كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

إعــداد

د/ جعفر كامل الربابعة
أستاذ مشارك قسم علم النفس
جامعة البلقاء التطبيقية
jr19672004@yahoo.com

د / سلامه عقيل المحسن
أستاذ مساعد قسم علم النفس
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
salamasa1980@yahoo.com

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الثاني – أبريل ٢٠١٧م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة ومركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز،كما هدفت إلى معرفة مستوى ما وراء المعرفة ونوع مركز الضبط، ومدى اختلاف كلا من مستوى ما وراء المعرفة ومركز الضبط باختلاف التخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينتها من (٣٨٥) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس ما وراء المعرفة، الذي أعده شراو ودينس (Schraw &Dennison,1994) ومقياس مركز الضبط لروتر (Rotter,1966)بعد التأكد من ملاءمة خصائصهما السيكومترية لعينة الدراسة . أظهرت النتائج أن مستوى ما وراء المعرفة على الدرجة الكلية كان متوسطاً، وجاء بعد تنظيم المعرفة مرتفعاً في حين أن بعدي معالجة المعرفة ومعرفة المعرفة جاءا متوسطين. وأن مركز الضبط مصدره خارجي لدى (٧٤.٩%) من عينة الدراسة، وأشارت كذلك إلى وجود اختلاف دال إحصائياً في مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص لصالح ذوات الضبط الداخلي في التخصصات العلمية، أما التخصصات التربوية فكان مركز الضبط لديهن خارجي المصدر. فيما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيا ًفي ما وراء المعرفة على الدرجة الكلية، أو على جميع الأبعاد تعزى لنوع مركز الضبط.

الكلمات المفتاحية :ما وراء المعرفة، مركز الضبط، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

Abstract

This study aimed to explore the correlation between Metacognition and locus of control among female students at the Faculty of Education at prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. It also aimed to investigate the level of metacognition and the locus of control type and their differences according to specialization (major) and academic level. Three hundred and eighty five female students are participated in this study. It is stratified random sample. Two measures were used to achieve the study goals :Metacognitive skills scale designed by Schraw and Dennison (1994) and Rotter's I-E Locus of Control Scale(1966). Prior to the study, the psychometric characteristics of these tools were examined on the study sample. The results indicated the influence of metacognition on the total degree was medium and the dimension of cognition regulation was high, whereas the dimensions of cognition process and knowledge were medium. It also showed that 74.9% of students have external locus of control. It suggested that there is a statistical significance difference among students relating to specialization. The scientific field students have internal locus of control. However, the educational field female students have external locus of control. There are also no statistical significant differences in metacognition on the total degree.

Keywords: Metacognition. Locus of control. Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

المقدمة:

يعد ما وراء المعرفة Metacognitive من أكثر الموضوعات حداثة في البحوث النفسية والتربوية لارتباطه بالذكاء الإنساني، وإسهامه في جعل الأفراد متعلمين ناجحين (Sternberg,1988)،وقد طوّر فلافل(Flavell,1979)مصطلح ما وراء المعرفة ليكون المظلة التي تنطوي تحتها عدة مجموعات من العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد ويكون على وعي بها، فهو يخطط لها وينفذها ويراقبها ويقوّم نتاجاتها.وهو يشير إلى مراقبة الفرد لفهمه ووعيه بالاستراتيجية التي تسهل عملية التعلم، أي معرفة الفرد متى يتعلم؟ ومتى لايتعلم؟ وماذا يتعلم؟ وما يحتاجه لكي يتعلم؟ وما الاستراتيجية المناسبة التي تساعده على التعلم(Desoete,2008)كما أنه يتضمن قدرة الفرد على اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها ليحرز تقدماً في معرفتها(Pressley,2006).ويشير أوصمانو هانافن(Osman& Hannafin,2009)إلى أن ما واء المعرفة تتضمن القدرة على معرفة فشل المعرفة، ومعرفة متى يجب إصلاح هذا الفشل (تنظيم المعرفة)،ولذلك فهي تؤدي دوراً مهماً في التعلّم.

وتعرف وولفولك(Woolfolk,2001)،ما وراء المعرفة بأنها المعرفة حول المعرفة، أي معرفة الأفراد بمعرفتهم وآلية تفكيرهم؛ فهم يطورون مجموعة من الاستراتيجية الفعّالة لتحسين عملية التذكر، ومراقبة التفكير لديهم. إنها التفكير في التفكير، والتحكم بالأفكار وإعادة بنائها(Brown, 1987)، فهي تمثل جوهر التعلم التأملي فهي تتكون من التخطيط، والمتابعة أو التنفيذ، والتقويم

وتتكون ما وراء المعرفة من مكون ينأولهما :معرفة المعرفة إذ يشير إلى وعي الفرد وفهمه العميق لعملياته المعرفية، ونتاجاتها ومن الممكن أن يتسع ذلك وينعكس في خبرات التعلم لديه (Pintrich& Groot, 1990 ؛ Desoete,2008)؛ ولمعرفة المعرفة ثلاثة مكونات من الوعي ماوراء المعرفي، وهي حسب جيمينز وبوينت والفاردوواربيلاق(Jimenez,Puente,Alvarado&Arrebillaga,2009):

أ.**المعرفة التقريرية:** تشير هذه المعرفة إلى معرفة الفرد لذاته على أنه متعلم، وهذا يعني إدراكه لأي العوامل التي تؤثر على أدائه ووعيه باستراتيجيات التعلم المناسبة للتعلم، وتلك غير المناسبة للتعلم.

ب.**المعرفة الإجرائية:**والتي تتضمن القدرة على الاستفادة من المهارات وتصور الاستراتيجية المناسبة في الموقف.

ج. **المعرفة الشرطية:** وهي معرفة متى تستخدم الإجراءات والمهارات والاستراتيجية؟ ولماذا يعمل هذا الإجراء وتحت اي ظرف؟ ولماذا هذا الإجراء أفضل من غيره؟

وثانيهما: تنظيم المعرفة: أي خبرات ما وراء المعرفة المتعلقة باستخدام الاستراتيجية؛ إذ تعتبر عمليات متسلسلة يستخدمها للتحكم بنشاطاته المعرفية وللتأكد من وصوله إلى هدفه المعرفي، وهذه العمليات تساعده في تنظيم التعلم والإشراف عليه والتخطيط له ومراقبته، والتأكد من مخرجات هذه الأنشطة التي قام بها (Brown,1987).

