



### 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

### إعداد

د / سلامه عقيل المحسن

أستاذ مساعد قسم علم النفس

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

د/ جعفر كامل الربابعة

أستاذ مشارك قسم علم النفس

جامعة البلقاء التطبيقية

[salamasa1980@yahoo.com](mailto:salamasa1980@yahoo.com)

[jr19672004@yahoo.com](mailto:jr19672004@yahoo.com)

﴿المجلد الثالث والثلاثين - العدد الثاني - أبريل ٢٠١٧ م﴾

[http://www.aun.edu.eg/faculty\\_education/arabic](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 ودينيس (Schraw & Dennison, 1994) ومقياس مركز الضبط لروتر (Rotter, 1966) بعد التأكيد 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 وأشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً 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 حداة في البحوث النفسية والتربوية لارتباطه بالذكاء الإنساني، وإسهامه في جعل الأفراد متلعين ناجحين (Sternberg, 1988)، وقد طور فلافل (Flavell, 1979) مصطلح ما وراء المعرفة ليكون المظلة التي تنتوي تحتها عدة مجموعات من العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد ويكون على وعي بها، فهو يخطط لها وينفذها ويراقبها ويقوم نتاجاتها. وهو يشير إلى مراقبة الفرد لفهمه ووعيه بالاستراتيجية التي تسهل عملية التعلم، أي معرفة الفرد متى يتعلم؟ ومتى لا يتعلم؟ 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 وراء المعرفة تتضمن القدرة على معرفة فشل المعرفة، ومعرفة متى يجب إصلاح هذا الفشل (تنظيم المعرفة)، ولذلك فهي تؤدي دوراً مهماً في التعلم.

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

وت تكون ما وراء المعرفة من مكون ينأى بهما: معرفة المعرفة إذ يشير إلى وعي الفرد وفهمه العميق لعملياته المعرفية، ونتائجها ومن الممكن أن يتسع ذلك وينعكس في خبرات التعلم لديه (Pintrich & Groot, 1990 ؛ Desoete, 2008)؛ ولمعرفة المعرفة ثلاثة مكونات من الوعي ما وراء المعرفي، وهي حسب جيمينز وبوينت (Jimenez, Puente, Alvarado & Arrebillaga, 2009) والفاردو واريبلانق (Faridoon & Arribalzaga, 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 تحت أي 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 للتتأكد من وصوله إلى هدفه المعرفي، وهذه العمليات تساعده في تنظيم التعلم والإشراف عليه والتخطيط له ومراقبته، والتتأكد من مخرجات هذه الأنشطة التي قام بها (Brown, 1987).

كما أن لما وراء المعرفة عدة عمليات أشار إليها دنلوسكي وببورك (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 ينمی المعرفة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها أيضا التشخيص (Diagnosis) أي قدرة الفرد على إدراك أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، لا بد من معرفتها واختيار المناسب منها. أما المراقبة (Monitoring) فهي المسئولة عن تحديد المهمة، وتقديم التغذية الراجعة الذاتية حول التقدم في المهام وتقدير صعوبتها، وتمثل أساليب المراقبة في التعرف على المهمة؛ ومقارنة نتائجها مع معايير معينة؛ وتقدير النشاط المعرفي واختيار الواقع؛ والتتبؤ؛ 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 يعزز 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 إدراكيهم للأحداث والموافق، الأمر الذي يجعل الاختلاف بينهم في التحكم بها ظاهراً، ويظهر ذلك الاختلاف في كيفية إدراكيهم للأهداف التي يحققنها ، 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 مجده ، ومثابرة في تحقيق الأهداف وما يرجونه من نتائج للسلوك وما يتذمرون 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 لتوسيع العلاقة بين سلوك الفرد وما يرتبط به من نتائج في أعماله في ضوء نجاحه، أو فشله وذلك بناء على مستوى قدراته. وبذل مجده 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 روتلر (Rotter, 1966) باعتباره أحد أهم المفاهيم التي أكد عليها في نظريته للتعلم الاجتماعي (Social Learning) والتي صاغها بالاستناد إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.

ويرى روتلر (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 آخر. وثانياً التقديرات الذاتية (Subjective Estimates) لغرض الحصول على نوع محدد من التعزيز دون غيره من الأنواع الأخرى وعادة ما تبني 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 شيئاً 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 املاكهم لمركز الضبط على متصل داخلي - خارجي بالاعتماد على إدراكيهم لمعززات سلوكهم، فالأشخاص الذين يصنفون على أن مركز الضبط لديهم داخلي (Internal Individuals) يعتقدون أنهم يتحكمون في تصرفاتهم وسلوکهم ( 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 تحكم بنتائج أفعاله والأحداث التي تمر به ( الحباشنة، ١٩٩٩ ) كما ويشير مركز الضبط إلى درجة تقبل الفرد لمسؤوليته الشخصية بما يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته (الغرابية، ٢٠٠٢ )، ولذلك يعد أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، وبالتعرف عليه عند الأفراد يمكن لهم شخصياتهم وطريقة إدراكيهم وتفكيرهم بما يواجههم من مواقف حياتية ( الزغول، والصمادي، والطلافيحة، ٢٠٠٨ ).

