

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

2017/

الرقم التسلسلي:

وجهة الضبط وعلاقتها بتوظيف المهارات
الفكرية الميتم معرفية لدى طلبة قسم علم النفس
(السنة ثانية ماستر)
دراسة ميدانية بقسم علم النفس جامعة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية

تخصص التوجيه والإرشاد التربوي

إشراف الأستاذة:

بلدية بن زطة

إعداد الطالبة:

مباركة حليتم

السنة الجامعية: 2016-2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكرًا واحسانًا

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحمد ربي حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

الحمد لله الذي من عليا بإتمام دراستي وإنجاز هذا العمل، فإن أصبت فبتوفيق من الله، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان، وصل الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وبعد.

أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالفضل لأهل الفضل، لكل أساتذتنا الكرام الذين منحونا الكثير من معارفهم وعلومهم ووقتهم الثمين، وأخص بالذكر والشكر: بن زطة بلدية التي حظيت بإشرافها، تقديرًا وعرفانًا لكل ما قدمته في مشواري العلمي، أتمنى لها التوفيق والسداد والمزيد من الاستحقاقات.

وكما أتوجه بخالص مشاعر الفخر والتقدير والامتنان والاعتراف بالجميل إلى جميع أفراد أسرتي.

سباركة

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: وجهة الضبط وعلاقتها بتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالب وطالبة، التابعين لقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، ولجمع البيانات تم الاعتماد على مقياسين، مقياس وجهة الضبط لروتر ومقياس مهارات ما وراء معرفة لعللي فارس، وللتحقق من أهداف الدراسة تم صياغة فرضية عامة كان مفادها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس. حيث تفرعت عليها ثلاث فرضيات وهي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر).

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر).

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر).

ولاختبار صحة الفروض تم معالجتها بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة (spss 22)، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

✓ توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

✓ توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

✓ توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

✓ توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

Étude Résumé:

Titre de l'étude: Le point de contrôle et leur relation à l'emploi des compétences intellectuelles des connaissances entre les étudiants du département de Meta de psychologie Deuxième année de Master

L'étude visait à identifier la nature de la relation entre le point de contrôle et employer des compétences intellectuelles méta connaissances entre les étudiants du Département de psychologie Deuxième année de Master, où l'échantillon de l'étude comprenait 30 étudiants, appartenant au Département de psychologie à l'Université de Mohamed Boudiaf Balmcilh où la manière échantillon aléatoire sélectionné, et la collecte de données a misé sur deux mesures, le point de réglage échelle Rotter et l'ampleur des compétences au-delà de la connaissance de Fares Ali, et de vérifier les objectifs de l'étude a été formulée hypothèse générale était qu'il existe une corrélation statistiquement significative entre le point de contrôle et employer les compétences intellectuelles méta connaissances auprès d'un échantillon d'étudiants du ministère de la Psychologie. Où ils ramifiés de trois hypothèses, à savoir

– Il existe une corrélation statistiquement significative entre le point de compétences de planification du contrôle et de recrutement auprès d'un échantillon d'étudiants du Département de psychologie (Master deuxième année).

– Il existe une corrélation statistiquement significative entre le point de contrôle et le suivi des compétences de recrutement dans un échantillon d'étudiants du Département de psychologie (Master deuxième année).

– Il existe une corrélation statistiquement significative entre le point de contrôle et utiliser les compétences de l'échantillon de calendrier des étudiants du Département de psychologie (Master deuxième année). Pour tester la validité des hypothèses ont été traitées ensemble statistique pour la version Sciences sociales (spss 22), il a atteint les résultats suivants:

✓ Il existe une corrélation est pas statistiquement significative entre le point de contrôle et employer les compétences intellectuelles de connaissances entre les étudiants du département de Meta de maîtrise en psychologie deuxième année.

✓ Il existe une corrélation est pas statistiquement significative entre le point de contrôle et des compétences de planification du recrutement des étudiants du Département de psychologie Master deuxième année.

✓ Il existe une corrélation est pas statistiquement significative entre le point de contrôle et le suivi des compétences de recrutement des étudiants du Département de psychologie Maître deuxième année.

✓ Il existe une corrélation est pas statistiquement significative entre le point de contrôle et emploient des compétences Calendrier du Département des étudiants en psychologie Maître deuxième année.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر و عرفان
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول والأشكال
1	مقدمة
الجانب النظري	
الإطار العام للدراسة.	
5	1. الإشكالية.
11	2. أهمية الدراسة.
11	3. أهداف الدراسة.
12	4. تحديد مفاهيم الدراسة.
13	5. الدراسات السابقة.
13	6. فرضيات الدراسة.
الفصل الأول: وجهة الضبط.	
29	تمهيد.
30	1. الخلفية النظرية لمفهوم وجهة الضبط.
34	2. مفهوم وجهة الضبط .
37	3. أهمية وجهة الضبط.
38	4. خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي.

39	5. خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي.
41	6. أبعاد وجهة الضبط.
42	7. العوامل المؤثرة في وجهة الضبط.
45	8. قياس وجهة الضبط.
47	خلاصة الفصل.
الفصل الثاني: المهارات الفكرية الميتمعرفية	
49	تمهيد
50	1. الخلفية النظرية للتفكير الميتمعرفي.
52	2. مفهوم التفكير الميتمعرفي.
53	3. مكونات التفكير الميتمعرفي.
54	4. مهارات التفكير الميتمعرفي.
55	5. تصنيف المهارات الميتمعرفية.
62	6. تطبيقات التفكير الميتمعرفي في التعلم.
64	7. قياس التفكير الميتمعرفي.
66	خلاصة الفصل.
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
69	تمهيد
70	1. منهج الدراسة.
70	2. الدراسة الاستطلاعية.

73	3. الدراسة الأساسية.
73	1.3. مجتمع الدراسة.
74	2.3. عينة الدراسة.
76	3.3. حدود الدراسة.
79	4.3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
84	4. أساليب المعالجة الإحصائية.
86	خلاصة
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
88	تمهيد
89	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.
92	2. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات
98	3. الاستنتاجات
99	4. اقتراحات
101	خاتمة
103	قائمة المراجع
112	الملاحق

فهرس الجداول والأشكال

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)	40
02	يوضح تصنيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية حسب بعض العلماء.	59
03	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.	71
04	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.	72
05	يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس	73
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص	74
07	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس:	75
08	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص	75
09	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.	80
10	يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس وجهة الضبط.	81
11	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية	82
12	يوضح معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية	83
13	يوضح معامل ثبات الفا كرومباخ لمقياس لمهارات ما وراء المعرفة	84
14	يوضح العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.	89
15	يوضح العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.	90
16	يوضح العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.	91
17	يوضح العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية.	92

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف المهارات الفكرية الميتا معرفية حسب مارزانو وآخرون	42
02	أشكال الضبط الخارجي	56
03	صيغة حساب معامل ألفا كرومباخ	85

مقدمة

يعتبر موضوع وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) إحدى أبرز المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين ورجال التربية، باعتباره متغير سيكولوجي يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به، كما له دور كبير في حياة الفرد، الذي يتفاعل مع وسطه الاجتماعي من خلال أنماط سلوكية معينة ينتهجها في المواقف المختلفة التي تعترضه في حياته، ويختلف اعتقاد الأفراد من حيث إدراكهم وتفسيرهم للقوى المسيرة للأحداث فهناك من يعتمد على ذاته كمرجع في تفسير أسباب سلوكه وهناك من يعتمد على الشروط الخارجية.

فإذا ما أرجع نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا ما أرجعها إلى الآخرين ، أو القدر أو الصدفة، فإنه يعتبر ذا وجهة ضبط خارجية.

وبما أن الفرد يحاول جاهدا ضبط البيئة المحيطة به والسيطرة عليها، وذلك بالانتباه والبحث عن المعلومات المتعلقة بالمشكلات المختلفة فيها، ومحاولة تحديد الاحتمالات أو التوقعات للأحداث، وذلك من خلال توظيف عمليات التفكير لتسهيل له التحكم في بيئته، وهنا تتأتى أهمية التفكير ومهاراته المختلفة في عمليتي التعليم والتعلم في كافة المراحل التعليمية خاصة المرحلة الجامعية، حيث أن استخدام الطلبة لمهارات التفكير المختلفة، وكذلك مراقبة عملية التفكير والوعي بها يقودهم لإيجاد حل مناسب للمشكلات والقدرة على التصرف في المواقف والأحداث التي يتعرضون لها، وإجراء تقويم ذاتي للإنجاز وتقدير التعلم الحاصل، وكل هذا يؤشر على التفكير الما وراء معرفي الذي يتصل بسمات الشخصية المختلفة الانفعالية منها والعقلية والنزوعية، بما فيها ومنطلقات عزوه للسلوك.

