتهم الذاتية، وإدراك وتصور عال لتحقيق أهدافهم في مجال البحث العلمي، وكما يوضح باندورا (1997: 192)، فإن النجاح يثير توقعات إتقان، في حين أن الفشل المتكرر يقللها خاصة إذا حدث الحادث في وقت مبكر في سياق الأحداث، وقد أظهرت الدراسات الكمية والنوعية في العديد من مصادر الكفاءة الذاتية أن تجارب التمكن يكون لها أكبر تأثير على الكفاءة الذاتية،(Phan, 2012)،(Hutchison-Green, 2008) (Usher & Pajares, 2006). والتفسير الذي قدمه (Bandura, 1997) هو أن خبرة التمكن هي الدليل الأكثر أصالة على قدرة المرء على النجاح.

وإن الخبرة البديلة والتي هي عبارة عن مهارات وخبرات يعرضها شخص آخر كنموذج، لا يقتصر تأثيرها على الكفاءة الذاتية للفرد، وإنما تعلم الفرد وتنقل له المعرفة والمهارات الفعالة والاستراتيجيات المختلفة لمقابلة

الاحتياطات اللازمة لأداء أي عمل من الأعمال (غانم، 2005). إذ تعد النمذجة الحية، والنمذجة الرمزية من أكثر المعالجات أهمية في تحقيق النجاح للخبرات البديلة التي يلاحظها الفرد، والتي تسهم بشكل جيد في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لديه (Bandura, 1986). فقد تتكون أفكار لاعقلانية من قصص ومواقف لزملائهم من نفس التخصص، عن الملتقيات، والمناقشات وأسلوب المناقشين، والإشراف الأكاديمي وطبيعة المشرف ودوره، مما يحبط ويقلل من كفاءتهم الذاتية في عدم إتمام أطروحتهم في الوقت وهذا يزيد من قلقهم ويتوقعون الفشل بدل النجاح، ومثل هذه الأفكار اللاعقلانية تجاهلها قد يسبب خفض في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Bieschke, 2006) إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية البحثية والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الدراسات العليا، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم أفكار لاعقلانية هم الأقل في مستوى الكفاءة الذاتية البحثية. وبالعكس ممن يتلقون هذه الخبرات من زملائهم أصحاب النجاحات والهمم العالية ترتفع كفاءتهم الذاتية ويتوقعون إتمام أطروحاتهم في الوقت المناسب ويتوقعون النجاح كباحثين).

ولا ننسى أن الإقناع اللفظي لطلبة الدكتوراه له تأثير كبير في الكفاءة الذاتية في البحث العلمي، خاصة من طرف المشرف، والأساتذة، والزملاء، في أيام مناقشة الأطروحة أيام الدكتوراه، فتعد النصائح، والاقتراحات، والمناقشات، والتفسيرات من أكثر الإجراءات والمعالجات فعالية وأهمية في تحقيق أفضل نتيجة للإقناع اللفظي، في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة. مع ملاحظة ألا تكون النصائح والمناقشات، مجرد تلقين مواعظ وإصدار أحكام ويفترض (Bandura, 1997) أن تأثير الإقناع اللفظي يرتبط على نحو مباشر بمكانة المقنع المدركة وسلطته كما يكون الإقناع اللفظي أكثر فعالية حين يرتبط بالأداء الناجح . فقد توصلت دراسة (Mulholland&Wallace, 2010) إلى وجود تأثير موجب لكل من خبرة التمكن، والإقناع اللفظي، وأشكال وصور أخرى للإقناع الاجتماعي على درجة الكفاءة الذاتية لدى الفرد).

فالكفاءة الذاتية تؤثر على أنواع السلوك كافة الأكاديمي والاجتماعي والإبداعي، فقد يملك الأفراد المهارات المطلوبة للقيام بنشاط ما ولكن إذا لم يشعر بالقدرة على استخدام هذه المهارات فإنهم قد يفشلون أو قد لا يحاولون أداء النشاط (ميلر، 2011)، لأن توقعات الكفاءة الذاتية تؤثر على ثلاث مستويات من السلوك هي: أولاً اختيار الموقف، ثانيا الجهد الذي يبذله الفرد، ثالثاً المثابرة في السعي للتغلب على الموقف (سامر، 1997: 27). وبما أن تصورات الأفراد لكفاءتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في

اختيارهم فيكونون إما سلبيين أو ايجابيين في تقويمهم لدواتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية منخفضة (رفقة، 2008: 37).

وعموماً يمكن أن نستنتج أن الكفاءة الذاتية المدركة بحاجة إلى تطوير لدى طلبة الدكتوراه، وهذا عبر برامج للرفع من مستوى الكفاءة الذاتية خلال تجاربهم البحثية خاصة في بداية مشوارهم خلال دورات تدريبية وهذه الدورات قد تكون عبر الانترنت، من أجل تقديم أطروحات وأبحاث جيدة الإعداد.

وهذا ما تكشفه دراسة (Baltes,et al..2010) الكفاءة الذاتية البحثية في تنمية مهارات الطلاب فيما يتعلق بتجربة دورة الأبحاث الأولى لطلاب الدكتوراه عبر الإنترنت، ويتم استخدام نتائج هذه الدراسة لإبلاغ الأساتذة بطرق فعالة لدعم طلاب الدكتوراه خلال تجاربهم البحثية المبكرة، و سيضمن هذا لطلاب الدراسات العليا عبر الإنترنت تقديم أطروحات جيدة الإعداد ويواصلون إجراء البحوث بعد التخرج.

وأما دراسة(Bakken, et al, 2010) للطبيبات المبتدئات في الطب الحيوي، فزادت الكفاءة الذاتية للبحث بشكل كبير بالنسبة للنساء اللائي شاركن في ورشة التدخل الخاصة بالكفاءة الذاتية. كما زادت الكفاءة الذاتية البحثية بشكل كبير في أعقاب برنامج التدريب البحثي قصير الأجل.

وفي الأخير فإن ما يطرأ من تغير من الناحية النفسية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) نتيجة الظروف الراهنة التي تمر بها مجتمعاتنا كزيادة القلق والمخاوف من المستقبل غير واضحة المعالم، والضغط النفسي والإجهاد، انعكس سلباً على معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم.

ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى عدم تلقي الطلبة خدمات إرشادية وتوجيههم مما يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، أو عدم تزويدهم بالمعرفة والمهارات لنجاح في مهامهم البحثية، فالطلاب يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في النظام الكلاسيكي، مما يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل التي تؤثر في مستوى كفاءتهم الذاتية المدركة، والمستوى المتوسط من الكفاءة الذاتية يشير إلى مستوى الكفاءة البحثية المتوقع لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة مما يتطلب من الجامعات أن تسعى إلى العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبتهم من خلال إعداد البرامج المساعدة على ذلك.

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

وينص التساؤل على: ما إستراتيجيات القراءة الأكثر استخداماً لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة؟

و للإجابة على هذا التساؤل، تم الاعتماد على الوزن النسبي لكل إستراتيجية من استراتيجيات القراءة و الذي يحسب كالتالي:

الوزن النسبي = (المتوسط الحسابي/الدرجة الكلية) × 100

وعليه كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(15): يوضح الوزن النسبي لإستراتيجيات القراءة لدى عينة الدراسة

	عدد البنود	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف العياري	الوزن النسبي	الترتيب
الاستراتيجيات المعرفية	16	80	59,613	8,42	74,517	2
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	16	80	59,786	8,64	74,733	1
الاستراتيجيات التعويضية	10	50	36,22	5,25	72,4	3

يتضح من الجدول (15) أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية كانت الإستراتيجية الأكثر استعمالا لدى عينة الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (59.786) و وزن نسبي بلغ (74.733)، وتليها الإستراتيجية المعرفية بمتوسط حسابي (59.613) و الوزن النسبي بلغ (74.517)، و تليها الإستراتيجية التعويضية بمتوسط حسابي (36.22) و الوزن النسبي بلغ (72.44).

مع ملاحظة أن درجة استخدام هذه الإستراتيجيات مرتفع وهي متقاربة من بعضها خاصة الإستراتيجية ما وراء المعرفية والإستراتيجية المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wahda, 2018)، والتي توصلت إلى أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب والطالبات في جامعة بالنكارايا الإسلامية هي الإستراتيجية فوق المعرفية أخيراالإستراتيجية التعويضية.

ودراسة (Naseri, & Zaferanieh, 2012.)، والتي أشارت إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداما لدى الطلبة الجامعة الإستراتيجية ما وراء المعرفية، وأخيرا الإستراتيجية التعويضية.
أما دراسة (Li & Wang, 2010) فكانت تهدف لمعرفة العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة بما في ذلك استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية / العاطفية. وكان استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية الأكثر استعمالاً. (علوان ومحاسنة، 2011: 402).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العلوان، والمحاسنة، 2011)، أشارات نتائج الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداما لدى طلبة الجامعة هي الاستراتيجيات المعرفية، يليها ما وراء المعرفية، و أخيرا التعويضية.

واختلفت كذلك مع دراسة (Shang, 2010)، والتي أشارت إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداما لدى الطلبة الجامعة هي الإستراتيجية ما وراء المعرفية ثم الإستراتيجية التعويضية ثم الإستراتيجية المعرفية.

