البحث الخامس

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة الجامعة

د. أصلان صبح المساعيد*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة الجامعة للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لديهم. تألفت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وقد استخدم في هذه الدراسة أداتين، الأولى: مقياس للتفكير ما وراء المعرفي، والثانية: مقياس لمركز الضبط، تم استخدام معامل الارتباط وتحليل التباين الثلاثي لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معاملات ارتباط إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي وكلاً من الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل، إلا أنها أظهرت معامل ارتباط سلبي بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط، كما أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي إلى وجود فروقٍ دالة إحصائياً (α =٠,٠٠١) بين المستويات الدراسية وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً (α =٠,٠٠١) بين مستويات التحصيل المختلفة، وذلك لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كذلك أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، وبين الجنس والتحصيل، وبين المستوى الدراسي والتحصيل، إلا أنها لم تجد فروقاً في التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس، ولم تجد تفاعلاً بين الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل، وفي ضوء هذه النتائج توصل البحث إلى عدد من المقترحات.

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق – الأردن.

١- المقدمة والإطار النظري:

يعتبر مفهوم التفكير من المفاهيم المعقدة، كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب علينا قياسها بشكل مباشر أو تحديد ماهيتها بسهولة، لذلك فقد استخدم العلماء مفهوم التفكير بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا في الوقت نفسه على تعقده، وصعوبة الإحاطة بجميع جوانبه، ومن هذه الأنواع المتعددة للتفكير ما يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي، فيرى فليفل (Flavell, 1979) أن عملية التفكير المتطورة يجب أن تشتمل على قاعدة معرفية ذات علاقة بموضوع التفكير، ومراقبته وتصنيفه للأفكار بشكل دقيق، وتطويرها والتقييم الذاتي لها، والتطبيق المناسب لها، ثم التغذية الراجعة من مصدر مناسب. وقد ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي في منتصف السبعينات من القرن الماضي والذي يعتبر من أرقى أنواع التفكير، ليفتح بذلك مجالاً واسعاً للدراسة والوصول إلى فهم أوسع لهذا النوع من التفكير (الجراح، ٢٠٠٣).

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من الموضوعات المثيرة للبحث، وقد تبلور هذا المفهوم ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة (Sternberg, 1979). ويرى كانيل (Kaniel, 1998) أن مهارات ما وراء المعرفة ترجع في أصولها إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية، أما ليفنجيستون (Livingston, 1997) فيرى أنها عبارة عن تفكير عالي الرتبة Higher order thinking وهذا يتضمن مراقبة نشطة لعلميات المعرفة، ويتمثل ذلك بالتخطيط للمهمة Planning، ومراقبة الاستيعاب Monitoring Comprehension، وتقويم التقدم Evaluating Progress.

وقد اختلف العلماء في تعريف ما وراء المعرفة أو التفكير ما وراء المعرفي، فمثلاً سميث (Smith, 1994) يرى أن عمليات ما وراء المعرفة تحدث عندما نفكر في تفكيرنا، في حين يعرفها بوركوسكي وكاروبرسلي (Borkowski, Carr & Pressley, 1987) بأنها الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم. أما هويت (Huitt, 1997) فيعرفها بأنها تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره، في حين يرى سكراو وجراهام (Schraw & Graham, 1997) بأن ما وراء المعرفة تعود إلى الفهم والتحكم بالمعرفة، وأنها تمكن الأفراد من مراقبة وتنظيم أدائهم المعرفي، أما ليذر ومكلوغلين (Leather & Mcloughlin, 2001) فيعرفان ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة الترتيب للمادة، والاختيار، والتقويم، وتتكون هذه من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.

ويرى فليفل (Flavell, 1979) وهو أحد المنظرين البارزين في هذا المجال، أنه للتمييز بين التفكير ما وراء المعرفي، وبين الأنواع الأخرى من التفكير، لا بد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، فهي تنطلق من داخل الشخص وهو يعرف عنها، كيف تعمل، وكيف يشعر بها، وبالتالي فإن ما وراء المعرفة تشتمل على

مراقبة فعّالة للنشاطات المعرفية، أو أنه يستطيع إنجاز مهمة معينة أو لا يستطيع، ويرى فليفل أيضاً (Flavell, 1979) أن ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد بنفسه كأداة فاعلة في البيئة تستطيع اختزان المعلومات واسترجاعها بشكل واعٍ ومدبر، ويشير هاكر (Hacker, 1998) إلى أنه وعلى الرغم من ملامح الغموض التي تحيط بما طرح من آراء حول مفهوم ما وراء المعرفة، إلا أنها جميعاً تجمع على الأفكار التالية: معرفة ما يعرفه الفرد، حالات المعرفة ومؤشراتها، والقدرة على مراقبة وتنظيم معرفة الفرد بشكل واعٍ ومبرر.

أما فيما يتعلق بمكونات ما وراء المعرفة، فيرى فليفل (Flavell, 1979) أن هناك مكونين أساسيين هما: معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة، حيث تتضمن معرفة ما وراء المعرفة ثلاثة عناصر هي: معرفة الشخص Person Knowledge، وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته، وطبيعة غيره من الناس كمعالجين للمعرفة، ومعرفة المهمة Task Knowledge وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فقد تكون هذه المعلومات كثيرة أو قليلة، مألوفة أو غير مألوفة، أو مكررة، أو منظمة، أوممتعة أو غير ذلك، ومعرفة الإستراتيجية Strategy Knowledge وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها ولاسيما في الأماكن التي تكون فيها الإستراتيجيات فعّالة في تحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية. أما فيما يتعلق بالمكون الثاني وهو خبرات ما وراء المعرفة Metacognitive Experiences، فيرى فليفل (Flavell, 1979) بأن هذه الخبرات قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير الواعي، مشيراً إلى أنه لخبرات ما وراء المعرفة تأثيراً كبيراً على الأهداف والمهمات المعرفية.

ويرى أليس (Ellis, 1999) أن ما وراء المعرفة تتضمن طرح أسئلة، من مثل ما الذي تحتاجه لعمل مهمة؟ ما الذي لا تستطيع عمله اليوم؟ ولماذا؟ وما الذي تستطيع عمله؟ وما الذي ستفعله؟ في حال عدم فهمك؟ إلى غير ذلك من الأسئلة، أما باريس ونوغراد (Paris & Winograd, 1990) فيعتقدان أن هناك سمتين لما وراء المعرفة هما: تقييم الذات Self Appraisal وإدارة الذات للمعرفة Self Management of Cognition، حيث يشير التقويم الذاتي إلى التصورات الشخصية للأفراد حول حالة المعرفة، والقدرات المتعلقة بمدى الفاعلية المرتبطة بالمعرفة. أما إدارة الذات فتشير إلى العمليات العقلية التي تساعد في تنسيق ملامح حل المشكلة، وبالتالي فإن تقييم وإدارة الذات تساعد في صياغة المتعلم كفرد يحتاج لأن يكون فعالاً في تنسيق وبناء معرفته.

ويمكن تقسيم مكونات ما وراء المعرفة إلى: معرفة الفرد بذاته والمعرفة بعمليات التفكير، وضبط عمليات التفكير، كالآتي (Marzano at al, 1988):

١–١– معرفة الفرد بذاته، وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

– الالتزام: وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفضيلات.

– الاتجاهات الإيجابية: مثل المثابرة والتعلم من الفشل.

– الانتباه: ويكون للتفصيلات، وللصورة الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

١-٢- المعرفة بعمليات التفكير: وتتضمن التالية:

- المعرفة التصريحية: وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة، وتتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.
- المعرفة الإجرائية: وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها.
- المعرفة الشرطية: وتتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

١-٣- ضبط عمليات التفكير، وتتضمن:

- التخطيط: ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الإجراءات.
- التنظيم: ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والمصادر.
- التقويم: ويتضمن تقويم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر.

