مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية
لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة

د.عبد الحفيظ زقشي و أ. علي فارس

جامعة الجزائر2

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (134) طالبا وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، كما استخدم الباحث مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي أعده كل من محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، ومقياس الفاعلية لفتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مايلي:

-وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأستاذة بالقبة.

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأستاذة بالقبة.

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأستاذة بالقبة.

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأستاذة بالقبة.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتقويم) - الفاعلية الذاتية - طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

1-مقدمة و إشكالية الدراسة:

يشهد العالم ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة، يزداد تأثيرها يومًا بعد يوم في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، فإذا كان أساس هذه الثورة العقل، فإنه من الأفضل أن نهدف إلى تطوير التعليم الذي يضمن تنمية العقول القادرة على التفكير، وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعليم التفكير أو ما وراء التفكير الذي يزود الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات الطارئة على المجتمع. (بثينة محمد بدر، 2006، ص 02)

وتعد نظرية ما وراء المعرفة أحد الميادين المعرفية التي تلعب دورا مهما في العديد من أنماط التعلم وأساليبه، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة. (Nolan, 2000)

هذا، وقد حظي التطبيق التربوي لهذه النظرية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، حيث أن كثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية مهارات ما وراء المعرفة لما لها من فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، فإنه حينما تمكن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم يصبح لديهم وعي بها، ويصبحون قادرين على التوجه الصحيح، ويدركون جيدا ما يقومون به، وحينما يطلب المعلم من المتعلمين أن يبينوا أو يشرحوا إجاباتهم وكيف يتوصلوا إليها أو يبينوا المنطق وراءها. (وائل محمد علي، 2004)

وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط والمراقبة والتقويم، وتتعلق مهارة التخطيط بقدرة الطالب على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنظيم المصادر والخطوات لإنجاز مهمة ما، إضافة إلى تحديد العقبات المتوقعة وكيفية مواجهتها، فيما تتضمن مهارة المراقبة الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام ومعرفة متى يتحقق الهدف، ومتى يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أثناء العمليات، أما مهارة التقويم فتتعلق بالوقوف على مدى تحقق الهدف لتقدير مخرجات وفعالية التعلم.(Kriwaldt, 2001)

وقد أوضحت العديد من الدراسات والأبحاث أن تعلم الطلبة يعتمد بشكل قوي على قدراتهم لتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، فهي تعبر عما يمتلكه الطالب من قدرات مستقلة، ولهذا السبب أصبح هناك توجه من قبل التربويين من أجل دعم مهارات ما وراء المعرفة وتوظيفها في الأنشطة التعلمية المتعددة من خلال إدراجها ضمن المناهج واستراتيجيات التدريس وربطها بالمواد الدراسية. (Kuhn & Dean, 2004)

وتعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التعلم، وهي متنبأ قوي للنجاح الأكاديمي، فالطلبة الذين لديهم مهارات ما وراء المعرفة يحققون إنجازا أكاديميا أفضل مقارنة مع الطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجة أقل، لأن هذه الأخيرة تساعد الطلبة على أن يكونوا قادرين على تشكيل استراتيجيات تعلمهم، وبالتالي فهي تشكل همزة وصل بين إتقان الهدف والنجاح الأكاديمي. (Coutinho, 2008)

وتعد الفاعلية الذاتية Self efficacy من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، وفي هذا يشير باندورا (1995) Bundura بأن الفاعلية الذاتية عبارة عن: "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية"، فهذه

المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد أو المتعلم لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة. (Bandura, 1997, p. 22)

ويرى بيشف (1974) Beshaf أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس. (Beshaf, 1974, p. 297)

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا. (Thomas, 1986, p. 09)

وفي سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة حمدي الفرماوي (1990) حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة بجامعة المنصورة بمصر، ودراسة فتحي مصطفى الزيات (1998) حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، وكذلك دراسة علاء محمود الشعراوي (2000) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية فاعلية الذات والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فضلا عن دراسة ديان (2003) Diane التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة رفقة خليف سالم (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وفي سياق الدراسات التي تناولت علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية نجد دراسة علاء أحمد السيد (2013) الذي تناول مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية والذكاء الوجداني لدى عينة من ذوي الوظائف الإدارية، والتي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها محمد سليمان الوطبان (2006) في دراسته حول مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، وكذلك دراسة كيفين (2009) Kevin ودراسة نزار السيد (2013) Nasar Said التي أكدت على دور الفاعلية الذاتية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

ونظرا لأهمية الدراسات التي تناولت علاقة مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، وهو بالضبط ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه، وهذا من خلال الأسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

2-هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

4-هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

2- فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

2-توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

3-توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

4-توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

3-1- منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية العلاقية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي-الذي يخوض نفسه في الدراسة الحالية- لأنه يُوفر فهماً عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، وبالتالي تم تبني هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

3-2-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

3-2-1-الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

3-2-2-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

3-2-3-الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الموسم الجامعي 2012-2013 .