وانطلاقا مما سبق حاولت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وذلك في هيكلية نظرية وميدانية شملت:

الجاني النظري الذي يحوى على: الإطار العام للدراسة والذي بدوره يتناول إشكالية الدراسة بالإضافة إلى أهميتها، وأهدافها والمصطلحات الإجرائية للدراسة، وفروض الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة.

والفصل الأول الذي يدور حول وجهة الضبط، حيث تم فيه تناول الخلفية النظرية لمفهوم وجهة الضبط، وتعريف لمفهوم وجهة الضبط، وأهميته، وأبعاده، وخصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلية، وذوي وجهة الضبط الخارجية، والعوامل المؤثرة في وجهة الضبط أما بالنسبة للفصل الثاني يختص بالمهارات الفكرية الميتمة معرفية حيث احتوى على الخلفية النظرية للتفكير الميتمة معرفي، ومفهومه، ومكوناته، وتصنيف المهارات الميتمة معرفية تطبيقات التفكير الميتمة معرفي في التعلم، وقياس التفكير الميتمة معرفي.

أما الجانب الميداني يحوي:

الفصل الثالث الذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية، وتم فيه القيام بالدراسة الاستطلاعية، وإجراءاتها، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية التي تطرقنا فيها إلى منهج الدراسة، وعينة الدراسة، وحدود الدراسة، والأدوات المستخدمة في الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المطبقة في الدراسة.

والفصل الرابع شمل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وأهم الاستنتاجات، وآفاق الدراسة، بالإضافة إلى أننا وضعنا جملة من الاقتراحات في ضوء نتائج الفرضيات، وألحقنا الدراسة بمجموعة الملاحق التي تضم أهم وثائق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

- 1- الإشكالية
- 2- أهمية الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- فرضيات الدراسة.

1- الإشكالية:

يتركز اهتمام علماء النفس وعلماء التربية على الشخصية ومعرفة محدداتها والعوامل المؤثرة فيها وتفسير السلوك الصادر منها وقد أدى هذا الاهتمام إلى تنوع الدراسات المتعلقة بها، فمنهم من تناول الجانب العقلي، ومنهم الجانب الوجداني والاجتماعي، ويعد مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الأكثر شيوعاً في علم النفس الاجتماعي والشخصية وذلك لقدرته على التنبؤ بدوافع الفرد وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة وما زال محل اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي والنفسى، لارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية، وهو أيضاً أحد المكونات التي تساعد على معرفة سلوك الفرد، ونتيجة هذا السلوك ومدى عزوه لإنجازاته وأعماله ونجاحه فيها، وفشله سواء على ضوء قدرته أو قدرات الآخرين. (ابتسام، 2011، ص2)

وقد انبثق مفهوم وجهة الضبط من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي على يد جوليان روتر الذي يفسر هذا المفهوم بقوله أن الفرد إذا أدرك أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبياً فإنه يكون ذا وجهة ضبط داخلية أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على بعض العوامل الخارجية أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذو وجهة ضبط خارجية. (عبد الرحمان، 1990، ص156)

وينظر علماء النفس المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي إلى مركز الضبط باعتباره عاملاً أساسياً من عوامل الشخصية، والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمر فيها والشروط التي تضبط الأحداث من حوله.

(فرج، 1991، ص، ص7، 25)

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار وجهة الضبط متغير سيكولوجي يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به، وطريقة تعامل الفرد مع المواقف والعوامل المتحكمة فيها فإذا ما أرجع الفرد

نتائج سلوكه إلى أفعاله يعتبر ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا أرجعها إلى الآخرين أو القدر أو الصدفة فانه يعتبر ذا وجهة ضبط خارجية.

ويشير الديب (1989، ص36) إلى أن مفهوم وجهة الضبط من خلال دوره في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية، حيث أن الفرد يتعامل مع البيئة بصفة ضرورية ويتفاعل مع الضغوط الخارجية مما يدفعه للقيام بالعديد من السلوكيات المختلفة التي قد يقبل عليها برضا أو لا يرضى عنها ولكن عليه أن يقوم بها مدفوعا بذلك النوع من الضبط الخارجي معتمدا في ذلك على الصدفة والحظ، وبمساعدة الآخرين ممن يعيشون معه، وكثيرا ما يحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة بطريقة ذاتية وخاصة بما لديه من جهود وخبرات وقدرات على المثابرة والإنجاز، تمكنه من الضبط الذاتي، ولكل فرد طريقته في ضبط بيئته والسيطرة عليها.

ويتحدد مفهوم وجهة الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي بلورها كل من ألبرت بندورا ولترتثال جوليان روتر التي تفسر سلوكيات الأفراد اتجاه المواقف المختلفة، بناء على عمليات التعلم السلوكية التي تحدث في أوساط اجتماعية وتأثير كل من العمليات المعرفية والأفعال وتبعاً لنظرية التعلم الاجتماعي بتحديد سلوك الإنسان بأهداف، فالسلوك يتصف دائماً بالاتجاهية فالفرد يستجيب بالسلوك الذي يعلم أنه سوف يؤدي إلى درجة الإشباع في موقف معين، وبالتدرج تنشأ لدى الفرد مجموعة من الدوافع أو الحاجات المتميزة. (روتر، 1980، ص108).

إذ أن إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين تعتمد على توقعات الفرد بان السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معين وعلى رغبة قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوة النسبية لإمكانات السلوك الأخرى في نفس الموقف.

(عبد العزيز، 1991، ص328)

وانطلاقاً من كون الشخصية الإنسانية ذات نمطين في وجهة الضبط نمط داخلي الذي يعزى فيه الفرد العوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله لقدراته الخاصة، ونمط خارجي يدرك فيه الفرد أن العوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله تعزى لعوامل خارجة عن سيطرته.

ويختلف أصحاب ذوي الضبط الداخلي في صفاتهم وخصائصهم عن ذوي الضبط الخارجي فالأفراد الذين يتميزون بمركز ضبط داخلي يرون أنفسهم في حالة السيطرة على فعاليتهم وعلى الأحداث وأنهم مسؤولون عن مستقبلهم ومسيطرين على قدراتهم وهم أكثر جدارة وكفاءة لمواجهة المواقف ومتطلبات الحياة وأكثر مرونة تحت ظروف الضغط الشديد في حين الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يشعرون أنهم في حالة تعاطف وتراحم مع ظروف البيئة وهم يتأثرون ويخضعون للضغوط الخارجية. (موسى، 2001، ص7)

فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم القدرة على أخذ المبادرة وتحسين الصحة النفسية والجسمية والتغلب على الأحداث الضاغطة ولديهم القدرة على مواجهة مختلف المواقف التي تواجههم.

كما أظهرت دراسة وولك و ديكالت 1973 "walk and ducelt" أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بارتفاع قوة الذات والشعور بالمسؤولية والمثابرة والفاعلية والقدرة على استخدام الحقائق والمعلومات بفعالية في حين أن ذوي مركز الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض قوة الذات وعدم الشعور بالطمأنينة أو الأمان والشعور بالكبت وضعف القدرة على استخلاص الحقائق والمعلومات واستخدامها بفعالية في مواجهة المشكلات.

(الدلمي، 1988، ص48، 45).

هذا ما يقودنا إلى الممارسات العقلية التي يمثل التفكير أعلى مستوياتها حيث أن التفكير عموماً كان محل اهتمام العديد من الباحثين والدارسين لمختلف البرامج والعمليات التي

عمدت إلى البحث عن كيفية تحسين القدرة على التفكير بمختلف أشكاله، والأخذ بعين الاعتبار مهارات التفكير التي تشكل اللبنة الأساسية في بنية التفكير.

وقد اهتمت نظريات التعلم المعرفية بالتأكيد على أهمية التفكير ومهاراته في عمليتي التعليم والتعلم، وهذا ما أدى بدوره إلى الاهتمام بتعليم الفرد في المراحل التعليمية المختلفة كافة التفكير في التفكير، مع ضرورة تطبيق مهارات التفكير المتعددة في مواقف حياتية جديدة كي يصبح التعلم ذا معنى.

وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار التفكير ما وراء المعرفي مكونا ضروريا وهاما في إستراتيجيات التدريس الفعال التي تجعل من الطلبة متعلمين نشطين وفاعلين في مواجهة المهمات التعليمية المختلفة، إذ أن كثيرا من المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطلبة في عملية التعلم أو انتقال أثره تعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفية لديهم فالتعلمون ذوو التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون إستراتيجيات فعالة لاكتشاف ما يحتاجون إليه أثناء التعلم وعندما يستخدمون الإستراتيجيات ما وراء المعرفية فإنهم يتصلون إلى معرفة أكثر عمقا، وأفضل أداء لأنها تسمح لهم أن يخططوا تعلمهم ويضبطوه ويقيموه.