أما بالنسبة للمتغير المهم الثاني في هذه الدراسة وهو مركز الضبط، فقد شهد اهتماماً كبيراً في العقود الثلاثة الأخيرة، ويقوم مفهوم مركز الضبط على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلكها الفرد تتأثر إلى درجة كبيرة، بما يدركه من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، لذلك نرى أن الفرد يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات، وبناء على ذلك فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين السلوك وتوابعه لا بد أن يعكس بعض الأنماط السلوكية عند الأفراد، ومن هذه الأنماط السلوكية ما يسمى بالضبط الداخلي والضبط الخارجي، فعندما يحمّل الفرد نفسه المسؤولية عن أعماله ونتائجها فذلك يعني أن لديه ضبط داخلي، أما إذا عزى هذه المسؤولية إلى قوى وعوامل خارجية فذلك يعني أن لديه ضبطاً خارجياً (اليعقوب، ١٩٨٨م).

ويعود الفضل في إبراز مفهوم مركز الضبط إلى جوليان روتر (Jolian Rotter) الذي قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستند إلى المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، (كالفن ولاندرزي Calvin &) (Lindzey, 1985)، وتعتقد (روتر) أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي قيمة التعزيز (Reinforcement Value) والتوقع (Expectancy) وطبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد (Situation) وتعرّف نظرية التعلم الاجتماعي التعزيز بأنه: "أي شيء له تأثير في إحداث السلوك أو أي شيء له تأثير في نوع السلوك واتجاهه"، كما أن قيمة التعزيز تعرّف بأنها: "درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات حيث تتساوى في احتمال ظهور مثل هذه التعزيزات" (يعقوب، مقابلة، ١٩٩٤)، أما الموقف النفسي فتعتبره النظرية المحدد الهام جداً للسلوك وأن إهماله يؤدي إلى التقليل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري (برهوم، ١٩٧٩م)، كذلك فإن التوقعات مهمة في التنبؤ بالسلوك، وتعرّف النظرية التوقع: "بأنه الاحتمال الذي يعتقد به الفرد أن تعزيزاً معينًا سيحصل كدالة لحدوث سلوك معين في موقف معين" (غازدام وكورسيني، ١٩٨٦م).

والتوقع تحدده التوقعات السابقة التي عممها الفرد نتيجة لقيامه بسلوك معين تبعه تعزيز، كما يحدده أيضاً تاريخ التعزيزات لديه، والتوقع نوعان: توقع خاص يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد من موقف

معين، وتوقع عام، يعتمد على انتقال التعلم من مواقف أخرى بما فيها أنماط السلوك المتقاربة وظيفيّاً (Phares, 1976)، ومن التوقعات المعممة، درجة اعتقاد الفرد بالضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز (Internal – External locus of Control). حيث ترى روتر بأن هناك فروقاً بين الأفراد حول اعتقاداتهم بما يتصل بمصادر التعزيز فهناك من يعتقد بالضبط الداخلي فيعزو ما يحدث له إلى سلوكه الخاص، وبالتالي فهو قادر على ضبط مصادر تعزيزاته بنفسه، وهناك من يعتقد بالضبط الخارجي للتعزيز، حيث يعتبر أن ما حدث له نتج عن الصدفة أو الخطأ أو القدر أو عوامل خارجية أخرى، ولا يستطيع بناءً على ذلك ضبط مصادر تعزيزاته بنفسه (برهوم، ١٩٧٩م). ويعتقد كل من روجرز ووينجر وفالجر (Rogers, 1951, Winger & Vallacher, 1979) المذكورين في (اليعقوب ومقابلة، ١٩٩٤م) أن كل شخص يقوم على نحو نشط ببناء تمثيلات عقلية (Cognitive Representation) للواقع الفيزيائي والاجتماعي الذي يعيش فيه، في محاولة منه لفهم الظواهر الاجتماعية وتكوين إستراتيجيات سلوكية تمكنه من إنجاز تفاعل مثمر مع بيئته بحيث يغدو إنساناً وظيفياً وفاعلاً، ويعتبر علماء النفس المعرفي أن درجة الضبط هي العملية الذهنية التي تضبط أداء الفرد وتحكم توجهاته وتعكس مدى سيطرته على ما يدور حوله من أحداث (Weiner, 1978)، كذلك فإن عملية الضبط هي ظاهرة أدائية ذهنية تنمو مع العمر وتتحسن بزيادة تفاعلات الطلبة مع المواقف والخبرات التي تعد لهم (Weiner, 1979, p.12). ويظهر التحلل المفاهيمي (Conceptual analysis) أن عملية الضبط عملية ذهنية يضبط فيها الفرد أداءه بفعل عوامل داخلية تحدد معالجاته الذهنية (Gagne, 1985, 22) المذكور في (قطامي، ٢٠٠٣).

من خلال العرض السابق للمكونات والعناصر التي يتضمنها كل من متغيري التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط، ومن خلال السمات السلوكية للأفراد الذين يتصفون بها، نستطيع الاستنتاج أن هناك بعض الخصائص السلوكية التي يشترك فيها الأفراد ذوي التفكيرماوراء المعرفي وذوي مركز الضبط الداخلي، ومن هذه الخصائص:

– مصدر تحديد السلوك: إن الذي يحدد سلوك الفرد سواء عند ذوي التفكير الماوراء معرفي أو ذوي الضبط الداخلي هي محددات داخلية، فالفرد نفسه هو الذي يتحكم بنشاطاته وسلوكاته، فالأفراد الذين يتمتعون بالتفكير ما وراء معرفي، هم الذين يراقبون ذواتهم وتعلمهم، وهم الذين يخططون لأنفسهم، وبالتالي هم الذين يحددون سلوكاتهم ويقومونها. كذلك الحال عند ذوي الضبط الداخلي، فهم يعزون نتائج سلوكهم إلى أنفسهم وليس للآخرين أو للظروف، وبالتالي هم أيضا يحددون سلوكاتهم بطريقة او بأخرى.

– مصدر التعزيز: إن مصدر التعزيز للسلوك عند ذوي التفكير ما وراء معرفي يأتي من داخل الفرد، ويستطيع التحكم به (Kluwe ,1982)، كذلك الحال، فان مصدر التعزيز عند ذوي الضبط الداخلي هو داخلي أيضا، فالفرد يعزو التعزيز لنفسه وليس للآخرين، وبالتالي فهو قادر على ضبط مصادر تعزيزه بنفسه.

– الخبرات السابقة: إن الخبرات السابقة مهمة وأساسية ومحددة لنشاطات الأفراد وتوقعاتهم، فذوي التفكير ما وراء المعرفي يستفيد من خبراته السابقة، حيث يعدل من استراتيجياتة ويستبدل تلك غير المفيدة بأخرى أكثر جدوى، كما أنّه يخطط ويحسن في خططه مستفيداً من خبراتة، كذلك فإنه يقوّم أداءه بناء على هذه الخبرات، وبالمقابل، فإننا نجد أنَّ ذوي الضبط الداخلي يعممون ما اكتسبوه من خبرات من خلال عملية التوقع الخاص او العام– وفق أدبيات مركز الضبط– وبالتالي فالخبرات السابقة هي محدد أساسي لنشاطات الفرد وموجهة لسلوكه، سواء لذوي التفكير ما وراء المعرفي او لذوي الضبط الداخلي.

– وبشكل عام إذا نظرنا إلى هذين المتغيرين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط، إننا سنجد أن كلاهما يساعدان الفرد في سعيه لتكوين إستراتيجيات سلوكية تمكنه من الإنجاز والتفاعل المثمر مع بيئته روجرز وفالنجر وونجر (Rogers, 1951, Winger & Vallacher, 1977) المذكورين في (يعقوب ومقابلة، ١٩٩٤).

وبناءً على ما سبق نستطيع أن نتبين بوضوح أن هناك عدداً من الخصائص والصفات التي يشترك فيها الأشخاص ذوي التفكير ما وراء المعرفي والأشخاص ذوي الضبط الداخلي، ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة معرفة واستكشاف وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط عند طلبة الجامعة.

٢– الدراسات السابقة:

٢–١– الدراسات المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفي:

٢–١–١– الدراسات العربية:

لقد أجريت دراسات عديدة في مجال مهارات ما وراء المعرفة أو التفكير ما وراء المعرفي:

– فقد أجرت نبيل (Nabeel, 1994) دراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من الإستراتيجيات القرائية المعرفية وما وراء المعرفية على تطوير الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي بين المجموعات التي أجريت عليهن التجربة.