في الدراسات السابقة الطالب يستخدم الإستراتيجية المناسبة حسب الموقف، فكل مرة تتقدم إستراتيجية على الأخرى، واستخدام الطلبة في الدراسة الحالية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية بشكل متقارب، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة الدكتوراه (ل.م.د) في جامعة ورقلة، قد وصلوا إلى التنظيم، والتخطيط، والتحكم بالنشاطات المعرفية، ومراقبتها، وتقويمها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة حسب الموقف ، كما أنهم قادرون على اتخاذ القرارات بما لديهم من معرفة حول المهمات التي هم بصدد انجازها من نشر ومداخلات وأطروحة، ومراجعة التقدم في العمل الجاري، وتقييم التقدم في ضوء الأهداف المحددة والتنبؤ بالنتائج التي سيصلون إليها.

وما يدعم هذا التفسير المنظور المعرفي الذي أعطى نوعا من الاهتمام للاستراتيجيات المعرفية وكذا فوق معرفية التي يستعملها المتعلم في سيرورة تعلمه واكتسابه. إذ إن المهم في عملية التعلم هو تلك الاستراتيجيات المعرفية التي يلجأ إليها المتعلم وليس فقط الإنجاز الذي يحققه (Tardif, J, p 39).بل أكثر من ذلك، فلا يكفي أن يبني المتعلم إستراتيجية معرفية واحدة فقط في مواجهة وضعية–مشكلة، فمهما كانت صحة هذه الإستراتيجية وقدرتها على مساعدة المتعلم للوصول إلى الحل المناسب، فلابد من التعرف على استراتيجيات أخرى أثناء اشتغاله الذهني لكي يستطيع أخيرا اختيار الإستراتيجية التي تتميز بالفعالية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى النظام الجديد الذي أعطى الطالب فرصة "للتكوين الذاتي والتحضير لاستقلالية المعرفة، لأن طبيعة الدراسة في نظام (ل.م.د) تضع الطالب أمام تحدي القيام بعدة بحوث تتنوع حسب المقاييس التي يتضمنها المسار التكويني والتي نص عليها دفتر الطالب (دروس في التخصص– دروس في منهجية البحث وتعليم البيداغوجيا– دروس في تكنولوجيا الإعلام والاتصال– كفاءات لغوية في الانجليزية)

مما يحتم على الطالب التحكم وبدرجة كبيرة بتقنيات البحث العلمي، والذي ينعكس من خلال إنجاز مذكرة التخرج في طور الماستر والتي تعد من الإضافات المكتبية التي قيّمت بكل شفافية ونالت استحسان المقيمين، واستمرارية التعلّم ترافق الطالب حتى في الدراسات العليا، إذ أن السنة الثانية ماستر تضم الدراسة وفق حجم ساعي محدد وتحضير مذكرة التخرج عكس الماجستير التي تخصص لتحضير المذكرة فقط، كما أن السنة الأولى والثانية دكتوراه تضم هي الأخرى دراسة بحجم ساعي معين وتحضير الرسالة عكس الدكتوراه نظام قديم التي تضم تحضير الرسالة فقط، مما يسمح للطالب باكتساب معارف جديدة والانفتاح على التغيرات والمستجدات وتفتح أمامه آفاق بحثية أخرى، كما تضعه أمام تحدي تسيير الوقت ويعطيه حنكة في تنظيم الأولويات البحثية. كما أنهم أكدوا جدارتهم واستحقاقهم من خلال ما قدموه كأساتذة مؤقتين، وإن طلبة الدكتوراه (ل.م.د) في مختلف التخصصات هم الذين يتكفلون بجميع التظاهرات العلمية التي يقومون بها سواء على المستوى المحلي أو الدولي وهذا يطور قدراتهم البحثية.

ويعد التمثيل العقلي المعرفي إستدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار ليتم الاحتفاظ بها لتصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد، والذي يمثل بناءً تراكمياً تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه مع خبراته المباشرة وغير المباشرة والتي توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة، مما يدعم قدراته على إحداث تكامل جيد وفعال لفئات المعلومات، ومن ثم تتنامى قدراته على الإنتاج المعرفي، ويصبح لها تميزها وتفردها(شلبي، 2001). وهذا ما جاءت به دراسة (Short, 2001) وكان الهدف من الدراسة هو اختبار الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية التي يتم تنميتها لدي طلاب الصف الأول في الفصول الأدبية في كتاباتهم اليومية والمقالات، وكانت عينة الدراسة من 17 طالبا، وكانت نتائج الدراسة تشير إلي تنمية خبرات الطلبة من خلال الربط بالخبرة الكتابية السابقة بمساندة الإستراتيجية المعرفية وما وراء معرفية، وأشارت الدراسة كذلك إلي تنمية القدرة علي الكتابة في المواضيع المركبة والإحساس بالمسئولية.

وفي الأخير أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة يمارسون استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، وقد تساند الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الطلبة في تنمية خبراتهم في البحث العلمي والكتابة، وهذا بتوعيتهم بأهمية استراتيجيات القراءة ووعيهم بممارستها وذلك بتدريب الطلبة على الاستراتيجيات المعرفية وكذا فوق معرفية التي يستعملها الطالب في صيرورة تعلمه واكتسابه، فتعزيز استخدام الإستراتيجيات يزيد من استقلالية الطالب، والتحكم الذاتي في عملية تعلمه وتوجيهها، وبذلك يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معاني يمكن استخدامها

في حل ما يواجهه من مشكلات بحثية في مجال البحث العلمي. ولذلك ينبغي توفير تعليم مختلف استراتيجيات القراءة للطلبة وعلى أساس مستمر.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: " لا توجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة ".

لغرض اختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس استراتيجيات القراءة على أفراد عينة الدراسة، ثم معالجة بياناتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

جدول رقم (16):قيمة "ر" ودلالة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة

المتغيرات	استراتيجيات القراءة	معامل الارتباط(ر)	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية المدركة	الاستراتيجيات المعرفية	0.634**	0.01
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0.572**	0.01
	الاستراتيجيات التعويضية	0.068	غير دالة

نلاحظ من خلال النتائج في الجدول رقم (16)، أن درجات الإستراتيجيات المعرفية ارتبطت ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بدرجات الكفاءة الذاتية المدركة وبلغ معامل الارتباط 0.634 عند مستوى الدلالة(0.01).

كما أن درجات الإستراتيجيات ما وراء المعرفية ارتبطت ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بدرجات الكفاءة الذاتية المدركة وبلغ معامل الارتباط 0.572 عند مستوى الدلالة (0.01).

أما درجات الإستراتيجيات التعويضية غير دال إحصائيا فليس هناك ارتباط بدرجات الكفاءة الذاتية المدركة إذ بلغ معامل الارتباط (0.068).

وعليه من خلال مصفوفة الارتباط كانت العلاقة كالتالي:

– توجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.

– توجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.

– لا توجد علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات التعويضية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من :

دراسة (Abbas Ali Zarei , 2018)، إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين استخدام استراتيجيات القراءة والكفاءة الذاتية.

و(دراسة Taghinezhad, Dehbozorgi & Esmaili, 2015)، ودراسة (Kargar & Zamanian, 2014) أشارت إلى علاقة إيجابية بين استراتيجيات القراءة ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

ودراسة (Naseri, M., & Zaferanieh, E., 2012.)، وكذلك دراسة (Zare, Mobarakeh, 2011) التي تهدف إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات القراءة بين طلاب المدارس الثانوية الإيرانية، وقد أظهروا مستوى مقبولًا من استخدام ثلاث فئات فرعية مختلفة لاستراتيجيات القراءة (استراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية والاجتماعية)، وتم الكشف عن أن الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة الشاملة واستخدام الفئات الفرعية لاستراتيجيات القراءة كانت مرتبطة ارتباطًا إيجابيًا بشكل كبير.

و(العلوان، والمحاسنة، 2011)، و(Shang, 2010)، و (Li and Wang, 2010)، ودراسة (Yushengand & Yang, 2010)، ودراسة (Chamot, Robbins, & El-Dinary, 1993). و دراسة (Pentrich & De Groot, 1990) التي وجدت أن هناك ارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

– ويمكن تفسير نتيجة وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والإستراتيجية المعرفية. إذ أن هذه العلاقة الإيجابية تدل على أن الإستراتيجية المعرفية تساهم في تنمية الكفاءة الذاتية، حيث تساعد هذه الإستراتيجية الفرد على معالجة المعلومات، وهي تتمثل في أخذ ملاحظات وأسئلة أو عمل مخطط، وتعد الاستراتيجيات المعرفية مفيدة عندما يتعلم الفرد أو يؤدي بعض المهام(نيشسي، 1997: 1) بحيث يصبح الطالب جزءاً مهماً في المواقف البحثية التي هو بصدد انجازها ومن تم تزيد لديهم الدافعية للبحث.

– ويمكن تفسير نتيجة وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والإستراتيجيات ما وراء المعرفية، أن إستراتيجيات ما وراء المعرفية تجعل الطالب يعتمد على نفسه بتنفيذ بعض الأعمال والمهام، وأن وعي الطالب بالأهداف المخطط لها تحقق له الثقة بنفسه، مما يجعله يراقب أعماله وإجراء المعالجات اللازمة، ومن تم يحرص على تقييم نتائج جهوده من أفكار ومحاولة إعادة بنائها، ومن تم زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لديه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التالية:

دراسة (Taghinezhad, Dehbozorgi & Esmaili, 2015) تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تدريس استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لها تأثير على معتقدات الكفاءة الذاتية القرائية لدى الطلاب.