(أحمد عبد البقيعي، 2011، ص36)

وعلى هذا الأساس يتضمن مفهوم ما وراء المعرفة مكونين أساسيين هما استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة، يستخدمها المتعلم في عملية التعلم، وفي هذا تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم نظرا لأهميته الكبيرة في ميدان التعليم والتعلم، وقد تحدث ستيرنبرغ "1988" عن المكونات الأسمى بأنها عمليات الضبط العليا التي تستعمل في التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الطالب أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة معينة، وهي تقابل ما أطلق عليه فلافل والباحثين مهارات ما وراء المعرفة.

(عبد الرحمان جروان، 1999، ص44)

حيث نجد العديد من البحوث والدراسات التي أشارت إلى أهمية المهارات الفكرية الميتمة معرفية في مساعدة الطالبة والمتعلمين في التحكم بزمام تفكيرهم وتقييمه من خلال جمع المعلومات بشكل منتظم وتكامله وتتابعه خاصة أثناء قيامهم بالمهام التعليمية والأدائية واكتساب القدرة على وصف ذواتهم والتحكم فيها كلما كان فهمهم لها أعمق مما يجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات بشكل أفضل وخاصة في المرحلة الجامعية.

فقد توصلت دراسة عبد الفتاح "2008" إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي بالتفكير لدى عينة من طلاب الدراسات العليا حيث أن الطلاب أصبحوا أكثر كفاءة وأكثر استقلالية وأنهم قادرين على التخطيط وتنظيم عملهم.

وأكد "ليندير" على دور المهارات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للمتعم وبصفة خاصة في تسهيل استمرار وانتقال مهارات التفكير وبالتالي زيادة كفاءة المتعلم.
(فتاح زيدان، 2009، ص4-5).

وقد أجرى آكاما " 2006 " دراسة هدفت إلى معرفة أثر المهارات التفكير ما وراء المعرفي في عمليات التنظيم الذاتي أثناء الاستعداد لحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن هناك أثر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في الفعالية الذاتية وفي إدراكات الفرد لأسباب سلوكه أثناء تحديد الأهداف والأداء عند الاستعداد لحل المشكلات.(نافز، 2011، ص39)

كما نجد اختلاف فئة الطلبة الجامعيين في إدراكهم لنفس الموقف باختلاف نوعية التمرکز لوجهة الضبط فقد يستجيب البعض استجابات تدل على فهمهم لطبيعة سلوكهم ونتائجه، أما البعض الآخر فقد يستجيب استجابات تعكس ذلك مما يبدو عليه تدني تقدير الذات.

فقد أشارت دراسة (بوالليف أمال 2010) إلى أن مركز الضبط يختلف اختلافا حسب اختلاف التخصص الجامعي بين طلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الطبية الذين يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي.

خاصة وأن المرحلة الجامعية مرحلة يتعرض فيها الطالب للكثير من الأحداث والمواقف التي من خلالها يتحتم عليه إعادة النظر في اتخاذ قراراته بشكل صائب والتمعن في تحديدها تماشياً مع التطور الحالي السريع الذي يتحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، وقادر على الخروج من ثقافة تلقى المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى ما وراء المعرفة إلى مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع. (الفرماوي وحسن، 2004، ص14)

وجاءت الدراسة الحالية قصد محاولة الكشف عن العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر والتي تطرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس؟

- والذي بدوره تفرعت عنه مجموعة من الأسئلة والتي تمثلت في:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم النفس ؟

2- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في محاولة إبراز طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية ومدى أهمية هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

إذ لاقى متغير وجهة الضبط "الداخلي - الخارجي" اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والدارسين في مختلف التخصصات في مجال العلوم الاجتماعية باعتباره متغيرا هاما من متغيرات الشخصية، إذ يرتبط بطريقة عزو الفرد لنجاحه أو فشله، والأحداث والمواقف التي يتعرض لها كونها ناتجة عن عوامل خارجية كالحظ والصدفة.

إضافة إلى ذلك اهتمام العديد من الدراسات بمعرفة أهم الخصائص التي يتميز بها ذوي الضبط الداخلي والخصائص التي يتميز بها ذوي الضبط الخارجي.

كما تعرض هذه الدراسة تناولا نظريا لمتغير المهارات الفكرية الميتمة معرفية، حيث أن الطالب في المرحلة الجامعية يتحتم عليه استخدام مهارات فكرية خاصة الميتمة معرفية فيما يتعلق بما تعلمه واستثارت المعلومات لديهم من خلال التخطيط لأدائه في إطار ما تلقاه من معارف والتعلمات، ومراقبة التعلمات والمعارف السابقة ومقارنتها بما تم التخطيط له وتقييمه لما خطط له مقارنة مع النتائج التي توصل إليها.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

- الكشف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

- الكشف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة مراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم السنة الثانية ماستر.

- الكشف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم السنة الثانية ماستر.

4- تحديد مصطلحات الدراسة:

4-1- **وجهة الضبط:** مدى شعور الطالب بقدرته على التحكم في الأحداث الخارجية والمواقف التي يتعرض لها وطريقة عزوه للنتائج المتوصل إليها وأعماله وإنجازاته سواء على ضوء قدرته أو تأثير الآخرين عليه والتي يمكن أن تؤثر في حياته وسلوكه. وتنقسم وجهة الضبط إلى فئتين هما:

أ- **الضبط الداخلي:** وهو اعتقاد الطالب أنه مسؤول عن ما يحدث له من أحداث ايجابية أو سلبية في حياته الجامعية خاصة، اعتمادا على قدراته ومهاراته وجهوده الخاصة.

ب- **الضبط الداخلي:** أو اعتقاد الطالب بأنه غير مسؤول عن ما يحدث له من أحداث ايجابية أو سلبية في حياته الجامعية خاصة، التي يحكمها حسب رأيه السلطة أو القدر أو الصدفة أو الحظ.

ويتحدد في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها المبحوث من خلال استجابته على مقياس وجهة الضبط لروتر.

4-2- **المهارات الفكرية الميتمة معرفية:** وهي قدرة الطالب على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيارها، وتحديد الخطة المناسبة وتعديلها والتحكم، ومراقبة ذاته والقدرة على التحكم فيها وتقويمها قصد حل المشكلات التي تواجهه، وتتحدد في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يتحصل عليها المبحوث من خلال استجابته على مقياس المهارات الما وراء معرفية لعلي فارس، وتتضمن المهارات الفكرية الميتمة معرفية ما يلي:

4-2-1- مهارة التخطيط: وتعنى بمجموعة الإستراتيجيات التي يضعها الطالب في إطار الأهداف التي رسمها مسبقا وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم واختياره الأنسب لمختلف الأنشطة المتعددة التي تنظم كافة عمليات التعلم وتشمل الأهداف.

4-2-2- مهارة المراقبة: وتعني وعي الطالب لمختلف الإستراتيجيات التي وضعها سابقا للتعلم أو لحل مشكلة ما وقدرته على استخدام الإستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم مع إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام.

4-2-3- مهارة التقويم: وهي قدرة الطالب على تحليل الإستراتيجيات الفعالة بعد حدوث التعلم أو حل المشكلة وتشير إلى تقييمه لعمليات تعلمه.

4-3- طلبية قسم علم النفس: وهم الطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس والذين يزاولون دراستهم في مختلف التخصصات التابعة لقسم علم النفس المتمثلة في تخصص علم النفس العيادي وتخصص تنظيم وعمل وتخصص التوجيه والإرشاد النفسي وتخصص القياس النفسي وهم الطلبة المسجلين في الماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة خلال السنة الجامعية 2016-2017.

5- الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وسيتم إلقاء الضوء على عدد من الدراسات العربية والأجنبية وفق ما تم الاطلاع عليه، للتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال وجهة الضبط، ومجال المهارات الفكرية الميتا معرفية وسيتم تقسيم هذه الدراسات كالتالي:

5-1- الدراسات المرتبطة بوجهة الضبط:

5-1-1- الدراسات العربية:

• دراسة على الديب "1985" القاهرة: لقد أوضحت دراسة على الديب أن هناك فروقا بين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) لدى الأفراد وترجع ذلك لاختلاف مستوى ثقافة الأفراد الأكاديمي (أي التي تعتمد على اختلاف مستويات المؤهلات الدراسية)، والتي كانت من نتائجها أنه كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفض معها درجاتهم في التحكم الداخلي، أي بمعنى آخر أن الأفراد الأقل مؤهلا دراسيا يتجهون نحو التحكم الخارجي، ومن نتائج هذه الدراسة أيضا أن هناك علاقة بين التحكم الداخلي وكل من الرضا عن العمل، والتوافق النفسي والاجتماعي مستخدما في ذلك مقياس التحكم (الداخلي - الخارجي) وذلك على عينة من العاملين والعاملات عدد 209 فردا. (الديب، 1994، ص187)

• فداء سالم محمد الشافعي، (1998) فلسطين: علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس، كما هدفت إلى دراسة كل منهما اعتمادا على متغيرات "الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن".