كما أن لما وراء المعرفة عدة عمليات أشار اليها دنلوسكي وبيورك (Dunlosky&Bjork,2008) وهي: الوعي(Awareness) ويقصد بها تلك المعلومات التي تقدم للشخص حول مطالب المهمة المقدمة، ونوع الاستراتيجية المناسبة لها، وكيفية تحقيقها. كما أن معرفة المهام ومتطلباتها ينمي المعرفة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها أيضا التشخيص (Diagnosis) أي قدرة الفرد على إدراك أن المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، لا بد من معرفتها واختيار المناسب منها. أما المراقبة (Monitoring) فهي المسؤولة عن تحديد المهمة، وتقديم التغذية الراجعة الذاتية حول التقدم في المهام وتقويم صعوبتها، وتتمثل أساليب المراقبة في التعرف على المهمة؛ ومقارنة نتائجها مع معايير معينة؛ وتقويم النشاط المعرفي واختيار الواقع؛ والتنبؤ ؛والمتابعة لما تم تعلمه وما يحتاج الفرد إلى عمله لإكمال المهمة. وعليه فإن مهارات ما وراء المعرفة تزود الفرد بالقدرة على عزو نجاحه إلى ذاته، ومن يعزو نجاحه لذاته يكون مركز ضبطه داخلي، ومن يعزوه لغيره يكون مركز ضبطه خارجي (Rotter, 1966)

مركز الضبط Locus of Control:

يُعد مركز الضبط من المتغيرات التي يفسر فيها الفرد سلوكه في محاولته السيطرة على البيئة، ويختلف الأفراد في إدراكهم للأحداث والمواقف، الأمر الذي يجعل الاختلاف بينهم في التحكم بها ظاهراً، ويظهر ذلك الاختلاف في كيفية إدراكهم للأهداف التي يحققونها ، حيث يعتقد البعض أن ما يحدث لهم مصدره الآخرون، في المقابل يعتقد البعض الآخر أن مصدره إنجازاتهم وأعمالهم ويفسر ذلك في ضوء قدراتهم وما يستطيعون القيام به من مجهود ، ومثابرة في تحقيق الأهداف وما يرجونه من نتائج للسلوك وما يتخذون من قرارات حيال هذا السلوك(جبريل، ١٩٩٦).

ومركز الضبط سمة من سمات الشخصية؛ لما له من القدرة على التنبؤ بأداء الفرد في مختلف المواقف. كما أنه يحدد مصادر توقعاته. ومن خلاله يمكن تحديد المكونات البارزة لتوضح العلاقة بين سلوك الفرد وما يرتبط به من نتائج في أعماله في ضوء نجاحه، أو فشله وذلك بناء على مستوى قدراته. وبذل مجهود أكثر وتحقيق أهدافه واستخلاص النتائج بناء على سلوكه. وتحديد قراراته التي يصل إليها بناء على السلوك (Petri & Govern, 2004). ويرجع الفضل في إبراز مفهوم مركز الضبط إلى روتر (Rotter, 1966) باعتباره أحد أهم المفاهيم التي أكد عليها في نظريته للتعلم الاجتماعي (Social Learning)التي صاغها بالاستناد إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.

ويرى روتر (Rotter, 1954) أن تفضيلات الأفراد للأحداث تتحدد بأربعة عوامل، وبالتالي يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد وفقاً لهذه العوامل وهي: **أولاً** قيمة التعزيزات المرغوبة (Reinforcement Value) ويشير هذا المفهوم إلى درجة تفضيل الفرد بحدوث تعزيز معين من بين عدة تعزيزات وعادة ما يقارن الفرد بين التعزيزات التي يحصل عليها من موقف لآخر. **وثانياً**: التقديرات الذاتية (Subjective Estimates) لغرض الحصول على نوع محدد من التعزيز دون غيره من الأنواع الأخرى وعادة ما تبنى التوقعات بالاعتماد على المواقف والخبرات السابقة. **ثالثاً**: إن التوقعات تتحدد بعوامل الموقف (Situational Factors)، إذ أن توقعات الفرد بالحصول على التعزيز تعتمد أساساً على المقارنة مع مواقف

مشابهة واجهها في الماضي. رابعاً: إن ردود الأفعال في المواقف الجديدة تعتمد على التوقعات المعممة (Generalized expectative) التي طورت من خلال الخبرات السابقة وتشكل هذه التوقعات الموجه للسلوك حتى لو كان الموقف الذي يواجه الفرد لم يواجه شبيهاً له من قبل (Petri & Govern, 2004) ومن أمثلة التوقعات المعممة درجة اعتقاد الفرد بالضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز(Internal – External Locus of Control) حيث أن هناك فروقاً بين الأفراد فيما يتعلق بمن يسيطر على مصدر التعزيز، إذ أن بعضهم يشعر بأن سلوكاته مسؤولة عن التعزيز الذي يحصل عليه، فيما يعتقد آخرون أن تعزيز سلوكهم تسيطر عليه قوى خارجية، هذا ويتوزع الأفراد في امتلاكهم لمركز الضبط على متصل داخلي – خارجي بالاعتماد على إدراكهم لمعززات سلوكهم، فالأفراد الذين يصنفون على أن مركز الضبط لديهم داخلي (Internal Individuals) يعتقدون أنهم يتحكمون في تصرفاتهم وسلوكهم (جبريل، ١٩٩٦)،وبالتالي يدركون أن ما يحصلون عليه من مكافأة أو عقاب هي نتاج سلوكهم هم فهم يتحملون مسؤولية ما يقومون به من أعمال. أما الأفراد الذين يصنفون أن مركز ضبطهم خارجي (External Individuals) يعتقدون أن هنالك قوى ومؤثرات خارجية تتحكم في سلوكهم كالصدفة والحظ، والقدر والأشخاص ذوي التأثير والنفوذ القوي، وبالتالي فإن ما يحصلون عليه من مكافأة أو عقاب لا يمكن السيطرة عليه ،يتضح مما سبق، أن مركز الضبط يعكس المعتقدات التي يؤمن بها الفرد عن العوامل التي تتحكم بنتائج أفعاله والأحداث التي تمر به (الحباشنة، ١٩٩٩) كما ويشير مركز الضبط إلى درجة تقبل الفرد لمسؤوليته الشخصية عما يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته (الغرايبة، ٢٠٠٢)، ولذلك يعد أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، وبالتعرف عليه عند الأفراد يمكن فهم شخصياتهم وطريقة إدراكهم وتفكيرهم بما يواجههم من مواقف حياتية (الزغول، والصمادي، والطلافحة، ٢٠٠٨).