ويبدو أن دراسة ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط ما زال قليلاً، إذا ما افترضنا أن هناك فرقاً بين التخصصات العلمية والأدبية في مركز الضبط ولا سيما أن مهارات ما وراء المعرفة مختلفة بينهما، ففي هذا المجال أجرى أرسلان وأ肯 (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) طالباً في

جامعة سكريايا التركية. استخدم الباحثان مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الضبط الأكاديمي. أشارت النتائج إلى أن 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 إيجابياً بما وراء المعرفة، في حين أن مركز الضبط الخارجي ارتبط سلباً 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 إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز الضبط. ولبحث العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم أجرت نزيهه (٢٠١٤) دراسة تكونت عينتها من (١٦٠) طالباً 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 سلبية 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) عضواً 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 التربوي. وقام الجراح وعبيادات (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؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي على المقاييس كل 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) طالباً 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 الخوادلة والرابعة 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 لمتغير الجنس أو التخصص الأكاديمي. ولبحث العلاقة بين مركز الضبط والتلوق الدراسي، لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم الطبية أجرت بولاليف(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 والتلوق 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 بنى 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 يتصنفون 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 المعرفة 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 والقوية تبعاً لامتلاكم 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 تقاوشاً 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 وعيادات، 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

وعيادات، ٢٠١١؛ نزيهة، ٢٠١٤) وفيما يتعلق بمركز الضبط أظهرت الدراسات اختلافاً في مركز الضبط يعزى لتخصص الطالب، حيث يميل الطالب في التخصصات العلمية إلى الضبط الداخلي، في حين يميل الطالب في التخصصات الإنسانية إلى الضبط الخارجي (بني خالد، ٢٠٠٩؛ بولليف، ٢٠١٠؛ أبو زيتون، ٢٠١١).

ومن هنا ونظراً لندرة الدراسات العربية التي درست مستوى ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلابات فقد جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلابات 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 وفقاً لاعتقاداتها التي كونتها نتيجة خبراتها المتراكمة وتفاعلاتها مع البيئة المحيطة (Arslan & Akin, 2015)، حيث لاحظ الباحثان من خلال تدريسيهما أن أداء طلابات على المهام التعليمية التي تتطلب الحفظ أعلى من أدائهم في المهام التي تتطلب مهارات تفكيرية عليا، وفي ضوء ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات (الجراح وعيادات، ٢٠١١) أنه يجب الاهتمام بالمهارات الضرورية للطلبة والتي تساعدهم في أثناء تعلمهم، ولما كانت الطالبة تحتاج إلى أن تخطط لما تفكّر به، وترافق وتقوم أداءها، لأنعكس ذلك على طريقة تحكمها بطريقة مراجعتها للمادة العلمية، ولما كان تقويم أداء الطالبة لعملها يتم فيه تفسير النجاح إلى عوامل داخلية أو خارجية 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 طالبة 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 طلابات كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

### اسئلة الدراسة:

لقد صممت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

**السؤال الأول:** 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 (تربيوية، 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 (تربيوية، 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 والشخص الأكاديمي.

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

#### أهمية الدراسة:

يُعد الاهتمام بما وراء المعرفة أحد الأهداف التي تشغّل اهتمام التربويين، لما لها من أهمية في تطوير 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 وخاصة - 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 إيجاباً على تحسين إمكانياتهن العلمية، ورفع مستوى أدائهم في عملية التعلم والتعليم وانعكاس ذلك على حياتهن المستقبلية.

#### حدود الدراسة:

تقصر هذه الدراسة على طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز بالخرج؛ وتتحدد هذه الدراسة في التخصصات العلمية (الرياضيات والأحياء، والكيمياء) والتربية (تربية خاصة، ورياض الأطفال)؛ وتتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة بها، والفترة الزمنية التي أجريت 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 (Sterenborg, 2002). وتُعرف إجرائياً 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 تشغيل ويمكن تصنيف الأفراد إلى نوعين حسب روتلر هما: (Rotter, 1966).

**أ- ذوق الضبط الداخلي**: وهو 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 روتلر حيث تعبّر عنه الدرجة ما بين (٨٠-٤٠).

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

### متغيرات الدراسة: لقد اشتغلت الدراسة على المتغيرات الآتية:

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

**منهج الدراسة**: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمتها 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 الجامعي 2015/2016، وقد بلغ عددهن حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة (3240) طالبة.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) طالبة منهن تم اختيارهن باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية. ويبين الجدول (١) توزيع العينة الدراسية.