3-3-مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كافة طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

3-4-عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب المعاينة غير العشوائية بطريقة العينة العرضية، حيث تكونت عينة الدراسة من 134طالبا وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوياتهم الدراسية.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستويات الدراسية:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة%
السنة الأولى	30	%22.38
السنة الثانية	27	%20.14
السنة الثالثة	35	%26.11
السنة الرابعة	42	%33.34
المجموع	134	%100

3-5-أدوات الدراسة:

قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

3-5-1-مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

قام محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011) بإعداد هذا المقياس للتعرف على درجة امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة، الذي يتكون من (32) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد التخطيط، وفقراته (1، 3، 4، 7، 8، 11، 15، 20، 21، 25، 28، 32) وبعد المراقبة، وفقراته (5، 13، 14، 16، 19، 22، 23،

24، 26، 27، 29) وبعد التقويم، وفقراته (2، 6، 9، 10، 12، 17، 18، 30، 31) بحيث تم تخصيص لكل فقرة سلم استجابة خماسي: (بدرجة كبير جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، وقد أعطيت التقديرات التالية: (1، 2، 3، 4، 5). وللتأكد من صلاحية المقياس تم حساب خصائصه السيكومترية المتمثلة في:

-صدق المقياس: للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على 09 محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس التربوي وأساليب التدريس، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات، وإبداء الملاحظات والتعديلات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذه الأداة، وفي ضوء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل الصياغة اللفظية لبعض الفقرات دون استبعاد أو إضافة أية فقرة، وبالتالي بقيت الأداة مكونة بصورتها النهائية من (32) فقرة.

-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعادها، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الجدول رقم (02): يوضح معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
التخطيط	12	0.78
المراقبة	11	0.80
التقويم	09	0.75
المقياس ككل	32	0.91

وللتأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.71 - 0.79)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.58 - 0.84)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر 15 يوما، على نفس العينة الاستطلاعية، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية:

الأبعاد	التطبيق وإعادة التطبيق	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط	0.61	0.74
المراقبة	0.53	0.60
التقويم	0.47	0.56
المقياس ككل	0.63	0.71

ومن خلال الجدول السابق يتضح للباحث بأن معاملات الثبات كلها قوية، وهذا مؤشر على صلاحية الأداة للتطبيق، مما يسمح بتطبيقها في الدراسة الحالية.

3-5-2-مقياس الفاعلية الذاتية:

أعد هذا المقياس كيم وبارك **Kim & Park** (2000) لقياس فعالية الذات العامة – **General self Efficacy** (**G S E**) في ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات ، ويتكون من (24) مفردة موزعة على ثلاث عوامل هي : (12) مفردة لقياس فعالية تنظيم الذات **Self –regulatory efficacy** ، و(07) مفردات لقياس الثقة بالذات **Self – confidence** ، و(05) مفردات لقياس تفضيل المهام الصعبة **Task difficulty preference** ، وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى " موافق تماماً " وينتهي بالاستجابة السادسة " غير موافق تماماً " ، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (6-5-4-3-2-1) ، عدا المفردات أرقام (2،4 ، 6 ، 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 22 ،24) تصحح في الاتجاه العكسي (1-2-3-4- 5 - 6) ، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع مفردات مقياس الفاعلية الذاتية على أبعاده الفرعية

العوامل	المفردات
فعالية تنظيم الذات	1 ، 3 ، 5 ، 7 ، 9 ، 11 ،13، 15، 17، 19، 21، 23
الثقة بالذات	2 ،4 ،6 ،8 ، 10 ، 12 ، 14
تفضيل المهام الصعبة	16 ، 18 ، 20 ، 22 ، 24

وقد قام الباحثان فتحي عبد الحميد عبد القادر و السيد محمد هاشم (2006) بتعريب هـذا المقيـاس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة العربية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولا: **الصدق:** وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