ودراسة (Zaker, Saveiy &, Nosratinia, 2014) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية معنوية بين الوعي ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية ، والكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات اللغة، الوعي ما وراء المعرفي واستخدام الاستراتيجيات.

وتخلص دراسة (Keskin, 2014) إلى أن الوعي وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة له تأثير إيجابي على الكفاءة الذاتية.

ودراسة رحيمي وعبدي (2014) كشفت النتائج أن الكفاءة الذاتية ترتبط بشكل إيجابي وملحوظ بالوعي ما وراء المعرفي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كيسكين (2014) كانت هناك علاقة إيجابية ومنبئة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة والكفاءة الذاتية في القراءة.

. وفقا ل(ميزوموتو وتاكيوتشي،2009) قد يؤدي تدريس الاستراتيجيات للطلاب زيادة فعاليتهم الذاتية.

ويقال إن تعليم الاستراتيجيات الصريحة تحسن الكفاءة الذاتية (باجاريس، 2006)، ولذلك ينبغي توفير تعليم مختلف استراتيجيات القراءة للطلبة وعلى أساس مستمر

ودراسة (Dolak, 2000) وجدت أن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس الجامعي تنمي تقييم الذات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Waleed Shehzad, Bin Hamzah, Mohd Rawian, 2018) وهذه دراسة سعودية كان من المتوقع أن يكون الطلاب السعوديون بارعين في استخدام اللغة الإنجليزية اللغة الثانية عندما يصلون إلى المستوى الجامعي منذ أن تعلموا اللغة الإنجليزية 6 سنوات على الأقل في المدارس (الحساوي ، 2014 ؛ الجهني ، 2009 ؛ رجب ، 2013). ومع ذلك ، فإن مستوى قراءة هؤلاء الطلاب لا يزال غير مرضٍ عندما يصلون إلى المستوى الجامعي (اسماعيل ، 2014)؛ الذي يرى أن هناك العديد من الباحثين

الذين يرون أن مستوى القراءة الضعيف للطلاب السعوديون بعد الانتهاء من التعليم المدرسي يرجع إلى حقيقة أنهم يحفظون و يكون التعلم عن ظهر قلب لمجرد اجتياز الاختبار، وبالتالي يتم تجاهل استراتيجيات القراءة (الكبيدي ، 2014 ؛ المطيري ، 2008 ؛ الربيعي ، 2014 ، 2016 ؛ فريح ، 2010 ؛ رجب ، 2013 ؛ الصغير ، 2014 ؛ إلياس وبيكار ، 2010). الجرف (2007).

وبعد هذا الاستعراض للدراسات السابقة؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن استراتيجيات القراءة ترتبط بزيادة الكفاءة الذاتية، وأن استراتيجيات القراءة ذات تأثير دال على الكفاءة الذاتية.
ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة؛ هذا يعني أن استراتيجيات القراءة تؤثر وبشكل دال على الكفاءة الذاتية، وبالتالي يمكن استخدام استراتيجيات القراءة في مواقف التعلم على سبيل المثال والذي يترتب عليه تعزيز الكفاءة، والتأثير المتبادل للاستراتيجيات القرائية والكفاءة الذاتية التي يمكن أن تنتج تأثيرات إيجابية على حياة الفرد من اتخاذه لقراراته واختياراته وعلى التعلم والتحصيل.

وقد يعود وجود هذه العلاقة إلى أن امتلاك الفرد لمدركات كفاءة الذات ولو بدرجة متوسطة يعزز دافع الفرد ويزيد من اندفاعه لتجاوز الصعاب وإنهاء المهمات بنجاح، وهذا الأمر تؤكده أدبيات كفاءة ذات التي تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة يجدون في أنفسهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم بصورة إيجابية، حيث أن مدركات الكفاءة الموجبة تحدث خبرات وجدانية إيجابية تعزز الدافعية، فالكفاءة الذاتية تجعل حياة الفرد أكثر حيوية ومثابرة، وإقبالا على الاختيار واتخاذ القرار.

إذ يشير باندورا(Bandura, 1997, p : 233) من خلال الإطار المعرفي الاجتماعي للسببية ثنائية الاتجاه، إلى أن مهارات تنظيم الذات (المعرفية وما وراء المعرفية) لن تساعد الطلبة كثيراً إذا لم يكن بمقدورهم تطبيقها باستمرار في مواجهة الصعوبات والضغوطات ومواقف المنافسة. فاكتساب المهارات المعرفية يقوي اعتقادات الفرد بكفاءته الذاتية، فغالباً ما ينتج الفشل بالأداء المعرفي من الاستخدام القليل للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية أكثر من نقص المعرفة، فالأفراد بحاجة إلى إحساس بالكفاءة لتطبيق ما يعرفونه بشكل منظم ومستمر خاصة عندما لا تسير الأمور بشكل جيد وعندما يحمل الأداء نتائج سلبية، فالأداء الناجح أساس الكفاءة الذاتية. وهذا ما تؤكده دراسة (Everson, 1996) وجود ارتباط بين مستوي المعرفة وثقة الطلبة بأنفسهم.

ومن خلال الدراسة الحالية نخلص إلى أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية تساعد على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، فاكتساب المهارات المعرفية وما وراء المعرفية يقوي اعتقادات الطلبة بكفاءتهم الذاتية لإنجاز بحوثهم وإنهاء أطروحاتهم في الوقت المحدد ويمكن إرجاع ذالك كما ذكرنا في السابق إلى النظام الجديد نظام (ل.م.د) وكذلك يمكن إرجاع نتائج هذه الدراسة إلى نظام التدريس

الجيد وطاقم التدريس ذي الكفاءات العالية في جامعة قاصدي مرباح بورقلة والتي حازت على مراتب مشرفة بين الجامعات على المستوى الوطني ودولي؛ إذ تمت تهنئتها من طرف الهيئات عليا للدولة هذا العام.

– ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والإستراتيجيات التعويضية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د)، لأن استراتيجيات التعويضية تسهم في تطوير المفردات ومعاني كلمات غير معروفة لديه، وتوصل القارئ إلى زيادة سرعة القراءة والوصول إلى مستوى الكفاءة في القراءة (Winsted, 2004)، وطالب الدكتوراه يمكن أن يكون في هذه المرحلة أقل حاجة إلى هذه الإستراتيجية ولذا يرى (باريس، 2005: 184) أن البرامج العلاجية بحاجة إلى تخطي مستوى الكلمة إلى التدريب على مهارات الفهم من خلال الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تؤدي إلى تحسين الفهم القرائي. وكما أوضح (وليام ونيلسون، 2005: 59) أن هناك خطورة من بعض البرامج التي تركز على مستوى الكلمة فقط لأنها تنجب طلاب طليقون في قراءة الكلمة بدون فهم لما تم قراءته.

وفي الدراسة الحالية طالب الدكتوراه في هذه المرحلة بحاجة إلى الفهم القرائي أكثر منه إلى معاني المفردات، لأن المهمة الموكلة إليهم إنتاج البحوث لإيجاد حلول للمشكلات، وهذا يحتاج إلى استراتيجيات معرفية وبدرجة أكثر استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية، وهذا لا يعني الاستغناء عن الاستراتيجيات التعويضية لكن من خلال العرض النظري والدراسات السابقة فالاستخدام لهذه الإستراتيجية كان أكثر عند تعلم اللغة الثانية.

وفي الأخير فإن هذين المفهومين يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، ويهدفان إلى زيادة قدرة طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة على مواجهة التحديات التي تواجههم في إنجاز أعمالهم البحثية بنجاح،. ولذلك ينبغي توفير تعليم مختلف استراتيجيات القراءة للطلبة وعلى أساس مستمر، وقد يؤدي تدريس الاستراتيجيات للطلاب زيادة فعاليتهم الذاتية.

4- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية:"لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والإستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بتقدير معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية و ما وراء المعرفية) لدى كل من الذكور والإناث ثم حساب الفروق بين هذين المعاملين باستخدام معادلة فيشر لدلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (17): تقدير دلالة الفروق بين معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفية) حسب الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	معامل الإرتباط	قيم فيشر	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	المجدولة	
الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية	الذكور	53	0.674	0.818	1.443	1.96	غير دالة
	الإناث	97	0.519	0.575			
الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ماوراء المعرفية	الذكور	53	0.583	0.667	0.693	1.96	غير دالة
	الإناث	97	0.499	0.548			

يتضح من الجدول رقم (17) أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات الاستراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) ذكور (ر= 0.674) ، كما أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات استراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) إناث (ر= 0.519 1)، وللتّأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر" ز" حيث قدرت قيمته بـ (1.443)، وبما أن هذه القيمة أقل من قيمة فيشر المجدولة (1.96)،إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

وأن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) ذكور (ر= 0.583) ، كما أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات استراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) إناث (ر= 0.499)، وللتّأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر" ز" حيث قدرت قيمته بـ (0.693)، وبما أن هذه القيمة أقل من قيمة فيشر المجدولة (1.96)،إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثانية إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة و الاستراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) الذكور والإناث وعدم وجود فروق بينهما في العلاقة، وعليه نقول:لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

وعليه كشفت النتائج أن هذه العلاقة لم تتأثر بالجنس، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه دراسة Naseri & (Zaferanieh, 2012) لتشخيص مدى تأثير النوع الاجتماعي على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة ، وكشفت نتائج هذه الاختبارات أن هذه العلاقة لم تتأثر بالجنس.

