مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (6) العدد (6) 2022
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (6) No. (6) 2022

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس

د. أنور حميدوش*

(تاريخ الإيداع 7/25 /2022. قُبِل للنشر في 9/25 /2022)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تعرّف علاقة التفكير ما وراء المعرفي بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس، اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من جميع طلاب قسم معلم الصف، وعددهم (198) طالباً، من الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة طرطوس في العام الدراسي 2021/ 2022؛ واقتصرت العينة على (50) طالباً وطالبة منهم، ولتحقيق هدف البحث استُخدمت أداتان هما: استبانة التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (1994)، وتضمنت (52) بنداً، موزعة على بعدين هما: (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة)، واستبانة فاعلية الذات من إعداد الباحث والمكونة من (34) بنداً وذلك بعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وحلّلت النتائج بواسطة البرنامج الإحصائي (spss). أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس متوسط، وبمتوسط حسابي (3.09)، ومستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث متوسط، وبمتوسط حسابي (2.99)، وتبين أيضاً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، فاعلية الذات.

*أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس، سورية.

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (6) العدد (6) 2022
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (6) No. (6) 2022

Metacognitive thinking and its relationship to self-efficacy, a sample of students of the Faculty of Education at Tartous University

Dr. Anwar hmidouch*

(Received 25/7 /2022. Accepted 25/9/2022)

□ ABSTRACT□

The aim of the research is to know the relationship of metacognitive thinking to self- efficacy among a sample of students of Faculty of Education at Tartous University. The research adopted the descriptive analytical approach, and the research consisted of all students of the classroom teacher department registered at the Faculty of Education at Tartous University in the academic year 2021-2022 .Fifty male and female students were chosen from classroom teacher department, and to achieve the goal of the research, two tools were used:

The metacognitive thinking questionnaire by Schraw &Dennison (1994), and included (52) items distributed over two dimensions: (knowing knowledge, reorganizing knowledge). The self -efficiency questionnaire was prepared by the researcher, and it consists of (34) items, after verifying the validity and stability of tools, and the results were analyzed by the statistical program (SPSS) and with arithmetic mean of (3.09), and the level of self-efficacy among the members of the research sample is average and with a mean of (2.99), it was also found that there is a statistically significant relationship among the sample members between metacognitive thinking and self-efficacy.

Key words: The metacognitive thinking, self-efficacy.

* Assistant Professor, Department of Child Education, College of Education of Tartous University, Tartous, Syria.

مقدمة:

حظي موضوع التفكير ما وراء المعرفي باهتمام العديد من الباحثين حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التّربوي دراسةً وإثارة للبحث، فما يشهده العصر الحالي من ثورة معرفية وانفتاح على العالم فرض على المنظومة التّربوية تحديات جديدة لإعداد جيل قادر على التعامل مع المعارف الجديدة والاستفادة منها لمواجهة تحدّيات المستقبل ومتطلبات العولمة في جميع مناحي الحياة (مصطفى، 2014، 3)، فقد ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive thinking) في السبعينيات وتطور في الثمانينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ولايزال يلقى الكثير من الاهتمام فقد فتح مجالاً وآفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية نظراً لارتباطه بموضوعات الذكاء والذاكرة والتفكير والاستيعاب ومهارات وإستراتيجيات التعليم (محمد وعيسى، 2011، 141)، ولعل جذوره بدأت مع سقراط وأفلاطون، وحظي باهتمام العديد من الباحثين من أمثال جيمس "James"، وديوي "Dewey"، ويعود الفضل في تطويره إلى الباحث فلافل "Flavell" الذي عرفه على أنه وعي أو معرفة المتعلّم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، كما عرفه سكراو وجراهام: بأنه الفهم والتحكم بالمعرفة، الذي يساعد المتعلّم على مراقبة وتنظيم أدائه المعرفي (Schraw& Graham,1997,4)، كما تعد فاعلية الذات (Self-Efficacy) من المواضيع المهمة والحديثة نسبياً في الأدب النفسي والتربوي التي تسهم بنجاح الطلبة وإنجازهم للمهام المطلوبة منهم، ويعود ظهور هذا المفهوم إلى "باندورا" ضمن نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث أشار إلى أن معتقدات الطالب المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل، فهي المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، حيث يعمل على تفسير إنجازاته اعتماداً على القدرات التي يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح في المهمة التي يقوم بها (Bandura,1997)، وفي جميع البرامج والأساليب الموجهة إلى تنمية التفكير ما وراء المعرفي، لا ينبغي أن يهمل الجوانب الانفعالية والدافعية للمعرفة ما وراء المعرفية متضمنة فاعلية الذات، فالطلبة قد يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة ولكنهم قد يخفقون في استخدامها، وإن الطلبة الناجحين يبدون إحساساً أكبر بفاعلية الذات، ويعزون نجاحهم إلى عوامل قادرين على التحكم فيها كالجهد المبذول والأساليب المستخدمة والمثابرة حينما يواجهون بظروف باعثة على التحدي (منصور، 2019، 145).

مشكلة البحث:

إن تبني التربية شعار "تعليم المتعلم كيف يتعلم" يمثل إحدى الإستراتيجيات التي تنتهجها التربية في عالم الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي من جهة، واستجابة للتوجهات التربوية المعاصرة من جهة أخرى، فالهدف من التّربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السّابقة للمتعلم وتزويده بها وحفظها، بل تعدّى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسايرة التّقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا (القواسمة وأبوغزالة،2013، 18)، فقد أسفرت توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين على ضرورة اتباع منهج حديث تجمع طرائقه بين النظرية والتطبيق وصولاً إلى التعليم الذي يعلّم الطالب كيف يفكّر بصورةٍ مبدعةٍ في عصر الثّورة المعرفية (المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين،2019، 17)، وقد لاحظ الباحث من خلال تدريس الطلبة أنهم يشتكون من صعوبة الربط بين معلومات موادهم النظرية والتّطبيق الفعلي على أرض الواقع، وقد أكدت عدة دراسات أن الكثير من المشكلات