(الجدول ١)

#### توزيع عينة الدراسة حسب المستوى المنشوي الدراسي والتخصص

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

### أدوات 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 ودينيس (Schraw & Dennison, 1994)، ويكون 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 التأكيد من صدق المنطقي لمحتوى المقياس، بعرضه على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي في جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، وجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وكان معيار الإبقاء أو الحذف أو التعديل هو نسبة (%)٨٠ وقد أجمع آراء المحكمين على الإبقاء على الفقرات كما هي في الصورة المعرفة. واستخراج 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 (٠٠٣٩-٠٠٨٣)، ومع البعد (٠٠٤٠-٠٠٩١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠٠٥). وبناء عليه لم تُحذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والكلي بين (٠٠٧٨-٠٠٨١). وجاءت معامل الارتباط بين معرفة المعرفة والكلي هو الأعلى حيث بلغ (٠٠٨١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠٠٥). كما جاءت معاملات الارتباط بين الأبعاد ما بين (٠٠٥٦-٠٠٤٦) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠٠٥) 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 لأداة الدراسة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بيت

تقديرات عينة التطبيق في المرتدين وتبين أن ثبات الاتساق الداخلي الكلي قد بلغ (0.91) كما تراوح بين (0.85-0.88) للأبعد كما يتبع أن ثبات الإعادة الكلي قد بلغ (0.92) كما تراوح بين للأبعد.(0.89-0.92).

### تصحيح المقياس:

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

### ثانياً: مقياس مركز الضبط:

استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط لروتر وقد تكون من (29) بند 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، وتدرج الدرجات على المقياس من (0-23)، وبصفة 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 التأكيد من الصدق الظاهري للمقياس، 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 أجمعوا آراء المحكمين على الإبقاء على الفقرات كما هي في الصورة الأولية.

### ثبات المقياس:

لقد توافرت للمقياس دلالات ثبات مقبولة، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره أسبوعين على عينة مكونة من (50) طالبة من مجتمع الدراسة يساوي (0,83) وحسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا كان (0,76)، وهذه الدلالات تشبه ما توصل إليه روتير (Rotter,1966) حيث بلغ معامل الثبات في دراسته (0,72) على عينة مكونة من (60) طالبًا 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 أسئلة 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%).

للاجابة 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"، والجدداول (٢) يوضح ذلك.

### جدول (٢)

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

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

يتبيّن من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) تعزى لأثر نوع مركز الضبط في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

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

"تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغيري المستوى الدراسي والتخصص، حيث تبيّن من الجدول (٣) 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 الأبعاد التفكير ما وراء المعرفي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	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
0,000=ح	معالجة المعرفة	5,858	3	1,953	6,686	0,186
التخصص	تنظيم المعرفة	1,111	1	1,111	2,958	0,115
هوتلنج=0,007	معرفة المعرفة	1,271	1	1,271	2,487	0,501
0,295=ح	معالجة المعرفة	0,132	1	0,132	4,53	0,762
السنة × التخصص	تنظيم المعرفة	0,437	3	0,146	0,388	0,740
ويلكس=0,992	معرفة المعرفة	0,641	3	0,214	0,418	0,873
0,908=ح	معالجة المعرفة	0,205	3	0,608	0,234	
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			0,05 = α
	معرفة المعرفة	283,356	537			
	معالجة المعرفة	160,997	537			

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

جدول (5)

تحليل التباين الثاني لأنثر المستوى الدراسي والتخصص والتفاعل بينهما على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة 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 ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأنثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة F 8.536، وبدلالة إحصائية قدرها (0,000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيعه كما هو مبين في الجدول (6). كما يلاحظ أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنثر التخصص، حيث بلغت قيمة F (2,311)، وبدلالة إحصائية قدرها (0,129) بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأنثر التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص، حيث بلغت قيمة F (0,319)، وبدلالة إحصائية قدرها (0,811).

## جدول (6)

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

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

\* دالة عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0,05)$ .

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

لإجابة 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 تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار كاي<sup>2</sup>، والجدائل (7) يبيـن ذلك.

جدول (7)

التكارات والنسب المئوية تبعا لنوع مركز الضبط ونوع التخصص واختبار كاي<sup>2</sup>

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

$$\text{قيمة كاي}^2 = 4,638 \text{ درجات الحرية} = 1 \text{ الدالة الإحصائية} = 0,031$$

يتبين من الجدول (7) وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  في مركز الضبط تبعا لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة كاي<sup>2</sup> (4,638) وبدلالة إحصائية بلغت (0,031) حيث بُلغت نسبة ذوات الضبط الداخلي للتخصصات العلمية أعلى منه للتربيوية، أما التخصصات التربوية فكانت نسبتها أعلى في الضبط الخارجي. أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي، فتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لنوع مركز الضبط تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والجدول(8) يبيّن ذلك.

