المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة
كلية التربيــة والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس التربوي

ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل :
دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة
دكتوراه الفلسفة في علم نفس تربوي (التعلم والفروق الفردية)

إعداد

فـاطمة بنت رمـزي أحمد المـدني
المحاضرة بكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ عبد اللّه سليمان إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة طيبة

(١٤٢٧هـ - ٢٠٠٧م)

إهداء

والدي

وزوجي

وأبنائي

عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (١٥)

ثالثاً: قرار لجنة المناقشة (*)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين.. وبعد:

ففي يوم الأربعاء: ١٢/٢٧/ ١٤٢٧هـ الموافق: ١٧ /١/ ٢٠٠٧م. اجتمعت اللجنة المشكلة لمناقشة الطالبة : **فاطمة بنت رمزي أحمد مدني** في أطروحتها لرسالة الدكتوراه المعنونة بـ " **ماوراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل : دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة** "وبعد مناقشة علنية للطالبة من الساعة العاشرة إلى الساعة الواحدة ظهراً وبعد المداولة والمناقشة، اتخذت اللجنة القرار التالي:

- ☑ قبول الرسالة والتوصية بمنح الدرجة.
- ☐ قبول الرسالة مع إجراء بعض التعديلات، دون مناقشتها مرة أخرى.(١)
- ☐ استكمال أوجه النقص في الرسالة، وإعادة مناقشتها.(٢)
- ☐ عدم قبول الرسالة.

رابعاً : تعقيبات أخرى :

وتوصي اللجنة بطبع الرسالة على نفقة الطالبة.

والله إذ تقرر ذلك، توصي الطالبة بتقوى الله في السر والعلن، والحمدالله رب العالمين.

التواقيع		
مقرر اللجنة	عضو	عضو
أ.د. عبد الله بن سليمان إبراهيم	أ.د. زايد بن عجير الحارثي	د. زين بن حسن ردادي

(١) في حالة الأخذ بهذه التوصية يفوض أحد أعضاء لجنة المناقشة بالتوصية بمنح الدرجة بعد التأكد من الأخذ بهذه التعديلات في مدة لاتتجاوز ثلاثة أشهر من تاريخ المناقشة، ولمجلس الجامعة الاستثناء من ذلك بناء على توصية لجنة الحكم ومجلس عمادة الدراسات العليا.

(٢) في حالة الأخذ بهذه التوصية يحدد مجلس عمادة الدراسات العليا بناءً على توصية مجلس القسم المختص موعد إعادة المناقشة، على ألا يزيد ذلك على سنة واحدة من تاريخ المناقشة الأولى.

(٣) في حالة الاختلاف في الرأي لكل عضو من أعضاء لجنة الحكم على الرسالة حق تقديم ما له من مرئيات مغايرة أو تحفظات في تقرير مفصل إلى كل من رئيس القسم وعميد الدراسات العليا، في مدة لاتتجاوز أسبوعين من تاريخ المناقشة.

(*) يعبأ من قبل مقرر اللجنة ويوقع من بقية الأعضاء.

شكراً وتقديراً

الحمد لله رب العالمين حمد الشاكرين، ورضا الراضين، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين، أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، أنهيت هذا البحث. ويطيب لي في هذا المقام التقدم بالشكر والعرفان لكل من ساعدني على إتمامه، وإني أتقدم بعظيم الشكر والتقدير ووافر الامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور الفاضل/ عبد الله سليمان إبراهيم وذلك على جهوده العظيمة في الإشراف على البحث واهتمامه الكبير ورعايته الكريمة حيث كان لتوجيهاته القيّمة وآرائه السديدة وفكره الثاقب وتواضعه الجم أبلغ الأثر على إتمام هذا العمل فجزاه الله عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

ويسعدني أن أوجه جزيل شكري وتقديري لسعادة الدكتور/ زين حسن ردادي رئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية، ولسعادة الدكتور/ السيد عبد الحميد أبو قلة رئيس قسم علم النفس التربوي (سابقاً) على تشجيعهم الدائم واهتمامهم بالبحث وإرشاداتهم البناءة، وتذليلهم الكثير من الصعاب التي قابلتني، فلهم مني جزيل الشكر والامتنان ما تعجز الكلمات في التعبير عنه.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لكل من سعادة الدكتور/ عبد الله بن محمد دمفو عميد كلية التربية والعلوم الإنسانية، وسعادة الدكتور/ حاسن الشهري وكيل كلية التربية والعلوم الإنسانية للدراسات العليا والبحث العلمي، وسعادة الأستاذ الدكتور/ منصور أحمد غوني وكيل كلية التربية والعلوم الإنسانية للدراسات العليا والبحث العلمي (سابقاً) على متابعتهم وتوجيهاتهم الدائمة، والشكر موصول لسعادة الأستاذ الدكتور/ إبراهيم عبد الله المحيسن عميد الدراسات العليا على جهوده المتميزة لتطوير الدراسات العليا بجامعة طيبة.

وأتقدم بجزيل شكري وتقديري لسعادة الأستاذة الدكتورة الفاضلة/ سناء محمد سليمان على ما قدمته من دعم وتوجيه. وعظيم شكري لأفراد عينة البحث ودعائي لهم بالتوفيق على تعاونهم معي.

وأوجه من الشكر أجزله ومن الثناء أعظمه إلى والديّ اللذان مهما كتبت عنهما تعجز الأقلام عن أن توفيهما حقهما، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أوجه كل شكري وإمتناني لزوجي العزيز على مؤازرته وتشجيعه لي خلال فترة الدراسة والبحث.

وشكراً وحمداً لله أولاً و آخراً على توفيقه وإحسانه.

الباحثة

فاطمة رمزي المدني

fralmadani@yahoo.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
نموذج تقرير لجنة المناقشة	أ
شكر وتقدير	ب
فهرس المحتويات	ت
قائمة الجداول	ج
قائمة الملحقات	خ
المستخلص باللغة العربية	د
الفصل الأول الإطار العام للبحث	١ - ١٤
مقدمة	٢
المشكلة	١٠
الأهداف	١١
الأهمية	١١
المصطلحات	١٢
الحدود	١٤
الفصل الثاني أدبيات البحث	١٥ - ١١٠
أولاً: الإطار النظري	١٦
أ - ما وراء المعرفة	١٧
تعريف ما وراء المعرفة	١٧
مكونات ما وراء المعرفة	٢٤
الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة	٣٨
علاقة بعض العوامل بما وراء المعرفة	٤٢
ب - فعالية الذات	٥٢
تعريف فعالية الذات	٥٢
نظرية فعالية الذات لـ "باندورا"	٥٥
أبعاد فعالية الذات	٥٦
مصادر فعالية الذات	٥٧
العلاقة بين فعالية الذات وبعض المصطلحات المشابهة	٦٢
أهمية فعالية الذات في التعلم والسلوك	٦٩
قياس فعالية الذات	٧٥

تابع فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ثانياً: الدراسات السابقة	٧٩
تمهيد:	٨٠
المحور الأول: دراسات تناولت ما وراء المعرفة والتحصيل والجنس	٨٠
المحور الثاني: دراسات تناولت ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل والجنس	٩٩
التعليق على الدراسات السابقة	١٠٧
فروض البحث الحالي	١١٠
الفصل الثالث منهجية البحث	١١١ – ١٢٩
تمهيد:	١١٢
أولاً : مجتمع البحث وعينته	١١٢
ثانياً : الأدوات المستخدمة	١١٢
ثالثاً : الإجراءات	١٢٨
رابعاً : الأساليب الإحصائية	١٢٩
الفصل الرابع نتائج البحث ومناقشتها	١٣٠ – ١٦٥
تمهيد:	١٣١
أولاً : نتائج البحث	١٣١
ثانياً: مناقشة نتائج البحث	١٥٠
الفصل الخامس الخاتمة	١٦٦ – ١٧٢
تمهيد	١٦٧
أولاً : ملخص نتائج البحث	١٦٧
ثانياً : التوصيات والمقترحات	١٧١
ملخص البحث	١٧٣– ١٨٣
مراجع البحث	١٨٤ – ١٩٧
المراجع العربية	١٨٥
المراجع الأجنبية	١٩٢
مراجع إلكترونية	١٩٧
الملحقات	١٩٨ – ٢٢١
المستخلص باللغة الإنجليزية	B
صفحة العنوان باللغة الإنجليزية	A

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
١	الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة	٤١
٢	مصادر اختيار أفراد عينة البحث وعددها	١١٢
٣	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة بالبعد الرئيس الذي تنتمي له وللدرجة الكلية على المقياس	١١٤
٤	معاملات الارتباط لعوامل مقياس فعالية الذات وللدرجة الكلية على المقياس	١١٥
٥	مصادر اختيار أفراد عينة تقنين مقياس فعالية الذات (ن =٢٠٠)	١١٩
٦	عبارات العامل الأول وقيم تشبعاتها	١٢٠
٧	عبارات العامل الثاني وقيم تشبعاتها	١٢١
٨	عبارات العامل الثالث وقيم تشبعاتها	١٢٢
٩	عبارات العامل الرابع وقيم تشبعاتها	١٢٣
١٠	العوامل المتضمنة في مقياس فعالية الذات وجذرها الكامن ونسبة ما تفسره من التباين في درجات المقياس، وعدد العبارات التي يشتمل عليها كل عامل	١٢٤
١١	معاملات الارتباط لعوامل مقياس فعالية الذات وللدرجة الكلية على المقياس	١٢٥
١٢	معاملات ارتباط العبارة ببعدها وبالدرجة الكلية	١٢٦
١٣	معاملات ألفا وجتمان وسبيرمان/ براون للأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات وللمقياس ككل	١٢٧
١٤	معاملات الارتباط لعوامل مقياس فعالية الذات وللدرجة الكلية على المقياس	١٢٨
١٥	النسب المئوية لدرجات أفراد العينة الأعلى من درجة القطع على مقياس ما وراء المعرفة ومكوناتها	١٣١/ ١٣٢
١٦ – أ	المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الفرعية للمتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص الدراسي) في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها	١٣٤ / ١٣٦
١٦ – ب	الاختبارات متعددة المتغيرات التابعة (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) لبحث تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة	١٣٧
١٦ – ج	اختبار "ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة لتأثير كل من المتغيرات المستقلة والتفاعل بينها على المتغيرات التابعة	١٣٨

تابع قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
١٧ – أ	معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل	١٤٠
١٧ – ب	نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة	١٤٠
١٧ – ج	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على ما وراء المعرفة	١٤١
١٧ – د	معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة	١٤٢
١٨ – أ	معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين بعد المعرفة حول المعرفة وفعالية الذات والتحصيل	١٤٣
١٨ – ب	نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على المعرفة حول المعرفة	١٤٤
١٨ – ج	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على المعرفة حول المعرفة	١٤٤
١٨ – د	معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على المعرفة حول المعرفة	١٤٥
١٩ – أ	معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين بعد تنظيم المعرفة وفعالية الذات والتحصيل	١٤٧
١٩ – ب	نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على تنظيم المعرفة	١٤٧
١٩ – ج	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على تنظيم المعرفة	١٤٨
١٩ – د	معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على تنظيم المعرفة	١٤٨

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	الصفحة
١	الصورة الأولية لمقياس فعالية الذات	١٩٩
٢	طلب تحكيم مقياس فعالية الذات	٢٠٣
٣	نتيجة تحكيم مقياس فعالية الذات	٢٠٩
٤	الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات (طلاب) الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات(طالبات)	٢١١
٥	قائمة الوعي بما وراء المعرفة	٢١٨

المستخلص

ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل:
دراسة علىٰ طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة

إعداد/ فاطمة رمزي أحمد المدني

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها ، والتعرف على مدى اختلاف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، ودراسة العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة ومكوناتها ، ومعرفة التأثير المشترك بين فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

واشتملت عينة البحث على (٤٧٠) طالب منهم (٣٠٠) من قسم اللغة العربية و(١٧٠) من قسم اللغة الإنجليزية ، و على (٤٣٠) طالبة منهن (١٣٠) من قسم اللغة العربية و(٣٠٠) من قسم اللغة الإنجليزية. واستخدمت الباحثة أداتين هما: مقياس فعالية الذات من إعداد الباحثة ، و قائمة الوعي بما وراء المعرفة تعريب السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩).

وباستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في "ما وراء المعرفة " ومكوناتها ، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، وحساب معادلة الانحدار المتعدد ، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمال أهمها في الآتي:

١- أن (٦٨,٤ ٪) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة. ومستوى امتلاكهم لمكون المعرفة حول المعرفة بلغ (٨٥,١ ٪) ولمكون تنظيم المعرفة بلغ (٥٨,٩ ٪). وأن مستوى امتلاك الطالبات لما وراء المعرفة ككل، ولمكون تنظيم المعرفة أكبر من مستوى امتلاك الطلاب لهما. ومستوى امتلاك الطلاب لمكون المعرفة حول المعرفة أكبر من مستوى امتلاك الطالبات له.

٢- عدم وجود تأثير لمتغير التخصص في "ما وراء المعرفة "ومكوناتها.
٣- وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص في "ما وراء المعرفة " وفي مكون تنظيم المعرفة، لصالح طالبات اللغة العربية، بينما لا يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص في مكون المعرفة حول المعرفة.
٤- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة، وكل من المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.
٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل وما وراء المعرفة، وكل من المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.
٦- وجود تأثير لفعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة وكل من المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة.

ومن أهم التوصيات، يجب أن ييسر الموقف التعليمي الاستخدام الفعال لما وراء المعرفة، فالاستخدام الفعال لما وراء المعرفة يعطي الفرصة للمتعلمين أن يصبحوا منظمين ذاتياً ويمكنهم من تعديل ما يتعلمونه وفقاً لحاجاتهم الخاصة. ويبدأ ذلك بوعي المتعلمين بأن ما وراء المعرفة موجود، وأنه يختلف عن المعرفة، وأنه يزيد التحصيل، والخطوة التالية تدريس الإستراتيجيات، والأكثر أهمية مساعدة الطلاب على بناء معرفة واضحة عن كيف وأين يمكنهم استخدام هذه الإستراتيجيات .

وينبغي على التلاميذ تنمية الإرادة والدافعية لضبط ذواتهم عن طريق إدراك أنهم مسئولين وقادرين على تنمية وتطوير ذواتهم. ويتم اكتساب هذا الشعور بالفعالية الذاتية في التعلم من خلال عملية ما وراء المعرفة.

المصطلحات الرئيسة للبحث:

١- ما وراء المعرفة Metacognition ومكوناتها:
أ) المعرفة حول المعرفة Knowledge Of Cognition .
ب) تنظيم المعرفة Regulation Of Cognition .
٢- فعالية الذات Self Efficacy .
٣- التحصيل الدراسي Academic Achievement .

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- المقدمة
- المشكلة
- الأهداف
- الأهمية
- المصطلحات
- الحدود

مقدمة :

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ وَٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ

والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعينُ

يعد التفكير من أجل النعم التي أنعم بها الله تعالى على عباده، وقد حثنا سبحانه وتعالى على إعمال العقل والتفكير في كافة أمور حياتنا، فيقول في كتابه الكريم: أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ سورة آل عمران آية ﴿١٩١﴾، ويقول أيضاً عز وجل ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِمْ ﴾ سورة الروم آية ﴿٨﴾. واقتضت حكمة الخالق عز وجل أن يكون التفكير فرض عين على كل مؤمن ومؤمنة، فالفرد المتحكم في زمام تفكيره يتغلب على نواحي القصور والضعف في تفكيره، ويتغلب على الكثير من المشكلات التي تواجهه، ففي تفكير الفرد صلاح لذاته وصلاح لمجتمعه.

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بتدفق من المصطلحات المستحدثة التي تعبر عن مفاهيم ثرية ذات مدلولات ترتبط بالفكر وإعمال العقل، ولعل من أكثرها تواتراً مفهومي " المعرفة " Cognition و" ما وراء المعرفة " Metacognition ، حيث يرد هذان المفهومان في الدراسات والأبحاث المتعلقة بعملية التعليم والتعلم (عبيد، ٢٠٠٠، ص١).

وقد اتجه البحث التربوي في الثلث الأخير من القرن العشرين، إلى البحث في الأساليب الفعالة التي تجعل المتعلم على وعي بعملياته المعرفية، ويكون قادراً في ذات الوقت على التخطيط لهذه العمليات ومراقبتها وتقويمها. وقد أطلق على هذه المهارات المعرفية في الكتابات الأجنبية مصطلح "Metacognition "، وقد ظهرت مترادفات لهذا المصطلح في البيئة العربية مثل "ما وراء المعرفة " و "ما وراء الإدراك " و " ما بعد المعرفة " والبعض أسماه " ميتا معرفة ".

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المنتمية إلى علم النفس المعرفي المعاصر، والذي يقوم على الدور الإيجابي النشط والفعال للمتعلم في تجهيزه ومعالجته للمعلومات، وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك،

فالسلوك هو نتاج لكم المعرفة ونوعها وتنظيم هذه المعرفة تنظيماً ذاتياً أو موضوعياً، ونتاج لتجهيز المعلومات لدى الفرد ولاستراتيجياته المعرفية (الزيات، ١٩٩٦، ص٩٤).

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم (جروان، ١٩٩٩، ص٤٢). وتم إدخال لفظ "ما وراء المعرفة " في مجال التعليم في بداية السبعينات، حيث افترض "فلافل" (1971) Flavell أن تعبير ما وراء المعرفة يعنى مقدرة الفرد على شرح كيفية قيامه بتخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة (Frances and Jeffery,1998,p.43).

ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بعملياته المعرفية الذاتية، وطبيعة النواتج المعرفية المرتبطة بها، وخصائصها في تجهيز ومعالجة المعلومات ويشمل: معرفة خصائص المعرفة أو البناء المعرفي للفرد، وتنظيم المعرفة (الزيات، ١٩٩٨، ص٢٦٢).

ويسعى الباحثون إلى تفسير وتحليل العوامل التي تؤثر في فعالية التعلم الأكاديمي، وتعد البحوث التي ترتبط بما وراء المعرفة أحد المجالات الأكثر إنتاجية في الأبحاث الحديثة التي تهدف إلى تقوية وتعزيز تعلم الطلاب، فما وراء المعرفة يعد عاملاً هاماً يساعد على النجاح الأكاديمي (فرير، ١٩٩٧، ص١).

وفي ثمانينات القرن العشرين انبثق مفهوم ما وراء المعرفة كمدخل هام في تدريس المهارات المعرفية Cognitive skills، واستخدم بوجه خاص في تدريس المهارات القرائية والتفكير الناقد وحل المشكلات (حميدة، ١٩٩٦، ص٤٦). وقد حاول الكثير من الباحثين بناء علاقة بين قدرات ما وراء المعرفة والنجاح في الموضوعات الدراسية المختلفة استناداً إلى الافتراض الداعي إلى أثر تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة على الإنجاز الدراسي. بالإضافة إلى ذلك أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين كلا المتغيرين وجاء بعضها بنتائج غير متوافقة في الوقت الذي اثبت البعض الآخر علاقة سلبية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدرجات الأكاديمية (Maqsud, 1997, p.388).

وتبين النتائج أن مهارات ما وراء المعرفة تلعب، بالفعل، دوراً هاماً في التحصيل الأكاديمي على الرغم من أنه لا يوجه له الانتباه الكافي كجزء من عملية التدريس داخل الفصل، كما أن معرفة الفرد لذاته وللمهام والاستراتيجيات التعليمية عوامل قد تقود الفرد إلى تحسين أدائه الدراسي (Hall, 2001, p.445). ويظهر الارتباط الوطيد بين القدرة غير اللفظية للتفكير وقدرة ما وراء المعرفة مع الإنجاز الأكاديمي (الرياضيات واللغة الإنجليزية) لطلاب المدارس الثانوية. في الوقت ذاته جاءت إنجازات الطلاب من أصحاب المعدلات المرتفعة لما وراء المعرفة تفوق معدلات الطلاب من ذوي المعدلات المنخفضة لما وراء المعرفة بغض النظر عن قدرة التفكير غير اللفظية لديهم (Maqsud, 1997, p.393).

كما يظهر تأثير استخدام ما وراء المعرفة كاستراتيجية في تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة، وفاعلية ذلك في زيادة مستوى التحصيل الدراسي. وفاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي، حيث أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لمراقبة قرائتهم وتخطيط إستراتيجية تعلمهم، والوعي بسلوكهم المعرفي خلال المهمة وغير ذلك من الجوانب المرتبطة بالإستراتيجية (الفطايري، ١٩٩٦، ص٢٤٤). ويمكن أن يكون مدخل ما وراء المعرفة بديلاً أكثر فاعلية وكفاءة من المدخل التقليدي في إعداد الطلبة المعلمين وتدريبهم على المهارات القرائية في المواد الاجتماعية، وذلك من خلال ممارسة عناصر ما وراء المعرفة (الوعي بالمهمة والعمليات، السيطرة والتحكم في محاولات التعلم، الوعي بالأداء) (حميدة، ١٩٩٦، ص٨٢).

وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي، وذلك لما تتميز به إستراتيجية ما وراء المعرفة وما وفرته للمتعلم من دراسة المحتوى بفهم ووعي، حيث أتاحت هذه الإستراتيجية للطلاب الاعتماد على أنفسهم، والتفكير بصوت مرتفع، وإدراك ما يتعلموه (الرياشي ومراد، ١٩٩٧، ص٤٣). كما بينت أن الطلاب ذوي القدرات التعليمية المحدودة يفتقرون بصفة عامة إلى القدرة على التفكير فيما وراء معرفتهم بحيث يميلون إلى التركيز على المتطلبات المجردة للمهمة، بدلاً من المتطلبات التقييمية الغامضة ومهارات تقييم الذات اللازمة للعلميات التي تستدعى تفكيراً فيما وراء المعرفة. إن مستويي الجهد والمثابرة

اللذين يبذلهما الطالب هما، على الأقل، نتاج جزئي لإدراكه لمتطلبات المهمة وقدراته الشخصية. وباختصار، يواجه الطلاب اللذين يعانون من ضعف قدراتهم التعليمية مشاكل في مختلف جوانب التفكير فيما وراء المعرفة، العنصر الذي قد يؤثر على تحديد وتقييم الطالب لطبيعة المهمة المفروضة (Klassen, 2002, p.89).

فعمليات ما وراء المعرفة داخلية تنفيذية تراجع وتضبط العمليات وتمكن الفرد من أن يخطط ويراقب ويقوّم الأداء من خلال تنفيذ المهمة (Georgy,2001,p.18). كما أن ما وراء المعرفة مفهوم واسع يتضمن فهم العمليات المعرفية والتحكم فيها، ويتضمن ضبط العمليات المعرفية: أنشطة التخطيط والمراقبة والتقويم (Sternberg *et. al.*, 2002, p.248).

هذا ويتضمن "ما وراء المعرفة " تنظيم عمليات التفكير، والوعي بجوانب متنوعة للعمل العقلي، فهو يشتمل معتقدات ومعرفة عن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها لتنفيذ مهمة ما، ومتى تكون الإستراتيجية المستخدمة مفيدة ؟ وما المهارات التي تحتاجها الإستراتيجية ؟ وكم من الوقت يلزم لتطبيق الإستراتيجية ؟ وما العوائق التي يمكن أن نواجهها ؟ وما الفوائد التي تعود علينا من تطبيق الإستراتيجية ؟ ويتضمن أيضاً التقويم الذاتي لقدرة ورغبة الفرد في تبني مثل هذه الاستراتيجيات (صفوت، ٢٠٠٤، ص٥).

إن معرفة ما وراء المعرفة والاستخدام الفعال لمهارات ما وراء المعرفة هما من المكونات الضرورية في المعالجة الفعالة والكافية للمعلومات. وعلى الرغم من أهمية هذه العوامل في عملية التعلم، إلا أن العديد من الطلاب بما في ذلك طلاب الكليات لا يعرفون ما هي مهارات ما وراء المعرفة (Hall, 2001, p.442). ومن خلال القطع بضرورة اشتراك الطلاب في عملية الترتيب الذاتي التعليمي والتي تعود بالأثر على مدى اعتقادهم في القدرة على أداء المهام، إلى جانب، تقبل الأنشطة وتقدير قيمتها يظهر الارتباط الوثيق بين الفعالية الذاتية واستخدام الاستراتيجيات الحديثة. بمعنى، يجب أن يمتلك الطلاب "الرغبة " و" المهارة " لضمان فاعلية الأداء، وبذلك تستمر النتائج الخاصة باستخدام ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية في الظهور (Higgins, 2000, p.15).

وتزداد فعالية الذات الأكاديمية للطلاب على التعلم عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، والشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة (Higgins, 2000, p.20). ومفهوم فعالية الذات Self Efficacy الذي قدمه "باندورا " (1977) Bandura بمثابة الحافز الذي وجه المزيد من الأبحاث إلى التوسع في استخدام هذا المفهوم. ويشير مفهوم فعالية الذات إلى تقييم الأشخاص لقدراتهم في تنظيم وتنفيذ مسار التصرفات المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء. وبالتالي فهو لا يهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد، ولكنه يركز على تقييم الفرد لما يستطيع إنجازه من خلال هذه المهارات (Bandura, 1986,p.391). إن لمفهوم فعالية الذات تأثيره القوي في اختيارات الأفراد، وجهودهم وقدرتهم على الوقوف في وجه ما يعترض طريقهم من شدائد ومقدار القلق الذي يشعرون به. وقد تكون هذه الآراء التي يكونها الأفراد عن أنفسهم مؤشرات أفضل لسلوكياتهم بالمقارنة مع قدراتهم الحقيقية، إذ تعد هذه المعتقدات من الأدوات التي يستخدمها الأفراد في تحديد كيفية توظيفهم لمعارفهم ومهاراتهم. ومن ناحية أخرى، تساعدنا هذه المعتقدات من خلال دور الوسيط الذي تلعبه، في تفسير سبب اختلاف حصيلة أداء الأفراد على الرغم من تشابه معارفهم ومهاراتهم (Abouserie, 2001,p.9).

ويعتبر مفهوم فعالية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد خاصة من وجهة نظر أصحاب التعلم الاجتماعي، وتناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self Efficacy وترجم إلى لفظي "فعالية الذات" أو "كفاءة الذات"، وأحياناً يستخدمون مصطلح Self Efficiency بمعنى فعالية الذات (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٤٤).

وتشير فعالية الذات إلى قوة اعتقاد الشخص بأنه يستطيع القيام بنجاح بالسلوك المطلوب لكي يحقق نتائج معينة (عجوة، ١٩٩٣، ص٣٢٣). ويذكر "باندورا" (١٩٨٢) أن فعالية الذات تعبر عن فعالية الفرد التنبؤية لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كافٍ بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء أكانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٤٥).

وقد شق المفهوم طريقه أيضاً في دراسة السلوك الدراسي، حيث توصل "ملتون" وآخرون Multon *et. al.*(1991) إلى أن معتقدات فعالية الذات تظهر بصفة عامة في السلوك الدراسي بطرق تؤيد نظرية "باندورا"، الأمر الذي يؤكد امتدادها للسلوك الدراسي والمهني (Abouserie, 2001,p.10).

وبالفعل فتحت الأبواب أمام علم النفس المعرفي نتيجة لأعمال هؤلاء الرواد مثل "باندورا". وتأتي برامج ما وراء المعرفة والنماذج، والعناصر الثانوية كمجال دراسي مشابه يلقي الضوء على نطاق تعلم متنوع واسع المجال، وعلى سبيل المثال، أساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم، والتقييم الذاتي. بل وترتبط المجموعات الثانوية لتلك العناصر بالعمليات الضرورية لتحسين التعلم، ومن أبرز هذه العناصر الكفاءة، الترتيب الذاتي، التفكير المنتظم، القدرة، الحضور، طلب الدعم، ضبط الدارس، حل المشكلات، الوعي، الاستيعاب، الإرجاء، أخذ الملاحظات، مخططات المفاهيم، التفكير الناقد، التحول. هذا وتعتبر فعالية الذات أحد أهم قواعد التعلم ذات الأثر، فقد لوحظ أن فعالية الذات هي المرحلة الأولى التي تسبق التعلم الأكاديمي طويل الأمد، إلى جانب، حيويتها وضرورتها في دعم الأداء. وتأتي علوم ما وراء المعرفة كنتيجة لدراسة هذه العناصر وما يترتب عليها من مواقف، وعمليات ما وراء المعرفة هي منهج مفيد وقوي في الارتقاء بالأداء الأكاديمي (Rampp and Guffey, 1999, p.22).

ومعتقدات الفعالية الذاتية تساهم في التنبؤ بنتائج التحصيل الدراسي، حيث يحتاج الطلاب إلى ما هو أكثر من القدرة والمهارات لتحقيق النجاح، كما يحتاجون إلى الشعور بالقدرة لكي يحسنوا استخدام مهاراتهم وينظموا تعلمهم. وتختلف معتقدات الفعالية الذاتية عما يرتبط بها من تراكيب مثل معتقدات الكفاءة ومفهوم الذات حيث إنها تُعَد أكثر تعلقاً بالمهمة وتتكون على أساس مقاييس معيارية وليس المقارنة بالآخرين (Klassen, 2002, p.89).

وباستعراض الدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث لاحظت الباحثة وبالرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة إلا أن معظم البحوث والدراسات العربية والأجنبية (وفي حدود علم الباحثة) قد ركزت على استخدام ما وراء

المعرفة كإستراتيجية للتدريس واهتمت بالبحث في "ما وراء المعرفة " من حيث تأثيرها على التحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في مقررات محددة، في حين أن القليل من الدراسات اهتمت بالبحث في "ما وراء المعرفة " من حيث تنميتها كما في دراسة (سعيد، ٢٠٠٢)، أو من حيث العوامل المؤثرة في "ما وراء المعرفة " مثل دراسة (محمد، ٢٠٠٤)، بينما نجد دراسة (أبو هاشم،١٩٩٩؛ الوهر وأبو عليا، ١٩٩٩) قد تناولت ما وراء المعرفة كمتغير شخصي أو كسمة لدى الفرد، ونظراً لأهمية متغير ما وراء المعرفة فسوف يتناوله البحث الحالي كمتغير تابع ويبحث في العوامل المؤثرة فيه مثل فعالية الذات والتحصيل والجنس والتخصص.

كما لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات قد تناولت ما وراء المعرفة مع متغيرات أخرى، أو حاولت بحث العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة كل على حدة. وهناك دراسات أجنبية فقط حاولت البحث في العلاقة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة، مثل دراسة "رامب و جافي " Rampp and Guffey (1999) والتي أكدت ظهور اختلاف واضح في تحسن فعالية الذات بين المجموعة التي تلقت تدريبات ما وراء المعرفة وتلك التي لم تتلقى هذا النوع من التدريبات. وفي دراسة "هيجنز" Higgins (2000) وُجد أن فعالية الطلاب الذاتية على التعلم تزداد عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة. والبحث الحالي يحاول أن يبحث العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل والتفاعل بينهما بما وراء المعرفة ومكوناتها في ثقافتنا العربية.

أيضاً لوحظ أن معظم الدراسات طُبقت على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة في البيئة العربية، في حين أن غالبية الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة في البيئة الأجنبية، ولذا فإن البحث الحالي يحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة على طلاب الجامعة في بيئة عربية.

وقد اختلفت نتائج الدراسات الخاصة بعلاقة ما وراء المعرفة بالجنس، حيث بينت بعض الدراسات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات ما

وراء المعرفة لصالح الطالبات كما في دراسة (هيجنز Higgins, 2000,؛ هوارد *وآخرون* Howard *et. al.*, 2000,؛ الفرماوي، ٢٠٠٤)، بينما بينت دراسة (الفطايري، ١٩٩٦) أن الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلاب. في حين أظهرت دراسة (نصر و الصمادي، ١٩٩٥ ؛ الوهر و أبو عليا، ١٩٩٩ ؛ سعيد، ٢٠٠٢ ؛ أبو عليا، ٢٠٠٣ ؛ صفوت، ٢٠٠٤ ؛ محمد، ٢٠٠٤) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مهارات ما وراء المعرفة. والبحث الحالي يحاول أن يبحث الفروق في مستوى امتلاك مهارات ما وراء المعرفة بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

كذلك اختلفت نتائج الدراسات حول علاقة ما وراء المعرفة بالتخصص الدراسي، حيث أظهرت دراسة (نصر والصمادي، ١٩٩٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي على المعرفة الإدراكية تعزى إلى التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على تنظيم الإدراك، ولا على المقياس ككل تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينها. وكذلك بينت دراسة (محمد، ٢٠٠٤) عدم وجود فروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، وفي حين يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهم المشترك في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

ومن حيث علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل وجدت معظم البحوث علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة، بينما هناك دراسة واحدة لم تجد علاقة بين المتغيرين. والبحث الحالي يحاول أن يتنبأ بدرجة ما وراء المعرفة ومكوناتها من خلال التحصيل وفعالية الذات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

واستكمالاً للدراسات التي أجريت حول ما وراء المعرفة فإن البحث الحالي يمثل خطوة في هذا الاتجاه حيث يسعى لدراسة ما وراء المعرفة كسمة لدى طلاب وطالبات الجامعة وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل.

وهنا تكمن أهمية هذا البحث في كونه يحاول تحديد مستوى وعي طلبة الجامعة بمهارات ما وراء المعرفة، وهو موضوع يتطلب المزيد من الدراسات في البيئة العربية. كما أن نتائج البحث يمكن أن تلقي الضوء على إمكانية تدريب الطلبة على امتلاك هذه المهارات ليستفيدوا منها في دراستهم أولاً، وليستعملوها في المستقبل ثانياً.

ومن جهة أخرى فإن هذا البحث يهدف لقياس وعي طلاب الجامعة بمهارات ما وراء المعرفة وهو ما تفتقر إليه الدراسات العربية بشكل عام، حيث أن أكثر الدراسات عن ما وراء المعرفة كانت على طلبة المرحلة الثانوية.

لذا فقد ظهرت الحاجة لدراسة هذين المتغيرين في علاقتهما ببعضهما في البيئة العربية (السعودية) أملاً في الوصول لنتائج تفيد القائمين بالعملية التربوية والتعليمية في تحسين مستوى التعليم والتعلم بوجه عام وتحسين مستوى طلاب الجامعة بوجه خاص.

المشكلة:

من العرض السابق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

س١: ما مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها ؟

س٢: هل تختلف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) بكلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٣: هل تختلف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف التخصص الدراسي (اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٤: هل يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٥: ما العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٦: ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل وما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٧: هل هناك تأثير مشترك بين فعالية الذات والتحصيل في ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

الأهداف : يهدف البحث الحالي إلى :

١- التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها. ومدى اختلاف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس والتخصص الدراسي.

٢- الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٣- معرفة التأثير المشترك بين فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

الأهمية:

(١) يتناول هذا البحث "ما وراء المعرفة " كظاهرة ويسعى للتعرف على بعض العوامل المؤثرة فيها، حتى يمكن لنا الاستفادة منها بأقصى ما يمكن، وخاصة أن ما وراء المعرفة تُعد أحد المهارات التي يستطيع الدارس من خلالها التحكم في سلوكيات التفكير الخاصة به.

(٢) يُعد ما وراء المعرفة ضرورياً للتعلم الناجح لأنه يمكن الأفراد من أن يديروا مهاراتهم المعرفية بطريقة أفضل ومن أن يحددوا نقاط الضعف التي يمكن تصحيحها من خلال بناء مهارات معرفية جديدة (Schraw, 2002, p.133). ولكي يتعلم الطلاب بطريقة أفضل، يجب أن يكون لديهم دور نشط، وأهم شيء في ما وراء المعرفة هو التنظيم الذاتي وليس التنظيم من جانب الآخرين. لذا يجب أن يُشجع الطلاب على اقتراح واستخدام إستراتيجياتهم الذاتية والأسئلة الذاتية لتنمية التعلم المستقل لديهم (Gourgey, 2001,p. 20).

(٣) ويُعد ما وراء المعرفة بناء شديد التأثير يساعدنا في فهم العمليات والإستراتيجيات التي يتضمنها التعلم الرسمي. وإذا وضعنا في اعتبارنا أن ٨٥٪ من التعلم في الجامعة يكون نتيجة للقراءة المستقلة، يصبح واضحاً لدينا العلاقة بين معرفة ما وراء المعرفة والتعلم (Gourgey,2001,P.18).

(٤) وعلاوة على ما سبق نجد أن بحث ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

المصطلحات:

❖ ما وراء المعرفة Metacognition :

هي وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار، وتتكون من:

أولاً: المعرفة حول المعرفة Knowledge Of Cognition ، وتشمل:

أ - **المعرفة التصريحية** Declarative Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.

ب - **المعرفة الإجرائية** Procedural Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

ج - **المعرفة الشرطية** Conditional Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول متى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟.

ثانياً: تنظيم المعرفة Regulation Of Cognition ، وتشمل:

أ - التخطيط Planning :

ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.

ب - إدارة المعلومات Information Management :

وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

ج - المراقبة الذاتية Monitoring :

تعني وعي الفرد بما يستخدمه من إستراتيجيات مختلفة للتعلم.

د - تعديل الغموض Debugging:

هو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

هـ - التقويم Evaluation:

وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم (Schraw ; Dennison, 1994: 473-475).

❖ فعالية الذات Self Efficacy :

يقصد بها "معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات وقوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات" **الباحثة**. ويتضمن هذا التعريف الأبعاد الآتية:

الأول: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل.

الثاني: قوة الإرادة والمثابرة.

الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية.

الرابع: فاعلية الذات الاجتماعية.

❖ التحصيل الدراسي Academic Achievement :

ذكر كامل والصافي (١٩٩٥) بأن التحصيل الدراسي هو " الإنجاز أو الإحراز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقررات دراسية موحدة ذات أهداف تعليمية محددة، وهو بذلك يمثل النواتج المرغوبة للتعلم ويقاس بالاختبارات التحصيلية، ويستخدم المعدل التراكمي كمؤشر على مستوى التحصيل" (كامل، والصافي، ١٩٩٥، ص٢٨١).

ويعرفه أبو هاشم (١٩٩٩) بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في الاختبارات التحصيلية التي يحصل عليها في جميع المواد الدراسية (المجموع الكلي)" (ص٢٠٢).

ويقاس التحصيل للطالب أو الطالبة في هذا البحث بالمعدل التراكمي والذي يعكس التحصيل في جميع المقررات الدراسية لأفراد العينة (وحتى إجراء البحث) ويتم الحصول عليه من واقع سجلات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة.

الحدود:

الحد الجغرافي والبشري:

تكون نتائج البحث قاصرة على المجتمع المأخوذ منه عينة البحث وهو طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتحدد ما وراء المعرفة بمكوناتها المعرفة حول المعرفة (التصريحية والإجرائية والشرطية) ومكون تنظيم المعرفة (التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم).

الفصل الثاني

أدبيات البحث

أولاً: الإطار النظري

أ – ما وراء المعرفة

ب – فعالية الذات

ثانياً: الدراسات السابقة والفروض

أولاً : الإطار النظري

- تمهيد .

أ – ما وراء المعرفة :

- تعريف ما وراء المعرفة.
- مكونات ما وراء المعرفة.
- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.
- علاقة بعض العوامل بما وراء المعرفة.

ب – فعالية الذات :

- مفهوم فعالية الذات.
- أبعاد ومصادر فعالية الذات.
- العلاقة بين فعالية الذات وبعض المصطلحات المشابهة.
- أهمية فعالية الذات.

تمهيد

يتضمن هذا الفصل أدبيات البحث ،ويشمل الإطار النظري، والدراسات السابقة، وفروض البحث. وقامت الباحثة بعرض الإطار النظري للمفاهيم الأساسية للبحث، متمثلة في مفهوم ما وراء المعرفة، ومفهوم فعالية الذات. كما تناولت الباحثة الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث، والتعليق على تلك الدراسات، وصياغة فروض البحث.

أولاً : الإطار النظري

أ – ما وراء المعرفة (Metacognition)

في الصفحات القادمة ستعرض الباحثة تعريفات لمفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها، ثم توضيحاً للفرق بين ما وراء المعرفة والمعرفة. ومن ثم بعض العوامل ذات الصلة بما وراء المعرفة.

تعريف ما وراء المعرفة :

فيما يلي ستعرض الباحثة التطور التاريخي لتعريف ما وراء المعرفة منذ بداياته على يد " فلافل" (1971) Flavell ، ومن ثم التركيز على تعريف ما وراء المعرفة في العشر السنوات الأخيرة وذلك للوصول إلى تعريف تعتمد عليه الباحثة لدراسة ما وراء المعرفة في البحث الحالي.

يعد مصطلح ما وراء المعرفة، من مصطلحات علم النفس ونظرية التعلم، يصف استعمال عمليات التفكير الناقد من أجل اختبار العمليات المعرفية، والعديد منها إما مكتسب بحكم العادة أو كردود أفعال. ولقد جرى وصف ما وراء المعرفة على أنه التفكير في عملية التفكير، وهو يتضمن الفحص التأملي للأفكار والدوافع والأفعال ويقوم بتوسيع نطاق الوعي الشخصي بالاختيارات السلوكية (Livingston,1997,p.1). وهناك وظيفة أساسية لما وراء المعرفة، وعلى وجه الخصوص بالنسبة للمعلمين والطلاب، وهي زيادة الوعي بعمليات التعلم – عملياتنا الشخصية والعمليات التي يجريها الآخرون –

وما نفعله وما نعلمه. وبالنسبة لفلافل، يتعلق ما وراء المعرفة بالعمليات العقلية التي تختص باكتساب الوعي بالأفكار ومراقبتها (Dipippa and Peters, 2003, p. 311).

استحدث " فلافل" في أوائل السبعينات من القرن العشرين مصطلح ما وراء المعرفة (وعده معرفة الفرد عن ذاكرته). ويلفت مفهوم " فلافل" (1971) Flavell عن ما وراء المعرفة نظر الباحثين والمربين إلى أهمية المعرفة عن الظواهر المعرفية حيث توصل إلى أن التعلم الفعال يتطلب استراتيجيات ذات طبيعة معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأكد أن اكتساب ما وراء المعرفة يرتبط بحس الطفل النامي عن نفسه ككائن معرفي نشط، ويرتبط أيضاً بتخطيط الطفل المتزايد وبقدرته على رؤية العلاقات الداخلية بين الأفعال والأحداث. وتوضح الدلائل أن خبرات المدرسة يمكنها أن تؤثر على نمو مهارات ما وراء المعرفة (صفوت، ٢٠٠٤، ص١٥).

وقد عرف " فلافل" (1976) Flavell مصطلح ما وراء المعرفة على أنه يشير إلى معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية ونواتجها أو أي شيء يرتبط بها مثل: خواص المعلومات أو البيانات المرتبطة بالتعلم. هذا ويشير أيضاً ما وراء المعرفة إلى: المراقبة النشطة للعمليات، وتنظيم هذه العمليات، والانسجام بينهما في علاقاتها بالموضوعات المعرفية التي تتصل أو تتأثر بها (p. 232).

ثم عرفه بشكل أكثر تحديداً عندما أكد أنه المعرفة المخزونة عن العالم والتي تعتبر الناس كائنات معرفية لديها مهام وأهداف وأفعال وخبرات معرفية متعددة، حيث يعتقد أن درجة وعي الأفراد بقواهم وحدودهم كمتعلمين تؤثر على أدائهم أثناء المهام المعرفية، كما أضاف: أن ما وراء المعرفة هو القدرة على المراقبة والتقويم والتخطيط لتعلم الفرد، وأيضاً أنه المعرفة عن الظواهر المعرفية (Flavell, 1979, p.906). وقد اتفقت معه "براون" (1980) Brown في هذا الرأي وأضافت أن "ما وراء المعرفة هو الضبط الواعي المقصود لأفعال الفرد المعرفية الذاتية "(p.453).

ويؤكد " فلافل" (1981) Flavell أن ما وراء المعرفة مفهوم معقد إلى حدٍ ما يستخدم ليشير إلى مجموعة من العمليات الأبستومولوجية (المعتقدات المعرفية)، كما أنه يشير إلى تلك المعرفة التي يمكن أن يمتلكها الأفراد عن معرفتهم الذاتية وعن الظواهر

المعرفية العامة والأداء الذي يمكنه أن يؤثر على أنشطتهم المعرفية، كما أنه يؤكد أن ما وراء المعرفة يشتق إسمه من صفة المعرفة عن المعرفة (p.37).

وترى "براون" Brown (1987) أن ما وراء المعرفة يشير إلى فهم المعرفة، ويمكن أن ينعكس هذا الفهم من خلال الاستخدام المؤثر أو الوصف الواضح للمعرفة موضع الاهتمام، كما أن ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد وضبطه لجهازه المعرفي (p.65).

وقد عرضت "جارنر" Garner (1987) نظرة شاملة وموجزة في نفس الوقت لما وراء المعرفة قائلة أن ما وراء المعرفة هو أساس للمعرفة عن المعرفة، فلو كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك، إذن : يتضمن ما وراء المعرفة التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره وما إلى ذلك. ويمكن تسمية هذه المعارف المتنوعة عن المعرفة: ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم، وما وراء الذاكرة، مع بقاء ما وراء المعرفة في المرتبة العليا (p.16).

في حين وسع " فلافل" Flavell (1987) من منظوره عن ما وراء المعرفة، فمع أن ما وراء المعرفة دائماً ما يعرف على أنه المعرفة عن الأشياء المعرفية، إلا أن المفهوم يمكن أن يتسع ليشمل أي شيء نفسي وأي شيء معرفي. فعلى سبيل المثال، إذا كان لدى الفرد معرفة عن مشاعره أو عن دوافعه أو عن مشاعر أو عن دوافع الآخرين، يمكن اعتبار ذلك ما وراء معرفة، ويمكن اعتبار أي نوع من المراقبة شكلاً من أشكال ما وراء المعرفة، مثل محاولات الفرد مراقبة نشاطه الحركي في موقف مهارة حركية، فأي نوع من النشاط المنظم ذاتياً يمكن أن يعد ما وراء معرفي، سواء أكان يضم المشاعر أو الدوافع أو النشاط الحركي (p.21). فقدرة الفرد على اتخاذ القرار بتنظيم وانتقاء أشكال متعددة من المعرفة من أجل تحقيق أهداف طويلة المدى هي ما وراء المعرفة، سواء كانت معرفة إجرائية كالتي تشير إلى كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة، وتعتمد على الأهداف الحالية للفرد ومستوى دافعيته ومحتوى ذاكرته قصيرة المدى، أو معرفة شرطية والتي تؤكد على متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة ؟ (Zimmerman,1989,p.332).

وقد عرف "وود و رالف" Wade and Ralphe (1989) ما وراء المعرفة بأنه " قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم ". بينما يوضح "كوستا" Costa (1991) المقصود بما وراء المعرفة قائلاً: " إذا انتبهت إلى أنك في حوار مع عقلك وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته فإنك تمارس ما وراء المعرفة " ومن هنا فإن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى مراقبة الذات أثناء التعلم، ووعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة، والفنيات المصاحبة لعمليات التعلم، والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود منه للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة، فمن المهم أن يوجه المتعلم لنفسه أسئلة ذات صلة بالمحتوى وأن يتحمل مزيداً من المسئولية عن تعلمه، من خلال المشاركة النشطة في عملية التعلم (الرياشي ومراد، ١٩٩٧، ص٢).

كما يُعرف ما وراء المعرفة بأنه معرفة وتنظيم النشاط المعرفي، وآليات التنظيم الذاتي التي تتضمن تخطيط الفرد لاستراتيجياته ومباشرته لفعاليتها وتقييمه لهذه الفعالية. وتعد مكونات ما وراء المعرفة ضرورية في التنظيم الذاتي للتعلم ولكنها غير كافية (Carns and Carns, 1991, p.341).

وباستعراض تعريف الباحثين لما وراء المعرفة خلال السنوات العشر الأخيرة نجد ما يلي :

(١) تُعرف " **راسنك** " Rasnak (1995) ما وراء المعرفة على أنه وعي المتعلم أو معرفته بعمليات التعلم لديه (درجة معرفة ما وراء المعرفة عما تم تعلمه)، وأيضاً على أنه قدرة الفرد على مراقبة وضبط هذه العمليات أثناء التعلم (درجة معرفة ما وراء المعرفة عن كيفية التعلم). وبناء عليه تصنف درجة معرفة ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات وهي :

أ- درجة عالية من معرفة ما وراء المعرفة، وتتضح من خلال تحليل المتعلم الدقيق لمهام التعلم، وملائمة الإستراتيجيات التي يختارها لتسهيل مختلف المهام.

ب- درجة متوسطة من معرفة ما وراء المعرفة، وتتضح من خلال العبارات التي تدل على شئ من الوعي الذاتي وفهم مهام التعلم، ولكن حصيلة معرفية محددة عن استراتيجيات التعلم.

ج- درجة منخفضة من الوعي بما وراء المعرفة، وتتضح من خلال العبارات التي تدل على فهم ضعيف لمهام التعلم، ووعي المتعلم القليل بذاته كمتعلم، وقلة الاستراتيجيات المتاحة (صفوت، ٢٠٠٤، ص١٧-١٨).

(٢) وتعطى " **فريـر**" (١٩٩٧) تعريفاً لما وراء المعرفة فتوضح أنه وعي الفرد ومعرفته وفهمه وإدراكه لما يتعلمه أو يقرؤه، وقدرته على مراقبة الذات وتقييم أعماله المعرفية بالنسبة للتعلم وضبطها وتعديلها، ومراجعة الذات الشعورية والدورية للتعرف على ما إذا كان هدف الفرد قد تحقق أم لا، وتنظيم العمل باختيار الإستراتجية المناسبة، كما أن محور ما وراء المعرفة هو جعل التلميذ يفكر بنفسه في حل المشكلات بما يناسب حاجاته واهتماماته (ص٥). ويتفق معها "**جـابر**" (١٩٩٨) ويرى أن ما وراء المعرفة يعني تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، مثال لذلك اتخاذ قرار بأن أفضل إستراتيجية لفهم نص جديد هو وضع ملخص بأفكاره الرئيسية وترابطها ببعضها، ويعني " قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره"(ص١٦٧). كذلك يعرفه " **أبو هاشم**" (١٩٩٩) بأنه وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار (ص٢٠١).

(٣) وترى "**هيجنز**" Higgins (2000) أن مصطلح ما وراء المعرفة قد انتقل من مرحلة كونه مجرد تعريف غامض لعملية التفكير وما يدور داخل عقل وذهن الشخص، إلى مرحلة خاصة ومحددة جداً تنطوي على عرض المهام الفرعية مثل: الشرح، والمراجعة، والتخيل، ومتابعة خطوات الاستيعاب، بل والتطبيق الذهني لما يقرأه العقل. حيث يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى الوعي، والإلمام بالعملية الإدراكية إلى جانب التحكم فيها. بمعنى، أن أنشطة التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة تتكون من ثلاث خطوات عامة: التخطيط، والمتابعة، والتنظيم. وتشمل أنشطة التخطيط: تحديد الهدف وتحليل المهام لتفعيل هذا الهدف، أو توفير الخلفية المعرفية ذات الصلة والتي تيسر من عملية تنظيم واستيعاب المادة. في حين أن أنشطة المتابعة

تنطوي على: مراقبة ومشاهدة مسار اهتمام وتركيز الفرد عند القراءة، وما إلى ذلك من اختبار الفرد لذاته، حيث تساعد هذه الأنشطة الدارس على فهم المادة موضع الدراسة وبناء جسر يربط بينها وبين الخلفية المعرفية في الذاكرة. وتشير أنشطة التنظيم إلى كفاءة التحكم والمداومة على تطوير المهارات المعرفية لدى الفرد، وتعتبر من أهم الخطوات الباعثة على تحسين الأداء من خلال الدفع بالمتعلم لمراجعة وتصحيح السلوك الخاص به خلال القيام بالمهام (p.9-10).

(٤) ويعرف "**عبيد**" (٢٠٠٠) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه تأملات عن المعرفة، أو التفكير فيما تفكر وكيف تفكر، ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلي وهي:

أ - معرفة الفرد عن عمليات تفكيره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره.

ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في إرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.

ج- معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (ص٦-٧).

(٥) وتتفق "**شهاب**"(٢٠٠٠) مع "**الجندي و صادق**"(٢٠٠١) على أن ما وراء المعرفة هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى، وأنه وعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم (شهاب، ٢٠٠٠، ص٧ ؛ الجندي و صادق، ٢٠٠١، ص٣٧١).