التي يواجهها الطلبة في عملية التّعلم أو انتقال أثره، قد تعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفية لديهم (Gaga & Berliner, 1991)؛ فامتلاك الطلبة أسلوبَ التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته وإستراتيجياته يسهم في فهمهم لأنفسهم، ويتيح لهم القدرة على إدارة ذاتهم المعرفية وتنظيمها، والتخطيط والوصول الأمثل إلى إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم، وبالتالي الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء (جروان،2007، 24). وفي السياق ذاته لفاعلية الذات أهمية كبيرة لدى الطلبة في تواصلهم اليومي بمختلف مواقف الحياة، فإن اعتقاد الطالب في فاعليته الذاتية يؤثر في تفكيره وتصرفاته، ويؤثر أيضاً في إنجازه إيجاباً وسلباً وتجعله يستخدم اعتقاداته بشكل إيجابي وملموس في استجاباته للمواقف المختلفة (بقيعي وهماش،2015، 606)، وانطلاقاً من توصيات العديد من الدراسات السابقة بضرورة دراسة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات كدراسة (الجراح وعبيدات،2011) ودراسة (حملاوي، 2018)، كل ذلك دفع الباحث إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى فاعلية الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس، يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟ وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟
- ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟

أهمية البحث وأهدافه: تنبع أهمية البحث من:

- تناوله موضوعاً حيوياً في ظل التغيرات المتسارعة في العصر الحالي والثورة المعرفية، والانفتاح الذي دفع التربويين إلى تبني مدخل حديث في التدريس لتعليم الطلبة كيف يفكرون، وهو مدخل التفكير ما وراء المعرفي.

- يؤمل من نتائج هذا البحث أن يسهم في تقديم مقترحات للقائمين على بناء البرامج في كلية التربية بضرورة تضمين البرامج أنشطة تسهم في رفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية.

- قلة الأبحاث في حدود علم الباحث التي اهتمت بتعرف العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؛ وتعرف مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي، وفاعلية الذات لدى الطلبة.

ويهدف البحث إلى:

1- تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

2- تعرّف مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

3- تعرّف العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

فرضيات البحث:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس عند مستوى دلالة (0,05).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة طرطوس في اختصاص معلم الصف، البالغ عددهم (198) طالباً وطالبة في العام الدراسي 2021-2022، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ويمثلون 25%من حجم المجتمع.

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، ويعرّف بأنه أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الراهنة دراسة كمية وكيفية دقيقة كما هي عليه في أرض الواقع، عن طريق جمع البيانات والمعلومات الدقيقة التي توضح خصائصها، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (ملحم، 2000، 370).

حدود البحث:

- الحدود الزمنية: العام الدراسي 2022/2021.
- الحدود المكانية: جامعة طرطوس (كلية التربية).
- الحدود البشرية: طلبة السنة الرابعة معلم الصف في كلية التربية.
- الحدود العلمية للموضوع: التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

التّعريفات الإجرائية:

1- **التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive thinking)**: وهو التّفكير في التّفكير أو معرفة المعرفة، وقدرة المتعلّم على مراقبة أفكاره الخاصة والفرضيات التي تتضمنها نشاطاته (عتوم وآخرون، 2014، 268). ويعرّف إجرائياً بأنه: استجابات الطلبة أفراد عينة البحث على بنود استبانة التفكير ما وراء المعرفي بمحاورها الثلاثة (معرفة المعرفة- تنظيم المعرفة- معالجة المعرفة)، والمكونة من الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الطالب لتنظيم تفكيره وتوجيهه، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على جميع بنود استبانة التفكير ما وراء المعرفي المستخدمة في هذا البحث.

2- **فاعلية الذات (Self-Efficacy)**: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرئية في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهمة المكلف بها (Bandura,1977). وتعرّف إجرائياً بأنها: استجابات الطلبة أفراد عينة البحث على بنود استبانة فاعلية الذات، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على جميع بنود استبانة فاعلية الذات المستخدمة في هذا البحث.

الدّراسات السّابقة:

1- دراسة (الوطبان، 2006) بعنوان: مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. (السعودية).

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة التي تتمثل في: مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة ومهارة التقويم الذاتي لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) طالباً من طلاب قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية في جامعة القصيم. وجرى تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مهارات ما وراء المعرفة والآخر لقياس الفاعلية الذاتية العامة. وأظهرت النتائج: 1. تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط. 2. تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التحكم والمراقبة. 3. تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التقويم الذاتي للتعلم.

2- دراسة (الجراح وعبيدات، 2011) بعنوان: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الأردن).

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي، استخدم المنهج الوصفي، والصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن(1994)، على (1102) من الطلّاب والطالبات، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

3- دراسة(SHIH, 2012) The relationship between learning motivation and innovative behavior on the university students: form the perspective of creative self-efficacy.

هدفت إلى الكشف عن دافعية التعلم والسلوك الابتكاري ودور فاعلية الذات الإبداعية كوسيط، وقد شملت عينة الدراسة (179) طالباً في ثلاث جامعات تايوانية، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين دافعية التعلم والسلوك الابتكاري، وفاعلية الذات الإبداعية توسطت هذه العلاقة، وجود علاقة بين دافعية التعلم وفاعلية الذات الإبداعية.

4- دراسة (هيلات، 2017) بعنوان: العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي (الإمارات).

هدفت الدراسة_إلى تعرف العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة شملت

(135) طالبة في العام الجامعي 2015/ 2016، واستُخدم مقياس سشراو ودينسن (Schraw& Dennison,1994) للتفكير فوق المعرفي، ومقياس أبوت (Abbott,2010) لفاعلية الذات الإبداعية، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي كان مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في فاعلية الذات الإبداعية باختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في التفكير فوق المعرفي باختلاف التخصص، إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، وأوصت الدراسة بعمل دراسات أخرى لمعرفة العوامل الأخرى غير مهارات التفكير فوق المعرفي التي يمكن أن تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية.