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية حسب الطريقة الطبقيّة العشوائية ومن المستويات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، حيث بلغ عددهم 231 طالبا وطالبة، موزعين على تخصصات الهندسة والعلوم كاتجاه علمي والآداب والتربية كاتجاه أدبي ويمثلون جميع منطقتي السكن (مدينة، قرية، مخيم) حسب الطريقة الطبقيّة العشوائية.

وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي والمغرب ليلاءم

البيئة الفلسطينية.

كما استخدمت مقياس هبner وبترسين المعرب ليلاعم البيئة الفلسطينية، وذلك لقياس القدرة على حل المشكلات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مركز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور الأكثر قدرة على المشكلات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة في مركز الضبط تعزى للتخصص الأكاديمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة في مركز الضبط تعزى للمستوى الدراسي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة في القدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الدراسي.

• **ابتسام هادي أحمد العفري (2011) السعودية:** العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل

الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى لدى

عينة من طالبات جامعة أم القرى بلغ قوامها 874 طالبة من مختلف تخصصات الجامعة، تم

مقياس وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) إعداد عبد الله الروتيع وذلك باستخدام المنهج

الوصفي وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة

بين المتغيرين واختبار "T.test" لمعرفة الفروق وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- شيوع وجهة الضبط الداخلي بين طالبات جامعة أم القرى بنسبة (3.51)
 - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية- الانبساط- التقاني- الوداعة- الانفتاح- على الخبرة) لدى عينة البحث.
 - وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل العصابية وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.
 - وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل الانبساط وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.
 - وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل التقاني وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.
 - وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل الوداعة وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.
 - وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل الانفتاح وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.
- فائقة محمد بدر(2005) السعودية: وجهة الضبط وتوكيد الذات " دراسة مقارنة بين طلاب في المملكة العربية السعودية وخارجها".
- هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في وجهة الضبط بين الذكور والإناث في المملكة العربية السعودية، وعلاقة وجهة الضبط الداخلي والخارجي بمستوى التوكيدية الطلاب بالطالبات.
- وطبق مقياس توكيد الذات (غريب عبد الفتاح) ومقياس وجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) إعداد علاء الدين كفاقي على (200) طالب وطالبة داخل وخارج المملكة العربية السعودية.

وأسفرت النتائج:

- أن الإناث يملن إلى وجهة الضبط الخارجي رغم أن كلاهما يميل إليها.
 - توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس توكيد الذات والإناث لصالح الذكور في البيئة السعودية.
 - لا توجد فروق بين وجهتي الضبط وتوكيد الذات بين الذكور والإناث وخارج المملكة العربية السعودية.
 - أنه كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية قل توكيد الذات الخارجية.
 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات الذين يدرسون داخل البيئة السعودية وأقرانهم الذين يدرسون خارجها لصالح الذين يدرسون في الخارج.
- 5-1-2- الدراسات الأجنبية:

• دراسة باريش وكونلاند (1980) "Parsh and Copland": العلاقة بين مركز التحكم وفقدان الأب.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز التحكم وفقدان الأب على عينة تتكون من 227 من طلاب الجامعة، وقد طبق مقياس روتر لقياس التحكم الداخلي والخارجي، وقد طلب منهم جميعاً أن يعطوا معلومات عما إذا كانوا اسر طبيعية أم أنهم فقدوا آبائهم بسبب الموت أو الطلاق

وقد كشف تحليل التباين أنه ليست هناك فروق دالة مجموعات الطلاب العاديين ومجموعات الطلاب غائبي الأب سواء نتيجة للموت والطلاق، أيضاً ليست هناك فروق دالة بين الجنسين في مركز التحكم. (الزبيدي، 2009، ص 92)

5-1-3- الدراسات المحلية:

• بوالليف أمال (2010) الجزائر: مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي " دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية".

هدفت الدراسة إلى معرفة الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين عينتين مختلفتين (طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم الطبية).

وقد تم اختيار عينة تكونت من (180) طالب وطالبة (70) من العلوم الاجتماعية (110) من العلوم الطبية، وتقديم اختبار روتر لمركز الضبط مع إضافة بعض البيانات عليه وتم استعمال بعض التقنيات الإحصائية للمعالجة كاختبار "T"، المتوسط الحسابي "Anovas.x" كما تمت الاستعانة ببرنامج "Excel" لمعالجة النتائج وتوصلت النتائج إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط والتفوق الدراسي الجامعي.
- يختلف مركز الضبط اختلافا دالا حسب اختلاف التخصص الجامعي بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم الطبية، حيث أن طلبة العلوم الطبية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي.

- لا توجد علاقة دالة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد كالجنس- المستوى الثقافي للوالدين ومكان الإقامة.

• تيايبه فوزي (2009) الجزائر: وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) وعلاقته بضغط مهنة التدريس لدى معلمي التربية البدنية والرياضية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضبط (الضبط - الداخلي) وضغوط مهنة التدريس لدى معلمي التربية البدنية والرياضية

- التعرف على مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي التربية البدنية والرياضية مس التعرف على الفروق في وجهة الضبط داخلي - خارجي والتي لمتغير الجنس والسن.

- معرفة الفروق في مستويات الضغوط المهنية لدى معلمي التربية البدنية والرياضية والتي تعزى لمتغير الجنس والسن والخبرة المهنية.

• **أحمد علي 2013 الجزائر:** الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة والأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال على المجال الإدراكي ومركز الضبط.

ولمعالجة فرضيات الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية تكونت من (352) تلميذا وتلميذة طبق عليها اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة - الجمعية) من إعداد أولتمان ووتن (*Oltman and witin*) تعريب أنور الشرقاوي والشيخ الخضري، واستمارة نويكي ستريكلان (*Nowacki, Stickland*) لمركز الضبط المختزل، وأخيرا أسفرت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

- أما الفرضيتان اللتان تبحثان عن الفروق بين الجنسين (ذكور- إناث) في الأسلوب المعرفي فجاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الذكور لدى تلاميذ ثانوية مراح وخالد بن الوليد.

- أما الفرضيتان اللتان تبحثان عن العلاقة بين الجنس ومركز الضبط فجاءت الفرضيتان غير داليتين سواء لعينة ثانوية مراح عبد القادر أو عينة خالد بن الوليد

- كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي- علمي) والأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

- كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح وثانوية خالد بن الوليد.

- كما أن الفروق في الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال ومركز الضبط تعزى لمتغير البيئة (شمال، جنوب) لم تكن دالة.

5-2- الدراسات المرتبطة بالمهارات الفكرية الميتمة معرفية:

5-2-1- الدراسات العربية:

• دنيا خالد أحمد (2011) فلسطين: فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى مجموعة البحث، شملت العينة الكلية للدراسة على طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل الدراسي بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية بنات بمحافظة القاهرة وتم استخدام مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف البحث تمثلت في اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح)، اختبار تحصيلي في مادة العلوم (إعداد الباحثة) اختبار لقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحثة)، استبانة مراقبة ذاتية للطلاب لمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات حل المشكلات. وتتضمن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تحديد المشكلة لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تنفيذ الحل لصالح القياس البعدي.

• محمد سيد "2004": ودور المهارات الميتمة معرفية والتأمل التعاوني في تنمية حل المشكلات العملية والتحصيل الدراسي.

تهدف الدراسة إلى مقارنة ثلاثة أشكال من التعلم التعاوني الأول يتم التدريب فيه على مهارات عمليات التعليم التكاملية والتأمل التعاوني ومهارات ما وراء المعرفة والثاني يتم فيه التدريب على مهارات عمليات التعلم التكاملية فقط، والثالث لا يتم فيه التدريب ومقارنة تلك الأشكال الثلاث بالطريقة التقليدية.

كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العمليات التي يستخدمها التلاميذ والتفاعلات التي تحدث بينهم داخل المجموعات الصغيرة في المجموعات التجريبية من خلال دراسة كيفية وقد تكونت عينة الدراسة من (97) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث إعدادي ثم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية يكون فيها العمل تعاوني في شكل مجموعات غير متجانسة. وقد طبقت أدوات الدراسة قبل وبعد تنفيذ المعالجة التجريبية على المجموعات، وقد كشفت النتائج عن فعالية البرنامجين التدريبيين وبرنامج التدريب على مهارات عمليات العلم التكاملية وبرنامج التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات التعلم التكاملية والمهارات ما وراء المعرفة واستخدام طريقة التأمل التعاوني. (عكاشة وضحا، 2012، ص120، 119)

• دراسة أبو السعود "2009" غزة: أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع وقد تم اختيار شعبتين من طلاب الصف التاسع الأساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها(74) طالبا، وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عددها (90) طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم، ودليل للطلاب، وبعد التحقق من هدفها وثباتها وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة وأظهرت النتائج ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات الطالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية

• دراسة الصامدي ويحي 2009: أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبون بارنس (الحل الإبداعي للمشكلات) في تنمية مهارات التفكير الفوق المعرفي في الرياضيات. هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبون بارنس (الحل الإبداعي للمشكلات) في تنمية مهارات التفكير الفوق المعرفي في الرياضيات أجريت الدراسة في عجلون، تكونت عينة البحث من (86) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، توزعت من مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث لبناء مقياس المهارات فوق المعرفية.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية المهارات فوق المعرفية
- لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق في الرياضيات على مهارات فوق المعرفية. (الباوي ومسلم، 2011، ص135، 134)

5-2-2-الدراسات الأجنبية

دراسة فيرو "1993": دور مهارات ما وراء المعرفة "الوعي - التنظيم" في تعزيز حل المشكلات العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وقد اختبرت الدراسة فرضان يعتمدان على نظريات ما وراء المعرفة والتطور المعرفي:

الأول أن حث الطلاب على المشاركة في التأمّلات التعاونية سوف يظهر العديد من سلوكيات التكاملية لدى الطلاب.

تكونت عينة الدراسة من (244) تلميذا من تلاميذ الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مقسمة إلى مجموعات تعاونية، والأخرى ضابطة تعمل بالطريقة التقليدية، ثم تطبيق مقياس مهارات عمليات التعلم التكاملية، كما تم التحليل الكيفي لتسجيلات الفيديو وبروتوكولات التلاميذ لكلا المجموعتين، وقد كشفت الدراسة أن مشاركة التلاميذ في التأمّلات التعاونية بداخل المجموعات الصغيرة أدى إلى زيادة السلوكيات ما وراء المعرفية وبذلك ثبت صحة الفرض الأول، بينما لم تكن المجموعة التجريبية هي المجموعة الأولى في الأداء على الاستقصاء ومهارات عمليات التعلم التكاملية وبذلك رفض الفرض الثاني.

دراسة كورلس "2006": أثر الدعم التأملي والتعلم التعاوني في التعلم القائم على المشكلة في بيئات الهايبر ميديا على مهارات حل المشكلة ومهارات ما وراء المعرفة.

والتي تهدف إلى دراسة أثر الدعم التأملي والتعلم التعاوني أثناء حل الطلاب للمشكلات في بيئات التعلم القائمة على الكمبيوتر على تطور مهارات حل المشكلة ومهارات ما وراء المعرفة لديهم

وقد تكونت عينة الدراسة من 289 من طلاب الجامعة أكملوا قائمة الوعي ما وراء المعرفي ثم قاموا بحل المشكلات القائمة على الكمبيوتر بعضهم فرادى والآخرين في

مجموعات تعاونية ثم قدم لبعضهم دعم ما وراء معرفي والبعض الآخر دعم للانتقال مرة بشكل مستقل وفي الأخرى مجتمعا والثالثة لم يتلق أية دعم أثناء حل المشكلة وبعد انتهاء التجربة قدم إليهم جميعا مهمة انتقال قريبة ومهمة انتقال بعيدة ثم أكملوا قائمة الوعي ما وراء المعرفي، وقد كشفت الدراسة أنه لا يوجد أثر دال لكل من الدعم التأملي والتعلم التعاوني أو التفاعل بينهما على أي من المتغيرات التابعة سواء الأداء في حل المشكلة المطروحة أو على مهمة الانتقال القريبة أو البعيدة أو على قائمة الوعي ما وراء المعرفي. (عكاشة وضحا، 2012، ص 119-120).

5-2-3- الدراسات المحلية:

على فارس"2013": مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذا وتلميذة مستوى السنة الثالثة ثانوي في كل من ثانوية الكفيف أحمد وثانوية سعيد المقراني بمنطقة مفتاح ولاية البليدة، وتم تطبيق ثلاثة أدوات على أفراد العينة، كانت الأولى مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحث والثاني اختبار القدرة على التفكير الإبداعي الذي أعده سيد محمد خير الله، والمقياس الثالث لقياس حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي عام 1997.

وأظهرت النتائج ما يلي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- عدم وجود علاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

- وجود علاقة ارتباطية متعددة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، ومن خلال متغيرات الدراسة الحالية إلا وهي وجهة الضبط والمهارات الفكرية الميِّنة معرفية يتضح ما يلي:

- انشغال العديد من الباحثين بموضوع وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، وذلك ما تشبه الدراسات المتعددة التي أجريت فيه، فمنهم من ربطه بموضوع حل المشكلات كدراسة فداء سالم محمد الشافعي ومنهم من تناوله مع العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية كدراسة ابتسام هادي أحمد العفري، ومنهم من تناوله مع توكيد الذات كدراسة فائقة محمد البدر ومنهم من تناوله مع التفوق الدراسي الجامعي كدراسة بوالليف أمال، ومنهم من تناوله مع ضغوط مهنة التدريس، ومع الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي.

- اهتمام الباحثين بموضوع المهارات الفكرية الميِّنة معرفية، فقد أجريت دراسات متنوعة اختلف هدفها من باحث لآخر، فمنهم من تناول موضوع المهارات الميِّنة معرفية مع حل المشكلات كدراسة دنيا خالد أحمد ودراسة محمد سيد، ودراسة الصامدي ويحي ودراسة فيرو، ومنهم تناولها مع الدعم التأملي والتعلم التعاوني كدراسة كورس ومنهم من تناولها مع كل من القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات كدراسة علي فارس

- تعدد مسميات متغير وجهة الضبط في الدراسات السابقة مثل مصدر الضبط وموضع الضبط ومركز الضبط ومركز التحكم.

- تنوع العينات في الدراسات السابقة التي تناولت كل من وجهة الضبط والمهارات الفكرية الميتم معرفية فمنهم من اقتصرت عينة دراسته على طلاب الجامعة كدراسة فداء سالم محمد الشافعي، ودراسة ابتسام هادي أحمد العفري ودراسة فائقة البدر ودراسة بوالليلف أمال ومنهم من أجراها على طلاب المراحل التعليمية المختلفة كدراسة أمحمدي علي ودراسة أبو السعود ودراسة الصامدي ويحي ودراسة فيرو ودراسة كورلس ودراسة علي فارس، ومنهم من اقتصرت دراسته على عينة المعلمين كدراسة تيابيه فوزي.

- أما عن حجم العينات في الدراسات السابقة التي تناولت كل من وجهة الضبط والمهارات الفكرية الميتم معرفية فقد تراوحت ما بين (97- 874) فرداً، وقد أفادت في اختيار حجم عينة الدراسة الحالية.

- اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لوجهة الضبط فمنهم من استخدم مقياس وجهة الضبط لروتر كدراسة فداء سالم الشافعي ودراسة باريس وكونلاند ودراسة بوالليلف أمال.

- ومنهم من استخدم مقياس وجهة الضبط تعريب علاء الدين كفاقي كدراسة فائقة محمد بدر، ومنهم من استخدم مقياس وجهة الضبط من إعداد أولتمان ووتكن تعريب الشرقاوي والشيخ الخصري كدراسة أمحمدي علي، ومنهم من استخدم مقياس وجهة الضبط إعداد عبد الله الروتيع كدراسة ابتسام هادي أحمد العفري.

- اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الفكرية الميتم معرفية فمنهم من استخدم برنامج للتدريب على المهارات الميتم معرفية كدراسة محمد سيد ومنهم من اعد قائمة للمهارات الميتم معرفية كدراسة أبو السعود، ومنهم من اعد استبانة مراقبة ذاتية لأفراد العينة فيما يخص المهارات الميتم معرفية كدراسة دنيا خالد أحمد.

- وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت وجهة الضبط، فقد أوضحت وجود فروق في وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) بين أفراد العينات تعزى لكل من المستوى الثقافي أو المؤهل العلمي وهذا ما أكدته دراسة على الديب وكذلك وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في دراسة فداء سالم الشافعي.

- وكذلك نصت دراسة ابتسام هادي أحمد العفري على وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى (العصابية - الانبساط التفاني - الوداعة - الانفتاح)، كما أوضحت نتائج دراسة فائقة محمد بدر أن الإناث يملن أكثر إلى وجهة الضبط.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تحديد حجم العينة، وتحديد انساب الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل بيانات الدراسة، أيضا في صياغة فروض الدراسة.