(٦) كذلك تعرف "**هال**" Hall (2001) ما وراء المعرفة بأنه شعور الأفراد بآلية إدراكهم ومعارفهم وكيفية عملها، وهو يستخدم لتنظيم عملية التفكير والتعلم ويشمل التخطيط والمباشرة وتقييم مهام التعلم وتتضمن بعض جوانب ما وراء المعرفة ما يلي:

- معرفة الفرد لحدود قدرته التعليمية وقدرات ذاكرته.
- معرفة المهام التعليمية التي يستطيع الفرد إنجازها في وقت محدد.
- التمييز بين إستراتيجيات التعلم الفعالة وغير الفعالة.
- وضع خطة لإنجاز مهمة تعليمية معينة يتنبأ لها بالنجاح.
- استخدام إستراتيجيات التعلم الفعالة لمعالجة وتعلم المواد الجديدة.
- مباشرة الفرد لمعرفته وفهمُه – في كلمات أخرى، معرفة متى ينجح الفرد في تعلم المعلومات ومتى لا ينجح في ذلك.
- استخدام الإستراتيجيات الفعالة لاسترجاع المعلومات التي سبق تخزينها (p.443).

ويقصد بما وراء المعرفة أشياء مختلفة حيث إنه يتضمن مدى واسع من الظواهر. ومع ذلك، فهناك جانبان أساسيان لمصطلح ما وراء المعرفة يشير إليها معظم الباحثين، وهما: مراقبة وضبط العمليات المعرفية. ويمكن أن تتضمن مراقبة العمليات المعرفية الوعي بالخطوات المكونة لهذه العمليات وأيضاً الوعي بالصفات المختلفة لهذه الخطوات. ويشير ضبط العمليات المعرفية إلى تعديل الخطوات المكونة لهذه العمليات مثل اختيار إستراتجية لأداء مهمة، وتعد العلاقة بين شكلي ما وراء المعرفة مثيرة للانتباه حيث يظهر ضبط العمليات المعرفية من خلال المراقبة الواضحة للعمليات المعرفية (صفوت، ٢٠٠٤، ص١٨).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن هناك أوجه اتفاق لتعريف ما وراء المعرفة لدى الباحثين، على الرغم من اختلاف المجال موضع اهتمام الباحث. وترى الباحثة بالإمكان رصد مجموعة من الخصائص لما وراء المعرفة وهي:

١. وعي الفرد ومعرفته وفهمه وإدراكه لما يتعلمه، وبما يستخدمه من أنماط تفكير.
٢. إدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها.
٣. قدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه.
٤. اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة.
٥. تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار.
٦. معرفة المتعلم بـ (كيف، ومتى، ولماذا) يستخدم إستراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة ما.

مكونات ما وراء المعرفة :

هناك توجهات مختلفة في النظر إلى مكونات ما وراء المعرفة، وهذه التوجهات يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات استناداً إلى عدد مكونات ما وراء المعرفة. وهي:

أولاً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة في بعدين.

ثانياً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة في ثلاث أبعاد.

ثالثاً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة خلاف لذلك.

وفيما يلي عرض لتلك التوجهات.

أولاً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة في بعدين:

يرى بعض الباحثين أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين أو مكونين، وإن اختلف كل منهم في مسمى هذين البعدين. وفيما يلي ستعرض الباحثة آراء بعض الباحثين في هذا التوجه.

للتعرف على مكونات ما وراء المعرفة قام " فلافل" بعدة محاولات لذلك، فقد عرف "فلافل" Flavell (1979) ما وراء المعرفة بقوله أنه "المعرفة التي تتخذ من النواحي المعرفية موضوعاً له وتنظمه. وأن ما وراء المعرفة يتكون من مكونين هما معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة. وقد ركز على ثلاثة جوانب لوعي الشخص بما وراء المعرفة وهي: الخصائص الشخصية، وخصائص المهمة، وخصائص الإستراتيجية " (p.906).

وقد وسع " فلافل" من منظوره عن ما وراء المعرفة، فمع أن ما وراء المعرفة دائماً ما يعرف على أنه المعرفة عن الأشياء المعرفية، إلا أنه يمكن أن يتسع ليشمل أي شيء سيكولوجي (نفسي) وأي شيء معرفي. وفيما يلي المفاهيم الرئيسية لتصنيف فلافل والتي وضعها (١٩٧٩، ١٩٨١، ١٩٨٧)، حيث تتكون ما وراء المعرفة من وجهة نظر "فلافل" من مكونين أساسيين هما:

١- معرفة ما وراء المعرفة: Metacognitive knowledge

يرى فلافل Flavell (1987) أن المعرفة عن المعرفة تشير إلى ما يعرفه الأفراد عن معرفتهم الذاتية أو عن المعرفة عموماً. وتقسم معرفة ما وراء المعرفة من وجهة نظر

"فلافل" إلى ثلاثة جوانب هي: متغيرات الشخص، والمهمة، والإستراتيجية، ويعد التفاعل بين هذه المتغيرات هاماً بالنسبة لعمليات الذاكرة (p.21). واتفقت معه في ذلك "جارنر" Garner (1987) وذكرت أن متغير الشخص (الذات) يشير إلى الشخص وإدراكه الذاتي لنفسه كمتعلم ومعرفته وتفاعلاته لعملية التعلم، أما متغير المهمة فيشير إلى المهمة نفسها متضمنة الهدف الداخلي أو الخارجي للمهمة، وبالنسبة لمتغير الإستراتيجية فيتضمن الإستراتيجيات أو الأفعال أو الإجراءات التي يوظفها المتعلم والتي يمكنه من خلالها تحقيق أهدافه (p.17). وفيما يلي بيان ذلك:

أ- متغيرات الشخص Person variables

تتضمن متغيرات الشخص عند "فلافل"(1981) Flavell اكتساب معتقدات عن الاختلافات داخل الفرد نفسه، والاختلافات بين الأفراد، والاختلافات العامة. وبالنسبة للاختلافات داخل الفرد نفسه، فالفرد يكتسب معتقدات عن نمط المهام التي يؤديها بشكل جيد أو غير جيد، فيمكننا أن نكتسب معتقدات عن أننا أكثر مهارة أو أكثر اهتماماً باستذكار مادة العلوم مثلاً، أو أننا دائماً ما نرتبك عندما نقوم بحل مسائل الحساب. ويمكننا أيضاً أن نكتسب معتقدات مماثلة عن أفراد آخرين، فقد نعتقد أننا نفضل أحد والدينا عن الآخر، ويمكننا أيضاً أن نكتسب معتقدات عن الاختلافات بين الأفراد، وأن نكتسب معلومات عن كيفية مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين أو عن كيف يفكر الناس وكيف يتعلمون، فعلى سبيل المثال يمكننا أن نعتقد أننا نحتاج وقتاً أطول من زملائنا لكتابة بحث ما. أو أن الأولاد أفضل من البنات في تحصيل مادة الرياضيات. وبالنسبة للاختلافات العامة، فقد نكتسب معتقدات عن أشياء عامة لا ترتبط بأشخاص معينين فنحن ندرك أنه كي نتذكر النص الذي نقرأه يجب قراءته باهتمام أكثر مما نقرأه لمجرد التسلية (p.43-44).

ب- متغيرات المهمة Task variables

وتعني أن الفرد يتعلم كيف أن طبيعة المعلومات التي يواجهها تقيد كيفية معالجتها. فمثلاً، لكي نفهم ونعالج المعلومات الصعبة بفعالية، فمن الضروري أن نتقدم ببطء ونعالجها بعمق وبنقد ذاتي. وبالتالي نتعلم الكثير عن الأنواع المختلفة من المعلومات التي نواجهها وعن نوع المعالجة التي تتطلبها. ومن ثم يأخذ الفرد مطالب المهمة في اعتباره ويعمل بناءً على ذلك لتحقيق هدف المهمة (Flavell,1987,p.21).

ويصف متغير المهمة فهم الطلاب للمهام أو المواقف، وكيفية تأثيرها على المعالجة المعرفية، حيث تعد معرفة القوائم الطويلة للكلمات أصعب في تذكرها من القوائم القصيرة مثالاً على معرفة ما وراء المعرفة المرتبطة بالمهمة. ويمكن أيضاً أن تتضمن معرفة ما وراء المعرفة المرتبطة بالمهمة معتقدات الطلاب عن المهام داخل ظروف معينة، فمثلاً معرفة أن المهام التي تؤدى داخل حصة الحاسب تتضمن حل مسائل حسابية بينما واجبات الدراسات الاجتماعية تتضمن القراءة والكتابة تعد شكلاً من معرفة ما وراء المعرفة المرتبطة بالمهمة (Flavell,1979, p. 907). وكذلك معرفة كيفية استخدام المعلومات التي سوف تتم معالجتها وأيضاً معرفة كيفية تقديمها وتوصيلها كرسالة إذا كان الفرد في دور الموصل (Flavell, 1981, p.45).

ج- متغيرات الإستراتيجية Strategy variables

يتضمن متغير الإستراتيجية الإجراءات المستخدمة لتحقيق الأهداف، والمعلومات العامة المرتبطة بما وراء المعرفة والمتاحة للمتعلم عن كيفية تقدمه أثناء أي نشاط معرفي، وملائمة الإستراتيجية للمهمة. ويتضمن أيضاً ما يعرفه الطالب عن كيفية استخدام الإستراتيجيات، كما أنه يتضمن كل المعلومات التي يكتسبها الأفراد عن الإستراتيجيات المعرفية. فعلى سبيل المثال معرفة أن الحفظ سوف يساعدهم في التذكر اللاحق، أو أن توظيف المعلومة يمكن أن يكون طريقة أفضل من الاستظهار في تذكر شيء ما (Flavell and Wellman, 1977,p. 19-20).

وبالرغم من أن متغيرات الشخص والمهمة والإستراتيجية تبدو مستقلة عن بعضها إلا أنها في الواقع متفاعلة بشدة. فهذه المتغيرات ليست مجموعة من الحقائق عن المعرفة، لكنها نظام معقد للمعرفة، فعلى سبيل المثال إذا عرف الفرد أنه يميل للقراءة المتأنية، وإذا توقع أن فهمه لنص معين سيساعده في أداء الاختبار يكون لديه معلومات عن تفاعل الشخص والمهمة والإستراتيجية (Garner,1987,p.18).

٢- خبرة ما وراء المعرفة: Metacognitive experience

وهو المكون الثاني لما وراء المعرفة ويتضمن الخبرات الشعورية (الآراء، الأفكار، المشاعر) التي ترتبط بتقدم النشاط المعرفي. وقد أوضح فلافل (1979) Flavell أن

خبرات ما وراء المعرفة هي الأحداث الهامة الطويلة أو القصيرة والتي توضح للمتعلم مدى التقدم الذي ينجزه أو الذي يمكنه أن ينجزه. وذكر أيضاً أن هذه الخبرات أكثر عرضة للظهور أثناء المواقف التي تتطلب تفكيراً واعياً وحذراً. وقد تتمثل آثار خبرة ما وراء المعرفة في ترك أو مراجعة أو وضع أهداف جديدة لأي نشاط معرفي، وأيضاً في توظيف الإستراتيجيات المعرفية للتقدم نحو إنجاز الأهداف. ويقوم الأفراد بتخزين المعلومات من خبرة ما وراء المعرفة في قواعد معرفة ما وراء المعرفة لديهم بهدف الاستخدام المستقبلي (p.908).

وتختص كثير من خبرات ما وراء المعرفة بالأفراد (الذات، الآخرين)، أو المهام، أو الأهداف، أو الإستراتيجيات. ودائماً ما ترتبط خبرات ما وراء المعرفة بتقدمنا نحو الهدف، فقد نشعر أننا بدأنا في الوصول للهدف، أو أن الهدف لا يزال بعيداً جداً. ويمكن أن تكون خبرات ما وراء المعرفة ذات طبيعة اتجاهية أو انفعالية، ويمكن أن يكون محتواها أيضاً العمليات النفسية للآخرين. وبالنسبة للطبيعة الاتجاهية يمكننا أن نشعر بنقد أو إعجاب أو تأثر أو شك أو ضجر تجاه معلومات معينة. أما بالنسبة للطبيعة الإنفعالية، فمعظم المعرفة تكون أساساً ذات طبيعة تتعلق بما وراء المعرفة وتحدث خبرات ما وراء المعرفة أكثر عندما تُمارس كثيرٌ من المعرفة الواعية (Flavell, 1981, p. 48 ; 1987, p.24).

وغالباً ما تتعلق خبرات ما وراء المعرفة بالتقدم نحو هدف اتمام التعلم بنجاح وتظهر هذه الخبرات قبل وأثناء وبعد الأنشطة المعرفية، فعلى سبيل المثال، في مجال القراءة، قبل بداية القراءة يمكن أن يواجه المتعلم خبرة مريحة فيتوقع أن حصة الغد سوف يكون فيها اختبار إكمال قصير عن محتوى المادة المقروءة. وأثناء القراءة يمكن أن يدرك القارئ أن الاستظهار اللفظي للتواريخ يمكن أن يساعده في الاستعداد للاختبار. أما بعد القراءة فيمكن أن يصبح المتعلم واعياً بالعناوين الفرعية الواضحة التي سوف تجعل الاستذكار قبل الاختبار القصير سهلاً جداً. وترتبط معرفة ما قبل القراءة بقدرة الشخص والمعلومات أثناء القراءة هي معرفة خاصة بالمهمة أما معرفة ما بعد القراءة فهي معلومات خاصة بالإستراتيجية. وفي الثلاث حالات، تعمل معرفة ما وراء المعرفة كقاعدة لخبرات ما وراء المعرفة، وعلى ذلك يمكن أن تظهر خبرات ما وراء المعرفة في متغيرات الشخص والمهمة والإستراتيجية (Garner, 1987:18, 19).

إن ظهور خبرات ما وراء المعرفة وما يترتب عليها من خبرات أو أفعال، يمكن أن يتأثر كثيراً بمعرفة ما وراء المعرفة. فعلى سبيل المثال، إذا شعرنا فجأة بالإرتباك عندما نواجه جملة معينة في النص الذي نقرأه يمكن أن تدفعنا معرفة ما وراء المعرفة آلياً إلى اعتبار هذا الشعور دليلاً على عدم فهمنا، ومن ثم نحاول أن نبحث عن سبب عدم الفهم كي نعيد توضيح فهمنا للنص قدر الإمكان، ويعتقد أن خبرات ما وراء المعرفة يمكن أن تفيد في النشاط المعرفي، ومن ثم يجب التعامل معه بحرص ويجب البحث عنها بنشاط، وهذا بالتأكيد جزء هام من معرفة ما وراء المعرفة (Flavell, 1981,p. 45).

وبالنسبة لتأثير خبرات ما وراء المعرفة على معرفة ما وراء المعرفة فيكمن في الإضافة إلى المعرفة، أو الحذف منها، أو تراجعها، ومن ثم يمكنها أن تلعب دوراً هاماً في تطورها. ويمكن أن يكون هناك زيادة مع تقدم العمر في الميل إلى ملاحظة خبرات ما وراء المعرفة وتقويم معناها وأهميتها والثقة فيها. ويمكن أن تتخذ الأفعال المعرفية إنتاج خبرات ما وراء المعرفة كهدف نوعي لها، فقد نجد فجأة الإحساس الغامض (خبرة ما وراء المعرفة) بأننا لا نفهم ما قرأنا، لذا نراجع (فعل معرفي) المادة ونفسرها كي نكتشف أوجه النقص- إذا كان هناك نقص (خبرة ما وراء المعرفة)، ويمكننا أن نقرر أن نقرأ شيئاً ما لغرض ما (نبني هدف) ونبدأ بفحص أجزائه بسرعة (فعل معرفي) كي نصل إلى إحساس مبدئي عن مدى صعوبته (خبرة ما وراء المعرفة) (Flavell, 1981,p.50-52).

وترى "جارنر" Garner (1987) أن هناك علاقة تسلسل بين معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة. حيث تكون معرفة ما وراء المعرفة أساساً لخبرات ما وراء المعرفة، وكذلك فخبرات ما وراء المعرفة يمكن أن تحفز مراجعة معرفة ما وراء المعرفة، وتحفز خبرات إضافية لما وراء المعرفة. ومن ثم فإن كل مكون من مكونات ما وراء المعرفة يمكن أن يحث المكونات الأخرى(p.20).

كذلك يتضمن وصف "**براون**" Brown (1987) لما وراء المعرفة مكونين أو بعدين هما: المعرفة عن المعرفة (معرفة ما وراء المعرفة)، وتنظيم المعرفة (p.67).

١- المعرفة عن المعرفة:

ترى براون" (1987) Brown أن المعرفة عن المعرفة تهتم بالمعرفة عن مصادر الفرد المعرفية. وتشير معرفة ما وراء المعرفة إلى المعلومات الثابتة نسبياً التي يمكن تقريرها (الفرد يمكنه أن يتأمل عملياته المعرفية ويمكنه مناقشتها مع الآخرين)، وقد تكون خاطئة أحياناً (هذا الشكل من المعرفة يمكنه أن يخضع أحياناً للخطأ، كما أن الأطفال والكبار يمكنهم أن يعرفوا أشياء معينة غير صحيحة عن المعرفة)، كما أنها تنمو غالباً متأخراً، وهي التي تكون لدى الفرد عن عملياته المعرفية، وتحتاج من المتعلمين أن يفكروا ويتأملوا في عملياتهم المعرفية كموضوعات للتفكير والتأمل، وقد تكون عامة أو خاصة، وقد تكون أكثر أو أقل وعياً (p.67- 68).

٢- تنظيم المعرفة:

وهو على العكس من المعرفة عن المعرفة يكون غير ثابت، وقلما يمكن تقريره، ويكون مستقلاً عن العمر نسبياً (أي يعتمد على المهمة والموقف)، ومعظمه يكون بدون وعي، وتنظيم المعرفة يتضمن التخطيط للأنشطة والتنبؤ بالمخرجات ومراجعتها ومراقبتها، كما أنه يتضمن الأنشطة المهتمة بميكانيزمات التنظيم الذاتي الموجودة أثناء المحاولات المستمرة للتعلم أو حل المشكلات، ويعتمد تنظيم المعرفة على ألفة المتعلم بالمهمة والدافعية فقد يكون الأفراد قادرين على تنظيم عمليات تفكيرهم في مجال واحد وليس في مجالات أخرى (Brown,1987,p.68).

وعلى الرغم من تميز مكوني أو بعدي ما وراء المعرفة عن بعضها البعض، إلا أنهما يرتبطان بشدة وكل منهما يدعم الآخر باستمرار، وتؤدي المحاولة لفصلها إلى زيادة التبسيط (Brown, 1987,p.67).

وبتتابع البحوث في مجال ما وراء المعرفة نجد شكلاً تنظيمياً جديداً لمكونات ما وراء المعرفة يقدمه " **سشرو ودنيسون** " Schraw and Dennison (1994) بقولهما إن ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الفرد بقدرته الشخصية على الفهم وضبط تعلمه، وأنه عبارة عن بعدين:

الأول: المعرفة حول المعرفة Knowledge Of Cognition وتشمل:

أ - المعرفة التصريحية Declarative Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.

ب - المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

ج - المعرفة الشرطية Conditional Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول متى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟.

الثاني: تنظيم المعرفة Regulation Of Cognition وتشمل:

أ - التخطيط Planning :

ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.

ب - إدارة المعلومات Information Management :

وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

ج - المراقبة الذاتية Monitoring :

تعني وعي الفرد بما يستخدمه من إستراتيجيات مختلفة للتعلم.

د - تعديل الغموض Debugging:

هو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

هـ - التقويم Evaluation:

وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم (p.273-275)

ويوضح "**سشرو**" Schraw (2002) أن المعرفة التصريحية تتضمن معرفة الفرد عن نفسه كمتعلم ومعرفته عن العوامل التي تؤثر على أداءه ومعرفته عن المهارات والإستراتيجيات التي لديه. ويستخدم هذا النوع من المعرفة في الإجابة على أسئلة عن أي الإستراتيجيات موجودة أو يتاح استخدامها؟ (p.134).

أما المعرفة الإجرائية فهي " معرفة كيفية " عن أداء أفعال متنوعة، مثل معرفة كيف ندرس وكيف نتعامل مع الأشياء المتشابهة؟ وتستخدم في الإجابة على أسئلة عن كيفية تنفيذ مختلف الإستراتيجيات وعن الخطوات التي تحتاجها لتنفيذ الإستراتيجيات بفعالية. ويشير هذا النوع من المعرفة إلى المعرفة عن أداء الأشياء وكثير من هذه المعرفة تقدم على أنها إستراتيجيات. والأفراد الذين لديهم درجة عالية من المعرفة الإجرائية يؤدون المهام بطريقة آلية ويكونون أكثر استعداداً لامتلاك معرفة أكبر للإستراتجيات، وأكثر استعداداً أيضاً لمعالجة سلسلة الإستراتجيات بفعالية، كما أنهم يستخدمون إستراتيجيات مختلفة لحل المشكلات (Schraw,2002,p.134).

ويوجد فرق بين المعرفة كغاية (تصريحية) والمعرفة كوسيلة (إجرائية) فالمعرفة التصريحية تعد غاية في حد ذاتها، بينما المعرفة الإجرائية تمكن الفرد من تنفيذ نشاط ما، فمعرفة كيفية عزف الكمان تمكن الفرد من استخدامه، بينما معرفة أن اسم الآلة هو الكمان يمكن الفرد فقط من عرض هذه المعرفة كغاية في حد ذاتها (Kuhn, 1999, p. 266).

أما المعرفة الشرطية فتشير إلى معرفة " متى؟ ولماذا؟ " نستخدم المعرفة التصريحية والإجرائية، كما أنها تشير إلى متى تكون الإستراتيجية فعالة ومتى لا تكون؟، وهذا النوع من المعرفة هام لأنه يساعد الطلاب على أن ينتقوا ويجمعوا مصادرهم وأن يستخدموا الإستراتيجيات بطريقة أكثر فعالية، كما أن هذا النوع من المعرفة يمكن الطلاب من أن يتكيفوا مع المتطلبات الموقفية المتغيرة لكل مهمة من مهام التعلم (Schraw,2002, p.135). وتقترح "**مكلين وآخرون** (1991) Mclain *et. al.* اشتمال ما وراء المعرفة على مجموعتين من الأنشطة : المعرفة الخاصة بمصادر المعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة. وبالمثل يفسر " **أوتيرو و كومبانايو**" (1992) Otero and Companario العنصرين الشاملين لما وراء المعرفة، بأنهما، المعرفة الخاصة بعملية المعرفة والأنشطة التي تتحكم في المعرفة (Maqsud, 1997, p.388).

وقد عرض "**باريس**" **وآخرون** (1984) Paris *et. al.* تصوراً لما وراء المعرفة في ضوء معالجة المعلومات من خلال جانبين هما: المعرفة عن المعرفة، والتفكير الموجه

ذاتياً. وتتضمن المعرفة عن المعرفة: المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية. أما التفكير الموجه ذاتياً فيشير إلى الوظيفة الإجرائية لما وراء المعرفة متضمنة تقويم وتخطيط وتنظيم العمليات المعرفية الضرورية وتحقيق الهدف أو المهمة - (p.1240 1244).

ويرى "**جاكوبز و باريس**" Jacobs and Paris (1987) أن ما وراء المعرفة هو التفكير حول التفكير ويركزون بدرجة كبيرة على التفكير المرتبط بالذات، وأنها تضم بعدين هما :

(أ) التقييم الذاتي Self-Appraisal، حول المعرفة، وهو مرتبط بالقدرات الخاصة بالفرد أو ما يتصل بالمجال المعرفي أو المهمة التي يتم أداؤها، وتضم المعرفة الإجرائية، والشرطية والتصريحية.

(ب) إدارة الذات Self-Management، وتشير إلى المظاهر الديناميكية لتحويل وترجمة المعرفة إلى أفعال وتشمل التخطيط والتنظيم والتقويم (p.258).

وقد حدد " **والن وفيلبس**" Wilen and Philips (1995) مكونين لما وراء المعرفة، هما: الوعي Awarness والفعل Action. ويعني بالوعي أن يكون الشخص واعياً بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، ويتضمن الوعي بالهدف من هذه المهمة، والوعي بما يعرفه بالفعل عنها، والوعي بما يحتاج إلى معرفته، والوعي بالإستراتيجيات والمهارات التي تسهل التعلم. أما الفعل فيعني قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه، ومعالجة أية صعوبات عن طريق استخدام إستراتيجيات تعويضية، وقدرته على ممارسة المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه (فرير، ١٩٩٧، ص٢؛ الجندي، و صادق، ٢٠٠١، ص٣٧٣).

ويضيف " **استيبك**" Stipek (1998) أن ما وراء المعرفة يمكن استخدامه كإستراتيجية للتعلم الذاتي، حيث تشمل التخطيط ووضع الأهداف وأنها عبارة عن مكونين هما:

أ - إستراتيجية ما وراء المعرفة:

وهي القدرة على إستخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين تعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والإستدلال والتنبؤ.

ب - مهارات ما وراء المعرفة:

وتشير إلى الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر (أبو هاشم، ١٩٩٩، ص٢٠٥). ويذكر "**جابر**" (١٩٩٩) أن ما وراء المعرفة يقصد به وعي الفرد بتفكيره، ويضم مكونين الأول: وهو المعرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية وتتألف من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره، وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة، والثاني: وهو ميكانزمات تنظيم الذات مثل، الضبط المعرفي، والمراقبة المعرفية، ويعني قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم المناسبة لكل من أسلوب تعليمه والموقف الراهن (ص٣٣٤).

وترى " **أيمل**" (2002) Imel أن ما وراء المعرفة يشير إلى قدرة المتعلمين على معرفة ومباشرة عمليات تعلمهم. وتنقسم مهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة إلى نوعين: التقييم الذاتي (قدرة الفرد على تقييم معرفته)، والتحكم بالذات (قدرة الفرد على التحكم المعرفي اللاحق) (p.3).

ثانياً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة في ثلاث أبعاد.

وفي مقابل التنظيم السابق لمكونات ما وراء المعرفة في بعدين نجد هناك من ينظم مكونات ما وراء المعرفة في ثلاثة أبعاد، وإن كان هناك اختلاف في مسمى هذه الأبعاد. وفما يلي ستعرض الباحثة آراء بعض الباحثين في هذا التوجه.

ذكر " **كافاريلا** " Caffarella (1993) أن هناك ثلاث مكونات تعتبر جوهرية في مجال التعلم الموجه ذاتياً، وتعتبر هذه المكونات هي العناصر التي يتكون منها ما وراء المعرفة وهي:

أ- قدرة الفرد على تخطيط ومراقبة عمليات تعلمه الشخصية.

ب- أن يتمتع الفرد باستقلال ذاتي.

ج- تنظيم البيئة التعليمية بالطريقة التي تتيح للمتعلمين قدر أكبر من السيطرة (Wiles, 1998,p.16).

وينظم " **أكسفورد** " Oxford (1996) ما وراء المعرفة في ثلاثة مكونات رئيسة هي:

أ- تركيز عملية التعلم وتشمل:

النظرة الشاملة وربط ما هو موجود بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه والاستماع الجيد.

ب- التنظيم والتخطيط للتعلم وتشمل:

فهم موضوع التعلم، وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، والبحث عن فرص لممارسة المهمة.

ج- تقويم التعلم وتشمل:

المراقبة والتقويم الذاتي (أبو هاشم، ١٩٩٩، ص٢٠٣ ؛ بهلول، ٢٠٠٣، ص١٧٠).

ويصنف "**عبيد**" (٢٠٠٠) ما وراء المعرفة إلى ثلاثة صنوف من السلوك العقلي وهي:

أ- معرفة الفرد عن عمليات تفكيره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره.

ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في إرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.

ج- معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (ص٦-٧).

وتقترح "**جراهام**" Graham (2003) وجود ثلاثة أبعاد لما وراء المعرفة بأنها:

١- **الثقة بالقدرة الذاتية وفعالية الذات:** إيمان المتعلمين بقدراتهم وفعاليتهم الذاتية.
٢- **الوسيلة والأسباب وما تؤدي إليه:** تفهم المتعلمين للعلاقة بين إستراتيجيات التَعَلُم التي يوظفونها لإنجاز مهمة معينة ونتائج التَعَلُم.
٣- **الغرض:** قدرة المتعلمين أو عدم قدرتهم على تقييم نجاحهم في مجال ما وتحديد الغرض المراد تحقيقه من خلال هذا النجاح (p.11).

ويقدم "**ريان**" Ryan (2000) اقتراحاً مشابهاً يؤكد فيه على سؤالين أساسيين يرِدا على ذهن أي متعلم، الأول: "هل يمكنني عمل واجبي المدرسي؟ " ويمثل هذا السؤال بُعدي الثقة بفعالية الذات والوسيلة، والثاني: "هل أريد عمل هذا الواجب، ولماذا؟" ويتفق هذا السؤال مع فكرة "الغرض". بالإضافة إلى ذلك، فيمكن أن يكون هناك توافق بين سؤال "ريان" الأول وبُعد الثقة بالذات من ناحية وبين فكرة الفعالية الذاتية أو التأثير الذاتي أي إيمان الفرد بقدرته على إنجاز المهمات من ناحية أخرى (Graham, 2003, p.10).

ويرى "**ديسوت**" ***وآخرون*** Desote *et. al.* (2001) أن منذ تقديم مفهوم ما وراء المعرفة، كان هناك جدل كبير حول المعاني المتعددة التي يحملها المفهوم. ولبحث إمكانية التأليف بين معرفة ما وراء المعرفة (التصريحية والإجرائية والشرطية) ومهارات ما وراء المعرفة (التنبؤ والتخطيط والمباشرة والتقييم) والعزو ما وراء المعرفي وتلخيص جميع هذه المكونات في عدد أصغر من المكونات، وذلك في بناء ثلاثي– المكونات: (المعرفة والمهارات والمعتقدات) أو ثنائي – المكونات (المعرفة والمهارات) وقد ظهرت ثلاثة مكونات لما وراء المعرفة:

١. جمع المكون الأول بين كل معالم ما وراء المعرفة فيما عدا مكون المعتقدات وأطلق على المكون مصطلح ما وراء المعرفة العام، وهو يشتمل على ما يتم قياسه من جوانب ما وراء المعرفة داخل وخارج العملية.
٢. يتركب المكون الثاني من مهارات التنبؤ والتقويم وهما متداخلان.
٣. تحديد العزو، كمكون مختلف لما وراء المعرفة (p.10).

ثالثاً: تنظيم مكونات ما وراء المعرفة خلاف لذلك.

وبالإضافة لما سبق هناك من يرى مكونات ما وراء المعرفة في تنظيم مغاير لذلك كما يلي:

هناك وجهة نظر يتبناها " **أونيل و أبدي**" O`neil and Abdei (1996) لمكونات ما وراء المعرفة حيث يؤكدان على أنه لا يمكن أن توجد ما وراء المعرفة دون أن يكون الشخص على وعي شعوري بها، غير أنهما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما:

(أ) **ما وراء المعرفة كحالة** State Meta Cognition وتعتبر حالة عابرة لدى الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بالذات.

(ب) **ما وراء المعرفة كسمة** Trait Meta Cognition وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة مما وراء المعرفة الحالة، وأن أهم مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في:

١. **الوعي** Awareness، وهو عملية شعورية لدى الفرد، يدل على وعيه بما يقوم به من عمليات.
٢. **الإستراتيجية المعرفية** Cognitive Strategies، وتعني أنه لابد أن يكون لدى الفرد إستراتيجية محددة لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم بأدائه.
٣. **التخطيط** Planning، ويشير إلى أن للفرد هدفاً معيناً يسعى لتحقيقه من خلال وضع خطة إجرائية يمكن تنفيذها والوصول من خلالها إلى الحل.
٤. **المراقبة الذاتية** Self-Monitoring، وتشير إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة تحقيق هدفه (أبو هاشم، ١٩٩٩، ص٢٠٩؛ بهلول، ٢٠٠٣، ص١٧١؛ صفوت، ٢٠٠٤، ص٣٨).

ويتفق " **الصياد**" (٢٠٠٤) مع وجهة النظر السابقة، بأن أهم مهارات ما وراء المعرفة ما يلي:

١- **الوعي بالذات:** وهي أن الفرد يعي ما يعرف، ويدرك ذلك جداً، بل ويقوم بربط ما يعرفه مع موقف المشكلة الموجود أمامه لاستدعاء ما هو مطلوب لحل هذا الموقف.

٢- **التخطيط:** وهي أن يحدد الفرد هدفه ويحاول اختيار أنسب الطرق للحل، والإجراءات لتحقيق هذا الهدف، ووضع خطة لحله وترتيب خطواتها.

٣- **المراقبة الذاتية:** وهي أن يركز الفرد على الهدف ويقوم بمراقبة سيره في الحل بمعرفة هل تتحقق الأهداف الفرعية التي تؤدي لتحقيق الهدف الكلي أم لا؟.

٤- **التقييم :** وهو يتناول مدى تحقيق الهدف من عدمه، ومدى صحة النتائج والخطوات التي أدت إليها متسلسلاً من الأهداف الفرعية حتى الهدف الكلي (ص٣٥).

ومن وجهة نظر يتبناها " **هوارد**" ***وآخرون*** **(2001)** Howard *et. al.* هناك خمسة مكونات فرعية للتنظيم الذاتي فيما وراء المعرفة، وهذه المكونات الفرعية كالآتي:

١. **المعرفة المعرفية:** لقياس مدى فهم المتعلمين لقدراتهم المعرفية الفردية وأفضل الطرق التي يتعلمون بها، بما في ذلك معرفة الفرد لعمليات التعلم والذاكرة الخاصة به ونقاط الضعف والقوة لعملية التعلم.

٢. **الموضوعية:** تم تعريفها بأنها التفكير خارج الذات لمباشرة عملية التعلم أثناء حدوثها. وتتضمن معرفة الفرد لأهدافه التعليمية والخيارات البديلة في تحقيق أي من هذه الأهداف.

٣. **تمثيل المشكلات:** وتشمل معرفة الفرد للإستراتيجيات التي يستخدمها في فهم المشكلة فهماً كلياً قبل مواصلة التعامل معها.

٤. **مباشرة المهام الفرعية:** وهي تقسيم المشكلة إلى مهام ومباشرة إتمام كل منها.

٥. **التقييم:** وهو قياس درجة معرفة الفرد لأدائه في أي من أجزاء عملية حل المشكلة لتقييم جودتها وصحتها (p.2).

على الرغم من اختلاف مكونات ما وراء المعرفة من باحث لآخر إلا أنه يمكن القول أن المضمون أو المحتوى واحد. ولذا ستتبنى الباحثة تصنيف "سشرو و دنيسون" (١٩٩٤) لأنه أكثر التصنيفات شمولاً ودقة ووضوحاً. ويرى أن ما وراء المعرفة تضم مكونين هما المعرفة حول المعرفة (الإجرائية، والشرطية، والتصريحية)، وتنظيم المعرفة (التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض، والتقييم).

الفرق بين المعرفة و ما وراء المعرفة :

يشير مصطلح **المعرفة** إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيتطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حالة إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها، وهذه العمليات تتمثل في الإدراك، والتذكر، والتخيل، والتخزين، والتفكير (الفرماوي، ١٩٩٤، ص٣).

أما مصطلح **ما وراء المعرفة** فيشير إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف، وهناك فروق واضحة بين الأفراد في كيفية استخدامهم واستفادتهم من المعرفة التي يحصلون عليها (الشرقاوي، ١٩٩١، ص٢٤١).

وقد قام باحثون بدراسة ما وراء المعرفة منذ أكثر من عشرين عاماً، ويتفق غالبيتهم على أن المعرفة وما وراء المعرفة يختلفان في أن مهارات المعرفة هامة لأداء المهمة، بينما ما وراء المعرفة هام لفهم كيف تم أداء المهمة، فمعرفة ما وراء المعرفة وتنظيم ما وراء المعرفة يختلفان عن مهارات المعرفة الأخرى حيث إن ما وراء المعرفة أكثر استمراراً وعمومية من مهارات المعرفة محددة المجال، فالأفراد الذين لديهم وعي مرتفع بما وراء المعرفة يمكنهم استخدام ما وراء المعرفة لتعويض المعرفة محددة المجال. فمهارات المعرفة تميل إلى أن تكون موجودة داخل المجالات أو المواد، بينما تشمل ما وراء المعرفة مجالات متعددة حتى لو كان هناك القليل من الأشياء المشتركة بين هذه المجالات (Schraw,2002,p.133-137).

ويمكن اعتبار "ما وراء المعرفة" معرفة عن المعرفة أو تفكير عن التفكير. فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك، فمن ثم تتضمن ما وراء المعرفة التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم، وما وراء الذاكرة، ويظل مصطلح ما وراء المعرفة في المرتبة العليا (Garner, 1987,p. 16).

وطبقاً لفلافل (1979) Flavell تماثل معرفة ما وراء المعرفة أنماطاً أخرى من المعرفة فبالرغم من إمكانية استخدامها بقصد كمصدر من قبل المتعلم، إلى أنها كثيراً ما تستنبط آلياً وبدون قصد. ومثلها كباقي أشكال المعرفة، يمكن أن تكون غير دقيقة، أو يفشل الفرد في تنشيطها عند الضرورة، أو يتم تنشيطها لكنها تكون غير مفيدة وهذه هي السمات المشتركة بين ما وراء المعرفة والأنماط الأخرى للمعرفة (p.907).

ومن ثم حاولت "براون" (1987) Brown أن توضح المشكلات المرتبطة بمصطلح ما وراء المعرفة، وإحدى هذه المشكلات هي تبادل وتفاعل وظائف المعرفة ووظائف ما وراء المعرفة، فقد يفيد طرح أسئلة عن النص الذي تقرأه في تحسين معرفتك (وظيفة خاصة بالمعرفة) أو مراقبتها (وظيفة خاصة بما وراء المعرفة)، وهذا يُظهر التفاعل والتبادل بين وظائف المعرفة وما وراء المعرفة. ويُعد إيجاد الفكرة الرئيسة للنص إستراتيجية معرفية، أما مراقبة الفرد للإستراتيجية هي فعل يرتبط بما وراء المعرفة. وتعد معرفة الإستراتيجية الملائمة لظروف معينة هي أيضاً ترتبط بما وراء المعرفة (p.66).

ويجب توخي الحذر عند استخدام المصطلحين "المعرفة" و"ما وراء المعرفة". وعلى وجه التخصيص، نادى "بيجز" بتدريس قدرات "المعرفة "عن طريق "ما وراء المعرفة". وأن ما وراء المعرفة ليس غاية ولكنه وسيلة (Rampp and Guffey, 1999, p.44).

وتختلف الاستراتيجيات المعرفية عن استراتيجيات ما وراء المعرفة، فالاستراتيجيات المعرفية مصممة أساساً لتساعد الفرد في الوصول لهدفه المعرفي، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتساعد الفرد بالشعور بالثقة الأكيدة في أنه حقق هدفه، وبالمثل، قد يقرأ الفرد ببطء ليتعلم محتوى ما يقرؤه، وهذه إستراتيجية معرفية، وقد يقرأ بسرعة لمجرد أن يقدر مدى صعوبة أو سهولة المحتوى الذي يجب عليه تعلمه، وهذه إستراتيجية ما وراء معرفية. ومن ثم، يتعلم الفرد الاستراتيجيات المعرفية ليحدث النمو المعرفي، ويتعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة ليراقب النمو المعرفي (Flavell,1987,p.23).

ويتفق "جورجي" Georgy (2001) مع" فلافل" (١٩٧٩، ١٩٨٧) في أنه أثناء النمو يتعلم الفرد إستراتيجيات المعرفة لتحقيق التقدم المعرفي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة ليراقب التقدم المعرفي، أي أن إستراتيجيات المعرفة تمكن الفرد من أن يتقدم ليبني المعرفة بينما تمكن استراتيجيات ما وراء المعرفة الفرد من أن يراقب ويحسن تقدمه ليقوم فهمه ويطبق معرفته على مواقف جديدة ومن ثم، يعد ما وراء المعرفة عاملاً هاماً للفعالية المعرفية، كما أنه يراجع ويضبط العمليات المعرفية (p.18).

وتعتبر الاستراتيجيات المعرفية هي الطرق التي يقوم المتعلم من خلالها بتوجيه حضوره ، وتعلمه، وتذكره، وتفكيره. ونجد استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى أكثر تعقيداً وهي تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتحديد أي أنواع الاستراتيجيات المعرفية التي سيستخدمها للحصول على قدر أكبر من المعلومات. وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تلك الاستراتيجيات التي تسمح للمتعلم بتطوير وعيه بقدراته التعليمية الشخصية والعمليات أو المناهج التي يمكن من خلالها زيادة القدرات (Frances and Jeffery, 1998, p. 23).

ما سبق يمكن للباحثة استخلاص أوجه التشابه والاختلاف بين المعرفة وما وراء المعرفة. فمن حيث أوجه التشابه نجد أن :

معرفة ما وراء المعرفة تماثل أنماطاً أخرى من المعرفة فبالرغم من إمكانية استخدامها بقصد من قبل المتعلم، إلا أنها كثير ما تستنبط آلياً وبدون قصد. ومثلها كباقي أشكال المعرفة، يمكن أن تكون غير دقيقة، أو يفشل الفرد في تنشيطها عند الضرورة، أو يتم تنشيطها لكنها تكون غير مفيدة.

أما أوجه الاختلاف فيمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (١) الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة

المعرفة	ما وراء المعرفة
جميع العمليات النفسية: الإدراك، والتذكر، والتخيل، والتخزين، والتفكير.	وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف، ويتضمن ما وراء المعرفة أن يقوم الشخص ببعض التأملات الشخصية حول كل عملية من هذه العمليات وأن يكون قادراً على وضع الضوابط على المعارف والقيام بمراقبتها وتقييمها.
مهارات المعرفة هامة لأداء المهمة.	مهارات ما وراء المعرفة هامة لفهم كيف يتم أداء المهمة.
مهارات المعرفة محددة المجال.	مهارات ما وراء المعرفة أكثر استمراراً وعمومية.
مهارات المعرفة تميل إلى أن تكون موجودة داخل المجالات أو المواد.	تشمل ما وراء المعرفة مجالات متعددة حتى لو كان هناك القليل من الأشياء المشتركة بين هذه المجالات.
الاستراتيجيات المعرفية مصممة أساساً لتساعد الفرد في الوصول لهدفه المعرفي.	استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد الفرد على الشعور بالثقة الأكيدة في أنه حقق هدفه.
يتعلم الفرد الاستراتيجيات المعرفية ليحدث النمو المعرفي.	يتعلم الفرد استراتيجيات ما وراء المعرفة ليراقب النمو المعرفي.
المعرفة ضرورية للحصول على معلومات معينة تتصل بالمواقف.	ما وراء المعرفة ليس غاية ولكنه وسيلة (عملية).
تعتبر الاستراتيجيات المعرفية هي الطرق التي يقوم المتعلم من خلالها بتوجيه حضوره ، وتعلمه، وتذكره، وتفكيره.	تظهر استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى أكثر تعقيداً وهي التي يستخدمها المتعلم لتحديد أي أنواع الاستراتيجيات المعرفية التي سيستخدمها للحصول على قدر أكبر من المعلومات. وتعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تلك الاستراتيجيات التي تسمح للمتعلم بتطوير وعيه بقدراته التعليمية الشخصية والعمليات أو المناهج التي يمكن من خلالها زيادة القدرات

وهنا يجب أن نميز أيضاً بين أسلوب ما وراء المعرفة وإستراتيجية ما وراء المعرفة. فالأسلوب يعد سمة ثابتة نسبياً لدى الفرد ، بينما الاستراتيجيات هي الطرق التي يمكن استخدامها لأداء المهام، كما أن الاستراتيجيات تختلف من وقت لآخر ويمكن تدريسها ، بينما لا يمكن بالنسبة للأساليب (صفوت، ٢٠٠٤، ص٥).

وتشير استراتيجية ما وراء المعرفة إلى مجموعة الإجراءات التي يمارسها الفرد، ويتأتي له من خلالها تعرف طبيعة العملية أو المهمة التي يمارسها، ومراحلها، وأغراضها المختلفة، والوعي بالإجراءات والأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقاً لنتيجة معينة أو هدف منشود، ومراقبة لذاته في أثناء عملية تعلمه لمحتوىً ما وتوجيهها، ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي وضعها لنفسه، وتعديل مسار تعلمه الذاتي لحصوله على نتائج أفضل في أثناء ممارسته وتعلمه لمحتوى ما يتعلمه. وأنها عبارة عن بعدين، الأول: وهو المعرفة حول المعرفة، أو المعرفة الإدراكية، ويضم ثلاثة أنواع من المعرفة، هي المعرفة الإجرائية، والشرطية، والتصريحية، والثاني: وهو تنظيم المعرفة أو المعرفة التنظيمية، ويشمل: التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض والإبهام، والتقويم. (بهلول، ٢٠٠٣، ص١٦٩).

علاقة بعض العوامل بما وراء المعرفة :

هناك العديد من الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة من خلال علاقتها ببعض المتغيرات، والتي من خلالها يمكن التعرف على العوامل المؤثرة أو ذات الصلة بما وراء المعرفة ومنها: العمر، والخبرة، والذكاء، والتعلم بشكل عام وتعلم القراءة والكتابة والرياضيات العلوم، ومن ثم التحصيل، والدافعية.

وستعرض الباحثة فيما يلي بعض تلك المتغيرات أو العوامل من خلال الأبحاث التي تناولتها بالدراسة.

١- العمر :

هناك وجهة نظر نمائية تقول إن معرفة ما وراء المعرفة تسبق مهارات ما وراء المعرفة، ومع تقدم العمر تتزايد معرفة الأطفال بالقدرات المعرفية واستراتيجيات معالجة المعلومات ومتغيرات المهام المؤثرة في الأداء تزايداً سريعاً. علاوة على ذلك، تظهر مهارات الجهد المنخفض (مثل: تعريف المشكلة) قبل مهارات الجهد المرتفع (مثل:عمل الخطة والتنظيم الذاتي) (Desote *et. al.*, 2001, p.2).

ومن وجهة النظر النمائية، فإن زيادة إتقان ما وراء المعرفة مع تقدم العمر، بدءً من مرحلة الطفولة وحتى البلوغ، لهو بالأمر ذي الأهمية. حيث يمثل إتقان ما وراء المعرفة

محتواً مكتسباً من المهارات العامة للقدرة على حل المشاكل ومواجهة المواقف التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يظهر استقرار الارتباط بين ما وراء المعرفة والذكاء مع زيادة العمر. إلا أن حقيقة زيادة ما وراء المعرفة بتقدم العمر لم يتم تحديده في ضوء النمو العقلي. حيث يتطور ما وراء المعرفة بشكل جزئي ومحدود عن الذكاء فيرتبط نمو ما وراء المعرفة بمخزون أدوات الإدراك لمرحلة البلوغ. ويمكننا العثور على العوامل المسببة لنمو ما وراء المعرفة في المنزل وفي المدرسة بوجه خاص. فعلى سبيل المثال، تمد برامج ما وراء المعرفة الطلاب الأقل ذكاء بفائدة كبيرة عن غيرهم من الطلاب (Veenman *et. al.*, 2004, p.105).

ويؤكد كلٌ من "جارنر وألكسندر" Garner and Alexander (1989) تطور ما وراء المعرفة مع تقدم العمر والخبرة. ويعبر عن ما وراء المعرفة فيما يتعلق بطلاب المدارس "بأنه المعرفة والانضباط الذي يمتلكه الطالب تجاه أنشطة التفكير والتعلم الخاصة به والتي تنطوي على شقين: التقييم الذاتي للمعرفة الخاصة بالمعرفة والإدارة الذاتية للتفكير." (Maqsud, 1997, p.388). كذلك أكدت "براون" Brown (1987) أن عمليات ما وراء المعرفة هامة وأساسية للتعلم والنمو، كما أكدت أن البحث المتعلق بالمصطلح الواسع ما وراء المعرفة يرتبط بالضبط الواعي للتعلم، وبالعمر والخبرة، وبجوانب كثيرة للتخطيط (p.65-66).

وتشير نتائج الدراسات إلى أثر هام وحقيقي للعمر للمجموعات العمرية المرتفعة في قياسات ما وراء المعرفة مع أداء التعلم، مما يشير إلى زيادة ما وراء المعرفة مع تقدم العمر (Veenman *et. al.*, 2004, p.100). هذا وقد ثبت بالفعل ضرورة الاستعانة بعمليات ما وراء المعرفة خلال عملية التعلم وذلك على مدار مرحلة النمو والنضج لدى طلاب الجامعة. حيث تعد هذه المرحلة بمثابة عملية تطور كاملة يندفع فيها الطالب لطلب المساعدة من المعلمين والزملاء كمؤشر على الرغبة والمثابرة للنجاح والتفوق في الحياة العلمية والشخصية (Rampp and Guffey, 1999, p.16).

٢- الخبرة :

في رأي "براون" Brown (1980) يعد نقص ما وراء المعرفة هو مشكلة الحداثة بغض النظر عن العمر، حيث يكون نتيجة لعدم الخبرة في موقف مشكلة جديد

(وصعب)، ويظهر الأطفال والكبار حيرة مماثلة عندما تواجههم مشكلة جديدة، ولسوء الحظ هناك دراسات قليلة عن ما وراء المعرفة لدى الطلاب الأكبر سناً الذين يواجهون مهام أصعب، ويعد التفاعل بين تعقيد المهمة والعمر قضية هامة تستحق انتباهاً أكثر إذا أردنا الوصول إلى نظرية وصفية في نمو مهارات ما وراء المعرفة (p. 475).

كما يمكن أن تعوض معرفة ما وراء المعرفة القدرة الضعيفة أو نقص المعرفة السابقة. فقد وجد "سوانسون" Swanson (1990) أن تلاميذ الصفين الخامس والسادس ذوي القدرة العالية لما وراء المعرفة استخدموا إستراتيجيات أقل، لكنهم حلوا المشكلات بفعالية أكثر من التلاميذ ذوي القدرة المنخفضة لما وراء المعرفة. وتوصل هذا الباحث إلى أن معرفة ما وراء المعرفة لا ترتبط كثيراً بالإستعداد، وأنها تسهم في حل المشكلات بطريقة أكثر نجاحاً من إسهام معامل الذكاء والإستراتيجيات المرتبطة بالمهام، وأن الفرد يمكن أن تكون لديه قدرة متوسطة لكنه في نفس الوقت لديه درجة عالية من المعرفة المنظمة (p.312-313).

٣- التعلم :

ما وراء المعرفة هو مجال دراسة حظي حالياً بالاهتمام الجاد لعلماء النفس التجريبي والتربوي. فقد أدرك المنظرون ما وراء المعرفة على أنه بناء مفيد في دراسة كيف يفكر الناس وكيف يتعلمون. ومن ثم أشاروا إلى أنه يعد تكاملاً لعناصر معرفة ما وراء المعرفة، والقدرة، والخبرة التي تتفاعل مع مهمة التعلم، وميكانزم التنظيم الذاتي الذي يعد هاماً للتخطيط الناجح، والتنفيذ الناجح، والتقويم الناجح للتعلم. وقد أكد هؤلاء المنظرون على أن مستوى الفرد في معرفة ما وراء المعرفة والوعي بما وراء المعرفة يؤثر بدوره على تنظيم الإستراتيجية واستخدامها (صفوت، ٢٠٠٤، ص٣٩).

بالإضافة إلى هذا، يلعب ما وراء المعرفة دوراً هاماً في الإتصال الشفهي للمعلومات، والإقناع الشفهي، والفهم الشفهي، والفهم القرائي، واكتساب اللغة، والإنتباه، والذاكرة، وحل المشكلات، والمعرفة الاجتماعية، وأشكالاً مختلفة من الضبط الذاتي، والتعلم الذاتي لدرجة أن ما وراء المعرفة أصبح مألوفاً في مجالات نظرية التعلم الإجتماعي، وتعديل السلوك، ونمو الشخصية، والتربية، وأيضاً في مجال المعرفة ونموها (Flavell, 1981,P. 37).

