تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات
دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد ـ جامعة القادسية

م. م. سحر عناوي رهيو
قسم إدارة الأعمال
جامعة القادسية

م. م. هناء جاسم محمد
قسم العلوم المالية والمصرفية
جامعة القادسية

المستخلص

هدف هذا البحث إلى بيان تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، ودراسة انعكاس ذلك في تطوير المفاهيم العلمية وطرائق تلقي الطلبة للدروس وإظهار المهارات العلمية لديهم .وقد تحددت عينة البحث بقسمي إدارة الأعمال والمحاسبة في كلية الادارة والاقتصاد جامعة القادسية اذ تم التركيز على المرحلة الرابعة في هذين القسمين ، وقد جاء اختيار عينة البحث متوافقاً مع الدراسات السابقة ذات الصلة بالجانب الاكاديمي Sillman&Dana,1999; Blank, (Lee, 1997: 2000) وقد اعتمدت الباحثتان على استخدام الاستبانة كأداة اساسية لجمع البيانات، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى متغير استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم إدارة الأعمال وقسم المحاسبة قد جاء بمستوى (مُرْضٍ) من جانب آخر أظهرت النتائج ايضا وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لدى الطلبة. و فقاً لهذه النتائج توصل البحث الى عدد من الاستنتاجات اهمها وجود تجانس في مستوى فاعلية الذات بين الذكور والاناث. وبناءً على هذه الاستنتاجات صاغت الباحثتان عدداً من التوصيات كان ابرزها ضرورة توفير البيئة التربوية الداعمة للطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

The Impact of the Meta-Cognitive Strategies on Self-Effectiveness/an Analytical Study in College Administration and Economics of Al-Qadisiya University

Assistant lacture: Sahar A. Rhaw
Department of Business Administration

Assistant lacture: Hanaa J. Mohammad
Department of Banking and Financial Scionces

Abstract

This research aims at stating the impact of strategies of meta-cognitive in developing the scientific concepts and the methods of receiving the material by students and showing the scientific practices that they have. The sample of the research included two departments are Business Administration and accountancy for 4th level at college of Economics &

Business administration Al-Qadisiya University. The choice of the research is consistent in relevant-previous studies (e. g, Lee, 1997; Sillman & Dana, 1999; Blank, 2000) The authors based on a questionnaire as basic means for collecting data. The research results showed that variable of meta-cognitive strategy of business administration and accountancy department students Came in satisfactory level. In other side, the results showed that there is significant positive relationship between meta-cognitive strategies and self-effectiveness According to the results, the research reached at number of conclusions. One of the important conclusions is existing harmony in level of self-effectiveness between males and females depending on these conclusions, the authors found number of recommendations. One of them is the necessity of educational environment to be available which supports students for using the meta-cognitive strategies.

المبحث الأول: منهجية البحث والدراسات السابقة

اولاً: منهجية الدراسة

مشكلة البحث:

تواجه منظمات اليوم ومنها الجامعات تحديات، كالانفجار المعلوماتي الهائل والذي يتطلب الوعي بمجموعة استراتيجيات لما وراء المعرفة كمشجع لتحمل المسؤولية وكيفية التعامل مع الكم اللامحدود من المعارف، فقوة اعتقاد الطالب بالقيام في المهام والانشطة الاكاديمية بنجاح مع الرغبة في بدء السلوك ذلك الاعتقاد يمثل فاعلية الذات والتي لها الاثر في نمو العمليات المعرفية، فكلما زادت فاعلية الذات زاد السعي لتحقيق النجاح وتغير السلوك. من خلال ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث بجملة من التساؤلات منها الآتي:

١- ما طبيعة استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد في كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة القادسية وما مستوى تلك الاستراتيجيات من وجهة نظر عينة البحث ؟
٢- ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لعينة البحث ؟
٣- ما تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات لعينة البحث ؟

أهمية البحث:

ان العادات الانسانية تعد محوراً اساسياً للسلوكيات الظاهرية في التفاعل مع الاخرين من خلال العمليات الادراكية المعقدة، ولعل ما ينتج من تطوير خبراته الذاتية يعبر بشكل واضح عن الجذور المعرفية والتجارب التي يمر بها الفرد. لذا اصبح موضوع ما وراء المعرفة من المواضيع التي لاقت اهتمام واضح من قبل الباحثين لدورها الكبير في صياغة وتأطير ممارساته الضمنية والظاهرية وبلورة تجاربه في التفاعل النفسي والاجتماعي. وعلى هذا الاساس تظهر اهمية البحث من خلال تقديم الاتي:

١- التعرف على ابعاد العلاقة التي تربط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة عامة واستراتيجية النمذجة التي اعتمدت في البحث الحالي بصورة خاصة مع فاعلية الذات .
٢- اظهار دور المتغيرين وانعكاس تأثيرهما في الحياة الاكاديمية وخاصة في مجال التعليم .
٣- تأمل الباحثتين ان يسهم البحث في زيادة المعرفة النظرية والتطبيقية واثراء المعلومات في مجال تحمل المسؤولية والتعامل مع كم المعلومات اللامحدود.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- استراتيجيات ما وراء المعرفة المعتمدة في الكلية المبحوثة وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.
٢- مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة عينة البحث.
٣- اختبار علاقة الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لعينة البحث في الكلية المبحوثة.
٤- تحديد تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات لعينة البحث في الكلية المبحوثة.

فرضيات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم وضع فرضيتين رئيستين تنبثق من كل منهما مجموعة من الفرضيات الفرعية، وكالاتي:

١- توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات.

٢- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات.
٣- يوجد تباين في استجابات افراد العينة تعزى لمتغير الجنس والفرع.

الأساليب الإحصائية:

استناداً إلى ما تمّ جمعه من بيانات تمثلت بإجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في الاستبانة المعتمدة ، تم استخدام البرنامج الاحصائي الجاهز (SPSS. Ver.15) لغرض حساب ما يلي: الإحصائيات الوصفية، تمثلت بجداول التوزيع التكراري (FDT) والوسط الحسابي والنسبة المئوية (%) ومعامل ارتباط بيرسون (rs). الإحصائيات الاستدلالية متمثلة باختبار (T) واختبار (F) وتحليل ANOVA.

مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث بكلية الإدارة والاقتصاد – جامعة القادسية، أما عينته فتمثلت بطلاب السنة الرابعة - قسم ادارة الاعمال وقسم المحاسبة اذ تم توزيع اداة استبانة على الطلاب البالغ عددهم (١٩٥) طالب وطالبة ، وأُهملت (١١) استمارة بسبب عدم استرجاع (٧) منها و عدم صلاحية (٤) وبهذا بلغ عدد الاستمارات المستلمة (١٨٤) استمارة، أي أن نسبة الاستجابة كانت (٩٤%).

مقاييس البحث:

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على جميع أفراد العينة المبحوثة التي تكونت من جزأين، تعلق الجزء الأول منها باستراتيجيات ما وراء المعرفة وضمّت (١٧) فقرة (١-١٧) .

أما الجزء الثاني من الاستبانة فضمّ (٢٣) فقرة (١٨-٤٠). اعتمد مقياس (Likert) الخماسي (اتفق تماما، واتفق، ومحايد، ولا اتفق، ولا اتفق تماما)، وبالاطلاع على ادبيات فاعلية الذات ومقياس , (Abesh, 2012) و(Charmers, et al 2001) و(العدل، ٢٠٠١) تم تكيف فقرات الاستبانة بما يلائم العينة المبحوثة وللتأكد من ثبات مقياس البحث فقد استخدم معامل (كرونباخ ألفا) لذلك وكما في الجدول (١).

معامل الثبات لكل متغير:

سيتم استخراج معامل الثبات لكل متغير من المتغيرات .

جدول (١)
معامل الثبات لكل متغير من المتغيرات

ت	المتغيرات	عدد العبارات في المحور	معامل كرونباخ الفا
١	المعتمد	18	0.77
٢	التابع	22	0.87
3	الاجمالي	40	0.90

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه بان مقياس الثبات لاستمارة الاستبانة عالٍ جداً حيث كانت قيمته 0.90 وهو اعلى من القيمة الافتراضية 0.60 للمتغيرين المعتمد (استراتيجيات ما وراء المعرفة) التابع (فاعلية الذات) وعليه يمكن الاعتماد على فقراتها لغرض اجراء البحث .

معامل صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة للمتغيرين مبين في الجدول الاتي:

جدول (٢)
معامل صدق الاستبانة

ت	المتغير	عدد العبارات في المحور	معامل كرونباخ الفا
1	المعتمد	18	0.88
2	التابع	22	0.93
3	الاجمالي	40	0.95

يتضح من الجدول اعلاه ان الاستبانة تتميز بثباتها ومصداقيتها، حيث بلغت قيمة المصداقية 0.95 وهو اعلى من القيمة الافتراضية 0.60.

التعريفات الإجرائية:

*ما وراء المعرفة: نمط من أنماط التفكير، وليس نمطاً عاديا بل هو نمط على مستوى عال من التفكير ومؤثر مهم في تطوير خبرات الأفراد التي تنمو مع تقدم العمر، والتي يمكن تطويرها من خلال التعلم والتدريب .

*استراتيجيات ما وراء المعرفة: عمليات تفكير يقوم بها المتعلم بغية معرفة طبيعة عملية التعلم والغرض منها قبل وأثناء وبعد التعلم فضلاً عن استيعاب الإجراءات والأنشطة التي يتوجب القيام بها بمساعدة المعلم لتذكر المعلومات المكتسبة وفهمها عبر ربطها بالمعلومات السابقة .

* فاعلية الذات: توقع الفرد لقدرته في السيطرة على الاحداث في المواقف الصعبة او الحرجة.

ثانياً: دراسات سابقة:

تعد ما وراء المعرفة وفاعلية الذات من الحقول الخصبة التي تناشد الباحثين في السياق الاكاديمي باستثمارها ادراكا لأهميتها كعوامل حاسمة في تنمية المنظمات التعليمية ،وتحقق الاهداف المبتغاة. الآتي عرض لبعض الدراسات المختارة والتي تيسر الحصول عليها محاولة بلوغ الإثراء النظري. والتي تناولت متغيري الدراسة.

الدراسات ذات صلة بما وراء المعرفة

١- دراسة عطا الله ١٩٩٢: (اثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية)

حاول هذا البحث تشخيص الأثر الذي تحدثه طريقة تدريس ما وراء المعرفة على مستوى طلبة المرحلة الخامسة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الزرقاء - الأردن للمفاهيم العلمية ومقارنة هذه الطريقة مع طريقة التعلم التقليدية ، تكونت عينة الدراسة من (١١٥٦) طالباً وطالبة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقة التدريس لما وراء المعرفة على الطريقة التقليدية في مستوى الطلبة وتحصيلهم للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي .

٢- دراسة (Carns & Carns , 1999): تعليم الطلبة استراتيجيات مهارات المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة.