– كما أجرت الجمل (Aljamal, 1996) دراسة كان الهدف منها معرفة أثر برنامج تدريبي يشتمل على مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر، وذلك على عينة تألفت من (٨٠) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى تحسن في مستوى الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٢–١–٢– الدراسات الأجنبية:

– وأجرت كيانغ (Chiang, 1998) دراسة تهدف إلى معرفة كيف يمكن لإستراتيجيات التخطيط والمراقبة والسيطرة أن تؤثر على العمليات العلمية واستخدام المهارات الأساسية في تحسين مستوى التحصيل

العلمي لدى الطلبة، وذلك على عينة تألفت من (٢٢٢) طالباً من طلبة الكليات. وقد أشارت النتائج إلى أن العمليات العلمية ساعدت الطلبة على أن يصبحوا متعلمين جيدين وذوي دافعية داخلية عالية.

– وفي دراسة رامب وجفي (Rampp & Guffey) والتي تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية في التحصيل لدى الطلبة المهددين بالفصل بسبب تدني معدلاتهم في الكلية، وتألفت عينة الدراسة من (٣١) طالباً وقد أظهرت النتائج أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على رفع الكفاءة الذاتية للطلبة، وكذلك أجرت العيسوى (٢٠٠١) دراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان، كذلك تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر كل من مستوى التحصيل (عال، متدن) وجنس الطلبة على مستوى التحصيل في الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروقاً في التحصيل في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن هناك أثر يعزى إلى متغير الجنس، كذلك كشفت عن وجود فروقاً في التحصيل بين فئتي التحصيل (عال، متدن) ولصالح المجموعة التجريبية.

– وقام فاكيتي (Phakiti, 2003) بدارسة في استراليا للكشف عن استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية عند عينة الدراسة التي تكونت من (٣٨٤) طالباً وطالبة مسجلين في مساقات اللغة الإنجليزية في جامعة تايلند، وقد صنفهم الباحث إلى ثلاث مجموعات: مرتفعي التحصيل، ومتوسطي التحصيل، وممن رسبوا في الاختبار. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل قد استخدموا الإستراتيجيات ما وراء المعرفية بشكل أكبر بكثير من الطلبة متوسطي التحصيل، الذين بدورهم كانوا أكثر استخداماً لها من الطلبة غير الناجحين.

٢–٢– الدراسات المتعلقة بمركز الضبط:

٢–٢–١– الدراسات العربية:

فقد استعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي تناولت متغير مركز الضبط ومنها:

– وأجرى الأعسر (١٩٧٨) دراسة وهي من أوليات الدراسات العربية التي جرت حول مركز الضبط وعلاقته بمتغيرات عديدة كالجنس والتحصيل الدراسي، والإختصاص العلمي والإنجاز المدرسي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة من ذوي الضبط الداخلي أكثر تحملاً للمسؤولية، وأكثر إيجابية من ذوي الضبط الخارجي، حيث يضعون الخطط ويلتزمون بدقة تنفيذها.

– وأجرت الأحمد (١٩٩٦) دراسة سورية تناولت فيها مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والإختصاص العلمي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقاً بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمركز الضبط.

– وقامت الأحمد (١٩٩٩) بدراسة على طلبة الجامعة في جامعة دمشق وتألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، وكان من أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين مركز الضبط داخلي/ خارجي والجنس.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فيما يتعلق بنوع الضبط الموجود لديهم.

– وأجرى يعقوب ومقابلة (١٩٩٤) دراسة على طلبة الجامعة، كان الهدف منها معرفة مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، وتألفت عينة الدراسة من (٧٢١) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وقد أشارت النتائج إلى أن الإناث يملن إلى مركز ضبط خارجي أكثر من الذكور، كذلك أنه لا يوجد فرق بين الإختصاصات الدراسية المختلفة في نوع مركز الضبط، كذلك لم تظهر النتائج فروقاً بين الطلبة وفق مستوياتهم الدراسية المختلفة.

– وأجرت قطامي (٢٠٠٣) دراسة على داخلية الضبط عند الطلبة المتفوقين في المدارس، وتألفت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة من الصفين السابع والعاشر. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالة عند مستويات متغير الصف ولصالح طلبة الصف العاشر، وكذلك على وجود تفاعل بين متغير الصف ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة المتفوقين من الصف العاشر وذوي الدرجة العالية من الضبط الداخلي.

٢–٢–٢– الدراسات الأجنبية:

– دراسة ستراهان (Strahan, 1982, p.42) التي أجراها على طلبة الجامعة، وكان الهدف منها معرفة العلاقة بين أداء الطلبة ذوي الضبط الداخلي في الإنجاز الدراسي وأداء الطلبة ذوي الضبط الخارجي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والإنجاز الدراسي.

هذه الدراسات وغيرها تبين أنه لم يتم بحث العلاقة بين مركز الضبط والتفكير ما وراء المعرفي وهذا يبرز أهمية الدراسة الحالية في تناول هذا الموضوع.

٣– مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في أنه لا يزال هناك حاجة إلى معرفة المزيد عن العوامل التي تؤثر في مركز الضبط عند الطلبة ولاسيما طلبة الجامعة، إذ أن مركز الضبط من سمات الشخصية المهمة الذي له الأثر الكبير في كيفية سلوك الطالب في المواقف المختلفة، ولذلك حاولت هذه الدراسة أن تتعرف على العلاقة بين أحد المتغيرات المهمة في شخصية الطلبة والمؤثرة في تحصيلهم وهي متغير التفكير ما وراء معرفي وبين متغير مركز الضبط بشكل أساسي، إضافة إلى معرفة التفكير ما وراء المعرفي عند الطلبة بناء على متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي، وبالتالي فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة كالآتي: ما هي علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمركز الضبط في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي.

٤– أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

٤–١– ما علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمركز الضبط ومتغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

٤–٢– ما علاقة التفكير ما راء المعرفي بمركز الضبط بعد ضبط (تحييد) تأثير متغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

٤–٣– هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي عند طلبة الجامعة؟

٥– أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند طلبة جامعة آل البيت في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات المهمة لديهم وهي: مركز الضبط والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي والجنس.

٦– أهمية الدراسة:

تبين أهمية هذه الدراسة أنَّ مفهوم التفكير ما وراء المعرفي أصبح من المواضيع النفسية والمعرفية ذات الأهمية البالغة، والذي حظي باهتمام الباحثين لأثره الفعّال في سلوك الطلبة ولاسيما، في تحصيلهم ومسارهم الأكاديمي، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان معرفة علاقة التكفير ما وراء المعرفي ببعض المتغيرات الأخرى والتي لا تقل أهمية عنه، مثل مركز الضبط عند الطلبة إضافة إلى متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل، وكذلك تظهر أهمية هذه الدراسة بكونها قد تكون المحاولة الأولى – وفق علم الباحث – التي تبحث علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمركز الضبط عند الطلبة، ولذلك فإن هذه الدراسة قد تمهد إلى بحوث ودراسات أخرى أمام الباحثين، وتوضحّ العلاقة بين متغيرين مهمين في الشخصية الإنسانية.

٧– محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددين التاليين:

٦–١– اقتصار نتائج هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة في المستويات الدراسية المختلفة في مرحلة البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨,

٦–٢– اقتصار النتائج وفق المقياسين المستخدمين للتفكير ما وراء المعرفي ولمركز الضبط.

٨– مصطلحات الدراسة:

٨–١– التفكير ما وراء المعرفي: ويقصد به التخطيط والمراقبة والتقويم للنشاطات المعرفية التي يقوم بها الفرد والاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم (Livingston, 1997; Brokowski, Car & Pressley, 1987) ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة. ملحق رقم (١).

٨–٢– مركز الضبط: هو العملية الذهنية التي تضبط أداء الفرد وتحكم توجهاته وتعكس مدى سيطرته على ما يدور حوله من أحداث، ويقاس بمقياس روتر (١٩٦٦). ملحق رقم (٢).