1-**الاتساق الداخلي للمقياس:**

وتم التحقق من ذلك بحساب:

- **معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه:**

وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (05): يوضح معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لأبعاد المقياس

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
فعالية تنظيم الذات	01	0.39	الثقة بالذات	02	0.44
	03	0.40		04	0.57
	05	0.58		06	0.68
	07	0.55		08	0.60
	09	0.47		10	0.64
	11	0.65		12	0.57
	13	0.62		14	0.47
	15	0.57	تفضيل المهام الصعبة	16	0.35
	17	0.45		18	0.59
	19	0.40		20	0.36
	21	0.22		22	0.36
	23	0.50		24	0.38

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الفاعلية الذاتية.

- معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية: وكانت قيم معاملات الارتباط (0.59) لتنظيم الذات، (0.55) للثقة بالذات، (0.68) لتفضيل المهام الصعبة، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانيا: الثبات: وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.66 ، 0.74) وذلك لأبعاد المقياس ، وبين (0.73 ، 0.86) وذلك للمقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة بالمدرسة العليا للأستذة بالقبة، من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.24 - 0.69). وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.47 - 0.72)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمن قدر 15 يوما، وذلك على نفس العينة الاستطلاعية، وقد وجد الباحث أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.53 - 0.77)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.63 - 0.79)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة مما يؤكد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

3-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة ودقة فرضيات الدراسة:

-**الإحصاء الوصفي**: والمتمثل في كل من: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التباينات ...

-**الإحصاء الاستدلالي**: والمتمثل في كل من: معامل الارتباط بيرسون Pearson، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج SPSS.

4-عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

4-1-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التخطيط)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (06): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التخطيط - الفاعلية الذاتية	134	0.49	0.05	دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.49) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدة دراسات أخرى، كدراسة **محمد سليمان الوطبان (2006)** التي توصلت إلى تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العلاقة الوظيفية القائمة بين التعلم المنظم ذاتيا كجزء من مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيرهم والمخرجات التعلمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية من خلال اكتساب المعرفة، فضلا على أنهم يدركون ذواتهم باعتبارهم أكفاء ومستقلين.

ويشير سينج (2009) **Singh** إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كجزء من مهارات ما وراء المعرفة يعتمد أساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلمية واقعية والتخطيط لها، حيث يعمل على تحقيقها في ضوء كفاءة الأداء وفاعلية الذات، الأمر الذي يؤدي إلى القدرة على حل المشكلة أو المهام المطلوبة. (**Singh, 2009**)

فقدرة الطالب على التخطيط نابعة من فعاليته الذاتية، حيث تجعله قادرا على وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة من خلال مساعدته على الإدراك الذاتي للتفكير، مما يجعل التعلم أكثر فاعلية ونجاعة، حيث تلعب الفاعلية الذاتية دورا هاما في تنمية وتحسين مهارة التخطيط، والتي تظهر في جعل الطالب أكثر كفاءة في الوعي بالخطوات الواجب اتباعها، والمعرفة السابقة التي تساعده في أداء المهمة. (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009)

إن مهارة التخطيط ترتبط بشكل أساسي بكفاءة الطالب الذاتية، حيث يقوم بوضع الخطط واستراتيجيات لإنجاز أهداف محددة، حيث يجب أن يكون على دراية تامة بما لديه من معلومات حول المهمة المطلوبة، وكذلك الأهداف المطلوب تحقيقها ليختار الخطط المناسبة. (Beyer, 1984, p. 841)

وتساعد مهارة التخطيط على تحسين القدرة على استيعاب المهام والمهارات الأكاديمية في ضوء فعالية الذات، حيث تؤدي هذه الأخيرة بالطالب للتأمل المتزايد في خططه المعرفية الموجودة لديه لدمجها معا كي تنتج خططا جديدة يواجه بها مواقف معقدة، حيث تسمح له بحل المشكلة وفقا للمكتسبات السابقة وتصوراته ومعتقداته الذاتية حول المعارف التي يمتلكها. (Adrain & Robert, 1993, p. 34)