وافترض كل من "جافليك و رفائيل" Gavelek and Raphael (1985) أن الفرد الذي يكون لديه دراية بمعرفته بما وراء المعرفة يمكن أن يصبح شخصاً نشيطاً ومستقلاً في عملية التعلم. وأن إحدى الخطوات الأولى في تبني الاستقلال التعليمي هي تزويد المتعلم البالغ بالمعرفة التي يحتاج إليها لمعالجة المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها وكيف يستخدم هذه المعرفة كاستراتيجية لما وراء المعرفة (Frances and Jeffery, 1998, p.10).

إن الاتجاهات المتعلقة بما وراء المعرفة يمكن تجميعها حول نوعى مهاراته. فالمادة الصادرة عن التقييم الذاتي تتعامل مع أهمية كون المتعلمين الماهرين في التقييم الذاتي فيما وراء المعرفة يكونون أكثر قدرة على اختيار الإستراتيجية المناسبة، وأفضل أداءً من هؤلاء الذين لهم نفس قدرتهم. ويساعد الطلاب في تكوين ودمج الاستراتيجيات التي سوف تعمل بدورها على تحسين نواحي ما وراء المعرفة لديهم (Imel, 2002, p.3).

ويرجع مصطلح ما وراء المعرفة إلى التخطيط ذاتي الترتيب، ومتابعة الفرد للأداء المعرفي الخاص به. وقد ثبتت فاعلية هذه السلوكيات، وذلك مع قيام عملية المعرفة على استيعاب وفهم الفرد لذاته كدارس، إلى جانب استيعاب عمليات التعلم. وفي المجمل يجمع مصطلح ما وراء المعرفة بين عمليات العقل والعمليات التي تحاكي العاطفة، المشاعر والمعتقدات التي تدخل في عملية التعلم (Rampp and Guffey, 1999, p.17).

فعندما تفكر فيما وراء المعرفة، تصبح على دراية بعملياتك المعرفية، أي أنك تصبح مدركاً لما يدور في عقلك أثناء قيامك بأي شيء. وأن تحسين مستوى المتعلمين، يقتضي تعليمهم معرفة العمليات السيكولوجية المرتبطة بالتعلم. وعلى الرغم من إمكانية حدوث هذا التعلم في اللاشعور في البداية، إلا إننا نستطيع مساعدة هؤلاء المتعلمين في التفكير والتحدث عن كيفية تعلمهم. كما أن فهم التلاميذ لعمليات تعلمهم سوف يساعدهم في صناعة قرارات واعية حول كيفية تناول المهام في المستقبل. وأن مساعدة التلاميذ في اكتساب القدرة على التفكير فيما وراء المعرفة سوف تؤدى إلى تحريرهم من الكثير من القيود وتزويدهم بالقوة (Fisher, 2002, p.63). ويرى الباحثون أن تفوق الطلاب يعود إلى الاستخدام الفعال والدائم لعمليات ما وراء المعرفة بصورة تتخطى استخدام الطلاب الأقل نجاحاً (Rampp and Guffey, 1999, p.21).

٤- القراءة :

تعرف ما وراء المعرفة بأنها " المعرفة والتحكم التي يسلطها الطفل على أنشطة التفكير والتعلم الخاصة به بما في ذلك أنشطة القراءة "(Maqsud, 1997, p.387). فقد أصبحت عملية ما وراء المعرفة سمة مميزة للمتعلم النشط القادر على التحكم بعملية تعلمه. وقد تعرف ما وراء المعرفة بأنها سمة القارئ النشط. الذي ينشط معارفه الأساسية لكي يسهل عملية الفهم وهو الذي يشعر بكيفية الأفكار في النص أثناء فهمة لبناء النص ويوسع المعلومات المقدمة له في النص ويستخدم درايته بما وراء المعرفة للتأليف بين كل هذه العمليات. وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن الدراية بما وراء المعرفة لها علاقة بالقراءة والفهم بين الأطفال (El-Hindi and Childers, 1996,p.5). كما حقق الطلاب الذين تلقوا دروساً في إستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة نتائج أفضل بكثير في القراءة والفهم بالمقارنة مع الطلاب الذين لم يتلقوا مثل تلك الدروس. كما وُجد تحسناً في أداء طلاب الكليات في الاختبارات النهائية بعد دراستهم لاستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة (Wiles, 1998, p. 51-52).

وبالفعل ركزت الكثير من أبحاث "مك نيل" Mc Neil لما وراء المعرفة على ارتباط محتواه بقدرات القراءة واسترجاع وتخزين المعارف الحقيقية ويذهب "مك نيل" (١٩٨٧) إلى شرح علاقة ما وراء المعرفة بالقراءة في ضوء تحليل ما وراء المعرفة: الإلمام بهدف الطفل من القراءة، كيفية تحقيق الهدف، تنظيم أنشطة القراءة عبر المراجعة الذاتية للاستيعاب. لذلك يلاحظ ارتفاع مستوى أداء طلاب المدارس ممن يقومون بتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة كبيرة وأكثر فاعلية للقراءة عن الطلاب الذين لا يستخدموا تلك الاستراتيجيات. وبالتالي، يفترض زيادة الاستيعاب خلال القراءة عند تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة لأطفال المدارس في مراحل مبكرة (Maqsud, 1997, p.388).

٥ - الكتابة :

وبالإضافة إلى كونها علامة مميزة للقارئ الاستراتيجي، فقد عُرِفَت المعرفة بما وراء المعرفة أيضاً بأنها من سمات الكاتب الناجح. وبدراسة معرفة ما وراء المعرفة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس كوظيفة من وظائف أنواع تدريس الكتابة، وُجِد أن

هناك إمكانية لزيادة الشعور بما وراء المعرفة من خلال التعليم، وأن هذه الزيادة في المعرفة بما وراء المعرفة ساهمت في الأداء الكتابي للطلاب. وأتضح أن معرفة الفرد لذاته كقارئ أو كاتب جيد تعد عنصراً هاماً من عناصر النجاح في مهام القراءة أو الكتابة (El-Hindi and Childers, 1996,p.6).

وحيث أن مجال الكتابة على وجه التخصيص يعد مليئاً بالمشاكل بالنسبة للطلاب ذوى القدرات التعليمية المحدودة، فإن التدريبات التي تهدف إلى تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفة بالنسبة لمهام الكتابة، قد تؤدي إلى فهم أفضل لعملية الكتابة، الشيء الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين أداء الطالب في مجال الكتابة (Klassen, 2002, p. 98).

٦ – المشكلات الحسابية :

في العقد الأخير، وصف العديد من الباحثين ما وراء المعرفة بأنه ضروري في مادة الرياضيات. على الرغم من أن بعض الباحثين ظلوا على شكهم في هذا الأمر، فقد أثبت ما وراء المعرفة فعاليته في المهام الصعبة في مادة الرياضيات، بدون تعريض مهارات وقدرات الأطفال للإرهاق الشديد، وفي ظل ما يتم اكتسابه من استراتيجيات جديدة نسبياً. علاوة على ذلك، وبالتحديد أثناء المرحلة الأولية من حل المسألة الرياضية، عندما يبني الطلاب تمثيلاً مناسباً للمسألة، وفي المرحلة الأخيرة من التفسير ومراجعة الناتج الحسابي، يلعب ما وراء المعرفة دوراً كبيراً في حل المشكلات (المسائل) الرياضية. إذ يمنع ما وراء المعرفة ما يُطَلق علية "الحساب الأعمى" أو "المزج السطحي للأرقام". بجانب ذلك يمكن ما وراء المعرفة الطلاب من استخدام المعرفة المكتسبة بشكل مرن واستراتيجي (Desote *et. al.*, 2001, p.2- 3).

فدائماً ما يتطلب حل المشكلات الحسابية واستيعاب النصوص الاستعانة بمهارات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي حيث يفترض من الطلاب الربط بين المتنوع من المعلومات والاستراتيجيات ذات الصلة بمهام حجرة الدراسة التي تستدعي امتلاك تلك المهارات مع تطبيقها بشكل ملائم تتناسب ونوع المهمة، فعلى سبيل المثال، يحتاج أمر حل المشكلات الحسابية إلى أربع عمليات مختلفة: الترجمة، والتكامل، والتخطيط والمتابعة، وتنفيذ الحلول (Maqsud, 1997, p.388).

ومهارات ما وراء المعرفة هو ما يمكن رؤيته في تحكم الناس الإرادي في عملياتهم المعرفية، إذ يحتاج الفرد إلى أربع مهارات لما وراء المعرفة لإدخال وتخزين كمية لا بأس بها من البيانات: التنبؤ، والتخطيط، والمباشرة، والتقييم. وفي الرياضيات، يشير التنبؤ إلى أنشطة تمييز التمرينات الصعبة من السهلة، حتى يتمكن الفرد من التركيز وبذل المزيد من المثابرة في المهام التي تحتاج مستويات مرتفعة من الجهود. ويشمل التخطيط تحليل التمرينات واسترجاع المعرفة والمهارات المتعلقة بالمجال واستراتيجيات تسلسل حل المشكلات. وتتعلق مباشرة بأسئلة مثل "هل أتبع خطتي أم لا ؟"، "وهل تعمل الخطة ؟"، "وهل يجب عليَّ استخدام الورقة والقلم لحل هذه المسألة ؟"، ويتضمن التقييم الحكم الذاتي على الإجابة وعلى عملية الحصول على الإجابة ,.Desote *et. al*) 2001, p.2).

وقد ظهر ارتفاع أداء الرياضيات للمشاركين الخاضعين للتجربة ممن يمتلك قدرة عامة وما وراء معرفة مرتفع كأعلى معدلات للأداء على مدار المجموعات الأربع، بينما جاء معدل أداء الرياضيات للطلاب من ذوي القدرة العامة المرتفعة وما وراء المعرفة المنخفض أقل بكثير من المجموعة السابقة. وهو ما يشير إلى ارتباط ارتفاع الأداء الرياضي بارتفاع قدرة ما وراء المعرفة. حيث تمثل هذه النتائج جوهر النتائج الخاصة بسوانسون (١٩٩٠) والذي أشار إلى علاقات إيجابية هامة بين أداء مهام الرياضيات ومستويات قدرة ما وراء المعرفة لطلاب المدارس (Maqsud, 1997, p.393).

كذلك أشارت النتائج إلى فعالية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية، لدى طلاب التعليم الثانوي، وذلك يرجع إلى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وما تتيحه للمتعلم من التفكير بصوت مسموع ، ووعيه بما يتعلمه، وفحصه لمحتوى المسألة الرياضية، وإثارة الأسئلة. والتأكيد على التعلم من أجل الاستيعاب، حيث يمارس المتعلم أنشطة ذهنية وعمليات أدائية مصاحبة للتعلم، بجانب سيطرته الذاتية على مواقف التعلم والتدريب المستمر على مهارات حل المسألة الرياضية، بالإضافة إلى أن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة قد ساعد الطلاب على تحليل الهدف النهائي الذي يسعى إليه إلى أهداف جزئية، وترتيبها منطقياً مما يساعد على فهم المشكلة، ووضع خطة للحل وتطويرها، ولما وفرته من تقويم الخطة أثناء تنفيذها، وتقويم الحل النهائي والتعرف على مدى منطقيته بعد الانتهاء من الحل (الرياشي ومراد، ١٩٩٧، ص٤٥ - ٤٦).

٧- الدافعية وفعالية الذات ووجهة الضبط ومعتقدات العزو:

ربطت النظرية المعرفية مؤخراً ما وراء المعرفة بالدافعية، وأنه من المناسب دراسة العلاقة بينهما. وأشارت الدراسات إلى أن " ارتباط الدافعية بما وراء المعرفة يتضمن النظرة الذاتية الايجابية ووجهة ضبط داخلية ومعتقدات عزو بنائية حول أسباب النجاح والفشل". كما برهنت على أن هذه العلاقات تعد "ثنائية الاتجاه " وكل منهما ساهم في بناء الأخرى. فالمتعلمون الماهرون يميلون إلى إظهار ما يدل على الشعور بما وراء المعرفة وإلى عزو النجاح للمجهود واستخدام الاستراتيجيات. وأن إدراك الفعالية يرتبط باستخدام استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، وعلى هذا فان إدراك الطلاب لقدراتهم وكفاءتهم مع إدراكهم لأسباب النجاح والفشل يعد أمراً هاماً جديراً بالدراسة في سياق المعرفة بما وراء المعرفة (El-Hindi and Childers, 1996, p.7)

وقد أرست نظرية ما وراء المعرفة الحالية اثنين من الموضوعات الرئيسية: معرفة الشخص لحالاته وعملياته المعرفية، والقدرة على ضبط النفس. ويجمع نموذج "بركوسكي" *وآخرون* (١٩٨٩) بين هذين الموضوعين علاوة على موضوعات أخرى تتصل بنظرية الدافعية علاوة على نظرية تعلم الراشدين. وداخل عملية التدريس ما وراء المعرفي، يتلقى المتعلمين المعرفة وفقاً لاستراتيجية محددة. وعلى الرغم من قيام الحوار وممارسة التطبيق، يتعلمون أن يعقدوا المقارنة بين الاستراتيجيات (المعرفة الارتباطية) ويتخذوا القرار بخصوص أين ومتى يستعملون هذه الاستراتيجيات خلال ظروف متنوعة (إجراءات اكتساب ما وراء المعرفة). وتتسق إجراءات اكتساب ما وراء المعرفة مع نتائج التعلم الإيجابية في نظرية تعلم الراشدين ونظرية الدافعية، وذلك في أنها تسمح للطلاب بأن يتمتعوا بالقدرة على التحكم في موقف التعلم. وعقب اكتساب الطلاب المعرفة المحددة السابقة، يقومون بتطوير إطار فهم عام للاستراتيجيات واستعمالاتها. وتتسق المعرفة بالإستراتيجية العامة مع التعلم عند الراشدين ونظرية الدافعية وذلك في أن هذه الاستراتيجيات تسمح للطلاب بأن يقتنعوا بقدرتهم على النجاح وعلى تحقيق النجاح في المستقبل إذا تم تطبيق الاستراتيجيات الملائمة (Wiles, 1998, p. 24).

والطلاب بدون إتجاهات ما وراء المعرفة هم أساساً متعلمون بدون توجيه أو فرص لمراجعة إنجازاتهم واتجاهاتهم المستقبلية، فما وراء المعرفة يساعد الطلاب على أن

يصبحوا واعين ومدركين لما تعلموه وأن يتعرفوا على المواقف المفيدة. ولا يؤثر الوجدان فقط على ما وراء المعرفة، ولكن ما وراء المعرفة يؤثر أيضاً على الوجدان، فالطلاب ذوو المستوى المنخفض لأنشطة ما وراء المعرفة ليسوا فقط سلبيين، لكنهم يعتمدون على الآخرين. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب، يمكن أن يفيد نمو ما وراء المعرفة ليس فقط في تحصيلهم ولكن أيضاً في كفاءتهم الذاتية ودافعيتهم للتعلم حيث أنه يزودهم بالأدوات التي يعتمدون عليها في إكتشاف عقلية جديدة (Gourgey, 2001,p.31).

وعندما يتعمق أحد المعلمين في مدى تأثير الفعالية الذاتية لدى الطالب على دافع استخدام الاستراتيجيات في خدمة العملية التعليمية، إلى جانب، أثرها على الدافع الكلي لدى الطالب للإقدام على التعلم في حد ذاته. فقد لاحظ "باندورا" وزملائه استسلام الأشخاص من مفتقري الثقة عند مواجهة الصعاب، بينما يتجه هؤلاء ممن يمتلكون مستويات مرتفعة من الفعالية الذاتية إلى بذل الجهد لتحقيق الهدف. كما تطرقوا إلى إمكانية دعم الفعالية الذاتية والأداء المعرفي إذا ما قام الدارسون بوضع وتحديد أهداف ثانوية متاحة تؤدي في نفس الوقت إلى الهدف الحقيقي والجوهري، وذلك عوضاً عن التركيز على الأهداف بعيدة المنال. وتتميز هذا الاستراتيجيات بأنها لا تتوقف عند حدود كونها تصويرية للدارسين من ذوي الفعالية الذاتية العالية ولكنها تدعم الدارسين من مستخدمي التفكير العلمي لما وراء المعرفة عند التعامل مع المهمة. هذا وقد تم تبني هذا المنهج في تحليل المهام ضمن برنامج المعالجة كجزء مكمل للمنهج الاستدلالي الخاص باستراتيجيات التعليم .(Higgins, 2000, p.14- 15)

وقد كشفت " هال" (٢٠٠١) عن وجود علاقة واضحة بين وجهة الضبط ونتائج استفتاء العمليات التنفيذية (EPQ). فقد حقق الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلية درجات أعلى على المقياس في حين حقق الطلاب ذوو وجهة الضبط الخارجية درجات أقل على نفس المقياس. فالأشخاص اللذين كانوا يشعرون بمسئوليتهم وقدرتهم على بذل التحكم في خبرات حياتهم (أي الأداء الدراسي) كانوا أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، الأمر الذي أدى إلى تأييد اقتراح "بيجز" (١٩٨٧) بأن وجهة الضبط الداخلية تؤثر بوضوح على قدرة الفرد في صناعة القرارات التخطيطية حول كيفية تناول أي من المهام الدراسية (p.4).

كما أن الارتباط الوثيق بين فعالية الذات والدافع لضمان نجاح استخدام الاستراتيجيات الحديثة وذلك من خلال القطع بضرورة اشتراك الطلاب في عملية الترتيب الذاتي التعليمي والتي تعود بالأثر على مدى اعتقادهم في القدرة على أداء المهام، إلى جانب، تقبل الأنشطة وتقدير قيمتها. بمعنى، يجب أن يمتلك الطلاب "الرغبة " و"المهارة " لضمان فاعلية الأداء. وبذلك تستمر البيانات الخاصة باستخدام علوم ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية في الظهور(Higgins, 2000, p.15).

ويعتمد استخدام الاستراتيجيات المعرفية، إلى حد ما على دقة تقييم أو معرفة الذات. وعلى العكس، فقد تؤدي المعرفة الذاتية الخاطئة إلى عدم استخدام المرء للاستراتيجيات الملائمة، وفهمه الخاطئ للمهام، ومواجهة للصعوبات عند ضبط النفس والتحكم في إنجازاته. وبناءً على ذلك، فإن الثقة الزائدة في الفعالية الذاتية لدى الطلاب ذوى قدرات التعلم المحدودة، قد تؤدي أحياناً، إلى انخفاض المستوى الدراسي (Klassen, 2002, p.98).

وتهتم معرفة ما وراء المعرفة بالمعرفة البيانية التي يمتلكها الفرد حول التفاعل بين السمات الشخصية وسمات المهام والاستراتيجيات المتاحة في موقف تعليمي. وعلى صعيد آخر، تهتم مهارات ما وراء المعرفة بالمعرفة الإجرائية المطلوبة للتنظيم الفعلي وضبط أنشطة تعلم شخص ما. حيث يمثل كلاً من تحليل وتخطيط ومتابعة ومراجعة واسترجاع المهام، صوراً مختلفة من تلك المهارات. وبالطبع يتأتى اكتساب وتطبيق مثل هذه المهارات بصورة ضمنية، على الرغم من بعض الآراء التي تدعي ضرورة الوعي بطبيعة ما وراء المعرفة (Veenman *et. al.*, 2004, p.90). وتزداد فعالية الذات الأكاديمية للطلاب على التعلم عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة (Higgins, 2000, p.20).

ب – فعالية الذات (Self Efficacy)

فيما يلي ستعرض الباحثة تعريفات لفعالية الذات وأبعادها ومصادرها، ثم توضح العلاقة بين فعالية الذات وبعض المصطلحات المشابهة. ومن ثم إلقاء الضوء على أهمية فعالية الذات في التعلم والسلوك، وكيفية قياس فعالية الذات.

تعريف فعالية الذات :

يعد مفهوم فعالية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد من وجهة نظر أصحاب التعلم الاجتماعي، وتناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح "Self - Efficacy " وترجم إلى لفظي " فعالية الذات" أو " كفاءة الذات"، وأحيانا يستخدمون مصطلح " Self - Efficiency " بمعنى فعالية الذات". وبالرجوع إلى معاجم اللغة نجد أن مصطلح " Efficacy " يرد بمعنى فعالية، ومصطلح " Efficiency " بمعنى كفاية (إلياس، ١٩٨٣، ص٢٣٨ ؛ الكرمي، ١٩٨٣، ص٣٧٨ ؛ زهران، ١٩٨٧، ص١٥٨ ؛ دسوقي، ١٩٩٠، ص٤٥٢ ؛ البعلبكي، ١٩٩٢، ص٣٠٤).

ويتصور"الفرماوي" (١٩٩١) أن مصطلح فعالية الذات يمتد تأصيلاً إلى بعض المصطلحات القديمة في التراث السيكولوجي، تلك المصطلحات التي تشير إلى مجاهدة الفرد في المواقف الغامضة في سبيل كشف هذا الغموض والتنبؤ به مثل مفهوم الإحساس بالقدرة أو الإستطاعة أو إدراك القدرة، وأيضاً مفهوم التنظيم الذاتي(ص٢٥١). والدراسة الحالية ستستخدم مصطلح " Efficacy " بمعنى فعالية، وستُعرف الباحثة فعالية الذات " Self - Efficacy " انطلاقاً من نظرية " باندورا " ومن خلال بعض تعريفات فعالية الذات.

ويذكر "**باندورا** "(1977) Bandura أن فاعلية الذات تعني قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط. ويرى "باندورا" أن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيساً في تحديد وتفسير القوة الإنسانية (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ، ص٦٣٧).

وعرف "**باندورا**" (1986) Bandura فعالية الذات بأنها " أحكام الفرد على قدراته لتنظيم وإنجاز حصص عمل مطلوبة للحصول على أنواع محددة من الأداء"(p.391). ثم يعرفها "باندورا "(1995) Bandura على اعتبار أنها "معتقدات الأشخاص فيما يتعلق بإمكانية القيام بالمهام التي تؤثر على الأداء في الأحداث التي تمس حياتهم". والأشخاص ذوي الإحساس القوي بفعالية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي يجب اجتيازه بتفوق أكثر من كونها تهديدات شخصية يجب اجتنابها؛ فهم يستندون إلى أهدافهم ويحافظون على بؤرة المهمة التي تقوم بتوجيه الأداء الفعال أكثر من الإبقاء على النواقص الشخصية والعقبات التي ستعترض طريقهم، ويزيدون من جهدهم في مواجهة الفشل ويعزون سبب الفشل إلى عدم بذل قدر كافٍ من الجهد أكثر من عزوه إلى التوقف وإرجاع سبب الفشل وببساطة إلى نقص شخصي في القدرة. بمعنى أنه كلما زادت فعالية الذات للفرد زاد الاحتمال بأنه سيحقق بالفعل السلوك المنشود (Manstead and van Eekelen, p.1998,p.1377).

وأضاف "**باندورا**" (1997) Bandura وعرف فعالية الذات على أنها " ثقة الفرد في قدراته لتنظيم وتنفيذ مجموعة الأفعال المطلوبة لأحداث محددة "، ولقد تم تطوير القدرات البشرية وتعددت أشكالها، ومجالاتها، وبالتالي تطلبت معارف ومهارات مختلفة ولا يمكن أن يصبح لدى الشخص كل شيء إذ يحتاج الشخص لقدر كبير من الوقت والموارد والجهد ليتقن كل حقل، ومن ذلك يختلف الناس في مجالات فاعليتهم وفي مستوياتهم والنطاق المحدد من القدرة والتي هي نتاج مواهبهم الطبيعية وتجاربهم الثقافية والاجتماعية والظروف العارضة. وتسلم نظرية فعالية الذات بتنوع القدرات البشرية وبذلك تعامل نظام فعالية الذات ليس بصفة شاملة ولكن كمجموعة مميزة من المعتقدات الذاتية المرتبطة بمجالات واضحة للعمل (p.37).

ويذكر " ***كيرتش" وآخرون*** (1985) Kirsch *et. al.* أن فعالية الذات تعني ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز، وهو مفهوم يختلف عن توقع الاستجابات والتي ترجع أحياناً إلى حدوث استجابات لا إرادية (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٤٦). ويرى "الفرماوي" (١٩٩٠) أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء

المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد في نفسه بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها (ص ٣٧٦).

في حين يعرف " **أبو هاشم** " (١٩٩٤) فعالية الذات بأنها توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة محددة، وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحُسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كافٍ بل لابد من وجود قدر من الإستطاعة سواء أكانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية. وأنها تختلف عن توقعات الفرد للنتائج، مع أنها ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات (ص ٥٨ – ٥٩).

ويعرف "**رامب وجافي** " Rampp and Guffey (1999) فعالية الذات بأنها "الحكم الشخصي للفرد على قدرات الأداء الخاصة به في نطاق نشاط محدد والذي يقاس على أثره أداء الأنشطة الأخرى. وكنتيجة تؤثر الفعالية الذاتية على الكثير من الأفعال والقرارات كانتقاء الأنشطة الأكاديمية، والدورات، والاتجاه إلى تجنب تحمل المهام، والدافع ومستويات الأداء، بل ويمتد ليشمل مستوى الجهد المبذول" (p.17). فيما تعرف بدوي (٢٠٠١) فعالية الذات بأنها "قوة اعتقاد الطالب في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح، مع الرغبة في بدء السلوك، والسعي لتحقيق النجاح التحصيلي المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة المواقف الدراسية الصعبة " (ص١٥٨).

ويقصد "**كلاسن**" Klaasen (2002) بفعالية الذات دقة معتقدات الفرد عن قدراته الأدائية، فعند تقييم الفعالية الذاتية للأداء الأكاديمي، يسأل الطلاب عن مدى ثقتهم بقدراتهم على إنجاز مهمة أكاديمية معينة (p.90). في حين عرف " فايد" (٢٠٠٣) فعالية الذات إجرائياً في ضوء مقياس فعالية الذات العام بأنها الرغبة في ابتداء السلوك (المبادرة)، والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك (المجهود)، والمثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة (المثابرة) (ص١٢٤).

وعلى الرغم من اختلاف مجال (سياق) السلوك الذي يُنظر إلى فعالية الذات فيه، سواء في المجال الأكاديمي أو الإجتماعي أو في السلوك بشكل عام. إلا أنه يتضح أن هناك أوجه اتفاق لتعريف فعالية الذات لدى الباحثين.

ومن خلال القراءة الناقدة للتعريفات السابقة تلاحظ الباحثة اشتمالها على ما يلي:

١- المعتقدات أو ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك (كيرتش، ١٩٨٥؛ الفرماوي، ١٩٩٠).

٢- التوقعات الذاتية الصحيحة عن إمكانية فعل الشيء (باندورا، ١٩٧٧).

٣- المثابرة والإرادة والتخطيط (باندورا، ١٩٧٧؛ فايد، ٢٠٠٣).

٤- تمثل المهام والأنشطة الأكاديمية أحد الميادين الهامة لإظهار فعالية الذات (بدوي، ٢٠٠١؛ كلاسن، ٢٠٠٢).

٥- المهارات الاجتماعية تمثل أحد جوانب السلوك المتضمن في فعالية الذات (الفرماوي، ١٩٩٠).

وفي ضوء تلك الخصائص يمكن تعريف فعالية الذات بأنها: "**معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات وقوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات**" الباحثة.

نظرية فعالية الذات لـ (باندورا):

ظهر مفهوم فعالية الذات عندما قدم "باندورا " (1977) Bandura نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها ثلاثة أبعاد وأربعة مصادر لفعالية الذات. والأبعاد الثلاثة هي: مقدار الفعالية، وعمومية الفعالية، وقوة الفعالية. أما التوقعات الشخصية للفعالية فتشتق من أربعة مصادر هي: إنجازات الأداء، والخبرة البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية (p.194 -197). وتعتبر فعالية الذات عنصراً من العناصر الأساسية في نظرية "باندورا " للتعلم الاجتماعي وهي فكرة المرجع الذاتي البشري المستخدمة لتوسيط المعرفة والسلوك (Rampp and Guffey, 1999, p.44).

واختلافات فعالية الذات بين الأفراد تساعدنا في فهم أسباب الاختلاف الكبير في سلوكياتهم حتى لو تشابهت معارفهم ومهاراتهم. وإذا كنا نريد أن نفهم ماهية فعالية الذات كما يجب، يجدر بنا ألا نفصلها عن توقعات الفرد لنتائجه وتنظيمه لذاته، ففي الغالب يركز الباحثون فقط على فعالية الذات وحدها لتفسير ظواهر الأداء (Rampp and Guffey, 1999, p.45).

أبعاد فعالية الذات:

حدد "باندورا " (1977) Bandura ثلاثة أبعاد لفعالية الذات، ويشير إلى أن فعالية الذات تتغير تبعاً لهذه الأبعاد وهي:

١- **مقدار الفعالية**: Magnitude وهو يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف وتتضح قدرة الفعالية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها.

٢- **عمومية الفعالية**: Generality وتعني انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف متشابهة، تعدد المواقف التي يمكن أن يقوم فيها الفرد بأداء السلوك المطلوب مثلا: هل لدى الفرد فاعلية عالية في الخطابة أمام الأقرباء أم أمام الناس جميعاً؟.

٣- **قوة الفعالية**: Strength وهي تتمثل في درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب، ويمكن معرفة هذه الدرجة عن طريق قوة المثابرة في وجه الصعوبات والعقبات التي تعترض الفرد عند أدائه للسلوك. كما تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن الأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة (Bandura,1977,p.84 -85).

ونتيجة لهذه الأبعاد ميز "باندورا " بين ثلاثة مستويات لتقييم فاعلية الذات وفي ذلك يقول باندورا "عادة ما يساء فهم فاعلية الذات على أنها مسئولة وحدها عن السلوك المحدد في الأوضاع المحددة، وهذا تحيز خاطئ وليس بالضرورة أن يعني تحديد المجال

محدودية السلوك. كما يرى أن أكثر المستويات تحديداً يقيس فاعلية الذات المدركة لأداء بعينه في ظل مجموعة من الحالات المحددة، وأما المستوى المتوسط فيقيس فاعلية الذات المدركة لفئة من أنواع الأداء ضمن نفس مجال النشاط في ظل فئة من الأحوال لها نفس الخصائص، والمستوى العام يقيس الاعتقاد في الفاعلية الشخصية بدون تحديد الأنشطة والأحوال التي يجب فيها الأداء" (Bandura,1997,p.48- 49).

ويضيف "باندورا" (1982) Bandura أن فعالية الذات (المرتفعة والمنخفضة) ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة فيصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يتخذون مساراً جديداً وحين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس (p.124).

مصادر فعالية الذات :

يوضح "جورج غازدا " *وآخرون* (١٩٨٦) أن فعالية الذات لدى الأفراد تشتق من أربعة مصادر للمعلومات وهي:

١. إنجازات الأداء التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على أداء الفرد الفعلي.
٢. التجارب البديلة أو التعلم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على التجربة المباشرة للأداء.
٣. الإقناع الكلامي الذي يعطي معلومات التوقع فيه للفرد وتكون مبنية على خبرة الآخرين.
٤. الإثارة الإنفعالية التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على إدراك الفرد لحالته الانفعالية (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ، ص٦٤٠).

ويضيف "جورج غازدا " *وآخرون* (١٩٨٦) أنه كلما كانت هذه المصادر موثوقاً بها كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وأن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن

تكون أكثر تأثيراً للفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٥٤).

كذلك يوضح "باندورا "(١٩٧٧) أن معلومات فعالية الذات تشتق من أربعة مصادر وهي :

١. إنجازات الأداء: Performance Accomplishment

يذكر"باندورا " (1977) Bandura أن هذا المصدر لمعلومات الفعالية له تأثر خاص لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادةً يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق وتأثير الإخفاق على الفعالية الشخصية يعتمد جزءً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز وانخفاض الفعالية الذاتية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة، وهي تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية (p.195).

ويذكر "جابر" (١٩٩٠) أن أكثر المصادر تأثيراً على فعالية الذات ما يحققه الشخص من إنجازات وأن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق يؤدي إلى خفضها. وهناك ملازمات لهذه العبارة :

١. إن النجاح في الأداء يرفع فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل.
٢. الأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الأفراد أكثر فعالية من تلك التي يتمها بمساعدة الآخرين.
٣. الإخفاق قد يؤدي على الأغلب إلى إنقاص الفعالية عندما نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد، أما عندما نخفق ونحن نحاول أن نضيف محاولة فإن ذلك لا يضر بالفعالية، كما يحدث عندما لا نرقى للمستوى المطلوب مع بذلنا لأعظم جهودنا وأفضلها، وأن الإخفاق بين الحين والآخر له تأثير قليل على فعالية الذات وبخاصة عند الذين لديهم توقع مرتفع بصفة عامة غير أن من لديهم فعالية منخفضة يندر أن يرجعوا الفضل في نجاحهم إلى أنفسهم (ص٤٤٣ - ٤٤٤).

ويرى "باندورا " (1988) Bandura أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم وأنهم يعزون الإخفاق في نقص قدراتهم وبعض مجهوداتهم إلى المواقف الصعبة مما يؤخر إسترداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس قوي بفعالية الذات يقتربون من المهمة الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في إسترداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية والمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية (p.77-98).

٢. **الخبرة البديلة**: Vicarious Experience

يرى " باندورا "(1977) Bandura أن الأشخاص لا يثقون بنموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فعالية الذات، ورغم ذلك فكثيرٌ من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسين والمثابرة مع المجهود. والخبرات البديلة والثقة الشخصية عملية استدلالية تفيد في رفع مستوى فعالية الذات، والإقناع بتوقعات الفعالية بواسطة النمذجة فقط احتمال ضعيف وأكثر عرضة للتغيير(p.197).

ويرى " زيمرمان" (1995) Zimmerman بأنه يمكن للفرد تشكيل فعاليته الذاتية عن طريق مقارنة نفسه بالآخرين (Graham,2003, p.14). وأن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع الفعالية، وملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض فعالية الذات، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ تؤثر المثيرات البديلة أدنى تأثير على الفعالية، وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة، وأن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفعالية وقد يكون لها آثار قوية في إنقاص الفعالية (جابر، ١٩٩٠، ص٤٤٤).

ويتأثر تقدير فعالية الذات جزئياً بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين المشابهين يؤدون بنجاح وبخاصة الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على إنجاز الأنشطة. وبالرغم من ضعف المكونات المتشابهة المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فعالية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية (Bandura,1982, p.127-128).

٣. الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته الأداء المهمة، وأن الاقتناع الاجتماعي له دور في تقدم الإحساس بالفعالية الذاتية، والأفراد الذين لديهم قدرة على الاقتناع الاجتماعي يملكون قدرة خاصة في المواقف الصعبة (Bandura,1977, p.197).

ويذكر "جابر" (١٩٩٠) أن تأثر هذا المصدر محدود ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع فعالية الذات وخفضها ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص بالقائم بالإقناع والنصائح أو التحذيرات، والتي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فعالية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخصٍ على فعاليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي (ص٤٤٤- ٤٤٥).

ويستخدم الأشخاص الإقناع اللفظي على نحو واسع جداً مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، والإقناع الإجتماعي يمكنه أن يحدث زيادة في مستوى فعالية الذات، وتوجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الفعالية الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد (Bandura,1982 ,p.127).

٤. الإستثارة الإنفعالية: Emotional Arousal

تظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساسي لفعالية الذات ويؤثر عليها، والأشخاص تعتمد جزئياً على الإستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات، والإستثارة الإنفعالية المرتفعة عادة تضعف الأداء، ويمكن خفض مقدار الإستثارة الإنفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعد أكثر تأثيراً في رفع مستوى فعالية الذات وهو ظرف الموقف نفسه (Bandura,1977 ,p.83).

وقد تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدراتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الإستثارة الانفعالية، فالذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون فعاليتهم منخفضة وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات:

١. مستوى الإستثارة ونحن نعرف عادةً حالتنا الإنفعالية، وترتبط الإستثارة الإنفعالية في بعض المواقف بتزايد الأداء.
٢. الدافعية المدركة للإستثارة الإنفعالية فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع فعالية الشخص ولكن عندما يكون خوفاً مرضياً فإن الإستثارة الإنفعالية عندئذٍ تميل إلى نقص الفعالية.
٣. طبيعة العمل حيث أن الانفعالية قد تيسر الإتمام الناجح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة (جابر، ١٩٩٠، ص٤٤٥ - ٤٤٦).

إن مصادر فعالية الذات (الإنجازات الأدائية، والبدائل، والإقناع، والانفعال) يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات فعالية الذات، وتوضيح الاختلافات بين محتوى المعلومات في الأحداث البيئية والمعلومات كعمليات والتحويلات بواسطة الأفراد، وتؤثر على توقعات الفعالية وهي تعتمد في الواقع على كم التقدير المعرفي وعدد العوامل المحيطة التي يشتملها المجتمع، الموقف، الخبرات الناجحة (Bandura,1977 ,p.200).

ويذكر "باندورا" (1988) Bandura أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء أكانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو البدائل أو الإقناع اللفظي أو الحالة الفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانزم عاماً في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فعالية الذات هي أفضل متنبئ بالسلوك (p.77-98).

العلاقة بين فعالية الذات وبعض المصطلحات المشابهة:

أ- فعالية الذات ومفهوم الذات:

يرى "روجرز" Rogers الذات " Self " بأنها كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي. وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والتوازن والثبات. وتنمو نتيجة النضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات (زهران، ١٩٨٨، ص ٧٣).

في حين ميز "باجرز وميلر" Pajares & Miller بين فعالية الذات ومفهوم الذات بقولهما أن فعالية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة. أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد ويشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. كما أن "باندورا" (١٩٨٦) يرى أن مفهوم الذات وفعالية الذات يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر (حسن، ١٩٩٨، ص٢٥).

ويعرف " زهران" (١٩٨٨) مفهوم الذات Self - Concept بأنه " تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته". ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في

وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدرك Perceived Self-Concept) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعي Sosial Self-Concept) والمدركات والتصورات التي تحدد المثالية للشخص الذي يود أن يكون (مفهوم الذات المثالي Ideal Self-Concept) (ص ٧٣).

ويذكر "باندورا "(١٩٨٩) أن نظرية التعلم الإجتماعي ترفض تقسيم الذات إلى قسمين الذات كعملية، والذات كموضوع، فمصطلح فعالية الذات مجموعة عوامل شخصية تتوسط التفاعل بين السلوك والبيئة، بينما مصطلح الذات يعد انعكاساً لتقييم الآخرين وهو مركب من النفس والخبرات المباشرة وغير المباشرة (p.1181).

وعلى الرغم من أن نظرية التعلم الإجتماعي تعرف مفهوم الذات الموجب أنه ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السلبي بأنه ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها، إلا أن "باندورا" يختلف عن "روجرز" حيث يرى أن صورة الذات image - self وحدها غير كافية لتغيير السلوكيات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة. وقد توصل "باندورا" إلى أن مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر منها المجال الدراسي، الرياضي، الإجتماعي، ومن ثم لابد من دراستها بصورة منفصلة كل على حدة (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ، ص٦٣٧).

ويذكر "جابر" (١٩٩٠) أن "باندورا" ينتقد نظريات الذات لأنها تركز على مفهوم ذات مركب أكثر من تركيزها على كثير من المبادئ المحددة للذات، ومصطلح فعالية الذات ليس مفهوماً كلياً، إنه يختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافه على الكفاءات المطلوبة للأنشطة المختلفة وعلى وجود أو غيبة الآخرين وعلى الكفاءات المدركة لهؤلاء الآخرين وخاصة إذا كانوا منافسين، وميل الشخص إلى الإلتفات إلى الإخفاق في أداء أكثر من التفاته إلى النجاح، وإلى الحالات الفسيولوجية المصاحبة وخاصة القلق وعدم الاكتراث والقنوط (ص٤٤٦).

وأوضح "باندورا" الفرق بين مفهوم الذات لديه ولدى النظريات الأخرى بأنه كثيراً ما يتم التداخل بين تقدير الذات ومفهوم الذات في حين أن مفهوم الذات هي

فكرة مكونة من ذات واحدة كبرى. ويرى "باندورا " مفهوم الذات وإن كان مرتبطاً بمجال معين إلا أنه عاجز عن تقدير معتقدات الفاعلية والتي تختلف باختلاف مجالات الأنشطة، وتختلف في نفس مجال النشاط على مستويات مختلفة من الصعوبة وفي ظل ظروف متقلبة. ويرى أن هذه النظريات تفشل في تفسير كيف أن مفهوم الذات نفسه يمكن أن يؤدي إلى أنواع مختلفة من السلوك، كما أن أثره ضعيف وغير حاسم. ويفقد مفهوم الذات معظم - إن لم يكن كل - القدرة على التنبؤ عند تحليل تأثير الفاعلية المدركة وهذه النتائج تشير إلى أن مفهوم الذات يعكس إلى حد كبير معتقدات حول فاعليتهم الذاتية (Bandura,1997,p.10-11).

ويفرق "رامب، و جافي" (1999) Rampp and Guffey بين عنصرين في التركيب النفسي للفرد، العنصر الأول هو الثقة بالذات والثاني هو فعالية الذات. فالثقة بالذات هي الشعور الإيجابي أو السلبي بصفة عامة، المعتقدات والتفاعلات الإدراكية/السلوكية التي يكونها الفرد عن نفسه. أما فعالية الذات فهي مكون من مكونات تقيم الذات، وهى وجهة نظر داخلية تتأثر بتباين المجالات وتختلف من شخص إلى آخر ومثل مجرى الشعور فهي تخضع دائماً للتقييم وإعادة التقييم كلما انتقل الفرد من خبرة إلى أخرى. وتشكل هذه التقييمات الذاتية صورة للفعالية الذاتية أو عدم الكفاءة. أما الثقة بالذات فهي ثابتة إلى حد ما ويصعب تغيرها على المدى القصير. ويمكن النظر إلى محاولات تغير أو تعديل الثقة بالذات على إنها تصرفات غير متقنة يُتنبؤ لها بالفشل (p.14).

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات يختلف عن فعالية الذات، ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر.

ويشير مفهوم الذات إلى كينونة الفرد، وهي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. ومفهوم الذات الموجب هو ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السلبي هو ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها.

وتعد فعالية الذات مكون من مكونات تقييم الذات، وهى وجهة نظر داخلية تتأثر بتباين المجالات وتختلف من شخص إلى آخر وتخضع دائماً للتقييم وإعادة التقييم كلما انتقل الفرد من خبرة إلى أخرى، فهي عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة.

ب ـ فعالية الذات وتقدير الذات :

عرف "كوبر سميث" Cooper Smith (1967) تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه. ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكوفئ ؛ أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها (كامل، ٢٠٠٤، ص٣٤).

وغالباً ما ينظر للتقدير الذاتي وفعالية الذات كمصطلح واحد. والحقيقة هما أشياء مختلفة تماماً. فما يتم إدراكه بالحواس حول فعالية الذات يتعلق بالأحكام على القدرات الشخصية. بينما تتعلق الأفكار العامة حول التقدير الذاتي بالحكم على القيمة الذاتية. فليس هناك علاقة ثابتة بين المعتقدات الخاصة بقدرات الفرد وما إذا كان يحب أو يكره نفسه. فمثلاً نجد أن بعض الأفراد يحكم على عدم قدرته على أداء ذلك النشاط بدون فقدان لاحترامهم لأنفسهم وذلك لعدم استخدام قيمتهم الذاتية عند حكمهم على عدم أو إمكانية فعالية الذات لأداء ذلك النشاط، والعكس من ذلك فالأفراد قد يعتبرون أنفسهم ذو فعالية عالية ولا يقود ذلك بالاعتزاز بأنفسهم وتقدير ذاتهم في أدائه (Bandura,1997,p.11).

من ناحية أخرى، تتعلق فعالية الذات بمعتقدات الفرد وكفاءته ومشاعره وأساليبه تجاه أشياء معينة في حياته. مثلاً، قد تكون ثقة الفرد بذاته مرتفعة ولكنه قد يظل متوتراً وغير واثقٍ من نتائج الاختبارات، أو بدء وظيفة جديدة تقوم على أساس تكنولوجي. فقد يتمتع الفرد بالشعبية الاجتماعية داخل وخارج المدرسة، حيث يقدره

زملاؤه ومعلموه ووالداه وغيرهم من الأشخاص المهمين مما يؤثر بالإيجاب على ثقته بذاته، ولكنه قد لا يكون، مع ذلك، من ذوى مستويات التحصيل المرتفعة في مجال الدراسة. هذا الفرد قد يشعر بعدم الراحة في التعامل مع المواد الدراسية الكمية والكيفية. وقد تؤدي هذه المعتقدات السلبية إلى إحداث حالات تجنب تعمل على سد السبل المؤدية إلى مداواة هذه المشاعر السلبية من القلق والتوتر إزاء العملية الدراسية (Rampp and Guffey, 1999, p.15).

فإن كانت فعالية الذات تتعلق بالأحكام على القدرة الشخصية، وبمعتقدات الفرد وكفاءته ومشاعره وأساليبه تجاه أشياء معينة في حياته. وتعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب،فإن تقدير الذات تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية، كما تعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته.

ج ـ فعالية الذات وموضع الضبط

موضع الضبط Locus of Control مفهوم اشتقه " روتر" Rotter من نظريته في التعلم الإجتماعي ويقصد به الطريقة التي يدرك بها الفرد أحداث التعزيز التي تحدث له في حياته بحيث يرى "روتر" أن الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث، وبالتالي في إدراكهم لمصدر التعزيز أو مصدر الضبط لسلوكهم، بحيث أن حدثاً ما قد يعتبر لدى بعض الأفراد كتعزيز أو مكافأة، بينما قد يفهم بشكل مختلف لدى البعض الآخر (أبو ناهية، ١٩٩٤، ص١٤٣).

وقد أوضح "روتر" أن الأفراد يختلفون في إدراكهم لموضع الضبط، وبالتالي فهو يفرق بين فئتين من الأفراد، الفئة الأولى، وهم من يسميهم "روتر" أصحاب الاتجاه الداخلي لموضع الضبط أو ذوي إدراك الضبط الداخلي Internal Control وهم الذين يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث في حياتهم كنتيجة منطقية للأفعال والسلوكيات الخاصة بهم، وأنها ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بسلوكهم وقدراتهم وخصائصهم الشخصية. أما الفئة الثانية فهم أصحاب الاتجاه

الخارجي لموضع الضبط أو ذوي إدراك الضبط الخارجي External Control وهم الذين يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم في حياتهم كنتيجة لظروف خارجية لا ترتبط بذواتهم، ويصعب السيطرة عليها كالحظ والصدفة والآخرين الأقوياء (أبو ناهية، ١٩٨٦، ص٩- ١٢).

ويرى "روتر" أن موضع الضبط يرتبط بتوقع الناتج. أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحصل لهم هي تحت سيطرتهم الخاصة أو اعتقادهم بأن ما يحدث لهم خارج عن نطاق سيطرتهم. في حين مفهوم فعالية الذات يتعلق بقدرة الفرد على القيام بسلوك معين لتحقيق النتائج المنشودة، فالتمتع بموضع ضبط داخلي لا يعني بالضرورة أن الشخص يتمتع بفعالية ذات عالية فقد نجد مثلاً طالب يتمتع بموضع ضبط داخلي، وأن النجاح في الدراسة يترتب على أداءه في الإختبار ولكنه في نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على اجتياز الاختبار" فعالية ذات منخفضة " (اللحياني، ٢٠٠٢، ص٢٥)

ومن الواضح أن هناك درجة ما من التداخل بين موضع الضبط وفعالية الذات، فكلا البنيتين تهتم بالتحديد بالسهولة أو الصعوبة المدركة لأداء أحد السلوكيات (موضع الضبط) والاعتقاد في أن الشخص قادر على القيام بأي سلوك (فعالية الذات). ولكن ما هو الفرق بين هاتين البنيتين ؟ إن أحد طرق التمييز بينهما هو الاقتراب من التصور بأن الضبط له شكلان: موضع الضبط الداخلي القائم على عوامل تنبثق من داخل الفرد مثل القدرة والدافعية، وموضع الضبط الخارجي القائم على عوامل تنبثق من خارج الفرد مثل صعوبة المهمة، والتعاون مع الآخرين، والحصول على موارد ضرورية وحسن الحظ. وقد اشتد الجدل على يد " تيري" Terry و زملائها والذين قالوا بضرورة استخدام موضع الضبط للإشارة إلى القيود الخارجية على السلوك وضرورة استخدام فعالية الذات للإشارة إلى عوامل الضبط الداخلي. وقد قام هؤلاء الباحثون بعمل دراسات عن سلوك التدريب والسلوك الوقائي التي تكون فعالية الذات فيها بمثابة عوامل التنبؤ المستقلة بالنوايا على عكس معايير موضع الضبط المدرك. وعلى النقيض، قد توصل هؤلاء الباحثين إلى أن معايير موضع الضبط المدرك هي بمثابة تنبؤ بالسلوك على عكس معايير الفعالية الذاتية التي لم تكن كذلك (Manstead and van Eekelen, p.1998, p.1377).

ويعترض "باندورا " (1977) Bandura على نظر الباحثين إلى موضع الضبط كنظير لتوقعات فعالية الذات، ويفسر سبب هذا بأن "روتر" نفسه في نظرته لموضع الضبط قد نظر إليه كمعتقدات سببية للسلوك، بينما توقعات فعالية الذات تعني ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح (p.204).

ويشير "الفرماوي" (١٩٩٠) إلى وجود فروق في موضع الضبط الداخلي/الخارجي طبقاً لاختلاف توقعات فعالية الذات، فذوي الفعالية العادية هي أكثر المجموعات ميلاً للضبط الداخلي، بمعنى أن تعزيز السلوك لديهم يتم داخلياً، بينما مجموعة مرتفعي التوقع يتم تعزيز السلوك لديهم من مصادر خارجية (ص٢٦٨).

ويشارك "شنك" (1991) Schunk وجهة النظر السابقة في تقديم الفروق بين فعالية الذات وموضع الضبط فيذكر إنه إذا كانت فعالية الذات تعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب، فإن هذا يبعد بمصطلح فعالية الذات عن أن يكون من بين المتغيرات السيكولوجية المنتمية للمؤثرات السببية لسلوك مثل مصطلح موضع الضبط الداخلي/الخارجي (p.209).

وإجمالاً يمكن إعتبار فعالية الذات تكوين نظري وضعه "باندورا" (١٩٧٧) كميكانزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقاً لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فاعلية وبذلك يختلف عن التكوينات الفرضية الأخرى والتي تتنبأ بالسلوك فقط مثل مفهوم " روتر" عن موضع الضبط (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ، ص٦٣٧).

وبناءً على ذلك؛ وإن كان هناك تداخل بين موضع الضبط وفعالية الذات، فكلا البنيتين تهتم بالتحديد بالسهولة أو الصعوبة المدركة لأداء أحد السلوكيات (موضع الضبط) والاعتقاد في أن الشخص قادر على القيام بأي سلوك (فعالية الذات)، إلا أن موضع الضبط يرتبط بتوقع الناتج، أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحصل لهم

هي تحت سيطرتهم الخاصة أو اعتقادهم بأن ما يحدث لهم خارج عن نطاق سيطرتهم؛ في حين أن فعالية الذات تتعلق بقدرة الفرد على القيام بسلوك معين لتحقيق النتائج المنشودة.

ويعد موضع الضبط كمعتقدات سببية للسلوك، وله شكلان: موضع الضبط الداخلي القائم على عوامل تنبثق من داخل الفرد مثل القدرة والدافعية، وموضع الضبط الخارجي القائم على عوامل تنبثق من خارج الفرد مثل صعوبة المهمة، والتعاون مع الآخرين، والحصول على موارد ضرورية وحسن الحظ. بينما توقعات فعالية الذات تعني ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح.

وإذا كانت فعالية الذات تعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب، فإن هذا يبعد بمصطلح فعالية الذات عن أن يكون من بين المتغيرات السيكولوجية المنتمية للمؤثرات السببية لسلوك مثل مصطلح موضع الضبط الداخلي/الخارجي.

وبذلك يمكن لفعالية الذات أن تسهم في تغيير السلوك، وأن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فاعلية وبذلك يختلف عن التكوينات الفرضية الأخرى والتي تتنبأ بالسلوك فقط مثل مفهوم " روتر" عن موضع الضبط.