5- دراسة (بوستة وعواريب، 2020) بعنوان: فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة الباكالوريا المتحصل عليها (الجزائر).

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، ومعرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس وشعبة الباكالوريا المتحصل عليها الطالب، استخدم المنهج الوصفي، وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من (128) طالباً وطالبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية دامعة ورقلة، وأداة فاعلية الذات ل بشير معمرية (2012)، وأظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من فاعلية الذات لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تبعاً لشعبة الباكالوريا المتحصل عليها (تقني رياضي، علوم تجريبية).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استطلاع مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير ما وراء المعرفي وموضوع فاعلية الذات لدى طلبة الجامعات، تعد الدراسة الحالية جديدة في البيئة المحلية المطبق عليها، وقد تشابهت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وطبيعة العينة المستخدمة ونوعها (طلبة الجامعة)، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أداة البحث "الاستبانة"، والاطلاع على الأدب النظري للمفاهيم المختلفة للتفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات ونشر ثقافتها في الجامعات، ودور الجامعة في رفع مستوى امتلاك طلبتها لها والاستفادة من العلاقة بينهما في حال وجودها.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التفكير ما وراء المعرفي وأهميته:

يعدّ مفهوم التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس التربوي إثارة للبحث، فقد ظهر في السبعينيات وتطور في الثمانينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ولايزال يلقى الكثير من الاهتمام فقد فتح مجالاً وآفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية؛ نظراً لارتباطه بموضوعات الذكاء والذاكرة والتفكير والاستيعاب ومهارات وإستراتيجيات التعليم (محمد وعيسى، 2011، 141)، ويعود الفضل في تطويره إلى الباحث فلافل "Flavell" الذي عرفه أنه وعي أو معرفة المتعلّم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، كما عرفه سكراو وجراهام: أنه الفهم والتحكم بالمعرفة، الذي يساعد المتعلّم على مراقبة وتنظيم أدائه المعرفي (Schraw& Graham,1997,4). كما ظهرت مفاهيم أخرى عديدة مرتبطة

بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وفي مجالات ذات صلة بالتعليم والتفكير مثل ما وراء الذاكرة، وما وراء الاستيعاب، وما وراء اللغة (العتوم، 2012، 238)، كما حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة نظراً لأهميته في تحسين طريقة تفكير الطلبة، وجعلهم أكثر إدراكاً لأفعالهم ومن ثم تأثيره على الآخرين، إذ يمكن الطلبة من تطوير خطة عمل والمحافظة عليها في أذهانهم ومن ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها (أبو جادو ونوفل، 2007، 347)، فهو المستوى الأعلى من النشاط العقلي الذي يساعد المتعلّم على الانتقال من التّعلم الكمي إلى التّعلم النوعي، وقد أكدت دراسة علي والرشيدة الدور الفعال للتفكير ما وراء المعرفي في رفع كفاءة الطلبة وتدريبهم كيف يفكرون وكيف يخططون؛ وجميع هذه المهارات يحتاج إليها الطلبة في جميع مراحل التعليم وبخاصة التعليم الجامعي الذي يؤهلهم لمواجهة المشكلات والمعوقات التي تواجههم في مستقبلهم (علي والرشيدة، 2016، 349). وفي السياق ذاته أكد أبو لطيفة في دراسته أهمية تنمية وعي طلبة كلية التّربية بتفكيرهم ما وراء المعرفي؛ لجعلهم قادرين على إدارة ذواتهم (أبو لطيفة،2015، 106)، كما أشارت دراسة فارس إلى أن مهارات التّفكير ما وراء المعرفي لها أثر في حياة الطلبة ونجاحهم المستقبلي؛ الأمر الذي يسمح لهم بتخطيط ومراقبة عمليات تعلّمهم وتحسين أدائهم ومواجهة العقبات التي يتعرضون لها (فارس،2018، 253)، وتباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكوناته، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير، من أهمها وأشهرها تصنيف فلافل (Flavell) الذي يرى أنه هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي: يتحدد المكون الأول بمعرفة ما وراء المعرفة وهي مجموعة المعارف المتصلة بالمعرفة، وتتضمن ثلاث فئات هي معرفة متغيرات الشخص، ومعرفة متغيرات المهمة، ومعرفة متغيرات الإستراتيجية، أما المكون الثاني فيمثل خبرات ما وراء المعرفة والتي تمثل مجموعة الخبرات الواعية الشعورية التي يكونها المتعلم عندما يشعر بصعوبة في فهمه أو إدراكه لأمر ما ومحاولته إيجاد الحلول المناسبة له، وتلعب هذه الخبرات دوراً مهماً في حياته الفكرية بإيجاد إستراتيجيات مناسبة للتعامل مع المواقف المختلفة (Flavel,1987,24)، أما التصنيف الثاني فهو تصنيف شراو ودينسن (Schraw & Dennison) الذي يرى أن لما وراء المعرفة بعدين أساسيين هما: معرفة المعرفة والذي يتضمن (المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية)، وبعد تنظيم المعرفة المكون من (التخطيط، إستراتيجيات إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، إستراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، والتقويم) (Schraw &Dennison, 1994, 474)، وعليه فالتفكير ما وراء المعرفي أصبح من أرقى أنواع أو مستويات التّفكير، يقوم بمهمة الفهم والتّحكم بالمعرفة، ويمكّن المتعلم من تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وصولاً لبلوغ هدفه وتحقيق ذاته وامتلاكه المعارف الجديدة وبالتالي جعله أكثر قدرة على استرجاعها واستخدامها عند الحاجة، مما يزيد ثقة المتعلم بقدراته ويتيح له الفرصة لتحسين أدائه وتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه (العتوم وآخرون، 2014، 268).