ويبدو أن دراسة ما وراء المعرفة وعلاقته بمركز الضبط ما زال قليلاً، إذا ما افترضنا أن هناك فرقاً بين التخصصات العلمية والأدبية في مركز الضبط ولاسيما أن مهارات ما وراء المعرفة مختلفة بينهما، ففي هذا المجال أجرى أرسلان وأكن (Arslan& Akin,2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لما وراء المعرفة في مركز الضبط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥١) طالبا في جامعة سكرايا

التركية. استخدم الباحثان مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الضبط الأكاديمي. أشارت النتائج إلى ان ما وراء المعرفة يؤثر في مركز الضبط الأكاديمي لدى الطلاب الذين مركز الضبط لديهم داخلي، وأن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي العالي، هم أكثر قدرة على استخدام ما وراء المعرفة من الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي لديهم عالياً، وأظهرت النتائج أن مركز الضبط الداخلي يرتبط ارتباطاً إيجابيا بما وراء المعرفة، في حين أن مركز الضبط الخارجي ارتباطه سالباً مع ما وراء المعرفة.

وقد أجرى شنان وأنو (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من طلاب الصف الرابع الأساسي. في مركز الضبط، وأساليب المعاملة الوالدية. تكونت عينتها من(٢٠٠) طالب وطالبة منهم (١٠٠) من الموهوبين و (١٠٠) من العاديين. استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط، وأساليب المعاملة الوالدية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وأساليب المعاملة الوالدية. ووجود فروق دالة احصائيا بين الموهوبين والعاديين في مركز الضبط. ولبحث العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم أجرت نزيهه (٢٠١٤) دراسة تكونت عينـتها من (١٦٠) طالبا من جامعة الجزائر. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد الدراسة مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بينما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم.ولمعرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم، ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية أجرى نبيل وشويعل (٢٠١٤) دراسة تكونت عينتها من (١٦٢) طالب وطالبة موزعين على ثلاث جامعات جزائرية.أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين التفاؤل ومركز الضبط الداخلي، وعلاقة موجبة بين التشاؤم ومركز الضبط.

وبهدف التعرف على فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على المهارات الحياتية لتنمية مفهوم الذات ،ومركز الضبط قام الصمادي والغدران(٢٠١٤) بدراسة على عينة من(٤٠) عضوًا من أعضاء المراكز الشبابية.أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على المهارات الحياتية في تنمية مفهوم الذات وتعديل مركز الضبط لأعضاء المراكز الشبابية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي. وقام الجراح وعبيدات (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى

التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينتها من (1102) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للسنة الدراسية أو التخصص. كما هدفت دراسة أبو زيتون (2011) إلى التعرف على مركز الضبط(الداخلي الخارجي) ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت تكونت عينة الدراسة من (97) طالبا وطالبة. أشارت النتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا من ذوي مركز الضبط الخارجي يمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي.وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين مركز الضبط ودرجة الذكاء الانفعالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي.

وفي دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2010) التي هدفت إلى معرفة درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات ما وراء المعرفة، وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. تكونت عينتها من (380) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص الأكاديمي.ولبحث العلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي، لدى طلبة العلوم الاجتماعية،وطلبة العلوم الطبية أجرت بواليف(2010)على عينة تكونت من(250)طالب وطالبة من العلوم الاجتماعية و (110) من العلوم الطبية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتفوق الدراسي، كما يختلف مركز الضبط اختلاف دالا إحصائياً حسب التخصص، حيث يميل طلبة العلوم الطبية إلى الضبط الداخلي، في حين يميل طلبة العلوم الاجتماعية إلى الضبط الخارجي. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والمستوى الثقافي للوالدين،ومكان الإقامة.

وأجرى بني خالد(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، تكونت عينتها من(١٨٠)

طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة يتصفون بالضبط الخارجي، وإلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي والجنس. وبهدف معرفة مدى توافر مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف الثالث ثانوي في دولة الكويت أجرى المطيري (٢٠٠٥) دراسة. تكونت عينتها من (٣١٨) طالباً وطالبة. أشارت نتائجها إلى توافر مهارات ما وراء المعرفة بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص أو الجنس في مهارات ما وراء المعرفة.

وقام كريج ويور (Craig & Yore,1992) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستراتيجية القرائية في العلوم وأثرها في التحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية من حيث الضعف والقوة تبعاً لامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة، كما أظهرت الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً لدى الطلاب في امتلاك أبعاد المعرفة الثلاثة، وأظهرت عدم وجود فروق في ما وراء المعرفة تعزى للسنة الدراسية، كما أن الإناث أظهرن تقدماً أكثر من الذكور في امتلاك مهارات ما وراء المعرفة.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح ندرة الدراسات التي ربطت بين ما وراء المعرفة ومركز الضبط إذ لم يتم الوصول إلا إلى دراسة واحدة وهي على البيئة التركية قام بها ارسلان واكن(Arslan& Akin, 2015)، كما أظهرت الدراسات تفاوتا في مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة،فبعضها أظهرت توافراً لمهارات ما وراء المعرفة بدرجة متوسطة لبعدي التخطيط والمراقبة (Craig &Yore,1992؛ المطيري،٢٠٠٥؛ الخوالدة، والربابعة والسليم، ٢٠١٠ ؛ نزيهة، ٢٠١٤)، وبعضها أظهر توافر مستوى عالٍ من مهارات ما وراء المعرفة (الجراح وعبيدات ،٢٠١١). كما أنه لم تظهر نتائج الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة تعزى للتخصص الأكاديمي والجنس (المطيري،٢٠٠٥؛ الخوالدة والربابعة والسليم ،٢٠١٠؛ الجراح وعبيدات،٢٠١١ ؛ نزيهة، ٢٠١٤) وفيما يتعلق بمركز الضبط أظهرت الدراسات اختلافاً في مركز الضبط يعزى لتخصص الطالب، حيث يميل الطلاب في التخصصات العلمية إلى الضبط الداخلي، في حين يميل الطلاب في التخصصات

الإنسانية إلى الضبط الخارجي (بني خالد،٢٠٠٩؛ بواللیف،٢٠١٠؛ ابو زيتون،٢٠١١).

ومن هنا ونظراً لندرة الدراسات العربية التي درست مستوى ما وراء المعرفة وعلاقته بمركز الضبط لدى الطالبات فقد جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي.