6- **فرضيات الدراسة:** في ضوء ما تم عرضه من تساؤلات ووفي ضوء الدراسات سابقة صيغت فروض الدراسة كما يلي:

6-1- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمتع معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

6-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

الفصل الأول

وجهة الضبط

تمهيد

- 1- الخلفية النظرية لمفهوم وجهة الضبط.
- 2- مفهوم وجهة الضبط.
- 3- أهمية وجهة الضبط.
- 4- أبعاد وجهة الضبط.
- 5- خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي.
- 6- خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي.
- 7- العوامل المؤثرة في وجهة الضبط.
- 8- قياس وجهة الضبط.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً، والذي يلعب دوراً بارزاً في شخصية الفرد وفي تفسير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به، إذ سعت الدراسات النفسية عموماً إلى فهم السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به، ويعد روتر أول من ابرز مفهوم وجهة الضبط في نظرية التعلم الاجتماعي باعتباره إحدى المتغيرات التي زاد الاهتمام بها في الفترة الأخيرة وسمة من سمات الشخصية التي تساعد الفرد في النظر إلى إنجازاته من نجاح وفشل في ضوء ما لديه من إمكانيات وخبرات وما يقوم به من جهد ومثابرة في تحقيق أهدافه.

ولهذا سيتم تسليط الضوء في هذا الفصل على مفهوم وجهة الضبط وتفسيره من خلال نظرية التعلم الاجتماعي، ومحاولة التعريف بأبعاده وتحديد خصائص كل فئة تمثل البعد الخاص بها، ثم إبراز العوامل المؤثرة في وجهة الضبط، ثم التطرق في الأخير إلى قياس وجهة الضبط.

1- الخلفية النظرية لوجهة الضبط:

لقد كانت نشأة نظرية وجهة الضبط والتحكم الإنساني على يد العالم وينر (wennr) بعد الحرب العالمية الثانية من خلال تدريب الجنود على استخدام العقول الإلكترونية المعقدة، وقد لاحظ وينر أن هناك شبها بين الضبط الإنساني الضبط الآلي، فالإنسان يمتلك آلة يستخدمها في التحكم والضبط الذاتي لسلوكه ويقصد بالآلة الجهاز العصبي يمثل جهاز الضبط والتحكم الذاتي، ويتمتع هذا الجهاز بالمرونة والقدرة على تغيير أنماط الضبط الذاتي لسلوك الفرد، ويعمل على تنظيم الاستجابة عن طريق الفروق بين النشاط الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه.

ويعتمد التحكم على التغذية الرجعية التي تستخدم لوصف التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث، حيث يستطيع حدث معين (استجابة) أن يبعث نشاطا ثانويا لاحقا (مثير انبعث عن استجابة) وهذا يؤثر بدوره بطريقة رجعية على النشاط والاستجابة السابقة، فيعيد بالتالي توجيهه وقد حاد عن الهدف. (منصور، 2008، ص 41، 42)

وقد انبثق مفهوم مركز الضبط من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي على يد جوليان روتر (j. rotter)، وتهتم هذه النظرية بمحاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة والظروف والبيئة التي تؤثر فيه، كما تبحث في أهمية التعزيز وأثره في السلوك ولها تطبيقات في التعليم وتطور الشخصية والقياس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الأمراض النفسية وتغيير السلوك والعلاج.

ويعتبر روتر صاحب الفضل في إبراز مفهوم وجهة الضبط وذلك من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي وقد أخذت نظرية روتر في التعلم الاجتماعي مكانا مرموقا ضمن نظريات التعلم وجذبت اهتمام الأوساط العلمية، وخلال تطور النظرية مرت عبر مراحل متعددة فقد كانت السنوات الأخيرة من الأربعينيات وأوائل الخمسينيات هي الفترات التي تطورت مع النظرية الأساسية توجت هذه الفترة بنشر كتاب روتر المعروف باسم التعلم

الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي بينما توج عقد الستينات بنشر كتابه "تطبيقات لنظرية التعلم الاجتماعي. (المرجع نفسه، ص 43)

ويذكر فيرس أن نظرية روتر في التعليم الاجتماعي تعتبر من أهم المحاولات التي عملت على استكمال أبعاد نظريات التعلم التقليدية التي لم تتطرق إلى متغيرات في حياة الإنسان كالتوقع، والإدراك الذاتي والدافعية، والسياق أو الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد كما أن نظرية التعلم الاجتماعي قد جمعت بين موضوعات متنوعة للنظرية الاجتماعية نظرية الدافعية ونظرية المواقف في إطار متكامل ومضطررر وثابت.
(الزهراني، 1426، ص 21)

وقد قام روتر بتفسير السلوك الإنساني على أساس الافتراض القائم على معتقدات الفرد ويكتسب ذلك من خلال الخبرات ومن خلال تفاعله مع بيئته حيث أن كل فرد يتفاعل مع هذه المثيرات بشكل مختلف كل حسب معنى المثيرات وأهميته بالنسبة له.
(حجاج، 1986، ص 189)

كما أن نظرية التعلم الاجتماعي تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، إذ لا تعتمد على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي من خلالها يتم التنبؤ بالسلوك الذي يمكن حدوثه في موقف ما، فهي تؤكد على أداء الإنسان في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبالتالي كانت بعيدة عن دراسات سلوك الحيوان أو الدراسات المعملية الفيزيولوجية كما أن هذه النظرية تلتقي مع نظريات التعلم الأخرى في بعض المفاهيم الأساسية كالتعزيز والتوقع، ولم تهتم بالمبادئ كالأشراط أو الارتباط أو تعميم المثيرات بقدر اهتمامها واعتماده على التنبؤ بالسلوك المكتسب. (زهراني، 1426، ص 22)

ويشير فيرس إلى أن المسلمات التالية تمثل المنطلقات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

• أن وحدة البحث في دراسة الشخصية هي التفاعل بين الفرد وبيئته ذات معنى، حيث تتطلب دراسة السلوك الاهتمام بالمحددات الشخصية والبيئية معاً، إذ أن السمات والحاجات والعادات لا تكفي وحدها مما يجعل دراسة الأبعاد الموقفية أمر لا غنى عنه فالأفراد يستجيبون للبيئة بصورة ذاتية وذلك على أساس الخبرات وأنواع السلوك التي تعلموها عبر تاريخهم، فالخصائص الموضوعية للمثيرات ليست كافية وحدها، بل لابد من الاهتمام بتفسير الفرد لها ومن الملاحظ في الوقت نفسه أن أبناء الحضارة الواحدة يشتركون في الكثير من الأفكار على صورة خبرات مشتركة بينهم ولذا فإن الاعتماد بشكل كلي على المحددات الذاتية يجعل الصورة منقوصة.

• تركز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم ومن هنا ترى أن المحددات غير المتعلمة ليست ذات الأهمية، إذا ما قورنت بما لها من أهمية بالغة في إطار نظريات الإدراك والإحساس فمجال السلوك الإنساني هو الذي يحدد المفاهيم ذات الأهمية الكبرى للدراسة في هذا المجال.

• توجد وحدة في الشخصية، حيث توجد علاقة وطيدة متبادلة بين خبرات الشخص وتفاعلاته مع البيئة، فالشخصية بكل مظاهرها هي موضوع البحث حيث تلتحم الخبرات الجديدة بالشخصية بواسطة التراكم المعرفي وبالرغم من أن عملية التغيير تظل ممكنة عن طريق تفضيل الخبرات الجديدة المناسبة إلا أن القول باتجاه الشخصية نحو النمو المطرد أمر صحيح.

• تركز النظرية على دور المحددات العامة والنوعية للسلوك وترفض مبدأ الفئات، حيث يتميز الشيء عن نقيضه، فقد كان علماء النفس الشخصية يعتقدون أن المحددات الرئيسية للسلوك الإنساني تكمن في سمات عامة وواسعة هي المسؤولة عن ثبات السلوك عبر المواقف المختلفة، ويبدو من غير المجدي ترجيح كفة أي من الاستعدادات أو المحددات

الموقفية النوعية عن الأخرى فموقف نظرية التعلم الاجتماعي هو دراسة التأثير النسبي لكل من العاملين في المواقف المختلفة.

• يوصف السلوك الإنساني بأنه سلوك هادف، فقد يكون من أجل هدف يناضل الشخص لتحقيقه، أو من أجل استبعاد ضرر يسعى لتجنبه، وهذا يشير إلى مبدأ الدافعية في السلوك، فيمكن تحديد الدوافع الايجابية والسلبية عن طريق ملاحظة السلوك المباشر، فالحدث أو المثير يتحدد كمعزز ايجابي إذا كان سلوك الشخص موجها نحو تحقيق هدف معين وعندما يحاول الأفراد تجنب شيء ما يكون الهدف سلبيا.

• يرى روتر أن سلوك الفرد لا تحدده فقط طبيعة الأهداف وأهميتها أو المعززات بل يتحدد أيضا عن طريق التهيؤ الذهني، أو التوقع بان هذه الأحداث سوف تحدث.

(الخثعمي، 2008، ص 31)

ولقد أعطت نظرية العزو السببي إطارا نظريا لمفهوم مركز الضبط حيث يعزو الشخص العاطفة أو الدافع إلى نفسه أو إلى شخص آخر.

- المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

لقد قدم روتر أربعة مكونات أو تراكيب أساسية في نظريته والتي انبثق منها مفهوم للضبط الداخلي والخارجي وهي كالآتي:

• **احتمالية وقوع السلوك:** وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما، من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز. (توفيق، سليمان، 1995، ص 24)

• **التوقع:** وعرف روتر محصلة التوقع على أنها الاحتمالية التي يحددها الإنسان لحدوث التعزيز كنتيجة للسلوك الذي يقوم به في موقف معين. (الحربي، 2006، ص 40)

• **قيمة التعزيز:** وهي درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد أو عدة تعزيزات خارجية محتمل وفي حالة تساوي عدد التعزيزات في مكان حدوثها، وعملية التنبؤ بالسلوك تكون

ضعيفة عند تباين أو اختلاف كلا من التوقعات والمواقف كما أنه من النادر أن تكون التوقعات متساوية دائماً في المواقف.

• **الموقف النفسي:** ويعرف روتر الموقف النفسي بأنه الطريقة التي يرى بها الفرد الموقف، أو بمعنى آخر تفسيره للموقف النفسي. وهو البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد بناء على خبراته وتجاربه ليتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في انسب مجموعة من الظروف. (العفاري، 2011، ص13)

ويحدد بأنه المجال النفسي الذي يجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو التي تشكل مجاله النفسي لحظة الاستجابة، والتي هي انعكاس للتفاعل بين الفرد وبين البيئة ذات المعنى، كما يشير إلى أن السلوك يرتبط بالموقف كما يدركه الفرد إزاء هذا السلوك. (الزيات، 2004، ص125)

2- مفهوم وجهة الضبط:

لغة: الوجهة في لسان العرب "2003" هي الموضع الذي نتجه إليه ونقصده.

(ابن منظور، 2003، ص1027)

والضبط في لسان العرب "2003" هو: لزوم الشيء وحبسه وقال الليث: الضبط لزوم الشيء لا يفارقه في كل شيء، وضبط الشيء حفظه بالحزم.

(ابن منظور، 2003، ص357)

يعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي "locusof.confrol" ومن هذه المصطلحات العربية: مركز الضبط، مصدر الضبط، مصدر التحكم، موضع الضبط، وقد اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها في الخمسينيات من القرن الماضي جوليان روتر "Julian rotter".

(الزهراني، 2005، ص18)

ويعرف معجم علم النفس وجهة الضبط على أنها: مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى الاعتقاد بان الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوب فيها؛ معتمدا على نفسه أساسا. أما وجهة الضبط الخارجية فتشير إلى الاعتقاد بان القوة الحقيقية توجد خارج الفرد، وأن القوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته. (جابر وكفاقي، 1991، ص200)

ويشير روتر إلى مفهوم مركز الضبط على أنه: "أدرك الفرد أن نتائج الأحداث يترتب على سلوكه وتصرفه الداخلي، أو تكوين مسيرة بقوى خارجية عن إرادته. (توق وعدس، 1990، ص77)

وعرفه كيلي "Kelly" بأنه العملية التي يستخدمها الأفراد ليفسروا بها الأحداث وذلك كنتائج ناشئة عن جزء معين ثابت نسبيا من البيئة فالفرد يسأل لماذا حصل هذا وإلى أي مصدر يعزى؟ (منصور، 2007، ص51)

ويعرف لازاروس "lawaros 1966" وجهة الضبط فيقول أن الضبط الداخلي يتأثر بمعتقدات الفرد حول كفاءاته وقدراته على ضبط النتائج في عالمه الخاص، وكذلك فإن الضبط الداخلي يتوقف على توقعات الفرد الايجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الأفراد الآخرين في عالمه، أما الضبط الخارجي فهو عبارة عن توقعات الفرد السلبية مثل عدم قدرته على التحكم في نتائج الأحداث أو اعتقاده أنه يعمل في عالم عدائي. (السديري، 1999، ص30)

كما عرف فارييس "phares" وجهة الضبط بأنها: "مدى إدراك الفرد نتائج المهمة التي يقوم بها فإذا أدرك المرء أن نتائج المهمة لا يمكن التنبؤ بها أو أنها بمثابة نزوة، أو أن النتائج تعود إلى الحظ والصدفة، فإن الفرد في هذه الحالة يكون من ذوي وجهة الضبط الخارجية، أما إذا أدرك المرء أن نتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى انجازه، فإنه في هذه الحالة يكون من ذوي وجهة الضبط الداخلية".

وأشار ليفكورت "lefcourt" إلى أن وجهة الضبط: "تعد بعد من أبعاد الشخصية، وتؤثر في العديد من أنواع السلوك، وان الاعتقاد لدى الفرد بأنه يستطيع التحكم والسيطرة في أمره الخاصة والعامة يسمح له بالاستقرار على قيد الحياة، دون ضغوط ويتمتع بحياته، ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها". (الحربي، 2004، ص53-51)

ويعرف محمد وجهة الضبط على: "أنها الطريقة التي يدرك بها الفرد مصدر المكافآت والعقوبات في حياته وتمثل مركز المسؤولية عن ضبط السلوك عليه، فإذا اعتقد الفرد بأنه مسؤول عما يعززه من نجاح، وما يتعرض له من فشل وما يتبع ذلك من تعزيزات وأنها نتيجة منطقية لسلوكه الشخصي كان ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا اعتقد الفرد بأنه غير مسؤول عما يحدث له في حياته وان ما يحزره من نجاح وما يتعرض له من فشل، وما يتبع ذلك من تعزيزات لا تتوقف عن تصرفاته وسلوكه الشخصي، وأنها كنتيجة لعوامل خارجية لا يستطيع السيطرة عليها كالصدفة أو الحظ أو القرار أو مساعدة الآخرين ذوي النفوذ فانه يكون ذا وجهة ضبط خارجية. (محمد، 2008، ص64)

يبرز الفرق بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي فيما يلي:

§ من الناحية اللغوية مركز الضبط يقابله "locusof.confrol" وصاحب هذا المصطلح هو جوليان روتر "1958"، اما العزو السببي يقابله "Altribution" وصاحب هذا المصطلح هو هايدر "Heider"1958" بمعنى ان الضبط كمفهوم العزو السببي.

§ كما بين نوسير وآخرون "Nuissier and al" 1994" أن مصدر الضبط هو اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة فهو ليس متصل بوضعية خصوصية ما وقع يرجع أولاً يرجع. (بن الزين، 2004، ص16، 17)

في حين أن العزو السببي هو تفسير لهذا الموقف.(بوقصارة، 2008، ص67)

أي أن البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية حيث تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها. (بن الزين، 2004، ص17)

§ يشير مصدر الضبط إلى وجود أو غياب "ضبط داخلي أو ضبط خارجي لعلاقة بين السلوك أو ميزة شخصية أو خاصية شخصية والتعزيز، في حين أن العزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز بغض النظر عن التحكم الممارس من طرف الفرد. (بوقصارة، 2008، ص67)

§ يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه وسلوكات الآخرين ، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية وتفسيرها لأسباب شخصية أو غير شخصية، يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته والفشل إلى عوامل غير شخصية في حين نجد أن مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد على إمكانيته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط، وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها، فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف معين أو في مجموعة من المواقف. (بن الزين، 2004، ص17، 18)

§ يرتبط مركز الضبط الداخلي-الخارجي بالمعززات في حين يرتبط العزو السببي بالسلوكيات. (بوقصارة، 2008، ص67)

3- أهمية وجهة الضبط:

تكمُن أهمية وجهة الضبط في الآتي:

- إن اختلاف الأفراد في إدراكهم للعلاقة بين السبب والنتيجة أو السلوك وما يتبعه يعكس فروقا هامة في أنواع سلوك الأفراد، فالفرد ذو وجهة الضبط الداخلية يحمل في نفسه

مسؤولية أعماله كافة سواء كانت ناجحة أو فاشلة في حين الفرد ذو وجهة الضبط الخارجية يحمل القوى الخارجية مسؤولية فشله واعدم قدرته على النجاح.