ثانياً: مفهوم فاعلية الذات:

لقد ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث أشار باندورا إلى أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل، فالطريقة التي يفكر ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، وهي المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، فهو يفسر إنجازاته اعتماداً على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، فيبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح في العمل الذي يقوم به، وبمعنى آخر فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول مقدرته (Bandura, 1997)، وإن درجة فاعلية الذات لدى

الطالب تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به في مواجهة المشكلات التي تعترضه (حملاوي، 2018، 46)، كما تعرف فاعلية الذات بأنها اعتقادات الفرد في قدرته الذاتية الناتجة من خبرات النجاح والفشل لإنتاج مهمة معينة، فهي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، وتستخدم وفقاً للإمكانات المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. إذ تتبع توقعات فاعلية الذات بحسب نظرية التعلم الاجتماعي من أربعة مصادر رئيسة للمعلومات هي:

- الإنجازات الأدائية: هي خبرات النجاح والفشل التي مرت بالطالب، ومن أهم المصادر وأكثرها تأثيراً على فعالية الذات، فالأداء الناجح للفرد في المواقف التي مر بها يزيد من توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق يؤدي إلى خفضها.
- الاستثارة الانفعالية: تتمثل في الحالة الفسيولوجية للطالب ودوافعه وانفعالاته والتي تظهر في المواقف الصعبة وتعتمد على المواقف والظروف المحيطة به (عبد الرؤوف، 2018، 166).
- الخبرات البديلة: ويطلق على هذا المصدر التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، فرؤية أداء الآخرين للمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة.
- الإقناع اللفظي: وهي المعلومات التي تأتي الطالب لفظياً عن طريق الآخرين، وتكسب الطالب نوعاً من الترغيب في الأداء(بوستة وعواريب، 2020، 674) ،وتعد هذه مصادر المعلومات التي يستند إليها الطالب في إصدار أحكام فاعليته المتعلقة بالإقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها، والطلبة ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والمثابرة والطموح والتفاؤل إضافة للتخطيط للمستقبل (الخفاف، 2013، 150)، أما ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة فيتجنبون الأنشطة الأكاديمية التي تتحدى الذهن ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستيعاب دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الإستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا ويتوقعون الفشل (YONG,2010,514)، كما أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، فالذين يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة يحققون مستوى أعلى من النجاح الأكاديمي(بقيعي وهماش، 2015، 602)، وأشار كوريت إلى أن أحد العوامل المهمة عند ممارسة الطلبة للتفكير ما وراء المعرفي على أحد المهمات هو فاعليتهم الذاتية المتمثلة بمعتقداتهم حول القدرة على أداء المهمة والظروف التي تجري فيها (Koriat,1997,355)، ومن هنا يتبين لنا أهمية فاعلية الذات في نجاح العملية التربوية لتأثيرها الكبير على استعدادات الطلبة ودوافعهم وبالتالي إتقان أداء المهام المطلوبة منهم.

النتائج والمناقشة:

أولاً وصف أدوات البحث والأساليب الإحصائية:

1- **استبانة التفكير ما وراء المعرفي:** استُخدمت استبانة التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw $ Dennison, 1994)، وذلك بعد ترجمتها والاطلاع على بنودها، وقد بلغ عدد البنود (52) بنداً موزعة على بعدين رئيسيين هما (17) بنداً لبعد معرفة المعرفة، و (35) بنداً لبعد تنظيم المعرفة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: (التخطيط، مراقبة الفهم، إستراتيجيات إدارة المعلومات، إستراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم، التقويم)، ثم قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

- **صدق الاستبانة:** صدق المحكمين: وذلك بعرض الاستبانة بعد ترجمتها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس لإبداء آرائهم في صلاحية البنود، وجرى تعديل صياغة بعض البنود، وقد بقي عددها (52) بنداً، موزعة على الأبعاد الآتية:

معرفة المعرفة: له (17) بنداً: (3-5-10-12-14-15-16-17-18-20-26-27-29-32-33-35-46).

تنظيم المعرفة: له (35) بنداً: (1-2-4-6-7-8-9-11-13-19-21-22-23-24-25-28-30-31-34-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-47-48-49-50-51-52).

وتظهر الاستبانة بصورتها النهائية في الملحق رقم (1).

- الصدق الداخلي: قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (1):

جدول (1) معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

	بعد معرفة المعرفة	بعد تنظيم المعرفة
الدرجة الكلية للاستبانة	0,954**	0,989**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الصدق.

- **ثبات الاستبانة:** استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (20) وقد تم استبعادها من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.944) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد 0,70 كحد أدنى للثبات، كما جرى حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان وبلغت قيمته (0,970)، وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

- **مفتاح تصحيح الاستبانة:** بما أن عبارات الاستبانة إيجابية فقد تكوّن سلم الإجابة من خمسة مستويات: دائماً أعطيت 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجات، إطلاقاً 1 درجة، وتم تقسيم مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة إلى فئات كالتالي: من (1-2,33) مستوى منخفض من التفكير ما وراء المعرفي، من (2,34-3,67) مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي، من (3,68- 5) مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

2- **استبانة فاعلية الذات:** قام الباحث بإعداد استبانة فاعلية الذات بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من (30) بنداً، والملحق رقم (2) يبين الاستبانة بصورتها النهائية، وجرى التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

- **صدق الاستبانة:** صدق المحكمين: وذلك بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس لإبداء آرائهم

في صلاحية البنود، وجرى تعديل صياغة بعض البنود ليصبح عددها (34) بنداً، كما جرى حساب الصدق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة

البند	البند1	البند2	البند3	البند4	البند5	البند6	البند7	البند8
معامل بيرسون	,747**	,767**	,588**	,973**	,687**	,866**	,964**	,551*
احتمال الدلالة	0,000	0,000	0,006	0,000	0,001	0,000	0,000	0,012
البند	البند9	البند10	البند11	البند12	البند13	البند14	البند15	البند16
معامل بيرسون	,782**	,733**	,796**	,860**	,808**	,747**	,834**	,973**
احتمال الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
البند	البند17	البند18	البند19	البند20	البند21	البند22	البند23	البند24
معامل بيرسون	,633**	,705**	,944**	,916**	,995**	,866**	,973**	,747**
احتمال الدلالة	0,003	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
البند	البند25	البند26	البند27	البند28	البند29	البند30	البند31	البند32
معامل بيرسون	,916**	,866**	,652**	,952**	,973**	,938**	,952**	,803**
احتمال الدلالة	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
البند	البند33	البند34						
معامل بيرسون	,803**	,682**						
احتمال الدلالة	0,000	0,001						

– **ثبات الاستبانة:** استُخدمت معادلة ألفا كرونباج للتأكد من ثبات أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة وقد تم استبعادهم من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.981) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث، كما جرى حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان وبلغت قيمته (0,936)، وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

المعالجة الإحصائية:

استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار الثبات (ألفا كرونباج)، اختبار التجزئة النصفية جيتمان، الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم النفسية والتربوية (spss) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما استُخدم مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبولاً في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث.