أهمية فعالية الذات في التعلم والسلوك:

قدم "باندورا" (١٩٧٧) مفهوم فعالية الذات في إطار نظرية التعلم الاجتماعي. وتسلم نظرية التعلم الاجتماعي بأن مدركات الأفراد لقدراتهم تؤثر في كيفية تصرفاتهم، ومستوى دافعيتهم، وعمليات تفكيرهم، واستجاباتهم الانفعالية (فايد، ٢٠٠٣، ص١٢٣). هذا وقد قدم "باندورا " نظرية فعالية الذات مؤسسة على افتراض أساسي هو أن الإجراءات النفسية مهما يكن شكلها تخدم كأدوات لخلق وتقوية توقعات فعالية الذات (عجوة، ١٩٩٣، ص٣١٩).

ويذكر "باندورا "(1977) Bandura أن مبدأ الحتمية التبادلية يعني عدم وجود أفضلية لأي من عوامل البيئة والشخص والسلوك على الأخرى في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات" أو "الأحكام" سواء أكانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وأطلق على هذه التوقعات مصطلح "فعالية الذات" ويعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك (p.191-215).

ويرى " باندورا " (1983) Bandura أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية (p.467).

وقد أشار "سيرفون و بيك" (1986) Cervone and Peak إلى أن معتقدات الأشخاص حول فعالية الذات تحدد مستوى دافعيتهم، فكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة أو فعالية الذات، زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية مشكلات، فإنهم يقللون من مجهوداتهم ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناجحة (عبدالرحمن، ١٩٩٨ أ، ص٦٣٧).

ويضيف "باندورا" (1989) Bandura أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معوقات ذاتية، وإن إدراك الأفراد للفعالية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، فالإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية (p.1175-1176).

ويدور مصطلح فعالية الذات حول تقدير قيمة الفرد لذاته وقدرته على إتقان المهام. بالإضافة إلى ذلك، يقوم مفهوم فعالية الذات على اتخاذ القرارات الخاصة بقدرة الفرد على تحقيق المهمة وما ينطوي على هذا من الثقة في مهاراته لإتمام تلك المهمة (Higgins, 2000, p.10).

وفعالية الذات ليست مثيراً لضبط السلوك، ولكنها أحد المؤثرات الذاتية في سلوكنا ومصدر الضبط لا يوجد في المثير أو البيئة ولكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية، فهي متغير شخصي هام حين يرتبط بأهداف معينة وبمعرفة الأداء فإنه يسهم إسهاما هاماً في السلوك المستقبلي (جابر، ١٩٩٠، ص٤٤٦).

كما أنها تعبر عن فعالية الفرد التنبؤية لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كافٍ بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواءً أكانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف، ويقدم "باندورا" تصوراً عن الفعالية الجمعية Collective - Efficacy فيذكر أن الأفراد لا يعيشون منعزلين إجتماعياً، وكثيراً من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجمعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن فعالية الجماعة تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة (Bandura, 1982, p.122).

وتفترض نظرية فعالية الذات " لباندورا " أن اعتقادات الفعالية تؤثر في أنماط النشاط التي يختارها الأفراد للانغماس فيها، ومستوى الجهود التي يبذلونها، ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات (فايد، ٢٠٠٣، ص١٢٣). ومعتقدات الفرد أو توقعاته تحدد أداء سلوك معين من عدمه، كما تحدد كم الجهد المطلوب لأداء السلوك ومدة استمرار هذا السلوك حينما يقابل الفرد بعض العقبات (اللحياني، ٢٠٠٢، ص٢٢).

لمفهوم فعالية الذات تأثيرها القوي في اختيارات الأفراد، وجهودهم وقدرتهم على الوقوف في وجه ما يعترض طريقهم من شدائد ومقدار القلق الذي يشعرون به. وقد تكون هذه الآراء التي يكونها الأفراد عن أنفسهم مؤشرات أفضل لسلوكياتهم بالمقارنة مع قدراتهم الحقيقية، إذ تعد هذه المعتقدات من الأدوات التي يستخدمها الأفراد في تحديد كيفية توظيفهم لمعارفهم ومهاراتهم. ومن ناحية أخرى، تساعدنا هذه المعتقدات من خلال دور الوسيط الذي تلعبه، في تفسير سبب اختلاف حصيلة أداء الأفراد على الرغم من تشابه معارفهم ومهاراتهم (Abouserie, 2001,p.9). وإدراك الناس لفعاليتهم يؤثر على الخطط التي يعدونها مسبقاً أو يكررونها، فمن لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يرسمون لأنفسهم خططاً ناجحة وإيجابية ومؤدية للنجاح بعكس الأفراد الذين يميلون إلى الإحساس المنخفض بفاعلية الذات حيث يرسمون لأنفسهم خططاً فاشلةً (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٦٣٦).

ولفعالية الذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، ولكن هذا يرتبط بظروف الأداء وصعوبة المهمة والاستثارات المتمثلة في حوافز وجوانب تنشيطية أخرى، ويؤكد على العلاقات السببية المتبادلة بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية وأن أحكام فعالية الذات هي العوامل الشخصية التي تتوسط التفاعل بين السلوك والعوامل البيئية (عجوة، ١٩٩٣، ص٣١٩). كما أنها مؤشر دقيق يعبر عن أداء وإنجازات الدارس بدأ من حجم المادة والتقييم، والتشفير، وجمع مصادر المعلومات المرتبطة بقدرات الطالب الخاصة ومن ثم تنظيم اتجاهاته ومجهوده استناداً إلى هذا التقييم الذاتي (Rampp and Guffey, 1999, p.18).

ويُفترض أن تقدير المرء لقدراته على نحو إيجابي يزيد من جهوده ومثابرته ويحسن من إنجازه في الظروف الصعبة، حيث يلعب التقييم الإيجابي للفعالية الذاتية دوراً أساسياً في القيام بالمهام الجديدة أو تعلم المحتويات التي لم يسبق للطالب مقابلتها وتشير الأدلة أن معظم الطلاب المتفوقين يكونون واثقون إلى درجة كبيرة من أنفسهم عند سؤالهم عن مستوى قدراتهم الدراسية. على الرغم من أن الاعتدال في الثقة يؤدي إلى تحسين الأداء، إلا أن الاختلاف الواضح بين معتقدات الفعالية الذاتية للفرد وأدائه قد يأتي بنتائج غير مرغوبة: الإيجابية المبالغة (الفرق بين قيم الفعالية والأداء) (Bandura, 1989, p.1177).

فالطلاب الذين يتمتعون بارتفاع فعالية الذات لديهم المزيد من الاستعداد للقيام بالمهام الصعبة ولطول المثابرة ومن ثم النجاح بالمقارنة مع الطلاب ذوى فعالية الذات الأقل. وعلى هذا فإذا تمكنا من رفع فعالية الذات لأفراد في مجال الدراسة، فسوف يؤدي هذا إلى ارتفاع مستويات الأداء في صورة ارتفاع للدرجات وإلى التغلب على الخوف عند اختيار المواد الدراسية، وهي أمور تقودنا في النهاية إلى زيادة المعرفة (Rampp and Guffey, 1999, p.45).

والأشخاص ذوي الإحساس القوي بفعالية الذات يقتربوا من المهام الصعبة كتحدي يجب اجتيازه بتفوق أكثر من كونها تهديدات شخصية يجب اجتنابها؛ فهم يستندون إلى أهدافهم ويحافظون على بؤرة المهمة التي تقوم بتوجيه الأداء الفعال أكثر من الإبقاء على النواقص الشخصية والعقبات التي ستعترض طريقهم، ويزيدون من جهدهم في مواجهة الفشل ويعزون سبب الفشل إلى عدم بذل قدر كافٍ من الجهد أكثر من عزوه إلى التوقف وإرجاع سبب الفشل وببساطة إلى نقص شخصي في القدرة. بمعنى أنه كلما زادت فعالية الذات للفرد زاد الاحتمال بأنه سيحقق بالفعل السلوك المنشود (Manstead and van Eekelen, p.1998,p.1377). وبانخفاض فعالية الذات يسود شعور بالتوتر وعدم الثقة تجاه العمل الدراسي عموماً. وقد نسأل حينئذ، لماذا لم يتخلف هذا الفرد عن النظام بعد المرحلة الثانوية؟ إن تحفز ودافعية الفرد قد يكوّنا درجة كبيرة من القرار المتعلق بالدراسة في بعض معتقدات الفرد فيما وراء معرفته بأنة سوف يصبح أفضل لأي مجال للدراسة وسوف يحقق الأهداف المنشودة في مرحلة الدراسة الجامعية (Rampp and Guffey, 1999, p.15).

إن معتقدات الفعالية الذاتية هي تقديرات، مرتبطة بالسياق، للقدرة على إنجاز المهمة بنجاح. وتتكون بناءً على خبرات الإتقان وخبرات الآخرين والمفاهيم الاجتماعية/ اللفظية وتفسيرات الحالات الانفعالية والسيكولوجية. وتساهم هذه المعتقدات في التنبؤ بنتائج التحصيل الدراسي فيما وراء نطاق ما قد تساهم به القدرة والإنجازات السابقة ومعرفة المهارة فقط. إن الطلاب يحتاجون ما هو أكثر من القدرة والمهارات لتحقيق النجاح، كما يحتاجون إلى الشعور بالقدرة لكي يحسنوا استخدام مهاراتهم وينظموا تعلمهم. وتختلف معتقدات الفعالية الذاتية عما يرتبط بها من تراكيب مثل معتقدات

الكفاءة ومفهوم الذات حيث إنها تُعَد أكثر تعلقاً بالمهمة وتكون على أساس مقاييس معيارية وليس المقارنة بالآخرين (Klassen, 2002,p.89).

ومن الاستنتاجات الأخرى التي افترضها الباحثون استناداً إلى دراسات جامعة ميتشجان أنه كلما قام الطلاب بتطوير مهارات التفكير والتعلم، كلما تطورت مستويات الفعالية الذاتية والإنجاز لديهم. لذلك، تم أولاء المزيد من الاهتمام في الوقت الحاضر لملاحظة ومتابعة أثار التطبيق الفعال لاستراتيجيات التعلم على الإنجازات، وبالتالي، أصبح حتمياً من الآن فصاعداً اختبار نتائج وتحليلات الفعالية الذاتية. (Higgins, 2000, p.14).

وتُعد فعالية الذات عاملاً من العوامل الهامة في سلوك الفرد التحصيلي. حيث تظهر القدرة الشخصية للفرد من خلال مشاركته ومثابرته وتكراره للمحاولات "تقترح الأبحاث والنظريات أن الطلاب يختلفون في مدى اعتقادهم في قدرتهم على التحكم بنتائج تعلمهم (الشعور بقدراتهم الخاصة)". وتعرف الفعالية الذاتية بأنها المفهوم الذاتي للطالب عن قدرته الدراسية. وشعور الفرد بفعاليته الذاتية له تأثير مباشر على اختياره للأنشطة، وتوقع النجاح النهائي، يؤثر على بذل الجهود بمجرد بدئها. ويقوم الناس في الغالب بمعالجة و وزن ودمج مصادر المعلومات المختلفة فيما يخص قدراتهم، وبناءً على ذلك ينظمون سلوك اختيارهم وبذل جهودهم. ويمكن توظيف الفعالية الذاتية على مستوى أعلى كأسلوب لتحسين التعلم من خلال التعبير اللفظي والتغذية الراجعة (Carns and Carns, 1991, p.341).

وعلى هذا فإن زيادة تحمس الطلاب تحتاج في الغالب إلى عكس ميولهم، بتحسين الشعور بفعالية الذات، وتحديد الأسباب الحقيقية للنتائج وذلك عن طريق إدراك العلاقة بين النجاح والفشل من ناحية والجهد واستخدام الاستراتيجيات من ناحية أخرى، ويعد العامل الأخير ضرورياً لظهور نتائج العاملين السابقين له (Graham, 2003, p.17).

قياس فعالية الذات:

لقياس فعالية الذات يلجأ الباحثون إلى آخر ما توصل إليه "باندورا" (٢٠٠١) عن تكوين مقاييس الفعالية الذاتية، من أجل التأكد من صلاحية محتويات مقاييس الفعالية المستخدمة، فقد تناول "باندورا" في هذا الدليل الشامل قضايا هامة مثل اختلاف المجالات وصلاحية المحتويات وصياغة الأسئلة وأفضل مقاييس الإجابات وأكثرها فعالية (Klassen, 2002, p.100).

وبمراجعة المحاولات العربية والأجنبية التي بذلت بهدف وضع أدوات لقياس فعالية الذات لدى عينات من شرائح عمرية مختلفة، وفي مواقف وسلوكيات متنوعة، نجد أن قياس فعالية الذات يسير في اتجاهين:

الاتجاه الأول (إجرائي): يهتم بمجال محدد ومهام يتم عن طريقها تقدير فعالية الذات، مثل فعالية الذات في مادة تعليمية معينة وتسمى فعالية الذات الأكاديمية سواء في الرياضيات أو العلوم أو غيرهما من المقررات الدراسية (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٦٣).

الاتجاه الثاني (لفظي): ويعتمد على التقدير الذاتي، وتأخذ شكل الاختبارات اللفظية ويستجيب لها المفحوص عن طريق التقرير الذاتي، باختيار الاستجابة التي تناسبه وتنطبق عليه (أبو هاشم، ١٩٩٤، ص٦٧).

والاتجاه الثاني هو الذي ستتخذه الباحثة لبناء مقياس فعالية الذات، انطلاقاً من أهداف البحث، وللكشف عن طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

وباستعراض بعض المقاييس المستخدمة لقياس فعالية الذات، نجد أنها تقيس جوانب وأبعاد مختلفة تبعاً لمجال (سياق) السلوك الذي يُنظر إلى فعالية الذات فيه، سواء في المجال الأكاديمي أو الإجتماعي أو في السلوك بشكل عام، كما يلي :

- **مقياس عبد العال عجوة لفعالية الذات (١٩٩٣).**

قام شيرار وآخرون (Sherer et al., 1982) بإعداد مقياس لفعالية الذات، حيث قاموا بوضع (٣٠) فقرة تغطي مجالات فعالية الذات وهي:

١- الرغبة في بدء السلوك.
٢- الرغبة في السعي المستمر لتكملة السلوك.
٣- المثابرة في مواجهة المحنة أو الضائقة.

وبتطبيق المقياس على (٣٧٦) من طلاب الجامعة، كشف التحليل العاملي عن عاملين: الأول: فعالية الذات العامة دون الرجوع إلى أي مجال سلوكي نوعي. الثاني: فاعلية الذات الاجتماعية ويعكس توقعات الفعالية في المواقف الاجتماعية.

وقد قام "عبد العال عجوة " (١٩٩٣) بتعريب المقياس وإعداده للبيئة المصرية (عجوة، ١٩٩٣، ص٣٢٧ - ٣٢٩).

- **مقياس محمد السيد عبد الرحمن للفعالية العامة للذات (١٩٩٨).**

أعد " تبتون و ورتنجتون"(Tipton, R. & Worthington, E. (1984 مقياساً يتكون من (٢٧) بنداً مصاغة بطريقة تقريرية يجاب عليها باختيار إجابة واحدة من الاختيارات السبعة التي تتدرج من "موافق تماماً" إلى "غير موافق تماماً" وتدل الدرجة المرتفعة في المقياس على فعالية الذات المرتفعة لدى الفرد.

وقام "محمد السيد عبد الرحمن" (١٩٩٨) بتعريبه، وللتحقق من صدق المقياس أجريت عليه تجربتان: الأولى تهدف لدراسة العلاقة بين الفعالية العامة للذات ودرجة المثابرة، والثانية تهدف لدراسة العلاقة بين الفعالية العامة للذات والقدرة على تغيير بعض العادات كالتدخين. وتؤكد النتائج قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات. فيما تحقق من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي، وبطريقة إعادة التطبيق بعد ثلاث أسابيع من التطبيق الأول (عبد الرحمن، ١٩٩٨ب، ص٢٩٦- ٢٩٨).

- **مقياس "ويليامز، وكومبز" Williams, Coombs (1996) لفعالية الذات:**

قام "ويليامز، وكومبز" (١٩٩٦) بتحديد قيم الصدق والثبات لمقياس الأبعاد المتعددة لفعالية الذات المدركة لـ " باندورا "، وباستخدام التحليل العاملي لاستجابات (٥٠٠) طالب بالمدارس العليا طبق عليهم مقياس باندورا تم التوصل إلى ثلاثة عوامل لمقياس الأبعاد المتعددة لفعالية الذات وهي:

١- فعالية الذات الاجتماعية.

٢- فعالية الذات الأكاديمية.

٣- تنظيم الذات (سالم، ٢٠٠٢، ص١١٣).

- **مقياس الموقف من التعليم إعداد " لارى رامب، ستيفن جافي" (١٩٩٩).**

قام الباحثان بإعادة تنظيم لمقياس فعالية الذات الذي أعده "جون أورى و جون بوجيو" John Ory & John Poggio (1975) والمكون من (١٠٠) سؤال في ١٤ مجال، وصياغة نموذجان - النموذج (أ) والنموذج (ب) - كل منهما مكافئ للآخر في عدد من الأسئلة (٥٠ سؤال في كل نموذج) وفي تمثيل المجالات الأصلية (Rampp and Guffey, 1999, p.87-91).

- **استبيان إستراتيجيات تحفيز الدافعية للتعلم باربرا آن هيجنز (٢٠٠٠).**

ويعد استبيان استراتيجيات تحفيز الدافعية للتعلم MSLQ وسيلة لقياس معدلات استخدام استراتيجيات ما وراء الإدراك، كما يقيس فعالية الذات وقلق الاختبار. ويتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (Higgins, 2000, p.42-46).

- **مقياس مريم اللحياني لفعالية الذات الاجتماعية (٢٠٠٢).**

قام "فان و ماك" Fan & Mak (1998) بإعداد مقياس لفعالية الذات الاجتماعية والتحقق من صدقه وثباته، ومن خلال التحليل العاملي كانت العوامل الناتجة هي:

١- عدم وجود صعوبات اجتماعية.

٢- الثقة الاجتماعية.

٣- الاهتمامات المشتركة.

٤- مبادرات الصداقة.

وقامت مريم حميد اللحياني (٢٠٠٢) بترجمة وتعريب المقياس والتحقق من صدقه وثباته (اللحياني،٢٠٠٢، ص١٤١- ١٤٥).

- **مقياس حسين علي فايد لفعالية الذات (٢٠٠٣).**

قام شيرار وزملاؤه (Sherer et al., 1982) بإعداد مقياس يتكون من (١٧) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد: الرغبة في ابتداء السلوك " المبادرة "، والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك، والمثابرة في مواجهة الضغوط.

ويتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت حيث يعطى للمبحوث فرصة تحديد درجة موافقته على الفقرة من خمسة مستويات، وللتحقق من صدق المقياس أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل لمقياس فعالية الذات وهي المبادرة، والمجهود، والمثابرة (فايد، ٢٠٠٣، ص١٣١).

وقد قام بوشر و سميث (Bosscher & Smit, 1998) بتعديل المقياس واستبعاد خمس فقرات حيث جاء ارتباطها بالدرجة الكلية غير جوهري، وأصبحت النسخة المعدلة تتكون من (١٢) فقرة وهي التي قام " حسين علي فايد" (٢٠٠٣) باقتباسها وتعريبها. وقام بالتحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، وقد أسفر التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل هي المبادرة، والمجهود، والمثابرة، ولم يتم حذف أي فقرة. كما تحقق من ثباته بطريقتي إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره (١٥) يوماً، والتجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٦)، وبلغ الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٦٩) (فايد، ٢٠٠٣، ص١٣١- ١٣٤).

واعتماداً على هذه المقاييس وما اشتملت عليه من أبعاد وجوانب تمثل فعالية الذات، قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس فعالية الذات لاستخدامها فيما يحقق أهداف البحث، والتي يرد تفصيل لكيفية إعدادها وطرق التحقق من صدقها وثباتها في الجزء الخاص بالأدوات المستخدمة في البحث وذلك في الفصل الثالث (منهجية البحث).

ثانياً : الدراسات السابقة والفروض

- تمهيد .
- المحور الأول: الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة والتحصيل والجنس.
- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت كل من ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل والجنس.
- تعقيب على الدراسات السابقة.
- فروض البحث الحالي.

ثانياً : الدراسات السابقة

تمهيد

قامت الباحثة بعرض الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث في محورين، يشتمل المحور الأول على الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة والتحصيل والجنس. ويشتمل المحور الثاني على الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل والجنس. ثم التعليق على تلك الدراسات، وصياغة فروض البحث.

المحور الأول: دراسات تناولت ما وراء المعرفة والتحصيل والجنس.

(١) دراسة "حمدان علي نصر ، وعقلة الصمادي" (١٩٩٥)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب، وتقصي أثر عاملي الجنس والتخصص الأكاديمي في ذلك. وكانت على عينة قوامها (٩١٥) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي في الأردن (٤٩٥ طالباً، ٤٢٠ طالبة)، منهم (٤٣٩) طالب وطالبة من الفرع العلمي، و(٤٧٦) طالب وطالبة من الفرع الأدبي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس مدى الوعي باستراتيجيات ما وراء الإدراك. وتمت معالجة البيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على المقياس، كما استخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مدى وعي العينة باستراتيجيات ما وراء الإدراك، وعاملي الجنس والتخصص.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على مقياس مدى الوعي باستراتيجيات ما وراء الإدراك كانت مرتفعة ومتقاربة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد العينة على المعرفة الإدراكية تعزى إلى التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على تنظيم الإدراك، ولا على المقياس ككل تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينها.

(٢) دراسة " سامي محمد علي الفطايري" (١٩٩٦)

وهدفت إلى معرفة تأثير استخدام ما وراء المعرفة كاستراتيجية في تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة، وفاعلية ذلك في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي. وباختيار عينة قوامها (١٤٤) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، بعد تثبيت المتغيرات المرتبطة بالسن، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والقدرات العقلية، واستبعاد الطلاب الباقين للإعادة، (٣٦ طالب) في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبنين والمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبنات. واستخدم الباحث: اختبار مهارات قراءة النص الفلسفي لوحدة "الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الإسلامي"، واختبار تحصيلي لهذه الوحدة، واختبار في الميول الفلسفية.

وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحث معادلة لقياس الفعالية والكسب المعدل لبلاك لإستراتيجية ما وراء الإدراك على كل من مهارات قراءة النص الفلسفي، والتحصيل، والميول الفلسفية. وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) واختبار"ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات البحث الثلاثة. واستخدم معادلة لقياس المردود التعليمي العائد لاستخدام إستراتيجية ما وراء الإدراك بين مجموعات البحث.

وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، وهذا يؤكد فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك المتبعة في البحث في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي لدى طلاب الثالث الثانوية الأدبي، حيث أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لمراقبة قراءاتهم وتخطيط استراتيجية تعلمهم، والوعي بسلوكهم المعرفي خلال المهمة وغير ذلك من الجوانب المرتبطة بالإستراتيجية. كما كشفت النتائج عن اختلاف تعامل البنين والبنات مع النصوص الفلسفية، وتؤكد أن البنين أكثر تفاعلاً مع الاستراتيجية من البنات.

(٣) دراسة "حمزة الرياشي، ومحمود مراد" (١٩٩٧)

كان الغرض من تلك الدراسة هو التعرف على مدى فعالية استخدام إستراتيجية "ولن و فيليبس" لما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وكذلك تصميم

وتجربة إستراتيجية غير تقليدية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية تعتمد على الأسس العامة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وترتكز على عمليات حل المشكلة الرياضية، وتقصي مدى فعاليتها على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي. واشتملت عينة البحث على (١١١) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي بعد استبعاد الباقين للإعادة، وتثبيت متغيرات السن، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والقدرات العقلية، وتم توزيعهم على ثلاث فصول (٣٧ طالباً) تمثل كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة.

وقد استخدام الباحثان اختبار تحصيلي في وحدة التطبيقات الهندسية، واختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، ومقياس الميول الرياضية. بالإضافة لاستخدام إستراتيجيتين لما وراء المعرفة. ومن ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لدرجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، واستخدام تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعات. وقد أشارت نتائج البحث إلى فعالية استخدام إستراتيجي ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي.

(٤) دراسة " مقصود " M. Maqsud (1997)

تم إخضاع طلاب المدارس الثانوية بجنوب إفريقيا لدراستين تهدف كلاً منهما لاختبار علاقات استراتيجيات ما وراء المعرفة والقدرة العقلية غير اللفظية مع أداء الطلاب خلال اختبارات الرياضيات وقراءة وفهم اللغة الإنجليزية. وتم اختيار عينة عشوائية في التجربة الأولى ١٤٠ (٨٠ طالبة، ٦٠ طالباً)، تراوحت أعمارهم بين ١٧-٢٠ عاماً. وتعد الإنجليزية هي اللغة الأم للمشاركين. وتم استخدام ثلاثة وسائل للقياس على مدار التجربة (١) مقياس الذكاء لرافن (١٩٥٨) RSPM، وهو اختبار للتفكير قائم على بيانات غير لفظية. استبيان سوانسون لما وراء المعرفة SMQ (١٩٩٩)، واختبار إنجاز الرياضيات.

تم حساب تحليل التباين (٢×٢×٢) استناداً إلى الأداء الرياضي (ارتفاع أو انخفاض القدرة العامة) × (ارتفاع أو انخفاض قدرة ما وراء المعرفة) × (ذكور أو إناث). وقد ظهر العديد من الآثار الهامة للقدرة العامة، قدرة ما وراء المعرفة، والجنس مع عدم وجود أثر حقيقي للتفاعل. وبينما تأتي القدرة العامة ثابتة يأتي متوسط الدرجات

الحسابية لطلاب المدارس الثانوية ممن يمتلكون قدراتٍ مرتفعة لما وراء المعرفة مرتفعة بشكل ملحوظ عن الطلاب ذوي القدرات المنخفضة لما وراء المعرفة. وبالمثل يترتب على الاحتفاظ بثبات انخفاض القدرة العامة ارتفاع شديد في متوسط درجات الرياضيات للطلاب من ذوي قدرات ما وراء المعرفة المرتفعة عن هؤلاء من أصحاب القدرات المنخفضة. وكان متوسط درجات الرياضيات للطلاب، وهو يرتفع بشكل كبير عن درجات الطالبات.

وتضم عينة التجربة الثانية ١٤٠(٨٠ طالبة و٦٠ طالباً)، ويتراوح عمر المشاركين ما بين ١٦-١٩عاماً، ولم يشترك أحد من طلاب التجربة الأولى في التجربة الثانية. وتم الاستعانة بثلاث وسائل للقياس لهذه التجربة مقياس الذكاء لرافن (١٩٥٨) RSPM، دليل الوعي بالقراءة IRA، واختبار فهم واستيعاب الإنجليزية. وقام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين (٢×٢×٢) والذي يقوم على المعادلة ٢(ارتفاع أو انخفاض القدرة العامة) ×٢(ارتفاع أو انخفاض قدرة ما وراء المعرفة) × ٢(ذكور أو إناث) في سبيل اختبار أثار القدرة العامة وقدرة ما وراء المعرفة والجنس على درجات استيعاب وفهم اللغة الإنجليزية. وقد ظهر العديد من الآثار للقدرة العامة وقدرة ما وراء المعرفة مع عدم ثبوت أثر حقيقي للجنس ولكن يلاحظ أهمية حقيقية لتفاعل الجنس مع القدرة العامة.

وتبرز ثلاث نتائج رئيسة عن هذه الدراسة: الارتباط الوطيد بين القدرة غير اللفظية للتفكير وقدرة ما وراء المعرفة مع الإنجاز الأكاديمي (الرياضي واللغة الإنجليزية) لطلاب المدارس الثانوية. ففي الوقت ذاته جاءت إنجازات الطلاب من أصحاب معدلات ما وراء المعرفة المرتفعة تفوق معدلات الطلاب من ذوي المعدلات المنخفضة لما وراء المعرفة بغض النظر عن قدرة التفكير غير اللفظية لديهم، بالإضافة إلى ذلك، تنخفض درجات أداء الرياضيات للطالبات بالمدارس الثانوية بجنوب أفريقيا عن أداء أقرانهم من الطلاب. وظهر ارتفاع أداء الرياضيات للمشاركين الخاضعين للتجربة ممن يمتلكون قدرات عامة وما وراء المعرفة مرتفع كأعلى معدلات للأداء على مدار المجموعات الأربعة في التجربة الأولى، بينما جاء معدل أداء الرياضيات للطلاب من ذوي القدرة العامة المرتفعة وما وراء المعرفة المنخفض أقل بكثير من المجموعة السابقة. وهو ما يشير إلى ارتباط ارتفاع الأداء الرياضي بارتفاع قدرة ما وراء المعرفة.

(٥) دراسة "ويليس" W. Wiles (1998)

وكان هدف هذه الدراسة هو البحث في قضية تأثير برنامج لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعليته بالنسبة للطلاب الراشدين الذين يعتزمون تحديث مستواهم التعليمي على انضباطهم المدرك ونجاحهم المتوقع في البيئة الأكاديمية، علاوة على أدائهم في مهام القراءة من أجل الفهم أو مهام تقييم مستواهم في مادة الرياضيات.

وقد بلغت العينة في المرحلة الأولى من الدراسة ١٣٤ طالب (٩١ طالبة و ٦٦ طالباً) تراوحت أعمارهم بين (٢٠ و٥٢) عاماً. وفي المرحلة الثانية من الدراسة (٩٨) من الطلاب الراشدين المسجلين في الدورات التدريبية الخاصة باستراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجيات دراسة الرياضيات واللغة الإنجليزية) بالكلية المهنية، وقد تراوحت أعمارهم من (١٩-٥٠) عاماً. وباستخدام اختبار الاستطلاع الكندي لمدى الإنجاز عند الراشدين (CAST)، واستخدام الاختبارات الفرعية في مواد الرياضيات ومهارات القراءة من أجل الفهم كاختبارات قبلية وبعدية يتم تقييم التغيير في هاتين المادتين الأكاديميتين. ومقياس إدراك معدل الإنجاز الأكاديمي (PAAS).

وكان من النتائج أن الطلاب الذين تلقوا دروساً في إستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة حققوا نتائج أفضل بكثير في القراءة والفهم بالمقارنة مع طلاب مجموعة الضبط. مما يعني أن استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة لها آثارها الفعالة حيث وُجد تحسن في أداء طلاب الكليات في الاختبارات النهائية بعد دراستهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

(٦) دراسة " السيد محمد أبو هاشم" (١٩٩٩)

وهدفت إلى التعرف على علاقة ما وراء المعرفة بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) من طلاب وطالبات الثالث الثانوي العام.

واستخدم الباحث قائمة الوعي بما وراء المعرفة إعداد "سشرو ودينسون" (١٩٩٤) وقد قام الباحث بترجمتها وتقنينها، ومقياس توجه الهدف إعداد " روديل وآخرين" (١٩٩٤) ترجمة الباحث وتقنينه، واختبار القدرة العقلية مستوى (١٥-١٧) تعريب " فاروق عبد الفتاح" (١٩٨٩). وبحساب معاملات الارتباط بين متغيرات البحث كان من بين النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي.

(٧) دراسة "محمود طاهر الوهر ، محمد مصطفى أبو عليا " (١٩٩٩)

وقد هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك الطلبة في الصف: السابع والتاسع والحادي عشر لمعارف ما وراء المعرفة الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها ، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف تحصيل الطلبة أو جنسهم أو مستواهم الدراسي أو باختلاف هذه العوامل الثلاث مجتمعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥٠) طالب وطالبة ، تم تصنيفهم بحسب مستوى التحصيل إلى ثلاث فئات هي: عليا ، متوسطة ، دنيا ، حيث اعتبر أعلى ٢٧٪ من العينة مرتفعي التحصيل ، وأدنى ٢٧٪ من العينة منخفضي التحصيل ، في حين اعتبر الباقي متوسطي التحصيل. وقام الباحثان بتصميم اختبار مكون من (٥٤) فقرة لقياس مستوى امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة " بأشكالها الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية المتعلقة بالإعداد للامتحانات وأدائها.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى امتلاك الطلبة ككل وفئاتهم المختلفة لأشكال المعرفة الثلاث معاً ، ولكل منها على حدة. كما استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA) للتحقق من صدق الفرضية الأولى للدراسة ، إذ كانت المتغيرات المستقلة هي: التحصيل (عالي ، منخفض)؛ والجنس (ذكور ، وإناث)؛ والمستوى الدراسي (السابع ، والتاسع ، والحادي عشر). في حين كانت المتغيرات التابعة هي: معارف ما وراء المعرفة بأشكالها الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال الإعداد للامتحانات وتقديمها. أما الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة فقد استخدم اختبار "ف" وكانت المتغيرات المستقلة هي نفسها في حين كان المتغير التابع واحدة من المعارف الثلاث (التقريرية والإجرائية والشرطية) في كل مرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلبة الصف السابع والتاسع والحادي عشر (ذكوراً وإناثاً) ، (منخفضي ومرتفعي التحصيل) في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها مُتدنٍ ، سواء بالنسبة للعلامة الكلية ، أو للعلامات الفرعية في المعارف الثلاث : التقريرية والإجرائية والشرطية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفية الثلاث مجتمعة (التقريرية والإجرائية والشرطية) يمكن أن تعزى لمتغير التحصيل منفرداً ، أو لتفاعل متغيري التحصيل والمستوى الدراسي. ولكنها لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى

امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفية الثلاث مجتمعة تبعاً لمتغيرات المستوى الدراسي أو الجنس، أو لتفاعل متغيري التحصيل والجنس، أو متغيري المستوى الدراسي والجنس، أو متغيرات التحصيل والجنس والمستوى الدراسي معاً.

(٨) دراسة " منى عبد الصبور محمد شهاب" (٢٠٠٠)

والتي سعت إلى تدريب بعض تلاميذ الصف الثالث الإعدادي على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال دراسة وحدة " الصوت والضوء". ودراسة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس على تحصيل التلاميذ لمادة العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لديهم. وتم اختيار عينة الدراسة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي، وتكونت المجموعة التجريبية من (٤٨) طالبة، والمجموعة الضابطة من (٤٥) طالبة.

وقد قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: اختبار تحصيلي لوحدة " الصوت والضوء"، ومقياس عمليات العلم التكاملية، واختبار التفكير الابتكاري. وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة، ثم استخدام معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

(٩) دراسة " أمنية السيد الجندي ، ومنير موسى صادق " (٢٠٠١)

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة مدى فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة. وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت المجموعة التجريبية من (٤٠) تلميذاً، والمجموعة الضابطة من (٤٠) تلميذ أيضاً.

وقد استعان الباحثان بالأدوات التالية: اختبار تحصيلي في مقرر العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من خلال وحدة في مقرر العلوم (إعداد الباحثين). واختبار الأشكال المتقاطعة لجان باسكاليوني لتصنيف

التلاميذ إلى مستويات السعة العقلية المختلفة (ترجمة إسعاد عبد العظيم وحمدي عبد العظيم، ١٩٩٠)

وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة، ثم حساب تحليل التباين الثنائي بين الطريقة المستخدمة والسعة العقلية، ثم حساب اختبار شيفيه "Scheffe" للفروق بين المجموعات. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي. وأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تراعي ما بين التلاميذ من فروق في السعة العقلية. بينما لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات السعة العقلية على الاختبار التحصيلي البعدي.

(١٠) دراسة " عفت مصطفى الطناوي" (٢٠٠١)

وكان هدف الدراسة هو معرفة فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي في زيادة تحصيلهم المعرفي وتنمية كل من التفكير الناقد ومهارات عمليات العلم التكاملية لديهم. واشتملت عينة الدراسة على طلاب من الصف الأول الثانوي. تكونت المجموعة التجريبية من (٣٥ طالباً و٣٤ طالبة)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٣١ طالباً و٣٦ طالبة).

واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار مهارات عمليات العلم التكاملية (إعداد الباحثة). واختبار التفكير الناقد (إعداد واطسون وجليسر، تعريب جابر عبد الحميد ويحي هندام).

وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة، توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

(١١) دراسة " مصطفى إسماعيل موسى" (٢٠٠١)

والتي سعت للكشف عن أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت

عينة الدراسة من (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٨) طالبة في المجموعة الضابطة، من طالبات الصف الثاني الإعدادي.

وقام الباحث بإعداد الأدوات التالية: اختبار أنماط الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. و استبانة الوعي بما وراء المعرفة. واختبار إنتاج الأسئلة. وقائمة الأسئلة التوجيهية.

وباستخدام اختبار(ت) بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار أنماط الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تؤكد فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك لما أتاحته لهن من مشاركة فعالة في عملية التعلم. وأيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استبانة الوعي بما وراء المعرفة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(١٢) دراسة " ديسوت " وآخرون (2001) Desoete *et. al.*

وهدفت الدراسة إلى توفير بيانات تتعلق بعدد مكونات ما وراء المعرفة؛ وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك إمكانية لدمج بعض مقاييس ما وراء المعرفة الأكثر شيوعاً (المعرفة التصريحية والمعرفة الشرطية والمعرفة الإجرائية والتنبؤ والتخطيط والمباشرة والتقييم والعزو إلى الأسباب) في إثنين (المعرفة والمهارات) أو ثلاثة (المعرفة والمهارات والمعتقدات). كما تناولت هذه الدراسة العلاقة بين ما وراء المعرفة وحل المشكلات الرياضية (المتعلقة بمادة الرياضيات).

واشتملت العينة على ٨٠ تلميذاً من متوسطي الذكاء في الصف الثالث (٣١ تلميذاً و٤٩ تلميذة). وكشفت تحاليل المكونات الرئيسية لما وراء المعرفة أن هناك ثلاثة مكونات ما وراء المعرفية (ما وراء المعرفة العام وما وراء المعرفة خارج العملية والعزو إلى الجهد). وتؤيد نتائج هذه الدراسة استخدام تقييم ما وراء المعرفة خارج العملية (خاصة التنبؤ والتقييم) للتفريق بين القدرات المتوسطة وما فوق المتوسطة في حل المشاكل وبين الطلاب اللذين يعانون ضعفاً شديداً أو معتدلاً في قدرات معينة لتعلم الرياضيات.

وباستخدام المقاييس: اختبار "كورتريجك" للرياضيات Kortrijk Arithmetic Test (١٩٩٥) لاختبار المهارات والمعارف المتعلقة بمادة الرياضيات، واختبار الدقيقة الواحدة The One Minute Test (١٩٩٩) وهو اختبار لطلاقة القراءة لمتحدثي اللغة الهولندية. كما تم تصميم اختبارات ما وراء المعرفة خصيصاً لهذه الدراسة واحتوت على تقييم العزو فيما وراء المعرفة Metacognitive Attribution Assessment (MAA) وتقييم معارف ومهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills & Knowledge Assessment (MSA) .

ومن خلال تقييم منفصل لكل مشارك بعيداً عن بقية المشاركين وخارج الظروف الدراسية حيث خضع كل منهم لاختبار قياسي في مادة الرياضيات (KRT). واختبار طلاقة القراءة (EMT) واختبارين لما وراء المعرفة (MAA, MSA) في يومين مختلفين في فترة اختبار مدتها ٣ ساعات تقريباً. وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات بناءً على مستوى الأداء الرياضي (تحت المتوسط والمتوسط وفوق المتوسط) في اختبار مادة الرياضيات. تم إجراء اختبار مبدئي عن طريق استخراج المكونات الأساسية لمعرفة إذا كانت متغيرات ما وراء المعرفة يمكن تجميعها في اثنين أم ثلاثة من المكونات العاملة.

وكشفت تحاليل التباين المتعدد عن أثر ذا دلالة إحصائية لمجموعات القدرة الرياضية. وأوضحت التحاليل اللاحقة أن طلاب المستوى فوق المتوسط كانوا أفضل من طلاب المستويين المتوسط وتحت المتوسط في ما وراء المعرفة العام. ولم يكن هناك أي فروق بين طلاب المستويين المتوسط وتحت المتوسط بالنسبة لمكون ما وراء المعرفة العام. ومن ناحية أخرى سجلت مجموعات الأداء الثلاث درجات مختلفة على مقياس ما وراء المعرفة خارج العملية، حيث كانت مجموعة ما فوق المتوسط أفضل في هذا الصدد من مجموعة الأداء المتوسط وتحت المتوسط وكانت مجموعة الأداء المتوسط أفضل من مجموعة الأداء فوق المتوسط كانوا أكثر ميلاً إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية بالمقارنة مع غيرهم من أفراد مجموعتي الأداء المتوسط وتحت المتوسط في حل المشكلات الرياضية.

وفي الدراسة الثانية، تم إعادة تطبيق نفس مقياس ما وراء المعرفة ومكوناته كما تم استخدامه في العينة العشوائية للدراسة الأولى مع أطفال يعانون ضعفاً في قدرات تعليمية رياضية معينة. واشتملت عينة الدراسة على (٥٩) تلميذاً من متوسطي الذكاء ويواجهون مشاكل معينة في تعلم الرياضيات (٢٢ تلميذ و٣٧ تلميذة) و٢٦ تلميذاً (٨ تلاميذ و١٨ تلميذة) لم تتعدى درجاتهم المتوسط في الرياضيات ولكنهم لم يعانوا أي

مشاكل تعليمية. كان متوسط أعمار المشاركين (٨,٢) عاماً. وتم استخدام اختبار مادة الرياضيات لقياس القدرات الرياضية. وتم تعديل اختبارين لما وراء المعرفة لمناسبة عدد الأسئلة. هذا بالإضافة إلى تقديم اختبارين رياضيين آخرين للمعالجة الرقمية. واختبار عن الحقائق الرقمية الرياضية. ونموذج تقييم المعلم لتقييم مهارات ما وراء المعرفة.

وبينت النتائج أن أداء طلاب المستوى المتوسط في حل المشكلات الرياضية، الذين لا يعانون مشاكل بقدرات تعلم الرياضيات، كان أفضل من أداء زملائهم المساويين لهم في السن والذكاء، ممن يعانون مشاكل مستعصية في قدرات تعلم الرياضيات، وذلك في مجالي ما وراء المعرفة العام وما وراء المعرفة خارج العملية. علاوة على ذلك كانت درجات الطلاب ذوي المشاكل المستعصية في قدرات تعلم الرياضيات في اختبارات ما وراء المعرفة خارج العملية أقل من درجات زملائهم ذوي المشاكل المعتدلة في هذه القدرات.

(١٣) دراسة "هال" C. W. Hall (2001)

وكان الهدف من تلك الدراسة هو تقديم بيانات تمهيدية فيما يخص صلاحية مقياس جديد لتقييم مهارات ما وراء المعرفة للمراهقين وطلبة المرحلة الجامعية، استفتاء العمليات التنفيذية The Executive Process Questionnaire (EPQ)، وعلاقتها بكل من اختبار الرياضيات (SAT) ووجهة الضبط والمعدل التراكمي للطالب.

بلغ عدد المشاركين ٢٠٢ طالباً ممن التحقوا بدراسات تمهيدية في علم النفس في إحدى جامعات الجنوب الشرقي. وباستخدام استفتاء عملية الدراسة SPQ لتقييم أساليب التعلم. واستفتاء العمليات التنفيذية إعداد "هال" (١٩٩٤)، لتقييم سلوكيات ما وراء المعرفة للمشاركين. ويشمل المقياس المجالات الآتية: إستراتيجيات التخطيط والجهود المبذولة وعدم الاتساق بين الخطط والسلوكيات وتطبيقات ما وراء المعرفة وأثر المتغيرات الخارجية والتحكم بها. تم تعيين العلاقة بين استفتاء العمليات التنفيذية ومقياس آخر بما في ذلك نتائج اختبارات القدرات المدرسية اللفظية والرياضية SAT واستفتاء عملية الدراسة The Study Process Questionnaire (SPQ) وموضع الضبط والمعدل العام لطلاب الكليات (GPA).

وكانت هناك علاقة إيجابية ظاهرة بين استفتاء العمليات التنفيذية لتقييم مهارات ما وراء المعرفة والمعدل العام للطلاب (وجود علاقة ارتباط دالة وموجبة بين امتلاك المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة والمعدل التراكمي).

(١٤) دراسة " أيمن حبيب سعيد " (٢٠٠٢)

والتي هدفت إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تعلمهم مادة الفيزياء. وأثر امتلاك الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية قدرتهم على استخدام المستويات العليا من التفكير (مثل: التحليل - التركيب – التقويم). بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين امتلاك مهارات ما وراء المعرفة وبين القدرة على التحصيل الدراسي. ومعرفة مدى تأثير عامل الجنس على القدرة على امتلاك مهارات ما وراء المعرفة. من خلال عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (١٧٥ طالباً وطالبة)، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٤٥ طالباً و٤٣ طالبة)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٤٣ طالباً و٤٤ طالبة).

وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لمدى استخدام المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة أثناء التعلم، ودرجة استخدامه لها. واختبار تحصيلي في مادة الفيزياء في الوحدات الدراسية المحددة.

وقام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة القبلية لنتائج امتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة ودرجة استخدامهم لها، وحساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات للعينات غير المتساوية للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة. والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة البعدية لكل من بطاقة ملاحظة أداء المتعلم لمعرفة مدى امتلاكه لمهارات ما وراء المعرفة ودرجة استخدامه لها. وكذلك لاختبار التحصيل في مادة الفيزياء على المستويات المختلفة (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم) وحساب قيم اختبار"ت" للفروق بين متوسطات الدرجات. وحساب معامل الارتباط للدرجات الخام لدراسة الارتباط بين امتلاك مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات البعدية لطلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لامتلاكهم لمهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (ولامتلاكهم كل من مهارات التنظيم الذاتي ومهارات توظيف المعرفة لأداء المهمة العلمية ومهارات الضبط الإجرائي) من خلال تطبيق بطاقة لملاحظة أدائهم للمهام العلمية المكلفين بها، لصالح المجموعة التجريبية. وفي اختبار التحصيل الدراسي البعدي بمستوياته المختلفة (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب - التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مرتبطة بالجنس) بين متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في امتلاك مهارات ما وراء المعرفة الثلاث من خلال تطبيق بطاقة لملاحظة أثناء أدائهم للمهام العلمية المكلفين بها. وكذلك في اختبار التحصيل البعدي في مادة الفيزياء بمستوياته المختلفة. في حين توجد علاقة ارتباط قوية وموجبة بين امتلاك المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة وتحصيله الدراسي في مادة الفيزياء.

(١٥) دراسة " نادية سمعان لطف الله " (٢٠٠٢)

وكان الغرض من تلك الدراسة هو تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين، ومعرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وانتقال أثر التعلم في التدريب الميداني. وقد مثل عينة الدراسة جميع طلاب الفرقة الرابعة شعبتي العلوم (٦٦) طالباً بكلية التربية. (مجموعة ضابطة ٣٢ طالباً) و(مجموعة تجريبية ٣٤ طالباً).

وقد استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي لمحتوى موضوع " مداخل تدريس العلوم". ومقياس التقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة. وبطاقة ملاحظة لتسجيل سلوكيات وأداء عينة الدراسة للتعرف على مدى ممارسة مهارات ما وراء المعرفة.

وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة، ثم استخدام معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي ومستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن حجم تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل طلاب المجموعة التجريبية

كبير مما يوضح فعالية هذه الاستراتيجيات. كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للاختبار التحصيلي المؤجل ومستوياته المختلفة، مما يبين فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في بقاء أثر التعلم. بالإضافة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لأداء الطلاب المعلمين لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

(١٦) دراسة "جترمان" E.Guterman (2002)

قامت هذه الدراسة بالتركيز على البحوث التي تستهدف توفير إطار عملي تطبيقي نظري للربط بين ممارسات تقييم إتقان القراءة والكتابة وبين نظرية التعلم. وقد تم تصميم دراسة تجريبية مع الإشارة إلى تصميم ثلاثة محاور نظرية : نظرية " الوعي بما وراء المعرفة "، ونظرية "المخطط" و نطاق التنمية المثالية. وقامت الدراسة باختبار تأثير استعمال إرشادات الوعي بما وراء المعرفة المكتوبة (MCAG) على اعتبارها إحدى أدوات تفعيل والاستفادة من "العادات العقلية" بينما تأتي مهام تقييم إتقان القراءة الحقيقية التطبيقية لمهام التقييم.

وقد أجريت الدراسة على ٣٠٠ من تلاميذ الصف الرابع (١٦٠ طالباً، و١٤٠ طالبة) من ٤ مدارس. وتم توزيع الفصول توزيعاً عشوائياً على ثلاث مجموعات بحثية : مجموعة ضابطة، وهي لا تتعرض إلى أي معالجة؛ ومجموعة تتلقى معلومات عن المحتوى (CI)؛ ومجموعة تجريبية تتلقى إرشادات للوعي بما وراء الإدراك مكتوب (MCAG).

وتُبين النتائج أن النموذج التحريري الإرشادي للوعي بما وراء المعرفة قد خلق الإحساس بالالتزام والمسئولية. ويمكن أن يتلقى التلاميذ في عملية التعلم – وخوضهم لها بحماس والتزامهم بها – تعزيزاً من خلال النموذج التحريري الإرشادي للوعي بما وراء المعرفة الذي يشجع التلاميذ على تحمل المسئولية عن أدائهم بتوظيف " المراقبة النشطة وضبط العواقب وتنسيق العمليات الإدراكية " من أجل تحقيق الأهداف الإدراكية. وقد أكدت النتائج أن تطبيق إرشادات الوعي بما وراء المعرفة على مهام تقييم الإتقان في القراءة تحدث فرقاً في مستوى الأداء والإنجاز لدى المتعلم في هذه المهام، وهي تعمل أيضاً على زيادة الفرص المتاحة أمام المتعلم لكي يستنتج مكونات نماذج الإرشاد.

(١٧) دراسة "محمد مصطفى أبو عليا" (٢٠٠٣)

وسعت للكشف عن الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن. واشتملت عينة البحث على (٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر بمدرسة اليوبيل للموهوبين، وأيضاً (٩٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر المتفوقين ممن تزيد معدلاتهم عن ٩٧ ٪.

وقد استخدم الباحث مقياس معرفة "ما وراء المعرفة " بأشكالها الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية المتعلقة بالإعداد للامتحانات وأدائها. حيث قام الباحث في بحث مشترك سابق بتصميم اختبار مكون من (٥٤) فقرة لقياس مستوى امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة ".

وللتحقق من صدق فروض الدراسة استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد وهذا يتضمن نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التفاعل الثنائي ولكل متغير من المتغيرات المستقلة على كل متغير من المتغيرات التابعة الثلاثة (المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية) دفعة واحدة بدلاً من إجراء تحليل التباين الأحادي ثلاث مرات. وفي حالة وجود أثر دال لأي مصدر من مصادر التباين على مستوى تحليل التباين المتعدد تم فحص مصدر الأثر باستخدام تحليل التباين الأحادي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والطلاب المتفوقين تحصيلياً على أشكال معارف ما وراء المعرفة الثلاثة (التقريرية والإجرائية والشرطية) في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، وكانت الفروق لصالح الطلاب الموهوبين في المعرفتين التقريرية والشرطية. بينما لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس على أشكال معرفة ما وراء المعرفة الثلاثة (التقريرية والإجرائية والشرطية).

(١٨) دراسة "ميفاريك و كرامارسكى"Z. Mevarech and B.Kramarski (2003)

وكان هناك هدفان لهذه الدراسة هما: فحص آثار تدريبات ما وراء المعرفة مقابل الأمثلة التجريبية لاستنتاج الطلاب في مادة الرياضيات والتواصل الرياضي؛ ومقارنة الآثار الطويلة المدى لكل من الأسلوبين فيما يتعلق بتحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. وتم إجراء الدراسة في عامين دراسيين. بلغ عدد المشاركين في السنة الأولى ١٢٢ طالباً في الصف الدراسي الثامن يدرسون الجبر في خمسة فصول غير متجانسة بدون اتباع منهج معين. علاوة على ذلك، تم تسجيل وتحليل سلوكيات حل المشكلات لثمانية من

المجموعات (ن= ٣٢) باستخدام جهاز الفيديو بعد سنة، وعندما أصبح المشاركون في الصف التاسع، أعُيد اختبارهم باستخدام نفس الاختبارات التي استخدمت في الصف الثامن.