مشكلة الدراسة:

إن دافعية الطالبة للأداء الأكاديمي تتأثر بعاملين مهمين هما ما وراء المعرفة، ومركز الضبط اللذان تبنيهما وفقا لاعتقاداتها التي كونتها نتيجة خبراتها المتراكمة وتفاعلاتها مع البيئة المحيطة (Arslan& Akin,2015)، حيث لاحظ الباحثان من خلال تدريسهما أن أداء الطالبات على المهمات التعليمية التي تتطلب الحفظ أعلى من أدائهن في المهمات التي تتطلب مهارات تفكيرية عليا، وفي ضوء ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات (الجراح وعبيدات،٢٠١١) أنه يجب الاهتمام بالمهارات الضرورية للطلبة والتي تساعدهم في أثناء تعلمهم، ولما كانت الطالبة تحتاج إلى أن تخطط لما تفكر به، وتراقب وتقوم أداءها ،لانعكاس ذلك على طريقة تحكمها بطريقة مراجعتها للمادة العلمية، ولما كان تقويم أداء الطالبة لعملها يتم فيه تفسير النجاح إلى عوامل داخلية أو خارجيه وطريقة تفسيرها تحدد نوع مركز الضبط الموجود لديها، وعليه يخشى أن تقل لديها المشاركة والتفاعل بالإضافة إلى قلة الإنتاج، ومن هنا تولد لدى الباحثان الإحساس بمشكلة الدراسة؛ لذا كان لا بد من معرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة، وذلك لمحاولة فهم السلوك والتحكم فيه ومعرفة مصدر الضبط لدى الطالبة،مما قد يعود بالفائدة على سير العملية التربوية، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة، ومركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

اسئلة الدراسة:

لقد صممت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

السؤال الاول: ما مستوى ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

السؤال الثاني: ما نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

السؤال الثالث هل توجد علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة ومركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع). والتخصص (تربوية،علمية) والتفاعل بينهما لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

السؤال الخامس: هل يختلف نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي) باختلاف المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع)،والتخصص (تربوية، علمية) لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن مستوى ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٢- معرفة نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

٣- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة ونوع مركز الضبط (داخلي – خارجي).

٤- الكشف عما إذا كان مستوى ما وراء المعرفة يختلف باختلاف المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي.

٥- الكشف عما إذا كان نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي) يختلف باختلاف المستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

يُعد الاهتمام بما وراء المعرفة أحد الأهداف التي تشغل اهتمام التربويين، لما لها من أهمية في تنمية مراقبة الطالبة ووعيها بالإستراتيجية التي تسهل عملية التعلم، الأمر الذي يسهم في تفسير المواقف والأحداث التي تواجهها في أثناء عملية التعلم وطريقة تفسيرهم لها، من حيث ما يرتبط بهم وهل كان مصدره خارجياً، أو من خلال ما يرتبط بهم وهل كان مصدره داخلياً؟مما ينعكس على إنجازاتهم وأعمالهم، وتفسير ما يحدث في ضوء قدراتهم وإمكانياتهم وترجع أهمية الدراسة إلى حداثتها، وأصالتها إذ تفتقر البيئة العربية على بعامة والبيئة السعودية بخاصة – في حدود علم الباحثان–إلى دراسات بحثت في مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها مجتمعة، ومن هنا فقد تسهم هذه الدراسة في الأدب التربوي في هذه الأبعاد وقد يكون ذلك فاتحة طريق أمام مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع وعلى مستويات عمرية مختلفة وكليات أخرى.

كما تتضح أهمية الدراسة التطبيقية من ما توفره من نتائج ومعلومات تفيد القائمين على تدريس الطالبات ولوحدة الإرشاد في الجامعة لتوجيه الطالبات من أجل تحسين مستوى عمليات ما وراء المعرفة لديهن، وكذلك لرفع نسبة الطالبات ذوات مركز الضبط الداخلي مما سينعكس ايجابا على تحسين إمكانيتهن العلمية، ورفع مستوى أدائهن في عملية التعلم والتعليم وانعكاس ذلك على حياتهن المستقبلية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج؛ وتتحدد هذه الدراسة في التخصصات العلمية (الرياضيات والأحياء، والكيمياء) والتربوية (تربية خاصة، ورياض الأطفال)؛ وتتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة بها، والفترة الزمنية التي أُجريت بها، كما تتحدد بالتحليلات الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

ما وراء المعرفة (Meta cognition): هي عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في أثناء حل المشكلة(Sterenburg,2002). وتُعرّف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطلبة على مقياس ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة.

مركز الضبط الأكاديمي: هو مدى إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين سلوكه وما يتبع هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم ويمكن تصنيف الأفراد إلى نوعين حسب روتر هما: (Rotter,1966).

أ- **ذوو الضبط الداخلي:** وهم الأفراد الذين يعزون ما يحدث لهم إلى سلوكهم الخاص، وبالتالي فهم يرون أنهم يستطيعون أن يضبطوا مصادر تعزيزاتهم بأنفسهم (برهوم، ١٩٧٩) ويقاس في الدراسة الحالية من خلال مقياس روتر حيث تعبر عنه الدرجة ما بين (٠-٨)

ب- **ذوو الضبط الخارجي:** وهم الأفراد الذين يعتبرون أن ما يحدث لهم ناتج عن الصدفة، أو الحظ أو عوامل أخرى، ويرون أنهم لا يستطيعون السيطرة عليها أو فهمهما، وبالتالي فهم غير قادرين على ضبط مصادر التعزيز بأنفسهم (برهوم، ١٩٧٩). ويقاس في الدراسة الحالية من خلال مقياس روتر حيث تعبر عنه الدرجة ما بين (٩-٢٣).