٨–٣– المستوى الدراسي: يقصد به السنة الدراسية للطالب: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة.

٨-٤- المستوى التحصيلي: يقصد به المعدل التراكمي لطالب الجامعة كما هو من دائرة التسجيل في الجامعة.

٩- منهجية الدارسة وإجراءاتها:

- المنهج: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب الدراسات الميدانية، وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق الأداتان المستخدمتان على عينة الدراسة.

- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة اختصاص معلم الصف في جامعة آل البيت المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨) والبالغ عددهم (١٩٦٩) موزعين وفق متغيرات المستوى الدراسي والجنس كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وفق متغيرات المستوى الدراسي والجنس للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨

الجنس				المستوى الدراسي								المجموع	
ذكر		إناث		١		٢		٣		٤			
عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
٥٢٢	٢٦,٥	١٤٤٧	٧٣,٥	٤٣٣	٢١,٩	٥٤٩	٣٠,١	٥٤٧	٢٧,٧	٤٤٠	٢٢,٣	١٩٦٩	٪١٠٠

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت من المستويات الدراسية الأربعة: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وهي تمثل نسبة ١٣٪ تقريباً من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اختيرت (١٢) شعبة من (٢٨) شعبة بطريقة عشوائية، ثم اختير (٢٠) طالباً وطالبة تقريباً من كل شعبة وفق سنواتهم الدراسية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى الدراسي	العدد
ذكور	سنة أولى	٣٣
	سنة ثانية	٣٠
	سنة ثالثة	٣٠
	سنة رابعة	٢٥
	المجموع	١١٨
إناث	سنة أولى	٢٦
	سنة ثانية	٢٧

	سنة ثالثة	٣٢
	سنة رابعة	٤٢
	المجموع	١٢٧
المجموع	سنة أولى	٥٩
	سنة ثانية	٥٧
	سنة ثالثة	٦٢
	سنة رابعة	٦٧
	المجموع	٢٤٥

– أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة أداتان، لقياس كل من التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط.

– مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

استخدم مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي أعده الباحث أصلان (المساعيد، ٢٠٠٧) والذي تكون من (٣٠) فقرة موزعة على أبعاد التفكير ما وراء المعرفي الآتية:

– وعي أفراده بإمكانياته وقدراته على التعلم، والحفظ، وأي مهمات التعلم يمكن تحقيقها بشكل واقعي.

– معرفة أي استراتيجيات التعلم أكثر فاعلية.

– تخطيط طريقة التعلم لمهمة ما يحتمل نجاحها.

– استخدام استراتيجيات التعلم.

– مراقبة الفرد لحالة معلوماته الحالية.

– معرفة وسائل فعالة لاسترجاع المعلومات التي سبق حفظها.

حيث تكون الاستجابات على هذا المقياس على تدرّج من (٤) مستويات وهي: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وبذلك تكون أعلى علامة يمكن الحصول عليها هي (١٢٠) درجة بواقع (٣٠×٤) وأدنى درجة هي (٣٠) درجة بواقع (٣٠×١)، وبمتوسط افتراضي (٦٠) درجة.

– صدق وثبات المقياس:

لقد تم استخراج الصدق للمقياس بثلاثة طرق، حيث كانت الطريقة الأولى صدق المحتوى وتبين أن صدق المحتوى للفقرات تراوح بين (٠,٨٨ و٠,٧٧) والطريقة الثانية صدق البناء باستخدام التحليل ألعاملي حيث تبين أن درجة تشبع الفقرات بمجالات المقياس قد تراوحت بين (٠,٣٣ و٠,٨٨)، والطريقة الثالثة هي الصدق التمييزي، حيث تبين أن المقياس يستطيع التمييز بين اداءات الأفراد المختلفة.

أما ثبات المقياس فقد استخرج بطريقة التجانس الداخلي المحسوب وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا ووجد أن الثبات الكل يساوي (٠,٩٤).

– مقياس روتر لمركز الضبط Locus of Control:

وضع المقياس (جوليان روتر) ويعرف بمقياس الضبط الداخلي/ الخارجي للتعزيز – Internal External Reinforcement Control ويرمز له بالرمز (I.E) (الكافي، ١٩٨٢م، ص٩) ويتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة كل منها تتضمن عبارتين إحداها تشير إلى الوجهة الداخلية، وقد أضيفت ست فقرات وضعت لكي لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، ويصحح المقياس بأن تعطى درجة لكل اختيار للعبارة التي تشير إلى الوجهة الخارجية وعلى ذلك فالدرجة العالية التي يحصل عليها المفحوص تشير إلى أن مركز الضبط لديه يكون خارجياً والعكس صحيح.

– صدق المقياس:

إضافة للصدق الذي يتمتع به المقياس من قبل واضعه (روتر)، فقد قامت دروزه (١٩٨٨) باستخراج صدق البناء له (construct validity)، كذلك قام بني خالد (٢٠٠٩) باستخراج صدق المحتوى لهذا المقياس على طلبة الجامعة، ووجد بأنه يقيس ما وضع لقياسه.

– ثبات المقياس:

لقد استخرج روتر معامل الثبات للمقياس حيث بلغ (٠،٧٢)، وذلك على عينة تكونت من (٦٠) طالباً جامعياً، كذلك قامت دروزه (١٩٨٨) بايجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة ووجدت أنه يساوي (٠،٧٩)، كذلك قام بني خالد (٢٠٠٩) بايجاد معامل الثبات للمقياس على عينة من طلبة الجامعة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (KR-20)، حيث بلغ (٠،٧٣)، وكذلك تم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار، وبلغ (٠،٨١).

١٠– الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استعملت المعالجات الإحصائية التالية وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS):

– معامل ارتباط بيرسون (Person) للإجابة على سؤالي الدراسة الأول والثاني.

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.

١١– النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

١١–١– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما علاقة التفكير ما وراء معرفي بمركز الضبط ومتغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب معاملات الارتباط للتفكير ما وراء المعرفي للطلبة وفق الجنس(ذكور،اناث)، كما تم حسابه وفق المستوى ألتحصيلي للطلبة (المستوى الأول، المستوى الثاني،المستوى الثالث)، كما تم حسابه وفق المستوى الدراسي للطلبة (السنة الدراسية الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، كما تم

حسابه وفق مركز الضبط لأفراد العينة جميعها، وقد أظهرت النتائج مصفوفة معاملات الارتباط التالية كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي وكل من مركز الضبط والجنس والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الجنس	المستوى	مركز الضبط	التحصيل
التفكير ما وراء المعرفي	٠,٢٤٠*	٠,٢٣٨*	-٠,٢٤٥*	٠,٢٤٤*

* معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠١).

يظهر الجدول رقم (٢) أن هناك ارتباطاً موجباً (٠,٢٤٠) بين جنس الطالب والتفكير ما وراء المعرفي لديه، وكان ذلك لصالح الإناث، بمعنى أن الإناث يتمتعن بتفكير ما وراء معرفي أكثر من الذكور حيث كان المتوسط الحسابي للإناث على مقياس التفكير ما وراء معرفي (٨٨) بينما كان للذكور (٨٢,٤) كما يظهر في الجدول رقم (٣). كذلك يبين الجدول رقم (٢) أن هناك ارتباطاً موجباً (٠,٢٣٨) بين المستوى الدراسي والتفكير ما وراء المعرفي وذلك لصالح الطلبة في السنوات الدراسية الأعلى، أي أنه كلما ارتقى الطالب في السنوات الدراسية كلما أصبح لديه تفكير ما وراء معرفي أعلى. أما بالنسبة لمركز الضبط فمعامل الارتباط بينه وبين التفكير ما وراء المعرفي كان سالباً (-٠,٢٤٥) وذلك يعني أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة في التفكير ما وراء المعرفي كلما حصل على درجة منخفضة في مركز الضبط، بمعنى أن مركز ضبطه يصبح داخلياً أكثر، بعبارة أخرى كلما كان للفرد تفكير ما وراء معرفي أعلى كلما دل على أنه يتمتع بمركز ضبط داخلي أكثر. كذلك فإنه يظهر من الجدول رقم (٢) أنَّ هناك ارتباطاً موجباً (٠،٢٤٤) بين التفكير ماوراء المعرفي ومستوى التحصيل، فكلما كان للفرد تفكير ما وراء معرفي أكبر كلما كان لديه تحصيل أعلى.