النتائج ومناقشتها:

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل بند من بنودها، وبعد من أبعادها، والجدول (3) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل بعد من أبعادها وكل فقرة من فقراتها

البعد	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
معرفة المعرفة	أستخدم الإستراتيجيات (الأساليب) التي أثبتت فاعليتها في الماضي.	3.24	0.797	متوسط
	أعرف نقاط الضعف والقوة في قدراتي العقلية.	3.08	0.986	متوسط
	أستطيع تحديد المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.	3.22	0.954	متوسط
	أجيد تنظيم المعلومات.	3.32	0.935	متوسط
	أحدد الهدف الخاص لكل إستراتيجية (طريقة) أستخدمها.	3.18	0.962	متوسط
	أتعلم أكثر عندما تكون لدي معلومات سابقة حول موضوع التعلم.	3.26	0.922	متوسط
	أعرف ما يتوقع مني المدرس أن أتعلمه.	3.16	0.817	متوسط
	أتذكر المعلومات بشكل جيد.	3.22	0.887	متوسط
	أستخدم إستراتيجيات (طرائق)تعلم مختلفة بحسب الموقف.	3.16	0.792	متوسط
	أمتلك قدرة تحكم جيدة عندما أقوم بالتعلم.	3.18	0.691	متوسط
	أحفز نفسي على التعلم عندما أكون بحاجة إلى ذلك.	3.00	0.904	متوسط
	أعي الإستراتيجيات التي يجب أن استخدمها في أثناء الدراسة.	3.06	0.867	متوسط
	أعتمد على نقاط القوة العقلية لدي لأعوض نقاط الضعف.	2.90	0.814	متوسط
	أقيم جيداً مدى فهمي لشيء ما.	3.04	0.781	متوسط
	أجد نفسي تلقائياً أستخدم إستراتيجيات تعلم مفيدة.	3.18	0.919	متوسط
	أعرف إستراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية.	3.02	0.795	متوسط
	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	3.12	0.746	متوسط
بعد معرفة المعرفة		3.1376	0.67767	متوسط
تنظيم المعرفة	أسأل نفسي بشكل دوري إذا كنت أنجز أهدافي.	3.40	0.782	متوسط
	أقترح بدائل عديدة لحل المشكلة قبل الإجابة عليها.	3.30	0.647	متوسط
	أعطي لنفسي الوقت الكافي كي أتعلم.	3.20	0.700	متوسط
	أخطط جيداً قبل البدء بإنجاز المهمة.	3.24	0.916	متوسط
	أستطيع تقييم أدائي في نهاية الاختبار.	3.34	0.982	متوسط
	أحدد أهدافي الخاصة قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.	3.04	0.947	متوسط
	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات مهمة.	3.06	0.867	متوسط
	أسأل نفسي إذا أخذت بعين الاعتبار كل البدائل الممكنة لحل المشكلة.	3.06	0.956	متوسط
	أركز انتباهي على المعلومات المهمة.	3.04	0.880	متوسط
	أسأل نفسي بعد إنجاز المهمة إذا كنت قد استخدمت الطريقة الأسهل.	3.06	0.740	متوسط
	أقوم بمراجعة المعلومات المهمة التي تساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.	3.08	0.778	متوسط
	أسأل نفسي أسئلة حول مادة التعلم قبل أن أبدأ.	3.04	0.832	متوسط

	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.	3.28	0.730	متوسط
	ألخص ما تعلمته بعد أن أنتهي.	3.00	0.756	متوسط
	أطلب المساعدة من الآخرين عندما لا أفهم شيئاً ما.	2.86	0.833	متوسط
	أقوم بتحليل الفائدة من الإستراتيجيات في أثناء الدراسة.	2.98	0.742	متوسط
	أركز على معاني ودلالات المعلومات الجديدة.	2.96	0.832	متوسط
	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لأجعل المعلومات التي أتعلمها ذات معنى.	2.80	0.808	متوسط
	أتوقف بانتظام لأتفحص فهمي لما أتعلمه.	2.98	0.820	متوسط
	عندما أنتهي من التعلم أسأل نفسي عما إذا كنت قد حققت أهدافي.	2.94	0.867	متوسط
	أرسم مخططات ورسوم بيانية لتساعدني على الفهم في أثناء التعلم.	3.06	0.843	متوسط
	عند حل مشكلة ما، أتساءل حول ما إذا كنت قد أخذت بعين الاعتبار كل الاحتمالات الممكنة لحلها.	3.06	0.867	متوسط
	أحاول أن أصوغ المعلومات الجديدة بكلماتي الخاصة.	3.04	0.781	متوسط
	أغير إستراتيجيات التعلم عندما أفشل في الفهم.	3.00	0.808	متوسط
	أستخدم البناء التنظيمي للنص ليساعدني في التعلم..	3.02	0.820	متوسط
	أقرأ التعليمات بإمعان قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.	3.04	0.755	متوسط
	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أتعلمه ذا علاقة بما تعلمته سابقاً.	2.96	0.880	متوسط
	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	3.08	0.922	متوسط
	أنظم وقتي لأنجز أهدافي بشكل أفضل.	3.18	0.774	متوسط
	أحاول تجزئة العمل إلى خطوات صغيرة ليسهل علي التعامل معها.	3.10	0.544	متوسط
	أركز على المعنى العام أكثر من المعنى الخاص.	3.02	0.714	متوسط
	عندما أواجه معلومات جديدة أسأل نفسي عن مدى صحتها.	3.12	0.689	متوسط
	أسأل نفسي في نهاية المهمة هل قمت بتعلم كل ما يجب تعلمه؟	3.04	0.669	متوسط
	أتوقف وأقوم بمراجعة المعلومات عندما تكون غير واضحة.	3.04	0.699	متوسط
	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي غير قادر على التركيز.	2.98	0.769	متوسط
بعد تنظيم المعرفة		3.0686	0.61737	متوسط
درجة الاستبانة ككل		3.0912	0.63270	متوسط