متغيرات الدراسة: لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- التخصص وله فئتان: العلمية، والتربوية.
- المستوى الدراسي وله أربعة مستويات: (أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة).
- ما وراء المعرفة.
- مركز الضبط الأكاديمي (داخلي – خارجي).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للأقسام العلمية والأقسام التربوية والمسجلات للفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي2016/2015، وقد بلغ عددهن حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة (3240) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) طالبة منهن تمّ اختيارهن باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية. ويبين الجدول (1) توزيع العينة الدراسية.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المستوى المستوى الدراسي والتخصص

المستوى الدراسي	التخصص	العدد
أول	علمية	45
	تربوية	60
	الكلي	105
ثاني	علمية	70
	تربوية	84
	الكلي	154
ثالث	علمية	65
	تربوية	87
	الكلي	152
رابع	علمية	50
	تربوية	70
	الكلي	127
الكلي	٥٣٨	

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين هما مقياس ما وراء المعرفة ومقياس مركز الضبط الأكاديمي وفيما يلي وصف لكل من المقياسين:

أولاً: مقياس ما وراء المعرفة:

هو مقياس من إعداد شراو ودينس (Schraw &Dennison, 1994)، ويتكون المقياس من (٤٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة)، ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بمعاملات صدق وثبات مقبولة.

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المنطقي لمحتوى المقياس، بعرضه على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وكان معيار الإبقاء أو الحذف أو التعديل هو نسبة(٨٠%) وقد أجمعت آراء المحكمين على الإبقاء على الفقرات كما هي في الصورة المعربة. ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من(٥٠) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٩-٠.٨٣)،ومع البعد (٠.٤٠-٠.٩١) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).وبناء عليه لم تحذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الابعاد والكلي بين(٠.٧٨-٠.٨١). وجاءت معامل الارتباط بين معرفة المعرفة والكلي هو الاعلى حيث بلغ (٠.٨١) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥). كما جاءت معاملات الارتباط بين الابعاد ما بين(٠.٤٦-٠.٥٦) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس ما وراء المعرفة، فقد تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's Alpha" على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبة، وللتحقق من ثبات الإعادة لأبعاد أداة الدراسة؛ فقد تمّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، حيث تمّ حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بيت تقديرات عينة التطبيق في المرتين وتبين أن ثبات الاتساق الداخلي الكلي قد بلغ (0.91)كما

تراوح بين (0.85–0.88) للأبعاد كما يتبن أن ثبات الإعادة الكلي قد بلغ (0.92) كما تراوح بين للأبعاد.(0.92 –0.89).

تصحيح المقياس:

تمت الإجابة عن المقياس بسلم إجابة خماسي هو:(دائما وأعطيت 5 درجات، وغالبا وأعطيت 4 درجات، وأحيانا وأعطيت 3 درجات، ونادراً وأعطيت درجتين، وإطلاقا وأعطيت درجة واحدة). كما تم تصنيف الدرجات على مقياس ما وراء المعرفة على النحو الآتي: من (1– 2,33) مستوى منخفض؛ (أكثر من2,33– 3,66) مستوى متوسط ؛ (أكثر من 3,66– 5) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس مركز الضبط:

استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط لروتر وقد تكون من (29) بندا وكل بند يتكون من فقرتين أحدهما تقيس الضبط الخارجي والأخرى تقيس الضبط الداخلي وتوجد في المقياس (6) بنود وضعت للتمويه لإضفاء صفة الغموض على الهدف من المقياس ويطلب من المستجيب اختيار إحدى الفقرتين أ أو ب بما يتوافق مع حالته ومعتقداته الشخصية، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وتتدرج الدرجات على المقياس من (0– 23)، ويصنف المستجيبون على المقياس إلى فئتين :ذوي الضبط الداخلي وتقع درجاتهم ما بين (صفر–6) درجات وذوي الضبط الخارجي وتقع درجاتهم من (10–23) درجة.

صدق المقياس:

تم التأكد من الصدق الظاهري المقياس، بعرضه على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة تبوك، في المملكة العربية السعودية وكان معيار الإبقاء أو الحذف أو التعديل هو نسبة(82%)وقد أجمعت آراء المحكمين على الإبقاء على الفقرات كما هي في الصورة الاولية.

ثبات المقياس:

لقد توافرت للمقياس دلالات ثبات مقبولة، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره اسبوعين على عينة مكونة من (50) طالبة من مجتمع الدراسة يساوي (0,83) وحسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا فكان (0,76)، وهذه الدلالات تشبه ما توصل اليه روتر(Rotter,1966) حيث بلغ معامل الثبات في دراسته (0,72) على عينة مكونة من (60) طالباً جامعياً.

إجراءات الدراسة:

طبقت أداة الدراسة على العينة بشكل جماعي في قاعات التدريس وفي ظروف عادية وطلب من كل طالبة تسجيل معلوماتها الشخصية قبل البدء بالإجابة على فقرات المقياسين ثم أدخلت البيانات لذاكرة الحاسوب لتحليلها والإجابة عن اسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على "ما مستوى ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز اظهرت النتائج امتلاك أفراد العينة لمستوى متوسط من ما وراء المعرفة ككل إذ بلغ المتوسط الحسابي(3,09)، وبانحراف معياري قدره (0,617) ، كما تبين أن بعد تنظيم المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4,55)، وانحراف معياري قدره(0,625) وبمستوى مرتفع، فيما كان بعد معالجة المعرفة، ومعرفة المعرفة في المرتبة الثانية والثالثة وبمستوى متوسط وقد جاءت متوسطاتها(3,51)، (2,76)، وانحرافاتها المعيارية(0,548)،(0,727) على التوالي.

للإجابة عن السؤال الثاني: الذي نص على " ما نوع مركز الضبط (داخلي– خارجي) لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟" تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لنوع مركز الضبط (داخلي – خارجي)، وقد حصل مركز الضبط الخارجي على أعلى تكرار حيث بلغ (403) وبنسبة مئوية قدرها (74,9%)، بينما جاء مركز الضبط الداخلي بتكرار بلغ (135) وبنسبة مئوية قدرها (25,1%).

للإجابة عن السؤال الثالث: الذي نص على"هل توجد علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة ومركز الضبط (داخلي–خارجي)؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء المعرفة حسب متغير نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع مركز الضبط (داخلي –خارجي) على مستوى التفكير ما وراء المعرفي

ماوراء المعرفة	مركز الضبط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تنظيم المعرفة	داخلي	135	4,50	0,597	−0,940	536	0,348
	خارجي	403	4,56	0,640			
المعرفة معرفة	داخلي	135	2,78	0,681	0,264	536	0,792
	خارجي	403	2,76	0,742			
معالجة المعرفة	داخلي	135	3,51	0,478	−0,129	536	0,897
	خارجي	403	3,51	0,570			
مستوى ما وراء المعرفة	داخلي	135	3,08	0,563	−0,265	536	0,791
	خارجي	403	3,09	0,635			

يتبين من الجدول(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0,05) تعزى لأثر نوع مركز الضبط في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على"هل يختلف مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع). والكلية(تربوية، علمية) والتفاعل بينهما؟

"تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغيري المستوى الدراسي والتخصص، حيث تبين من الجدول(3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء المعرفة بسبب اختلاف فئات متغيرات السنة الدراسية والتخصص. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية

تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد. والجدول(4) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي للأداة ككل.