بالنظر لمعاملات الارتباط في الجدول رقم (٢) تبين أن الإناث أكثر تفكير ما وراء معرفي من الذكور ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث لديهن مستوى تحصيلي أعلى من الذكور ومعلوم أن الأفراد الأكثر تحصيلاً هم أكثر استخداماً للتفكير ما وراء المعرفي، وهذه النتيجة تخالف نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١) التي لم تجد فيها أثراً يعزى إلى متغير الجنس في التحصيل نتيجة لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة، ومن جانب آخر تتوافق جزئياً مع دراسة فاكيتي (Phakiti, 2003) التي وجدت أن الطلبة مرتفعي التحصيل قد استخدموا مهارات ما وراء المعرفة بشكل أكبر من الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمتدني، إضافة لذلك فقد يكون التنافس أشد بين الإناث على الرقي بمستواهن الدراسي، وهذا بالتالي ينعكس على مدى استخدامهن للمهارات ما وراء المعرفية ليساعدهن في التحصيل والتفوق، ولاسيما إذا علمنا أن نسبة الإناث في كلية العلوم التربوية أكثر من نسبة الذكور بشكل واضح.

كذلك نتبين من معاملات الارتباط أن هناك علاقة إيجابية قوية بدلالة إحصائية (٠,٠١) بين التفكير ما وراء المعرفي والمستوى الدراسي، فكلما ارتقى الطالب في سنوات الدراسة كلما ارتفع استخدامه للتفكير ما وراء المعرفي، وقد يكون أحد الأسباب لذلك هو ازدياد الخبرة مع تقدم السنوات، والأثر الإيجابي للمواد الدراسية على تفكيره، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة المساعيد (٢٠٠٧) على طلبة الجامعة والتي أشارت النتائج فيها إلى أنه كلما ارتقى الطالب في المستوى الدراسي أي سنوات الدراسة كلما استخدم التفكير ما وراء المعرفي بشكل أفضل.

كما نجد أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل، فكلما كان لدى الطالب تفكير ما وراء معرفي أعلى كلما كان تحصيله أعلى وهذه النتيجة تدعمها نتائج دراسات كل من الجمل (١٩٩٦م)، وكيانغ (Chiang, 1998)، ورامب وجفي (Rampp & Gaffey, 1999)، والعيسوي (٢٠٠١)، وفاكيتي (Phakiti, 2003). بعكس دراسة نبيل (Nabeel, 1994) والتي لم تجد فروقاً في التحصيل عند عينة الدراسة تعود إلى التفكير ما وراء المعرفي.

كذلك بينت مصفوفة معاملات الارتباط، أن هناك ارتباط سلبي أي عكسي ما بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط، بمعنى أنه كلما كان الطالب أعلى في تفكيره ما وراء معرفي كلما كان مركز الضبط لديه أكثر داخلية، أي أن ذوي التفكير ما وراء المعرفي الأعلى يميلون إلى أن يوجد لديهم مركز ضبط داخلي، والعكس صحيح، أي كلما كان لديهم تفكير ما وراء معرفي منخفض كلما كان مركز ضبطهم خارجي، وسنتعرض لهذه العلاقة بمزيد من المناقشة في السؤال الثاني للدارسة الذي وضع بشكل خاص لمعرفة العلاقة النقية بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط، وحتى لا يكون هناك تكرار في المناقشة والتفسير.

١١-٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما علاقة التفكير ماوراء معرفي بمركز الضبط بعد ضبط (تحييد) تأثير متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتحصيل؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال فقد تم إيجاد العلاقة النقية Partial Correlation أو الارتباط الجزئي بين التفكير ما وراء معرفي ومركز الضبط، وذلك بعد أن تم ضبط أو تحييد أثر المتغيرات الأخرى، وكان معامل الارتباط بين التفكير ما وراء معرفي يساوي (-٠,١٩٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (α =٠,٠١)، وهذه العلاقة السلبية أوالعكسية تدل على أنه كلما ارتفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الطالب كلما كان الطالب أكثر ضبطاً داخلياً في سلوكه، والعكس صحيح أي كلما كان أقل في التفكير ما وراء المعرفي فإنه يميل إلى الضبط الخارجي في سلوكه أكثر.

وكان الهدف من إيجاد هذه العلاقة التأكد مما ورد في السؤال الأول، حيث تبين أنه بعد أن تم تحييد أثر المتغيرات الأخرى في الدراسة على العلاقة بين التفكر ما وراء المعرفي ومركز الضبط، وأوجدت العلاقة النقية بين المتغيرين، تبين وجود ارتباط عكسي قوي وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير ما وراء

المعرفي ومركز الضبط، بمعنى أن الطلبة الذين لديهم مستوى عالٍ من التفكير ما وراء المعرفي يميلون لئن يكون لديهم مركز ضبط داخلي أكثر. ويمكن تفسير ذلك من خلال مكونات كلا المتغيرين وسمات الأفراد الذين يتميزون بالتفكير ما وراء المعرفي والأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي.

فالتفكير ما وراء المعرفي يتضمن اختيار وتطبيق عدة استراتيجيات هي (اونيل وعبيدي، ١٩٩٦م):

– **التخطيط**: أن يكون للفرد هدف موجه ذاتياً، أو يتم تحديده له، وأن يكون لديه خطة لتحقيق الهدف، ومثال ذلك "حاولت أن أفهم العمل قبل أن أحاول حله".

– **المراقبة (التحكم الذاتي)**: وتعني آلية اختبار الذات لمراقبة تحقيق الهدف، مثال ذلك "تفحصت عملي بينما كنت أقوم به".

– **استراتيجية معرفية**: حيث يجب أن يكون لدى الفرد استراتيجية انفعالية أو معرفية لمراقبة النشاط العقلي المستقل أو المعتمد على المجال، ومثال ذلك "استخدام طرق متعددة للتفكير في حل المهمة".

– **الوعي**: وهو عملية وعي وإدراك الفرد لعمليات تفكيره، ومثال ذلك "لقد كنت مدركاً وواعياً لعمليات تفكيري المستمر".

وبناءً على وجود هذه الاستراتيجيات فإن الأفراد الذين لديهم تفكيراً ما وراء المعرفي يتسمون: بأن لديهم اختياراً واعياً للموضوع وليس مشاعر وتفضيلات، ولديهم مثابرة ويتعلمون من الفشل، ويعرفون ذواتهم والعوامل المؤثرة في أدائهم، ويعرفون كيف يقومون بمهمة ما ويستخدمون الاستراتيجيات المناسبة لذلك، كما أنهم يخططون ويقومون بمراقبة تقدمهم في المهمة، كما أنهم يقومون بمراجعة الإجراءات والمصادر التي تؤدي لإنجازها، ثم أنهم يقومون بالتقويم لكل الوسائل والإجراءات والمصادر (Marzano at el., 1988).

وبالمقابل فإن مركز الضبط هو عملية ذهنية تضبط أداء الفرد وتحكم توجهاته وتعكس مدى سيطرته على ما يدور حوله من أحداث (Weiner, 1978) فالفرد يضبط أداءه بفعل عوامل داخلية تحدد معالجاته الذهنية (Gagne, 1985)، وهذا قائم على افتراض أن الطريقة التي يسلكها الفرد تتأثر إلى درجة كبيرة بما يدركه من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، لذلك نرى الفرد يتصرف في ضوء إدراكه لهذه العلاقات (يعقوب، ١٩٨٨) وكما يرى الزيات (١٩٩٠) أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يبذلون جهوداً كبيرة ولديهم قدرة على الإنجاز وعلى مراقبة نتائج سلوكهم، كما أنهم أكثر تحملاً للمسؤولية وأكثر إيجابية، ويضعون الخطط ويلتزمون بدقة تنفيذها (الأعسر، ١٩٧٨).