ركز هذا البحث على معرفة اثر مهارات الدراسة من منظور ما وراء المعرفة على تحسين المستوى الأكاديمي لطلبة المرحلة المتوسطة من خلال زيادة الكفاءة الذاتية والوعي الذاتي بمهارات ما وراء المعرفة بلغ حجم العينة (١١٨) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أن عدداً من المشاركين في البحث (عينة البحث) اظهروا تحسناً ملحوظاً في المهارات الأساسية والفرعية.

٣- دراسة (Blank , 2000): دورة التعلم ما وراء المعرفة

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استعمال دورة التعلم ما وراء المعرفة على مستوى العلوم البيئية، تكونت عينة البحث من مجموعتين من الطلبة قسمتا بطريقة عشوائية أحداهما تدرس علم البيئة من منهاج العلوم باستعمال دورة التعلم ما وراء المعرفة، والمجموعة الثانية تدرس علم البيئة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، أظهرت النتائج تفوق مجموعة الطلبة التي تستعمل دورة التعلم ما وراء المعرفة عن المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية للتعلم، فضلاً عن فاعليتها في الإبقاء على اثر التعلم لفترة أطول .

٤- دراسة (عفانة ونشوان ٢٠٠٤): اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الرياضيات على تطوير منظومة التفكير

سعى هذا البحث إلى معرفة اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية تدريس مادة الرياضيات على تطوير منظومة التفكير لدى الطلبة في مدرسة بيت حانون في غزة - فلسطين، بلغ حجم العينة (١٧٧) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر كبير في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تطوير مستوى الطلبة وأنواع التفكير لديهم.

٥- دراسة (خليل، ٢٠٠٥): اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والتوجه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول.

حاول هذا البحث التعرف على اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تطوير التفكير العلمي والتوجه نحو مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الاعدادية. إذ اقتصر البحث على بحث اثر استراتيجية التساؤل الذاتي على عينة بلغ حجمها (٨٤) طالبة قسمت إلى مجموعتين إذ أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد المجموعتين عند استعمال مقياس التفكير العلمي باستعمال استراتيجية ما وراء المعرفة ومقياس التوجه نحو مادة العلوم. وكانت النتيجة النهائية أو الدرجة الكلية لصالح المجموعة التي استعملت استراتيجيات ما وراء المعرفة .

**** الدراسات ذات صلة بفاعلية الذات***

١- دراسة (Brown, 2003): الذكاء الشعوري وفاعلية الذات والالتزام المهني

تناول البحث علاقة الذكاء الشعوري بكل من فاعلية الذات والالتزام المهني، تكونت عينة البحث من (٢٨٨) طالب وطالبة من طلاب جامعة Widwestern في مدينة تكساس في الولايات المتحدة الامريكية، واستخدمت مجموعة مقاييس منها مقياس فاعلية الذات ل(BetZ&Klein&Taylor,1996) واظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين ابعاد الذكاء الشعوري (التعاطف، والقدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير، والتواصل الاجتماعي والتحكم الذاتي) وفاعلية الذات، في حين توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ابعاد الذكاء الشعوري والالتزام المهني.

٢- دراسة (Hemming etal,2009): فاعلية الذات للمحاضر الاكاديمي :الابعاد المتعلقة بها وتأثيرات الجنس والمؤهل

جاء هذا البحث للتحقق من عوامل متعلقة بفاعلية ذات المحاضر الاكاديمي واختبار الفرق فيما يتعلق بمؤشر الجنس والمؤهل، شملت الدراسة (٣٥٧) اكاديمي من جامعتين في استراليا وبمختلف الاختصاصات، استخدمت الاستبانة كأداة لقياس فاعلية الذات وقسمت الى ثلاث جوانب: البحث، والتعليم، والخدمة فأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المحاضر الاكاديمي (الذكور، والاناث) فيما يتعلق بفاعلية الذات للبحوث، كما اظهرت النتائج ان التدريسي الاكاديمي ذو الخبرة الطويلة اكثر فاعلية ذات للبحوث، وان الاناث اقل فاعلية ذات في اداء المهام البحثية، بينما اظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية

بين الذكور والاناث من حيث الثقة في اداء المهام الادارية. ومن حيث المؤهل العلمي كان هناك فرقاً كبيراً في مستوى فاعلية الذات للأبحاث لحاملي الدكتوراه – الماجستير، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بينهما من ناحية التعليم والخدمة.

٣ - دراسة (Yong , 2010): دراسة فاعلية الذات وتوقع النجاح لطلاب المسجلين الجدد في الجامعة

تناول البحث الطلاب الجدد المسجلين في الجامعات الخاصة وقياس حجم فاعلية الذات لتوقع النجاح والتغلب على اغلب المشاكل المرتبطة باللغة، تكونت عينة البحث من (١٠٥) طالب وطالبة تم اختيارهم من كلية الهندسة وكلية الادارة والاقتصاد من جامعة سارا واك في ماليزيا، اظهرت النتائج اختلاف في توقعات النجاح فحصل طلاب كلية الهندسة على اعلى وسط حسابي في مجال المشاريع المقامة، وحل المشاكل، والنجاح في الحياة الشخصية بينما اخفقت النتائج باقل وسط حسابي لطلاب كلية الإدارة والاقتصاد، كما اظهرت النتائج ان التعلم قبل الجامعة والعمل الهندسي يميلا للتطابق بدلاً من الاختلاف.

٤ - دراسة (ابو غزال واخرون، ٢٠١٠): العدالة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من تلاميذ المدارس الاساسية في محافظة اربد: دراسة تطورية .

هدف البحث الى تقصي مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر طلاب المدارس الاساسية، وفيما اذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي ، تكونت عينة البحث من(٥٩١) طالب وطالبة من الصف الرابع والسابع والتاسع في اربد، اسفرت نتائج البحث الى وجود مستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية وفاعلية الذات ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي ، كما اشارت النتائج الى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ادراك الطلاب لممارسة العدالة ومستوى فاعلية الذات .

**** دراسات تناولت العلاقة بين المتغيرين:***

١- دراسة (Moores etal, 2006) توضيح دور فاعلية الذات وما وراء المعرفة كمؤشرات للتعلم: البناء، والتطور، والاختبار.

جاء هذا البحث لغرض توسيع الفهم لفاعلية الذات من خلال المقارنة بين فاعلية الذات وما وراء المعرفة والمتضمنة الرصد والمراقبة لعمليات فاعلية الذات في أداء المهام، واختيرت عينة البحث من (124) طالب وطالبة واستخدمت طريقة المربعات الصغرى الجزئية فأظهرت النتائج ان ما وراء المعرفة وفاعلية الذات ذات ارتباط معنوي اذ ارتبطت فاعلية الذات بالمعرفة الصريحة والاجرائية بينما ما وراء المعرفة اكتفت بالمعرفة الاجرائية فقط. اوصى البحث باهتمام الدراسات اللاحقة بنقاط الاختلاف بين ما وراء المعرفة وفاعلية الذات واثرهما في تقييم نتائج التعلم.

٢- دراسة (Downing, 2009): فاعلية الذات وتطور ما وراء المعرفة

تناول هذا البحث العلاقة بين الانجاز الاكاديمي وتطور ما وراء المعرفة على مدى ثلاث سنوات من الدراسة الجامعية في جامعة Hong Kong في الصين، تكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة وصنفت لثلاث مجموعات مختلفة في قابليات ما وراء المعرفة ووفقاً لتصنيف المعدل التراكمي، خلصت النتيجة بالإشارة الى الاستقلالية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق الانجاز الاكاديمي كنتيجة ثانوية للتعامل مع السياقات الاجتماعية اليومية والثقافات المتجددة والفشل في المواجهات والتي حتماً تشكل عيوب للفاعلية الذاتية واثار سلبية على التعلم المستقبلي .

٣- دراسة (الوطبان، 2010): مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم .

هدف البحث الى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة والتي تمثلت بمهارة (تحديد الاهداف والخطة، ومهارات التحكم والمراقبة، والتقويم الذاتي)، تكونت عينة البحث من (299) طالباً من طلاب المستويين السابع والثامن في قسمي اللغة العربية واللغة الانكليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية، وباستخدام مقاييس لمتغيري البحث اظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الاهداف ووضع الخطط، ومهارات التحكم والمراقبة، ومهارة التقويم الذاتي للتعلم.

المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

ما وراء المعرفة: مقدمة

إن موضوع ما وراء المعرفة من المواضيع التربوية الحديثة التي ظهرت على الساحة الاكاديمية لما لها من دور هام وحاسم في التعلم والتعليم الناجح، وعلى هذا الأساس فأنه من المهم دراسة كيفية تطوير سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلبة بغية تحديد إمكانية الطلبة في الوصول إلى تطبيق العمليات المعرفية. أي العمليات التي تهتم بتحقيق وانجاز المهام بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة والتي تعد جزءا مهم من القدرات الإنسانية التي تساعد على تطوير الخبرة التي يمتلكها الأفراد (Lmel, 2009: 78)، و تنطوي ما وراء المعرفة على تفكير الفرد في تفكيره الخاص ومعرفته بنفسه مثلاً (تحديد ما يعرفه، وما تعلمه، وتحديد ما يستطيع الفرد عمله بغية تحسين تعليمه وتحصيله. (Fisher , 2005 :112) .

مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة (Met cognitive) من المصطلحات التي دخلت مجال علم النفس التربوي والسلوك على يد Flavell عام (1976) والذي لاحظ أن الافراد يقومون بعمليات مراقبة مستمرة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، وهو أول من استعمل هذا المصطلح في البحث العلمي التربوي. إذ أضحى اهتمام علماء النفس الحديث في موضوع ما وراء المعرفة والذي يعد من المواضع التي لم تلق اهتماماً كافياً برغم تعدد الكتابات والاتجاهات في هذا المجال مثلاً

(Flavell, 1976., Antaki & Lewis, 1986., Metcalfe & Shimamura, 1994)

إلا إن هؤلاء الباحثين عندما تناولوا موضوع ما وراء المعرفة اهتموا بجوانب وأهملوا جوانب أخرى هي: (injost et al, 1998: 137):

١. الاهتمام بالكيفية التي يعمل بها العقل، وإهمال الكيفية التي ينبغي أن يعمل بها.
٢. الاهتمام بكيفية إصدار ما وراء المعرفة الحكم عن الذات، وإهمال دور ما وراء المعرفة من إصدار الحكم عن الآخرين.
٣. الاهتمام بدور ما وراء المعرفة في التقييم السريع للمواقف والحالات وإهمال دور مخططات الذاكرة (Memory Schemas) والنظريات الحديثة في المعرفة Implicit (knowledge).