جدول (8)

التكارات والنسب المئوية تبعا لنوع مركز الضبط والمستوى الدراسي واختبار كاي<sup>2</sup>

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

$$\text{قيمة كاي}^2 = 22,614 \text{ درجات الحرية} = 3 \text{ الدالة الإحصائية} = 0,000$$

يتبيّن من الجدول(8) وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  في مركز الضبط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة كاي<sup>2</sup> (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 التقين ولا تستثير العمليات العقلية العليا في ظل الخشو الموجود في المناهج والمطالبة بإنجازه ضمن فترة محددة، خاصة أن الكثير من المحاضرات داخل الجامعة تكاد تخلو من الفاعل بين المدرس والطالبة وتعتمد على استخدام الحاسوب بطريقة تقليدية، وقلة تفعيل المختبرات، الأمر الذي ينعكس على وعي الطالبات بالمعرفات التي يتلقينها، كما أن لقلة المناقشات داخل الغرف الصفية أثراً في قلة الوعي لدى الطالبات، إذ إن الدور المنوط بهن دوراً تقليدياً 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، وتخالف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الجراح وعبدات (2001) التي كشفت عن مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة. فيما اتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الخواودة والربابعة والسليم (2010) والمطيري (2005) التي كشفت عن مستوى متوسط من مهارات ما وراء المعرفة.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى أن غالبية عينة الدراسة كان من ذوات الضبط الخارجي، و يمكن عزو ذلك 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 و تتوقع منه المبادرة والسيطرة و تأمين مستلزمات الحياة، لذلك يكون توجهه نحو الضبط الخارجي (الرغول والصمادي والطلافة، ٢٠٠٧)، و اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة أبو زيتون (٢٠١١) و نتائج دراسة شنان وأنو (٢٠١٥). و دراسة الرغول والصمادي والطلافة (٢٠٠٧) وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في مركز الضبط الداخلي عند طلابات 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 و تمثل المرحلة الجامعية بداية الاستقرار للتوجه الوظيفي، والإيمان بمستقبل الحياة الجديد، وقد يكون من الطبيعي في تلك المرحلة الجامعية انسجام الفرد مع مخرجاته سواء الأكademie، أم السلوكية، بما تمثله من توجهات سواء كانت داخلية أم خارجية على افتراض أن التقدم في العمر تصاحبه زيادة في الخبرة. و اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بولاليف (٢٠٠٩). والتي أشارت إلى اختلاف في مركز الضبط الداخلي لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**" وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) 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 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 (العيسي، ٢٠١١) والمستوى الدراسي للطالب (Craig&Yore,1992) وتخالف هذه النتيجة مع ما توصل إليه أرسلان وأ肯 (Arslan& Akin,2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية 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 والتربية كلها تقدم في كلية التربية وأن أساليب التدريس التي يستخدمها مدرسو المواد التربوية والمواد العلمية مشابهة، 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 وعبدات(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 تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت نسبة ذوات الضبط الداخلي للتخصصات العلمية أعلى منه للتربية، 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 المتتبعة والمعتمدة على نمط تعلم عملية بشكل عام، فتعزو الطلبة نجاحها أو فشلها إلى عوامل داخلية، أضف إلى ذلك أن الطلبات 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، ويحاكيون الواقع بتجاربهن العلمية واثبات نظريات حقيقة خاصة بالتخصص، في المقابل كانت الطلبات 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 لفهم في دراسات المقررات. وتخالف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو زيتون والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط لدى أفراد الدراسة. فيما اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بولليف (2009) والتي أشارت إلى فروق في مركز الضبط لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والمستوى الدراسي.

### النوصيات

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. ٤، ٨-٣٣.
- بني خالد، محمد. (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٧(٢)، 491-512.
- بوالليف، امال. (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار - عنابة، الجزائر.
- توفيق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي. ط٣، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جبريل، موسى. (١٩٩٦). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكييف النفسي لدى المراهقين. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ٢(١)، ٣٥٨-٣٧٨.
- الجراح، عبد الناصر وعيادات، 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. (١٩٩٩). الهوية النفسية وتوافقها مع مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الخوالة، خالد والربابعة، جعفر و السليم، بشار. (٢٠١٠). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها 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.

الصمامدي، احمد والغدران، وجيهة (2014). فاعالية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى التعليم 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؛ وطلافعه، 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)، 793-477.

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

المطيري، مرزوق، (٢٠٠٥). العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المفروء 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 وعلاقتها بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي.مجلة جيل العلوم النفسية والاجتماعية.(2) . 173- 145،

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

- Arslan,S.&Akin,A .(2015). **Metacognition: As Predictor of ones Academic 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 is Constructively 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.