4-2-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد المراقبة)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (07): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة المراقبة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارة المراقبة – الفاعلية الذاتية	134	0.39	0.05	دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.39) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة محمد سليمان الوطبان (2006)، حول تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التحكم والمراقبة، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها كون أن مهارة المراقبة تتعلق بمراقبة الفرد أو المتعلم لذاته، ويشير التنظيم الذاتي إلى الإدراك الواعي عند الطالب، وفهمه لأداء المهام والقدرة على اختبار الذات في فترات نظامية، فالمتعلمون الذين يمتلكون مهارة المراقبة يتسمون بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة والإندماج بشكل جيد مع الغير، وهذا من خلال المعتقدات الذاتية التي يتصورها حول المهمة أو الموقف أو الشخص، فالفاعلية الذاتية تزيد في تطوير مهارة المراقبة لدى المتعلمين من خلال تحمل المسؤولية تجاه أعمالهم الخاصة التي تتميز بنوع من المرونة والأصالة. (Gregory, 1994, p. 145)

وفي هذا يرى كل من Singh & Port (1995) أن مهارة المراقبة تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة الذات التي تجعل من الطالب أكثر تروبا أثناء عملية حل المشكلة أو أداء المهمة المطلوبة، حيث تتطلب استدعاء الأفكار العقلية المسبقة للتخطيط، كونها توصف على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية الراجعة التي تساعد الطالب على توجيه أنشطة تعلمه وفقا لمعتقداته الذاتية والشخصية التي تزيد من كفاءة الطالب في التأكد من مستوى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف أو حل المشكلة المطلوبة. (Singh & Port, 1995)

وفي نفس السياق، يرى Everson et al (1997) أن التحكم الفعال في التعلم لا يمكن أن يتم من دون وجود مراقبة ذاتية دقيقة لعمليات التنظيم الذاتي للمعرفة، فالفاعلية الذاتية تساعد على تحسين مهارة المراقبة من خلال إكساب المتعلم القدرة على إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبناة والخطوات المتبعة لحل المشكلة المعروضة عليه، وكذا مصادر المعرفة المجمعة، حيث تزيد من قدرته على إدراك عناصر الضعف والقوة التي يقوم على أخذها في الاعتبار في عملية التعلم. (Tobias & Everson, 2002)

4-3-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التقويم)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (08): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التقويم – الفاعلية الذاتية	134	0.43	0.05	دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.43) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتيجة هذه الفرضية أيضا مع ما توصلت إليه دراسة محمد سليمان الوطبان (2006)، حول تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التقويم، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها كون أن مهارة التقويم تتعلق بقدرة الطالب وكفاءته على تقويم الإنجازات ذاتيا ومراجعة خطوات الحل بتدارك نقاط الضعف التي يكتشفها أثناء أداء المهام أو حل المشكلة، وذلك بتقويم مدى تحقق الأهداف، حيث يشير التقويم إلى معرفة كفاءة الطالب الذاتية باعتباره عملية مستمرة تبدأ من بداية النشاط إلى نهايته، وهذا ما يجعل معتقدات الطالب الذاتية ذات أهمية كبيرة في إحداث التعلم لديه. (Schraw, 1994)

وتعتبر مهارة التقويم عملية شاملة لمختلف عناصر الأداء التعليمي أو حل المشكلة وإنجاز المهام، حيث تمكن الطالب من رصد واستحداث التطورات والتحديدات الشاملة، كما تنمي هذه المهارة لديه الثقة بالنفس وتقدير الذات مما يسمح زيادة فعالية الذات، والتي بدورها تشجعه على إدراك الفجوات في معارفه وتفكيره، وبالتالي العمل بسرعة لتقليل تلك الفجوات. (Statement, 1993)

وفي نفس السياق يرى فتحي عبد الرحمان جراون (1999) أن مهارة التقويم تشير إلى كفاءة الذات من خلال عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفا أو هي عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا، والتي تشمل على تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية، والحكم على كفاءة النتائج، والحكم أيضا على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية، وبالتالي تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

(فتحي عبد الرحمان جراون، 1999)

ويمكن استخلاص العلاقة بين مهارة التقويم والفاعلية الذاتية من خلال خطوات حل المشكلة، حيث يمكن القول بأن فاعلية الطالب الذاتية تؤثر كل التأثير على تقويم الحل، وذلك راجع للمعتقدات الذاتية التي يحملها هذا الأخير عن نفسه حول الموضوع المطروح أمامه سواء كان ذلك بالإيجاب أو السلب، فالمعتقدات المعرفية والشخصية

قد تعيق وتعرقل تقويم الفرد أو المتعلم للموقف الذي هو بصدده إذا لم ينجح في تشخيص الأهداف واختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مدى تأثير فعالية الذات على عملية التعلم، وهذا ما يظهر جليا من خلال عملية إعادة تنظيم المعارف وتجنيدها في حالة فشل الطالب في تحقيق الهدف المرغوب، فمعرفة الطالب ووعيه بإمكاناته وقدراته وتصوراته ومكتسباته السابقة يساعده في إنجاز المهام المطلوبة سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في حياته اليومية، وعليه ففعالية الذات تسمح بأن يكون التعلم مميزا وغير مألوف.