وعلى الرغم من حداثة هذا الموضوع يرى البعض ان الكتابات المعاصرة تزخر بتدفق المصطلحات المستحدثة التي تعبر عن مفاهيم ذات مدلولات تهتم بالفكر والعقل، ولعل من أكثرها حظاً هو مفهوم ما وراء المعرفة، إذ يرد هذا المفهوم في البحوث والدراسات التي تتعلق بعجلة التعليم والتعلم (عبيد، ٢٠٠٤: ٣). وعلى هذا الأساس ظهرت تعاريف مختلفة له في الأدبيات العربية والأجنبية على حدٍ سواء. إذ حظي باهتمام كبير في السنوات القليلة الماضية والجدول (٣) يبين ما تيسر الاطلاع عليه في هذا الجانب.

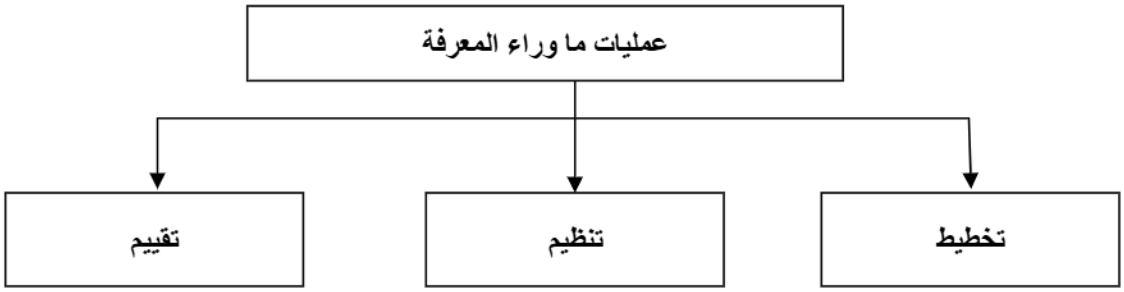
جدول (٣)
بعض تعاريف ما وراء المعرفة

الباحث	التعريف
Flavell , 1976 : 232	معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد وكل ما يتعلق بها مثلاً الأولويات المناسبة لتعلم المعلومات والاستفادة منها .
Brown , 1987 : 65	وعي الفرد المتعلم بعملية التفكير التي يمارسها خلال انجاز مهامه التعليمية ، والقدرة على التحكم والسيطرة على نشاطه ، والتقويم المستمر لأداءه .
Woodward , 1991 : 2	التوافق بين مجموعتين من الأنشطة تعتمد كل منها على الأخرى : الدراية والعلم بالمعرفة ، وتنظيم المعرفة إذ تنطوي الدراية والعلم في المعرفة على تحديد المهارات والاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق هدف معين .
Perkins,1992 : 102	قدرة الفرد على التخطيط والوعي بالخطوات الاستراتيجية التي يعتمدها لحل المشكلات ، فضلاً عن القدرة على تقيم كفاءة التفكير .
Peters , 2000 : 166 – 170	قدرة الأفراد المتعلمون على الوعي بـ / ومراقبة عمليات تعلمهم .
سمعان ، ٢٠٠٢ : ٦٥٤	مجموعة القدرات التي تساعد المتعلم على متابعة تعلمه وأداءه المهام المناطة به عبر عمليات الفهم الذاتي لأنواع المعرفة المختلفة ، وتنظيم المعرفة التي تنطوي على التخطيط وإدارة المعلومات ، وإدارة الذات والمراقبة ، وتصحيح الأخطاء والتقويم .
علي ، ٢٠٠٤ : ٢٠٥	اتجاه في تعلم المهارات المعرفية ، وتؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير التي تنطوي عليها المهمة التعليمية والقدرة في التحكم والسيطرة الذاتية في محاولات التعلم والوعي بالأداء من خلال عملية التقويم المستمر .
الطيطي ، ٢٠٠٦ : ٦٣ نقلاً عن Wilson,1998	معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً ، أي كيف يعمل الأشياء ولماذا يعملها .

المصدر: (اعداد الباحثتين في ضوء المصادر المعتمدة)

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير الدراسات إلى إن الأفراد الأقل قدرة على التعلم ولا يمتلكون استراتيجيات ما وراء المعرفة متطورة، يكونوا بحاجة إلى مساعدة لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استعملوها بغية استعمال أساليب واستراتيجيات أكثر ملائمة لقدراتهم (قطامي، ١٩٩٠: ٢٠٣). ويكون الطلبة اللذين يستعملون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفاعلية على وعي بسلوكهم الخاص، ومدركين لتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة معينة وينبغي على التدريسيون أن يبدوا المساعدة للطلبة في تعلمهم استراتيجيات ما وراء المعرفة، إذ إن هذه الاستراتيجيات تسهم في جعل الطلبة أكثر نشاطاً وبالتالي تحسين أدائهم (Thamraksa, 2004: 72). أما (Rebecca, Oxford, 1996: 114) فترى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط، والتنظيم، والتقويم لمدى تقدمهم في الأداء والشكل أدناه يوضح ذلك:



شكل (١) عملية ما وراء المعرفة

المصدر: إعداد الباحثتين بالاعتماد على (Rebecca, Oxford, 1996: 114)

مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة :

وردت استراتيجيات ما وراء المعرفة في البحوث والدراسات العربية والأجنبية، فهي مصطلح يتعلق بقدرة الفرد على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة معينة (Nisbet&shuck smith, 1986:33). ويمكن اعتبارها نمط من أنماط التدريس والتي تسمح للطالب باستعمال مهاراته بغية تطوير تعلمه بحيث يصبح قادراً على تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم .

وهناك العديد من وجهات النظر تتعلق بمفهوم استراتيجية ما وراء المعرفة يمكن إيجازها في الجدول (٤) .

جدول (٤)
بعض تعاريف استراتيجيات ما وراء المعرفة

الباحث	المفهوم
Nisbet&Shuck smith, 1986: 33	قدرة الفرد المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة معينة أو مهمة معينة.
Hensar & Eller , 1990 :146	إجراءات يقوم بها الفرد المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستعمل قبل وإثناء وبعد التعلم للتذكر ، والفهم والتخطيط وحل المشكلات.
Antia Wender , 1991:28	الإجراءات العقلية التي يتبعها الفرد المتعلم لإدارة عملية تعلمه .
الزيات، ١٩٩٥: ٢٦١	العمليات التي تدل على مجال خاص للمعرفة ، أي معرفتنا حول المعرفة وعمليات استراتيجية ضبط المعرفة ، والتي تمثل مهارات إجرائية تنفيذية Executive skill تستعمل في سيطرة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات
الطناوي، ٢٠٠١: ٦	مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وهي : معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ، وإدراك الإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة .
عبد السلام، ٢٠٠١: ٩٦	مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل الطالب في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحها.
شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٤٣	العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم، وتخطيط وتنظيم عملية التعلم، ومراقبة ومراجعة عملية التعلم، فضلاً عن تقويم عملية التعلم.

Bryon, 2004: 72	سلسلة من الإجراءات التي يستعملها الفرد بقصد السيطرة على الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف، وتساعد هذه الإجراءات في تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتنطوي على التخطيط والمراقبة والتأكد من تحقيق الأهداف.
خطاب، ٢٠٠٧: ٨٤ ــ ٨٦	مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم (الطالب) تحت إشراف وتوجيه من المعلم ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وان يفكر فيما يفكر فيه، وان يعرف العمليات الذهنية والأنشطة التي تستعمل قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.

المصدر: (اعداد الباحثتين في ضوء المصادر المعتمدة)

استراتيجيات ما وراء المعرفة

اولاً: استراتيجية النمذجة: (Wilen & Phillips,1995)

تعد هذه الاستراتيجية من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير (راشد، ٢٠٠٦: ٦٤). إذ أن الطلبة يتعلمون كثيراً عن طريق التقليد، لذا ينبغي على التدريسي أن يكون حريصاً في جعل نفسه أنموذجا جيداً في تفكيره وان يكون قدوة لطلبته، وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم، والعمل على تطويرها إذ تنطوي هذه الاستراتيجية على خمسة مراحل هي: (مصطفى، ٢٠٠٢: ٣٥ ــ ٣٦).

١ـ تقديم المهارة:

تنطوي هذه المهارة على تعريفاً بالمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها، وتوضيحاً لها بالأمثلة، فضلاً عن عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الفرد فيها، ودراسة أسبابها، وكيفية التغلب عليها.

٢ـ النمذجة بواسطة التدريسي:

إذ يتم تقديم نموذجاً للعمليات العقلية من قبل التدريسي والتي تنطوي عليها المهارة يتم إعدادها من قبل تدريسي ذو خبرة إذ يتظاهر أمام الآخرين (الطلبة) بأنه يفكر بصوت عالٍ، موضحاً كيف يستعمل المهارة ومن المحتمل انه يقرأ على الآخرين مشكلة ما، ويقوم بعجلة الاستجواب الذاتي ليعبر لفظياً عما في خاطره.

٣ـ النمذجة بواسطة المتعلم (الطالب):

في المقابل يقوم الطالب بنمذجة المهارة التي قام بها التدريسي، ولكن في فقرة جديدة، ومن ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره، إذ يقوم الاثنان بالتعبير عما يدور في ذهن كل منهما وعلى هذا الأساس يكون الطالب مدركاً لعمليات تفكيره، وفي الوقت ذاته يتأكد التدريسي من فهم الطالب استناداً إلى ما يقوله.

٤ـ مشاركة التدريسي مع الطالب:

في هذه الحالة يقوم التدريسي بدور النموذج من خلال نمذجة وإيضاح أفكاره أمام الطلبة أثناء عملية حل المشكلة، وتتم في حالة شعور التدريسي بوجود صعوبة في القيام بعملية النمذجة والمراجعة. وهنا يحاول التدريسي أن يظهر للطلبة انه يخطأ بقصد تنشيط الطالب المراقب له أي (التدريسي) وإظهار المشكلات التي تواجهه وبيان كيفية التغلب عليها. بينما يجلس احد الطلبة أمامه لمراقبته ويقوم بتسجيل ما يقدمه التدريسي من حلول للمشكلة ويحاول التنبيه في حالة الخطأ وعدم تقديم الحل، وفي حالة حل المشكلة يقوم الطالب بحل مشكلة اخرى عبر ممارسة ما قام به التدريسي لحل المشكلة السابقة وتمثيل الدور الذي قام به التدريسي، اذ يقوم التدريسي بالمقابل بدور المراقب.

٥- التقويم Calendar

بعد الانتهاء أي انتهاء الطلبة من حل المشكلة، يقوم التدريسي باختيار احد الطلبة اختيار عشوائي لا على التعين ويطلب منه توضيح الكيفية التي حل بها المشكلة التي واجهته ويطلب التدريسي من الآخرين (الطلبة) طرح الطرائق التي توصلوا إليها في عملية حل المشكلة مع ملاحظة عدم تكرار الحل الذي تم عرضه ، ويقوم التدريسي بعد ذلك بمناقشة الطلبة في الحلول التي توصلوا إليها وبناءً على الإجابة يحصل كل طالب على استحقاقه أي درجته.