وقد استخدم ثلاثة مقاييس لتقييم تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات: اختبار مبدئي (قبل المعالجة)، اختبار نهائي (بعد المعالجة) فوري واختبار نهائي مؤخَر. وبعد إجراء تحاليل التباين الثنائي على نتائج الاختبار النهائي، توصلت النتائج إلى أنه في ظل الظروف التعاونية، تفوق الطلاب اللذين تعرضوا لتدريبات ما وراء المعرفة على المجموعة التي تعلمت بطريقة الأمثلة في الاستنتاج الرياضي، في الاختبارين الفوري والمؤخر بعد المعالجة، مما يعني أن تدريب الطلاب على ما وراء المعرفة يزيد من قدرتهم على الاستنتاج الرياضي. وظهر الفرق بين الحالتين على قدرة الطلاب في شرح استنتاجهم الرياضي خلال المحادثات وفي الكتابة. وبالنسبة للضعاف من الطلاب فقد تحسن مستواهم مع تدريبات ما وراء المعرفة أكثر منه مع الأمثلة التجريبية. وتشير النتائج إلى أن نوع المهمة وكيفية تكون التفاعلات يعدان متغيرين مهمين في تحقيق التعلم التعاوني، لكل منهما أثاره المختلفة على نتائج التحصيل والتواصل فيما يخص مادة الرياضيات.

(١٩) دراسة " إيناس محمد صفوت " (٢٠٠٤)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة. ومعرفة أثر اختلاف النوع ومستوى الصف الدراسي على كل من ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة. وطبقت الباحثة أدوات البحث على عينة قوامها (٤٤١) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة من كليات التربية والآداب والزراعة بجامعة الزقازيق.

واشتملت أدوات الدراسة على مقياس ما وراء المعرفة (إعداد: عادل العدل وصلاح شريف: ٢٠٠٣) تقنين وتعديل الباحثة. ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد الباحثة). واختبار القدرات العقلية مستوى ١٥- ١٧سنة وما بعدها (إعداد فاروق عبد الفتاح: ١٩٨٤) (تقنين عادل العدل: ٢٠٠٠). وقامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال استجابة الطلاب على المقياسين لاختبار صحة فروض الدراسة، وذلك بحساب معاملات الارتباط، اختبار (ت)، تحليل

التباين (٢×٢). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس ما وراء المعرفة ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات البنين و درجات البنات في مقياس ما وراء المعرفة، وكذلك في أي بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة. بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات البنين ودرجات البنات لصالح البنات في الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وفي استراتيجيات التقويم الذاتي، ومكافأة الذات، والتسميع والاستظهار، في حين لم توجد فروق بين البنين والبنات في استراتيجيات التنظيم والتحويل، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المعلومات، وحفظ السجلات والمراقبة، والتركيب البيئي، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات.

كذلك عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين نوع الطالب ومستواه الدراسي على الدرجة الكلية في مقياس ما وراء المعرفة، وكذلك في الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة.

(٢٠) دراسة " حمدي علي الفرماوي " (٢٠٠٤)

والتي هدفت للوصول إلى صياغة نظرية لنموذج ميتاقرائي قابل للتطبيق في النظام التعليمي. والكشف عن فعالية التدريب على النموذج المقترح لمهارات الميتاقرائية لرفع مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. من خلال عينة عشوائية طبقية من أطفال الصف الرابع والخامس الابتدائي (٨٨ تلميذ وتلميذة) مختلفي التحصيل الدراسي تبعاً لدرجاتهم الكلية في امتحان نصف العام الدراسي، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

واشتملت أدوات الدراسة على اختبارين تحصيليين موضوعيين في مقرر القراءة للصف الرابع والخامس، واستمارة تقييم دوري تحدد مدى اكتساب التلاميذ لمهارات الميتاقرائية، من إعداد الباحث. وفنية الاستفسار الذاتي، من إعداد الباحث معتمداً فيها على الاستفسارات الذاتية التي يجب أن تدور بين التلميذ ونفسه أثناء استيعاب المعرفة.

وبمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الثلاثي، بينت نتائج الدراسة أن التدريب على مهارات الميتاقرائية التي تم

اقتراحها في النموذج كان ذا فعالية في زيادة التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وهناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اكتسابهم لمهارات الميتاقرائية، وذلك لصالح الإناث حيث كن أكثر استفادة من هذا التدريب.

(٢١) دراسة " محمد علي مصطفى محمد " (٢٠٠٤)

كان الغرض من تلك الدراسة التعرف على أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي، والتعرف على أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية ما بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في كل من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات، وكذلك دراسة أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية ما بين الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات في التحصيل الدراسي. وأُجريت الدراسة على (٢٠٨) طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة.

واستُخدم مقياس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، ومقياس حماية قيمة الذات، بعد أن قام الباحث بترجمتها، وإعادة تقنينها. وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب الالتواء، واستخدام اختبار "ت" ومعاملات الارتباط البسيط والمتعدد وتحليل التباين(٢×٢×٢) وتحليل الانحدار متعدد المتغيرات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل. بينما لا توجد فروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي ولا بين الجنسين، في كل من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، وحماية قيمة الذات. كما يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة. بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهم المشترك في كل من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، وحماية قيمة الذات.

وتوجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب مرتفعي الوعي باستراتيجيات ما

وراء المعرفة في القراءة. ولم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين مستوى الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على درجات التحصيل الدراسي.وبينت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي. بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وحماية قيمة الذات. كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال كل من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات. وأن الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة هو أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات التحصيل الدراسي.

(٢٢) دراسة "فينمان" وآخرون Veenman *et. al.* (2004)

يعد تحديد مدى ارتباط تطور مهارات ما وراء المعرفة بالعقل من أهم أهداف الدراسة، إلى جانب، اختبار العلاقة بين تعميم وتحديد نطاق نضج مهارات ما وراء المعرفة. وقد تم اختيار العينة من أربع مجموعات عمرية (طلاب المراحل الرابعة، والسادسة، والثامنة، وطلاب الجامعة). وتكونت من ٢٨ طالباً من المرحلة الرابعة (متوسط عمر ٩,٥عام) و٢٨ طالباً من المرحلة السادسة للمدارس الابتدائية في أمستردام (متوسط عمر ١١,٦عام) و٣٠ طالباً من المرحلة الثامنة (متوسط عمر ١٤,١عام) من المدارس الثانوية و٢٧ طالباً جامعياً من جامعة ليدن للعلوم الاجتماعية (متوسط عمر ٢٢,٥عام) وقد تم اختيار المجموعات الأصغر سناً بهدف متابعة تطور مهارات ما وراء المعرفة الذي يطرأ مع العمر، وتمثل مجموعات العمر الأخرى نقاط تطور مختلفة. وذلك باستثناء مجموعات العمر من ١٦ إلى ١٩عام لأسباب عملية تتعلق باختبارات المدرسة التي يمر بها الطالب في التعليم الثانوي، وفي نفس الوقت يتوازن توزيع الجنس.

وتم تقييم معدلات الفكر، وإتقان ما وراء المعرفة، وأداء التعلم لكل مشارك، وجاءت نتائج هذا التقييم لتشير إلى أن إتقان ما وراء المعرفة بمثابة مهارة عامة تتصل بالسمات الشخصية للمشارك على مدار المجموعات العمرية الأربعة. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين إلى أثر دال للعمر لصالح المجموعات العمرية المرتفعة. ولم يظهر أثر دال خلال المهام، مع وجود ارتباط موجب لقياسات ما وراء المعرفة مع أداء التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد في تطوير الأداء، أو أنها ترتبط بأداء

التعلم في الوقت الذي يأتي ارتباطها بالعقل ارتباطاً مستقلاً جزئياً. فقد أوضحت النتائج لجميع المجموعات العمرية ارتباط مرتفع بين القدرة العقلية وما وراء المعرفة وأداء التعلم. كما يشير الارتباط الجزئي مدى أهمية اندماج ما وراء المعرفة مع أداء التعلم أكثر من القدرة العقلية.

المحور الثاني: دراسات تناولت ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل والجنس

(١) دراسة " عزت عبد الحميد محمد حسن " (١٩٩٨)

والتي هدفت إلى التعرف على تأثير متغيري الجنس والخبرة في مجال البحث والتفاعل بينهما على كل من فاعلية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوه. ومحاولة التوصل إلى المعادلات البنائية بين المتغيرات الثلاثة: فاعلية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوه. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً وطالبة في الدبلوم الخاصة والدكتوراه. قسمت إلى مجموعتين: الأولى ٧٣ طالباً وطالبة ببرنامج الدكتوراه (٤٣ طالباً، ٣٠ طالبة) بكليات التربية والآداب، والثانية ١٣٧ طالب وطالبة (٧٢ طالباً، ٦٥ طالبة) بالدبلوم الخاصة في التربية.

وقد استخدم الباحث لذلك الأدوات التالية: مقياس فعالية الذات في البحث (إعداد الباحث)، مقياس بيئة التدريب على البحث إعداد "جيلسو" Gelso (١٩٩٠) ترجمة الباحث وتقنينه (١٩٩٧)، مقياس الاتجاهات نحو البحث (إعداد الباحث، ١٩٩٧). وبناءً على فروض الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

حساب معاملي الالتواء والتفرطح للتحقق من إعتدالية التوزيع التكراري لدرجات كل من الطلاب والطالبات على المقاييس الثلاثة المستخدمة في الدراسة. وتحليل التباين ANOVA ذي التصميم العاملي(٢×٢) لدراسة تأثير متغيري الجنس والخبرة في مجال البحث والتفاعل بينهما على كل من فاعلية الذات في البحث وإدراك بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث. استخدام معادلة شيفيه في حالة التأثيرات الدالة لبيان اتجاه التأثير (باستخدام SPSS). واستخدام نموذج المعادلة البنائية للتحقق من صحة النموذج المقترح في الدراسة (باستخدام ليزرل٨ /8 LISREL). وبينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في كل من: فعالية الذات في البحث، وإدراك بيئة التدريب على البحث لصالح الطلاب.

(٢) دراسة "هامان و ستيفنز" L. Hammann and R. Stevens (1998)

وقد ركزت الدراسة على اثنين من الأهداف: توسيع البحث السابق لمقياس الوعي بما وراء المعرفة عن طريق اختبار فعاليته في سياق تعليمي، ودراسة العلاقة بين معرفة ما وراء المعرفة والعوامل الدافعية في سياق أكثر صلاحية بيئية تمثله إحدى الدورات التعليمية. وقد فحصت هذه الدراسة أداء ٩٠ طالباً من طلاب الكليات في تنظيمهم الذاتي لعمليات تعلمهم في إطار دورة تعليمية تمهيدية عن علم النفس في إحدى جامعات الشرق الأمريكي. وركزت على العلاقات بين ما وراء المعرفة والتوجه الدافعي واستخدام الاستراتيجيات والأداء. كما هدفت الدراسة إلى توسيع اكتشافات مقياس الوعي بما وراء المعرفة The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) عن طريق استخدامه في ظروف تعليمية. ولم تغفل الدراسة علاقة ما سبق باستبيان استراتيجيات حث الدافعية للتعلم (MSLQ) وبمقاييس الأداء من ناحية أخرى حيث تم تحليل العلاقات بين معرفة الطلاب المعرفية، كما حُصِلَ عليها من مقياس الوعي بما وراء المعرفة، وتنبؤات الأداء في الاختبارات ونتائج الاختبارات ومقياس دقة الإجابات ومن جهة أخرى تم تحليل العلاقات بين المعرفة الإدراكية وقياسات استبيان استراتيجيات حث الدافعية للتعلم (MSLQ) والتحكم بمعتقدات التعلم الفعالية الذاتية للتعلم والأداء. كما تم تحليل العلاقات بين تقارير تنظيم المعرفة، من مقياس الوعي بما وراء المعرفة والتوجه نحو الأهداف الذاتية وقيم المهام واستراتيجيات التعلم على مقياس (MSLQ).

وتفيد نتائج الدراسة أن المعرفة الإدراكية والتنظيم المعرفي طبقاً لمقياس الوعي بما وراء المعرفة (MAI) يرتبطان بأداء الطلاب على مقاييس الأداء داخل الفصل.

(٣) دراسة "رامب و جافي" L. Rampp and S. Guffey (1999)

وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية تدريبات ما وراء المعرفة في رفع مستويات فعالية الذات الأكاديمية للمستجدين من طلاب الكليات اللذين عرفوا بتعسرهم في الدراسة وإمكانية تخلفهم عنها.

ويهدف هذا إلى رفع فعالية الذات للطلاب المشاركين. من خلال المعالجة المُصمَمَة لكي تساعد الطلاب في اكتساب الشعور بالتحكم في عملياتهم الفكرية والتعليمية الدراسية { عمليات التفكير فيما وراء المعرفة }. صُممت المعالجات لمساعدة

الطلاب المشاركين في فهم مهاراتهم لما وراء المعرفة. وتستخدم عناصر المعالجة استراتيجيات التعلم الشائع ذكرها في المادة المنشورة في هذا السياق. وأن تساعد هذه المعالجات الطلاب المشاركين في تنمية ثقتهم بأنفسهم ورفع مستويات فعالية الذات لديهم. زيادة الثقة بالنفس يجب أن يكون لها أثرها في زيادة استخدام ما هو أكثر فعالية من أساليب التَعَلُم الدراسية. وبالتحديد ، يجب أن يتمكن الطلاب المشاركون من تكوين آراء أكثر إيجابية إزاء التعليم بصفة عامة ومستويات أعلى من فعالية الذات الشخصية عن قدراتهم على النجاح في الكلية. والنجاح في رفع فعالية الذات الأكاديمية يجب أن يقلل من جمود العملية التعليمية للطلاب. وبقياس مستويات فعالية الذات لهؤلاء الطلاب من المشاركين في الدراسة ، يجب أن يكون هناك اختلافٌ واضحٌ بين آراءهم قبل وبعد الاختبار إزاء الأداء الدراسي.

وتم استخدام عناصر نماذج معالجة المعلومات PBI و IPM كتكوين للدراسة الحالية. حيث يدرس الـ PBI أهمية وعي الطالب بالعمليات الإدراكية الخاصة به. بينما يؤكد نموذج IPM على أهمية المزيد من استيعاب المعرفة فيما يتعلق بأساليب التعلم لدى الطلاب. وقياس فعالية الذات باستخدام وسيلة الآراء تجاه التعليم Attitudes Towards Education وهي وسيلة توصل إليها كل من "جون أورى" و "جون بوجيو" John Oy ; John Poggio في (١٩٧٥). ومن الوسائل الأخرى استبيان أساليب التعلم، وهي وسيلة قائمة على جرد أساليب التعلم لـ "دان" و"دان" (١٩٩٣).

وتم تحديد عينة فعالة من الطلاب المستجدين "المتعسرين في الدراسة" الحاصلين على (١٨) درجة أو أقل في اختبار الجامعة الأمريكية ACT . وهم طلبة جامعة ولاية "أركنساس" وتتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ عاماً ، عن طريق طلب متطوعين للدراسة العلاجية (ن =٨٠). حصل كل متطوع لمدة ٨ أسابيع في سلسلة تدريبات ما وراء المعرفة (المجموعة التجريبية). وبالفعل تطوع ستة طلاب من مجموع ٨٠ في الدراسة الأخرى وعلى هذا أكملوا فترة دراسية علاجية امتدت ثمانية أسابيع.

وقد أشارت النتائج إلى أن هذه الدراسة نجحت بالفعل في التأثير على فعالية الذات للطلاب المشاركين حيث اظهر الطلاب مستويات أعلى لفعالية الذات الأكاديمية في نهاية فترة المعالجة. وجدير بالذكر أن مجموعة الضبط لم تظهر نفس مستوى التحسن لفعالية الذات للطلاب.

ومن خلال تحليل البيانات، وبناءً على ظهور هذا الاختلاف الواضح في تحسن فعالية الذات بين المجموعة التي تلقت تدريبات ما وراء المعرفة وتلك التي لم تتلق هذا النوع من التدريبات، نستنتج الدور الهام الذي لعبته تدريبات ما وراء المعرفة في هذا الصدد، حيث يمكن مساعدة الضعاف من الطلاب في بناء وتطوير فعالية الذات الأكاديمية عن طريق توظيف تدريبات ما وراء المعرفة بالإضافة إلى دراستهم الأساسية لمهارات الدراسة والتعلم.

(٤) دراسة "هيجنز " B. Higgins (2000)

وقد سعت هذه الدراسة للكشف عن أثار استخدام التعليم المتكامل لما وراء المعرفة على عناصر الإنجاز والفعالية الذاتية وقلق الاختبار لدى طلاب المدارس الثانوية. وقد شارك ٤٠ طالباً من الدراسين للجغرافيا المتقدمة داخل إحدى المدارس الثانوية وقد تراوحت أعمار الطلاب ما بين ١٥- ١٧عاماً (١٧طالباً و٢٣ طالبة)، وقد خضع الطلاب إلى مستوى محدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة عند بداية الفصل الدراسي وآخر عند نهاية الفصل الدراسي، ومن ثم تم تقييم هذه الاستراتيجيات ومقارنتها مع مستويات الاستراتيجيات الخاصة بمجموعة الضبط. كما أتجه الباحثون إلى استخدام استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم في قياس مدى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومعدلات الفعالية الذاتية عند التعلم وقلق الاختبار.

ويفترض أن المجموعة التجريبية هي المجوعة التي يفترض تحقيقها لأعلى الدرجات عن المجموعة الضابطة خلال اختبار الإنجاز. كما يتوقع ارتفاع درجات الفعالية الذاتية لنفس المجموعة عن المجموعة الضابطة،إلى جانب ذلك، يفترض انخفاض معدل قلق الاختبار للمجموعة التجريبية إذا ما قورن بمعدلات مجموعة الضبط. وفيما يتعلق بعامل الجنس، افترض الباحث أن الإناث هم أكثر عرضة لتحقيق أعلى المستويات في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عن الذكور، بينما يأتي الذكور كأصحاب المستويات الأعلى في الفعالية الذاتية. وبالفعل حققت المجموعة التجريبية جزأ كبيراً من هذه الفروض لكنها فشلت في تحقيق الجزء الآخر، حيث إن تحليل التباين والتغاير لقياسات تلك المتغيرات لم يكشف عن اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ويرجع هذا إلى ضآلة حجم العينة. إلا أنه تم ملاحظة العديد من التداخلات الهامة بين الجنس والإنجاز، والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، وقلق

الاختبار. فقد حققت الإناث أعلى المستويات في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار.

كما يتضح ارتفاع معدلات استخدام مهارات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة داخل المجموعة التجريبية إذا ما قورنت بمعدلات المجموعة الضابطة. وعلى صعيد آخر، لم يوجد اختلاف حقيقي بين المجموعة التجريبية والضابطة في بقية المجالات سواء من إنجاز، وقلق الاختبار، والفعالية الذاتية.

حيث وجد أن فعالية الطلاب الذاتية على التعلم تزداد كما تنخفض معدلات قلق الاختبار عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة.

كما ظهر اختلاف بين الذكور والإناث على مستوى القياسات المتعددة المجموعات الخاصة بالإنجاز، ما وراء المعرفة ذاتي التنظيم، وقلق الاختبار. وقد أظهرت المقارنة بين الذكور والإناث بصورة منفصلة وذلك تبعاً للمتغيرات الآتية: الإنجاز، وما وراء المعرفة ذاتي التنظيم، وقلق الاختبار، والفعالية الذاتية، وجود اختلافات حقيقية في هذه المتغيرات عدا متغير الفعالية الذاتية. حيث ترتفع نتائج الذكور عن الإناث في اختبار الإنجاز بينما ترتفع مؤشرات الإناث خلال اختبارات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقلق الاختبار.

(٥) دراسة " رضا أبو سريع " (2001) Reda Abouserie

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات Self Efficacy (SE) والذكاء الشخصي (PI) والأداء الفعلي في مهام الذاكرة. ومعرفة إذا كان هناك أي فروق بين الطلاب والطالبات في مقاييس فعالية الذات والذكاء الشخصي والأداء الفعلي في المهام المتعلقة بالذاكرة. واستخدم لذلك عينة مكونة من (١٨٢) طالباً في كلية التربية بفرع بنها لجامعة الزقازيق، (٧٩ طالباً و١٠٣طالبة). وكانت الوسائل المستخدمة استفتاء مصمم لقياس فعالية الذات المتعلقة بالذاكرة في إطار ثلاثة أقسام: قوائم المشتريات، قوائم أسماء الأشخاص، قوائم أرقام التليفونات. ومقياس الذكاء الشخصي.

وبحساب الارتباط بين قياسات فعالية الذات والذكاء الشخصي كان موجباً في المهام الثلاث، مما يعني أن هناك علاقة طردية بين قياسات فعالية الذات المتعلقة بالذاكرة والذكاء الشخصي. وعند استخدام اختبار (ت) لمقارنة أداء الذكور والإناث

في إطار فعالية الذات المتعلقة بالذاكرة والذكاء الشخصي، تبين عدم وجود أي فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث فيما تعلق بقياسات فعالية الذات بالنسبة للذاكرة والذكاء الشخصي والأداء الفعلي في مهام الذاكرة الثلاث. أي أن أداء الذكور والإناث كان متشابهاً في هذه المهام المتعلقة بالذاكرة.

(٦) دراسة "هوارد" وآخرون Howard *et. al.* (2001)

تم إجراء هذه الدراسة بهدف فحص مهارات معينة لما وراء المعرفة تتعلق بالمباشرة والتنظيم الذاتي في سياق حل مشكلات مادة العلوم في بيئة تعليمية تعتمد على تقنيات الكمبيوتر. وتأكيد وتوسيع أعمال "سوانسون" (١٩٩٠) باستخدام مقياس مختلف لما وراء المعرفة ومقاييس متعددة للقدرة والتحصيل والاستعداد. بلغ عدد المشاركين (١٥٠٢) طالباً، ما بين الصف الخامس والتاسع ، من مدارس أمريكية مختلفة.

وأوضحت النتائج أن الجنس والسن كانا مؤشرين فيما يتعلق بدرجة التنظيم الذاتي للطالب فيما وراء المعرفة. حيث كانت نتائج الإناث في IMSR مرتفعة ارتفاعاً ملحوظاً. وكان الفرض الثاني هو أن المستويات المرتفعة للتنظيم الذاتي فيما وراء المعرفة تعوض الانخفاض العام في مستويات التحصيل أو القدرة أو الاستعداد. وقد أجرى "سوانسون" (١٩٩٠) تحليل التباين (٢×٢)، لتصنيف الطلاب طبقاً للقدرات والاستعداد فيما وراء المعرفة (مستويات ما وراء المعرفة المرتفعة مقابل المنخفضة × مستويات الاستعداد المرتفعة مقابل المنخفضة). وأوضحت النتائج تفاعلاً بين مجموعة ارتفاع ما وراء المعرفة/انخفاض الاستعداد ومجموعة انخفاض ما وراء المعرفة/ ارتفاع الاستعداد.

وكانت معرفة الطلاب الأولية بالمعرفة والموضوعية وتمثيل المشكلات تُنَبِئ بالنجاح في حل هذه المشكلات، كما كان مفترضاً. وفي إطار تأكيد وتوسيع أعمال "سوانسون"، أسفرت هذه الدراسة عن نتائج تفيد أن المستويات المرتفعة للتنظيم الذاتي فيما وراء المعرفة كانت مكافئة للمستويات المنخفضة للقدرات بصفة عامة. وقد أيدت النتائج أيضاً ما صرح به "سوانسون" بشأن العمليات المستقلة لتكوين ما وراء المعرفة والقدرة من ناحية والتحصيل والاستعداد من نواحي أخرى. علاوة على ذلك، أوضحت النتائج أن التنظيم الذاتي فيما وراء المعرفة كان مؤشراً أفضل للنجاح في حل المشكلات بالمقارنة مع الكثير من الوسائل القياسية المستخدمة.

(٧) دراسة " كلاسن " Rob Klassen (2002)

وكان الغرض من تلك الدراسة هو تلخيص ما سبق أن نُشِر عن معتقدات فعالية الذات للطلاب اللذين يعانون من ضعف قدراتهم التعليمية Learning (LD) disabilities، ومناقشة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب على صعيدي التحفز وما وراء المعرفة، وقدمت ملخصاً لنظرية فعالية الذات " لباندورا".

وكانت القاعدة المتبعة في مراجعة المادة المنشورة عن معتقدات فعالية الذات للطلاب اللذين يعانون من محدودية قدراتهم التعليمية، هي حصر التركيز في إطار الدراسات التجريبية التي استخدمت مصطلحي " فعالية الذات " و"القدرات التعليمية المحدودة " على وجه الخصوص واستبعاد الدراسات التي استخدمت تراكيب مشابهة لها أسماء مختلفة. وقد تم تحديد الفترة الزمنية المقصودة بالبحث (١٩٧٧ - ٢٠٠٠)، وهي الفترة التالية لما أصدره "باندورا" في ١٩٧٧ عن فعالية الذات حتى تكون هناك نظرية موحدة للتغير السلوكي Toward a Unifying Theory of Behavioral Change الذي يعد علامة على بدء البحث في مجال فعالية الذات.

ومن خلال المادة المنشورة، اتفقت ٢٢ دراسة مع (أ) استخدام مقياس لفعالية الذات و(ب) تضمين عينة من الطلاب اللذين يعانون من قدرات تعليمية محدودة. وتم تلخيص وتحليل ما حُصِل عليه من نتائج في ضوء: طبيعة العينة ومهمة أو مجال الأداء ومقياس فعالية الذات المستخدم وأهداف البحث ونتائجه ودقة التقدير بين قدرة الطلاب الذاتية وحصيلة المهمة. ومن خلال مراجعة المادة المنشورة، اقترحت الدراسة أن الطلاب في سياقات معينة – في تأدية المهام الكتابية المحتوية على صعوبات كتابية معينة. على الأخص – يميلون إلى تقدير قدراتهم الذاتية على نحو إيجابي. هذا بالإضافة إلى مناقشة العقد النظامية التي وجدت أثناء تفحص بعض الجوانب، مثل "الإحتجاب المفاهيمي". كما تشير نتائج هذه المراجعة أن الطلاب ذوى القدرات التعليمية المحدودة يميلون في بعض الحالات، إلى المبالغة في تقييم قدراتهم الأدائية بالنسبة لمهام معينة. وهناك عدد من العوامل الممكنة لتفسير هذا التصرف، مثلاً، قد يعد تقييم الفعالية الذاتية شكلاً من أشكال التفكير فيما وراء المعرفة، وهو مجال أثبت هؤلاء الطلاب فيه ضعفاً واضحاً.

وفي هذه المراجعة بينت الدراسة التي أجراها "بينترتش" وآخرون (١٩٩٤) أن مهارات التفكير فيما وراء المعرفة للطلاب ذوى القدرات التعليمية المحدودة أقل بكثير من مهارات غيرهم من الطلاب اللذين لا يجدون مشاكل في التعلم.

(٨) دراسة "جراهام" Suzan J. Graham (2003)

تعد هذه الدراسة محاولة لدراسة الأبعاد الثلاثة لمعتقدات ما وراء المعرفة وهي: الثقة بفعالية الذات وكفاءة الذات، الوسيلة والأسباب وما تؤدي إليه.

إن التقرير الوارد في هذه الدراسة هو عن ثماني وعشرين مقابلة تم إجرائها للوصول إلى تبصر في معتقدات الطلاب حول إنجازاتهم في مادة اللغة الفرنسية، معناها وأسبابها وقيمتها. وتمثل هذه المقابلات جزءً من دراسة موسعة، اشتملت أيضاً على استفتاء لتجميع البيانات، وسعت إلى التحقيق فيما يأتي: إلى أي حد يشعر الطلاب بالرضا عن أدائهم في مادة اللغة الفرنسية، وعامةً: ما أوجه التشابه والاختلاف بين هذا المستوى والدرجة التي حصلوا عليها في اختيار المرحلة الثانوية (للتلاميذ في السنة ١٢ و ١٣) أو التي يتوقعونها (السنة ١١) أو تلك التي يأملون في تحقيقها في المستوى المتقدم أو AS (السنوات ١٢ و ١٣)؛ أسبابهم لاختيار مواصلة دراسة مادة اللغة الفرنسية بعد المرحلة الثانوية أو وقفها والنواحي المهارية التي يشعرون أنهم أصبحوا بارعين فيها إلى حد كبير وتلك التي تمثل أقل قدراتهم؛ وما ترتب على ما وصل إليه مستواهم.

ففي إطار نظريات توقع القيمة، المتضمنة لتراكيب فعالية الذات وأسباب النجاح والفشل وما شابه ذلك، ترتبط توقعات النجاح ارتباطاً وثيقاً بالقيمة المتعلقة بهذا النجاح. إذا كانت هذه القيمة قليلة أو معدومة، فسوف تكون توقعات النجاح محدودة مما يثبط من تحفز الفرد للإنجاز.

وقد وجد أن عدم تحمس الكثير من طلاب الصف ١١ في إنجلترا لتعلم اللغات الأجنبية يرجع إلى وجود عدة عوامل قد يكون من أهمها قلة الشعور بفعالية الذات، وإتباع أسلوب خاطئ في عزو النتائج إلى الأسباب حيث يعزو الطالب نجاحه إلى عوامل خارجية كالمصادفة والحظ كما يعزو فشله إلى عوامل خارجية مثل عدم كفاءة التعليم وصعوبة المهام أو إلى عوامل داخلية شخصية غير قابلة للتغيير مثل القدرة، والنظر إلى منهج اللغات في مرحلة التعليم الثانوي، كمواد يمكن النجاح في اختباراتها بالاعتماد على المعرفة والمهارات السطحية فقط.

وعلى هذا فإن زيادة تحمس الطلاب تحتاج في الغالب إلى تحسين الشعور بفعالية الذات، وتحديد الأسباب الحقيقية للنتائج وذلك عن طريق إدراك العلاقة بين النجاح والفشل من ناحية والجهد واستخدام الاستراتيجيات من ناحية أخرى، ويعد العامل الأخير ضروري لظهور نتائج العاملين السابقين له.

التعليق على الدراسات السابقة :

ومن خلال الدراسات التي تم عرضها نجد أن:

(١) بالرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة إلا أن معظم البحوث والدراسات العربية والأجنبية (وفي حدود علم الباحثة) قد ركزت على استخدام ما وراء المعرفة كإستراتيجية للتدريس واهتمت بالبحث في ما وراء المعرفة من حيث تأثيرها على التحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في مقررات محددة، في حين أن القليل من الدراسات اهتمت بالبحث في ما وراء المعرفة من حيث تنميتها كما في دراسة "سعيد" (٢٠٠٢)، أو من حيث العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة مثل دراسة "محمد" (٢٠٠٤)، بينما نجد أن دراسة " أبو هاشم" (١٩٩٩) ودراسة "الوهر وأبو عليا" (١٩٩٩) قد تناولت ما وراء المعرفة كمتغير شخصي أو كسمة لدى الفرد، وهذا هو التوجه الذي يتبناه البحث الحالي.

(٢) طبقت الدراسات على عينات من مراحل عمرية مختلفة: حيث طبقت على طلاب الجامعة كما في: ويليس (١٩٩٨)؛ هامان و ستيفنز (١٩٩٨)؛ و رامب و جا في (١٩٩٩)؛ وأبو سريع (٢٠٠١)؛ و هال (٢٠٠١)؛ و لطف الله (٢٠٠٢)؛ وصفوت (٢٠٠٤). وعلى طلاب الثانوية مثل دراسة: نصر و الصمادي (١٩٩٥)؛ و الفطايري (١٩٩٦)؛ و مقصود (١٩٩٧)؛ والرياشي، ومراد (١٩٩٧)؛ وأبو هاشم (١٩٩٩)؛ هيجنز (٢٠٠٠)؛ و الطناوي (٢٠٠١)؛ و سعيد (٢٠٠٢)؛ أبو عليا (٢٠٠٣)؛ جراهام (٢٠٠٣)؛ و محمد (٢٠٠٤). وعلى تلاميذ الإعدادي مثل: شهاب (٢٠٠٠)؛ والجندي و صادق (٢٠٠١)؛ وموسى (٢٠٠١)؛ و ميفاريك و كرامارسكى (٢٠٠٣). وعلى تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة : هوارد *وآخرون* (٢٠٠١)؛ و ديسوت *وآخرون* (٢٠٠١)؛ و"جترمان" (٢٠٠٢)؛ والفرماوي (٢٠٠٤).

وهذا يبين أن غالبية الدراسات أجريت على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة في البيئة العربية، في حين أن غالبية الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة كانت في البيئة الأجنبية، وقد تناولت ما وراء المعرفة مع متغيرات أخرى، والبحث الحالي يحاول أن يبحث العلاقة بين المتغيرات في مرحلة الجامعة.

(٣) الدراسات المعروضة حاولت بحث العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل الدراسي بما وراء المعرفة كل على حدة، بينما البحث الحالي يسعى إلى دراسة ذلك والتأثير المشترك المحتمل بين المتغيرين على ما وراء المعرفة.

(٤) هناك دراسات أجنبية فقط حاولت البحث في العلاقة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة، ولذا كان البحث الحالي يحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وما وراء المعرفة في ثقافتنا العربية.

ومن نتائج الدراسات السابقة نلاحظ الآتي:

(٥) من حيث علاقة ما وراء المعرفة بالجنس: بينت بعض الدراسات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات ما وراء المعرفة لصالح الطالبات مثل دراسة هيجنز (٢٠٠٠)؛ ودراسة هوارد *وآخرون* (٢٠٠١)؛ ودراسة الفرماوي (٢٠٠٤)، فيما بينت دراسة الفطايري (١٩٩٦) أن الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلاب.

في حين أظهرت دراسة نصر و الصمادي (١٩٩٥)؛ ودراسة الوهر و أبو عليا (١٩٩٩)؛ ودراسة سعيد (٢٠٠٢)؛ ودراسة أبو عليا (٢٠٠٣)؛ ودراسة صفوت (٢٠٠٤)؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مهارات ما وراء المعرفة.

(٦) من حيث علاقة ما وراء المعرفة بالتخصص الدراسي: أظهرت دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي على المعرفة الإدراكية تعزى إلى التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على تنظيم الإدراك، ولا على المقياس ككل تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينها. وكذلك بينت دراسة محمد (٢٠٠٤) عدم وجود فروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي ولا بين الجنسين، في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة. وفي حين يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهم المشترك في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

(٧) من حيث علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي : بينت بعض الدراسات أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي مثل دراسة مقصود (١٩٩٧) حيث جاءت إنجازات الطلاب من أصحاب معدلات ما وراء المعرفة المرتفعة تفوق معدلات الطلاب من ذوي المعدلات المنخفضة لما وراء المعرفة، كما أكدت ارتباط ارتفاع الأداء الرياضي بارتفاع قدرة ما وراء المعرفة. وفي دراسة الوهر، أبو عليا (١٩٩٩) أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفية الثلاث مجتمعة (التقريرية والإجرائية والشرطية) يمكن أن تعزى لمتغير التحصيل لدى (١٧٥٠) طالباً وطالبة في الصفوف: السابع والتاسع والحادي عشر. وفي دراسة شهاب (٢٠٠٠)؛ ودراسة الجندي، و صادق (٢٠٠١)؛ ودراسة الطناوي (٢٠٠١)؛ ودراسة موسى (٢٠٠١)؛ ودراسة هال (٢٠٠١)؛ ودراسة سعيد (٢٠٠٢)؛ ودراسة لطف الله (٢٠٠٢)؛ ودراسة ميفاريك و كرامارسكى (٢٠٠٣)؛ ودراسة الفرماوي (٢٠٠٤)؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) كلها أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في مقررات محددة. في حين أن دراسة أبو هاشم (١٩٩٩) خالفت نتائج الدراسات السابقة وبينت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى (٢٠٤) من طلاب وطالبات الثالث الثانوي العام.

(٨) من حيث علاقة فعالية الذات بالجنس : أظهرت دراسة أبو سريع (٢٠٠١) عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في فعالية الذات، في حين بينت دراسة حسن (١٩٩٨) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب.

(٩) من حيث علاقة ما وراء المعرفة بفعالية الذات: بينت بعض الدراسات أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات مثل دراسة رامب وجاي في (١٩٩٩) والتي أكدت ظهور اختلاف واضح في تحسن فعالية الذات بين المجموعة التي تلقت تدريبات ما وراء المعرفة وتلك التي لم تتلق هذا النوع من التدريبات. وفي دراسة هيجنز (٢٠٠٠) وجد أن فعالية الطلاب الذاتية على التعلم تزداد عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة.

فروض البحث الحالي

اعتماداً على ما أثير من أسئلة في الفصل الأول، وعلى ضوء الإطار النظري للبحث، وطبقاً لما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة من نتائج في مجال البحث الحالي، تمكنت الباحثة من صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها.

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٦- يوجد تأثير مشترك بين فعالية الذات والتحصيل في "ما وراء المعرفة " لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

الفصل الثالث

منهجية البحث

- تمهيد

أولاً: مجتمع البحث و عينته

ثانياً: الأدوات المستخدمة

ثالثاً: الإجراءات

رابعاً: الأساليب الإحصائية

تمهيد

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهجية البحث والمتضمنة على المنهج المسحي والمنهج الوصفي الارتباطي، ولعينة البحث، وتشمل عينة التقنين والعينة النهائية التي اشتقت من بياناتها نتائج البحث الحالي، كما يتناول وصفاً مفصلاً لمقياس ما وراء المعرفة وطرق اختبار صدقه وثباته، ومقياس فعالية الذات وكيفية بنائه واختبار صدقه وثباته، كما يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للتعامل مع البيانات.

أولاً : مجتمع البحث وعينته:

المجتمع المستهدف لهذا البحث هو طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة طيبة. وتكونت عينته من (٩٠٠) طالب وطالبة منهم (٤٧٠) طالب و(٤٣٠) طالبة، في المستويات الثالث والرابع والخامس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ، وقد اقتصرت الباحثة في اختيارها للعينة على قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية نظراً لتوقف القبول في الأقسام الأخرى. وفيما يلي جدول يوضح مصادر اختيار العينة وعددها.

جدول (٢) مصادر اختيار أفراد عينة البحث وعددها

القسم	طلاب	طالبات	المجموع
اللغة العربية	٣٠٠	١٣٠	٤٣٠
اللغة الإنجليزية	١٧٠	٣٠٠	٤٧٠
المجموع	٤٧٠	٤٣٠	٩٠٠

ثانياً: الأدوات المستخدمة :

استخدم في هذا البحث أداتان هما مقياس ما وراء المعرفة ومقياس فعالية الذات، وفيما يلي عرض لكل منهما وعلاوة على ذلك تم استخدام المعدل التراكمي.

١- مقياس ما وراء المعرفة:

إعداد: سشرو و ودنيسون (Schraw, G. & Dennison, R. 1994)،
ترجمة وتعريب : السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩)، (ملحق رقم ٥).

أعد هذا المقياس في الأصل سشرو و ودنيسون (١٩٩٤)، وقام أبو هاشم (١٩٩٩) بترجمتها وتعديل صياغة بعض العبارات. ويتكون المقياس من ٤٨ عبارة لقياس مكونين لما وراء المعرفة بحيث تمثل العبارات (١- ١٦) المعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية، الشرطية)، في حين تمثل العبارات (١٧- ٤٨) تنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض، التقويم). وتتم الاستجابة على هذه القائمة طبقاً لتصنيف خماسي يتدرج من " تنطبق تماماً" إلى "لا تنطبق تماماً"، ويكون تصحيح الاستجابات بناءً على أوزان أعطيت للحقول المخصصة لكل فقرة وزعت كالتالي: ٥ درجات (تنطبق تماماً)، ٤ درجات (تنطبق بعض الشيء)، ٣ درجات (متوسطة الانطباق)، درجتين (لا تنطبق بعض الشيء)، درجة واحدة (لا تنطبق تماماً)، وبذلك تتراوح الدرجة على القائمة ما بين (٢٤٠) و (٤٨) درجة. وقد قام الباحث بتقنينها على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي. وللتحقق من صدق القائمة قام الباحث باستخدام الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة ألفاريماكس، كما قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي للقائمة وبحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للقائمة كانت تتراوح ما بين (٠,٤٦ و ٠,٩٥) وجميعها دالة إحصائياً. وقام الباحث بالتأكد من ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا للتأكد من ثبات المفردات في حالة حذف المفردة من القائمة وأثر ذلك على الثبات ووجد أن جميع المفردات ثابتة حيث امتدت معاملات ألف للقائمة عند حذف المفردات (من ٠,٨٥١٩ إلى ٠,٨٥٥٣) وجميعها أقل من معامل ألفا للقائمة ككل والذي بلغت قيمته (٠,٨٧) وبالنسبة لثبات الأبعاد الفرعية امتدت معاملات ألفا للقائمة من (٠,٨١٦٨ إلى ٠,٨٥٥٣) مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية (أبو هاشم، ١٩٩٩، ص٢٢٣- ٢٢٥).

وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

صدق المقياس:

استخدمت الباحثة أسلوب معاملات الارتباط في التحقق من صحة أو سلامة صدق البناء أو التكوين بالنسبة لكل من الأبعاد المتضمنة في مقياس ما وراء المعرفة، إلى جانب صدق البناء أو التكوين بالنسبة للمقياس ككل. وفيما يلي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد.

وقامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها مجموعة التقنين (ن = ٢٠٠) في كل من العوامل المتضمنة في مقياس ما وراء المعرفة من ناحية والدرجات التي حصلت عليها مجموعة التقنين في بقية الأبعاد من ناحية أخرى، وذلك إلى جانب حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها نفس المجموعة في كل من عوامل مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة. وفيما يلي جدول يوضح ما توصلت إليه الباحثة من معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة بالبعد الرئيس الذي تنتمي له وللدرجة الكلية على المقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة بالبعد الرئيس الذي تنتمي له وللدرجة الكلية على المقياس.

البعد الأول : المعرفة حول المعرفة			البعد الثاني : تنظيم المعرفة		
البعد الفرعي	معاملات ارتباطه		البعد الفرعي	معاملات ارتباطه	
	ببعده	بالدرجة الكلية		ببعده	بالدرجة الكلية
التصريحية	*٠,٨٠٨٢	*٠,٨٢٨٣	التخطيط	*٠,٦٩٢١	*٠,٧١٧٣
الإجرائية	*٠,٧٥٧٤	*٠,٨٠٩٠	إدارة المعلومات	*٠,٧٤٥٢	*٠,٧٩٢٤
الشرطية	*٠,٧١٦٦	*٠,٧٦٤٨	المراقبة الذاتية	*٠,٦٥٥٤	*٠,٦٩٨٧
المعرفة حول المعرفة		*٠,٩٧٩	تجنب الغموض	*٠,٧٠٣٢	*٠,٧٤٥٢
			التقويم	*٠,٧٣٠٦	*٠,٧٢٠٦
			تنظيم المعرفة		*٠,٩٥٣

* مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الارتباط بالنسبة للعوامل المتضمنة في مقياس ما وراء المعرفة جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس :

١- تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا) للمقياس ككل وبلغت قيمته (٠,٩٣٠٤) وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- تم تقدير ثبات المقياس ككل ولكل من الأبعاد المكونة له وذلك بطريقة إعادة تطبيق الأداة بفاصل زمني (١٥) يوماً، وذلك على عينة قوامها (١٠٠) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق سواء بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس بوجه عام أو الدرجات الكلية على كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة. ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية على المقياس.

جدول (٤) معاملات الارتباط لعوامل مقياس ما وراء المعرفة وللدرجة الكلية على المقياس.

الأبعاد		م١	ع١	م٢	ع٢	معامل الارتباط
الأول	المعرفة حول المعرفة	١٠,٩٦٠	١,٩٣٢٨	١٠,٨٦٠	٢,٠٠٥١	٠,٧٣١ *
أ - ١	المعرفة التصريحية	٣,٦٩٠٠	٠,٩٨١٦	٣,٧٧٠٠	٠,٩٦٢٥	٠,٦٧٢ *
أ - ٢	المعرفة الإجرائية	٣,٦٠٠٠	٠,٨٥٢٨	٣,٥٠٠٠	٠,٩٠٤٥	٠,٦٥٥ *
أ - ٣	المعرفة الشرطية	٣,٦٧٠٠	٠,٩٤٣٤	٣,٥٩٠٠	٠,٨٦٥٧	٠,٦٩٨ *
الثاني	تنظيم المعرفة	١٨,٢٠٠	٣,٢٢٥٥	١٨,١٠٠	٢,٣٤٢٠	٠,٧٥٨ *
ب - ١	التخطيط	٣,٦٢٠٠	١,٠٢٢٨	٣,٥٥٠٠	٠,٩٤٦٨	٠,٦٧٧ *
ب - ٢	إدارة المعلومات	٣,٦٩٠٠	٠,٩٨١٦	٣,٦٤٠٠	٠,٩٠٤٨	٠,٦٩٢ *
ب - ٣	المراقبة الذاتية	٣,٦٠٠٠	٠,٨٥٢٨	٣,٦٤٠٠	٠,٨٢٢٩	٠,٧٢٨ *
ب - ٤	تجنب الغموض	٣,٦٧٠٠	٠,٩٤٣٤	٣,٦٢٠٠	٠,٨٣٨٢	٠,٦٣٢ *
ب - ٥	التقويم	٣,٦٢٠٠	١,٠٢٢٨	٣,٦٥٠٠	٠,٩٧٨٣	٠,٦٦٣ *
الدرجة الكلية للمقياس		٢٩,١٦٠	٤,٩٠٨٧	٢٨,٩٦٠	٣,٩١٣٠	٠,٨٢٣ *

* مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات ذات دلالة إحصائية لدى عينة الثبات، مما يعني إمكانية الاعتماد على هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الثقة.

٢- مقياس فعالية الذات:

نظراً لعدم وجود أدوات تقيس فعالية الذات في البيئة السعودية، ونظراً لأن معظم الأدوات التي استخدمت تركز على جانب دون الآخر. قامت الباحثة بإعداد أداة في ضوء التراث السيكولوجي المتوافر في مجال فعالية الذات بصفة عامة وقد مرت عملية بناء هذه الأداة بالخطوات التالية :

(١) مراجعة الكتابات والبحوث والدراسات العربية والأجنبية في مجال فعالية الذات، والتي حاولت - مع تعدد مناحيها - إلقاء الضوء على هذا الجانب المتميز من جوانب الشخصية. وما تتضمنه من معاني ودلالات وما يصاحبها أو يترتب عليها من تصرفات ونشاطات سلوكية وتوجهات حياتية بصفة عامة كما في دراسة (عبدالرحمن، ١٩٩٨ب) عن فاعلية الذات لدى المدخنين، ودراسة (عبد الرحمن وهاشم، ١٩٩٨) عن فاعلية الذات لدى الأسوياء والجانحين، ودراسة (فايد، ٢٠٠٣) عن فاعلية الذات كمنبئ بتصور الانتحار. وعن علاقة فعالية الذات ببعض متغيرات الشخصية مثل مستوى الطموح ودافعية الإنجاز(عجوة، ١٩٩٣)، وعن فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) (اللحياني، ٢٠٠٢) والذكاء الشخصي وفعالية الذات في المهام الخاصة بالذاكرة (Abouserie, 2001) وعن الفروق في فعالية الذات بين الذكور والإناث كما في دراسة (حسن، ١٩٩٨)، (Abouserie, 2001).

(٢) مراجعة الجهود العربية والأجنبية التي بذلت بهدف وضع أدوات لقياس فعالية الذات لدى عينات من شرائح عمرية مختلفة، وفي مواقف وسلوكيات متنوعة، وما تتضمن كل من هذه الأدوات من جوانب وأبعاد فرعية وما ينبثق عن هذه الجوانب والأبعاد من عبارات. وقد استعانت الباحثة لإعداد مقياس فعالية الذات بالمقاييس التالية:

- مقياس فعالية الذات: إعداد عبد العال عجوة (١٩٩٣).
- مقياس الفعالية العامة للذات: إعداد محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨).
- مقياس الموقف من التعليم النموذج (أ)، والنموذج (ب): إعداد لاري رامب وستيفن جاي (١٩٩٩).
- استبيان إستراتيجيات تحفيز الدافعية للتعلم إعداد باربرا آن هيجنز (٢٠٠٠).

- ❖ مقياس فعالية الذات الاجتماعية: إعداد (فان، ماك، ١٩٩٨) ترجمة وتعريب مريم حميد اللحياني (٢٠٠٢).
- ❖ مقياس فعالية الذات: إعداد حسين علي فايد (٢٠٠٣).

(٣) وفي ضوء ما سبق؛ استخلصت الباحثة أن ذوي فعالية الذات المرتفعة يكونون أكثر تقديراً لذاتهم، وتوجههم داخلي، ولديهم الرغبة في بدء السلوك (المبادرة)، والمثابرة في مواجهة الضغوط، والسعي المستمر وبذل المجهود لإكمال السلوك. وبناءً على ذلك تم وضع ثلاثة جوانب لمقياس فعالية الذات المقترح كالتالي:

الأول: فعالية الذات العامة.

الثاني: فعالية الذات الاجتماعية.

الثالث: فعالية الذات الأكاديمية.

(٤) صياغة مجموعة من العبارات لكل بعد من الأبعاد السابقة مع الاستفادة من حصيلة الكتابات النظرية في مجال فعالية الذات إلى جانب ما اشتملت عليه الأدوات السابقة. ثم كتبت تعليمات لتوضيح الغرض من المقياس وكيفية الاستجابة عليه، مكونة بذلك الصورة الأولية التي تضمنت (٦٣) عبارة، (ملحق رقم ١). وتتوزع عبارات المقياس على ثلاثة جوانب:

الأول: فعالية الذات العامة. وتمثله العبارات من ١ إلى ٣٦.

الثاني: فعالية الذات الاجتماعية. وتمثله العبارات من ٣٧ إلى ٥١.

الثالث: فعالية الذات الأكاديمية. وتمثله العبارات من ٥٢ إلى ٦٣.

(٥) تم تحكيم المقياس؛ وذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس النفسي بالجامعات السعودية *، وطُلب منهم تحديد الجانب الذي تنتمي إليه العبارة وإذا ما كانت عبارة موجبة أم سالبة (ملحق رقم ٢).

* تتوجه الباحثة بالشكر لكل من أ.د. أحمد الرفاعي غنيم، جامعة الملك خالد بأبها؛ أ.د. السيد محمد أبو هاشم، جامعة الملك سعود بالرياض؛ أ.د. عبد الله سليمان إبراهيم؛ أ.د. محروس غبان؛ د. حاسن الشهري؛ د. خليل الحربي، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، على ما أبدوه من رأي ومشورة، وما بذلوه من جهدهم ووقتهم الثمين لتحكيم المقياس.

(٦) قامت الباحثة برصد نتائج تحكيم عبارات المقياس بحيث يعطى للعبارات درجات ترمز للجانب الذي تمثله، بحيث يعطى الرقم (١) لفعالية الذات العامة، ويعطى الرقم (٢) لفعالية الذات الاجتماعية، ويعطى الرقم (٣) لفعالية الذات الأكاديمية. ولتحديد اتجاه العبارة يعطى الرقم (١) للاتجاه الموجب، ويعطى الرقم (٢) للاتجاه السالب. وبحساب التكرارات والنسب المئوية تم حذف العبارات التي تقل نسبة اتفاق المحكمين على انتماء كل منها لجوانب مقياس فعالية الذات عن ٨٠٪، وبناءً على ذلك تبقى (٥١) عبارة. ويوضح (ملحق رقم ٣) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على انتماء كل عبارة من العبارات لأبعاد المقياس.

(٧) مراجعة الصياغة اللغوية للعبارات بهدف مراعاة الوضوح والبساطة *، وللتأكد من ذلك تم عرض المقياس على (٣) طلاب و(٣) طالبات من طلاب كلية التربية – جامعة طيبة، بطريقة فردية وطلب منهم تحديد أي الكلمات غير الواضحة أو العبارات الغامضة، وبذلك تم التأكد من وضوح وبساطة عبارات المقياس.

(٨) إعداد تعليمات الاستجابة لمقياس فعالية الذات على أساس أن يجاب على كل عبارة طبقاً لمقياس " ليكرت" ويكون تصحيح الاستجابات على المقياس بناءً على أوزان أعطيت للحقول المخصصة لكل فقرة وزعت كالتالي: ٥ درجات (دائماً)، ٤درجات (غالباً)، ٣ درجات (أحياناً)، درجتين (نادراً)، درجة واحدة (أبداً)، وتمنح هذه الأوزان للفقرات التي تعكس مؤشرات أو اتجاهات إيجابية لفعالية الذات، وعكس ميزان التقدير للعبارات التي تعكس مؤشرات سلبية وهي العبارات (٢، ٧، ١١، ١٢، ٢٣، ٢٤، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨). وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٥٥) و(٥١) درجة بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى فعالية الذات.