جدول (4)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر السنة الدراسية والكلية والتفاعل بينهما على الابعاد التفكير ما وراء المعرفي

مصدر التباين	الابعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	تنظيم المعرفة	9,384	3	3,128	8,328	0,000
ويلكس=0,944	معرفة المعرفة	10,915	3	3,638	7,118	0,000
ح=0,000	معالجة المعرفة	5,858	3	1,953	6,686	0,000
التخصص	تنظيم المعرفة	1,111	1	1,111	2,958	0,186
هوتلنج=0,007	معرفة المعرفة	1,271	1	1,271	2,487	0,115
ح=0,295	معالجة المعرفة	0,132	1	0,132	4,53	0,501
السنة × التخصص	تنظيم المعرفة	0,437	3	0,146	0,388	0,762
ويلكس=0,992	معرفة المعرفة	0,641	3	0,214	0,418	0,740
ح=0,908.	معالجة المعرفة	0,205	3	0,608	0,234	0,873
الخطأ	تنظيم المعرفة	199.059	530	0,376		
	معرفة المعرفة	270,929	530	0,511		
	معالجة المعرفة	154,788	530	0,292		
الكلي	تنظيم المعرفة	209,698	537			
	معرفة المعرفة	283,356	537			
	معالجة المعرفة	160,997	537			

يلاحظ من الجدول(4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص في جميع الأبعاد. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$ ٠.٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين السنة الدراسية والتخصص في جميع الأبعاد. فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر السنة الدراسية في جميع الأبعاد، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول(5)

جدول (5)

تحليل التباين الثنائي لأثر المستوى الدراسي والتخصص والتفاعل بينهما على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	9,371	3	3,124	8,536	0,000
التخصص	0,846	1	0,846	2,311	0,129
السنة × التخصص	0,351	3	0,117	0,319	0,811
الخطأ	193,940	530	0,366		
الكلي	240,399	537			

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α = 0.05) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف 8.536، وبدلالة إحصائية قدرها(0,000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (6). كما يلاحظ أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

(α= 0,05) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف (2,311) ، وبدلالة إحصائية قدرها (0,129) بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α= 0,05) تعزى لأثر التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص، حيث بلغت قيمة ف (0,319)، وبدلالة إحصائية قدرها(0,811).

جدول (6)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المستوى الدراسي على مستوى ما وراء المعرفي

البعد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
تنظيم المعرفة	أول	4,56				
	ثاني	4,74	0,17-			
	ثالث	4,46	0,11	*0,28		
	رابع	4,41	0,15	*0,32	0,04	
معرفة المعرفة	أول	2,80				
	ثاني	2,96	0,16-			
	ثالث	2,65	0,15	*0,31		
	رابع	2,62	0,18	*0,34	0,03	
معالجة المعرفة	أول	3,49				
	ثاني	3,67	0,18-			
	ثالث	3,41	0,09	*0,26		
	رابع	3,46	0,03	*0,21	0,06-	
مستوى ما وراء المعرفة	أول	3,11				
	ثاني	3,28	0,17-			
	ثالث	2,98	0,12	*0,30		
	رابع	2,97	0,14	*0,31	0,02	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0,05).**

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α = 0,05) بين المستوى الثاني من جهة وكل من الثالث والرابع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى الثاني في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

للإجابة عن السؤال الخامس: الذي نص على "هل يختلف نوع مركز الضبط(داخلي – خارجي) لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز باختلاف المستوى الدراسي (أول،ثاني،ثالث، رابع). ونوع التخصص (تربوي، علمي)؟" تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لنوع مركز الضبط تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار كاي^2، والجداول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية تبعا لنوع مركز الضبط ونوع التخصص واختبار كاي٢

			التخصص		المجموع
			علمية	تربوية	
مركز الضبط	داخلي	العدد	47	88	135
		النسبة	8,7%	16,4%	25,1%
	خارجي	العدد	183	220	403
		النسبة	34%	40,9%	74,9%
المجموع		العدد	230	308	538
		النسبة	42,8%	57,2%	100%

قيمة كاي^2= 4,638 دراجات الحرية =1 الدلالة الإحصائية = 0,031

يتبين من الجدول (7) وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في مركز الضبط تبعا لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة كاي^2(4,638) وبدلالة إحصائية بلغت (0,031) حيث بغلت نسبة ذوات الضبط الداخلي للتخصصات العلمية أعلى منه للتربوية، أما التخصصات التربوية فكانت نسبتهن أعلى في الضبط الخارجي. أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي، فتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لنوع مركز الضبط تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والجدول(8) يبين ذلك.

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية تبعا لنوع مركز الضبط والمستوى الدراسي واختبار كاي^2

				المستوى الدراسي				المجموع
				الاول	الثاني	الثالث	الرابع	
مركز الضبط	داخلي		العدد	15	49	26	45	135
			النسبة	2,8%	9,1%	4,8%	8,4 %	25,1%
	خارجي		العدد	90	105	126	82	403
			النسبة	%16,7	%19,5	%23,4	%15,2	%74,9
المجموع			العدد	105	154	152	271	538
			النسبة	%9,5	%28,6	%28,3	%23,6	%100

قيمة **كاي^2**=22,614 دراجات الحرية =3 الدلالة الإحصائية = 0,000

يتبين من الجدول(8) وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في مركز الضبط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة كاي^2 (22,614) وبدلالة إحصائية بلغ(0,000) وظهر الاختلاف في مركز الضبط الداخلي عند مستوى السنة الثانية أعلى من باقي المستويات حيث جاء في المرتبة الاولى وبنسبة (9.1%)، فيما جاء المستوى الأول في المرتبة الأخير وبنسبة (2.85) أما مركز الضبط الخارجي فكان المستوى الثالث في المرتبة الأولى وبنسبة بلغت(23.4%)، في حين بلغ أدنى نسبة المستوى الرابع وبنسبة(22.614) .