أي أن الأفراد الذين يميلون للضبط الداخلي يتسمون بأنهم يخططون لإنجاز مهامهم، كما أنهم يضعون أهمية كبيرة للخبرات السابقة وللعمل بجد، ويؤمنون بقدراتهم ويرغبون بالمشاركة الإيجابية، ولا يؤمنون بالحظ، ولديهم الرغبة بمراجعة وتقويم أعمالهم والتعرف إلى أخطائهم، كذلك يحاولون الربط بين الأسباب والنتائج، كما أنهم يؤمنون بحرية الفكر وقدرة الناس على الاختيار، ويعرفون العوامل التي تؤثر في أداءهم، ولديهم

المثابرة والقدرة على الإنجاز ومراقبة نتائج سلوكهم ويتحملون المسؤولية (الزيات، ١٩٩٠ والأعسر، ١٩٧٨م، ومقياس مصدر الضبط لروتر).

من خلال ما سبق نجد أن هناك صفات مشتركة كثيرة بين ذوي التفكير ما وراء المعرفي وذوي الضبط الداخلي تتمثل في أن كلاً منهم يستمد مصدر تعزيزه من داخله، وأن نتائج سلوكهم هي التي تعززهم، وأنهم يضعون اعتباراً كبيراً للجد في إنجاز المهام، وأنهم يخططون ويراقبون مدى تقدمهم، ويقومّون ما تم إنجازه، ويتعرفون على الأسباب والنتائج ويربطون بينها، كما أنهم يحاولون معرفة العوامل التي تؤثر في أداءهم ولديهم المثابرة ويتعلمون من أخطاءهم وفشلهم، كما أنهم يعتقدون بالاختيار الموضوعي بعيداً عن المشاعر أو الصدفة أو الحظ.

إن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والضبط الداخلي علاقة منطقية مبررة لاشتراك كلا المتغيرين بصفات مشتركة كما تبين، فكل من ذوي التفكير ما وراء المعرفي وذوي الضبط الداخلي، يخطط لإنجاز المهام، وكلاهما يراقب تقدمه ويربط الأسباب بالنتائج، كذلك كلاهما يقوّم الوسائل والنتائج التي يتوصل إليها ليتفادى الأخطاء مستقبلاً، كما أن كلاً منهما يحاول أن يعرف ذاته وقدرته.

ويدعم هذا التوجه كلاو (Kluwe, 1982) حين يؤكد بأنه يجب أن نبحث ما وراء المعرفة، حتى نتمكن من فهم الإنسان كعضو مفكر وضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقويم ذاته وغيره، ويستطيع توجيه سلوكه نحو أهداف محددة، وأنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث بالصدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو مسبب قصدي، ويمكن أن يراقب وينظم بشكل مدبر، وأنه يقع تحت سيطرة الفرد. هذا التلخيص لبعض سمات وصفات ذوي التفكير ما وراء المعرفي ينطبق إلى حدٍ كبير على سمات وصفات ذوي مركز الضبط الداخلي وبالتالي نستطيع أن نخلص إلى أنه يوجد علاقة عكسية بين التفكير ما وراء المعرفي ومركز الضبط أو بمعنى آخر كلما زاد التفكير ما وراء المعرفي كلما زاد الضبط الداخلي عند الفرد.

١١-٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل عند طلبة الجامعة لدرجات؟

لتوضيح الإجابة على هذا السؤال فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي (الأول ٦٩ فأقل، والثاني ٧٠-٧٩، والثالث ٨٠ فأكثر)

الجنس	المستوى الدراسي	المستوى ألتحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	السنة الأولى	الأول	٧٧	٦,٠	١٦

		الثاني	٧٥,٦	٥,٦	١٧
		الكلي	٧٦,٣	٥,٧	٣٣
	السنة الثانية	الأول	٧٦,٦	١٠,٥	٢٢
		الثاني	٧٠	٠	١
		الثالث	٩٠	٠	٧
		الكلي	٨١,٧	١٠,٢	٣٠
	السنة الثالثة	الأول	٩٥	٠	٣
		الثاني	٨٧,٤	٩,٥	٢٧
		الكلي	٨٨	٩,٣	٣٠
	السنة الرابعة	الأول	٨٧	٥	١٠
		الثاني	٨٢,٥	٩,٣	١٤
		الثالث	٨٦	٠	١
		الكلي	٨٤,٥	٧,٨	٢٥
	المجموع	الأول	٨١	٩,٣	٥١
		الثاني	٨٢,٦	٩,٨	٥٩
		الثالث	٨٩,٥	١,٤	٨
		الكلي	٨٢,٤	٩,٤	١١٨
الإناث	السنة الأولى	الأول	٧١	٠	٣
		الثاني	٧٩,٤	٨,٤	١٧
		الثالث	٩٨	٠	٦
		الكلي	٨٢,٧	١١,٢	٢٦
	السنة الثانية	الأول	٩٣,٤	٢,٢	١٧
		الثاني	٩١,٢	٣,١	١٠
		الكلي	٩٢,٦	٢,٨	٢٧
	السنة الثالثة	الأول	٨١	١٦,٥	٩
		الثاني	٨٥	١٠,٤	١٦
		الثالثة	١٠١,٥	١٣,٩	٧
		الكلي	٨٧,٦	١٤,٨	٣٢
	السنة الرابعة	الأول	٨١,٦	٦,٢	١٢
		الثاني	٩١,٨	١٦,١	٢٤
		الثالثة	٩٠,٦	٢٠,٤	٦
		الكلي	٨٨,٧	١٥,١	٤٢
	المجموع	الأول	٨٥,٦	١٠,٩	٤١
		الثاني	٨٧	١٢,٦	٦٧

		الثالثة	٩٧	١٤,٢	١٩
		الكلي	٨٨	١٢,٨	١٢٧
المجموع	السنة الأولى	الأول	٧٦	٥,٩	١٩
		الثاني	٧٧	٧,٣	٣٤
		الثالثة	٩٨	٠	٦
		الكلي	٧٩	٩,١	٥٩
	السنة الثانية	الأول	٨٥,٦	١٠,٥	٣٩
		الثانية	٨٩	٧	١١
		الثالثة	٩٠	٠	٧
		الكلي	٨٦,٩	٩,٣	٥٧
	السنة الثالثة	الأول	٨٤,٥	١٥,٤	١٢
		الثانية	٨٦,٦	٩,٨	٤٣
		الثالثة	١٠١,٥	١٣,٩	٧
		الكلي	٨٧,٩	١٢,٣	٦٢
	السنة الرابعة	الأول	٨٤	٦,٢	٢٢
		الثانية	٨٨,٤	١٤,٥	٣٨
		الثالثة	٩٠	١٨,٧	٧
		الكلي	٨٧	١٢,٩	٦٧
	المجموع	الأول	٨٣	١٠,٢	٩٢
		الثانية	٨٤,٩	١١,٦	١٢٦
		الثالثة	٩٤,٧	١٢,٣	٢٧
		الكلي	٨٥,٣	١١,٦	٢٤٥

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) ذو التصميم العاملي (٢×٤×٣) لمعرفة الفروق بين درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات الدراسة والجدول رقم (٤) يبين نتائج تحليل التباين الثلاثي.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص الفروق وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل في التفكير ما وراء المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	١١١,٧٧	١	١١١,٧٧	١,١٤	٠,٢٨٧
المستوى الدراسي	١٧٩٤,٧٧	٣	٥٩٨,٢٥	٦,١٠٦	٠,٠٠١
التحصيل	١٩٩٦,١٧	٢	٩٩٨,٠٨	١٠,١٨	٠,٠٠٠
تفاعل الجنس مع المستوى الدراسي	١٥٤٩,٤١	٣	٥١٦,٤٧	٥,٢٧	٠,٠٠٢
تفاعل الجنس مع التحصيل	٧٤٢,٢٨	٢	٣٧١,١٤	٣,٧٨	٠,٠٢٤