(٩) تطبيق المقياس بصورته السابق الإشارة إليها على مجموعة قوامها (٢٠٠) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٧/١٤٢٦هـ، وقد اقتصرت عينة البحث على القسمين المذكورين نظراً لتوقف القبول في الأقسام الأخرى. وفيما يلي جدول يوضح مصادر اختيار أفراد عينة تقنين مقياس فعالية الذات وعددها.

* تتوجه الباحثة بالشكر لكل من د. علي يوسف جميل؛ د.عبده إبراهيم أحمد، على تدقيق المقياس لغوياً.

جدول (٥) مصادر اختيار أفراد عينة تقنين مقياس فعالية الذات (ن = ٢٠٠)

القسم	طلاب	طالبات	المجموع
اللغة العربية	٥٠	٥٠	١٠٠
اللغة الإنجليزية	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

(١٠) تصحيح المقياس حسب التعليمات الخاصة به ورصد الدرجات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، وذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية المبدئية المتضمنة في الأداة وللمقياس ككل، بحيث يتضمن العمود الأول أرقام الطلاب وتتضمن الصفوف درجاتهم على كل مفردة (عبارة) عددها (٥١). ثم تم حساب معامل ألفا للمقياس (٥١ عبارة) عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس وقد بلغ (٠,٩٢٧٥)، وقد أسفرت تلك الخطوة عن عدم ثبات أربع عبارات وهي (٧ ، ١٥، ٤٢ ، ٤٤). وبعد استبعاد العبارات بلغ معامل ألفا (٠,٩٣٦٩).

(١١) تم تكوين مصفوفة الارتباط (٤٧ × ٤٧) بين عبارات المقياس بطريقة بيرسون من الدرجات الخام ووجد فيها (٦٨٣) معاملاً ذات دلالة إحصائية بنسبة (٦٣,١٨٢٢ ٪)، في حين كان عدد المعاملات غير ذات الدلالة الإحصائية (٣٩٨) بنسبة (٣٦,٨١٧٨ ٪)، وتشير هذه النتائج إلى إمكانية استخدام منهج التحليل العاملي على تلك المصفوفة لمعرفة العوامل أو الأبعاد التي يمكن أن تتكون منها فعالية الذات.

(١٢) استخدام أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (لهوتلينج) H.Hottwlling بهدف التعرف على المكونات الأساسية للمقياس حيث تتميز هذه الطريقة بأنها تلخص المصفوفة الإرتباطية في أقل عدد من العوامل المتعامدة (فرج، ١٩٨٠، ص٢١٠). ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة (فاريماكس) Varimax، واستخدم محك (كايزر) Kaiser لتحديد عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة وهي التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (فرج، ١٩٨٠، ص٢٤٤) وذلك للتحقق من الصدق العاملي للمقياس بعد استبعاد العبارات (٧، ١٥، ٤٢، ٤٤). وقد أسفرت هذه العملية عن وجود أربعة عوامل يتشبع بكل منها مجموعة من

العبارات، وبخصوص دلالة تشبع العبارة على العامل التزمت الباحثة باختيار العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٣) (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٦، ص ٦٤٠).

بالنسبة للعامل الأول؛ أوضحت نتائج التحليل العاملي وجود (١٨) عبارة يتشبع كل منها بصورة دالة على العامل الأول وجذره الكامن = ١٢,٤ وقد فسر ٢٦,٣٨٣٪ من التباين في درجات المقياس. وفيما يلي جدول يوضح العبارات ذات التشبعات الدالة على العامل الأول وقيم التشبعات الخاصة بكل من هذه العبارات.

جدول (٦) عبارات العامل الأول وقيم تشبعاتها

م	العبـــــــارة	التشبع
١	أتحمس كثيراً عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.	٠,٨٦٥
٣	أشعر أنني أكثر نجاحاً في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.	٠,٨٢٧
٥	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.	٠,٨٦٤
٦	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.	٠,٨١٣
١٠	أظل أعمل دائماً حتى لو لم يبدُ هناك أمل.	٠,٨٤٩
١٢	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.	٠,٨٩٣
١٤	يكُمن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلاً.	٠,٨٣٣
١٦	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.	٠,٨١١
١٧	في الغالب أقضي أياماً في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.	٠,٨٤٩
١٨	أهتم كثيراً بالوقت.	٠,٧٨٧
٢١	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.	٠,٧٣٩
٢٣	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.	٠,٨٥١
٢٤	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.	٠,٧٩١
٢٥	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمد على الحظ.	٠,٨٢٣
٣٠	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.	٠,٧٩١
٣١	أستمتع بتحدي الوقت.	٠,٧٦٤
٣٣	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.	٠,٧٨٢
٤٧	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.	٠,٨٦١

يتضح من مراجعة معاني ومضامين كل من العبارات المتضمنة في الجدول السابق أن هذه المعاني والمضامين تدور حول الحماس والشعور بالتفاؤل في النجاح بإنجاز المهام الصعبة، والعمل على تحقيق الأهداف، والتنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وعدم الشعور بالملل أو الإحباط وعدم الاعتماد على الحظ، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات و تجنب الفشل. وهي صفات وخصائص تبرر إمكانية تسمية هذا العامل " **الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل** ".

بالنسبة للعامل الثاني؛ أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود (١٣) عبارة ذات تشبعات دالة على هذا العامل وجذره الكامن = ٨,٩٨٦ وقد فسر ١٩,١١٨٪ من التباين في درجات المقياس، وبهذا يكون مجموع التباين المفسر بواسطة هذين العاملين ٤٥,٥٠٢٪ . وفيما يلي جدول يوضح العبارات ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني وقيم التشبعات الخاصة بكل من هذه العبارات.

جدول (٧) عبارات العامل الثاني وقيم تشبعاتها

م	العبـــــــارة	التشبع
٨	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.	٠,٦٥٩
٢٠	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى تتسنى لي الفرصة لإتمامها.	٠,٧٨٧
٢٦	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.	٠,٧٦٨
٢٧	أحب أن أعيش وشعاري " لا تستسلم أبداً ".	٠,٧٨٠
٢٨	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.	٠,٧١٤
٣٤	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلاً في موقف تحدي.	٠,٧٩٩
٣٦	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.	٠,٨٣٢
٣٧	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.	٠,٩٠٣
٣٩	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.	٠,٨٤٢
٤١	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.	٠,٨٦٥
٤٣	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلاً من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.	٠,٩٢١
٤٩	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.	٠,٩١٣
٥١	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.	٠,٩٠٦

يتضح من مراجعة معاني ومضامين كل من العبارات المتضمنة في الجدول السابق أن هذه المعاني والمضامين تدور حول الشعور بقدر كبير من الثقة بالنفس، والاعتماد على النفس والمثابرة وعدم الاستسلام وقضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك يساعد في إنهاء المهمة. والشعور بالعزيمة وقوة الإرادة لإنجاز العمل في موعده، والإقدام وتحمل المتاعب في سبيل إتمام المهام وعدم الاعتراف بالعجز عن إتمامها، والكفاح لمواجهة المشاكل والتمكن من حلها. مما يترتب عليه إمكانية تسمية هذا العامل " **قوة الإرادة والمثابرة** ".

بالنسبة للعامل الثالث؛ أوضحت نتائج التحليل العاملي وجود (١٢) عبارة يتشبع كل منها بصورة دالة على هذا العامل وجذره الكامن = ٨,٩٤٢ وقد فسر ١٩,٠٢٦٪ من التباين في درجات المقياس، وبهذا يكون مجموع التباين المفسر بواسطة العوامل الثلاث ٦٤,٥٢٨٪ . وفيما يلي جدول يوضح العبارات ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث وقيم التشبعات الخاصة بكل من هذه العبارات.

جدول (٨) عبارات العامل الثالث وقيم تشبعاتها

م	العبـــــــارة	التشبع
٤	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.	٠,٩٢٨
١٣	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.	٠,٩٠٤
١٩	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.	٠,٩١٢
٢٢	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.	٠,٩٠٩
٢٩	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.	٠,٩٢٨
٣٢	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.	٠,٨٩٢
٣٥	أتوقع أن يكون أدائي حسناً جداً في هذا الفصل.	٠,٨٧٨
٣٨	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.	٠,٦٨١
٤٠	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.	٠,٥٨٢
٤٥	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.	٠,٧١٧
٤٨	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.	٠,٨٧٥
٥٠	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.	٠,٩٥١

يتضح من مراجعة معاني ومضامين كل من العبارات المتضمنة في الجدول السابق أن هذه المعاني والمضامين تدور حول المقدرة على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية، والثقة بأن أداء الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد سيكون ممتازاً، والإحساس بالراحة وعدم التشاؤم في الاختبار، وتوقع الفرد أن يكون أدائه حسناً جداً في الدراسة وأنه أفضل من أداء زملائه ومعرفة الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين، والاستمتاع بالتعامل مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة في الفصل الدراسي. مما يترتب عليه إمكانية تسمية هذا العامل " **فعالية الذات الأكاديمية** ".

بالنسبة للعامل الرابع؛ أوضحت نتائج التحليل العاملي وجود (١٨) عبارة ذات تشبعات دالة على العامل الرابع وجذره الكامن = ٣,٦٩٦ وقد فسر ٧,٨٦٤٪ من التباين في درجات المقياس، وبهذا يكون مجموع التباين المفسر بواسطة العوامل الأربع ٧٢,٣٩٢٪ وهي نسبة مقبولة من التباين المفسر. وفيما يلي جدول يوضح العبارات ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع وقيم التشبعات الخاصة بكل من هذه العبارات.

جدول (٩) عبارات العامل الرابع وقيم تشبعاتها

م	العبـــــــارة	التشبع
٢	أفضل أن أعمل وحدي.	٠,٩٧٥
٩	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.	٠,٩٢٨
١١	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.	٠,٩٥٠
٤٦	قد أغير رأيي بدلاً من معارضة الرأي السائد في المجموعة.	٠,٩٢٤

يتضح من مراجعة معاني ومضامين كل من العبارات المتضمنة في الجدول السابق أن هذه المعاني والمضامين تدور حول تقدير العمل الجماعي في إنجاز المهام، والقدرة على التعامل مع الآخرين، وتقبل الرأي السائد في المجموعة. وهي صفات وخصائص تبرر إمكانية تسمية هذا العامل " **فعالية الذات الاجتماعية** ".

وهكذا توصلت الباحثة إلى أن مقياس فعالية الذات يتضمن في صورته النهائية (٤٧) عبارة، وهذه العبارات تتوزع على أربعة عوامل. وفيما يلي جدول يوضح العوامل

المتضمنة في الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات وعدد العبارات الخاصة بكل عامل من هذه العوامل.

جدول (١٠) العوامل المتضمنة في مقياس فعالية الذات وجذرها الكامن ونسبة ما تفسره من التباين في درجات المقياس، وعدد العبارات التي يشتمل عليها كل عامل

م	العامل	عدد العبارات	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
١	الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل	١٨	١٢,٤	٪ ٢٦,٣٨٣
٢	قوة الإرادة والمثابرة	١٣	٨,٩٨٦	٪ ١٩,١١٨
٣	فعالية الذات الأكاديمية	١٢	٨,٩٤٢	٪ ١٩,٠٢٦
٤	فعالية الذات الاجتماعية	٤	٣,٦٩٦	٪ ٧,٨٦٤
	المجموع	٤٧	—	٪ ٧٢,٣٩٢

وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٣٥) درجة و(٤٧) درجة بحيث تعني الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع فعالية الذات. وقد قامت الباحثة بوضع صيغتين (بصيغة المذكر، والمؤنث) لمقياس فعالية الذات بصورته النهائية (ملحق رقم٤).

ومما سبق؛ ترى الباحثة أن بالإمكان تحديد تعريف إجرائي لفعالية الذات وتحديد ما يمكن أن يتضمن مثل هذا التعريف أو يشتمل عليه من جوانب وأبعاد فرعية، حيث ترى الباحثة أن فعالية الذات تعني "**معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات وقوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات**". ويتضمن هذا التعريف العام عدة جوانب أو أبعاد فرعية هي*:

الأول: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل.

الثاني: قوة الإرادة والمثابرة.

الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية.

الرابع: فاعلية الذات الاجتماعية.

* يلاحظ هنا أن نتيجة التحليل العاملي اختلفت عن النتيجة التي أسفرت عنها عملية التحكيم، وترى الباحثة أن نتيجة التحليل العاملي أكثر منطقية لأنها لم تأتي بما يسمى فعالية الذات العامة كبعد من أبعاد فعالة الذات.

صدق البناء أو التكوين Construct Validity:

استخدمت الباحثة أسلوب معاملات الارتباط في التحقق من صحة أو سلامة صدق البناء أو التكوين بالنسبة لكل من الأبعاد المتضمنة في مقياس فعالية الذات، إلى جانب صدق البناء أو التكوين بالنسبة للمقياس ككل. وفيما يلي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد.

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها مجموعة التقنين السابق الإشارة إليها (ن = ٢٠٠) في كل من العوامل المتضمنة في مقياس فعالية الذات من ناحية والدرجات التي حصلت عليها مجموعة التقنين في بقية العوامل من ناحية أخرى، وذلك إلى جانب حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها نفس المجموعة في كل من عوامل مقياس فعالية الذات والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات. وفيما يلي جدول يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد.

جدول (١١) معاملات الارتباط لعوامل مقياس فعالية الذات وللدرجة الكلية على المقياس.

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الدرجة الكلية
الأول	—	٠,٨٤٣٨*	٠,٨١٥٢*	٠,٦٩٨٣*	٠,٨٦٧٧*
الثاني		—	٠,٧٥٧٩*	٠,٧٤٣٧*	٠,٨٦٢٠*
الثالث			—	٠,٦٨٩٤*	٠,٨٢٢٦*
الرابع				—	٠,٧٦١٢*
الدرجة الكلية					—

* مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الارتباط البينية بالنسبة للعوامل المتضمنة في مقياس فعالية الذات جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

صدق المفردات:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها مجموعة التقنين السابق الإشارة إليها (ن = ٢٠٠) في كل من العبارات المتضمنة في كل بعد وبالدرجة الكلية على المقياس. وفيما يلي جدول يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد.

جدول (١٢) معاملات ارتباط العبارة ببعدها وبالدرجة الكلية

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث			البعد الرابع		
العبارة	معاملات ارتباطها		العبارة	معاملات ارتباطها		العبارة	معاملات ارتباطها		العبارة	معاملات ارتباطها	
	ببعدها	بالدرجة الكلية		ببعدها	بالدرجة الكلية		ببعدها	بالدرجة الكلية		ببعدها	بالدرجة الكلية
١	٠,٥٦٣٦	٠,٦٢٤٠	٨	٠,٦٧٦١	٠,٤٠٤١	٤	٠,٤٨٧٧	٠,٤٥٩٨	٢	٠,٤٤٠٤	٠,٣٨٦٩
٣	٠,٤٥٨٧	٠,٦٢٨٤	٢٠	٠,٦٧٤٥	٠,٣٤٩٩	١٣	٠,٥٢٥٠	٠,٤٥٢٩	٩	٠,٤٨١٧	٠,٤١٦٤
٥	٠,٦٥٩٨	٠,٦٢٩٣	٢٦	٠,٧٤٣٩	٠,٤٩٧٢	١٩	٠,٤٦١٩	٠,٤٥٦١	١١	٠,٥١٦٢	٠,٤١٦٤
٦	٠,٤٨٣٥	٠,٥٩٠٨	٢٧	٠,٦٥٨٥	٠,٤١٨٠	٢٢	٠,٣٢٢٩	٠,٤٣٧٥	٤٦	٠,٤١١٣	٠,٤٢٦٩
١٠	٠,٥٢٦٧	٠,٦٢١٧	٢٨	٠,٧٦٥١	٠,٤٢٣١	٢٩	٠,٤٩٧٢	٠,٤٥٩٨			
١٢	٠,٥٤٤٥	٠,٦٦٩٥	٣٤	٠,٥٤٤٠	٠,٣١٢٠	٣٢	٠,٥٠٥٥	٠,٤٣١٣			
١٤	٠,٥٣٠٥	٠,٥٩١١	٣٦	٠,٨١٣٢	٠,٤٦٣٥	٣٥	٠,٥٦١٣	٠,٤٥٣٣			
١٦	٠,٥٧٠٩	٠,٥٥٤٧	٣٧	٠,٧٠٧٢	٠,٣٨٣٣	٣٨	٠,٦١٤٧	٠,٣٩٨١			
١٧	٠,٦٢٢٢	٠,٦١٩٨	٣٩	٠,٦٦٨٤	٠,٣٨٧٦	٤٠	٠,٥٣٧٢	٠,٤١٩٠			
١٨	٠,٥٨٩٦	٠,٦٠٤٠	٤١	٠,٦٨٢٩	٠,٣٦٥٩	٤٥	٠,٦٤١٠	٠,٣٥٧٩			
٢١	٠,٥٢٧٢	٠,٥٧٥٤	٤٣	٠,٥٠١٤	٠,٣٢٩٦	٤٨	٠,٣٩٦٥	٠,٤٤٢٥			
٢٣	٠,٧٣٣٥	٠,٦٤٠٢	٤٩	٠,٥٤٥٤	٠,٢٨٧٣	٥٠	٠,٣٥٩٧	٠,٤٨٣٢			
٢٤	٠,٤٨٣٤	٠,٦٠٥٨	٥١	٠,٥٦٥٦	٠,٢٨٧٣						
٢٥	٠,٣٩٨٢	٠,٦٤٤٩									
٣٠	٠,٦٠١٢	٠,٦٢٢٢									
٣١	٠,٥٤٧٠	٠,٥٨٢٠									
٣٣	٠,٦٠١٢	٠,٦١٤٥									
٤٧	٠,٥٣٧٨	٠,٦٣٣٠									

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا) وكانت قيمته (٠,٩٣٦٩)، وبطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان/ براون حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٧٠٦)، ومعادلة جتمان وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦٣٣)، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وبالنسبة لثبات الأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات تم حساب معاملات ألفا للأبعاد وكانت كلها أقل من معامل ألفا للمقياس ككل، وكذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان/ براون ومعادلة جتمان، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وفيما يلي جدول يوضح معاملات ألفا للأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات.

جدول (١٣) معاملات ألفا وجتمان وسبيرمان/ براون
للأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات للمقياس ككل

	معامل ألفا	معامل جتمان	معامل سبيرمان/ براون
البعد الأول	٠,٩٠٣١	٠,٨٣٧٧	٠,٨٣٩١
البعد الثاني	٠,٩٢٠٥	٠,٩٢٠٨	٠,٩٤١١
البعد الثالث	٠,٨٣٣٨	٠,٨٠٨٥	٠,٨٠٩١
البعد الرابع	٠,٦٨٣٣	٠,٧٦٤٧	٠,٧٦٤٩
للمقياس ككل	٠,٩٣٦٩	٠,٨٦٣٣	٠,٨٧٠٦

ثبات المقياس بإعادة التطبيق:

تم تقدير ثبات المقياس ككل ولكل من العوامل المكونة له وذلك بطريقة إعادة تطبيق الأداة بفاصل زمني (١٥) يوماً، وذلك على عينة قوامها (١٠٠) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق سواء بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس بوجه عام أو الدرجات الكلية على كل عامل من عوامل مقياس فعالية الذات. ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لعوامل المقياس وللدرجة الكلية على المقياس.

جدول (١٤) معاملات الارتباط لعوامل مقياس فعالية الذات وللدرجة الكلية على المقياس.

م	البعد	م١	ع١	م٢	ع٢	معامل الارتباط
١	الثقة بالذات	٣,٦٩٠٠	٠,٩٨١٦	٣,٦٨٠٠	١,٠٠٣٨	*٠,٨٦٢
٢	قوة الإرادة والمثابرة	٣,٦٠٠٠	٠,٨٥٢٨	٣,٤٩٠٠	٠,٨٩٣٢	*٠,٧٩٠
٣	فاعلية الذات الأكاديمية	٣,٦٧٠٠	٠,٩٤٣٤	٣,٥٥٠٠	٠,٨٩١٩	*٠,٨٤٢
٤	فاعلية الذات الاجتماعية	٣,٦٢٠٠	١,٠٢٢٨	٣,٥٣٠٠	٠,٩٨٩٤	*٠,٨٩٠
	الدرجة الكلية للمقياس	١٤,٥٨٠	٢,٤٥٤٤	١٤,٢٥٠	٢,٥١٦١	*٠,٨٨٧

* مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات ذات دلالة إحصائية لدى عينة الثبات، مما يعني الاعتماد على هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الثقة.

ثالثاً: الإجـراءات.

١- التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة للاستخدام وذلك عن طريق تقنينها على عينة من المجتمع المستهدف بحيث لا تستخدم هذه العينة مرة أخرى في التطبيق النهائي.

٢- اختيار عينة البحث من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، من قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستويات الثالث والرابع والخامس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ.

٣- تطبيق الأدوات على أفراد العينة وتصحيحها ثم رصد الدرجات الخاصة بمتغيرات ما وراء المعرفة ومكوناتها، وفعالية الذات وأبعادها، ثم الحصول على المعدل التراكمي للطلاب والطالبات من الكشوف الرسمية.

٤- للإجابة على السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية للدرجة الكلية في ما وراء المعرفة ومكوناتها.

٥- للإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع (الفروض ١، ٢، ٣) تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، بحيث يكون الجنس والتخصص متغيرين مستقلين، وتكون ما وراء المعرفة ومكوناتها هي المتغيرات التابعة.

٦- للإجابة على السؤال الخامس والسادس والسابع (الفروض ٤، ٥، ٦) تم حساب معادلة الانحدار المتعدد، للتعرف على نسبة تأثير كل من فعالية الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي (المتغيرين المستقلين) في ما وراء المعرفة (المتغير التابع).

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

أ - حساب التكرارات والنسب المئوية للدرجة الكلية في "ما وراء المعرفة " ومكوناتها.

ب - حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في "ما وراء المعرفة " ومكوناتها.

ج - تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA).

د - حساب معادلة الانحدار المتعدد.

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

- تمهيد

أولاً : نتائج البحث.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث.

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ثم مناقشتها في ضوء ما جاء بأدبيات البحث وفي ضوء الخصائص الثقافية والاجتماعية لمجتمع البحث. وذلك على النحو الآتي:

أولاً : نتائج البحث :

١ـ النتائج الخاصة بالسؤال الأول :

للإجابة على السؤال الأول للبحث قامت الباحثة بتحديد نقطة القطع لدرجات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة ككل وللأبعاد المكونة له وذلك بناءً على المدى الفعلي بين أعلى درجة وأدنى درجة. ومثال لذلك: عند حساب نقطة القطع في الدرجة الكلية على مقياس ما وراء المعرفة حيث أقل درجة (٤٨) وأعلى درجة (٢٤٠)، يكون المدى = ٢٤٠ – ٤٨ = ١٩٢ ، ونصف المدى = ١٩٢÷ ٢ = ٩٦، وبناءً على ذلك فإن نقطة القطع = ٩٦ + ٤٨ = ١٤٤. وكذلك تم تحديد نقطة القطع لأبعاد مقياس ما وراء المعرفة بناءً على أقل درجة وأعلى درجة لكل بُعد من خلال عدد العبارات التي تمثله.

وبحساب التكرارات وتحديد النسب المئوية لمن يمتلك درجة أعلى من درجة القطع لدرجات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة ككل وللأبعاد المكونة له، يمكن التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها. وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

(جدول١٥) النسب المئوية لدرجات أفراد العينة الأعلى من درجة القطع على مقياس ما وراء المعرفة ومكوناتها

الأبعاد	طلاب ع (٣٠٠)	طلاب E (١٧٠)	طالبات ع (١٣٠)	طالبات E (٣٠٠)	العينة الكلية (٩٠٠)
المعرفة حول المعرفة	٪ ٨٣,٣	٪ ٧٩,٤	٪ ٨٩,٢	٪ ٨٨,٣	٪ ٨٥,١
التصريحية	٪ ٧١,٧	٪ ٧٤,٧	٪ ٧٩,٢	٪ ٧٩	٪ ٧٥,٨
الإجرائية	٪ ٨٠,٧	٪ ٧٤,١	٪ ٧٨,٥	٪ ٧٩	٪ ٧٨,٦
الشرطية	٪ ٨٥,٧	٪ ٧٦,٥	٪ ٦٤,٦	٪ ٨٠,٧	٪ ٧٩,٢

تابع (جدول١٥) النسب المئوية لدرجات أفراد العينة الأعلى من درجة القطع على مقياس ما وراء المعرفة ومكوناتها

الأبعاد	طلاب ع (٣٠٠)	طلاب E (١٧٠)	طالبات ع (١٣٠)	طالبات E (٣٠٠)	العينة الكلية (٩٠٠)
تنظيم المعرفة	٪ ٥١	٪ ٦١,٨	٪ ٧٢,٣	٪ ٥٩,٣	٪ ٥٨,٩
التخطيط	٪ ٦٢,٣	٪ ٦٨,٨	٪ ٧٣,٨	٪ ٧١,٧	٪ ٦٨,٣
إدارة المعلومات	٪ ٦٠,٣	٪ ٧٢,٤	٪ ٧٨,٥	٪ ٦٧,٧	٪ ٦٧,٧
المراقبة الذاتية	٪ ٤٠	٪ ٣٧,١	٪ ٥٨,٥	٪ ٥٥	٪ ٤٧,١
تجنب الغموض	٪ ٤٦,٧	٪ ٥٠	٪ ٦٢,٣	٪ ٦٤,٧	٪ ٥٥,٦
التقويم	٪ ٤٦,٣	٪ ٦٨,٨	٪ ٥٢,٣	٪ ٢٤,٧	٪ ٤٤,٢
ما وراء المعرفة	٪ ٦٣,٣	٪ ٦٨,٨	٪ ٧٦,٢	٪ ٧٠	٪ ٦٨,٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- أن (٦٨,٤ ٪) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة، وهذه النسبة تختلف لدرجات المجموعات الفرعية حيث كانت (٦٣,٣ ٪) لدى طلاب اللغة العربية و(٦٨,٨ ٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية وجاءت أعلى لدى طالبات اللغة العربية حيث بلغت (٧٦,٢ ٪) و(٧٠٪) لدى طالبات اللغة الإنجليزية.

٢- فيما يتعلق بالمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة فقد حصل (٨٥,١ ٪) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة على درجة أعلى من درجة القطع في مكون المعرفة حول المعرفة، وهي نسبة ترتفع عن نسبة مكون تنظيم المعرفة وهي (٥٨,٩ ٪).

ومع أن نتائج المجموعات الفرعية كانت متقاربة مع نسبة المجموعة الكلية إلا أن نسبة الطالبات كانت أعلى من نسبة الطلاب في المعرفة حول المعرفة، واختلفت النسب في مكون تنظيم المعرفة حيث بلغت (٧٢,٣ ٪) لدى طالبات اللغة العربية، و(٦١,٨٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية، في حين انخفضت إلى (٥٩,٣٪)، و(٥١ ٪) لدى كل من طالبات اللغة الإنجليزية وطلاب اللغة العربية على الترتيب.

٣- أن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة في المكونات الفرعية للمعرفة حول المعرفة قد بلغت (٧٥,٨ ٪) للمعرفة التصريحية و(٧٨,٦ ٪) للمعرفة الإجرائية و(٧٩,٢ ٪) للمعرفة الشرطية، وقد تقاربت نتائج المجموعات الفرعية مع نسبة المجموعة الكلية.

وفي المكونات الفرعية لتنظيم المعرفة تراوحت نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بين (٦٨,٣ ٪) و (٤٤,٢٪)، وقد تباينت نتائج المجموعات الفرعية حيث ارتفعت لدى طالبات اللغة العربية إلى (٧٣,٨٪) في بعد التخطيط و(٧٨,٥ ٪) في بعد إدارة المعلومات، في حين انخفضت إلى (٣٧,١ ٪) في بعد المراقبة الذاتية لدى طلاب اللغة الإنجليزية و(٢٤,٧ ٪) في بعد التقويم لدى طالبات اللغة الإنجليزية.

٢- النتائج الخاصة بالفروض من الأول إلى الثالث.

ولاختبار صحة الفروض الأول والثاني والثالث تم استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA)، إذ كانت المتغيرات المستقلة هي: الجنس (طالب / طالبة)؛ والتخصص الدراسي (اللغة العربية / اللغة الإنجليزية). في حين كانت المتغيرات التابعة هي: ما وراء المعرفة ومكوناتها.

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية؛ حيث يبين (جدول ١٦- أ) الإحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري) لدرجات المجموعات الفرعية للمتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص الدراسي) وذلك في جميع المتغيرات التابعة موضع التحليل وهي الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها.

ويبين (جدول ١٦- ب) الاختبارات متعددة المتغيرات التابعة (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) لبحث تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

ويبين (جدول ١٦- ج) اختبار " ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة لتأثير كل من المتغيرات المستقلة والتفاعل بينها على المتغيرات التابعة.

(جدول١٦- أ) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الفرعية للمتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص الدراسي) في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها.

	الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ما وراء المعرفة	طالب	عربي	١٥١,٨٧٠٠	٢٥,١٠٤١	٣٠٠
		إنجليزي	١٥٣,٥٦٤٧	٢٣,٧٥٣٩	١٧٠
		المجموع	١٥٢,٤٨٣٠	٢٤,٦١٢٣	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٥٩,١٠٧٧	٢١,٧٥٩٥	١٣٠
		إنجليزي	١٥٣,٢٦٣٣	١٩,٣٠٥٢	٣٠٠
		المجموع	١٥٥,٠٣٠٢	٢٠,٢٣٢٤	٤٣٠
	المجموع	عربي	١٥٤,٠٥٨١	٢٤,٣٤٥٢	٤٣٠
		إنجليزي	١٥٣,٣٧٢٣	٢٠,٩٩٨٦	٤٧٠
		المجموع	١٥٣,٧٠٠٠	٢٢,٦٤٩١	٩٠٠
المعرفة حول المعرفة	طالب	عربي	٥٦,٦١٠٠	٨,٨٦٠٤	٣٠٠
		إنجليزي	٥٤,٩٨٢٤	٨,٥١٣٥	١٧٠
		المجموع	٥٦,٠٢١٣	٨,٧٦٢٤	٤٧٠
	طالبة	عربي	٥٥,٤١٥٤	٧,١٧٨٥	١٣٠
		إنجليزي	٥٥,٣٦٦٧	٦,٩١٩٤	٣٠٠
		المجموع	٥٥,٣٨١٤	٦,٩٩٠٤	٤٣٠
	المجموع	عربي	٥٦,٢٤٨٨	٨,٣٩٧٢	٤٣٠
		إنجليزي	٥٥,٢٢٧٧	٧,٥٢٨٣	٤٧٠
		المجموع	٥٥,٧١٥٦	٧,٩٦٧٢	٩٠٠
التصريحية	طالب	عربي	٢٤,٤٢٠٠	٦,٦٢٧٥	٣٠٠
		إنجليزي	٢٣,٧٠٥٩	٦,٠٧٠٢	١٧٠
		المجموع	٢٤,١٦١٧	٦,٤٣٤١	٤٧٠
	طالبة	عربي	٢٥,٢٥٣٨	٥,٤٩٨٩	١٣٠
		إنجليزي	٢٤,٤٥٦٧	٤,٩١٥٥	٣٠٠
		المجموع	٢٤,٦٩٧٧	٥,١٠٥٦	٤٣٠
	المجموع	عربي	٢٤,٦٧٢١	٦,٣١٢٩	٤٣٠
		إنجليزي	٢٤,١٨٥١	٥,٣٦٧٧	٤٧٠
		المجموع	٢٤,٤١٧٨	٥,٨٤٠٢	٩٠٠
الإجرائية	طالب	عربي	١٣,٩٦٣٣	٢,٨٩٦٥	٣٠٠
		إنجليزي	١٣,٤٤١٢	٢,٧١٧٤	١٧٠
		المجموع	١٣,٧٧٤٥	٢,٨٤١٢	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٣,٨٣٠٨	٢,٥١٥٥	١٣٠
		إنجليزي	١٣,٦٨٣٣	٢,٢٧٠١	٣٠٠
		المجموع	١٣,٧٢٧٩	٢,٣٤٥٠	٤٣٠

تابع(جدول١٦- أ) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الفرعية للمتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص الدراسي) في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها.

	الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تابع/ الإجرائية	المجموع	عربي	١٣,٩٢٣٣	٢,٧٨٤٦	٤٣٠
		إنجليزي	١٣,٥٩٥٧	٢,٤٤١٣	٤٧٠
		المجموع	١٣,٧٥٢٢	٢,٦١٤٦	٩٠٠
الشرطية	طالب	عربي	١٨,٢٢٦٧	٣,٥٨٩٦	٣٠٠
		إنجليزي	١٧,٨٣٥٣	٣,٧٥٢٢	١٧٠
		المجموع	١٨,٠٨٥١	٣,٦٥٠١	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٦,٣٣٠٨	٣,٩٢٢٥	١٣٠
		إنجليزي	١٧,٢٢٦٧	٣,٣٤٧٥	٣٠٠
		المجموع	١٦,٩٥٥٨	٣,٥٥٠٦	٤٣٠
	المجموع	عربي	١٧,٦٥٣٥	٣,٧٩٠٤	٤٣٠
		إنجليزي	١٧,٤٤٦٨	٣,٥٠٧٦	٤٧٠
		المجموع	١٧,٥٤٥٦	٣,٦٤٤٨	٩٠٠
تنظيم المعرفة	طالب	عربي	٩٥,٢٦٠٠	١٨,٧٢١٥	٣٠٠
		إنجليزي	٩٨,٥٨٢٤	١٦,٦٨٠٥	١٧٠
		المجموع	٩٦,٤٦١٧	١٨,٠٦٢٨	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٠٣,٦٩٢٣	١٦,٠١٥٩	١٣٠
		إنجليزي	٩٧,٨٩٦٧	١٣,٩٩١٤	٣٠٠
		المجموع	٩٩,٦٤٨٨	١٤,٨٥٥٠	٤٣٠
	المجموع	عربي	٩٧,٨٠٩٣	١٨,٣٤٢٥	٤٣٠
		إنجليزي	٩٨,١٤٤٧	١٥,٠٠٥٨	٤٧٠
		المجموع	٩٧,٩٨٤٤	١٦,٦٧٤٩	٩٠٠
التخطيط	طالب	عربي	٢٢,٤٤٦٧	٦,٨٣٥٩	٣٠٠
		إنجليزي	٢٢,٧٦٤٧	٦,٠٨٢٦	١٧٠
		المجموع	٢٢,٥٦١٧	٦,٥٦٨٦	٤٧٠
	طالبة	عربي	٢٤,٢٥٣٨	٥,٤٩٨٩	١٣٠
		إنجليزي	٢٣,٤٧٠٠	٤,٩٢٥١	٣٠٠
		المجموع	٢٣,٧٠٧٠	٥,١١١٦	٤٣٠
	المجموع	عربي	٢٢,٩٩٣٠	٦,٥٠٧٨	٤٣٠
		إنجليزي	٢٣,٢١٤٩	٥,٣٧٦٩	٤٧٠
		المجموع	٢٣,١٠٨٩	٥,٩٤١٨	٩٠٠
إدارة المعلومات	طالب	عربي	٢٥,٠١٣٣	٧,٨٦٤٢	٣٠٠
		إنجليزي	٢٦,١٨٨٢	٦,٨٤٩٢	١٧٠
		المجموع	٢٥,٤٣٨٣	٧,٥٢٦٧	٤٧٠

تابع(جدول١٦- أ) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الفرعية للمتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص الدراسي) في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها.

	الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تابع/ إدارة المعلومات	طالبة	عربي	٢٨,٠٥٣٨	٥,٧٥٣٧	١٣٠
		إنجليزي	٢٦,١٢٠٠	٦,٢٢٤٣	٣٠٠
		المجموع	٢٦,٧٠٤٧	٦,١٤٣٩	٤٣٠
	المجموع	عربي	٢٥,٩٣٢٦	٧,٤١٧١	٤٣٠
		إنجليزي	٢٦,١٤٤٧	٦,٤٥٠١	٤٧٠
		المجموع	٢٦,٠٤٣٣	٦,٩٢٥٩	٩٠٠
المراقبة الذاتية	طالب	عربي	١٩,٠١٠٠	٥,٩٩٩٢	٣٠٠
		إنجليزي	١٨,٦٢٣٥	٥,٧٥٩٤	١٧٠
		المجموع	١٨,٨٧٠٢	٥,٩١٠٣	٤٧٠
	طالبة	عربي	٢٢,٣٦٩٢	٥,٣٠٠٥	١٣٠
		إنجليزي	٢١,٠٥٦٧	٤,٩٦٦٨	٣٠٠
		المجموع	٢١,٤٥٣٥	٥,٠٩٩٦	٤٣٠
	المجموع	عربي	٢٠,٠٢٥٦	٥,٩٩٣١	٤٣٠
		إنجليزي	٢٠,١٧٦٦	٥,٣٨٩٨	٤٧٠
		المجموع	٢٠,١٠٤٤	٥,٦٨٣٤	٩٠٠
تجنب الغموض	طالب	عربي	١١,٥١٣٣	٣,٠٩٧٦	٣٠٠
		إنجليزي	١١,٦١١٨	٢,٥٩٩٩	١٧٠
		المجموع	١١,٥٤٨٩	٢,٩٢٤٩	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٢,٦٨٤٦	٢,٦٠٠٠	١٣٠
		إنجليزي	١٢,٥١٣٣	٢,٢٧٤٦	٣٠٠
		المجموع	١٢,٥٦٥١	٢,٣٧٥٩	٤٣٠
	المجموع	عربي	١١,٨٦٧٤	٣,٠٠١٧	٤٣٠
		إنجليزي	١٢,١٨٧٢	٢,٤٣٣٦	٤٧٠
		المجموع	١٢,٠٣٤٤	٢,٧٢٣٠	٩٠٠
التقويم	طالب	عربي	١٧,٢٧٦٧	٤,٩٣٥٧	٣٠٠
		إنجليزي	١٩,٣٩٤١	٣,٤١٨٢	١٧٠
		المجموع	١٨,٠٤٢٦	٤,٥٥٨٤	٤٧٠
	طالبة	عربي	١٦,٣٣٠٨	٤,٨٧١٠	١٣٠
		إنجليزي	١٤,٧٣٦٧	٣,٤٦٢٣	٣٠٠
		المجموع	١٥,٢١٨٦	٤,٠٠٣٣	٤٣٠
	المجموع	عربي	١٦,٩٩٠٧	٤,٩٢٩٨	٤٣٠
		إنجليزي	١٦,٤٢١٣	٤,١٠٧٥	٤٧٠
		المجموع	١٦,٦٩٣٣	٤,٥٢٥٥	٩٠٠

(جدول١٦- ب) الاختبارات متعددة المتغيرات التابعة (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) لبحث تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

	الاختبار	قيمة الاختبار	اختبار (ف)	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	بيلاي	١,١٩٠	١٦٣,٢٩١	٨	١٧٨٠	٠,٠٠٠
	ويلكس	٠,٠١٠	١٠٢١,٣٣٥	٨	١٧٧٨	٠,٠٠٠
	هوتلنج	٨٢,١٦٨	٤٥٦٠,٣٠٦	٨	١٧٧٦	٠,٠٠٠
	روي	٨١,٩١٥	٩١١٣,٠٦١	٨	٨٩٠	٠,٠٠٠
التخصص	بيلاي	٠,٠٢٦	٢,٩١٨	٨	٨٨٩	٠,٠٠٣
	ويلكس	٠,٩٧٤	٢,٩١٨	٨	٨٨٩	٠,٠٠٣
	هوتلنج	٠,٠٢٦	٢,٩١٨	٨	٨٨٩	٠,٠٠٣
	روي	٠,٠٢٦	٢,٩١٨	٨	٨٨٩	٠,٠٠٣
الجنس* التخصص	بيلاي	٠,٠٦٩	٨,٢٩٢	٨	٨٨٩	٠,٠٠٠
	ويلكس	٠,٩٣١	٨,٢٩٢	٨	٨٨٩	٠,٠٠٠
	هوتلنج	٠,٠٧٥	٨,٢٩٢	٨	٨٨٩	٠,٠٠٠
	روي	٠,٠٧٥	٨,٢٩٢	٨	٨٨٩	٠,٠٠٠

ويبين (جدول ١٦- ب) الاختبارات متعددة المتغيرات التابعة (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) لبحث تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، والتخصص الدراسي) على المتغيرات التابعة (الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة ولكل من مكوناتها). ويتضح من الجدول أن قيم جميع هذه الاختبارات ذات دلالة إحصائية، مما يدل على **وجود** تأثيرات دالة للمتغيرات المستقلة عل المتغيرات التابعة. إلا أنه ليس بالضرورة أن **جميع** تأثيرات المتغيرات المستقلة (والتفاعلات بينها) على **جميع** المتغيرات التابعة تكون دالة إحصائياً، فقد تكون **بعض** هذه التأثيرات غير دالة إحصائياً (الضحيان وحسن،٢٠٠٢م، ص ١٥٢).

(جدول١٦- ج) اختبار " ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة لتأثير كل من المتغيرات المستقلة والتفاعل بينها على المتغيرات التابعة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	التصريحية	٥٣٦٦٦٩,٥٩٢	٢	٢٦٨٣٣٤,٧٩٦	٧٨٨٦,٦٥١	٠,٠٠٠
	الإجرائية	١٧٠٢١١,٧٤١	٢	٨٥١٠٥,٨٧١	١٢٤٧٢,٧٨٠	٠,٠٠٠
	الشرطية	٢٧٧٣٤٨,٢٤٤	٢	١٣٨٦٧٤,١٢٢	١٠٧٤١,٦٥٢	٠,٠٠٠
	التخطيط	٤٨٠٩١٣,٢١٠	٢	٢٤٠٤٥٦,٦٠٥	٦٨٦٦,٢٢٨	٠,٠٠٠
	إدارة المعلومات	٦١٠٧٨٩,٧٩٩	٢	٣٠٥٣٩٤,٨٩٩	٦٤٧٢,٨٢٩	٠,٠٠٠
	المراقبة الذاتية	٣٦٥٢٦٨,٣٤٧	٢	١٨٢٦٣٤,١٧٤	٥٩٧٩,٤٣١	٠,٠٠٠
	تجنب الغموض	١٣٠٥٧٦,٩٤٩	٢	٦٥٢٨٨,٤٧٤	٩٠٩٧,٢٦١	٠,٠٠٠
	التقويم	٢٥٢٥٩١,٤٠٠	٢	١٢٦٢٩٥,٧٠٠	٧١١٥,٤٢٨	٠,٠٠٠
	المعرفة حول المعرفة	٢٧٩٣٨٩٢,٧٦٢	٢	١٣٩٦٩٤٦,٣٨١	٢٢٠٨٠,٨٢٨	٠,٠٠٠
	تنظيم المعرفة	٨٦٤٣١٣٧,٢١٥	٢	٤٣٢١٥٦٨,٦٠٧	١٥٩٠٥,٧٠٥	٠,٠٠٠
	ما وراء المعرفة	٢١٢٦٢٧٧٨,٠	٢	١٠٦٣١٣٨٩,٠١٥	٢٠٨٧٥,٨١١	٠,٠٠٠
التخصص	التصريحية	١١٢,٦٣٤	١	١١٢,٦٣٤	٣,٣١٠	٠,٠٦٩
	الإجرائية	٢٤,٦٢٠	١	٢٤,٦٢٠	٣,٦٠٨	٠,٠٥٨
	الشرطية	٧,٥٥٢	١	٧,٥٥٢	٠,٥٨٥	٠,٤٤٥
	التخطيط	٦,٧١٨	١	٦,٧١٨	٠,١٩٢	٠,٦٦٢
	إدارة المعلومات	١١,٥٢١	١	١١,٥٢١	٠,٢٤٤	٠,٦٢١
	المراقبة الذاتية	١٣٠,٠٩٢	١	١٣٠,٠٩٢	٤,٢٥٩	٠,٠٣٩
	تجنب الغموض	٠,١١٨	١	٠,١١٨	٠,٠١٦	٠,٨٩٨
	التقويم	٣٦,٤٢٦	١	٣٦,٤٢٦	٢,٠٥٢	٠,١٥٢
	المعرفة حول المعرفة	١٦٤,٥٢١	١	١٦٤,٥٢١	٢,٦٠٠	٠,١٠٧
	تنظيم المعرفة	١٣٦,٨٩٩	١	١٣٦,٨٩٩	٠,٥٠٤	٠,٤٧٨
	ما وراء المعرفة	٦٠١,٥٧١	١	٦٠١,٥٧١	١,١٨١	٠,٢٧٧
الجنس * التخصص	التصريحية	٠,٣٤١	١	٠,٣٤١	٠,٠١٠	٠,٩٢٠
	الإجرائية	٦,٩٣٧	١	٦,٩٣٧	١,٠١٧	٠,٣١٤
	الشرطية	٨١,٨٦٥	١	٨١,٨٦٥	٦,٣٤١	٠,٠١٢
	التخطيط	٥٩,٩٨٤	١	٥٩,٩٨٤	١,٧١٣	٠,١٩١
	إدارة المعلومات	٤٧٧,٤٥٥	١	٤٧٧,٤٥٥	١٠,١٢٠	٠,٠٠٢
	المراقبة الذاتية	٤٢,٣٧١	١	٤٢,٣٧١	١,٣٨٧	٠,٢٣٩
	تجنب الغموض	٣,٥٩٤	١	٣,٥٩٤	٠,٥٠١	٠,٤٧٩
	التقويم	٦٨٠,٥٦٩	١	٦٨٠,٥٦٩	٣٨,٣٤٣	٠,٠٠٠
	المعرفة حول المعرفة	١٢٣,١٦٥	١	١٢٣,١٦٥	١,٩٤٧	٠,١٦٣
	تنظيم المعرفة	٤١٠٧,٣٣٠	١	٤١٠٧,٣٣٠	١٥,١١٧	٠,٠٠٠
	ما وراء المعرفة	٢٨٠٧,٩٩٣	١	٢٨٠٧,٩٩٣	٥,٥١٤	٠,٠١٩

يتضح من (جدول ١٦- ج) ما يلي:

١- وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على ما وراء المعرفة ومكوناتها عند مستوى (٠,٠١).

٢- عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على ما وراء المعرفة ومكوناتها، ما عدا في جانب (المراقبة الذاتية) حيث هناك تأثير دال إحصائياً للتخصص عند مستوى (٠,٠٥).

٣- وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على ما وراء المعرفة والمعرفة الشرطية وتنظيم المعرفة وإدارة المعلومات والتقويم.

٤- عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على كل من المعرفة حول المعرفة، والمعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض.

٣- النتائج الخاصة بالفروض من الرابع إلى السادس.

لاختبار صحة الفروض الرابع والخامس والسادس تم حساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي ومعادلة الانحدار المتعدد المنتظم (Stepwise) وذلك للتعرف على تأثير عدة متغيرات مستقلة (فعالية الذات، والتحصيل) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة) لكل من عينة الطلاب وعينة الطالبات.

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية؛ حيث يبين (جدول ١٧- أ) معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي والمتعدد لفعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة (الدرجة الكلية).

ويبين (جدول ١٧- ب) نموذجي تحليل الانحدار المتعدد (Stepwise). ويوضح (جدول ١٧- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين. فيما يوضح (جدول١٧- د) معاملات الانحدار المتعدد لفعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة.

(جدول١٧- أ) معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل.

معاملات الارتباط	الطلاب (ن =٤٧٠)			الطالبات (ن =٤٣٠)		
	البسيط	الجزئي	المتعدد	البسيط	الجزئي	المتعدد
ما وراء المعرفة وفعالية الذات	٠,٨٣	*٠,٥٩٧	—	٠,٨١	*٠,٥٤٣	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
ما وراء المعرفة والتحصيل	٠,٨٧٨	**٠,٧٢٧	—	٠,٩٠	**٠,٧٧٩	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
فعالية الذات والتحصيل	٠,٧١٩	***٠,٠٣٨ -	—	٠,٧١٧	***٠,٠٤٦ -	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٤١٢	—	٠,٠٠٠	٠,٣٤٨	—
ما وراء المعرفة/ فعالية الذات والتحصيل	—	—	٠,٩٢٤	—	—	٠,٩٣
مستوى الدلالة	—	—	٠,٠٠٠	—	—	٠,٠٠٠

* مع عزل التحصيل. ** مع عزل فعالية الذات. *** بعد حذف ما وراء المعرفة.

جميع معاملات الارتباط بالجدول السابق دالة عند مستوى (٠,٠٠٠) ماعدا معاملات الارتباط الجزئي لفعالية الذات والتحصيل بعد حذف ما وراء المعرفة فغير دالة.

(جدول١٧- ب) نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة

العينة	النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
طلاب (٤٧٠)	الأول *	٠,٨٧٨	٠,٧٧٢	٠,٧٧١	١١,٧٧٥٩
	الثاني **	٠,٩٢٤	٠,٨٥٣	٠,٨٥٢	٩,٤٥٧٤
طالبات (٤٣٠)	الأول *	٠,٩٠٠	٠,٨٠٩	٠,٨٠٩	٨,٨٥٠٢
	الثاني **	٠,٩٣٠	٠,٨٦٥	٠,٨٦٥	٧,٤٤٢٣

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات. / المتغير التابع ما وراء المعرفة.

ويتضح من الجدول السابق أن مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) يساوي (٠,٨٥٣) لعينة الطلاب ويساوي (٠,٨٦٥) لعينة الطالبات مما يعني أن المتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) يفسران مجتمعين (٠,٨٥٣) لدى الطلاب و(٠,٨٦٥) لدى الطالبات من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (ما وراء المعرفة) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة المتغيرين المستقلين.

(جدول١٧- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على ما وراء المعرفة.

العينة	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول *	الانحدار	٢١٩٢٠٤,٧٥	١	٢١٩٢٠٤,٧٥٤	١٥٨٠,٧٤٠	٠,٠٠٠
		البواقي	٦٤٨٩٨,٦٠٩	٤٦٨	١٣٨,٦٧٢		
		الكلي	٢٨٤١٠٣,٣٦	٤٦٩			
	الثاني **	الانحدار	٢٤٢٣٣٣,٧٤	٢	١٢١١٦٦,٨٧٠	١٣٥٤,٦٩١	٠,٠٠٠
		البواقي	٤١٧٦٩,٦٢٣	٤٦٧	٨٩,٤٤٢		
		الكلي	٢٨٤,١٠٣	٤٦٩			
طالبات (٤٣٠)	الأول *	الانحدار	١٤٢٠٨٧,٢٦	١	١٤٢٠٨٧,٢٦٢	١٨١٤,٠٦٠	٠,٠٠٠
		البواقي	٣٣٥٢٣,٣٤٥	٤٢٨	٧٨,٣٢٦		
		الكلي	١٧٥٦١٠,٦١	٤٢٩			
	الثاني **	الانحدار	١٥١٩٦٠,٢٦	٢	٧٥٩٨٠,١٢٩	١٣٧١,٧٩٩	٠,٠٠٠
		البواقي	٢٣٦٥٠,٣٤٩	٤٢٧	٥٥,٣٨٧		
		الكلي	١٧٥٦١٠,٦١	٤٢٩			

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات.

ويوضح الجدول السابق من خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة).

(جدول١٧– د) معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة.

العينة	مصدر الانحدار		المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول	الثابت	١٣,٦٢٦	٣,٥٣٤	ــ	٣,٨٥٥	٠,٠٠٠
		التحصيل	٣٩,٧٧٧	١,٠٠٠	٠,٨٧٨	٣٩,٧٥٩	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	٥,٦٦٤	٢,٨٨١	ــ	١,٩٦٦	٠,٠٥٠
		التحصيل	٢٦,٤٢٦	١,١٥٥	٠,٥٨٤	٢٢,٨٧١	٠,٠٠٠
		فعالية الذات	٠,٣٦٩	٠,٠٢٣	٠,٤١٠	١٦,٠٨١	٠,٠٠٠
طالبات (٤٣٠)	الأول	الثابت	١٩,٤٢٣	٣,٢١٢	ــ	٦,٠٤٦	٠,٠٠٠
		التحصيل	٣٦,٦٥٧	٠,٨٦١	٠,٩٠٠	٤٢,٥٩٢	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	١١,٢٠٣	٢,٧٧١	ــ	٤,٠٤٣	٠,٠٠٠
		التحصيل	٢٦,٧٠٦	١,٠٣٩	٠,٦٥٥	٢٥,٧٠٧	٠,٠٠٠
		فعالية الذات	٠,٣٠٠	٠,٠٢٢	٠,٣٤٠	١٣,٣٥١	٠,٠٠٠

يعرض الجدول السابق نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين.