ومن سلبيات النمذجة أن قيمة استراتيجية النمذجة قد تقل عند الطلبة لأن التدريسي هو الذي يقوم بها دون مساعدة من الطالب ، فضلاً عن كون هذا الأسلوب لا يؤخذ بنظر الاعتبار تفكير الطالب الحالي(أبو نيان، ٢٠٠١: ٦٨)

ثانياً:- استراتيجية K.W.L (Rj - marazanwa .1998)

في هذه الاستراتيجية يطلب من التدريسي تحديد ثلاث مجاميع من الأشياء هي (Rj - marazanwa .1998 :39)

١- تحديد ما يعرفه الفرد بالفعل حول الموضوع (What I Know) ويرمز لهذه المجموعة بالحرف K .

٢- تحديد ما يريد أن يعرفه الفرد حول الموضوع على شكل قائمة (What I want to know) . ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بالحرف w .

٣- تحديد ما تعلمه الفرد بالفعل (What I learned) .

بعد أن يكون قد شارك في أنشطة تعلم هادفة عدةً إذ تعد هذه المرحلة الأخيرة، وحينها يطلب من الفرد أن يحدد ما تعلمه أصلا، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف L .

ويلاحظ من المجاميع الثلاثة التي تنطوي عليها هذه الاستراتيجية أنها تعكس الكيفية التي تجعل من الفرد يفكر بنفسه في حل المشكلات فضلاً عن اهتمامها بأفكاره ومداخله عبر الإلمام التام بالصعوبات التي يواجهها في فهم المشكلة التي تواجهه. إذ تساعد هذه الاستراتيجية الأفراد على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع وتوضيح الغرض من الموضوع .

ثالثاً:- استراتيجية حل المشكلة

يتعلم الفرد حل المشكلات ليضحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساس من متطلبات حياة الفرد، إذ إن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة يتطلب الآتي (شوق، ١٩٩٧: ١٩٩):

١- أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما .

٢- أن يحاول الفرد جاهداً انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل .

٣- البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه .

إن عملية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينه من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، اذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

رابعاً:- استراتيجيات (Efklides , 2009):

لقد استعرض Efklides استراتيجيات ما وراء المعرفة على النحو التالي (Efklides , 2009 : 76 – 82) :

١- استراتيجيات التوجيه:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إبراز وضوح المتطلبات المتعلقة بالمهمة المراد انجازها من قبل الفرد عبر تحديد الأهداف المناسبة للإنجاز إذ تنطوي هذه الاستراتيجية على مهارات

طرح الأسئلة الذاتية حول تلك المتطلبات، فضلاً عن فهم المهمة، والنقص في المعلومات الذي بدوره يعيق انجاز المهمة .

٢- استراتيجيات التخطيط :

تهدف هذه الاستراتيجية إلى وضع آليات التنفيذ التي تتعلق بالعمليات المعرفية العليا، وتنطوي على تحديد الأهداف الفرعية وتسلسلها، وتسلسل خطوات التنفيذ، ووضع الجدول الزمني فضلاً عن وضع آليات رقابية والتحقق من العمل المنجز .

٣- استراتيجيات تنظيم العمليات المعرفية:

تشتمل هذه الاستراتيجية على آليات البدء وإنهاء العمليات المعرفية وزيادة الجهد المبذول وإدارة الوقت، إذ يتم اعتماد هذه الاستراتيجيات عندما يكون هنالك فجوة بين المخطط والمنجز بالنسبة للمهمة المراد انجازها.

٤- استراتيجيات مراقبة خطة العمل:

تنطوي هذه الاستراتيجيات على مراقبة تحقق العمليات التي أنجزت وفقاً لما خطط له، والكشف عن عدم تنفيذ العملية بالوقت المحدد والكشف عن عدم مطابقة المنفذ مع المخطط، فضلاً عن التأكد من الاستعمال الصحيح للاستراتيجيات والأدوات، وتحديد الاحتياجات اللازمة لتنفيذ المخطط .

٥- استراتيجيات تقييم مخرجات عملية انجاز المهمة:

تنطوي هذه الاستراتيجيات على تقييم مخرجات العمليات المعرفية اعتماداً على المعايير المحددة للتأكد من نجاحها، فضلاً عن آليات تقييم جودة تخطيط الاستراتيجيات المستعملة في عملية مراقبة انجاز المهمة وتنظيمها وتطبيقها.

٦- استراتيجيات التلخيص والتنظيم الذاتي:

تنطوي هذه الاستراتيجيات على استراتيجيات تقويم كل ما هو ذو شأن بالمهمة المراد انجازها بدءاً بعملية المعالجة وحتى النهاية، ونقاط القوة التي ينبغي تعزيزها، ونقاط الضعف التي ينبغي تعديلها.

خامساً:- استراتيجية التفكير بصوت عال:

تقوم هذه الاستراتيجية على وصف الطلاب لتفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في حل مشكلة ما أو أداء مهمة ما، إذ أن التفكير بصوت عال يعد تقنية تزيد من قدرة الطالب على الحكم الذاتي الناتج عن الفرد ذاته في كلا الجانبين الأكاديمي والاجتماعي (Park, 2004) وعندما يفكر الطالب بصوت عال يستعمل أربعة أسئلة يظهر من خلالها عمليات تفكيره .

- ماذا سأعمل (ما مشكلتي).
- كيف اعمل (ما خطتي).
- هل استعمل الخطة .
- كيف عملت .

إن التفكير بصوت عال يشجع الطالب في الوصول إلى أقصى درجات التشجيع لقدراتهم ويحفزهم للتفكير والانتباه .

سادساً:- استراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد هذه الاستراتيجية من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة طورها فريق من جامعة (كورنيل) إذ يمكن استعمالها في مواقف أو حالات التعلم والتعليم المختلفة باعتبارها أداة لكشف البنية المعرفية للطالب (زيتون، ١٩٩٧: ٢٦٤) .

تستند استراتيجية خرائط المفاهيم إلى نظرية التعلم بـ (Osspel) والذي يبني نظريته على أساس أن الفرد يفكر عن طريق المفاهيم وهو يتفق مع نظرية (جانيه) في التعلم والذي تعتمد على التنظيم الهرمي لمهام التعلم المراد تعلمها (يوسف ، ٢٠٠١ : ٧٥) .

سابعاً:- استراتيجية التعلم التعاوني:

يعد التفاعل والمناقشة بين الطلبة في العمل التعاوني أداة للدخول في أنشطة ما وراء المعرفة واستعمالها عبر إظهار تفكيرهم للآخرين من خلال المناظرات بينهم ومراقبة وتقويم تفكيرهم (Corlis , 2005: 45) .

ثامناً: استراتيجية دورة تعلم ما وراء المعرفة:

دورة التعلم المعرفية تجمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين نظرية النمو المعرفي لـ (بياجيه). إذ تؤكد هذه الدورة على التفاعل بين المعلم والطلبة أثناء عملية إلقاء المحاضرة وتعتمد على الأنشطة فضلاً عن استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في كل مرحلة من مراحل الدورة وهذه المراحل هي: (حسام الدين، ٢٠٠٢: ١٥٩ – ١٦٣):

١- مرحلة الاستكشاف . ٢- مرحلة تقديم المفهوم . ٣- مرحلة تطبيق المفهوم . ٤- مرحلة تقييم المفهوم .

*** مفهوم فاعلية الذات - مصادرها - أبعادها - اثارها:**

قدم (Bandura , 1997) في نظريته المعرفية الاجتماعية وصفاً لنموذج ثلاثي الابعاد يتكون من عوامل ثلاثة متبادلة التأثير ولها الدور في تكوين القوى الذاتية للفرد وتشمل : البيئة ، العوامل الشخصية ، السلوك . وباعتبار الفاعلية احدى العوامل الذاتية التي تتوسط التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية ، وبرغم الاثر القوي لهذا العامل الا انه لا يعد المحدد الوحيد للسلوك وانما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق والمعتقدات الشخصية الاخرى لا حداث السلوك ,stretcher etal (1986:74) والجدول (٥) يمثل وجهات نظر مختلفة لعدد من الباحثين حول مفهوم الفاعلية الذاتية وفقاً للتسلسل الزمني .

جدول(٥)

مفهوم فاعلية الذات من وجهة نظر عدد من الباحثين والكتاب.

الباحث	التعريف
Bandura, 1977: 91	حكم الفرد او توقعه عن اداء سلوك لموقف يتسم بالغموض وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الانشطة المتضمنة في الاداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات .
Gist&Mitch,1992:183	الحكم على التغيرات التي تطرأ اثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب ، بالإضافة الى عوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة.
Sell,etal,1995:386	مساراً للأحداث التي تتأثر الى حد كبير بمعتقدات الفرد لتكون اكبر قوة تنبؤيه ولها لدور في تحفيز التنظيم الذاتي المعرفي .
Bandura, 1995: 15	المسار الذي يتبع كإجراءات سلوكية اما في صورة ابتكارية او نمطية ، والتي تشير الى مدى اقناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقضيها الموقف.
Rathus, et al,1995:105	اعتقاد الفرد بإمكانية احداث التغيير ولديهم السيطرة على افكارهم ومشاعرهم لمجموعة الاجراءات والتي تؤكد قدراتهم في فهم المهام الصعبة والتحديات بدلاً من التهديدات .
Ross, et al,2004: 58	الاعتقادات التي تؤثر بشكل مباشر في انماط السلوك بتأثيرها على مستوى الاهداف والنتاجات المتوقعة ، والحالة النفسية وادراك الفرص المتاحة .
Moor,2004:14	ثقة الفرد الكامنة في قدراته ، خلال المواقف الجديدة او المواقف غير المألوفة والتي تعكس تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية لإنجاز نتائج محددة من خلال اختيار التأثير

	المباشر للمشاركة بالمهمة
Heslin,2006:705	اعتقاد الفرد بقدرة ما يمتلك من حضارة لتنظيم واكمال مسار الإجراءات المطلوبة لا نجاز اداء محدد وصعب .
Gwendolynm,2007:91	الثقة الناتجة من التعبئة للدافع المعرفي وموارد التعلم وقابليات نقل المهارة للوصول الى الهدف .
Yong,2010:514	تعمل الفاعلية الذاتية كمساعدات ذاتية او كمعوقات في مواجهة المشكلات فالأفراد الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة يتميزون بالقدرة على التنبؤ بالأحداث ويظهرون التزام عالي في تحقيق الاهداف الصعبة ، اما الافراد الذين لديهم فاعلية ذات منخفضة يظهرون التزام منخفض وبدلاً من محاولة التغلب على المشاكل يتجه تفكيرهم نحو الداخل فيكون التركيز على الكفاءة وتوقع الفشل .