وكذلك دراسة (Kargar and Zamanian, 2014) أشارت إلى أن الطلاب والطالبات كانوا متساوين تقريبًا من حيث القيمة.

ودراسة (Taghinezhad, Dehbozorgi, & Esmaili, 2015) لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفتيان والفتيات فيما يتعلق باستراتيجياتهم وراء المعرفية.

وأما دراسة (Yılmaz, 2010)، كشفت النتائج تساوي من حيث الجنس في استخدم الطلاب والطالبات للإستراتيجيات ما وراء المعرفية. (Naseri & Zaferanieh, 2012).

كما اظهرت دراسة (سحر وهناء، 2013) وجود تجانس في مستوى فاعلية الذات بين الذكور والاناث.

وقد أظهرت مراجعة الأدبيات أن هناك علاقة بين استراتيجيات القراءة وراء المعرفية والكفاءة الذاتية (Kargar & Zamanianm,2014)؛ (Nosratinia, Zaker & Saveiy, 2014)؛(Hajiyakhchal & Boostani 2013) , Birgani, Yailagh, ؛ (Tuncer & Dogan, 2016)؛ (Uçar, 2016) ؛ (Zarei & Gilanian, 2015)؛ ؛(Wang & Yang 2015).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Wahda, 2018) إذ يوجد فروق بين الجنسين، وورد في هذه الدراسة كذلك أن بعض الدراسات تشير اختلافا في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة عند المتعلمين عبر الجنس وهي دراسة (Oxford & Ehraman, 1989)، (Oxford & Green, 1995)، ودراسة (Zare, 2010).

ودراسة (أرنوط، 2017) وجدت فروق دالة إحصائياً باختلاف الجنس في فاعلية الذات البحثية لصالح الذكور، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات البحثية تعزى لتأثير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

دراسة (سالي علوان، 2012) حيث هدفت الدراسة لتعرف الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد وتعرف الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. وأظهرت النتائج تمتع عينة الدراسة بكفاءة ذاتية مدركة وأظهرت كذلك وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، ووجدت فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

ودراسة (Hanover, 2002)، استهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الجنس في تطور الكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، واستخدم الباحث مقياس هارتز للكفاءة الذاتية المدركة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن متغير الجنس يقوم بدور أساسي في تطوير الكفاءة الذاتية المدركة

وأن الاختلافات في الطرائق التي يتغير بموجبها الذكور والإناث عبر الزمن يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسياً، وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية (Hanover, 2000 : 177) (ورد في: سالي علوان، 2012).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بين معاملي الارتباط في علاقة الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة، إلى الظروف العامة الأكاديمية والاجتماعية المشتركة لدى كل من الجنسين وخصوصاً أن طلبة الجامعة مشتركون في العادات والتقاليد وأسلوب الحياة ومستوى التفكير متقارب مما يساهم في بناء معرفي (السكيمات) متقاربة نوعا ما، وإلى ذوبان وتلاشي القيم التي كانت تفرق بين الذكور والإناث والنظرة الحديثة لتفعيل دور المرأة ودخولها في كافة المجالات التي كانت بعيدة عنها من قبل فيوجد الآن المستشارة والصحفية والقاضية والوزيرة و عضو في البرلمان...، وكلا الجنسين يدرسان العلم نفسه عبر مراحل التعليم المختلفة، والعمل في مجالات متنوعة وتواجدهم في شبكات اجتماعية ومجموعات علمية على الشابكة بصفة مستمرة بحيث يتداولون نفس الأفكار.

وعليه فإن الدراسة الحالية لم تجد فروق لدى الجنسين في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة، وهذا لأن الطلبة يتلقون نفس التكوين ونفس أساتذة التكوين ونفس المعاملة ونفس المشاكل التي تعترضهم أثناء انجازهم لبحوثهم وأطروحاتهم ونشر مقالاتهم والمشاركة في الملتقيات، ويتبادلون عبر شبكات التواصل الاجتماعي همومهم والمشاكل التي تعترض طريقهم ونفس المستقبل بالنسبة للعمل وهذا ما توصلت إليه أغلبية الدراسات.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة:"لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والإستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة تبعاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بتقدير معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية و ما وراء المعرفية) لدى كل من التخصص العلمي والتخصص الأدبي ثم حساب الفروق بين هذين المعاملين باستخدام معادلة فيشر لدلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (18): تقدير دلالة الفروق بين معاملي الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفية) حسب التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	معامل الإرتباط	قيم فيشر	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	المجدولة	
الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية	علمي	71	0.529	0.58	0.856	1.96	غير دالة
	أدبي	79	0.712	0.89			
الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفية	علمي	71	0.473	0.51	1.79	1.96	غير دالة
	أدبي	79	0.668	0.81			

يتضح من الجدول رقم (18) أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات الاستراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص علمي (ر=0.529) ، كما أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات استراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص أدبي (ر= 0.712)، وللتّأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر" ز" حيث قدرت قيمته بـ (0.856)، وبما أن هذه القيمة أقل من قيمة فيشر المجدولة (1.96)،إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

وأن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص علمي (ر=0.473). ، كما أن درجات الكفاءة الذاتية المدركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات استراتيجيات ما وراء المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص أدبي (ر=0.668)، وللتّأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر" ز" حيث قدرت قيمته بـ (1.79)، وبما أن هذه القيمة أقل من قيمة فيشر المجدولة (1.96)،إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثالثة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) العلمي والأدبي، وعدم وجود فروق بينهما في

العلاقة، وعليه نقول:لا تختلف للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

وعليه كشفت النتائج في الدراسة الحالية أن هذه العلاقة لم تتأثر بالتخصص، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه دراسة (سحر وهناء، 2013) وجود تجانس في مستوى فاعلية الذات بين الفرع العلمي والأدبي.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (سالي علوان، 2012) حيث وجدت فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

ومع دراسة (أرنوط، 2017) وجدت فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات البحثية تعزى لتأثير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية أنه يتم قبول نسبة جيدة من الطلاب (شعبة العلوم والرياضيات) في الكليات الأدبية والإنسانية بشكل خاص وبطريقة استثنائية؛ بحيث تكون معدلاتهم في شهادة البكالوريا أقل من الجيد، ويجب الإشارة إلى أن الكثير من الطلبة يتم نقلهم من الكليات العلمية إلى الكليات الأدبية والإنسانية، بعد ما فشلوا في الكليات العلمية ويتفوقون في هذه الكليات وهذا ما يجعل التخصصات (العلمية و الأدبية) في الجامعة متقاربة، ويمكن الإشارة هنا إلى إرجاع سبب كون الكفاءة الذاتية جاءت متوسطة إلى أن هؤلاء الطلبة يمضون سنوات دراستهم في الجامعة دون أن يتطور شعورهم بالكفاءة الذاتية، أما بالنسبة للاستراتيجيات فتكون عندهم مرتفعة نظرا لدراستهم في الثانوية لان المواد العلمية تحتاج إلى استراتيجيات ما وراء معرفية ومعرفية لحل المشكلات الرياضية.(وهذا يحتاج إلى دراسات وأبحاث في هذا المجال وخاصة هذه الفئة من الطلبة).

وكذلك يمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة الحالية إلى برامج التكوين في مجال البحث العلمي في التخصصات العلمية والأدبية؛ بحيث تتضمن نفس الأهداف، والمهارات المعرفية، ومناهج البحث، والإحصاء وأساليب التقويم المستخدمة في تقويم الطلبة والقدرات الحاسوبية، كلها تنمي المفاهيم السليمة والرصينة للبحث العلمي، وهذه المقررات تساعد طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة في مختلف التخصصات العلمية والأدبية ليكونوا باحثين، قادرين على إنجاز بحوثهم ومقالاتهم وإنهاء أطروحاتهم في الآجال المحددة.

استنتاج عام وآفاق الدراسة

إن الدراسة الحالية التي بحثت في موضوع علاقة الكفاءة الذاتية المدركة باستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، تعتبر خطوة أولى في مجال البحث العلمي في هذا الموضوع. ونستخلص من هذه الدراسة أنه من الضروري الاهتمام بالكفاءة الذاتية المدركة في مجال البحوث لدى طلبة الدكتوراه في الجامعة الجزائرية خاصة وانه تأكد وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة،

من خلال الإجابة على التساؤلات، وإثبات صحة الفرضيات التي تم طرحها سابقا، والتي توصلت إلى مستوى متوسط في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة (ما وراء المعرفية – المعرفية – التعويضية)، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة، وعدم وجود فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف الجنس، كما أنه لا توجد فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف التخصص، وتم تفسيرها بالرجوع إلى الدراسات السابقة والجانب النظري.

وبذلك نستنتج أن استراتيجيات القراءة تسهم في رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة.

– لا تختلف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة ورقلة باختلاف التخصص (علمي/أدبي).

وفي ضوء هذا الاستنتاج العام يمكن للباحثة اقتراح آفاق على النحو التالي:

1– العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية البحثية لطلبة الدكتوراه لتصل إلى مستوى الإتقان، من خلال تخصيص مقياس دراسي يمثل مطلبا جامعيا يركز على تنمية استراتيجيات القراءة واستراتيجيات التعلم بصفة عامة لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

2– إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات الكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الجامعة بصفة عامة والدكتوراه بصفة خاصة.