تفاعل المستوى مع التحصيل	١٢٧٣,٠٠	٦	٢١٢,١٦	٢,١٦	٠,٠٤٧
تفاعل الجنس مع المستوى مع التحصيل	٥٢,٠١	٣	١٧,٣٤	٠,١٧	٠,٩١٢
الخطأ	٢١٩٤٨,٠٥	٢٢٤	٩٧,٩٨		
الكلي	١٨١٨٧٤٣,٠٠	٢٤٥			

من خلال الجدول رقم (٤) نلاحظ أن نتائج تحليل التباين الثلاثي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى متغير الجنس، بينما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي تعزى للمستوى الدراسي، حيث كانت ف (F) تساوي (٦,١٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التفكير ما وراء المعرفي تعزى للمستويات الثلاثة المختلفة للتحصيل (أقل من ٦٩، ٧٠-٧٩، ٨٠ فأكثر)، حيث كانت ف (F) تساوي (١٠,١٨) وبمستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) وكذلك أشارت النتائج إلى وجود تفاعل دالٍ إحصائياً بين الجنس والمستوى الدراسي حيث كانت ف (F) تساوي (٥,٢٧) وبمستوى أقل من (٠,٠١)، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل دالٍ إحصائية بين الجنس والتحصيل، حيث كانت ف (F) تساوي (٣,٧٨) وبمستوى (٠,٠٥)، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل دالٍ إحصائياً بين المستوى الدراسي والتحصيل، حيث كانت ف (F) تساوي (٢,١٦) وبمستوى (٠,٠٥) بينما لم تشر النتائج إلى وجود تفاعلٍ بين الجنس والمستوى والتحصيل، وللكشف عن مصادر الفروقاً بين المتغيرات المختلفة استخدمت المقارنات البعدية (Pairwise Comparisons) والجدولين (٥) و(٦) يبينان نتائج المقارنات البعدية وفق متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (٥)

نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق بين المستويات الدراسية الأربعة

المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	٠	٠,١٠	٠,٠٠٠*	٠,٠١٣*
سنة ثانية		٠	٠,٠٦٧	٠,٥٦٢
سنة ثالثة			٠	٠,١٨٦
سنة رابعة				٠

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

نلاحظ من الجدول رقم (٥) أن نتائج المقارنات البعدية تظهر وجود فروقٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على التفكير الما وراء المعرفي لذوي السنوات الدراسية: السنة الأولى، والسنة الثالثة ولصالح طلبة السنة الثالثة، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة، وهذه النتيجة تتناسب مع ما يظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٦)

نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروقاً بين المستويات التحصيلية الثلاثة

المستوى التحصيلي	أقل من ٦٩	٧٠-٧٩	٨٠ فأكثر
أقل من ٦٩	٠	٠,٨٦	٠,٠٠١*
٧٠-٧٩		٠	٠,٠٠٠*
٨٠ فأكثر			٠

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يظهر من الجدول رقم (٦) وجود فروقٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ذوي مستوى التحصيل الأول (٦٩ فأقل) والثالث (٨٠ فأكثر)، كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ذوي مستوى التحصيل الثاني (٧٠-٧٩) والثالث (٨٠ فأكثر) ولصالح المستوى ألتحصيلي الثالث (٨٠ فأكثر) وهذه النتيجة تتناسب مع ما يظهر في الجدول رقم (٣).

بالنسبة للفروقاً التي ظهرت بين المستويات الدراسية المختلفة على درجة التفكير ما وراء المعرفي، فإننا نستطيع تفسير ذلك بناءً على العمر للطلبة وعلى ازدياد الخبرة كلما ارتقى الطالب في السنوات الدراسية، فكما هو معلوم أن الفرد تزداد قدراته ومهاراته ما وراء المعرفية كلما تقدم في العمر نتيجة لارتفاع مستوى الإدراك المعرفي لديه، والذي يعتبر بدوره عاملاً مهماً في ميل الشخص لاستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (Pintrich & Carcia, 1991)، كما يؤكد بيكر (Baker, 1989)، وفان هانغهان (Van Haneghan, 1990) أن الأطفال الأكبر سناً أظهروا مقدرة أفضل في القدرات ما وراء المعرفية.

أيضاً بالنسبة لارتقاء الطالب في المستوى الدراسي، فالطلبة الأكثر مستوى دراسي يكتسبون من خلال دراستهم والمواد التي يدرسونها في الجامعة مهارات ما وراء معرفية أكثر من الأقل منهم مستوى، وهذا ما أكدته دراسة المساعيد (٢٠٠٧) على طلبة الجامعة، ودراسة كل من بيكر (Baker, 1989) وفان هانغهان (Van Haneghan, 1990) ونيومان (Newman, 1984) ودراسة نيومان وويك (Newman & Wick, 1987)، حيث أظهرت هذه الدراسات أنه كلما تقدم الطلبة في المراحل الدراسية والصفوف كلما تحسنت لديهم مهارات ما وراء المعرفة.

أما بالنسبة للفروق التي ظهرت بين المستويات التحصيلية المختلفة على درجة التفكير ما وراء المعرفي، فيمكن تفسيرها بأن الطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء معرفية أفضل ويستطيعون أن يخططوا لدراستهم، ويراقبوا التقدم في عملية التعلم، والاستيعاب، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات للحفظ والاسترجاع فيما بعد بشكل أفضل من غيرهم، وهذا يساعد على أن يحتفظوا بالمعلومات بشكل أكثر تنظيماً ويستدعون هذه المعلومات بشكل أفضل نتيجة لامتلاكهم الاستراتيجيات المناسبة والأكثر فاعلية وهذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية من أن الطلبة الأعلى في التفكير ما وراء المعرفي أعلى تحصيلاً دراسياً، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٣)، وكما تدعم هذا الاستنتاج دراسات كل من الجمل (Aljamal, 1996)،

وكيانغ (Chiang, 1998)، ورامب وجفي (Rampp & Guffey, 1999)، والعيسوي (٢٠٠١)، وفاكيتي (Phekiti, 2003).

حيث أكدت نتائج هذه الدراسات أنه كلما ارتفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية عند الطلبة كلما ارتفع التحصيل لديهم، أما دراسة نبيل (Nabeel,1994) فلم تجد فرقاً دالاً إحصائياً بين ذوي مهارات التفكير ما وراء المعرفي المختلفة والتحصيل.

أما بالنسبة لتفاعل الجنس مع المستوى الدراسي، فذلك يعني أن جنس الطلبة يؤثر على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم كلما ارتقوا في المستوى الدراسي أو سنوات الدراسة، وفي هذه الدراسة فإن الطالبات أكثر تأثراً من الذكور، بمعنى أن الطالبات أكثر استفادة من ارتقائهن الدراسي (أي الخبرات التي جاءت بفعل الارتقاء في السنوات الدراسية) في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لديهن من الذكور، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات لديهن دافعية للدراسة والتحصيل أكثر من الذكور، وبالتالي هذا قد يجعلهن أكثر استفادة من كل خبرة تثري التفكير ما وراء المعرفي لديهن عبر سنوات الدراسة المختلفة، ليوظفن هذا التفكير فيما بعد في الدراسة، وبالتالي تحقيق تحصيل مرتفع أكثر من الذكور، وهذا تدعمه النتائج الموجودة في الجدول رقم (٣).

أما تفاعل الجنس مع التحصيل، فذلك يعني أن جنس الطلبة يؤثر على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم، الذي يؤثر بدوره على التحصيل لديهم، وفي هذه الدراسة يتبين أن الطالبات أكثر استفادة من الطلاب في استخدام تفكيرهن ما وراء المعرفي وتوظيفه (التفكير ما وراء المعرفي) في التحصيل. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات يستخدمن تفكيرهن ما وراء المعرفي أفضل من الطلاب في دراستهن مما يؤثر بشكل إيجابي على تحصيلهن، وقد يعود ذلك للدافعية المرتفعة لديهن والوعي بأهمية التحصيل للحصول على العمل مستقبلاً نتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، ولذلك يحاولن استخدام تفكيرهن على أفضل وجه ممكن، ويدعم ذلك النتائج في الجدول رقم (٣).