المصدر: (اعداد الباحثتين في ضوء المصادر المعتمدة)

مصادر فاعلية الذات:

تتسم المصادر كونها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء اكانت متصلة بالإنجازات الادائية او الخبرات البديلة او الاقناع اللفظي او الحالة النفسية الفسيولوجية.

الانجازات الادائية: المصدر الاكثر تأثيراً في فاعلية المعلومات لاستناده على الخبرات المتراكمة والتي تعتمد على المعتقدات المصورة للأداء الصعب والجهد المبذول ومقدار التوجيه والفترة الزمنية للنجاح او الفشل (Maddux,1995:308). ويرى (Bandura,1977) امكانية نقل الانجازات الادائية بعدة طرق منها اسلوب النمذجة للأداء المناسب، مثل اكساب بعض الافراد مهارة مواجهة الامر الذي يسهم في بناء فاعليتهم الذاتية، وكذلك اسلوب سلب الحساسية Desensitization حيث يتعرض الفرد تدريجياً لأحداث مكروهة بالنسبة له بمصاحبة انشطة تقلل القلق كالاسترخاء العضلي، اما كشف الاداء طريقة اسفرت عن المواجهة للتهديدات الحقيقية (شرف الدين، ٢٠١٠: ٤٣٠).

الاقناع اللفظي: يرى (Bandura, 1986: 14) في الاقناع انه الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقناع بها من قبل الفرد فيما تكسبه نوعاً من الترغيب في الاداء، فالأفراد الذين يتلقون الاقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب غلى المواقف الصعبة ، كما ان وجود الاقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال غالباً ما يؤدي الى الفشل والذي يضعف الثقة بالمقنع.

الخبرات البديلة: يزداد شعور الفرد بفاعليته الذاتية عندما يلاحظ ان من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بالمهام الصعبة، ويمكن للخبرات البديلة ان تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم والمثابرة (Bandura, 1986: 122) .

الحالات الانفعالية الفسيولوجية: قد تختلف الحالات الانفعالية من شخص لآخر اثناء اداء المهام، ويمكن القول ان الانفعال الشديد يؤثر سلباً على فاعلية الذات ، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الاداء (Elliot, etal,2000:222-224).

ابعاد فاعلية الذات:

لقد حدد Bandura ثلاثة ابعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها (السيد محمد ابو هاشم،١٩٩٤:٤٨):

الفاعلية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة او صعوبة الموقف وتبدو الفاعلية بصورة اوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الافراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة، والمتشابهة، ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى اداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الافراد فانهم يتجنبون مواقف التحدي، وقد يرجع السبب الى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. ويذكر (Bandura, 1997:43-44) في هذا الصدد ان طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الاتقان، وبذل الجهد، والدقة، والانتاجية، والتهديد والتنظيم الذاتي ومن خلال التنظيم الذاتي لم يعد الفرد ينجز اي عمل صدفة، بل فاعلية الفرد هي التي تدفعه لينجز العمل بطريقة منظمة والمواجهة لمواقف العمل المختلفة .

القوة: هي اليقين الذي يمكن الفرد من تحقيق مستوى معين من الاداء. وقد بين (Bandura, 1997: 44-45) ان قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية وقدر مرتفع من القدرات التي تمكن من اختيار مجموعة المهام المؤدية للنجاح الحتمي، ففي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية يتميز الافراد بقدر كبير من اعطاء الحكم بالاستناد لثقتهم التي تمكنهم من اداء المهام بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة. ويعطي هذا البعد معنىً لقدرة او شدة او عمق اعتقاد الفرد بإمكانية اداء المهام موضوع القياس.

العمومية: تعني انتقال توقعات الفاعلية الى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية وتمثل اعلى درجات العمومية والمحدودية الاحادية التي تقتصر على مجال او نشاط محدد (Bandura, 1986:53) .

اثار فاعلية الذات في المجال الاكاديمي:

تشير فاعلية الذات الأكاديمية الى قناعة الشخص بإمكاناته في تحقيق النجاح على مستوى معين، واتصفت بان لها ابعاد متعددة ومتباينة عبر بناء مجالات متعددة للعمل دالاً على تفسير حقائق سلوكيات الافراد والتنبؤ الدقيق للقدرات، وقد تختلف فاعلية الذات الاكاديمية في قوتها بوصفها وظيفة للمهام الصعبة لتكون في طبيعتها الظرفية بدلاً من اعتبارها سمة مستقرة (Wigfield, 2002: 110). وتنعكس اثارها على العملية المعرفية لتأخذ اشكالاً مختلفة، فالطلاب مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تدعم اداءهم الاكاديمي، بينما يتصور الطلاب منخفضو الفاعلية وبشكل دائمي سيناريوهات الفشل والذي يعود لضعف الايمان بالقدرات الخاصة (Bandura, 1991: 229). وتتجلى صورة فاعلية الذات للطالب الاكاديمي من خلال السلوك التعاملي الذي يمنحه الثقة في التعامل مع البيئات الجديدة والتغلب على الافكار السلبية والتهديدات المحتملة مما يمنحه السيطرة للحد من التوتر والقلق والانطوائية ويمكنه من اقامة علاقات اجتماعية تعزز من سلوكه الاجتماعي لمساعدة الاخرين وتبادل المعلومات (Yong, 2010: 514-515) ويوضح (Hale, 1992: 517-521) اثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك وبالتالي اصبح من الضروري على الطالب اختيار البيئة والانشطة التي يعتقد انها تعظم من قدراته وتسلكه الى النجاح الدائم.

الجانب التحليلي للبحث

اعتمد البرنامج الاحصائي الجاهز (SPSS) لغرض الحصول على النتائج الخاصة بهذا البحث فالجدولين في ادناه يمثلان تكرارات الاجابة لكل فقرة من الفقرات وللمتغيرين المستقل والتابع استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات على التوالي وكذلك النسب المئوية لكل اجابة من اجابات افراد العينة ولجميع الفقرات اما المتوسط المرجح فيمثل الوسط الحسابي

المرجح للإجابات على الفقرة ولجميع الاشخاص المستجيبين حيث ان طول الفترة المستخدمة هنا هي 4/5 اي حوالي 0.80 وقد حسبت طول الفترة على اساس ان الارقام 1 و 2 و 3 و 4 و 5 قد حصرت بينها 4 مسافات وبذلك اذا كان المتوسط المرجح يقع ضمن الفترة ١-١،٧٩ فاتجاه الاجابة يكون غير موافق بشدة ومستوى الاجابة يكون منخفض واذا كان المتوسط المرجح يقع ضمن الفترة ١،٨-٢،٥٩ فاتجاه الاجابة يكون غير موافق ومستوى الاجابة يكون منخفض واذا كان المتوسط المرجح يقع ضمن الفترة ٢،٦-٣،٣٩ فاتجاه الاجابة يكون محايد ومستوى الاجابة يكون معتدل واذا كان المتوسط المرجح يقع ضمن الفترة ٣،٤-٤،١٩ فاتجاه الاجابة يكون موافق ومستوى الاجابة يكون مرتفع واذا كان المتوسط المرجح يقع ضمن الفترة ٤،٢-٥ فاتجاه الاجابة يكون موافق بشدة ومستوى الاجابة يكون مرتفع وكذلك تم حساب الانحراف المعياري لها، اما العمود الاخير فيمثل اتجاه اجابة افراد العينة نحو هذه الفقرة ونلاحظ من خلال الصف الاخير من الجدول ان اتجاه الاجابة نحو المتغير التابع بصورة عامة (استراتيجيات ما وراء المعرفة) هي عدم الموافقة على فقرات المحور والتي تبين ان مستوى الاجابة على هذا المحور هو منخفض حيث كان المتوسط المرجح (2.0607) وبانحراف معياري مساوي الى (0.45686) ومنه نستنتج ان هناك تجانسا بين الاجابات وبنسبة اجمالية (٧١%) (غير موافق بشدة +غير موافق).

وبالاعتماد على نتائج الوسط الحسابي وعمود الاهمية لكل محور نلاحظ بعد ترتيب العبارات حسب اهميتها بان العبارة رقم (٦) بوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي (3.25) (1.1931) كانت صاحبة الاهمية الاولى وبمستوى اجابة معتدل مقارنة مع بقية العبارات تشير الى استعمال التعلم الالكتروني باعتماد الاشرطة الصوتية والمواد السمعية والبصرية، وجاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص الى رغبة طلبة الكلية من المرحلة الرابعة بالتحدث مع الاخرين بلغات مختلفة مما يشعره بالتمتع والتعلم واظهار القدرات اللغوية مما يسهل الاختلاط مع الاخرين ومن ثقافات مختلفة، كما اشارة الفقرة رقم (٨) والتي حصلت على اقل وسط حسابي وانحراف معياري على التوالي (1.4457) (0.80797) والتي تشير الى ان التعلم لا يوسع من الامكانات المستقبلية وخاصة للطالب الخريج، مما يعلل ضعف الاستراتيجية المعتمدة في تعلم المعارف وضعف في تأمل طالب الكلية (عينة البحث) في عملياته العقلية وبالكيفية التي توظف فيها المعارف في الظروف المناسبة.

جدول (٦)

اجمالي اجابات افراد العينة بالنسبة للمتغير المعتمد (استراتيجيات ما وراء المعرفة)

الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة	مستوى الاجابة	الاهمية
1	71	87	18	6	2	1.8098	0.8243	غير موافق	منخفض	١٠
النسبة %	38.6	47.3	9.8	3.3	1.1					
2	82	71	18	13	0	1.7935	0.88753	غير موافق بشدة	منخفض	١١
النسبة %	44.6	38.6	9.8	7.1	0					
3	76	62	28	18	0	1.9348	0.97851	غير موافق	منخفض	٧
النسبة %	41.3	33.7	15.2	9.8	0					
4	47	61	45	27	4	2.3478	1.08073	غير موافق	منخفض	٥
النسبة %	25.5	33.2	24.5	14.7	2.2					
5	48	57	43	28	8	2.4076	1.15572	غير موافق	منخفض	٤
النسبة %	26.1	31	23.4	15.2	4.3					
6	16	37	44	59	28	3.25	1.1931	محايد	معتدل	١
النسبة %	8.7	20.1	23.9	32.1	15.2					
7	22	44	32	54	32	3.163	1.29966	محايد	معتدل	٢
النسبة %	12	23.9	17.4	29.3	17.4					