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: كشفت نتائج الدراسة بشكل عام عن مستوى متوسط في التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة، وقد يعزى امتلاك الطالبات إلى طبيعة طرائق التدريس المستخدمة سواء كان ذلك في المدرسة وحتى الجامعة ،حيث إنها تعتمد على التلقين ولا تستثير العمليات العقلية العليا في ظل الحشو الموجود في المناهج والمطالبة بإنجازه ضمن فترة محدده، خاصة أن الكثير من المحاضرات داخل الجامعة تكاد تخلو من التفاعل بين المدرس والطالبة وتعتمد على استخدام الحاسوب بطريقة تقليدية، وقلة تفعيل المختبرات، الأمر الذي ينعكس على وعي الطالبات بالمعارف التي يتلقينها، كما أن لقلة المناقشات داخل الغرف الصفية أثراً في قلة الوعي لدى الطالبات، إذ إن الدور المنوط بهن دوراً تقليديا يتمثل في الاستماع والمناقشة المتجزئة، وعلى الرغم من الاهتمام والرعاية من قبل المسؤولين، وسعيهم نحو التطوير والتحسين في مهارات التفكير لدى الطالبات، إلا أن ذلك لم ينعكس على أرض الواقع لينسجم مع التطورات في الميدان التربوي، ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال توفير النخب من أعضاء هيئة التدريس، وتوفير الأجهزة والمواد التي قد تحتاجها الطالبات داخل غرفة الصف ، وكل هذه يعمل على زيادة مدركات الطالبة وقدراتها الأمر الذي يسهم في الانتقال من المعرفة إلى ما ورائها، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الجراح وعبيدات (2001) التي كشفت عن مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة. فيما اتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2010)والمطيري (2005) التي كشفت عن مستوى متوسط من مهارات ما وراء المعرفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى أن غالب عينة الدراسة كنّ من ذوات الضبط الخارجي، و يمكن عزو تلك النتيجة إلى ثقافة المجتمع و طريقة تعامل الأسرة مع الإناث فهي ما زالت تعزز التبعية الاجتماعية للإناث؛ولذلك توجههن نحو الضبط الخارجي نابع من حاجتهن للمساندة الاجتماعية ، في حين أنها في تعاملها مع الذكر تعطيه أدوارا أعلى وتتوقع منه المبادرة والسيطرة وتأمين مستلزمات الحياة، لذلك يكون توجهه نحو الضبط الخارجي (الزغول والصمادي والطلافحة ،٢٠٠٧)، واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة أبو زيتون (٢٠١١).ونتائج دراسة شنان وأنو(٢٠١٥). ودراسة الزغول والصمادي والطلافحة (٢٠٠٧) وأشار النتائج إلى وجود اختلاف في مركز الضبط الداخلي عند طالبات المستوى الثاني، ولعل ذلك يعزى إلى الخبرات الجديدة التي تعيشها الطالبة الجامعية، بما تمثله من نقلة نوعية في بناء الشخصية، والتكيف مع المعطيات الجديدة، كما وتمثل المرحلة الجامعية بداية الاستقرار للتوجه الوظيفي، والإيمان بمستقبل الحياة الجديد، وقد يكون من الطبيعي في تلك المرحلة الجامعية انسجام الفرد مع مخرجاته سواء الأكاديمية، أم السلوكية، بما تمثله من توجهات سواء أكانت داخلية أم خارجية على افتراض أن التقدم في العمر تصاحبه زيادة في الخبرة. واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة بواليف(٢٠٠٩). والتي أشارت إلى اختلاف في مركز الضبط الداخلي لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث"وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى دلاله (α= 0.05) تعزى لأثر نوع مركز الضبط في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. ويمكن عزو ذلك إلى أنه بالرغم من أن مركز الضبط هو أحد العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة للتعلم مثله مثل ما وراء المعرفة، وكلاهما متعلمان ولا يولدان مع الفرد، ويبدو أن هناك عوامل أخرى ذات تأثير أكبر بما وراء المعرفة في البيئة العربية عموما كالتحصيل الدراسي (العيسوي،٢٠١١) والمستوى الدراسي للطالب(Craig&Yore,1992) وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل اليه أرسلان وأكن (Arslan& Akin,2015) التي أشارت الى وجود علاقة ارتباطية داله احصائيا بين ما وراء المعرفة ومركز الضبط .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع"

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص ولأثر التفاعل بين السنة الدراسية والتخصص بما وراء المعرفة، ويمكن عزو ذلك إلى أن التخصصات العلمية والتربوية كلها تقدم في كلية التربية وأن أساليب التدريس التي يستخدمها مدرسو المواد التربوية والمواد العلمية متشابهة، بغض النظر عن المستوى الدراسي أما الفروق التي تعزى لأثر السنة الدراسية فقد جاءت لصالح المستوى الثاني ، ويمكن عزو النتيجة إلى أن الطالبة قد أنهت السنة التحضيرية وتم اعطاؤها في مادة مهارات التفكير والبحث بعضاً من التدريبات على مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الأخرى؛ لكن بعد ذلك يتناقص مستوى ما وراء المعرفة بعض الشيء، إلا أنه يبقى أعلى منه في المستوى الأولى،ويبدو أن النضج المعرفي والأثر الإيجابي للمحتوى هو المؤثر في ذلك. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات(٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للسنة الدراسية في مهارات ما وراء المعرفة، فيما اتفقت مع نتائج دراسات كريج ويور(Craig&Yore,1992) والتي بينت أن الطلبة يمتلكون عمليات ما وراء المعرفة بشكل ضعيف. وهناك فروق تعزى للتقدم في المستوى الدراسي، لصالح ذوي المستوى الأعلى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس"

وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعا لمتغير التخصص، حيث بلغت نسبة ذوات الضبط الداخلي للتخصصات العلمية أعلى منه للتربوية، أما التخصصات التربوية فكانت نسبتهن أعلى في الضبط الخارجي، وظهر الاختلاف في مركز الضبط الداخلي عند المستوى الثاني أعلى من باقي المستويات. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصصات العلمية، وأساليب التدريس المتبعة والمعتمدة على نمط تعلم عملية بشكل عام، فتعزو الطالبة نجاحها أو فشلها إلى عوامل داخلية، أضف إلى ذلك أن الطالبات في الكليات العلمية أكثر جدية في الدراسة من زميلاتهن في الكليات التربوية، علاوة على أن طبيعة المواد التي يدرسنها فهي قد تؤثر على مركز الضبط لديهن، فهن يستخدمن الفهم والتحليل والتركيب أكثر منه للحفظ، ويحاكين الواقع بتجاربهن العلمية واثبات نظريات حقيقية خاصة بالتخصص، في المقابل كانت الطالبات في الكليات التربوية نسبتهن أعلى في الضبط الخارجي، ومن الممكن تفسير ذلك إلى طبيعة المواد التي يدرسنها، بالإضافة إلى أن الطالبات في الكليات التربوية قد ينتشر لديهن

التفكير الخرافي أكثر من زميلاتهن في الكليات العلمية، علاوة على استخدامهن الحفظ أكثر منه للفهم في دراسات المقررات. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أبو زيتون والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط لدى أفراد الدراسة. فيما اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بواللیف (2009) والتي أشارت الى فروق في مركز الضبط لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والمستوى الدراسي.