ويتضح من الجدول أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير التحصيل على ما وراء المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على ما وراء المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً. ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة ما وراء المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

ما وراء المعرفة = ٥,٦٦٤ + ٢٦,٤٢٦ التحصيل + ٠,٣٦٩ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

ما وراء المعرفة = ١١,٢٠٣ + ٢٦,٧٠٦ التحصيل + ٠,٣٠٠ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في ما وراء المعرفة، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن

ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على ما وراء المعرفة.

كذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي ومعادلة الانحدار المتعدد المنتظم (Stepwise) وذلك للتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات، والتحصيل) على المتغير التابع (المعرفة حول المعرفة أحد الأبعاد الرئيسة لما وراء المعرفة) لكل من عينة الطلاب وعينة الطالبات.

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية؛ حيث يبين (جدول ١٨- أ) معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي والمتعدد لفعالية الذات والتحصيل بالمعرفة حول المعرفة (أحد الأبعاد الرئيسة لما وراء المعرفة).

ويبين (جدول ١٨- ب) نموذجي تحليل الانحدار المتعدد (Stepwise). ويوضح (جدول ١٨- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين. فيما يوضح (جدول١٨- د) معاملات الانحدار المتعدد لفعالية الذات والتحصيل على المعرفة حول المعرفة.

(جدول١٨- أ) معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين بعد المعرفة حول المعرفة وفعالية الذات والتحصيل.

	الطلاب (ن =٤٧٠)			الطالبات (ن =٤٣٠)		
معاملات الارتباط	البسيط	الجزئي	المتعدد	البسيط	الجزئي	المتعدد
المعرفة حول المعرفة وفعالية الذات	٠,٦٦٩	*٠,٢٨٥٧	—	٠,٦٨٢	*٠,٢٨١٧	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
المعرفة حول المعرفة والتحصيل	٠,٧٤٨	**٠,٥١٦٧	—	٠,٧٨٠	**٠,٥٦٩٩	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
فعالية الذات والتحصيل	٠,٧١٩	***٠,٤٤٢	—	٠,٧١٧	***٠,٤٠٥١	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
المعرفة حول المعرفة / فعالية الذات والتحصيل	—	—	٠,٧٧٢	—	—	٠,٧٩٩
مستوى الدلالة	—	—	٠,٠٠٠	—	—	٠,٠٠٠

* مع عزل التحصيل. ** مع عزل فعالية الذات. *** بعد حذف المعرفة حول المعرفة.

جميع معاملات الارتباط بالجدول السابق دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

(جدول١٨- ب) نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على المعرفة حول المعرفة

العينة	النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
طلاب (٤٧٠)	الأول *	٠,٧٤٨	٠,٥٥٩	٠,٥٥٩	٥,٨٢٢٢
	الثاني **	٠,٧٧٢	٠,٥٩٥	٠,٥٩٤	٥,٥٨٥٥
طالبات (٤٣٠)	الأول *	٠,٧٨٠	٠,٦٠٨	٠,٦٠٧	٤,٣٨٢١
	الثاني **	٠,٧٩٩	٠,٦٣٩	٠,٦٣٧	٤,٢٠٩٦

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات. / المتغير التابع المعرفة حول المعرفة.

ويتضح من الجدول السابق أن مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) يساوي (٠,٥٩٥) لعينة الطلاب ويساوي (٠,٦٣٩) لعينة الطالبات مما يعني أن المتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) يفسران مجتمعين (٠,٥٩٥) لدى الطلاب و(٠,٦٣٩) لدى الطالبات من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (المعرفة حول المعرفة) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة المتغيرين المستقلين.

(جدول١٨- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على المعرفة حول المعرفة

العينة	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول *	الانحدار	٢٠١٤٥,٥٣٨	١	٢٠١٤٥,٥٣٨	٥٩٤,٢٩٩	٠,٠٠٠
		البواقي	١٥٨٦٤,٢٤٩	٤٦٨	٣٣,٨٩٨		
		الكلي	٣٦٠٠٩,٧٨٧	٤٦٩			
	الثاني **	الانحدار	٢١٤٤٠,٥٥٣	٢	١٠٧٢٠,٢٧٦	٣٤٣,٦٢٦	٠,٠٠٠
		البواقي	١٤٥٦٩,٢٣٥	٤٦٧	٣١,١٩٨		
		الكلي	٣٦٠٠٩,٧٨٧	٤٦٩			
طالبات (٤٣٠)	الأول *	الانحدار	١٢٧٤٤,٧٤٩	١	١٢٧٤٤,٧٤٩	٦٦٣,٧٠٠	٠,٠٠٠
		البواقي	٨٢١٨,٧٠٢	٤٢٨	١٩,٢٠٣		
		الكلي	٢٠٩٦٣,٤٥١	٤٢٩			
	الثاني **	الانحدار	١٣٣٩٦,٨٠٢	٢	٦٦٩٨,٤٠١	٣٧٨,٠٠٣	٠,٠٠٠
		البواقي	٧٥٦٦,٦٥٠	٤٢٧	١٧,٧٢٠		
		الكلي	٢٠٩٦٣,٤٥١	٤٢٩			

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات.

ويوضح الجدول السابق من خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (المعرفة حول المعرفة).

(جدول١٨- د) معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على المعرفة حول المعرفة

العينة	مصدر الانحدار		المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول	الثابت	١٣,٩٢٦	١,٧٤٨	ــ	٧,٩٦٩	٠,٠٠٠
		التحصيل	١٢,٠٥٩	٠,٤٩٥	٠,٧٤٨	٢٤,٣٧٨	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	١٢,٠٤٢	١,٧٠٢	ــ	٧,٠٧٦	٠,٠٥٠
		التحصيل	٨,٨٩٩	٠,٦٨٢	٠,٥٥٢	١٣,٠٤١	٠,٠٠٠
		فعالية الذات	٠,٠٨٧٢	٠,٠١٤	٠,٢٧٣	٦,٤٤٣	٠,٠٠٠
طالبات (٤٣٠)	الأول	الثابت	١٤,٧٦٨	١,٥٩١	ــ	٩,٢٨٥	٠,٠٠٠
		التحصيل	١٠,٩٧٨	٠,٤٢٦	٠,٧٨٠	٢٥,٧٦٢	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	١٢,٦٥٥	١,٥٦٧	ــ	٨,٠٧٥	٠,٠٠٠
		التحصيل	٨,٤٢١	٠,٥٨٨	٠,٥٩٨	١٤,٣٣١	٠,٠٠٠
		فعالية الذات	٠,٠٧٧١٥	٠,٠١٣	٠,٢٥٣	٦,٠٦٦	٠,٠٠٠

يعرض الجدول السابق نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين.

ويتضح من الجدول أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير التحصيل على المعرفة حول المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على المعرفة حول المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً. ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة المعرفة حول المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٠٤٢ + ٨,٨٩٩ التحصيل + ٠,٠٨٧٢ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٦٥٥ + ٨,٤٢١ التحصيل + ٠,٠٧٧١٥ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في المعرفة حول المعرفة، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على المعرفة حول المعرفة.

كذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي ومعادلة الانحدار المتعدد المنتظم (Stepwise) وذلك للتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (فعالية الذات، والتحصيل) على المتغير التابع (تنظيم المعرفة أحد الأبعاد الرئيسة لما وراء المعرفة) لكل من عينة الطلاب وعينة الطالبات.

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية؛ حيث يبين (جدول١٩- أ) معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي والمتعدد لفعالية الذات والتحصيل بتنظيم المعرفة (أحد الأبعاد الرئيسة لما وراء المعرفة).

ويبين (جدول١٩- ب) نموذجي تحليل الانحدار المتعدد (Stepwise). ويوضح (جدول١٩- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين. فيما يوضح (جدول ١٩- د) معاملات الانحدار المتعدد لفعالية الذات والتحصيل على تنظيم المعرفة.

(جدول١٩- أ) معاملات الارتباط البسيط والجزئي والمتعدد بين بعد تنظيم المعرفة وفعالية الذات والتحصيل

	الطلاب (ن =٤٧٠)			الطالبات (ن =٤٣٠)		
معاملات الارتباط	البسيط	الجزئي	المتعدد	البسيط	الجزئي	المتعدد
تنظيم المعرفة وفعالية الذات	٠,٨٠٦	*٠,٥٣٨	—	٠,٧٨٣	*٠,٤٦٧٤	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
تنظيم المعرفة والتحصيل	٠,٨٣٤	**٠,٦١٩٢	—	٠,٨٥٨	**٠,٦٨٤٢	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
فعالية الذات والتحصيل	٠,٧١٩	***٠,١٤٢٦	—	٠,٧١٧	***٠,١٤٢٧	—
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	—	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	—
تنظيم المعرفة / فعالية الذات والتحصيل	—	—	٠,٨٨٥	—	—	٠,٨٩١
مستوى الدلالة	—	—	٠,٠٠٠	—	—	٠,٠٠٠

* مع عزل التحصيل. ** مع عزل فعالية الذات. *** بعد حذف تنظيم المعرفة.

جميع معاملات الارتباط بالجدول السابق دالة عند مستوى (٠,٠٠٠) ماعدا معاملات الارتباط الجزئي لفعالية الذات والتحصيل بعد حذف تنظيم المعرفة كانت دالة عند (٠,٠٠٢) لعينة الطلاب، وعند (٠,٠٠٣) لعينة الطالبات.

(جدول١٩- ب) نموذجا تحليل الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على تنظيم المعرفة

العينة	النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
طلاب (٤٧٠)	الأول *	٠,٨٣٤	٠,٦٩٦	٠,٦٩٥	٩,٩٧٥٩
	الثاني **	٠,٨٨٥	٠,٧٨٤	٠,٧٨٣	٨,٤١٨٤
طالبات (٤٣٠)	الأول *	٠,٨٥٨	٠,٧٣٧	٠,٧٣٦	٧,٦٣٤٢
	الثاني **	٠,٨٩١	٠,٧٩٤	٠,٧٩٣	٦,٧٥٦٧

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات. / المتغير التابع تنظيم المعرفة.

ويتضح من هذا الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) يساوي (٠,٧٨٤) لعينة الطلاب ويساوي (٠,٧٩٤) لعينة الطالبات مما يعني أن المتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) يفسران مجتمعين (٠,٧٨٤) لدى الطلاب و(٠,٧٩٤) لدى الطالبات من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (تنظيم المعرفة) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة المتغيرين المستقلين.

(جدول١٩- ج) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للنموذجين على تنظيم المعرفة

العينة	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول *	الانحدار	١٠٦٤٤٤,٣٤	١	١٠٦٤٤٤,٣٤٤	١٠٦٩,٥٩٨	٠,٠٠٠
		البواقي	٤٦٥٧٤,٤٦٦	٤٦٨	٩٩,٥١٨		
		الكلي	١٥٣٠١٨,٨١	٤٦٩			
	الثاني **	الانحدار	١١٩٩٢٢,٥٩	٢	٥٩٩٦١,٢٩٧	٨٤٦,٠٧٦	٠,٠٠٠
		البواقي	٣٣٠٩٦,٢١٧	٤٦٧	٧٠,٨٧٠		
		الكلي	١٥٣٠١٨,٨١	٤٦٩			
طالبات (٤٣٠)	الأول *	الانحدار	٦٩٧٢٣,٤٥٧	١	٦٩٧٢٣,٤٥٧	١١٩٦,٣٢١	٠,٠٠٠
		البواقي	٢٤٩٤٤,٥١٨	٤٢٨	٥٨,٢٨٢		
		الكلي	٩٤٦٦٧,٩٧٤	٤٢٩			
	الثاني **	الانحدار	٧٥١٧٣,٩٧٦	٢	٣٧٥٨٦,٩٨٨	٨٢٣,٣١٢	٠,٠٠٠
		البواقي	١٩٤٩٣,٩٩٨	٤٢٧	٤٥,٦٥٣		
		الكلي	٩٤٦٦٧,٩٧٤	٤٢٩			

* التحصيل. ** التحصيل وفعالية الذات.

ويوضح الجدول السابق من خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (تنظيم المعرفة).

(جدول١٩- د) معاملات الانحدار المتعدد لتأثير فعالية الذات والتحصيل على تنظيم المعرفة

العينة	مصدر الانحدار		المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب (٤٧٠)	الأول	الثابت	٠,٣٠٠ -	٢,٩٩٤	ــ	٠,١٠٠ -	٠,٩٢٠
		التحصيل	٢٧,٧١٩	٠,٨٤٨	٠,٨٣٤	٣٢,٧٠٥	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	٦,٣٧٨ -	٢,٥٦٥	ــ	٢,٤٨٧ -	٠,٠١٣
		التحصيل	١٧,٥٢٦	١,٠٢٨	٠,٥٢٧	١٧,٠٤١	٠,٠٠٠
		وفعالية الذات	٠,٢٨١	٠,٠٢٠	٠,٤٢٧	١٣,٧٩١	٠,٠٠٠
طالبات (٤٣٠)	الأول	الثابت	٤,٦٥٥	٢,٧٧١	ــ	١,٦٨٠	٠,٠٩٤
		التحصيل	٢٥,٦٧٨	٠,٧٤٢	٠,٨٥٨	٣٤,٥٨٨	٠,٠٠٠
	الثاني	الثابت	١,٤٥٣ -	٢,٥١٥	ــ	٠,٥٧٧ -	٠,٥٦٤
		التحصيل	١٨,٢٨٥	٠,٩٤٣	٠,٦١١	١٩,٣٨٧	٠,٠٠٠
		فعالية الذات	٠,٢٢٣	٠,٠٢٠	٠,٣٤٤	١٠,٩٢٧	٠,٠٠٠

يعرض الجدول السابق نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين.

ويتضح من الجدول أن الثابت غير دال إحصائياً لعينة الطالبات، في حين أن تأثير التحصيل على تنظيم المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على تنظيم المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً. ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة تنظيم المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

تنظيم المعرفة = – ٦,٣٧٨ + ١٧,٥٢٦ التحصيل + ٠,٢٨١ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

تنظيم المعرفة = – ١,٤٥٣ + ١٨,٢٨٥ التحصيل + ٠,٢٢٣ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في تنظيم المعرفة، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على تنظيم المعرفة.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث.

١ـ مناقشة نتائج السؤال الأول للبحث.

ينص السؤال الأول للبحث على: " ما مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها ؟ ".

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحديد نقطة القطع لدرجات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة ككل وللأبعاد الفرعية المكونة له وذلك بناءً على المدى الفعلي بين أعلى درجة وأدنى درجة.

وبحساب التكرارات وتحديد النسب المئوية لمن يمتلك درجة أعلى من درجة القطع لدرجات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة ككل وللأبعاد الفرعية المكونة له، يمكن التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها.

وبالرجوع إلى (جدول١٤) نجد أن:

(أ) (٦٨,٤ ٪) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة طيبة حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة، وهذه النسبة تختلف لدرجات المجموعات الفرعية حيث كانت (٦٣,٣٪) لدى طلاب اللغة العربية و(٦٨,٨ ٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية وجاءت أعلى لدى طالبات اللغة العربية حيث بلغت (٧٦,٢ ٪) و(٧٠ ٪) لدى طالبات اللغة الإنجليزية، وهذه الفروق في مستوى امتلاك ما وراء المعرفة بين الطلاب والطالبات توضحها نتيجة الفرض الأول.

(ب) فيما يتعلق بالمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة فقد حصل (٨٥,١ ٪) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة طيبة على درجة أعلى من درجة القطع في مكون المعرفة حول المعرفة، وهي نسبة ترتفع عن نسبة مكون تنظيم المعرفة وهي (٥٨,٩ ٪). مما يعني أن الطلاب والطالبات يمتلكون معرفة عن المعرفة في حين تنخفض قدرتهم على تنظيم المعرفة، وترى الباحثة أن جانب تنظيم المعرفة يحتاج إلى تنميته لدى الطلاب والطالبات.

ومع أن نتائج المجموعات الفرعية كانت متقاربة مع نسبة المجموعة الكلية إلا أن نسبة الطالبات كانت أعلى من نسبة الطلاب في المعرفة حول المعرفة، واختلفت النسب في مكون تنظيم المعرفة حيث بلغت (٧٢,٣ ٪) لدى طالبات اللغة العربية، و(٦١,٨٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية، في حين انخفضت إلى (٥٩,٣٪)، و(٥١ ٪) لدى كل من طالبات اللغة الإنجليزية وطلاب اللغة العربية على الترتيب.

وهي نسب مقبولة إذا ما قورنت بنتائج دراسة الوهر وأبو عليا (١٩٩٩) سواء بالنسبة للعلامة الكلية، أو للعلامات الفرعية في المعارف الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية؛ إذ لم يصل متوسط امتلاكهم لأي شكل من أشكال المعرفة الثلاث إلى أكثر من (٦٠٪) من علامة ذلك الشكل من المعرفة، كما لم يزد متوسط امتلاك أفضل فئة من الطلبة عن (٥٨٪) من العلامة الكلية.

وترى الباحثة أن ارتفاع تقديرات أفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة - بالرغم من عدم وجود أهداف خاصة بما وراء المعرفة في مقررات كلية التربية المعمول بها حالياً، وعدم توافر الإرشادات والتوجيهات التي تحفز أساتذة الكلية وتدفعهم إلى تعليم الطلبة هذه المهارات - قد يعزى إلى استخدام الطلبة لما وراء المعرفة بصورة تلقائية في إطار التقويم الذاتي والقدرة على اكتشاف جوانب القوة والضعف فيما يقومون به من أفعال مما يؤدي إلى تنمية أساليبهم في إزالة الغموض وبلوغ التعلم المطلوب، وليست انعكاساً لممارسات تعليمية فعلية.

(ج) أن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة في المكونات الفرعية للمعرفة حول المعرفة قد بلغت (٧٥,٨ ٪) للمعرفة التصريحية و(٧٨,٦ ٪) للمعرفة الإجرائية و(٧٩,٢ ٪) للمعرفة الشرطية، وقد تقاربت نتائج المجموعات الفرعية مع نسبة المجموعة الكلية.

وفي المكونات الفرعية لتنظيم المعرفة تراوحت نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بين (٦٨,٣ ٪) و (٤٤,٢٪)، وقد تباينت نتائج المجموعات الفرعية في المكونات الفرعية لتنظيم المعرفة حيث ارتفعت

لدى طالبات اللغة العربية إلى (٧٣,٨ ٪) في بعد التخطيط و(٧٨,٥ ٪) في بعد إدارة المعلومات، في حين انخفضت إلى (٣٧,١ ٪) في بعد المراقبة الذاتية لدى طلاب اللغة الإنجليزية و(٢٤,٧ ٪) في بعد التقويم لدى طالبات اللغة الإنجليزية.

وقد يعزى ذلك إلى عدم أُلفة الطلبة بالمكونات الفرعية لتنظيم المعرفة، وعدم ممارستهم لها، وعدم تدريبهم عليها، حيث إن التعليم لا يركز على استخدام الطلبة لاستراتيجيات "ما وراء المعرفة" وتنظيم المعرفة كالتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتجنب الغموض والتقويم؛ على الرغم من أن التركيز على تعليم هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ارتفاع مستوى معارف ما وراء المعرفة لدى الطلبة، كما أشارت نتائج دراسة (El- Hindi *et. al.*, 1996) من أن الطلبة يمكن أن يحسنوا من وعيهم بمعارف "ما وراء المعرفة" نتيجة للتعلم.

٢- مناقشة نتائج الفرض الأول للبحث.

ينص الفرض الأول للبحث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها."

وبالرجوع إلى (جدول١٥- ج) يتبين وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على ما وراء المعرفة ومكوناتها عند مستوى (٠,٠١). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة" ككل، وكل من مكوناتها.

وبالرجوع إلى (جدول١٥- أ) نجد أن المتوسطات الحسابية للمجموعات الفرعية (متوسط الطلاب = ١٥٢,٤٨٣٠، متوسط الطالبات = ١٥٥,٠٣٠٢) توضح أن الفروق في "ما وراء المعرفة" كانت لصالح الطالبات، وكذلك كانت الفروق لصالح الطالبات في مكون تنظيم المعرفة (متوسط الطلاب = ٩٦,٤٦١٧، متوسط الطالبات = ٩٩,٦٤٨٨)، في حين كانت الفروق لصالح الطلاب في مكون المعرفة حول المعرفة (متوسط الطلاب = ٥٦,٠٢١٣، متوسط الطالبات = ٥٥,٣٨١٤).

وعلى هذا **لا يتحقق الفرض الأول**، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة" ككل، ومكوناتها.

وهذا يُظهِر أن الطالبات يمتلكن مهارات ما وراء المعرفة ولديهن القدرة على تنظيم المعرفة من خلال تصنيف المعلومات وتنظيمها في خطوات مرتبة، ويتمكنّ من التعلم عندما تكون المعلومات مرتبة والوقت كاف. لذلك يفكرن في المتطلبات الرئيسة لتعلم المهمة وتضعن أهدافاً خاصة قبل بداية مهمة معينة، ويفكرن في طرق مختلفة لحل المشكلة ويخترن الأفضل منها، ويقرأن التعليمات جيداً. و تنظمن الوقت لتحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة. كما تستخدم الهيكل التنظيمي للفقرات للمساعدة على التعلم. ورسم نماذج ومخططات ومسودات تساعد على فهم ما تتعلمه. وترجمة المعلومات الجديدة وصياغتها في كلمات بأسلوب خاص. وابتكار أمثلة لجعل المعلومات ذات معنى ودلالة، وإعادة تقييم الافتراضات عندما تجد نفسها مضطربة. وإعادة القراءة أكثر من مرة عندما تكون مشوشة.

في حين أن الطلاب يتفوقون في جانب المعرفة حول المعرفة، وأنهم أكثر قدرة على الاستفادة من الاستراتيجيات التي تم استخدامها من قبل. والقدرة على تذكر المعلومات والتحكم في درجة إتقان التعلم، واستثارة الدافعية الذاتية للتعلم واستخدام نقاط القوة لعلاج نقاط الضعف.

وفي الأبعاد الفرعية للمعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية، الشرطية) فقد كانت الفروق لصالح الطلاب في المعرفة الإجرائية وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم. والمعرفة الشرطية وهي معرفة الفرد حول متى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟. أي أن الطلاب أكثر قدرة على الاستفادة من الاستراتيجيات التي تم استخدامها من قبل. وتحديد الأهداف الخاصة بكل استراتيجية يمكن استخدامها. و متى تستخدم إستراتيجية محددة. ومعرفة متى تكون الاستراتيجية أكثر فاعلية. واستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة والتي تناسب موضوع التعلم. في حين كانت لصالح الطالبات في المعرفة التصريحية، وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم. مما يعني القدرة على تذكر

المعلومات والتحكم في درجة إتقان التعلم، وتنظيم المعلومات والحكم على مدى فهم البيانات والمعلومات ومعرفة ما نوع المعلومات الأكثر أهمية في التعلم.

وفي الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض، التقويم) فقد كانت الفروق لصالح الطالبات في جميع الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة ماعدا التقويم وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم فقد كانت الفروق لصالح الطلاب.

مما يعني أن الطلاب أكثر قدرة على تلخيص ما تعلموه عقب الانتهاء منه مباشرة. ومعرفة مدى تحقيق الأهداف، وما إذا كانت هناك طرق أسهل لإنجاز مهمة معينة بعد الانتهاء منها. في حين تهتم الطالبات بوضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم. والوعي بما يستخدم من إستراتيجيات مختلفة للتعلم. والقدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص)، واستخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

وبذلك تكون الفروق لصالح الطالبات في ما وراء المعرفة ككل وفي الأبعاد الفرعية لمكون تنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض)، وفي أحد الأبعاد الفرعية لمكون المعرفة حول المعرفة وهو (المعرفة التصريحية)، بينما كانت الفروق لصالح الطلاب في أحد الأبعاد الفرعية لمكون تنظيم المعرفة وهو (التقويم) وفي الأبعاد الفرعية لمكون المعرفة حول المعرفة (الإجرائية، والشرطية).

مما يعني أن الطالبات أكثر قدرة على تنظيم المعرفة من خلال التخطيط وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية لنواحي القوة والضعف، وأنهن أكثر إدراكاً ووعياً بما يستخدمن من أساليب ومهارات لتجنب الغموض، وأكثر معرفة بالمصادر التي عليهن استخدامها لإنجاز المهمة مقابل أقرانهن الذكور. في حين أن الطلاب أكثر قدرة على تقويم أداء التعلم وفي الوعي بكيفية تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق مهمة ما وإنجازها، والوعي بأهمية استخدام استراتيجيات معينة ومتى يستخدمونها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة هيجنز (٢٠٠٠)؛ ودراسة هوارد *وآخرون* (٢٠٠١)؛ ودراسة الفرماوي (٢٠٠٤) والتي أسفرت نتائجها عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات ما وراء المعرفة لصالح الطالبات، فيما بينت دراسة الفطايري (١٩٩٦) أن الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلاب.

وتخالف هذه النتيجة نتائج دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥)؛ ودراسة الوهر و أبو عليا (١٩٩٩)؛ ودراسة سعيد (٢٠٠٢)؛ ودراسة أبو عليا (٢٠٠٣)؛ ودراسة صفوت (٢٠٠٤)؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مهارات ما وراء المعرفة.

وقد يرجع ذلك إلى ثقافة المجتمع الذي تمثله عينة البحث. حيث أن الطالبات في هذه المرحلة العمرية يتحملن مسئوليات أكثر من الطلاب، فقد تكون الطالبة زوجة وأم وهذا يتطلب منها التنظيم والتخطيط والوعي بما عليها استخدامه لإنجاز المهام. في حين أن هذه المرحلة العمرية لدى الطالب تحدد مستقبله المهني، وهذا يتطلب أن يكون أكثر قدرة على تقويم أداء تعلمه والوعي بكيفية تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق مهمة ما وإنجازها، والوعي بأهمية استخدام استراتيجيات معينة ومتى يستخدمها.

٣- مناقشة نتائج الفرض الثاني للبحث.

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها."

وبالرجوع إلى (جدول١٦- ج) يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على ما وراء المعرفة ومكوناتها، ما عدا في جانب (المراقبة الذاتية) حيث هناك تأثير دال إحصائياً للتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك لصالح دارسي اللغة الإنجليزية (متوسط دارسي اللغة العربية = ٢٠,٠٢٥٦، متوسط دارسي اللغة الإنجليزية = ٢٠,١٧٦٦) .

وبذلك يتحقق الفرض الثاني، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في "ما وراء المعرفة " ككل، أو أي من مكوناتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥) حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي على مقياس ما وراء المعرفة تعزى إلى التخصص. ودراسة محمد (٢٠٠٤) حيث بينت عدم وجود فروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

وقد يرجع ذلك إلى أن قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية من الأقسام الأدبية فلا يوجد فرق في الدراسة بهما. كما أن نظام التعليم لا يقدم تعليم مباشر ومقصود لمعارف ومهارات ما وراء المعرفة، وعليه فإن فرص التدريب التي يمكن أن تساعد الطلبة على اكتساب المعارف والمفاهيم الخاصة بما وراء المعرفة وإكسابهم المهارات اللازمة لتوظيفها بشكل فعّال لم تتوافر.

٤- مناقشة نتائج الفرض الثالث للبحث.

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه: " لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة."

وبالرجوع إلى (جدول١٦- ج) يتضح أن:

(أ) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص عند مستوى (٠,٠٥) على ما وراء المعرفة لصالح طالبات اللغة العربية، وفي المعرفة الشرطية لصالح طلاب اللغة العربية. وعند مستوى (٠,٠١) على كل من تنظيم المعرفة، وإدارة المعلومات لصالح طالبات اللغة العربية، وعلى التقويم لصالح طلاب اللغة الإنجليزية.

(ب) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على كل من المعرفة حول المعرفة، والمعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض. **وبذلك يتحقق الفرض الثالث جزئياً.**

وهذه النتيجة تتفق في جزء منها مع دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥) حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على تنظيم الإدراك، ولا على المقياس ككل تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص. وكذلك في دراسة محمد (٢٠٠٤) لم يجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهم المشترك في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

٥- مناقشة نتائج الفرض الرابع للبحث.

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه : " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة."

وبالرجوع إلى (جدول١٦- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون لفعالية الذات بما وراء المعرفة بلغ (٠,٨٣٠) لعينة الطلاب و(٠,٨١٠) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي لفعالية الذات بما وراء المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير التحصيل من هذا الارتباط بلغ (٠,٥٩٧٠) لعينة الطلاب و(٠,٥٤٢٧) لعينة الطالبات. وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة، **وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث.**

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات مثل دراسة رامب و جاي (١٩٩٩) والتي أكدت ظهور اختلاف واضح في تحسن فعالية الذات بين المجموعة التي تلقت تدريبات ما وراء المعرفة

وتلك التي لم تتلق هذا النوع من التدريبات. وفي دراسة هيجنز (٢٠٠٠) وجد أن فعالية الطلاب الذاتية على التعلم تزداد عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة.

وترى الباحثة تفسيراً لذلك يتمثل في أن امتلاك الطلبة للمعارف والمفاهيم الخاصة بما وراء المعرفة يرتبط بفعاليتهم الذاتية. فالثقة بالذات ترتبط بمعرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم. ويتطلب ذلك قوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف من خلال التنظيم ومعرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم. والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم. والقدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم، وعدم الشعور بالملل أو الإحباط وعدم الاعتماد على الحظ، وذلك بوعي الفرد بما يستخدمه من إستراتيجيات مختلفة للتعلم. ومتى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟. والإقدام وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات وتجنب الفشل بالقدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. والثقة في أداء التعلم بالقدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

والنتيجة السابقة لا تختلف كثيراً باختلاف مكونات ما وراء المعرفة كما يلي:

بالرجوع إلى (جدول١٧- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون لفعالية الذات بالمعرفة حول المعرفة بلغ (٠,٦٦٩) لعينة الطلاب و(٠,٦٨٢) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي لفعالية الذات بالمعرفة حول المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير التحصيل من هذا الارتباط بلغ (٠,٢٨٥٧) لعينة الطلاب و(٠,٢٨١٧) لعينة الطالبات. وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والمعرفة حول المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

وبالرجوع إلى (جدول١٨- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون لفعالية الذات بتنظيم المعرفة بلغ (٠,٨٠٦) لعينة الطلاب و(٠,٧٨٣) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي لفعالية الذات بتنظيم المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير التحصيل من هذا الارتباط بلغ (٠,٥٣٨) لعينة الطلاب و(٠,٤٦٧٤) لعينة الطالبات. وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وتنظيم المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

ويلاحظ أن معاملات ارتباط فعالية الذات بتنظيم المعرفة أعلى من معاملات ارتباط فعالية الذات بالمعرفة حول المعرفة. وقد يرجع ذلك إلى أن فعالية الذات ترتبط أكثر بمكونات تنظيم المعرفة مثل: المراقبة الذاتية لنواحي القوة والضعف، وتجنب الغموض. كما أن الثقة بالذات ترتبط بمعرفة الفرد بوسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، ويتطلب ذلك قوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف من خلال التنظيم وكيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز المهام، والإقدام وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات وتجنب الفشل.

٦- مناقشة نتائج الفرض الخامس للبحث.

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه : " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة."

وبالرجوع إلى (جدول١٦- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون للمعدل التراكمي بما وراء المعرفة بلغ (٠,٨٧٨) لعينة الطلاب و(٠,٩٠٠) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي للمعدل التراكمي بما وراء المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير فعالية الذات من هذا الارتباط بلغ (٠,٧٢٦٩) لعينة الطلاب و(٠,٧٧٩) لعينة الطالبات، وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة، **وبذلك يتحقق الفرض الخامس للبحث**.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات والتي بينت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة والتحصيل مثل دراسة مقصود (١٩٩٧) حيث جاءت إنجازات الطلاب من أصحاب معدلات ما وراء المعرفة المرتفعة تفوق معدلات الطلاب من ذوي المعدلات المنخفضة لما وراء المعرفة، كما أكدت ارتباط ارتفاع الأداء الرياضي بارتفاع قدرة ما وراء المعرفة. وفي دراسة الوهر، أبو عليا (١٩٩٩) أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفية الثلاث مجتمعة (التقريرية والإجرائية والشرطية) يمكن أن تعزى لمتغير التحصيل لدى طلاب وطالبات الصف السابع والتاسع والحادي عشر. وفي دراسة شهاب (٢٠٠٠)؛ ودراسة الجندي، و صادق (٢٠٠١)؛ ودراسة الطناوي (٢٠٠١)؛ ودراسة موسى (٢٠٠١)؛ ودراسة هال (٢٠٠١)؛ ودراسة سعيد (٢٠٠٢)؛ ودراسة لطف الله (٢٠٠٢)؛ ودراسة ميفاريك و كرامارسكى (٢٠٠٣)؛ ودراسة الفرماوي (٢٠٠٤)؛ ودراسة محمد (٢٠٠٤) كلها أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في مقررات محددة.

في حين خالفت نتائج دراسة أبو هاشم (١٩٩٩) والتي من نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام.

ويمكن تفسير ذلك من أن الأداء الأكاديمي الناجح في الكلية يعتمد على قدرات المعرفة بالإضافة إلى قدرات ما وراء المعرفة، فإذا انخفضت مهارات ما وراء المعرفة لدى بعض طلاب الكلية فسيكون لديهم صعوبة في اكتساب المعرفة من الكميات الضخمة من المادة المطلوبة منهم قراءتها. كما أنهم يجدون صعوبة في فهم أبعاد المهمة. وهذا يعني أن الطالب المتفوق دراسياً يكتسب بطبيعة الحال مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن ناحية أخرى فإن الطالب - أو الطالبة - الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يتفوق تحصيلياً فالعلاقة هنا علاقة تبادلية قائمة على التأثير الثنائي. ومساعدة الطلبة في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة التي تتضمن تخطيط جهودهم لحل المشكلات، وكيفية تحديد الأهداف لهذه الجهود، ومراقبة تقدمهم **نحو** أهدافهم. وزيادة إدراك الطلاب بما وراء المعرفة تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر كفاءة وأفضل إنجازاً.

كما أن النتيجة السابقة لا تختلف كثيراً باختلاف مكونات ما وراء المعرفة كما يلي :

بالرجوع إلى (جدول١٧- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون للتحصيل بالمعرفة حول المعرفة بلغ (٠,٧٤٨) لعينة الطلاب و(٠,٧٨٠) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي للتحصيل بالمعرفة حول المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير فعالية الذات من هذا الارتباط بلغ (٠,٥١٦٧) لعينة الطلاب و(٠,٥٦٩٩) لعينة الطالبات. وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والمعرفة حول المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

وبالرجوع إلى (جدول١٨- أ) نجد أن معامل ارتباط بيرسون للتحصيل بتنظيم المعرفة بلغ (٠,٨٣٤) لعينة الطلاب و(٠,٨٥٨) لعينة الطالبات.

كما يبين معامل الارتباط الجزئي للتحصيل بتنظيم المعرفة عند ضبط أو عزل تأثير متغير فعالية الذات من هذا الارتباط بلغ (٠,٦١٩٢) لعينة الطلاب و(٠,٦٨٤٢) لعينة الطالبات. وكلها معاملات دالة إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠). مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وتنظيم المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

ويمكن تفسير ذلك بناءً على أن التحصيل يرتبط بمهارات ما وراء المعرفة مثل: القدرة على تذكر المعلومات والتحكم في درجة إتقان التعلم، واستخدام نقاط القوة لعلاج نقاط الضعف، والقدرة على تنظيم المعرفة من خلال تصنيف المعلومات وتنظيمها في خطوات مرتبة، والحكم على مدى فهم البيانات والمعلومات ومعرفة ما نوع المعلومات الأكثر أهمية في التعلم، وتحديد الأهداف الخاصة بكل استراتيجية يمكن استخدامها، والقدرة على الاستفادة من الاستراتيجيات التي تم استخدامها من قبل، ومتى تستخدم إستراتيجية محددة، ومعرفة متى تكون الاستراتيجية أكثر فاعلية. واستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة والتي تناسب موضوع التعلم، واستخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

٧- مناقشة نتائج الفرض السادس للبحث.

ينص الفرض السادس للبحث على أنه : " يوجد تأثير مشترك بين فعالية الذات والتحصيل في "ما وراء المعرفة " لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة."

ومن جدول (١٦- أ) نلاحظ أن:

معامل الارتباط المتعدد لما وراء المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطلاب (٠,٩٢٤) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات يساوي (٠,٨٣) وبين ما وراء المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٨٧٨) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ومعامل الارتباط المتعدد لما وراء المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطالبات (٠,٩٣) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين ما وراء المعرفة وفعالية الذات يساوي (٠,٨١) وبين ما وراء المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٩٠) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ويوضح جدول (١٦- ج) ومن خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة)، **وبذلك يتحقق الفرض السادس للبحث.**

ومن خلال جدول (١٦- د) ومن نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين (حيث أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير التحصيل على ما وراء المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على ما وراء المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً)، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة ما وراء المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

ما وراء المعرفة = ٥,٦٦٤ + ٢٦,٤٢٦ التحصيل + ٠,٣٦٩ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

ما وراء المعرفة = ١١,٢٠٣ + ٢٦,٧٠٦ التحصيل + ٠,٣٠٠ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في "ما وراء المعرفة "، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على ما وراء المعرفة.

وبخصوص المكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة :

ومن جدول (١٧- أ) نلاحظ أن:

معامل الارتباط المتعدد للمعرفة حول المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطلاب (٠,٧٧٢) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين المعرفة حول المعرفة وفعالية الذات تساوي (٠,٦٦٩) وبين المعرفة حول المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٧٤٨) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ومعامل الارتباط للمعرفة حول المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطالبات (٠,٧٩٩) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين المعرفة حول المعرفة وفعالية الذات تساوي (٠,٦٨٢) وبين المعرفة حول المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٧٨٠) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ويوضح جدول (١٧- ج) ومن خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (المعرفة حول المعرفة).

ومن خلال جدول (١٧- د) ومن نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين (حيث إن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير التحصيل على المعرفة حول المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على المعرفة حول المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً)، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة المعرفة حول المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٠٤٢ + ٨,٨٩٩ التحصيل + ٠,٠٨٧٢ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٦٥٥ + ٨,٤٢١ التحصيل + ٠,٠٧٧١٥ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في المعرفة حول المعرفة ، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على المعرفة حول المعرفة.

ومن جدول (١٨- أ) نلاحظ أن:

معامل الارتباط المتعدد لتنظيم المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطلاب (٠,٨٨٥) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين تنظيم المعرفة وفعالية الذات تساوي (٠,٨٠٦) وبين تنظيم المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٨٣٤) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ومعامل الارتباط لتنظيم المعرفة بفعالية الذات والتحصيل في حالة الطالبات (٠,٨٩١) في حين كان معامل الارتباط البسيط بين تنظيم المعرفة وفعالية الذات تساوي (٠,٧٨٣) وبين تنظيم المعرفة والتحصيل يساوي (٠,٨٥٨) وهذا يشير إلى أن هناك زيادة في قيمة معامل الارتباط المتعدد مما يعني وجود تأثير مشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

ويوضح جدول (١٨- ج) ومن خلال نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (تنظيم المعرفة).

ومن خلال جدول (١٨- د) ومن نتائج تحليل الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للثابت والمتغيرين المستقلين (حيث إن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير التحصيل على تنظيم المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً، كما أن تأثير فعالية الذات على تنظيم المعرفة تأثير موجب ودال إحصائياً أيضاً)، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة تنظيم المعرفة بمعلومية درجة كل من: التحصيل وفعالية الذات وذلك في الصورة التالية:

لعينة الطلاب:

تنظيم المعرفة = – ٦,٣٧٨ + ١٧,٥٢٦ التحصيل + ٠,٢٨١ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

تنظيم المعرفة = – ١,٤٥٣ + ١٨,٢٨٥ التحصيل + ٠,٢٢٣ فعالية الذات

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في التحصيل وفعالية الذات ارتفعت درجته في تنظيم المعرفة، والعكس صحيح. كما أن ترتيب المتغيرين المستقلين في معادلة الانحدار المتعدد على حسب قوة تأثيرهما على المتغير التابع، أي أن ترتيبهما في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهما في تأثيرهما على تنظيم المعرفة.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

- تمهيد

أولاً: ملخص نتائج البحث

ثانياً: التوصيات والمقترحات

تمهيد

يقدم هذا الفصل ملخصاً لنتائج البحث، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

أولاً :ملخص نتائج البحث :

تلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في البحث الحالي فيما يلي:

١ـ ملخص نتائج السؤال الأول :

للتعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها تبين أن:

(أ) نسبة (٦٨,٤ ٪) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية والانجليزية بكلية التربية بجامعة طيبة حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة، وفي المجموعات الفرعية فإن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة بلغت (٦٣,٣ ٪) لدى طلاب اللغة العربية و(٦٨,٨ ٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية وجاءت أعلى لدى طالبات اللغة العربية حيث بلغت (٧٦,٢ ٪) ولدى طالبات اللغة الإنجليزية بلغت (٧٠٪).

(ب) فيما يتعلق بالمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة، فقد حصل (٨٥,١ ٪) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة على درجة أعلى من درجة القطع في مكون المعرفة حول المعرفة، و(٥٨,٩ ٪) في مكون تنظيم المعرفة. وكانت نتائج المجموعات الفرعية متقاربة مع نسبة المجموعة الكلية في المعرفة حول المعرفة إلاّ أن نسبة الطالبات كانت أعلى من نسبة الطلاب. واختلفت النسب في مكون تنظيم المعرفة حيث بلغت (٧٢,٣ ٪) لدى طالبات اللغة العربية، و(٦١,٨٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية، في حين انخفضت إلى (٥٩,٣٪)، و(٥١ ٪) لدى كل من طالبات اللغة الإنجليزية وطلاب اللغة العربية على الترتيب.

(ج) أن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة في المكونات الفرعية للمعرفة حول المعرفة قد بلغت (٧٥,٨ ٪) للمعرفة التصريحية و(٧٨,٦ ٪) للمعرفة الإجرائية و(٧٩,٢ ٪) للمعرفة الشرطية، وقد تقاربت نتائج المجموعات الفرعية مع نسبة المجموعة الكلية.

وفي المكونات الفرعية لتنظيم المعرفة تراوحت نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بين (٦٨,٣ ٪) و (٤٤,٢٪)، وقد تباينت نتائج المجموعات الفرعية حيث ارتفعت لدى طالبات اللغة العربية إلى (٧٣,٨٪) في بعد التخطيط و(٧٨,٥ ٪) في بعد إدارة المعلومات، في حين انخفضت إلى (٣٧,١ ٪) في بعد المراقبة الذاتية لدى طلاب اللغة الإنجليزية و(٢٤,٧ ٪) في بعد التقويم لدى طالبات اللغة الإنجليزية.

٢- ملخص نتائج الفرض الأول للبحث:

وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على ما وراء المعرفة ومكوناتها عند مستوى (٠,٠١). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في ما وراء المعرفة ككل، وكل من مكوناتها.

وكانت الفروق لصالح الطالبات في ما وراء المعرفة، وفي مكون تنظيم المعرفة، في حين كانت الفروق لصالح الطلاب في مكون المعرفة حول المعرفة.

وفي الأبعاد الفرعية للمعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية، الشرطية) فقد كانت الفروق لصالح الطلاب في المعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، في حين كانت لصالح الطالبات في المعرفة التصريحية.

وفي الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض، التقويم) فقد كانت الفروق لصالح الطالبات في جميع الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة ماعدا التقويم فقد كانت الفروق لصالح الطلاب.

٣- ملخص نتائج الفرض الثاني للبحث.

عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على ما وراء المعرفة ومكوناتها، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في ما وراء المعرفة ككل، أو أي من مكوناتها، ما عدا في جانب (المراقبة الذاتية) حيث هناك تأثير دال إحصائياً للتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح دارسي اللغة الإنجليزية.

٤- ملخص نتائج الفرض الثالث للبحث.

(أ) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص عند مستوى (٠,٠٥) على ما وراء المعرفة لصالح طالبات اللغة العربية، وفي المعرفة الشرطية لصالح طلاب اللغة العربية. وعند مستوى (٠,٠١) على كل من تنظيم المعرفة، وإدارة المعلومات لصالح طالبات اللغة العربية، وعلى التقويم لصالح طلاب اللغة الإنجليزية.

(ب) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على كل من المعرفة حول المعرفة، والمعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض.

٥- ملخص نتائج الفرض الرابع للبحث.

(أ) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

(ب) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة (المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٦ـ ملخص نتائج الفرض الخامس للبحث.

(أ) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

(ب) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة (المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٧ـ ملخص نتائج الفرض السادس للبحث.

(أ) وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة).

لعينة الطلاب:

ما وراء المعرفة = ٥,٦٦٤ + ٢٦,٤٢٦ التحصيل + ٠,٣٦٩ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

ما وراء المعرفة = ١١,٢٠٣ + ٢٦,٧٠٦ التحصيل + ٠,٣٠٠ فعالية الذات

(ب) وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (المكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة).

لعينة الطلاب:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٠٤٢ + ٨,٨٩٩ التحصيل + ٠,٠٨٧٢ فعالية الذات
تنظيم المعرفة = – ٦,٣٧٨ + ١٧,٥٢٦ التحصيل + ٠,٢٨١ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٦٥٥ + ٨,٤٢١ التحصيل + ٠,٠٧٧١٥ فعالية الذات
تنظيم المعرفة = – ١,٤٥٣ + ١٨,٢٨٥ التحصيل + ٠,٢٢٣ فعالية الذات

وقد قامت الباحثة بتفسير هذه النتائج في ضوء البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال البحث.

ثانياً: التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

١. تنمية وعي المتعلمين بأن ما وراء المعرفة موجود، وأنه يختلف عن المعرفة، وأنه يزيد التحصيل الأكاديمي، والخطوة التالية تدريس الإستراتيجيات، والأكثر أهمية مساعدة الطلاب على بناء معرفة واضحة عن كيف وأين يمكنهم استخدام هذه الإستراتيجيات.

٢. ينبغي تنمية الإرادة والدافعية لدى التلاميذ لضبط ذواتهم عن طريق إدراك أنهم مسئولون وقادرون على تنمية وتطوير ذواتهم. ويتم اكتساب هذا الشعور بالفعالية الذاتية في التعلم من خلال عملية ما وراء المعرفة.

٣. يجب أن ييسر الموقف التعليمي الاستخدام الفعال لما وراء المعرفة، فالاستخدام الفعال لما وراء المعرفة يعطي الفرصة للمتعلمين أن يصبحوا منظمين ذاتياً ويمكنهم من تعديل ما يتعلمونه وفقاً لحاجاتهم الخاصة.

٤. تعزيز الخدمات الإرشادية المقدمة لطلاب وطالبات الجامعة لتعريفهم بقدراتهم ومساعدتهم على تحمل المسئوليات والتي تعزز فعالية الذات لديهم لعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة.

٥. عقد ندوات ثقافية إرشادية من قبل المسئولين في التربية والتعليم لإرشاد المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمة المختلفة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب والطالبات.

٦. إعداد برامج تدريبية لإكساب وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات الجامعة، وخاصة لكيفية تنظيم المعرفة.

٧. تقنين مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب والطالبات في مراحل عمرية مختلفة.

واستكمالاً للجهد البحثي في هذا المجال يمكن اقتراح بعض البحوث على النحو التالي :

١. إجراء مجموعة من البحوث والدراسات حول ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل لدى طلاب وطالبات مراحل التعليم العام،وذلك للتعرف على مدى امتلاك الطلاب والطالبات لمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل في مراحل عمرية مختلفة.

٢. إجراء مجموعة من البحوث والدراسات تتناول ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض العوامل الأخرى (مستوى الذكاء، أساليب التعلم، أساليب الاستذكار،...) وغيرها من العوامل لمعرفة ما لها من أثر على مهارات ما وراء المعرفة، وفي مراحل عمرية مختلفة.

٣. إجراء البحوث وإعداد برامج تدريب لتنمية كل من مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم المختلفة، واختبار مدى فعالية تلك البرامج.

٤. إجراء بحوث ودراسات عبر ثقافية لمعرفة مدى اختلاف ما وراء المعرفة وفعالية الذات باختلاف الثقافات.

٥. إجراء البحوث للتعرف على مدى تطابق نتيجة التحليل العاملي عن النتيجة التي تسفر عن صدق المحكمين لمقاييس مختلفة، وذلك بناء على ما أسفرت عنه نتيجة التحليل العاملي لمقياس فعالية الذات وكونها اختلفت عن نتيجة عملية التحكيم.

ملخص البحث

ملخص البحث

اقتضت حكمة الخالق عز وجل أن يكون التفكير فرض عين على كل مؤمن ومؤمنة، فالفرد المتحكم في زمام تفكيره يتغلب على نواحي القصور والضعف في تفكيره، ويتغلب على الكثير من المشكلات التي تواجهه، ففي تفكير الفرد صلاح لذاته وصلاح لمجتمعه.

وقد اتجه البحث التربوي في الثلث الأخير من القرن العشرين، إلى البحث في الأساليب الفعالة التي تجعل المتعلم على وعي بعملياته المعرفية، ويكون قادراً في ذات الوقت على التخطيط لهذه العمليات ومراقبتها وتقويمها. ويعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المنتمية إلى علم النفس المعرفي المعاصر، والذي يقوم على النظر إلى الدور الإيجابي النشط والفعال للمتعلم في تجهيزه ومعالجته للمعلومات.

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية، وطبيعة النواتج المعرفية المرتبطة بها، وخصائصها في تجهيز ومعالجة المعلومات ويشمل: معرفة خصائص المعرفة أو البناء المعرفي للفرد، وتنظيم المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، ومن خلال الأبحاث في مجال تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة والترتيب الذاتي لوحظ وجود بعض العلاقات والروابط ذات الأهمية بين صور ونواحي استخدام استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة مع عنصر الفعالية الذاتية.

والفعالية الذاتية ما هي إلا عملية معرفية نفسية من شأنها عرقلة أو تيسير عملية التعلم، لذا، كان من الضروري الاهتمام بها ضمن البحث، حيث تعد فعالية الذات أحد أهم العناصر الفعالة في عملية التعلم، وتشير فعالية الذات إلى قوة اعتقاد الشخص بأنه يستطيع القيام بنجاح بالسلوك المطلوب لكي يحقق نتائج معينة.

والفعالية الذاتية هي قدرة الطالب على أن يخطط ويتابع ويراجع أو هي قدرته على السيطرة على عملية تعلمه، وتزداد فعالية الذات الأكاديمية للطلاب على التعلم عند زيادة معدلات استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراجعة، الشرح، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتعلم الجماعي، وطلب المساعدة عند الحاجة.

مشكلة البحث:

وعلى وجه التحديد فإن البحث الحالي يحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

س١: ما مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها ؟

س٢: هل تختلف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس (طلاب / طالبات) بكلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٣: هل تختلف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف التخصص الدراسي (اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٤: هل يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في "ما وراء المعرفة" ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٥: ما العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٦: ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل وما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

س٧: هل هناك تأثير مشترك بين فعالية الذات والتحصيل في ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة ؟

أهـداف البـحـث : يهدف البحث الحالي إلى :

١- التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها. ومدى اختلاف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس والتخصص الدراسي.
٢- الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.
٣- معرفة التأثير المشترك بين فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

أهمـيـة البـحـث :

يمكن تحديد أهمية البحث في أنه يساعد على معرفة العوامل التي تؤثر في مهارات ما وراء المعرفة، حيث بينت الدراسات إمكانية التحكم في مهارات ما وراء المعرفة وإكسابها للطلاب وتنميتها مما يحقق للطلاب أن يتعلمون كيف يتعلموا، وبما ينعكس على المستوى الأكاديمي والشخصي للأفراد، حيث تُعد ما وراء المعرفة أحد المهارات التي يستطيع الدارس من خلالها التحكم في سلوكيات التفكير الخاصة به.