3– ضرورة التأكيد على عقد دورات تدريبية بالجامعة لبيان أهمية الكفاءة الذاتية بصفة عامة، والكفاءة الذاتية البحثية بصفة خاصة في إنجاز البحوث وإنهاء الأطروحات لدى طلبة الدكتوراه.

4- توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للطلبة على استخدام استراتيجيات القراءة وخاصة الإستراتيجيات ما وراء معرفية. ومعرفة الأسباب التي تقف وراء استخدام الطالب لكل إستراتيجية منهم.

5- ضرورة تطوير المقررات الأكاديمية وتنوعها حتى تعطي الفرصة للطلبة من استخدام وتوظيف مختلف الاستراتيجيات القرائية، سواء كانت معرفية، أو ما وراء معرفية، أو تعويضية.

6- إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلبة الدكتوراه وطلبة الجامعة بصفة عامة من أجل استخدامها حتى يصبحوا قراء إستراتيجيون.

7- التوجه نحو بناء مقاييس للكفاءة الذاتية البحثية للبيئة العربية والجزائرية بصفة خاصة.

8- تقديم برامج إرشادية؛ لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب وتدريبهم على تغيير معتقداتهم حول قدراتهم في مجال البحوث وإنهاء أطروحاتهم.

9- إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات القراءة وخاصة استراتيجيات ما وراء المعرفية على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية، مثل الدافعية للتعلم.

قائمة المراجع

المراجـــــــــــع:

1. الأخرس، لمى إبراهيم عيسى والعتوم، عدنان يوسف محمود (2018). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والانغماس الاجتماعي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7 (22)، نيسان 2018.
2. أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2017). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة الارشاد النفسي يصدرها مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس، (50).
3. الأطرش، عبد القادر (2016). أبحاث العلوم الاجتماعية في الجزائر وتوسع التعليم العالي، الإتجاهات البحثية لرسائل الدكتوراه في الجامعات العربية، الجزء الأول، منتدى العلوم الاجتماعية التطبيقية، تونس.
4. التايب، عائشة (2016). الأطروحات الجامعية في مجال العلوم الاجتماعية بدول الخليج العربي: اتجاهات البحث وسياقات الإنتاج، الإتجاهات البحثية لرسائل الدكتوراه في الجامعات العربية، الجزء الأول، منتدى العلوم الاجتماعية التطبيقية، تونس.
5. جابر، عبد الحميد (1997). قراءات في تعليم التفكير والمنهج، ط1، دار النهضة العربية، مصر.
6. الجبوري، محمد عبد الهادي (2013). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، رسالة دكتوراه.
7. حجاج، غانم أحمد علي (2005). علم النفس التربوي : تحليل نظري وسيكومتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة، عالم الكتب، القاهرة،.
8. الخطيب ، جمال محمد (2006). إعداد الرسالة الجامعية وكتابتها ، دليل عملي لطلبة الدراسات العليا.
9. رضوان، سامر جميل (1997). توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، مجلة شؤون اجتماعية، 55، 25-51.
10. زايد، نبيل محمد (2009). مقياس فعالية الذات، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.
11. الزعبي، رفعة وظاظا، حيدر (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. مجلة دراسات العلوم التربوية، 43(2)، 1003-1030.
12. الزيات، فتحي محمد (2001)، علم النفس المعرفي، ط1، ج1، دار النشر للجامعات، مصر.
13. الزيات، فتحي مصطفى (1996). البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة ومحدداتها، المؤتمر الدولي السادس، مركز الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعه عين الشمس، القاهرة.
14. السيد، محمد أبو هشام (1999). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، 10 (36)، 205-238 .

15. السيد، محمد وعبد المنعم، محمد وغريب، زينب (2015). الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، 21(3)، 269-298.

16. الشلبي، محمود(2009). الكفاءة الذاتية المدركة لمهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،الأردن.

17. الصبيحي، أحمد بن صالح (1429). استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، رسالة ماستر، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

18. عبد الرحمان، محمد السيد(1998). دراسات في الصحة النفسية، ج1، دار هباء للطباعة، القاهرة.

19. عبد العال، السيد محمد (2002). فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية وتقديم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس المعاصرة والعلوم الانسانية، 2(13).

20. العدل، عادل (2001). تحليل مسار العلاقة بين مكونات وكل من المشكلات الاجتماعية وفعالية الذات، 01 (25).

21. العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(4)، 399- 481.

22. علوان، سالي طالب (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (33)، 224- 250.

23. عليوة، سمية (2007). مصدر الضبط الصحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري، جامعة حاج الأخضر، باتنة.

24. المساعيد، أصلان صبح (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19(01)، يناير 2011، 707.

25. المساعيدي، أصلان صبح (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19 (1)، ص679-707.

26. منصور،عبد المجيد والشربيني، سيد أحمد وزكريا، أحمد(2001). السلوك الإنساني بين الجبرية والإدارة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

27. ميلر، باتريشا (2011). نظريات النمو، ترجمة: الخفش، سامح ومحمود، سالم ومجدي، الشحات، أحمد عاشور، دار الفكر، عمان.

28. وهدا نوريل(NurulWahdah) (2018). تأثير اختلاف الجنس في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة لغير قسم تربية اللغة العربية في جامعة بالنكارايا الإسلامية الحكومية، Al-Ta rib, JurnalpendidikanBahasaArab dan Kebahasaaraban Vol.6, No.2,p :169-183.

Références :

29. Anderson, C. B., Lee, H. Y., Byars-Winston, A., Baldwin, C. D., Cameron, C., & Chang, S (2016). Assessment of scientific communication self-efficacy, interest, and outcome expectations for career development in academic medicine, Journal of career assessment, 24(1), 182-196 .
30. Ashrafi-Rizi, H., Najafi, N. S. S., Kazempour, Z., &Taheri, B (2015). Research self-efficacy among students of Isfahan University of Medical Sciences, Journal of education and health promotion, *4*.
31. Bakken, L. L., Byars-Winston, A., Gundermann, D. M., Ward, E. C., Slattery, A., King, A., ...& Taylor, R. E. (2010). Effects of an educational intervention on female biomedical scientists' research self-efficacy. Advances in health sciences education, 15(2), 167-183.
32. Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., &Weltzer-Ward, L. (2010).Students'ResearchSelf-Efficacy during Online Doctoral Research Courses. Contemporary Issues in Education Research, 3(3), 51-58.
33. Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., &Weltzer-Ward, L. (2010).Students'ResearchSelf-Efficacy during Online Doctoral Research Courses, Contemporary Issues in Education Research, *3*(3), 51-58.
34. Bandura, A(1997). Self-efficacy: The exercise of control, W. H. Freeman and Company, New York.
35. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
36. Bierer, S. B., Prayson, R. A., &Dannefer, E. F (2015). Association of research self-efficacy with -medical student career interests, specialization, and scholarship: a case study, Advances in Health Sciences Education, 20(2), 339-354.
37. Bieschke, K.J (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectation: implications for developing scientifically minded psychologists. Journal of Career Assessment, 15(3), 367- 387.
38. Bieschke, K.J. (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectation: implications for developing scientifically minded psychologists, Journal of Career Assessment, 15(3): 367- 387.
39. Bieschke, K.J.(2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectation: implication for developing scientifically minded psychologists, Journal of Career Assessment, 15(3), 367- 287.
40. Demirel, O., Epçaçan, C. (2011). Validity and reliability study on the scale of belief self-efficiency reading comprehension. The Journal of International Social Research , 4 (16), 120-128.

41. Evers ,W.Brouwers,A.&Tomic ,W (2002). Burnout and self efficacy : a study on teachers beliefs when implementing an in innovative educational system in the Netherland , British Journal of educational psychology, 72(2).227-247.
42. Forester, M, Kahn, J.H, & Hesson-McInnis, M (2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy, Journal of Career Assessment, 12(1): 3-16.
43. Forester, M, Kahn, J.H, & Hesson-McInnis, M (2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy, Journal of Career Assessment, 12(1),3-16.
44. HeidariGorji, A., Darabiniya, A. and Ranjbar, M (2015). The Study of the Condition and Relation of Research Self-Efficacy to the Educational Motivation of the Students. 2nd Int'l Conference on Advances in Environment, Agriculture & Medical Sciences (ICAEAM'15), June 11-12, 2015, Antalya (Turkey).
45. Hutchison-Green, M.A., Follman, D.K. &Bodner, G.M (2008). 'Providing a voice: Qualitative investigation of the impact of a first-year Engineering experience on students' efficacy', Journal of Engineering Education ,97(2), 177–190.
46. Jones, L (2006). The role of faculty and peer research mentoring in research productivity, self-efficacy, and satisfaction of doctoral students. Dissertation Abstracts International, 67(09). (UMI NO. 3234961).
47. Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. International J. Soc. Sci. & Education, 4(4), 798-808.
48. Lane, J. Lane, A. M. and Cockerton, T (2003). Prediction of Postgraduate Performance from Self-Efficacy, Class of Degree and Cognitive Ability Test Scores. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2(1), 113-118.
49. Larivière, V (2012). On the shoulders of students, The contribution of PhD students to the advancement of knowledge, Scientometrics, 90(2), 463-481.
50. Liem, A.D., Lau, S. &Nie, Y (2008) 'The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship and achievement outcome', Contemporary Educational Psychology ,33, 486–512.
51. Loo, C.W., Choy, J.L.F(2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students', American Journal of Educational Research, 1(3), 86–92.