وأخيراً بالنسبة لتفاعل المستوى الدراسي مع التحصيل، فذلك يعني أن المستوى الدراسي يؤثر على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) الذي يؤثر بدوره على التحصيل لديهم، وفي هذه الدراسة ذلك يعني أنه كلما ارتقى الطلبة في المستوى الدراسي أو سنوات الدراسة كلما كان تأثير مستوى التفكير ما وراء المعرفي أكثر على تحصيلهم، أي أن الطلبة الأعلى في المستوى الدراسي أكثر استفادة من ارتقائهم في المستوى الدراسي في تنمية تفكيرهم ما وراء المعرفي وتوظيفه (التفكير) في التحصيل من استفادة الطلبة في المستوى الدراسي الأدنى، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة كلما ارتقوا في المستوى الدراسي كلما أصبح لديهم وعي وإدراك أكثر للاستفادة من الخبرات التي يمرون بها عبر سنوات الدراسة في تنمية تفكيرهم ما وراء المعرفي ليوظفوا هذا التفكير في الدراسة وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً على تحصيلهم، ويدعم ذلك النتائج الموجودة في الجدول رقم (٣).

١٢- مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١٢-١- قيام باحثين آخرين بعمل دراسات حول موضوع التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمركز الضبط لبيان هذه العلاقة كون هذا الموضوع قد طرح لأول مرة وفق علم الباحث.

١٢-٢- إجراء دراسات حول المهارات ما وراء المعرفية ومركز الضبط على طلبة الجامعة وتناوله وفق الإختصاصات الدراسية.

١٢-٣- إجراء دراسات تطبيقية في مجال المهارات ما وراء المعرفية ليستفاد من هذه المهارات بشكل عملي.

١٢-٤- إجراء ورشات تدريبية لطلبة الجامعة على استخدام مهارات ماوراء المعرفة وتوظيفها في المجال الاكاديمي والحياة بشكل عام.

- عقد محاضرات وندوات حول مركز الضبط وتوجيه الطلبة الى خصائص ذوي الضبط الداخلي.

المراجـــع

المراجع العربية:

– الجراح، عبد الناصر. (٢٠٠٣). *أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

– الأحمد، أمل. (١٩٩٦). مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والإختصاص العلمي، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

– الأحمد، أمل. (١٩٩٩). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط، *مجلة جامعة دمشق*، ١٥ (٢) ١٢١.

– الزيات، فتحي. (١٩٩٠). العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى، دراسة تحليلية، *بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر*، ج(٢)، ٤٣-٥٧١.

– الأعسر، صفاء. (١٩٧٨). *بعض المتغيرات المرتبطة بوجهة الضبط، دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

– العيسوي، شادن. (٢٠٠١). *أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

– برهوم، موسى. (١٩٧٩). *تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي/ الخارجي في عينة أردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– بني خالد، محمد. (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية. *سلسلة الدراسات الإنسانية*، *٧* (٢)، ٩١-٥١٢.

– دروزة، افنان. (٢٠٠٧). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٥ (١) ٤٤٣-٤٦٤.

– غازدا، جورج وكورسيني، ريموند. (١٩٨٦). *نظريات التعلم، دراسة مقارنة*. (علي حسين حجاج: مترجم) عالم المعرفة، (سلسلة رقم ١٠٨).

– قطامي، نايفة. (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس، الصف، درجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية، *مجلة العلوم التربوية*، (٤).

– المساعيد، أصلان. (٢٠٠٨). تطوير مقياس لمهارات ما راء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ٢٠ (٣)، ٨٥١-٨٨٤.

- يعقوب، إبراهيم ومقابلة، نصر. (١٩٩٤). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. *علم النفس*، (٣٢)، ١١٩-١٢٨.

- اليعقوب، علي. (١٩٨٨م). *أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المراجع الإنجليزية:

- Aljamal, D. (1996). The effects of multiple strategy training program on tenth grade comprehension ability in English.
- Barder, I. (1989). Meat cognition, Comprehension monitoring, and the adult reader, *Educational Psychology Review*, I, 3-38.
- Borkowski, J.G., Carr, M. & Pressley, M. (1987), Spontaneous strategy use: Perspective form meta cognitive theory, *Intelligence*, 11,61-67.
- Calven, S.H, & Lindzey, G.(1985), *Introduction of Personality*, Canda, John Wiley & Sons
- Ellis, G. (1999), Developing meta Cognitive awareness-the missing dimension, *The Journal*,10. retrieved 10/5/2007 form: http://www.bntcounpt.org/Jornal/J1004ge.htm.
- Flavell, J.H (1971), First discussants Comments: what is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J.H (1979), Meta Cognition and Cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry, *American psychologist*, 34, 906-911.
- Gagne, A. (1985), The *Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little Brown, and Co.
- Ghiang, L.H. (1998). Enhancing meta cognitive skill, through learning contracts. Retrieved 4/5/2007. from the ERIC database. http://search ERIC.ovg.
- Hacker, D.J. (1998) Meta cognition: Definitions and Empirical Foundations in
- Huitt, W.G., (1997), Meta Cognition, Retrieved 6/4/2007 from: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html.
- Kaniel, S. (1998), Meta cognition and Positive Transfer: New hopes. IACESA conference, Kimberley.
- Kluwe, R.H. (1982), Cognitive Knowledge and executive control meta cognition, In D.R. griffin (Ed.), Animal mind – *Human mind*, pp.201-224. New York: Springer – verlag.
- Leather, G. & Mcloughlin, D. (2001), Developing Task Special Meta cognitive skills in Literate Dyslexic Adults, London: Administration Dyslexia and skills Development Centre.
- Livingston, J.A (1997), Meta Cognition: An overview Retrie 15/5/2006 from: http://www/gse/niffa;p/edu/fas/shuell/cep/metacog.htm.
- Marzano at el. (1988), Dimension for thinking: A framework for curriculum and instruction. Association for supervision and curriculum development.
- Meta cognition in Educational theory and Practice, LEA: Mahwah, New Jersey Retrieved 11/4/2007.
- Nebeel, Mai (1994), The effects of training in cognitive and meta cognitive strategies, on Ninth grade students, reading comprehension abilities in English. Unpublished MA thesis. Jordan University, Amman.

- Newman, R.S. & Wick, P.L. (1987). Effect of age, Skill, and Performance feedback on children's Judgments of Confidence. *Journal of Educational Psychology*, 79, (2), 115-119.
- Newman, R.S. (1984). Children's achievement and self – regulation evaluation in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 76 (5), 857-873.
- O'Neil, H.E. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of astute meta cognitive inventory: potential for alternative assessment. The Journal of *Educational research*, 89,234-245.
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990), How meta cognition can promote academic Learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds). Pp.15-51.
- Phakiti, A. (2003). A closer Look at the relationship of cognitive and meta cognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20 (1), 26-57.
- Phares, E. J. (1976) Locus of Control: A Personality Determinate of Behavior, New York, Jhon witey & Sons.
- Pintrich, P.R. & Carcia, T. (1991). Student goal orientation and self – regulation in the College Classroom. Retrieved 5/5/2007.
- Rampp, L. & Guffey, J. (1999). The Impact of meta cognition training on Academic self – Efficacy of selected underachieving college students. Retrieved 7/5/2007.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997), Helping gifted students develop met cognitive awareness, *Roeper Review*, 20 (1), 157-168.
- Smith, F. (1994), Understanding reading (5^{th} ed.), Hillsdale, New Jarsy Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R.J. (1979), The nature of mental abilities American Psychologist, 34,214-230.
- Strahan, B.K.(1982), Achievement as a function of locus of Control and anxiety in no-traditional university students. DISS. ABS. Inter, 42-339.
- Swanson. L. (1981), Locus of Control and academic Achievement in Learning Disabled Children, *Journal of Social Psychology*, 113:141-142.
- Van Haneghan, J.P. (1990). Third and fifth graders use of multiple standards of evaluation to detect errors in word problems. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 352-358.
- Weiner, B., (1978). Achievement Striving in Dimensions of Personality, New York, Wiley.
- Weiner, B., (1979), Theories of Motivation for so me Classroom experience, *Journal of Educational Psychology* vol. 71, 3-25.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٩/٥/٢٩ ، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٠٩/١٠/٢١>>