4-4-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (09): يوضح معامل الارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارات ما وراء المعرفة - الفاعلية الذاتية	134	0.53	0.05	دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.53) عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة محمد سليمان الوطبان (2006)، ودراسة كيفين (2009) Kevin ودراسة علاء أحمد السيد (2013)، ودراسة نزار السيد (2013) Nasar Said حول وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في أن الدراسات والبحوث في مجال مهارات ما وراء المعرفة ركزت على مبدأ التنظيم الذاتي للمعرفة بصفة خاصة، حيث يعد دور فعالية الذات وأهميتها بالنسبة للمتعلم مركز الاهتمام، وذلك انطلاقا من الاعتقاد السائد بأن الأنشطة أو الطرق التي ينظم بها المتعلمون تعلمهم تعد دالة للمعرفة والاعتقادات الذاتية إذا ما كان مستوى الفاعلية الذاتية مرتفع يساعد المتعلم على إنجاز المهم وتنظيمها بالشكل الذي يتوافق وإحداث عملية التعلم. (ربيع عبده أحمد رشوان، 2005، ص 03)

وإن المتمعن جيدا في كلا المفهومين (مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية) تظهر له جوهر العلاقة العضوية بينهما، وهذا لأن كل واحد منهما يحتاج إلى الآخر، فمهارات ما وراء المعرفة تحتاج إلى فاعلية ذاتية مرتفعة لأداء المهام وتحقيق التعلم المميز، كما أن الفاعلية الذاتية ترتبط بمدى وعي الطالب بقدراته وإمكانياته التي تزيد من كفاءته في حل المشكلة المطروحة أمامه، فالتنظيم الذاتي للمعرفة كجزء لا يتجزأ من مهارات ما وراء مرتبط كل الارتباط بمعتقدات الطالب الذاتية والمعرفية، حيث يسعى من خلالها إلى تجنيد مكتسباته السابقة لتحقيق الهدف المرغوب.

وعموما يمكن استخلاص الصلة بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية من خلال القول بأن المناهج التربوية الحديثة التي تنطلق في فلسفتها من مبدأ مركزية المتعلم في العملية التعلمية وفي نشاطه، وكذا ردود أفعاله تجاه حل المشكلات، والتي تقف حيال تعلمه، فليس من المهم هنا تقديم المعارف بل توفير نوعا من الكفاءة الذاتية للتعامل مع مختلف الوضعيات، وذلك لا يتأتى إلا من خلال المتعلم في حد ذاته، حيث لابد أن تتوفر فيه الإمكانيات الشخصية والقدرات المعرفية التي تسمح بالوصول إلى الأهداف المسطرة، والسعي إلى التطوير الذاتي من أجل التغلب على مختلف المشكلات التي قد تعوق وتعرقل تعلمه من خلال جهوده الذاتية في استثمار مختلف الإمكانيات المتاحة.

(أيمن غريب ناصر، 1997، ص 137)

وفي هذا، يمكن القول بأن الفاعلية الذاتية تهدف للوصول بالمتعلم إلى الكفاية التعليمية، والتي تشير إلى مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب، وعليه فإن الطالب لا يتعلم تعلما فعالا إلا بجهده الذاتي، والذي يعد الأكثر انسجاما مع مهارات ما وراء المعرفة التي يستخدمها الطالب التي تعتمد على مجموعة المعتقدات التي يحملها عن نفسه من جهة وعن المادة الدراسية من جهة أخرى، والعامل الحاسم ضمن هذه المعتقدات هو التصور الذي يحمله المتعلم عن قدراته على تحصيل شيء ما أو النجاح في نشاط ما أو ما يسمى بالفاعلية الذاتية، ولعل باندورا (1977) **Bandura** هو أول من لفت الانتباه إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة الذي يعتبر جزءا من مهارات ما وراء المعرفة عندما طور نظريته المعروفة بالنظرية المعرفية الاجتماعية. **(Bandura, 1997)**