8	128	39	10	5	2	1.4457	0.80794	غير موافق بشدة	منخفض	١٧
النسبة %	69.6	21.2	5.4	2.7	1.1					
9	114	35	20	12	3	1.6685	1.01566	غير موافق بشدة	منخفض	١٥
النسبة %	62	19	10.9	6.5	1.6					
10	100	49	22	11	2	1.7283	0.965	غير موافق بشدة	منخفض	١٣
النسبة %	54.3	26.6	12	6	1.1					
11	94	52	20	15	3	1.8098	1.03052	غير موافق	منخفض	١٠
النسبة %	51.1	28.3	10.9	8.2	1.6					
12	98	56	16	12	2	1.7174	0.95042	غير موافق بشدة	منخفض	١٤
النسبة %	53.3	30.4	8.7	6.5	1.1					
13	81	64	32	6	1	1.8152	0.87378	غير موافق	منخفض	٩
النسبة %	44	34.8	17.4	3.3	0.5					
14	29	55	49	34	17	2.7554	1.19652	محايد	معتدل	٣
النسبة %	15.8	29.9	26.6	18.5	9.2					
15	86	60	24	10	4	1.837	0.99482	غير موافق	منخفض	٨
النسبة %	46.7	32.6	13	5.4	2.2					
16	91	58	23	8	4	1.7826	0.97315	غير موافق بشدة	منخفض	١٢
النسبة %	49.5	31.5	12.5	4.3	2.2					
17	110	50	17	3	4	1.5924	0.88839	غير موافق بشدة	منخفض	١٦
النسبة %	59.8	27.2	9.2	1.6	2.2					
18	48	73	40	18	5	2.2337	1.03214	غير موافق	منخفض	٦
النسبة %	26.1	39.7	21.7	9.8	2.7					
المعتمد	1341	1010	501	339	121	2.0607	0.45686	غير موافق	منخفض	
النسبة %	0.40	0.31	0.15	0.10	0.04					

عدد الاجابات الكلية للمتغير المعتمد هي (184*18)=3312

اما اتجاه الاجابة نحو المتغير التابع (فاعلية الذات) هي عدم الموافقة ايضا على فقرات المحور حيث كان المتوسط المرجح (2.1712) والذي يتبين منه ان مستوى الاجابة على هذا المتغير هو منخفض ولكن مستوى الاجابة هنا كان اعلى مما كان عليه في المتغير المعتمد وبانحراف معياري مساوي الى (0.56978) والذي يتبين منه ان هناك تجانس بين الاجابات ولكن هذا التجانس كان اقل مما هو عليه في المحور السابق وبنسبة اجمالية (٦٨%) (غير موافق بشدة +غير موافق). وبالاعتماد على نتائج الوسط الحسابي وعمود الاهمية النسبية نلاحظ بعد ترتيب الفقرات حسب اهميتها بان الفقرة رقم (١٨) بوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي (2.798) (1.1536) كانت صاحبة الاهمية الاولى وبمستوى اجابة معتدل مقارنة مع بقية الفقرات الاخرى وقد اشارت بان هناك اعتقاد بقدرة الطالب في الحصول على الدرجات التي يرغب فيها أي الوصول الى الهدف مهما كان بعيدا وخاصة في مجال الامتحانات الشهرية والقدرة في المناقشة وطرح الاسئلة في قاعة المحاضرة مما يشير الى ثقة الطالب بنفسه. اما الفقرة رقم (٥) بوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي (1.635) (0.9066) والتي حصلت على اقل اهمية وبمستوى اجابة منخفض، اشارت لضعف التفاهم ولغة الحوار بين طلبة الكلية (عينة البحث) ورئاسة اقسامهم وبين عمادة الكلية في الكيفية التي يتم فيها طرح القواعد والانظمة وجهل الطالب في مجال التطبيق .

جدول (٧)

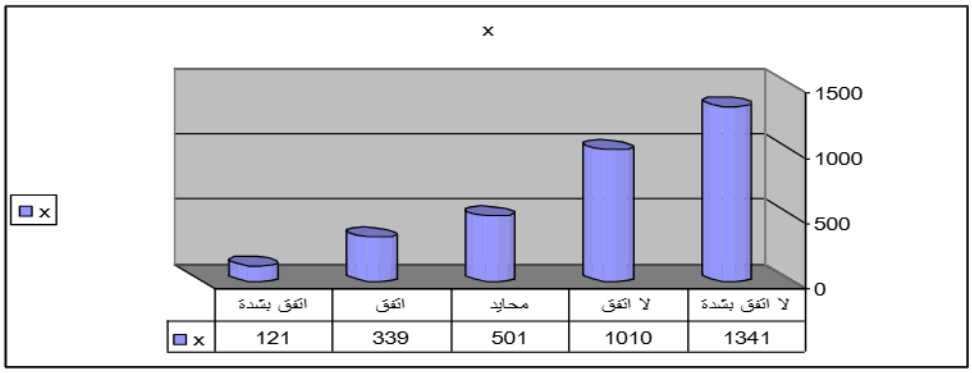
اجمالي اجابات افراد العينة بالنسبة للمتغير التابع (فاعلية الذات)

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	اتجاه الاجابة	مستوى الاجابة	الاهمية
1	47	36	38	38	25	2.7717	1.38772	محايد	معتدل	٣
النسبة%	25.5	19.6	20.7	20.7	13.6					
2	52	60	22	34	16	2.4674	1.3095	غير موافق	منخفض	٥
النسبة%	28.3	32.6	12	18.5	8.7					
3	47	70	22	28	17	2.4457	1.27493	غير موافق	منخفض	٦
النسبة%	25.5	38	12	15.2	9.2					
4	96	47	19	17	5	1.8478	1.10572	غير موافق	منخفض	١٩
النسبة%	52.2	25.5	10.3	9.2	2.7					
5	100	61	15	6	2	1.6359	0.85124	غير موافق بشدة	منخفض	٢٢
النسبة%	54.3	33.2	8.2	3.3	1.1					
6	99	61	10	13	1	1.6739	0.90667	غير موافق بشدة	منخفض	٢٠
النسبة%	53.8	33.2	5.4	7.1	0.5					
7	35	68	48	22	11	2.4891	1.11124	غير موافق	منخفض	٤
النسبة%	19	37	26.1	12	6					
8	60	75	23	20	6	2.1141	1.08291	غير موافق	منخفض	١٢
النسبة%	32.6	40.8	12.5	10.9	3.3					
9	87	57	18	15	7	1.9022	1.11188	غير موافق	منخفض	١٨
النسبة%	47.3	31	9.8	8.2	3.8					
10	72	69	20	19	4	1.9891	1.05576	غير موافق	منخفض	١٤
النسبة%	39.1	37.5	10.9	10.3	2.2					
11	102	55	16	9	2	1.663	0.9087	غير موافق بشدة	منخفض	٢١
النسبة%	55.4	29.9	8.7	4.9	1.1					
12	50	69	36	23	6	2.2717	1.09248	غير موافق	منخفض	٩
النسبة%	27.2	37.5	19.6	12.5	3.3					
13	23	55	61	28	17	2.788	1.13256	محايد	معتدل	٢
النسبة%	12.5	29.9	33.2	15.2	9.2					
14	61	71	30	15	7	2.1087	1.07588	غير موافق	منخفض	١٣
النسبة%	33.2	38.6	16.3	8.2	3.8					
15	53	74	28	22	7	2.2174	1.10465	غير موافق	منخفض	١٠
النسبة%	28.8	40.2	15.2	12	3.8					
16	92	45	22	19	6	1.9239	1.15218	غير موافق	منخفض	١٧
النسبة%	50	24.5	12	10.3	3.3					
17	42	75	43	19	5	2.2935	1.01935	غير موافق	منخفض	٨
النسبة%	22.8	40.8	23.4	10.3	2.7					
18	25	54	53	37	15	2.7989	1.15366	محايد	معتدل	١
النسبة%	13.6	29.3	28.8	20.1	8.2					
19	54	72	33	21	4	2.1793	1.04824	غير موافق	منخفض	١١
النسبة%	29.3	39.1	17.9	11.4	2.2					
20	76	65	24	16	3	1.9402	1.01986	غير موافق	منخفض	١٥
النسبة%	41.3	35.3	13	8.7	1.6					
21	66	80	24	12	2	1.9348	0.92097	غير موافق	منخفض	١٦
النسبة%	35.9	43.5	13	6.5	1.1					
22	43	73	44	16	8	2.3098	1.05929	غير موافق	منخفض	٧
النسبة%	23.4	39.7	23.9	8.7	4.3					
التابع	1382	1392	649	449	176	2.1712	0.56978	غير موافق	منخفض	
النسبة%	0.341	0.344	0.16	0.111	0.043					

عدد إجابات المتغير الكلي (التابع) هو (184*22)=4048

والشكل التالي يوضح بيانيا اتجاه الاجابات الكلية لكل محور والاتجاه الكلي للإجابات على جميع المحاور.

المتغير المعتمد

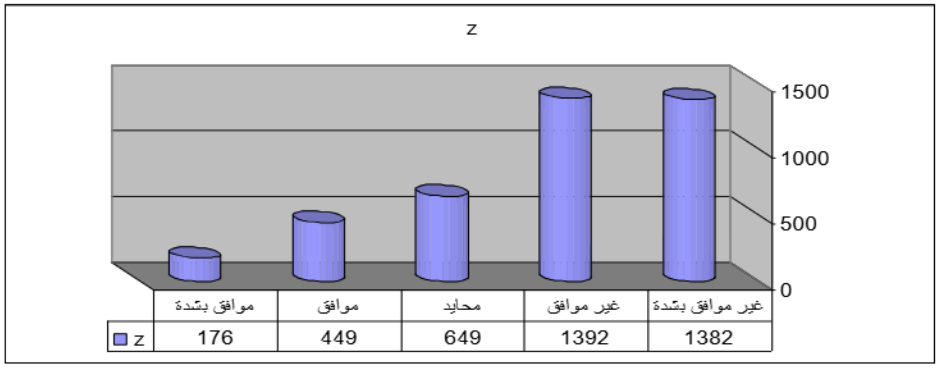


شكل (١)

(اتجاهات اجابات عينة البحث لمتغير استراتيجيات ما وراء المعرفة)

ومن الشكل اعلاه نلاحظ ان اعلى عمود هو العمود الخاص بالإجابة ((لا اتفق بشدة)) ومن ثم الاجابة ((لا اتفق)) وهذا دليل على ان اتجاه الاجابة بصورة عامة هي ((عدم الاتفاق)) أي مستوى اجابة منخفض .

المتغير التابع

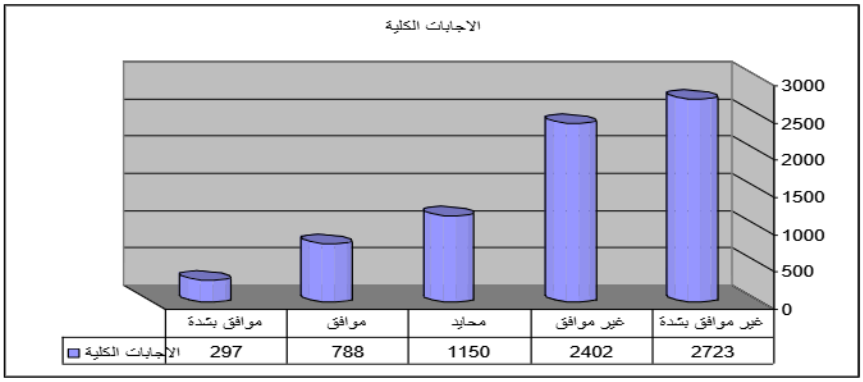


شكل (٢)

(اتجاهات اجابات عينة البحث لمتغير فاعلية الذات)

ومن الشكل اعلاه نلاحظ ان اعلى عمود هو العمود الخاص بالإجابة ((لا اتفق بشدة)) ومن ثم الاجابة ((غير موافق)) وهذا دليل على ان اتجاه الاجابة بصورة عامة هي ((عدم الاتفاق)) أي مستوى اجابة منخفض.