وتُعد ما وراء المعرفة عاملاً هاماً للطلاب كي يكونوا مسئولين عن تعلمهم أكثر من مجرد دورهم السلبي كمتلقين لما يقوله الآخرون، وضرورياً للتعلم الناجح لأنه يمكن الأفراد من أن يديروا مهاراتهم المعرفية بطريقة أفضل ومن أن يحددوا نقاط الضعف التي يمكن تصحيحها من خلال بناء مهارات معرفية جديدة، وأهم شيء في ما وراء المعرفة هو التنظيم الذاتي وليس التنظيم من جانب الآخرين.

وعلاوة على ما سبق فإن ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والذي يؤكد أيضاً على أهمية التهيئة الذهنية، وتطوير التفكير، وضرورة تزويد الطالب بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات في مصادرها المختلفة، سعياً إلى تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات، وكيفية توظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

مصطلحات البحث :

❖ ما وراء المعرفة Metacognition :

هي وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار، وتتكون من:

أولاً: المعرفة حول المعرفة Knowledge Of Cognition ، وتشمل:

أ - المعرفة التصريحية Declarative Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.

ب - المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

ج - المعرفة الشرطية Conditional Knowledge :

وهي معرفة الفرد حول متى، ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟.

ثانياً: تنظيم المعرفة Regulation Of Cognition ، وتشمل:

أ - التخطيط Planning :

ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.

ب - إدارة المعلومات Information Management :

وهي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

ج - المراقبة الذاتية Monitoring :

تعني وعي الفرد بما يستخدمه من إستراتيجيات مختلفة للتعلم.

د - تعديل الغموض Debugging:

هو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

هـ - التقويم Evaluation:

وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم (Schraw ; Dennison, 1994: 273-275).

❖ فعالية الذات Self Efficacy :

تعرف الباحثة فعالية الذات بأنها "**معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات وقوة الإرادة والمثابرة والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات**". ويتضمن هذا التعريف الأبعاد الآتية:

الأول: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل.

الثاني: قوة الإرادة والمثابرة.

الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية.

الرابع: فاعلية الذات الاجتماعية.

❖ التحصيل الأكاديمي Academic Achievement :

يقاس التحصيل الأكاديمي للطالب أو الطالبة في هذا البحث بالمعدل التراكمي والذي يعكس التحصيل في جميع المقررات الدراسية لأفراد العينة (وحتى إجراء البحث) ويتم الحصول عليه من واقع سجلات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة.

حدود البحث :

تكون نتائج البحث قاصرة على المجتمع المأخوذ منه عينة البحث وهو طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.

فروض البحث:

اعتماداً على ما أثير من أسئلة في الفصل الأول من البحث، وعلى ضوء الإطار النظري للبحث، وطبقاً لما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة من نتائج في مجال البحث الحالي، تمكنت الباحثة من صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها.

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في "ما وراء المعرفة" ككل، أو أي من مكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

٦- يوجد تأثير مشترك بين فعالية الذات والتحصيل في "ما وراء المعرفة " لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على(٩٠٠) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، من قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، في المستويات الثالث والرابع والخامس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

أدوات البحث :

١- مقياس فعالية الذات:

قامت الباحثة بإعداد أداة في ضوء التراث السيكولوجي المتوافر في مجال فعالية الذات بصفة عامة، وتقيس الأبعاد الآتية: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل، قوة الإرادة والمثابرة، فاعلية الذات الأكاديمية، فاعلية الذات الاجتماعية.

٢- قائمة الوعي بما وراء المعرفة:

إعداد: سشرو و ودنيسون (Schraw, G. & Dennison, R. 1994)، ترجمة وتعريب : السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ويقيس مكونين لما وراء المعرفة هما: المعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية، الشرطية)، وتنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض، التقويم). وقد قامت الباحثة بإعادة تقنينه على عينة من مجتمع البحث.

الأساليب الإحصائية:

أ – حساب التكرارات والنسب المئوية للدرجة الكلية في "ما وراء المعرفة " ومكوناتها.

ب – حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية في "ما وراء المعرفة " ومكوناتها.

ج – تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA).

د – حساب معادلة الانحدار المتعدد.

نتائج البحث :

نتائج السؤال الأول :

تشير نتائج البحث إلى أن نسبة (٦٨,٤ ٪) من طلاب وطالبات قسمي اللغة العربية والانجليزية بكلية التربية بجامعة طيبة حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة، وفي المجموعات الفرعية فإن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع في مقياس ما وراء المعرفة بلغت (٦٣,٣ ٪) لدى طلاب اللغة العربية و(٦٨,٨ ٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية وجاءت أعلى لدى طالبات اللغة العربية حيث بلغت (٧٦,٢ ٪) ولدى طالبات اللغة الإنجليزية بلغت (٧٠٪).

وفيما يتعلق بالمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة، فقد حصل (٨٥,١ ٪) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة على درجة أعلى من درجة القطع في مكون المعرفة حول المعرفة، و(٥٨,٩ ٪) في مكون تنظيم المعرفة. وكانت نتائج المجموعات الفرعية متقاربة مع نسبة المجموعة الكلية في المعرفة حول المعرفة إلاّ أن نسبة الطالبات كانت أعلى من نسبة الطلاب. واختلفت النسب في مكون تنظيم المعرفة حيث بلغت (٧٢,٣ ٪) لدى طالبات اللغة العربية، و(٦١,٨٪) لدى طلاب اللغة الإنجليزية، في حين انخفضت إلى (٥٩,٣٪)، و(٥١ ٪) لدى كل من طالبات اللغة الإنجليزية وطلاب اللغة العربية على الترتيب.

وأن نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة في المكونات الفرعية للمعرفة حول المعرفة قد بلغت (٧٥,٨ ٪) للمعرفة التصريحية و(٧٨,٦ ٪) للمعرفة الإجرائية و(٧٩,٢ ٪) للمعرفة الشرطية، وقد تقاربت نتائج المجموعات الفرعية مع نسبة المجموعة الكلية.

وفي المكونات الفرعية لتنظيم المعرفة تراوحت نسبة من حصلوا على درجة أعلى من درجة القطع من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بين (٦٨,٣ ٪) و (٤٤,٢٪)، وقد تباينت نتائج المجموعات الفرعية حيث ارتفعت لدى طالبات اللغة العربية إلى (٧٣,٨٪) في بعد التخطيط و(٧٨,٥ ٪) في بعد إدارة المعلومات، في حين انخفضت إلى (٣٧,١ ٪) في بعد المراقبة الذاتية لدى طلاب اللغة الإنجليزية و(٢٤,٧ ٪) في بعد التقويم لدى طالبات اللغة الإنجليزية.

نتائج الفرض الأول للبحث:

لم يتحقق الفرض الأول وذلك لوجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على ما وراء المعرفة ومكوناتها عند مستوى (٠,٠١). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (طلاب وطالبات) كلية التربية بجامعة طيبة في "ما وراء المعرفة " ككل، وكل من مكوناتها. وكانت الفروق لصالح الطالبات في "ما وراء المعرفة "، وفي مكون تنظيم المعرفة، في حين كانت الفروق لصالح الطلاب في مكون المعرفة حول المعرفة.

وفي الأبعاد الفرعية للمعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية، الشرطية) فقد كانت الفروق لصالح الطلاب في المعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، في حين كانت لصالح الطالبات في المعرفة التصريحية.

وفي الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة (التخطيط، إدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، تجنب الغموض، التقويم) فقد كانت الفروق لصالح الطالبات في جميع الأبعاد الفرعية لتنظيم المعرفة ماعدا التقويم فقد كانت الفروق لصالح الطلاب.

نتائج الفرض الثاني للبحث.

تحقق الفرض الثاني حيث تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على ما وراء المعرفة ومكوناتها، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دارسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية في "ما وراء المعرفة " ككل، أو أي من مكوناتها، ما عدا في جانب (المراقبة الذاتية) حيث هناك تأثير دال إحصائياً للتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح دارسي اللغة الإنجليزية.

نتائج الفرض الثالث للبحث.

تحقق الفرض الثالث جزئياً، حيث تشير النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص عند مستوى (٠,٠٥) على ما وراء المعرفة لصالح طالبات اللغة العربية، وفي المعرفة الشرطية لصالح طلاب اللغة العربية. وعند مستوى (٠,٠١) على كل من تنظيم المعرفة، وإدارة المعلومات لصالح طالبات اللغة العربية، وعلى التقويم لصالح طلاب اللغة الإنجليزية.

في حين لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على كل من المعرفة حول المعرفة، والمعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض.

نتائج الفرض الرابع للبحث.

تحقق الفرض الرابع، وذلك لوجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة (المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

نتائج الفرض الخامس للبحث.

تحقق الفرض الخامس، حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة

طيبة. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة (المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

نتائج الفرض السادس للبحث.

تحقق الفرض السادس، حيث يوجد تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة).

لعينة الطلاب:

ما وراء المعرفة = ٥,٦٦٤ + ٢٦,٤٢٦ التحصيل + ٠,٣٦٩ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

ما وراء المعرفة = ١١,٢٠٣ + ٢٦,٧٠٦ التحصيل + ٠,٣٠٠ فعالية الذات

وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين (المعدل التراكمي وفعالية الذات) على المتغير التابع (المكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة).

لعينة الطلاب:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٠٤٢ + ٨,٨٩٩ التحصيل + ٠,٠٨٧٢ فعالية الذات
تنظيم المعرفة = – ٦,٣٧٨ + ١٧,٥٢٦ التحصيل + ٠,٢٨١ فعالية الذات

لعينة الطالبات:

المعرفة حول المعرفة = ١٢,٦٥٥ + ٨,٤٢١ التحصيل + ٠,٠٧٧١٥ فعالية الذات
تنظيم المعرفة = – ١,٤٥٣ + ١٨,٢٨٥ التحصيل + ٠,٢٢٣ فعالية الذات

مراجع البحث

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية
- مراجع الكترونية

المراجع العربية

إلياس، إلياس وادوار (١٩٨٣). **قاموس إلياس العصري**. القاهرة، مكتبة دار العالم العربي.

بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، م ١١(٢٩)، ص ص: ١٥١- ٢٠٠.

البعلبكي، منير (١٩٩٢). **قاموس المورد**. ط ٢٦ ، بيروت، دار العلم للملايين.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ص ص: ١٤٩-٢٨٠.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٠). **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). **التدريس والتعلم الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية "الأسس النظرية"**، الكتاب السادس، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). **استراتيجيات التدريس والتعلم**، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات**، العين، الإمارات العربية، دار الكتاب الجامعي.

📖 الجندي، أمنية السيد؛ و صادق، منير موسى (٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة، **المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية للمواطنة**، ٢٠٠١ القاهرة في ٢٩ يوليو - ١ أغسطس، ص ص: ٣٦٣- ٤١٢.

📖 حسن، عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٨). النموذج البنائي لفاعلية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحوه لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه، **المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، م ٨ (٢١)، ص ص: ٢٤- ٦٥.

📖 أبو حطب، فؤاد؛ و صادق، أمال (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

📖 حميدة، فاطمة إبراهيم (١٩٩٦). مدى فاعلية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (٣٨)، ص ص: ٤٢- ٩٠.

📖 دسوقي، كمال (١٩٩٠). **ذخيرة علوم النفس**، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

📖 الرياشي، حمزة عبد الحكم؛ و مراد، محمود عبد اللطيف (١٩٩٧). فعالية إستراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي، **مجلة كلية التربية: جامعة الزقازيق**، م٨ (٢٧)، الجزء الثاني.

📖 زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧). **قاموس علم النفس**. ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

📖 زهـران، حامـد عبـد الـسلام (١٩٨٨). **الـصحة النفـسية والعـلاج النفـسي**. ط٤، القاهرة، دار المعارف.

📖 الزيـات، فتحـي مـصطفى (١٩٩٦). **سـيكولوجية الـتعلم بـين المنظـور الارتبـاطي والمنظور المعرفي**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

📖 الزيـات، فتحـي مـصطفى (١٩٩٨). **الأسـس البيولوجيـة والنفـسية للنـشاط العقلـي المعرفي، المعرفة والذاكرة والابتكار**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

📖 سـالم، محمـد عبـد الـسلام (٢٠٠٢). الاتجاهـات الحديثـة في دراسـة فاعليـة الـذات دراسـة تحليليـة في ضـوء نمـوذج " بانـدورا "، **المجلـة المـصرية للدراسـات النفـسية: الجمعيـة المـصرية للدراسـات النفـسية**، م ١٢ (٣٦)، ص ص: ٨٩ – ١٤٤.

📖 شهاب، منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة التربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية**، م٣ (٤)، ص ص: ١ – ٤٠.

📖 الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩١). **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط٤، القاهرة، الأنجلو المصرية.

📖 صفوت، إيناس محمد (٢٠٠٤). **ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلاب جامعة الزقازيق**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

📖 الـصياد، وليـد عـاطف منـصور (٢٠٠٤). **أثـر تفاعـل إسـتراتيجيتين لمـا وراء المعرفـة ومـستوى الـذكاء علـى سـلوك حـل المـشكلة**. رسـالة ماجـستير (غـير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

📖 الضحيان، سعود ضحيان؛ و حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٢). **معالجة البيانات باستخدام برنامج spss 10** - الجزء الثاني، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.

📖 الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية**، (٢)، السنة (١٦)، ص ص: ٣- ٥٤.

📖 عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨) أ. **نظريات الشخصية**، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

📖 عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨) ب. **فاعلية الذات لدى المدخنين**، في: دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص ص: ٢٦٩ - ٣٣٦.

📖 عبد الرحمن، محمد السيد؛ و هاشم، سامي محمد موسى (١٩٩٨). **فاعلية الذات لدى الأسوياء والجانحين**، في: دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص ص: ٣٣٧ - ٣٨٧.

📖 عبيد، وليم (٢٠٠٠). ما وراء المعرفة (المفهوم والدلالة)، **مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، (١)، ص ص: ١- ٩.

📖 عجوة، عبد العال حامد عبد العال (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، (١٨)، ص ص: ٣١٧ - ٣٣٩.

📖 أبو عليا، محمد مصطفى (٢٠٠٣). الفروق في المعرفة ما وراء المعرفة بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن، **المجلة التربوية**، (٦٦)، ص ص: ١٣- ٤١.

📖 فايد، حسين علي (٢٠٠٣). اليأس وحل المشكلات والوحدة النفسية وفاعلية الذات كمنبئات بتصور الانتحار لدى طالبات الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، م١٣ (٣٨)، ص ص: ١٠١- ١٥٦.

📖 فرج، صفوت (١٩٨٠). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

📖 الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٠). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية، المنصورة**، (١٤)، ج ٢، ص ص: ٣٧١- ٤٠٨.

📖 الفرماوي، حمدي علي (١٩٩١). توقعات فاعلية الذات لدى الأطفال والفروق في عزو الأداء وموضع الضبط الداخلي/ الخارجي. **بحوث المؤتمر الرابع للطفل المصري**، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، م(١)، ص ص: ٢٥١- ٢٧٢.

📖 الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٤). **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

📖 الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٤). تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتاقرائية (نموذج إجرائي مقترح للميتاقرائية)، **المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، م ١٤(٤٢)، ص ص: ١٤٥- ١٧٦.

📖 فرير، فاطمة حلمي حسن (١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في بحوث ما وراء المعرفة، ضمن متطلبات اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة، **كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

📖 الفطايري، سامي محمد علي (١٩٩٦). فاعلية إستراتيجية ما راء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، (٢٧)، ج ١، ص ص: ٢٢٥- ٢٥٨.

📖 كامل، مصطفى؛ و الصافي، عبد الله (١٩٩٥). تأثير التفاعل بين التعليم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة جامعة الملك سعود**، (٢)، ص ص: ٢٧٥- ٣١٢.

📖 كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٤). علاقة تقدير الذات بالقلق الإجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. **دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية**،م ١٤(١)، ص ص: ٣١- ٦٨.

📖 الكرمي، حسن سعيد (١٩٨٧). **قاموس المغني الأكبر**، بيروت، مكتبة لبنان.

📖 اللحياني، مريم حميد أحمد (٢٠٠٢). **فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

📖 لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٢). تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في تحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم. **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية (التربية العلمية وثقافة المجتمع)** ٢٠٠٢، القاهرة، ٢٨- ٣١ يوليو، ص ص: ٦٤٩- ٦٨٥.

📖 محمد، محمد علي مصطفى (٢٠٠٤). أثر الوعي بإستراتيجيات ما راء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، م ١٤(٤٢)، ص ص: ٢٧١- ٣٧٠.

📖 موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، **بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية الأخرى)**، ٢٠٠١، القاهرة، ١١- ١٣ يوليو، ، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص: ٦٩- ١١١.

📖 أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٦). **مقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي، النظرية والمفهوم**، القاهرة، دار النهضة العربية.

📖 أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٩٤). إدراك موضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة، **مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب**، (٣٠)، ص ص: ١٤٠-١٤٨.

📖 نصر، حمدان علي؛ و الصمادي، عقلة (١٩٩٥). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (٣٤)، ص ص: ٩٤- ١١٨.

📖 أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٤). **أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

📖 أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، (٣٣)، ص ص: ١٩٧- ٢٣٦.

المراجع الأجنبية

- Abouserie, Reda (2001). Personal intelligence and self efficacy in memory tasks. **Egyptian Journal of Psychological Studies**, (2) 5 , pp.9-18.

- Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Englewood Gliffs, Prentive – Hall. New York.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychogical Review**, (84), pp.191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, (37) 2, pp. 122-147.

- Bandura, A. (1983). Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fear and Calamities. **Journal of Personality and Social Psychology**, (45) 2, pp. 464 - 469.

- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1988). Self-Efficacy in Conception of Anxiety. **Anxiety Research**,(1), pp. 77 - 98.

- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, (14) 9, pp. 1175-1184.

- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive Development in Reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), **Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.453-481.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), **Metacognition, Motivation and Understanding**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.65-116.

- Carns, Ann W. ; Carns, Micheal R. (1991). Teaching study skills, Cognitive strategies, and Metacognitive skills Trough self – Diagnosed Learning styles. **School Counselor**, may 1991, (38) 5, pp.341-346.

- Desoete, Annemie ; Roeyers, Herbert ; Buysse, Ann (2001). Metacognition and Mathematical problem solving in Grade3. **Journal of Learning Disabilities**, (34) 5, pp.435-450.

- DiPippa, John M. A.; Peters, Martha M. (2003). The lowyering process: An example of Metacognition at its best. **Clinical Law Review**, (10), pp. 311 - 325.

- El-Hindi, Amelia-E.; Childers, Kristyn-D. (1996). Exploring Metacognitive Awareness and Perceived Attributions for Academic Success and Failure: A Study of At-Risk College Students. The Annual Meeting of the Southwest **Educational Research Association** (New Orleans, LA, January 1996).

- Fisher, Ros (2002). Shared thinking : Metacognitive modelling in the literacy hour. **Reading literacy and language**, pp. 63- 67.

- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of Problem Solving. In L.B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: **Lawrence Erlbaum Associates**. pp. 231- 235.

- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new of cognitive development inquiry. **American Psychologist**, fall 2003 (34), pp. 906 - 911.

- Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. In W.P. Dickson (Ed.), **Children's Oral Communication Skills**, pp.35-60. NJ: Academic Press.

- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition, In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition Motivation and Understanding, Hillsdale, NJ: **Lawrence Erlbaum Associates**. pp. 21-29.

- Flavell, J. H., & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), **Perspectives on the Development of Memory and Cognition**, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.3-33.

- Frances, Mary; Jeffery, Brattan (1998). An Information Processing Model As a Metacognitive Strategy: Its Effects on Performance in a Military Computer-Based Training Environment. **Humanities-and-Social-Sciences**. 1998 Apr; (58) (10-A): 3896

- Garner, R. (1987). Metacognition and Executive Control. In: R. Garner (Ed.), **Metacognition and Reading Comprehension**, pp.15-30: Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Gourgey, A.F. (2001). Metacognition in Basic Skills Instruction. In H.J. Hartman (Ed.), **Metacognition in Learning and Instruction Theory, Research and Practice**, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. pp.17-32.

- Graham, Suzan J. (2003). Learners' metacognitive beliefs. A modern foreign languages case stady. **Research in Education**, (70), pp. 9-20.

- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading : applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. **Journal of Research in Reading**, (25), 3 , 2002, pp. 283-298.

- Hall, Cathy W. (2001). A Measure of Executive Processing Skills in College Students. **College Student Journal**, (35) 3, pp.442- 449.

- Hammann, Lynne A.; Stevens, Rober J. (1998). Metacognitive Awareness Assessment in Self-Regulated Learning and Performance Measures in an Introductory Educational Psychology Course. **American Education Research** Association, pp. 2- 8.

- Higgins, Barbara Ann. (2000). **An Analysis of the Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills Upon the Self-Efficacy and Achievement of Male and Female Students**. (Master Thesis) Miami University, pp.2-63.

- Howard, Bruce c.; McGee , Steven ; Shia , Regina ; Hong, Namsoo Shin (2001). The influence of Metacognitive Self-Regulation and Ability Levels on Problem Solving. **The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association** (Seattl, WA, April 12-14, 2001), pp. 2-8.

- Imel, Susan (2002). Metacognitive Skills for Adults Learning. **Trends and Issues Alert**. No39.

- Jacobs, J.; Paris, S. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. **Educational Psychology**, (22) 3&4, pp.255-278.

- Klassen, Rob (2002). A Question of Calibration: A Review of The Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities Quarterly**, (25) pp.88-102.

- Kuhn, D. (1999). Metacognitive Development. In: L. Butler & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.), **Child Psychology: A /handbook of Contemporary Issues**, pp.259-286. Psychology Press.

- Manstead, Antony S. R. ; van-Eekelen, Sander A. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intentions and behaviors. **Journal-of-Applied-Social-Psychology**. 1998 Aug; (28) 15, pp.1375-1392

- Maqsud, M (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. **Educational-Psychology**.1997 Dec. (17) 4, pp.387-397.

- Mevarech, Zemira R. ; Kramaski, Bracha. (2003). The Effects of Metacognitive Training Versus Worked-Out Examples on Students' Mathematical Reasoning. **British Journal of Education Psychology**, (73), pp. 449-471.

- Paris, S.G. ;Cross, D. R. ;Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children' s reading awareness and comprehension, **Journal of Education Psychology**, (76), pp. 1239-1252.

- Rampp, Lary C.; Guffey, J. Stephen (1999). The Impact of Metacognition Training on Academic Self-Efficacy of Selected Underachieving College Students. **Arkansas State University**, pp. 2-95.

- Schraw, G. (2002). The Effect of Knowledge and Strategy Training on Monitoring Accuracy. **Journal of Educational Research**, (95) 3, pp. 131 - 142.

- Schraw, G. ; Dennison, B. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. **Contemporary Educational Psychology**, (19 4, pp. 460 - 475.

- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation., **Educational Psychologist**, (26) 3, pp.207-231.

- Sternberg, Robert J.; Williams, Wendy M.; Blythe, Tina; White, Noel; Lin, Jin; Gardner, Howard (2002). Practical Intelligence for School: Developing Metacognitive Sources of Achievement in Adolescence. **Educational Psychologist**, (22) 2, pp.162-210.

- Swanson, H.L. (1990). The influence of Metacognitive knowledge and aptitude on Problem Solving. **Journal of Educational Psychology**, (82), pp. 306 - 314.

- Veenman, Marcel V.J.; Wilhelm, Pascal; Beishuizen, Jos J. (2004). The Relation between Intellectual and Metacognitive Skills from A Developmental Perspective. **Learning and Instruction**, (14), pp. 89-109.

- Wiles, Wendy (1998). The effects of a metacognitive strategies program on academic performance, perceived success and control for adults returning to school for academic upgrading. **Humanities-and-Social-Sciences**. 1998 Apr., (58), (10-A): 3804

- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, (81) 3, pp. 329 - 339.

مراجع الكترونية موثقة:

- سعيد، أيمن حبيب (٢٠٠٢): أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، استرجعت بتاريخ ٢٠٠٤/٤/٢٩ من موقع
http://www.almualem.net/istratij4.html

- الوهر، محمود طاهر؛ و أبو عليا، محمد مصطفى (١٩٩٩): مستوى امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة" في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. استرجعت بتاريخ ٢٠٠٤/٤/٢٩ من موقع
http://www.fedu.uaeu.ac.ae/JFOE/issue16/test_achiev.html

- Livingston, Jennifer A. (1997). Metacognition: An Overview. Retrieved, April, 29, 2004, from: http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuelt/cep564/Metacog.html

ملاحق البحث

- ❖ **ملحق رقم١**
  - الصورة الأولية لمقياس فعالية الذات.
- ❖ **ملحق رقم٢**
  - طلب تحكيم مقياس فعالية الذات.
- ❖ **ملحق رقم٣**
  - نتيجة تحكيم مقياس فعالية الذات.
- ❖ **ملحق رقم٤**
  - الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات (طلاب).
  - الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات(طالبات).
- ❖ **ملحق رقم٥**
  - قائمة الوعي بما وراء المعرفة.

ملحق رقم ١

- الصورة الأولية لمقياس فعالية الذات.

بسم الله الرحمن الرحيم

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتحمس كثيراً عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
٢	أشعر أنني أكثر نجاحاً في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
٣	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
٤	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
٥	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
٦	أظل أعمل دائماً حتى لو لم يبدُ هناك أمل.					
٧	أفضل العمل براتب مُرضي على أن أعمل براتب أقل ولكن لعمل أسهل.					
٨	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفـــضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
٩	يكُمن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلاً.					
١٠	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
١١	في الغالب أقضي أياماً في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
١٢	أهتم كثيراً بالوقت.					
١٣	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى تتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
١٤	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					
١٥	أسعى للحصول على المساعدة عند تعاملي مع أي مشكلة.					
١٦	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل مـــن المهام الصعبة.					
١٧	النجاح يدفعني إلى مواجهة الأصعب من العقد والمشاكل.					
١٨	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
١٩	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمـــد على الحظ.					
٢٠	أحب أن أعيش وشعاري " لا تستسلم أبداً ".					
٢١	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك ســـوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
٢٢	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمـــة لا تـــستحق العناء.					

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٣	أستمتع بتحدي الوقت.					
٢٤	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
٢٥	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلاً في موقف تحدي.					
٢٦	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.					
٢٧	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
٢٨	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
٢٩	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
٣٠	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					
٣١	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلاً من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
٣٢	أجد أنه من الصعب عليّ أن أدخل في مجازفات ومخاطر.					
٣٣	الأشياء السيئة لا يمكن أن تضايقني أو تؤلمني طالما أستطيع تجنبها.					
٣٤	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد ، أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					
٣٥	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
٣٦	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					
٣٧	أفضل أن أعمل وحدي.					
٣٨	إن الضغوط الاجتماعية تدفعني أكثر من الاحتياجات الشخصية.					
٣٩	أرى أنه من السهل أن أتخذ قراراً بعد سماع النصائح.					
٤٠	يؤثر الآخرون في آرائي.					
٤١	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
٤٢	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
٤٣	القبول الاجتماعي أهم من النجاح الشخصي.					
٤٤	أستمتع بكوني في مجموعة من الناس ذوى القدرات المتساوية.					
٤٥	أتبع والداي (أولياء أمري) في أغلب الأحوال وآخذ بنصائحهم حتى لو لم اتفق معهم.					
٤٦	إن التعارض مع رأي الجماعة قد يسبب المشاكل في كثير من الأحيان.					

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٧	قد أعمل جاهداً في كثير من الأحيان لمجرد أن أحوز على رضا والدي (أولياء أمري).					
٤٨	أفضل أن أشترك مع أحد الزملاء في المشاريع الصعبة على أن أقوم بها وحدي.					
٤٩	أحب أن اشترك في أي أنشطة إضافية خارج المقرر.					
٥٠	قد أغير رأيي بدلاً من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
٥١	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي في مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.					
٥٢	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					
٥٣	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.					
٥٤	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
٥٥	أن متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.					
٥٦	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
٥٧	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
٥٨	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
٥٩	أتوقع أن يكون أدائي حسناً جداً في هذا الفصل.					
٦٠	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
٦١	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
٦٢	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
٦٣	لدى إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					

ملحق رقم ٢

- طلب تحكيم مقياس فعالية الذات.

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الدكتور/ ..... يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد مقياس فعالية الذات ضمن إجراءات بحث الدكتوراه بعنوان:

" **ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة** ". إشراف الأستاذ الدكتور/ عبد الله سليمان إبراهيم.

ويقصد بفعالية الذات قوة اعتقاد الشخص بأنه يستطيع القيام بنجاح بالسلوك المطلوب لكي يحقق نتائج معينة.

وبالرجوع لمقاييس فعالية الذات أمكن تحديد ثلاثة أبعاد لمقياس فعالية الذات كالتالي:

الأول: فعالية الذات العامة:

وتعرف بأنها الرغبة في ابتداء السلوك (المبادرة)، والرضا عن بذل المجهود في إكمال السلوك (المجهود)، والمثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة (المثابرة).

الثاني: فاعلية الذات الاجتماعية:

ويقصد بها الرغبة التي ينفذ بها الشخص السلوك الاجتماعي المطلوب للتوصل إلى محصلة أو نتيجة محددة.

الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية:

وتشير إلى قوة اعتقاد الطالب في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح، مع الرغبة في بدء السلوك، والسعي المستمر لتحقيق النجاح المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة المواقف الدراسية الصعبة.

يرجى التكرم من سعادتكم تحكيم عبارات المقياس من حيث:

١ – تصنيف كل عبارة إلى أحد أبعاد فعالية الذات (العامة، الاجتماعية، الأكاديمية).

٢ – تحديد إذا ما كانت العبارة موجبة أم سالبة.

٣ – إعطاء ملاحظات حول صياغة العبارة إن وجدت.

وإذ نشكر لسعادتكم تعاونكم ونقدر لكم جهدكم المشكور في الحكم على عبارات المقياس راجين لكم كل التوفيق. وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

مع تحيات الباحثة

فاطمة رمزي المدني

الرجاء إرسال ردكم الكريم على فاكس (٠٤٨٤٥١٩٩٤).

أو على البريد الالكتروني للباحثة fralmadani@yahoo.com

م	العبـــــــــارة	فعالية الذات العامة	فعالية الذات الاجتماعية	فعالية الذات الأكاديمية	اتجاه العبارة	ملاحظات
١	أتحمس كثيراً عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
٢	أفضل أن أعمل وحدي.					
٣	أشعر أنني أكثر نجاحاً في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
٤	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					
٥	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
٦	أرى أنه من السهل أن أتخذ قراراً بعد سماع النصائح.					
٧	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
٨	يؤثر الآخرون في آرائي.					
٩	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
١٠	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
١١	أظل أعمل دائماً حتى لو لم يبدُ هناك أمل.					
١٢	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
١٣	أفضل العمل براتب مُرضي على أن أعمل براتب أقل ولكن لعمل أسهل.					
١٤	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
١٥	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.					
١٦	يكُمن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلاً.					

م	العبـــــــــارة	فعالية الذات العامة	فعالية الذات الاجتماعية	فعالية الذات الأكاديمية	اتجاه العبارة	ملاحظات
١٧	القبول الاجتماعي أهم من النجاح الشخصي.					
١٨	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
١٩	في الغالب أقضي أياماً في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
٢٠	أهتم كثيراً بالوقت.					
٢١	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
٢٢	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى تتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
٢٣	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					
٢٤	إن الضغوط الاجتماعية تدفعني أكثر من الاحتياجات الشخصية.					
٢٥	أسعى للحصول على المساعدة عند تعاملي مع أي مشكلة.					
٢٦	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.					
٢٧	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.					
٢٨	النجاح يدفعني إلى مواجهة الأصعب من العقد والمشاكل.					
٢٩	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
٣٠	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمد على الحظ.					
٣١	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
٣٢	أحب أن أعيش وشعاري " لا تستسلم أبداً ".					

م	العبـــــــــارة	فعالية الذات العامة	فعالية الذات الاجتماعية	فعالية الذات الأكاديمية	اتجاه العبارة	ملاحظات
٣٣	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
٣٤	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
٣٥	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
٣٦	أستمتع بكوني في مجموعة من الناس ذوى القدرات المتساوية.					
٣٧	أستمتع بتحدي الوقت.					
٣٨	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
٣٩	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
٤٠	أتبع والداي (أولياء أمري) في أغلب الأحوال وآخذ بنصائحهم حتى لو لم اتفق معهم.					
٤١	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلاً في موقف تحدي.					
٤٢	أتوقع أن يكون أدائي حسناً جداً في هذا الفصل.					
٤٣	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.					
٤٤	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
٤٥	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
٤٦	إن التعارض مع رأي الجماعة قد يسبب المشاكل في كثير من الأحيان.					
٤٧	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
٤٨	قد أعمل جاهداً في كثير من الأحيان لمجرد أن أحوز على رضا والدي (أولياء أمري).					

م	العبـــــــــارة	فعالية الذات العامة	فعالية الذات الاجتماعية	فعالية الذات الأكاديمية	اتجاه العبارة	ملاحظات
٤٩	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
٥٠	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					
٥١	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					
٥٢	أفضل أن أشترك مع أحد الزملاء في المشاريع الصعبة على أن أقوم بها وحدي.					
٥٣	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلاً من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
٥٤	أحب أن اشترك في أي أنشطة إضافية خارج المقرر.					
٥٥	أجد أنه من الصعب عليّ أن أدخل في مجازفات ومخاطر.					
٥٦	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
٥٧	الأشياء السيئة لا يمكن أن تضايقني أو تؤلمني طالما أستطيع تجنبها.					
٥٨	قد أغير رأيي بدلاً من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
٥٩	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد ، أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					
٦٠	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
٦١	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
٦٢	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.					
٦٣	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

ملحق رقم ٣

- نتيجة تحكيم مقياس فعالية الذات.

نتيجة تحكيم عبارات المقياس

رقم العبارة	تنتمى للبعد	نسبة الانتماء	الاتجاه ٪		رقم العبارة	تنتمى للبعد	نسبة الانتماء	الاتجاه ٪	
١	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٣٣	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٢	ج	٨٣ ٪	−	٨٣ ٪	٣٤	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٣	ع	٨٦ ٪	+	١٠٠ ٪	٣٥	ع	٨٦ ٪	+	٨٦ ٪
٤	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٣٦	ج	٦٧ ٪	تحذف	
٥	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٣٧	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٦	ع	٦٦ ٪	تحذف		٣٨	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٧	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٣٩	ع	٨٦ ٪	+	٨٦ ٪
٨	ج	٨٣ ٪	−	٨٣ ٪	٤٠	ج	٥٠ ٪	تحذف	
٩	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٤١	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
١٠	ج	٨٣ ٪	+	١٠٠ ٪	٤٢	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
١١	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٤٣	ع	١٠٠ ٪	−	٦٧ ٪
١٢	ج	١٠٠ ٪	−	١٠٠ ٪	٤٤	ع	٨٦ ٪	+	١٠٠ ٪
١٣	ع	٦٦ ٪	تحذف		٤٥	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
١٤	ع	١٠٠ ٪	−	٨٦ ٪	٤٦	ج	٨٦ ٪	−	٧١ ٪
١٥	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٤٧	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
١٦	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٤٨	ج	١٠٠ ٪	+	٦٧ ٪
١٧	ج	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٤٩	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
١٨	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٥٠	ك	٨٦ ٪	−	١٠٠ ٪
١٩	ع	٨٦ ٪	+	٨٦ ٪	٥١	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٢٠	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٥٢	ج	٨٣ ٪	+	٨٣ ٪
٢١	ك	٨٦ ٪	+	١٠٠ ٪	٥٣	ع	٨٦ ٪	+	١٠٠ ٪
٢٢	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٥٤	ك	٧١ ٪	تحذف	
٢٣	ع	١٠٠ ٪	+	٨٦ ٪	٥٥	ع	١٠٠ ٪	−	٨٦ ٪
٢٤	ج	١٠٠ ٪	+	٦٦ ٪	٥٦	ك	١٠٠ ٪	−	١٠٠ ٪
٢٥	ع	٧١ ٪	تحذف		٥٧	ع	١٠٠ ٪	+	٦٧ ٪
٢٦	ك	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٥٨	ج	٨٣ ٪	−	٨٣ ٪
٢٧	ع	٨٦ ٪	−	٨٦ ٪	٥٩	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٢٨	ع	٥٠ ٪	تحذف		٦٠	ك	١٠٠ ٪	−	١٠٠ ٪
٢٩	ع	١٠٠ ٪	−	٨٦ ٪	٦١	ع	١٠٠ ٪	+	٨٦ ٪
٣٠	ع	٨٦ ٪	+	١٠٠ ٪	٦٢	ك	٨٣ ٪	+	١٠٠ ٪
٣١	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪	٦٣	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪
٣٢	ع	١٠٠ ٪	+	١٠٠ ٪					

فعالية الذات العامة = ع / فاعلية الذات الاجتماعية = ج / فاعلية الذات الأكاديمية = ك

ملحق رقم ٤

- الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات (طلاب).
- الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات(طالبات).

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب / ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في الحياة ، والمطلوب منكَ أن تقرئ كل عبارة بدقة **وتوضح رأيك** على هذه العبارات بأن تضع العلامة (√) أمام العبارة وأسفل الاختيار الذي ترى أنه يتفق مع رأيك الشخصي ، وبصرف النظر عن آراء الطلاب الآخرين. فكل ما يهمنا هو معرفة رأيك أنتَ شخصياً فيما تحمله العبارات من أفكار.

لاحظ أنه : لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة وإنما تكون الإجابة صحيحة إذا كانت متفقة مع طريقتك المعتادة في التصرف أو الشعور.

مع العلم بأن ما تدلي به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أي شخص آخر سوى الباحثة، كما أنه ليس هناك زمن محدد، فلا تترك أي عبارة دون إجابة.

وأرجوا تفضلاً تثبيت بعض المعلومات الهامة :

الاسم:
رقم التسجيل:
التخصص الدراسي:
المعدل التراكمي:
المستوى الدراسي:

وشكراً على تعاونك

الباحثة

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتحمس كثيراً عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
٢	أفضل أن أعمل وحدي.					
٣	أشعر أنني أكثر نجاحاً في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
٤	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هـــذا الفصل الدراسي.					
٥	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
٦	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
٧	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
٨	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل مـــن العمـــل الفردي.					
٩	أظل أعمل دائماً حتى لو لم يبدُ هناك أمل.					
١٠	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
١١	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفـــضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
١٢	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تـــدرس في المقـــررات الدراسية.					
١٣	يكُمن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلاً.					
١٤	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
١٥	في الغالب أقضي أياماً في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
١٦	أهتم كثيراً بالوقت.					
١٧	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
١٨	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى تتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
١٩	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					
٢٠	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بـــالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.					
٢١	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل مـــن المهام الصعبة.					
٢٢	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
٢٣	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمـــد على الحظ.					
٢٤	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٥	أحب أن أعيش وشعاري " لا تستسلم أبداً ".					
٢٦	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
٢٧	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
٢٨	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
٢٩	أستمتع بتحدي الوقت.					
٣٠	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
٣١	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
٣٢	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلاً في موقف تحدي.					
٣٣	أتوقع أن يكون أدائي حسناً جداً في هذا الفصل.					
٣٤	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
٣٥	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
٣٦	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
٣٧	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
٣٨	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					
٣٩	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					
٤٠	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلاً من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
٤١	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
٤٢	قد أغير رأيي بدلاً من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
٤٣	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد ، أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					
٤٤	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
٤٥	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
٤٦	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.					
٤٧	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة / ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديكِ نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في الحياة، والمطلوب منكِ أن تقرئي كل عبارة بدقة **وتوضحي رأيك** على هذه العبارات بأن تضعي العلامة (√) أمام العبارة وأسفل الاختيار الذي ترين أنه يتفق مع رأيك الشخصي ، وبصرف النظر عن آراء الطالبات الأخريات. فكل ما يهمنا هو معرفة رأيكِ أنت شخصياً فيما تحمله العبارات من أفكار.

لاحظي أنه : لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة وإنما تكون الإجابة صحيحة إذا كانت متفقة مع طريقتكِ المعتادة في التصرف أو الشعور.

مع العلم بأن ما تدلين به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أي شخص آخر سوى الباحثة ، كما أنه ليس هناك زمن محدد ، فلا تتركي أي عبارة دون إجابة.

وأرجوا تفضلاً تثبيت بعض المعلومات الهامة :

الاسم:
رقم التسجيل:
التخصص الدراسي:
المعدل التراكمي:
المستوى الدراسي:

وشكراً على تعاونك

الباحثة

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتحمس كثيراً عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
٢	أفضل أن أعمل وحدي.					
٣	أشعر أنني أكثر نجاحاً في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
٤	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هـــذا الفصل الدراسي.					
٥	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
٦	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
٧	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
٨	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل مـــن العمـــل الفردي.					
٩	أظل أعمل دائماً حتى لو لم يبدُ هناك أمل.					
١٠	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
١١	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفـــضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
١٢	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تـــدرس في المقـــررات الدراسية.					
١٣	يكُمن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلاً.					
١٤	أنا واقعية فيما يخص أهدافي وآمالي.					
١٥	في الغالب أقضي أياماً في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
١٦	أهتم كثيراً بالوقت.					
١٧	أعتقد بأنني طالبة جيدة مقارنة بالطالبات الأخريـــات في هـــذا الفصل.					
١٨	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى تتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
١٩	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					
٢٠	أنا متأكدة من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.					
٢١	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل مـــن المهام الصعبة.					
٢٢	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
٢٣	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمـــد على الحظ.					
٢٤	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا مـــا قورنـــت بمهـــارات زميلاتي بالفصل.					

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٥	أحب أن أعيش وشعاري " لا تستسلم أبداً ".					
٢٦	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
٢٧	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطالبات الأخريات في هذا الفصل.					
٢٨	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
٢٩	أستمتع بتحدي الوقت.					
٣٠	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زميلاتي في هذا الفصل.					
٣١	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
٣٢	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلاً في موقف تحدي.					
٣٣	أتوقع أن يكون أدائي حسناً جداً في هذا الفصل.					
٣٤	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
٣٥	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
٣٦	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
٣٧	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
٣٨	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					
٣٩	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					
٤٠	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلاً من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
٤١	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
٤٢	قد أغير رأيي بدلاً من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
٤٣	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد ، أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					
٤٤	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
٤٥	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلفة بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
٤٦	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطالبات ذوات القدرات المتنوعة المختلفة.					
٤٧	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

ملحق رقم ٥

- قائمة الوعي بما وراء المعرفة.

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب / الطالبة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يُعرض عليك فيما يلي عدد من العبارات التي تصف وعي الفرد ومعرفته وفهمه وإدراكه لما يتعلمه أو يقرؤه من موضوعات مختلفة، وكذلك قدرته على مراقبة الذات وتقييم أعماله المعرفية، ومراجعة الذات للتعرف على مدى تحقق أهدافه، وتنظيم العمل باختيار الإستراتيجية المناسبة مع القدرة على تعديلها أو تغييرها، وكل هذا يتشكل في محورين هما "المعرفة حول المعرفة ، وتنظيم المعرفة ".

من فضلك اقرأ كل عبارة بعناية ، ثم اختار مستوى انطباقها عليك بوضع علامة (√) أمام العبارة وتحت الاختيار الذي ينطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما ينطبق عليك.

مع العلم بأن ما تدلي به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحثة، كما أنه ليس هناك زمن محدد، ولكن حاول الإجابة بسرعة ودقة.

وأرجوا تفضلاً تثبيت بعض المعلومات الهامة :

الاسم:
رقم التسجيل:
التخصص الدراسي:
المعدل التراكمي:
المستوى الدراسي:

وشكراً على تعاونك

الباحثة

م	العبـــــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشيء	متوسطة الانطباق	لا تنطبق بعض الشيء	لا تنطبق تماماً
١	أفهم مواطن القوة والضعف بقدراتي العقلية.					
٢	أعرف ما نوع المعلومات الأكثر أهمية في تعلمي.					
٣	أعرف ما توقعات المعلم مني أثناء موقف التعلم.					
٤	أعتبر نفسي جيداً في تذكر المعلومات.					
٥	أستطيع أن أتحكم في درجة إتقان ما أتعلمه.					
٦	أعتبر نفسي جيد الحكم على مدى فهمي للبيانات والمعلومات.					
٧	أنا منظم جيد للمعلومات.					
٨	أختبر الاستراتيجيات التي تم استخدامها للعمل من قبل.					
٩	أحدد الأهداف الخاصة بكل استراتيجية يمكن استخدامها.					
١٠	أعرف متى استخدم استراتيجية محددة في تعلمي.					
١١	أجد نفسي تلقائياً استخدم الاستراتيجيات المساعدة في التعلم.					
١٢	أتعلم أفضل عندما يكون لدى معرفة سابقة بموضوع التعلم.					
١٣	أستخدم استراتيجيات التعلم المختلفة والتي تناسب موضوع التعلم.					
١٤	يمكنني استثارة دافعيتي بنفسي للتعلم عندما أحتاج لذلك.					
١٥	استخدم نقاط القوة في قدرتي العقلية لعلاج نقاط الضعف.					
١٦	أعرف متى تكون الاستراتيجية التي استخدمها أكثر فاعلية.					
١٧	أجد نفسي سريع في التعلم عندما تكون المعلومات مرتبة والوقت كاف.					
١٨	أفكر في المتطلبات الرئيسية لتعلم المهمة قبل البدء فيها.					
١٩	أضع لنفسي أهداف خاصة قبل أن أبدأ في مهمة معينة.					
٢٠	أسأل نفسي العديد من الأسئلة حول الموضوع قبل البدء في تعلمه.					
٢١	أفكر في طرق مختلفة لحل المشكلة واختار الأفضل منها.					
٢٢	أقرأ التعليمات جيداً وبعناية قبل البدء في تعلم الموضوع.					
٢٣	أنظم وقتي لأحقق أهدافي بأفضل صورة ممكنة.					
٢٤	أركز على معاني ودلالات المعلومات الجديدة.					
٢٥	أرسم نماذج ومخططات ومسودات تساعدني على فهم ما أتعلمه.					
٢٦	أحاول ترجمة المعلومات الجديدة وصياغتها في كلمات بأسلوبي الخاص.					
٢٧	أسأل نفسي دائماً مدى ارتباط ما أتعلمه بالواقع.					

م	العبـــــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشيء	متوسطة الانطباق	لا تنطبق بعض الشيء	لا تنطبق تماماً
٢٨	أحاول تصنيف المعلومات وتنظيمها في خطوات مرتبة.					
٢٩	أركز على المعنى العام للمعلومات بصرف النظر عن الخاص.					
٣٠	أستخدم البناء أو الهيكل التنظيمي للفقرات للمساعدة على التعلم.					
٣١	أبتكر أمثلة بنفسي لجعل المعلومات أكثر معنى ودلالة.					
٣٢	أسأل نفسي باستمرار عن مدى تحقق أهدافي.					
٣٣	أضع في اعتباري عدد من الاختيارات للمشكلة قبل بدأ الإجابة عليها.					
٣٤	أسأل نفسي عما إذا كنت وضعت في اعتباري كل الحلول الممكنة لمشكلة ما أم لا.					
٣٥	أراجع نفسي باستمرار ليمكنني استنتاج العلاقات الهامة من الجزئيات المختلفة.					
٣٦	أجد نفسي من وقت لآخر أحلل مدى الاستفادة من الاستراتيجيات التي استخدمها في التعلم.					
٣٧	أجد نفسي أتوقف بانتظام لاختبر مدى فهمي للمعلومات.					
٣٨	أسأل نفسي أسئلة حول ما أفعله أثناء تعلم موضوعات جديدة.					
٣٩	أعدل وأغير من إستراتيجيتي عندما أفشل في الموضوع.					
٤٠	أعيد تقييم افتراضاتي عندما أجد نفسي مضطرباً.					
٤١	أتوقف وأرجع إلى آخر معلومات لدى لفهم معلومات جديدة.					
٤٢	أعيد القراءة أكثر من مرة عندما أكون مشوش.					
٤٣	أعرف مدى إتقاني للاختبار بعد الانتهاء منه مباشرة.					
٤٤	أسأل نفسي بعد الانتهاء من مهمة معينة ما إذا كانت هناك طرق أسهل لإنجازها.					
٤٥	أقوم بتلخيص ما أتعلمه عقب الانتهاء منه مباشرة.					
٤٦	أسأل نفسي مباشرة بعد إنجاز المهمة عن مدى تحقيق أهدافي.					
٤٧	أسأل نفسي إن كنت استخدمت كل الاختبارات الممكنة عقب حلي للمشكلة.					
٤٨	أسأل نفسي بعد الانتهاء من المهمة ما إذا كنت قد تعلمت كل ما أتمناه.					

2. There was no effect of the academic major factor on metacognition and its components.
3. There was an effect of the interaction between sex and academic major factors on metacognition and the components of Regulation of cognition and the information management in favor of the female Arabic major students whereas on the conditional knowledge in favor of the male Arabic major students and in the evaluation in favor of the male English Language major students. There was no interaction effect between the sex and academic major in the knowledge of cognition component, declarative knowledge, procedural knowledge, planning, monitoring and debugging.
4. The existence of positive relationship between self-efficacy and metacognition and each of the components of knowledge of cognition and Regulation of cognition among the study sample.
5. There was a positive relationship between the level of academic achievement and metacognition and each of the knowledge of cognition and Regulation of cognition for the study sample.
6. There was an effect of the GPA and self-efficacy on metacognition and each of knowledge of cognition and Regulation of cognition.

One can conclude from the above that the learning setting should facilitate effective use of metacognition because it gives the learners a chance to be self organized. It will also give them the chance to debug what they learn for their own needs. This can be achieved through the learners' awareness that metacognition does exist and that it differs from knowledge. Moreover, it increases the academic achievement. The next step from here is to teach strategies but more importantly helping the students to build clear knowledge on how and when they can use these strategies.

Students should develop a sense of determination and motivation to control themselves through being aware that they are responsible and able to develop themselves. This feeling can be acquired by self efficacy in learning throughout the procedure of metacognition.

Key words :

1- Metacognition and its components:
a - Knowledge Of Cognition b- Regulation Of Cognition
2- Self Efficacy.
3- Academic Achievement.

Abstract

MetaCognition In Its Relation With Self Efficacy And Academic Achievement :

Study of Male And Female Students of Faculty of Education In Taibah University

By

Fatma Ramzi Ahmad Al-Madani

This research aims at determining how much the male and female students at the Faculty of Education In Taibah University acquire metacognition and its components. Also, it aims at identifying the the level of difference between the metacognition and its components in terms of sex and academic major. The research also have the objective of studying the inter-relationship between the self efficacy and the academic achievement level on the one hand and their relation with the metacognition and its components on the other. And knowing the joint effect of these two factors on the study sample's metacognition and its components.

The study sample comprised 470 male students; 300 from the Arabic Language Department and 170 from the English Language Dept. The study also included 430 female students; 130 from the Arabic language Department and 300 from the English Language Dept. The study applied two tools: Self Efficacy Scale developed by the researcher and Metacognition Awareness List translated into Arabic by El-Saied Muhammed Abu Hashim (1999).

Used some statistical tools such as frequencies, percentages, the Mean, the Standard Deviation of the whole grade in metacognition and its components, MANOVA, and Multiple Regression Equation. The study results are summarized hereunder:

1. Sixty eight point four percent of the study sample got the cat point in the Metacognition Scale . Their level of acquiring the component of knowledge of cognition was 85.1% and 58.9% for Regulation of cognition component. The level acquiring metacognition as a whole by female students and for Regulation of cognition component was higher than their male counterparts. The level of acquiring the knowledge of cognition component by the male students remained higher than the female sample.

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
TAIBAH UNIVERSITY
Faculty of Education
Educational Psychology Department

MetaCognition In Its Relation With Self Efficacy And Academic Achievement :

Study of Male And Female Students of Faculty of Education In Taibah University

A dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Ph.D Degree in Educational Psychology
(Learning & Individual Differences)

By

Fatma Ramzi Ahmad Al-Madani

Supervisor

Prof. Abdalla S. Ibrahim
Prof. of Educational Psychology
Faculty of Education - Taibah University

(1427 H. / 2007 A.D.)