52. Louis, R.A., Mistele, J.M(2011). The differences in scores and self-efficacy by student gender in Mathematics and Science', International Journal of Science and Mathematics Education.
53. M. Waleed Shehzad , Mohd Hilmi bin Hamzah , Rafizah Mohd Rawian, The Relationship of Self-efficacy Sources and Metacognitive Reading Strategies: Mediating Role of Reading Self-efficacy Beliefs, Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences January – March 2018, 6 (1), 99 – 120.
54. Michael , A.H (1991) Psycholosocial stressors and behavioral Interventions, in gay men , international review of psychiatry , 3 (3-4) , 383 – 399 .
55. Mizumoto, A(2012). Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies, Studies in Self-Access Learning Journal ,3(4), 423–437.
56. Mulholland,J., Wallace,J (2010). Teacher induction and elemeutaryscience teaching, Enhancing self-efficacy, Teaching and Teacher Education, 17(02), 243-261.
57. Mullikin, E.A. Bakken, L.L., & Betz, N.E. (2007). Assesssing research self-efficacy in physician scientists, Journal of Career Assessment, 15(3), 367- 387.
58. Mullikin, E.A., Bakken, L.L., &Betez, N.E (2007). Assessing research self-efficacy in Physician-Scientists: The clinical research appraisal inventory, Journal of Career Assessment, 15(3): 367- 387.
59. Naseri, M., &Zaferanieh, E. (2012). The Relationship between Reading Self-Efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level of Iranian EFL Learners, World Journal of Education, 2(2), 64-75.
60. Odena, O., & Burgess, H (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach, Studies in Higher Education, 42(3), 572-590.
61. Phan, H.P(2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach, Educational Psychology, 32(1), 81–105.
62. Raudenbush , S.W. & others (1992). contextual effects on The selfperceived Efficacy of High school teachers , Paper presented at the Sociology of Education, 65 (2), Apr 1992, 150,67.
63. Rezaei, M. & Miandashti, N (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agriculture graduate students, Journal of educational and instructional stidies in the world, 3(4), 69-78.
64. Rezaei, M., &Zamani-Miandashti, N. (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agricultural

graduate students, Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 3(4).

65. Rezaei, M., Miandashti, N (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agriculture graduate students, Journal of educational and instructional studies in the world, 3(4), 69-78.
66. Schunk , D.H & Gunn,t.p(1986). Self-Efficacy and skill Development Influence of task and attributions , Paper presented at the journal of Educational Research, 79(4), Mar-Apr 1986, 238-44 .
67. Schunk, D.H., Rice, J.M(1991)Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction, Journal of Reading Behaviour, 23, 351–364.
68. Schunk,D.H.C (1986).Self – efficacy and skill development influence of task strategies and attribution ,Journal of Educational Research,79 (1) , 236-241.
69. Shang, H. F. (2010) .Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension, Asian EFL Journal, 12(2), 18-42.
70. Shell, D.F., Murphy, C.C., Bruning, R.H(1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement, Journal of Education Psychology, 8(1), 91–100.
71. Sheorey, R., & Mokhtari, K (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Among Native and Non-Native Readers, System, 29, 431-449.
72. Taghinezhad, A., Dehbozorgi, R., & Esmaili, N(2015). The influence of teaching metacognitive reading strategies on the reading self-efficacy beliefs of Iranian EFL learners: An experimental study, Modern Journal of Language Teaching Methods, 5(4), 728.
73. Tella,A., Ayeni,C., and Omba,O (2007). Predictor Of Academic Performance: Self-Efficacy and Use Of Electronic Information, University of Dar Essalaam Library Journal, 9(1), 69-83.
74. Templin, S.A(2011). Examining the effects of self-efficacy sources on English as a Second Language (ESL): Self-efficacy beliefs and ESL proficiency', PhD thesis, Trident University International (TUI), NY. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.Database. (UMI No. 3327832).
75. Tulukdar, R. & Gaswami, K (2015). Self-Efficacy: Alife Skill for Enhancing Psychological Well-being, Remarking, 2(4), 102-106.

76. Unrau, Y.A., & Beck, A.R. (2005). Increasing research Self-Efficacy among students in professional academic programs, Innovative Higher Education, 28(3), 187-204.
77. Unrau, Y.A., Beck, A.R (2005). Increasing research self-efficacy among students in professional academic program, Innovative Higher Education, 28(3), 187-204.
78. Usher, E.L., Pajares, F(2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering Middle School students, Contemporary Educational Psychology , 31(2), 125–141.
79. Vaccaro, N (2009). The Relatioship Between Research Selff-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment and Interest in Research Counselor Education Doctoral Students: An Ex-Post-Facto, Cross Sectional Correlational Investigation. PH.D. Dissertation, College of Education, University of Central Florida, USA.
80. Vogt, C.M., 2008, 'Faculty as a critical juncture in student retention and performance in engineering programs, Journal of Engineering Education, 97(1), 27–36.
81. Weiten & Lioyd,M.(1997). Psychology applied and modern life (5 thed). Pacific Grove,Ca:Brooks\ cole.
82. www.kau.edu.sa/Fils/365/Researche/doc.
83. Zare, M., & Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. Studies in Literature and Language, 3(3), 98-105.

الملاحق

الملحق رقم (01): توزيع رسائل الدكتوراه في الجامعة الجزائرية التي تمت مناقشتها بين 2011-2014 حسب الجامعة(تخصص علم الاجتماع)

السنة	2011	2012	2013	2014	المجموع 2014.2011
جامعة الجزائر	7	28	20	18	73
جامعة بسكرة		2	12	13	27
جامعة باتنة	2	5	8	4	19
جامعة عنابة			11	6	17
قالمة				17	17
سكيكدة		14			14
جامعة البليدة	1	4			5
جامعة سطيف		4			4
جامعة وهران		4			4
ورقلة		1			1
جامعة تلمسان		1			1

الملحق رقم (2): إحصائيات ورقلة

مناقشات الماجستير و أطروحات الدكتوراه والتأهيل الجامعي

السنة	الماجستير	الدكتوراه	التأهيل الجامعي	المجموع
2011/2010	/	/	03	03
2012/2011	07	01	05	13
2013/2012	26	04	01	31
2014/2013	14	15	04	33
2015/2014	28	06	07	41
2016/2015	14	07	14	35
2017/2016	02	01	09	12
المجموع الكلي لجميع السنوات	91	34	43	168

الملحق رقم (03): ملحق يوضح الاساتذة المحكمين:

الإسم واللقب	التخصص	الجامعة
أ.د.عبد الرحمان محمد السيد	الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق مصر
أ.د. احمد قندوز	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. سمية عليوة	علم النفس العيادي	جامعة حاج الأخضر، باتنة
أ.د.محمدعرفات جغراب	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د.أحمد	علم النفس العيادي	جامعة غليزان
د.أ.الوناس	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
إ.د.قاسم بوسعدة	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
د. فاطمة غانم	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم (04): مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الاســـــــم واللقب (أو رمز): ..... الجنـــــــــس :
.....

الكلية: .... التخصص:..... .....
المستوى الدراسي : .....

السن: .....

تعليمية الاستبيان:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم.

يشرفني أن أطلب من كل طالب (ة) دكتوراه (ل.م.د.)الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X)أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك. مع العلم أن هذه البيانات ضرورية و سرية وتستخدم لأغراض علمية فقط.(ليس بالضرورة كتابة الاسم واللقب يمكن تعويضه برمز فقط)

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

قائمة الملاحـــق

الرقم	الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق قليلا	لاتنطبق
1	استطيع التحكم بمشاعري					
2	اواجه صعوبة في التخلص من الافكار السلبية أثناء إنجاز البحث					
3	افقد السيطرة علي تصرفاتي عندما اغضب					
4	استطيع التغلب على شعوري بالقلق إتجاه أعمالي التي أنجزها					
5	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوط التي تواجهني أثناء الإنجاز					
6	اواجه صعوبة في إقناع الآخرين بأرائي					
7	افتقد القدرة على تكوين صدقات جديدة تخدمني في مجال البحث					
8	يحدثني اصدقائي عن مشكلاتهم البحثية					
9	استطيع المحافظة على العلاقات في المحيط الجامعي					
10	استطيع تنفيذ الخطط التي اضعها للقيام بأعمالي البحثية					
11	احقق اهدافي رغم خبرات الفشل المتكررة					
12	اترك المهام و الاعمال قبل اتمامها					
13	اعمل باجتهاد في الأعمال الخاصة ببحثي					
14	اتراجع بسهولة عندما اواجه المشكلات أثناء إنجاز					

	البحث					
15	أقدر على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضني أثناء إنجاز البحث					
16	افتقد القدرة على التركيز في الاعمال طويلة المدى					
17	اصاب بالاحباط لمجرد فشلي اول مرة أثناء إنجازي الاعمال البحثية					
18	اتمتع بمعلومات عامة واسعة في مجال تخصصي					
19	ارغب في فهم كل ما يصادفني في مجال بحثي					
20	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب و المقالات العلمية					
21	يمكنني ان اقدر قيمة الكتاب الجيد الذي يخدم بحثي					
22	أخصص وقت للترفيه بعيدا عن مجال بحثي					
23	اواجه صعوبة في تذكر الاشياء التي لها علاقة بحياتي اليومية					
24	اجد الصعوبة في فهم ما أقرأ في مجال بحثي					
25	أجد الحلول السريعة للمشكلات التي تواجهني في مجال بحثي					
26	أرغب في إنجاز كل الأعمال الخاصة بالتكوين المحدد لطلبة الدكتوراه (ل.م.د)					
27	اجد صعوبة في ضبط عنوان الأطروحة					
28	اجد صعوبة في إنجازخطة العمل					
29	اجد صعوبة في المشاركة في الملتقيات العلمية					
30	استطيع التخطيط لإنجاز الأطروحة في الوقت					

	المحدد					
31	اعتقد أنني شخص قادر على كتابة مقالا علميا					
32	اواجه صعوبة في إيجاد المراجع لخدمة بحثي					
33	اتباطئ في البدء بتنفيذ الخطط المرسومة في مجال بحثي					
34	أجد صعوبة في نشر مقال البحث					
35	لدي مخاوف في عدم اتمام الأعمال المطلوبة من طلبة (ل.م.د) كالنشر والمداخلات.					
36	استطيع التغلب على مشكلات الوقت التي تواجهني في البحث					
37	أجد صعوبة في التوفيق بين الدراسة والبحث					

الملحق رقم (05): مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته النهائية(بعد التعديل)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الاســـــــم واللقب (أو رمز): ..... الجنـــــــــس :

.....