نلاحظ من الجدول (3) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة متوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (3.09) بانحراف معياري (0.63). وكان أداؤهم على بعد (معرفة المعرفة) هو الأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.13) وانحراف معياري (0.67)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على بعد تنظيم المعرفة (3.06) وانحراف معياري (0.61)، وجاءت جميعها بمستوى متوسط، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تدني وعي الطلبة بعملياتهم المعرفية والمعرفة التي يمتلكونها، فدور الطالب في كثير من الأحيان مازال يقتصر على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها وقت الامتحان فقط، فأساليب التدريس التقليدية التي تركز على التلقين وحفظ المعلومات بعيداً عن المناقشة والحوار تشكل عائقاً أمام تحفيز تفكير الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة كل من دراسة الجراح وعبيدات (2011)، ودراسة هيلات (2017)، التي توصلت إلى امتلاك أفراد عينة الدراسة مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل بند من بنودها، وبعد من أبعادها، والجدول (4) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وكل بند من بنودها

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
أمتلك قدرات فائقة في مواجهة مشكلاتي.	3.1	0.678	متوسط
لدي أفكار منطقية ومرنة في معالجة المشكلات.	3.12	0.895	متوسط
أقنع الآخرين بالرغم من اختلاف وجهة النظر.	3.2	0.728	متوسط
أواظب على تكرار القيام بالعمل حتى يتحقق هدفي.	3.06	0.74	متوسط
أخطط لأعمالي جيداً.	3.08	0.724	متوسط
ليس لدي مشكلات في التعامل مع المشكلات الطارئة.	2.92	0.853	متوسط
أجد متعة عندما أكلف بالمهام الصعبة.	3	0.756	متوسط
تحديد الأهداف يساعدني في بلوغها.	2.82	0.8	متوسط
عندما أحدد الأهداف المهمة لنفسي، أجد سهولة في تحقيقها.	3.18	0.691	متوسط
تقبل الإحباط والفشل يدفعني للإصرار على متابعة العمل.	2.96	0.727	متوسط
ينبغي أن يعود الإنسان لممارسة عمل فشل فيه سابقاً.	2.98	0.553	متوسط
لا أجد مشكلة في تحقيق ما أسعى إليه.	3.14	0.639	متوسط
لدي القدرة على التعامل مع المشكلات.	2.8	0.833	متوسط
أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما أقوم به من أعمال.	3.04	0.832	متوسط
أثق بإمكاناتي وقدراتي للقيام بأشياء تطلب مني.	2.92	0.966	متوسط
لا أبخل على الآخرين بالمساعدة.	2.98	0.685	متوسط
أصنع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها.	2.68	0.768	متوسط
لدي بدائل وإستراتيجيات كثيرة لتحقيق تعلم أفضل.	3.06	0.652	متوسط
يستهويني تعلم الأشياء الغريبة.	2.88	0.918	متوسط
أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.	3.04	0.669	متوسط
أنظر إلى المشكلة من جميع جوانبها.	2.9	0.839	متوسط

لا أقوم بعمل يفوق إمكاناتي.	3.02	0.892	متوسط
أحل المشكلات بأسلوب منظم.	2.94	0.767	متوسط
لدي القدرة على التمييز بين ما هو ضمن قدراتي وما هو خارج قدراتي.	2.8	0.782	متوسط
أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في المواقف الصعبة.	3.08	0.695	متوسط
معرفتي بإمكاناتي يساعدني في تحمل المسؤوليات بسهولة.	2.9	0.735	متوسط
أتعامل مع المشكلات الطارئة بشكل جيد.	3.18	0.85	متوسط
أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.	2.94	0.712	متوسط
أجد أنني أمتلك طاقة كبيرة في حل المشكلات التي تواجهني.	3.08	0.752	متوسط
أستطيع إكمال المهمة بدقة مهما كانت معقدة.	2.94	0.978	متوسط
تغمرني السعادة حين أتفوق على الآخرين في حل المشكلات.	2.9	0.735	متوسط
يزعجني كثيراً ترك المهمة قبل إتمامها.	3.1	0.974	متوسط
ليس لطموحي حدود.	3.06	0.586	متوسط
أشعر أنه لا مستحيل مع العمل.	2.92	0.804	متوسط
درجة الاستبانة ككل	2.99	0.543	متوسط

نلاحظ من الجدول (4) أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة متوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (2.99) بانحراف معياري (0.54)، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الأنشطة التي يمارسها الطلبة في الجامعة، وبالتالي قلة الخبرة لديهم، وضعف قدرتهم على التعامل مع المشكلات الطارئة بشكل جيد. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة كل من دراسة هيلات (2017)، ودراسة بوستة وعواريب (2020) والتي توصلت إلى امتلاك أفراد عينة البحث مستوى مرتفعاً من فاعلية الذات.

ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الصفرية التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس عند مستوى دلالة (0,05).

جرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على استبانة التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على استبانة فاعلية الذات، والجدول (5) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (5) معامل الارتباط بيرسون بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة

التفكير ما وراء المعرفي فاعلية الذات	50	0.916	0.000

نلاحظ من الجدول (5) أن قيمة احتمال الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة القائلة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس عند مستوى دلالة (0,05). وبما أن قيمة معامل الارتباط (0.916) فهي علاقة طردية موجبة، فكلما ازداد التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة ازدادت فاعلية الذات لديهم، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الأكثر امتلاكاً للتفكير ما وراء المعرفي هم الأقدر على مواجهة المشكلات وحلها، وهم أكثر وعياً وجهداً في أثناء المهمات التعلمية، ويستخدمون إستراتيجيات تعلمية متنوعة، فيظهرون تقيماً ذاتياً مرتفعاً وكذلك دافعية مرتفعة، كما أن فاعلية الذات تتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يواجهها الطالب في أثناء أداء مهماته، وبالتالي كلما تكرر امتلاك الطالب مستوى أعلى من التفكير ما وراء المعرفي استطاع تخطيط وتنظيم مهامه واكتساب الخبرات والتي تنعكس بدورها على فاعليته الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الوطبان (2006) لوجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات.

الاستنتاجات والمقترحات:

أ- **الاستنتاجات:**

1- مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس متوسط.

2- مستوى فاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس متوسط.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

ب- المقترحات:

1- إعداد ندوات إرشادية لتبصير الطلبة بأساليبهم في التفكير، وتنمية التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

2- توفير البيئة التربوية الداعمة للطلبة على استخدام عمليات تفكيرهم ما وراء المعرفي، وتقديم البرامج الإرشادية لرفع مستوى فاعلية الذات لديهم.

3- إعداد برامج تدريبية عملية تهدف إلى تطوير التفكير ما وراء المعرفي باستمرار لدى طلبة الجامعة.

4- تكليف طلبة الجامعة بمهمات وأنشطة متنوعة بهدف دفعهم إلى البحث عن المعرفة من خلال التعلم الذاتي، ومما يسهم بزيادة مخزونهم المعرفي وتنمية تفكيرهم ما وراء المعرفي.

5- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي، والدافعية للتعلم، وأنواع التفكير الأخرى لدى الطلبة في الكليات الأدبية والعلمية.

6- التركيز على طرائق التدريس الحديثة التي تنمي التفكير ما وراء المعرفي وتعزز من ثقة الطالب وقدراته.

المراجع

أ- المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر.2007، *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة، عمان.

- أبو لطيفة، لؤي. 2015، *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة القدس التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد10، السعودية، ص18- 109.

- بوستة، بشير وعواريب، الأخضر. 2020، *فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة الباكالوريا المتحصل عليها. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد 1، العدد 12، ص667-680.

- الجراح، عبد الناصر؛ عبيدات، علاء الدين. 2011، *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد2، الأردن، ص 145- 162.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. 2007، *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر، عمان.

- حملاوي، عقيلة. 2018، *التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس*، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم نفس، الجزائر.

- خصاونة، وفاء علي. (2019). *تنمية مهارات التفكير. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين- نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، جامعة الدول العربية، (16-14) آذار، القاهرة، مصر، 1-37.

- الخفاف، إيمان. 2013، الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا، دار المناهل للنشر، الأردن.

- عبد الرؤوف، طارق. 2018، *مفهوم وتقدير الذات*، دار العلوم للنشر، مصر.

- العتوم، عدنان. 2012، *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة، عمان.

- العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق.2014، ***تنمية*** *مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. دار المسيرة، الأردن.

- علي، نجوى حسن؛ الشريدة، أمل صالح.2016، ***فعالية*** *برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على التّحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد 5، العدد 10، 343-360.

- فارس، ابتسام. 2018، *درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 19، العدد 3، دمشق، ص219- 257.

-القواسمة، أحمد؛ أبو غزالة، محمد. 2013، *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*، دار صفاء، عمان، الأردن.

-محمد، شذى وعيسى، مصطفى. 2011، *اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

-مصطفى، عفاف. 2014، *إستراتيجيات التدريس الفعال*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

-ملحم، سامي.2000، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة، الأردن.

-منصور، طلعت. 2019، *تنمية لغة العقل: إستراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي*، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

-هيلات، مصطفى. 2017، *العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، المجلة الدولية للبحوث التربوية*، المجلد 41، جامعة الإمارات.

-الوطبان، محمد. 2006، *مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم*، العدد 27، السعودية، ص 335-380.

ب- المراجع الأجنبية:

- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 21-29.

- Gage, N & Berlinner, D (1991). *Educational Psychology***.** (5 th Ed), Boston: Houghton Mifflin.

- SCHRAW, G & GRAHAM, T .1997, *Helping gifted students develop metacognitive awareness*. Roeper Review,20(1), sep/oct,4-8.

- SCHRAW, G. & Dennison, R. 1994, *Assessing Metacognitive Awareness*, Contemporary Educational Psychology, No. 19, Pp.460- 475.

- Shih-Ching, S., Shy-Yi, L. 2012. *The relationship between learning motivation and innovative behavior on the university students: form the perspective of creative self-efficacy,* International Journal of Arts & Sciences, 5 (5): 33-38.

- Bandoura, A (1997) *Self-efficacy in academic settings, The control, W.H*. Freeman, New York.35exercise of.

- Koriat, A. (1997). *Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. Journal of Experimental Psychology: General, 126*(4), 349–370.