اما تكرارات الاجابات الكلية فموضحة بالشكل التالي (الاجابات الكلية = 7360 = 40 × 184)



شكل (٣)
(مدرج تكرارات الاجابات الكلية لعينة البحث)

ونلاحظ من خلال الشكل اعلاه ان اتجاه الاجابات بصورة عامة هو عدم الاتفاق اي بمستوى اجابة منخفض.

اختبار فرضيات البحث

لغرض معرفة أي المحاور ذات علاقة قوية او ضعيفة يتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والموضحة في الجدول ادناه.

جدول (٨)
الارتباطات بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات

Correlations

		meanx	meanz
meanx	Pearson Correlation	1	.725**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	184	184
meanz	Pearson Correlation	.725**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	184	184

**. Correlation is significant at the 0.01 level

وان الفرضية المطلوب اختبارها هنا هي:

- (توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات).

ان إحصاءة الاختبار المستخدمة في اختبار الفرضية اعلاه هي إحصاءة t وتقارن القيمة المحتسبة مع القيمة الجدولية لـ t بدرجة حرية (n-2=182) ويتم رفض فرضية العدم اذا كانت القيمة المحتسبة اكبر من القيمة الجدولية والعكس بالعكس ، نلاحظ من خلال الجدول اعلاه بان العلاقات بين المحاور ذات دلالة احصائية عالية ومعنوية عند مستوى دلالة ١% و ٥% حيث ان قيم sig في الصف الثاني جميعها اقل من ١% و ٥% وهذا يدعونا الى الاستنتاج بان هناك ارتباطاً ذا دلالة احصائية بين المحورين .

تحليل الانحدار

سيتم هنا دراسة تأثير المتغير المعتمد (استراتيجيات ما وراء المعرفة) على المتغير التابع (فاعلية الذات) من خلال تحليل الانحدار فالجدول التالي يبين ان معامل التحديد ومعامل التحديد المصحح كانت قيمته مساوية الى (0.53) اما قيمة دربن واتسون (D-W) فكانت (2.106) وهي تدل على عدم وجود مشكلة الارتباط الذاتي كونها قريبة من ٢ .

جدول (٩)
تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على فاعلية الذات

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.725[a]	.525	.522	.39378	2.106

a. Predictors: (Constant), meanx

b. Dependent Variable: meanz

اما جدول تحليل التباين فهو:

جدول (١٠)
تحليل التباين

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	31.189	1	31.189	201.134	.000[a]
	Residual	28.222	182	.155		
	Total	59.411	183			

a. Predictors: (Constant), meanx

b. Dependent Variable: meanz

وفيه نلاحظ ان قيمة إحصاءة F وبدرجتي حرية 1 و 182 كانت معنوية بشكل عالي ونلاحظ ذلك من خلال قيمة المعنوية (sig) التي كانت اقل من ١% و 5% وهذا دليل على ان نموذج الانحدار المستخدم هو نموذج ملائم وبمستوى معنوية ١% و5% .
ولاختبار معنوية معلمة انحدار (استراتيجيات ما وراء المعرفة) على (فاعلية الذات) التي كانت مساوية الى (0.904) فانه يتم اختبار الفرضية التالية:
(توجد علاقة ذات تأثير معنوي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على فاعلية الذات).
سيتم استخدام اختبار t لهذا الغرض وكما مبين في الجدول التالي الذي افرزه البرنامج الاحصائيSPSS .

جدول (١١)
بيان تأثير المعنوي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على فاعلية الذات

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	.309	.134		2.299	.023		
	meanx	.904	.064	.725	14.182	.000	1.000	1.000

a. Dependent Variable: meanz

كانت قيمة t المحسوبة (14.182) ومن خلال عمود المعنوية (sig) التي تبين ان المعلمة معنوية بمستوى ١% و 5% ومنه نستنتج ان استراتيجيات ما وراء المعرفة لها تأثير معنوي على فاعلية الذات.

اختبار الفرق بين المتوسطات حسب الجنس

سيتم استخدام اختبار t لاختبار وجود او عدم وجود فروق بين الاجابات تبعا لاختلاف الجنس ولكل محور حيث يتم اختبار فرضية التالية:

(وجود فروق بين متوسطي إجابات المحور تبعا لعامل الجنس)

حيث تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٢)
الفرق بين المتوسطات للمتغيرين حسب الجنس
Group Statistics

المتغيرات	y1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
(استراتيجيات ماوراء المعرفة)	ذكر	84	2.0324	.47504	.05183
	أنثى	100	2.0844	.44202	.04420
(فاعلية الذات)	ذكر	84	2.2208	.59354	.06476
	أنثى	100	2.1295	.54856	.05486

وهذا الجدول يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور وحسب الجنس والذي يبين ان اتجاه اجاباتهم هي عدم الموافقة أي بمستوى اجابة منخفض على الاسئلة ضمن المحورين

جدول (١٢)
اختبار (T-F) التباين بين اجابات افراد العينة للمتغيرين حسب الجنس

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
x	Equal variances assumed	.797	.373	-.769	182	.443	-.05204	.06769	-.18560	.08152
	Equal variances not assumed			-.764	171.554	.446	-.05204	.06812	-.18650	.08242
z	Equal variances assumed	1.470	.227	1.082	182	.281	.09123	.08429	-.07508	.25754
	Equal variances not assumed			1.075	171.021	.284	.09123	.08487	-.07630	.25876

ومن الجدول اعلاه ومن خلال اختباري F و t يتضح عدم وجود دلالة احصائية لقيم المعنوية (sig) التي ظهر ان جميعها كانت اكبر من مستوى المعنوية ١% و ٥% وهذا دليل على وجود تجانس في تباين الاجابات بين الذكور والاناث. اما اختبار t فكانت قيمه ايضا غير معنوية مما يدل على عدم وجود اختلاف بين متوسطي الاجابات للمحورين حسب الجنس بمعنى اخر ان اجابات الذكور والاناث كانت متوافقة وليس هناك اختلاف بين الاجابات على اسئلة فقرات المحورين بين الذكور والاناث.

اختبار الفرق بين المتوسطات حسب الفرع

سيتم استخدام اختبار t لاختبار وجود او عدم وجود فروق بين الاجابات تبعا لاختلاف الفرع ولكل محور حيث يتم اختبار فرضية العدم التالية:

(وجود فروق بين متوسطي إجابات المحور تبعا لعامل الفرع)،

حيث تم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٣)
الفرق بين المتوسطات للمتغيرين حسب الفرع

Group Statistics

المتغيرات	y2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات ما وراء المعرفة	العلمي	54	1.9588	.42954	.05845
	الادبي	130	2.1030	.46275	.04059
فاعلية الذات	العلمي	54	2.0758	.53470	.07276
	الادبي	130	2.2108	.58111	.05097

و الجدول السابق يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور وحسب الفرع والذي يبين ان اتجاه اجاباتهم هي عدم الموافقة على الأسئلة ضمن المحورين.

جدول (١٤)
اختبار (T-F) التباين بين اجابات افراد العينة للمتغيرين حسب الفرع

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
x	Equal variances assumed	.364	.547	-1.964	182	.091	-.14414	.07339	-.28896	.00067
	Equal variances not assumed			-2.026	106.273	.085	-.14414	.07116	-.28523	-.00306
z	Equal variances assumed	1.317	.253	-1.469	182	.144	-.13508	.09196	-.31652	.04635
	Equal variances not assumed			-1.521	107.166	.131	-.13508	.08884	-.31119	.04103

ومن الجدول اعلاه يتضح وجود اختباري F و t ومن الاختبار الاول يتضح عدم وجود دلالة احصائية لقيم المعنوية (sig) التي ظهر ان جميعها كانت اكبر من مستوى المعنوية ١% و 5% وهذا دليل على وجود تجانس في تباين الاجابات بين الفرع العلمي والادبي. اما اختبار t فكانت قيمه ايضا غير معنوية مما يدل على عدم وجود اختلاف بين متوسطي الاجابات للمحورين حسب الفرع وهذا يعني ان اختلاف الفرع لا يؤدي الى اختلاف الاجابات من قبل افراد العينة على اسئلة فقرات استمارة الاستبيان.

الاستنتاجات

١. وجود تجانس في مستوى فاعلية الذات بين الذكور والاناث.

٢. وجود تأثير معنوي عالي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على فاعلية الذات.

٣. التحكم في الاضطرابات المعرفية يساعد على تطوير فاعلية الذات للطلبة عينة البحث.

٤. إن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات التي تحدد مستوي الدافعية وكذلك مدى قدرة الفرد علي مواجهة الصعوبات فكلما ارتفعت فعالية الذات كلما ازدادت ثقة الفرد بنفسه ويزيد إصراره علي تخطي ما يقابله من عقبات حيث أن إدراك الأفراد لفاعلية الذات قد تؤثر على طموحاتهم وأهدافهم .

٥. اظهرت نتائج الدراسة ان هناك نسبة اخفاق في مجال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام واستراتيجية النمذجة المعتمدة بشكل خاص ، مما انعكس سلبا في تقليل قوة اعتقاد الطالب (عينة البحث) في انجاز المهام وبالتالي ضعف في فاعلية ذاته .

٦. اشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اجابات افراد العينة ترجع الى العوامل الديموغرافية المتعلقة بالجنس او الفرع .

التوصيات

١. توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة استراتيجية النمذجة المعتمدة في الدراسة .

٢. إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في المستويات الدراسية المختلفة المدرسية والجامعية.

٣. إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية، مثل الدافعية للتعلم.

٤. تقديم برامج إرشادية؛ لرفع مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب وتدريبهم على تغيير معتقداتهم حول قدراتهم من جانب، وتنمية مهارات التخطيط وإدارة الوقت.

٥. مساعدة الطلاب على استثارة انتباههم وعرض المادة العلمية بطريقة تشجعهم على تقصي الحقائق وراءها وشغفهم لمعرفة المزيد عنها.

٦. ضرورة توجيه الطلاب بالثقة في قدراتهم وفى أنفسهم على بذل الجهد والمثابرة في العمل والكفاح من أجل إحراز النجاح.

٧. توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة واستعمال الفرد لها بصورة عامة، ومن الناحية الأكاديمية بشكل خاص .