الكلية: .... التخصص:..... .....

المستوى الدراسي : .....

السن: .....

تعليمية الاستبيان:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم.

يشرفني أن أطلب من كل طالب (ة) دكتوراه (ل.م.د.)الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X)أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك. مع العلم أن هذه البيانات ضرورية و سرية وتستخدم لأغراض علمية فقط.(ليس بالضرورة كتابة الاسم واللقب يمكن تعويضه برمز فقط)

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

قائمة الملاحـــق

الرقم	الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق قليلا	لاتنطبق
1	استطيع التحكم بمشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السلبية أثناء إنجاز البحث					
3	افقد السيطرة علي تصرفاتي عندما اغضب					
4	استطيع التغلب على شعوري بالقلق إتجاه أعمالي التي أنجزها					
5	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوط التي تواجهني أثناء إنجاز البحث					
6	افتقد القدرة على تكوين صدقات جديدة تخدمني في مجال البحث					
7	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم البحثية					
8	استطيع المحافظة على العلاقات في المحيط الجامعي					
9	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بأعمالي البحثية					
10	أحقق أهدافي رغم خبرات الفشل المتكررة					
11	اترك المهام و الإعمال قبل إتمامها					
12	اعمل باجتهاد في الأعمال الخاصة ببحثي					
13	أتراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات أثناء إنجاز البحث					
14	أقدر على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضني					

	أثناء إنجاز البحث					
15	افتقد القدرة على التركيز في الإعمال طويلة المدى					
16	أصاب بالإحباط لمجرد إخفاقي أول مرة أثناء إنجازي الأعمال البحثية					
17	أتمتع بمعلومات واسعة في مجال تخصصي					
18	ارغب في جمع كل المعلومات في مجال بحثي					
19	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب و المقالات العلمية					
20	أستطيع اختيار الكتب التي تخدم بحثي					
21	أخصص وقت للترفيه بعيدا عن مجال بحثي					
22	أواجه صعوبة في تذكر المعلومات التي لها علاقة بحياتي اليومية					
23	أجد الحلول السريعة للمشكلات التي تواجهني في مجال بحثي					
24	أرغب في إنجاز كل الأعمال الخاصة بالتكوين المحدد لطلبة الدكتوراه (ل.م.د)					
25	أجد صعوبة في إنجاز خطة العمل					
26	أجد صعوبة في المشاركة في الملتقيات العلمية					
27	استطيع التخطيط لإنجاز الأطروحة في الوقت المحدد					
28	اعتقد أنني شخص قادر على كتابة مقالا علميا					
29	أواجه صعوبة في إيجاد المراجع لخدمة بحثي					
30	أتباطأ في البدء بتنفيذ الخطط المرسومة في مجال بحثي					
31	أجد صعوبة في نشر مقال البحث					

32	لدي مخاوف في عدم إتمام الأعمال المطلوبة من طلبة (ل.م.د)كالنشر والمداخلات.					
33	استطيع التغلب على مشكلة إدارة الوقت					

الملحق رقم (06): مقياس استراتيجيات القراءة في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الاســـــــم واللقب (أو رمز): ..... **الجنـــــــــس :**
.....

الكلية: .... التخصص:..... .....
المستوى الدراسي : .....

السن: .....

تعليمية الاستبيان:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم.

يشرفني أن أطلب من كل طالب (ة) دكتوراه (ل.م.د.)الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X)أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك. مع العلم أن هذه البيانات ضرورية و سرية وتستخدم لأغراض علمية فقط.(ليس بالضرورة كتابة الاسم واللقب يمكن تعويضه برمز فقط)

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

قائمة الملاحـــق

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسة في النص					
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
3	عند قراءة موضوع ما، أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة المتضمنة فيه					
4	أضع خطاً تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عن بعض الأسئلة					
6	عند دراستي لمادة ما، غالبًا احاول تفسير موضوعاتها لزملائي					
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الكلمات المفتاحية					
8	عند دراستي لمادة ما، اكتب ملخصًا مختصرًا للأفكارالرئيسةاعتمادًا على القراءات والملاحظات الصفية					
9	أعمل خططاً تفصيلية للقراءة من أجل تحسين قدرتي القرائية					
10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص					
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسة بشكل صحيح					
12	عند دراسة قراءات مادة ما، أضع الخطوط العريضة للمادة لتساعدني في تنظيم أفكاري					
13	قبل دراستي لمادة جديدة بشكل كامل، غالبًا أتصفحها لكي أتعرف على كيفية تنظيمها					
14	عند قراءتي نصا ما،أحاول ربط موضوعه بالأشياءالتي أعرفها مسبقا					
15	أحاول ان لا أترجم موضوع ما حرفيا (كلمة كلمة)					
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسة و الكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه					
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص					
18	أنظر إلى الصور الموجودة في النص					
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص					

20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص					
21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة					
22	أحرص دائمًا على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للمادة					
23	أضع أهدافًاواضحة لتحسين مهاراتي في القراءة					
24	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ					
26	ألاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة وأحاول استخدام طرق أخرى لتساعدني في فهم النص بشكل أفضل					
27	عندما تتشتت أفكاري أثناء قراءة نص ما، أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك					
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا أستسلم بسهولة					
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئًا جيدًا					
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة؛ كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسّن قدرتي القرائية					
31	أسال أساتذتي وزملائي بعض الأسئلة من أجل تحسين قدرتي في القراءة					
32	أبطيء سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص					
33	أراجع المادة أثناء دراستي للامتحان					
34	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدًا					
35	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها					
36	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة					
37	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، اقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد الملحقة بها(اللواحق)					
38	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات					
39	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعنى الكلي للنص					
40	أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقًا					

41	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقًا					
42	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص					
43	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص					
44	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					

الملحق رقم (07): مقياس استراتيجيات القراءة في صورته النهائية (بعد التعديل)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الاســـــــم واللقب (أو رمز): ..... الجنـــــــــس :
.....

الكلية: .... التخصص:..... .....

المستوى الدراسي : .....

السن: .....

تعليمية الاستبيان:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم.

يشرفني أن أطلب من كل طالب (ة) دكتوراه (ل.م.د.)الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X)أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك. مع العلم أن هذه البيانات ضرورية و سرية وتستخدم لأغراض علمية فقط.(ليس بالضرورة كتابة الاسم واللقب يمكن تعويضه برمز فقط)

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

قائمة الملاحـــق

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسة في النص					
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
3	عند قراءة موضوع ما، أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمحتوى المتضمن فيه					
4	أضع خطاً تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عن بعض الأسئلة					
6	عند قراءتي لنص ما، غالبًا أحاول تفسير موضوعاته لزملائي					
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الأفكار المهمة					
8	عند قراءتي لنص ما، اكتب ملخصا مختصرا للأفكار الرئيسة اعتمادا على القراءة السابقة					
9	أعمل خططاً تفصيلية للقراءة من أجل تحسين قدرتي القرائية					
10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص					
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسة بشكل صحيح					
12	عند قراءة نص ما، أضع الخطوط العريضة للنص لتساعدني في تنظيم أفكاري					
13	قبل قراءتي لنص جديد بشكل كامل، غالبا أتصفحه لكي أتعرف على كيفية تنظيمه					
14	عند قراءتي نصا ما،أحاول ربط موضوعه بالأشياءالتي أعرفها مسبقا					
15	أحاول أن لا أترجم موضوع ما حرفيا (كلمة كلمة)					
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسة و الكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه					
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص					
18	أنظر إلى الصور الموجودة في النص					
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص					
20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص					

21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة					
22	أحرص دائمًا على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للتكوين					
23	أضع أهدافًاواضحة لتحسين مهاراتي في القراءة					
24	أتمكن من نقد الأفكار المتضمنة في النص أثناء قراءتي له					
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ					
26	ألاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة وأحاول استخدام طرق أخرى لتساعدني في فهم النص بشكل أفضل					
27	عندما تتشتت أفكاري أثناء قراءة نص ما، أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك					
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا أستسلم بسهولة					
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئًا جيدًا					
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة؛ كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسّن قدرتي القرائية					
31	أبطىء سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص					
32	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدًا					
33	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها					
34	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة					
35	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، اقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد الملحقة بها(اللواحق)					
36	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات					
37	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعنى الكلي للنص					
38	أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقًا					
39	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقًا					
40	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص					
41	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص					