- Yong ,F,L(2010) " *Study on the Self –Efficacy and Expectancyfor Success of pre-univerity Students " European Journal of Social Sciences.vol, 13,N(4).*

الملحق رقم (1) استبانة التفكير ما وراء المعرفي بصورتها النهائية

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أسأل نفسي بشكل دوري إذا كنت أنجز أهدافي.					
2	أقترح بدائل عديدة لحل المشكلة قبل الإجابة عليها.					
3	أستخدم الإستراتيجيات (الأساليب) التي أثبتت فاعليتها في الماضي.					
4	أعطي لنفسي الوقت الكافي كي أتعلم.					
5	أعرف نقاط الضعف والقوة في قدراتي العقلية.					
6	أخطط جيداً قبل البدء بإنجاز المهمة.					
7	أستطيع تقييم أدائي في نهاية الاختبار.					
8	أحدد أهدافي الخاصة قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.					
9	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
10	أستطيع تحديد المعلومات الأكثر أهمية للتعلم.					
11	أسأل نفسي إذا أخذت بعين الاعتبار كل البدائل الممكنة لحل المشكلة.					
12	أجيد تنظيم المعلومات.					
13	أركز انتباهي على المعلومات المهمة.					
14	أحدد الهدف الخاص لكل إستراتيجية (طريقة) أستخدمها.					
15	أتعلم أكثر عندما تكون لدي معلومات سابقة حول موضوع التعلم.					
16	أعرف ما يتوقع مني المدرس أن أتعلمه.					
17	أتذكر المعلومات بشكل جيد.					
18	أستخدم إستراتيجيات (طرائق)تعلم مختلفة حسب الموقف.					
19	أسأل نفسي بعد إنجاز المهمة إذا كنت قد استخدمت الطريقة الأسهل.					
20	أمتلك قدرة تحكم جيدة عندما أقوم بالتعلم.					
21	أقوم بمراجعة المعلومات المهمة التي تساعدني على فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع.					
22	أسأل نفسي أسئلة حول مادة التعلم قبل أن أبدأ.					
23	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم أختار الطريقة الأفضل.					
24	ألخص ما تعلمته بعد أن أنتهي.					
25	أطلب المساعدة من الآخرين عندما لا أفهم شيئاً ما.					
26	أحفز نفسي على التعلم عندما أكون بحاجة إلى ذلك.					
27	أعي الإستراتيجيات التي يجب أن استخدمها أثناء الدراسة.					
28	أقوم بتحليل الفائدة من الإستراتيجيات أثناء الدراسة.					

29	أعتمد على نقاط القوة العقلية لدي لأعوض نقاط الضعف.					
30	أركز على معاني ودلالات المعلومات الجديدة.					
31	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لأجعل المعلومات التي أتعلمها ذات معنى.					
32	أقيم جيداً مدى فهمي لشيء ما.					
33	أجد نفسي تلقائياً أستخدم إستراتيجيات تعلم مفيدة.					
34	أتوقف بانتظام لأتفحص فهمي لما أتعلمه.					
35	أعرف إستراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية.					
36	عندما أنتهي من التعلم أسأل نفسي عما إذا كنت قد حققت أهدافي.					
37	أرسم مخططات ورسوم بيانية لتساعدني على الفهم أثناء التعلم.					
38	عند حل مشكلة ما، أتساءل حول ما إذا كنت قد أخذت بعين الاعتبار كل الاحتمالات الممكنة لحلها.					
39	أحاول أن أصوغ المعلومات الجديدة بكلماتي الخاصة.					
40	أغير إستراتيجيات التعلم عندما أفشل في الفهم.					
41	أستخدم البناء التنظيمي للنص ليساعدني في التعلم..					
42	أقرأ التعليمات بإمعان قبل أن أبدأ بإنجاز المهمة.					
43	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أتعلمه ذو علاقة بما تعلمته سابقاً.					
44	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
45	أنظم وقتي لأنجز أهدافي بشكل أفضل.					
46	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
47	أحاول تجزئة العمل إلى خطوات صغيرة ليسهل علي التعامل معها.					
48	أركز على المعنى العام أكثر من المعنى الخاص.					
49	عندما أواجه معلومات جديدة أسأل نفسي عن مدى صحتها.					
50	أسأل نفسي في نهاية المهمة هل قمت بتعلم كل ما يجي تعلمه؟					
51	أتوقف وأقوم بمراجعة المعلومات عندما تكون غير واضحة.					
52	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي غير قادر على التركيز.					

الملحق رقم (2) استبانة فاعلية الذات بصورتها النهائية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أمتلك قدرات فائقة في مواجهة مشكلاتي.					
2	لدي أفكار منطقية ومرنة في معالجة المشكلات.					
3	أقنع الآخرين بالرغم من اختلاف وجهة النظر.					
4	أواظب على تكرار القيام بالعمل حتى يتحقق هدفي.					
5	أخطط لأعمالي جيداً.					
6	ليس لدي مشكلات في التعامل مع المشكلات الطارئة.					
7	أجد متعة عندما أكلف بالمهام الصعبة.					
8	تحديد الأهداف يساعدني في بلوغها.					
9	عندما أحدد الأهداف المهمة لنفسي، أجد سهولة في تحقيقها.					
10	تقبل الإحباط والفشل يدفعني للإصرار على متابعة العمل.					
11	ينبغي أن يعود الإنسان لممارسة عمل فشل فيه سابقاً.					
12	لا أجد مشكلة في تحقيق ما أسعى إليه.					
13	لدي القدرة على التعامل مع المشكلات.					
14	أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما أقوم به من أعمال.					
15	أثق بإمكاناتي وقدراتي للقيام بأشياء تطلب مني.					
16	لا أبخل على الآخرين بالمساعدة..					
17	أصنع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها.					
18	لدي بدائل وإستراتيجيات كثيرة لتحقيق تعلم أفضل.					
19	يستهويني تعلم الأشياء الغريبة.					
20	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.					
21	أنظر إلى المشكلة من جميع جوانبها.					
22	لا أقوم بعمل يفوق إمكاناتي.					
23	أحل المشكلات بأسلوب منظم.					
24	لدي القدرة على تمييز بين ما هو ضمن قدراتي وما هو خارج قدراتي.					
25	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في المواقف الصعبة.					
26	معرفتي بإمكاناتي يساعدني في تحمل المسؤوليات بسهولة.					
27	أتعامل مع المشكلات الطارئة بشكل جيد.					
28	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.					
29	أجد أنني أمتلك طاقة كبيرة في حل المشكلات التي تواجهني.					
30	أستطيع إكمال المهمة بدقة مهما كانت معقدة.					
31	تغمرني السعادة حين أتفوق على الآخرين في حل المشكلات.					
32	يزعجني كثيراً ترك المهمة قبل إتمامها.					
33	ليس لطموحي حدود.					
34	أشعر أنه لا مستحيل مع العمل.					