التوصيات

توصي الدراسة بعمل برامج تدريبية للطالبات على مهارات ما وراء المعرفة فمن شأن ذلك تحسين الأداء لديهن.كما توصي الدراسة بعمل برامج تدريبية وورشات عمل من أجل تحويل الطالبات من ذوات المركز الخارجي للضبط إلى ذوات مركز ضبط داخلي. وضرورة التواصل مع الأسر وتقديم دورات تدريبية لها عن كيفية التعامل مع الأبناء.

المراجع العربية

أبو زيتون، جمال .(٢٠١١). **مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت** مجلة العلوم التربوية والنفسية : مج. ١٢،(٤)، ٨-٣٣.

بني خالد، محمد. (2009).**مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت**. مجلة الجامعة الإسلامية، 17(2)، 491-512.

بوالليف، امال. (2009) .**مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار-عنابة، الجزائر.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جبريل، موسى. (1996). **العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين**. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد 23(1)، 358-378.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات ،علاء.(٢٠١١). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. المجلة الأردنية للعلوم التربوية. المجلد ٧(٢)، ١٤٥-١٦٢.

الحباشنة، فادية. (1999). **الهوية النفسية وتوافقها مع مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤته**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

الخوالدة، خالد والربابعة،جعفر و السليم،بشار.(٢٠١٠). **درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعالقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.** المجلة التربوية الدولية المتخصصة: مج. ١، ع. ٣، نيسان. ٧٣-٨٧.

شنان، احمد وأنو، فاطمة(2015). **مركز التحكم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس في ولاية الجزيرة بالسودان**. مجلة العلوم التربوية والنفسية.16(3). 244-215.

الصمادي، احمد والغدران، وجيهة (2014). **فعالية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى التعلم الاجتماعي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى أعضاء المراكز الشبابية**. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي بامرباح،(13) ، 20-1.

عماد، الزغول؛ والصمادي، عبد الغفور؛ وطلافحة، فؤاد (2007). **مركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة مؤته تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والرغبة في التخصص**. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.31(2)، 477-793.

الغرايبة، سالم(2002). **الشعور بالوحدة ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المطيري، مرزوق، (٢٠٠٥). **العلاقة بين الوعي بمهارت التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

نبيل، بحري وشويعل، يزيد (2014) **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي**.مجلة جيل العلوم النفسية والاجتماعية.(2) ،145 -173.

نزيهه،صحراوي(2014). **علاقة مهارات ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة الجامعيين**. مجلة الحكمة – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع(30) ، 89- 109.

Arslan,S.&Akin,A .(2015). **Metacognition**: **As Predictor of onesAcademic Locus of Control**. **Educational Sciences**: Theory& Practices,14(1).33-39

Barell،A.(1991). **Grating our pathways: teaching students to think and becomeself-directed in N colangelo& G.A Davis** (Eds Hand book of gifted education (.256-270) needham

Brown, A. (1987). **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more Mysteriousmechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe(Eds.),Metacognition, motivation, andunderstanding**(pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates.

Craig .M.T. and Yore,L.(1992). **Middle school students metacognitive knowledge about science reading and science text**: An interview study a dialogue search from ERIC.

Desoete, A., &Roeyers, H(2008). **Can off-line metacognition enhance mathematical problemsolving**? Journal of Educational Psychology, 95, 188–200.

Dunlosky,J&Bjork ,R.(2008). **Handbook ofMetamemoryandMemory.** Psychology Press Taylor & Francis Group, New York.

Flavell, J. H (1979). **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry**. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Guss، C.&،Wiley ،B .(2007).**Metacognition of problem solving strategies in Brazil ،India ، and the United States**. Journal of Cognition and Culture،7 ،1-25.

Hans, T .(2000). **A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control**. Journal of Contemporary Psychotherapy, 30(1), 33-60.

Jimenez, V., Puente, A., Alvarado, J., &Arrebillaga, L. (2009). **Measuring metacognitivestrategiesusing the reading awareness scale escolar**. Electronic Journal of Research inEducational Psychology, 7(2), 779-804.

Nelson,T.(1996). **Consciousnessand metacognition.**American Psychologist, 51(4), 102-116**.**

Osman, M. &Hannafin, M .(2009). **Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design.**Educational Technology Research and Development, 40, 83-99.

Petri, Herbert. L. & Govern, John. M .(2004). **Motivation Theory, Research and Application**. Belmont! Thomson Learning Academic Resource Center Belmont USA.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance**. Journal of Educational Psychology, *82*(1), 33-40.

Pressley,M. (2006).**Metacognitively Competent Reading Comprehension isConstructively Responsive Reading: How can Such Reading be Developed in students**.Metacognition and Learning, 1,(1),99-113.

Rotter, J. (1954). **Social Learning and Clinical Psychology**. Prentice-Hall.

Rotter, J. (1966). **Generalized Expectancies for Internal Versus External of Reinforcement**. Psychological Monograph, 80, 1-28.

Schraw, G. & Dennison, R.(1994). **Assessing metacognitive awareness. Contemporary**.Educational Psychology, 19, 460-475.

Sisney, S., Strickler, B., Tyler, M. ,Wilhoit, C., Duke, M., &Nowicki, S. (2000). **Reducing the drop out rates of at-risk high school students**: The effective learning program. Emory University, Atlanta, GA 30322.

Sternberg,r.j(1988)**The triarchic mind ; Anew theory of human intelligence**.VikingPenguin , New York.

Wellman، H. (1998).**Cognitive development: foundational theories of core domains**. Annual review of psychology، 43، 337-375.

Woolfolk ,A. (2001). **Leading for learning: An educational psychologist's perspective**. UCEA: The Review, 43 (3), 1-4.