خاتمة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الأساسية، حيث انصب الاهتمام من خلالها، حول العلاقة القائمة بين مهارات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، حيث تكتسي أهمية الدراسة، من كونها تتناول العلاقة بين مفهومين أو متغيرين تكاد تكون العلاقة بينهما عضوية، حيثلم تحظ مثل هذه الدراسات بالاهتمام اللازم، و لم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات التعليمية، وفي مختلف أطوارها.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا، فالتحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي صاحبه تأكيد أكثر على المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلمين عن تعلمهم، و لم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلين للمعلومات بل أكثر من ذلك، فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، ومن هنا أصبحت مهارات ما وراء المعرفة من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي.

قائمة المراجع:

*المراجع العربية:

01-أيمن غريب ناصر (1997)، الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق، دراسة نظرية وامبريقية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 43، القاهرة.

02-بثينة محمد بدر (2006)، أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 41، القاهرة.

03-حمدي الفرماوي (1990)، توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد 02، العدد 14.

04-ربيع عبده أحمد رشوان (2005)، توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة، أطروحة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، القاهرة.

05-رفقة خليف سالم (2008)، علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، كحلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23.

06-علاء أحمد السيد (2013)، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والذكاء الوجداني لدى عينة من ذوي الوظائف الإدارية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، القاهرة.

07-علاء محمود الشعراوي (2000)، فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 44، القاهرة.

08-فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد هاشم (2006)، البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد 01.

09-فتحي مصطفى الزيات، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة، والذاكرة، والابتكار)، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998.

10-محمد سليمان الوطبان (2006)، مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، مجلة علم النفس، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

11-محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 06، العدد 01، ص ص 195-223.

12-وائل عبد الله محمد علي ، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (96)، 2004، ص ص 193-264.

المراجع الأجنبية:

13-Adrain, F. Ashman & Robert, N.(1993), Using Cognitive Methods in the classroom ", London of New York .

14-Bandura (1997), Self Efficacy, the exercise of control, wh, Freman and company, NewYork.

15-Beshaf, J (1974), Interpreting personality theories, NewYork, Harper and Row.

16-Beyer ,B.K.(1984) :"Learning Strategies For the Teaching of Thinking"_.Boston ,M .A .Allyn and Bacon ,Inc.

17-Beyer ,B.K.(1984) :"Learning Strategies For the Teaching of Thinking"_.Boston ,M .A .Allyn and Bacon ,Inc.

18-Coutinho, S (2008), The reintionship between goals, metacognition and accademic success, Education, vol (7), n (01), pp. 39-47.

19-Diane , W (2003), Student self efficacy in college Science; An investigation of gender, age and achievement.

20-Gregory, S (1994): "Assessing Metacognitive Awareness" Contemporary Educational Psychology – Vol.19.

21-Kevin. J. Dowing (2009), Self-efficacy and metacognitive Development, the international journal of learning, vol (16), n (04),

22-Kriewialdt, J (2001), A thinking geography curiculum, Interaction, vol (29), n (04), pp. 04-09.

23-Kuhn, D & Dean, D, (2004), A bridge between cognitive Psychology and educational practice, Theory into Practice, 43, N(04), pp. 268-273.

24-Nasar Said (2013), Predicting Academic Performance; Exercise Functions, Metacognition, Study Strategies, and Self-Efficacy, the west east institute, Orlando, U.S.A.

25-Nolan, M.B (2000), The role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation, vol (04).

26-Schraw ,G.(1994),"The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring- Contemporary Educational Psychology Vol. (19), PP.143-154.

27-Singh & port Elizabeth Campus, (1995), "An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self – Regulated Learning to Transform A Rigid Learning System" http://www.aseesa-edu.co.zaymetacog.htm.

28-Singht, P (2009), An Analysis of Metacognitive Processes Involved in self regulated learning to transform a rigid learning system, vol 01.

29-Stateman, D (1993), Self-assessment, Self-esteem, and Self acceptance, Journal of Moral Education, vol (22), pp. 55-62.

30-Thomas, J (1986), Academic studying, the role of learning strategies . Journal of Educational psychology, vol 21, n 01.

31-Tobias, S, & Everson, HT, (2002), Knowing what you know and what you don't : Further Reasearch on Metacognitive Knowledge Monotoring, College Board Reasearch Report, College Entrance Examination Board, New York, N (03), pp. 01-25.