المصادر

أولا : العربية

١. Marzanwa and Pickering، 1997، ابعاد التعلم: اطار متكامل للتعليم من قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقل والتفكير الابداعي، تعريب: فيصل يونس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر العربية.

٢. ابو غزال، معاوية محمود وعلاونة ، شفيق فلاح (٢٠١٠) " العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب المدارس الاساسية في محافظة اربد: دراسة تطورية ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد(٢٦)، العدد(٤) دمشق- سوريا.

٣. أبو نيان، إبراهيم بن سعد، ٢٠٠١، صعوبات التعلم (طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية)، المملكة العربية السعودية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة: ٦٨ .

٤. بهلول، إبراهيم، (٢٠٠٤) اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠)، كلية التربية، غزة، فلسطين: ١٧٠-١٩٢.

٥. حسام الدين، ليلى عبد الله، ٢٠٠٢، اثر دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء التعلم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات في مناهج وطرائق التدريس، م ١، ع١٨: ١٥٩ - ١٦٣ .

٦. خطاب، احمد علي إبراهيم، (٢٠٠٧)، استراتيجية ما وراء المعرفة وتدريس الرياضيات، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير منشورة.

٧. خليل، نوال عبد الفتاح، ٢٠٠٥، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والتوجه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، م٨، ع١، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر العربية.

٨. راشد، علي، ٢٠٠٦، اثر بيئة التعلم، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، ط٥، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر العربية.

٩. ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب محمد دعرور، مكتبة الانجلو المصرية: ١١٤ - ١١٦ .

١٠. رج مارزانو، ١٩٩٨، أبعاد التعلم - دليل المعلم، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية: ٣٩ .

١١. الزيات، فتحي مصطفى، ١٩٩٥، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع المنصورة، جمهورية مصر العربية.

١٢. زيتون، كمال عبد الحميد، ١٩٩٧، خرائط المفاهيم استراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العلمية، المؤتمر التربوي الأول حول اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ع (١)، م (٤).

١٣. سمعان، نادية ولطف الله، ٢٠٠٢، تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال اثر التعلم لدى الطالب والمعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤. السيد محمد ابو هاشم (١٩٩٤) " اثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

١٥. شحاتة، حسن والنجار، زينب، ٢٠٠٣، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر العربية.

١٦. شرف الدين، نبيل فضل (٢٠١٠) " تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الاكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس للفترة من ١٤- ١٥ ابريل، جامعة المنصورة، مصر العربية.

١٧. الشعراوي ، علاء محمود (٢٠٠٠)" فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد(٤٤).
١٨. الطناوي، عفت مصطفى، ٢٠٠١، استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير وبعض مهارات عمليات التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المتوفية، العدد (٢)، مصر العربية.
١٩. الطيطي، احمد، (٢٠٠٦)، النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، ط١، دار النظم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. -عبيد، وليم، (٢٠٠٤)، المعرفة وما وراء المعرفة: المفهوم والدلالة، المؤتمر العلمي الرابع حول الرياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، بينها، (٧ - ٨) يوليو، مصر العربية.
٢١. العدل، عادل (٢٠٠١) " تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشاكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية عين شمس، الجزء الاول، العدد (٢٥)، ١٢١- ١٧٨.
٢٢. عطا الله، ميشيل، (١٩٩٢) اثر طريقة التدريس المعرفي والفوق معرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان المملكة الأردنية الهاشمية:٤٦.
٢٣. عفانة، عز ونشوان، تيسير (٢٠٠٤)، اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكر المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة غزة، المؤتمر العلمي الثامن ((الأبعاد الغالبة في مناهج العلوم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية، كلية التربية، جامعة عين شمس م (١): ٢٥ - ٢٨ .
٢٤. العلوان، احمد فلاح، والعزو، ختام، (٢٠٠٧)، فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٣).
٢٥. علي، وائل عبد الله، ٢٠٠٤، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد (٩٦): ٢٠٠٥ .
٢٦. قطامي، يوسف، ١٩٩٠، تفكير الاطفال وطرق تعليمه، ط١، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٧. مصطفى، فهيم، ٢٠٠٢، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر العربية.
٢٨. الوطبان ، محمد بن سلمان (٢٠١٠)" مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم " رسالة ماجستير، جامعة القصيم - جدة .

ثانياً : المصادر الأجنبية:

1. AbeshA, G(2012) " Effects of parenting styles, Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation on the Academic of university students in Ethiopia" A thesis submitted for the degree of doctor philosophy (psychology) in western Australia.
2. Anderman, E.M(1992) " Motivation and Cognitive strategy use in reading and writing " the university of Michigan combined program in education an psychology.
3. Bandura, A(1977))"Self-Efficacy Toward Aunifying theory of Behavioral change " Journal of psychological Review, vol,84.- Bandura ,A (1995)"Self-Efficacy in changing Cambridge university press, New york.
4. Bandura,A(1986) " Social Foundation of thought and action: Asocial Cognitive theory Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.
5. Bandura,A(1991) " Self-Efficacy mechanism in physiological activation and health.
6. Bandura,A(1997) " Self -Efficacy: the Exercise afeontrol, W.H. Freeman, New York.
7. Blank, L (2000), A meta cognitive learning cycle: A Better warranty for student understanding, Science Education, Vole (84), No(4): 486-506.
8. Brown, A, (1987), Meta cognition, Executive control, Self-Regulation, and other Mysterious Mechanisms, In F, E. We inert and R.H. Khuwe (Eds.), Meta cognition, Motivation, and Understanding, Hill sdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 65 - 116 .
9. Brown.S.(2003) " A review of Emotional Intelligence literature and implications " For corrections unpublished doctoral dissertation, university of Ottawa Canada .
10. Bryon, M, A, Meta cognition and Spatial development: Effects of Modern and Sanskrit schooling.
11. Carns,A & Carns, M,(1999),teaching study skills, cognitive strategies and meta cognitive skill, through self -Diagnosed learning styles school counselor, Vol (38), No(5): 113-135.
12. Chermers, M& Garcia, B (2001) " Academic Self-Efficacy and first year college performance and adjustment" Journal of education psychology, vol, 93, N(1).
13. Downing, Kevin, J(2009) " Self-Efficacy and Metacognitive Development " The International Journal of learning, vol,16, N(4).
14. Efklid, A, (2009), the role of meta cognitive experiences in the learning process psicothema, vole (21), No(1): 76 – 82.
15. Elliot, S& Travers, J(2000) " Educational psychology" 3rd, McGraw Hill ,New York.

16. Gist, m& Mitchell, T (1992) " Self-Efficacy Atheoretical Analysis of it is Determinants and malleability " Academy of management Review ,vol,17, N(2).
17. Gwendolynm (2007)" Diversity Training: Analysis of the impact of Self-Efficacy" Human Resource Development Quarterly, vol. 18, N(1).
18. Hale,W.D& Cochran,C,D(1992) " The Rrvised Generalized Expectancy for Success Scale : Avalidity and reliability study " Journal of clinical psychology vol ,48.
19. Hemmings, B & Kay, R(2009) " Lecturer Self-Efficacy: Its Related Dimensions and the Influence of Gender and Qualifications" Issues in Educational Research vol, 19, N (3).
20. Henson, K & Eller, B, (1999), Educational psychology for Effective teaching, sec, Ed, Boston, Wads worth Publishing company.
www.unige.ch/fapse/sse/teachers/dasen/home/pages/doc/broyona/ahabad.pdf.
21. Lavelle , J , H , (1976) , Meta cognitive Aspects of problem solving in resnick (Ed) , the nature of intelligence, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates : 231 – 235 .
22. Lee , P,L , (1997) , integrating concept Mapping and Meta cognitive methods in a Hypermedia Environment for learning science, D. A. I, Vol (59), No(11): 404 .
23. Maddux, E , D (1995)" Self –Efficacy, Adaptation and Adjustment : Theory, Resarch and Application" New York: plenum.
24. Metcalfe , J , A & shimamura , A , P. , 1994 , Meta cognition : Knowing about knowing , Cambridge , MA: MiT press .
25. Moore, J. w (2004) " Will they use that you taught ? course–Embedded Assessment of Accounting students in formation Technology Self–Efficacy " Journal of college Teaching &Learning ,vol.1,N(12).
26. Moores, Trevor T. & Chang, J (2006) " Clarifying the Role of Self-Efficacy and Metacognition as Indicators of learning: Construct, Development and Test" The Data Base for Advances in formation Systems. vol, 37, N (2 & 3).
27. Nisbet , J, D & Shucksmith, J, (1986), Learning strategies London: Routledge & Kegan paul .
28. Perkins, D, (1992), Smart schools from training memories to Education minds, New York, McMillan, Inc.
29. promoting Behavior" in J. Madden , Iv (Ed) Neurobiology of learning, Emotion and Effect, New york: Raven.
30. Rathus, S, A & Nevide, J. S(1995) "Adjustment and Growth: Psychology and the Challenges of life (6^{th}), for worth: Harcourt brace college publishers.

31. Ross, J & Gray ,p (2004) " Trans Formational Leadership and teacher commitment to organizational values . the mediating effects of collective teacher efficacy " paper presented at the annual meeting of the American educational research association san diego.
32. Sell,F.Duane & Colvin,c (1995) " Selfe –Efficacy Attribution and outcome Expectancy Mechanisms in Reading and writing Achievement : Grade-level and Achievement –level differences " Journal of Education al Psychology, vol.87 ,No(3).
33. Sillman , K & Dana , T (1999) , Metaphor , A tool of monitoring prospective elementary teacher's developing meta cognitive a wareness of learning and teaching science , paper presented at the Annual meting of the national Association for research in science teaching Boston , M , A , March : 28 – 31 .
34. Strecher,v,J&Devellism ,B,M(1986) " The Role of Self –Efficacy in Achieving health Behavior change " Health Education Quarterly .vol,13,N(1) .
35. Thamraksa , C , 2004 , Meta cognition : A key to success for EFL Learners , BV Academic Riview , Vole (4) , No (1) : 72 – 89 .
36. Wigfield,A &Eccles,J(2002) " Development and Achievement Motivation. San Diego: Academic press.
37. Wilen , W & Phillips , J, (1995 0 ,Teaching critical thinking a meta cognitive approach , Social Education , Vol (59) , No (3) :
38. Wood word , D , C , (1991) , An investigation of the efficacy of paris reading and thinking strategies on the reading in learning disabled students , Thesis submitted in partial fulfillment of the Requirement of the Degree of Master of Arts in the faculty of Education , Simon Fraser university .
39. Yong ,F,L(2010) " Study on the Self –Efficacy and Expectancyfor Success of pre-univerity Students " European Journal of Social Sciences.vol, 13,N(4).
40. Zajacova, A & Espenshade, T (2005) " Self –Efficacy, Stress and Academic success in college Research in higher Education vol, 46, N(6).