42	أحاول فهم موضوعات النص من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					

الملحق رقم (08): نتائج الفرضية الأولى

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	20.0
	Excluded[a]	120	80.0
	Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.745	37

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00002	114.3000	215.183	.363	.734
VAR00003	114.2000	219.338	.199	.741
VAR00004	114.4333	224.116	.073	.747
VAR00005	114.8000	220.717	.202	.741
VAR00006	114.4667	218.533	.265	.738
VAR00007	114.3000	233.597	-.161-	.759
VAR00008	113.9000	226.369	.010	.751
VAR00009	114.5000	217.707	.294	.737
VAR00010	113.9667	214.861	.312	.735
VAR00011	114.5333	212.189	.488	.729
VAR00012	114.4667	209.016	.427	.729
VAR00013	114.5333	217.016	.228	.740
VAR00014	114.5000	213.431	.334	.734
VAR00015	114.3667	225.757	.016	.752
VAR00016	114.4667	207.292	.480	.726
VAR00017	114.4000	223.903	.101	.745
VAR00018	114.3667	223.068	.068	.749

VAR00019	114.5667	213.013	.486	.730
VAR00020	114.4333	204.599	.506	.723
VAR00021	114.2000	221.890	.124	.745
VAR00022	114.8000	202.166	.594	.719
VAR00023	114.8333	214.282	.334	.734
VAR00024	114.9667	224.171	.081	.747
VAR00025	114.2667	234.271	-.192-	.758
VAR00026	114.7000	212.424	.490	.729
VAR00027	114.4667	206.395	.457	.726
VAR00028	114.4000	233.766	-.154-	.763
VAR00029	115.4333	211.082	.427	.730
VAR00030	114.2667	224.478	.052	.749
VAR00031	114.6333	221.757	.157	.743
VAR00032	114.3667	205.137	.548	.722
VAR00033	113.9667	219.275	.196	.741
VAR00034	114.2000	225.131	.061	.747
VAR00035	113.9333	219.926	.244	.739
VAR00036	114.3000	215.390	.279	.737
VAR00037	114.2333	209.426	.552	.725
VAR00038	114.1333	227.913	-.006-	.749

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الثانية

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات المعرفية بالنسبة ل التخصص رقم 1

Correlations

		VAR00007	VAR00008
VAR00007	Pearson Correlation	1	.677**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	97	97
VAR00008	Pearson Correlation	.677**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	97	97

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات ماوراء المعرفية المعرفية بالنسبة ل التخصص رقم 1

Correlations

		VAR00007	VAR00009
VAR00007	Pearson Correlation	1	.635**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	97	97
VAR00009	Pearson Correlation	.635**	1

	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	97	97

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات المعرفية بالنسبة ل التخصص رقم 2

Correlations

		VAR00010	VAR00011
VAR00010	Pearson Correlation	1	.537**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	53	53
VAR00011	Pearson Correlation	.537**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات ماوراء المعرفية المعرفية بالنسبة ل التخصص رقم 1

		VAR00010	VAR00012
VAR00010	Pearson Correlation	1	.490**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	53	53
VAR00012	Pearson Correlation	.490**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (10): نتائج الفرضية الثالثة

العلاقةبين الكفاءة واسترتيجيات ماوراء المعرفية تخصص1

Correlations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Pearson Correlation	1	.668**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	79	79
VAR00003	Pearson Correlation	.668**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	79	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقةبين الكفاءة واستريجيات المعرفية تخص1

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.712**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	79	79
VAR00002	Pearson Correlation	.712**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	79	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقةبين الكفاءة واستريجيات تعويضية تخص1

Correlations

		VAR00001	VAR00004
VAR00001	Pearson Correlation	1	.186
	Sig. (2-tailed)		.100
	N	79	79
VAR00004	Pearson Correlation	.186	1
	Sig. (2-tailed)	.100	
	N	79	79

العلاقةبين الكفاءة واستريجيات المعرفية تخص2

Correlations

		VAR00005	VAR00006
VAR00005	Pearson Correlation	1	.529**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	71	71
VAR00006	Pearson Correlation	.529**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	71	71

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقةبين الكفاءة واستريجيات ماوراء المعرفية تخص2

Correlations

	VAR00005	VAR00007

VAR00005	Pearson Correlation	1	.473**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	71	71
VAR00007	Pearson Correlation	.473**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	71	71

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقةبين الكفاءة واسترتيجيات التعويضية تخص2

Correlations

		VAR00005	VAR00008
VAR00005	Pearson Correlation	1	.242*
	Sig. (2-tailed)		.042
	N	71	71
VAR00008	Pearson Correlation	.242*	1
	Sig. (2-tailed)	.042	
	N	71	71

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

العلاقة بين الكفاءة واستؤاتيجيات المعرفية

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.634**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	150	150
VAR00002	Pearson Correlation	.634**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	150	150

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات ماوراء المعرفية

Correlations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Pearson Correlation	1	.572**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	150	150
VAR00003	Pearson Correlation	.572**	1

	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	150	150

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00004
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

العلاقة بين الكفاءة واستراتيجيات التعويضية

Correlations

		VAR00001	VAR00004
VAR00001	Pearson Correlation	1	.149
	Sig. (2-tailed)		.068
	N	150	150
VAR00004	Pearson Correlation	.149	1
	Sig. (2-tailed)	.068	
	N	150	150

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات والمعرفية لدى الذكور 1

Correlations

		VAR00011	VAR00012
VAR00011	Pearson Correlation	1	.674**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	97	97
VAR00012	Pearson Correlation	.674**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	97	97

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات ماوراء المعرفية لدى الذكور 1

Correlations

		VAR00011	VAR00013
VAR00011	Pearson Correlation	1	.583**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	97	97
VAR00013	Pearson Correlation	.583**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	97	97

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
```

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات التعويضية لدى الذكور 1

Correlations

		VAR00011	VAR00014
VAR00011	Pearson Correlation	1	.123
	Sig. (2-tailed)		.229
	N	97	97
VAR00014	Pearson Correlation	.123	1
	Sig. (2-tailed)	.229	
	N	97	97

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات المعرفية لدى الإناث 2

Correlations

		VAR00007	VAR00008
VAR00007	Pearson Correlation	1	.519**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	53	53
VAR00008	Pearson Correlation	.519**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات ماوراء المعرفية لدى الاناث 2

Correlations

		VAR00007	VAR00009
VAR00007	Pearson Correlation	1	.499**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	53	53
VAR00009	Pearson Correlation	.499**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين الكفاءة والاستراتيجيات التعويضية لدى الاناث 2

Correlations

		VAR00007	VAR00010
VAR00007	Pearson Correlation	1	.178
	Sig. (2-tailed)		.202
	N	53	53
VAR00010	Pearson Correlation	.178	1
	Sig. (2-tailed)	.202	
	N	53	53

الملحق (11) ارتباط فقرات الاستراتيجيات بالدرجة الكلية

الاسترتيجيات المعرفية ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية

Correlations

Correlations

		VAR00017
VAR00001	Pearson Correlation	.554**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.510**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.573**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.432*
	Sig. (2-tailed)	.017
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.470**
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.407*
	Sig. (2-tailed)	.026
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.496**
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	30

VAR00008	Pearson Correlation	.595**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.474**
	Sig. (2-tailed)	.008
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.660**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.585**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.609**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00013	Pearson Correlation	.579**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00014	Pearson Correlation	.698**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00015	Pearson Correlation	.445*
	Sig. (2-tailed)	.014
	N	30
VAR00016	Pearson Correlation	.489**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباط فقرات استرتيجيات ماوراء المعرفية بالدرجة الكلية للبعد

Correlations

Correlations

		VAR00034
VAR00018	Pearson Correlation	.529**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00019	Pearson Correlation	.363*
	Sig. (2-tailed)	.049
	N	30
VAR00020	Pearson Correlation	.462*
	Sig. (2-tailed)	.010
	N	30
VAR00021	Pearson Correlation	.672**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00022	Pearson Correlation	.647**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00023	Pearson Correlation	.745**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00024	Pearson Correlation	.749**
	Sig. (2-tailed)	.000

	N	30
VAR00025	Pearson Correlation	.592**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00026	Pearson Correlation	.709**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00027	Pearson Correlation	.601**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00028	Pearson Correlation	.526**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00029	Pearson Correlation	.583**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00030	Pearson Correlation	.785**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00031	Pearson Correlation	.686**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00032	Pearson Correlation	.523**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00033	Pearson Correlation	.513**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباط فقرات استرتيجيات التعويضية بالدرجة الكلية للبعد

Correlations

		VAR00045
VAR00035	Pearson Correlation	.512**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00036	Pearson Correlation	.425*
	Sig. (2-tailed)	.019
	N	30
VAR00037	Pearson Correlation	.559**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00038	Pearson Correlation	.573**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00039	Pearson Correlation	.542**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00040	Pearson Correlation	.517**
	Sig. (2-tailed)	.003

	N	30
VAR00041	Pearson Correlation	.717**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00042	Pearson Correlation	.692**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00043	Pearson Correlation	.670**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00044	Pearson Correlation	.594**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).