- إن وجهة الضبط سمة من سمات الشخصية العامة والتي تبدأ بالثبات من العمر "8-9".
- إن أصحاب الوجة الداخلية لديهم القدرة على التأثير في الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط الخارجية فيفتقرون إلى الانسجام مع البيئة التي يعيشون فيها نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وبين أوضاع حياتهم. (بادبيان، 1420، ص23، 24)
- ومن ناحية أخرى يقول ليفكورت أن سمة موضع الضبط تعتبر مرحلة للسلوك الحادث والتوقعات العامة أي موقف ويذكر ليفكورت أن هذه السمة مفيدة للغاية في التنبؤ بقدر كبير من السلوكيات والخصائص النفسية التي يمكن أن تؤثر على الأداء.
- إن مفهوم مركز التحكم مفهوم يتأثر بالموضوعات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع مما يعطي نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات. (الديب، 1994، ص220)

4- خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي:

يذكر روتر أن ذوي الضبط الداخلي يكونون أكثر قدرة على خلق انطباع ايجابي وينشغلون بكيفية تأثيرهم على الآخرين وتأثير الآخرين فيهم، كما يميلون ليكونوا أكثر تعاوناً وأكثر إقداماً ومغامرة، وأكثر اجتهاداً وأكثر تفاعلاً مع حالات التدعيم في المواقف التعليمية ويظهرون كفاحاً صريحاً من أجل التحصيل، وينظرون للمستقبل نظرة متفائلة. (الخثمي، 2008، ص41)

- كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بقدراتهم ويفشلون أيضاً.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم. (يعقوب، 2002، ص8)

وقد لخص أبو ناهية "1989" أهم الخصائص التي تميز أفراد فئة الضبط الداخلي والتمثلة في:

- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات التي تستعرضهم في البيئة.
 - القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية لتأثير عليهم.
 - المودة والصدقة في علاقاتهم مع الآخرين.
 - التحصيل والأداء الأكاديمي المرتفع.
 - الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر احتراماً للذات وأكثر هدوءاً واطمئناناً.
- (بن زاهي، بن الزين، 2012، ص 29)

5- خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي:

ذكر روتر أن ذوي الضبط الخارجي يكونون أكثر مجاراة ومسايرة للآخرين وقل ثقة بالنفس وقل جرأة، كما أن لديهم إدراك منخفض عن النجاح ويكونون أكثر كبتاً وحذراً وأنانيين، ويبدون اهتماماً صغيراً لحاجات واهتمامات الآخرين، كما يتسمون بالارتباك، وتنقصهم الأصالة في التفكير. (الخنعمي، 2008، ص 41)

- يمتلكون سلبية عامة وقلة المشاركة والإنتاج.
 - يرجعون الحوادث السلبية أو الايجابية إلى ما وراء الضبط الشخصي.
 - يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية.
 - تتخفف لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة.
- (يعقوب، 2002، ص 80)

كما بينت "Chorry" ان ذوي الضبط الخارجي يؤمنون بالصدف والحظ ويتأثرون بالظروف الخارجية، كما يشعرون بالعجز واليأس في مواجهة المواقف الصعبة.

ولقد أشار كل من "Strof and Ttountras" أن من خصائص ذوي الضبط الخارجي: انعدام الثقة، التوقعات المنخفضة للنجاح، والتمركز حول الذات.

كما أكدت دراسة "1975Scott and Severance" أن ذوي مركز الضبط الخارجي أكثر شعور بالتشاؤم نحو المستقبل.(العفاري، 2011، ص19)

الجدول رقم (01): يمثل خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)

خصائص ذوي وجهة الضبط الداخلي	خصائص ذوي وجهة الضبط الخارجي
- لديهم القدرة على خلق انطباع ايجابي وينشغلون بكيفية تأثيرهم على الآخرين وتأثير الآخرين عليهم.	- يكونون أكثر مجاراة و اقل ثقة بالنفس و اقل جرأة، ولديهم إدراك منخفض عن النجاح، ويكونون أكثر كبتا و حذرا و أنانيين.
- حب المغامرة والإقدام كما أنهم أكثر اجتهادا وتفاعلا مع حالات التدعيم في المواقف التعليمية.	- يتسمون بالارتباك و تنقصهم الأصالة في التفكير.
- يظهرون كفاحا صريحا من أجل التحصيل.	- قلة المشاركة والإنتاج.
- ينظرون للمستقبل نظرة متفائلة.	- يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماما بقدراتهم ويفشلون أيضا.	- تتخفف لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم.	
- حب البحث والاستكشاف للوصول إلى معلومات جديدة واستخدامها للوصول أي حل المشكلات التي تعترض طريقهم.	
- المودة الصداقة في علاقاتهم مع الآخرين.	
- الصحة النفسية والتوافق النفسي.	

6- أبعاد وجهة الضبط:

6-1- البعد الداخلي:

ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد بان الأحداث التي تحصل له تحت سيطرته فالشخص الداخلي في مركز الضبط، أكثر قدرة وفعالية على إدراك نفسه وفهمها، وهو يعتمد على أنه المقرر لمصيره المتحكم في ذاته وقدراته ومهاراته وهو المسؤول المباشر عنها، فإذا فشل أو نجح يعتبر نفسه المسؤول المباشر عن نجاحه أو فشله. (جبر، 1987، ص98)

6-2- البعد الخارجي:

ويشير إلى مدى اعتقاد الناس من خلاله أن هناك قوى ومؤثرات خارجية تتحكم في أدائهم وسلوكهم في مختلف شؤون الحياة كالحظ والصدفة والقضاء والقدر، والذي يشير إلى اعتقاد الشخص أن الأحداث التي تحصل أو التي قد تحصل له مستقبلا لا تعتمد على ما يقوم بفعله، والأمور التي يرغب في الحصول عليها أو الحاجات التي يشبعها تبدو وكأنها تعتمد على حضور الآخرين أو من قوى خارجية.

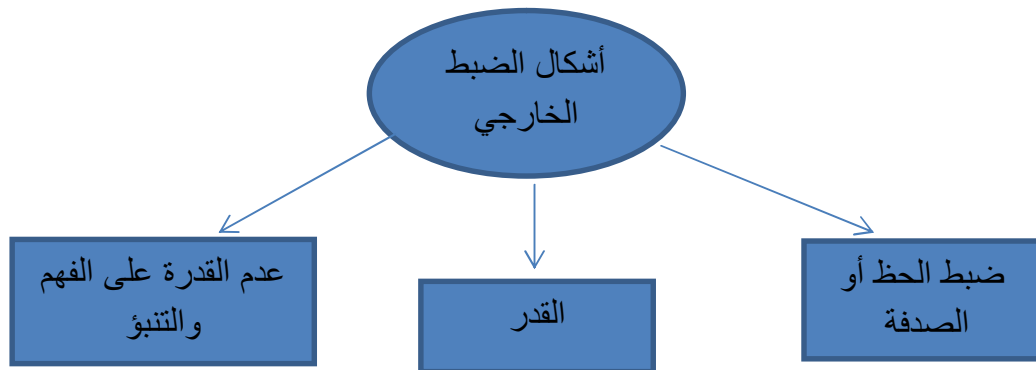
ويرى جونسون أن البعد الخارجي هو اعتقاد الفرد بان القوى الخارجية عن الإرادة تقرر ما يحدث لهم وبالتالي فهو عاجز عن التحكم. (جرادات، 1992، ص25)

6-2-1- أشكال الضبط الخارجي:

-**ضبط الحظ أو الصدفة:** هذا النوع يمثل اعتقاد الفرد بان العالم غير قابل للتنبؤ وان التأثيرات الحتمية وغير الخاضعة للعقل من وجهة نظر الفرد تعد مسؤولة عن الأحداث.
- **القدر:** يمثل اعتقاد الفرد بأنه لا يستطيع أن يتدخل أو يغير مسار الأحداث لأنها محددة سلفا.

- **ضبط الآخرين:** يمثل اعتقاد الفرد بان التأثير على الأحداث التي تواجهه يكون في أيدي أفراد آخرين أكثر قوة ونفوذاً منه وانه ضعيف مقارنة بتأثير الآخرين وقوتهم.

- عدم القدرة على الفهم والتنبؤ: يمثل الفرد بان الحياة معقدة جدا في حين لا يمكن التنبؤ بها وبأحداثها بحيث تختلط الأمور فلا يفهمها، ولا يستطيع التحكم بها



الشكل رقم (01): يوضح أشكال الضبط الخارجي.

7- العوامل المؤثرة في وجهة الضبط:

ترتبط وجهة الضبط ببعض العوامل التي تؤثر بشكل كبير في تحديد مصدره ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

7-1- البيئة الأسرية: تعتبر الأسرة الإطار المرجعي الأساسي للفرد، فعن طريقها تكتسب الخبرات والعادات والقيم، وأساليب المعاملة هي التي تهيؤ لظهور الضبط الداخلي والخارجي، حسب سلوك الوالدين في المواقف المختلفة

حيث يشير الأعسر "1987" إن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الدفاء، والمعايير

المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه الخارجي للضبط. (الخثمي، 2008، ص36)

ويرى كل من فارييس ولاميل "Phares and Lamill" إن الفروق بين الأفراد في وجهة الضبط من المحتمل أن تكون مكتسبة، فالفرد الذي يعيش في أسرة تشجع الأنشطة التي يترتب عليها مكافئة أو تدعيم ينمو لديه اعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل الأشياء الصالحة والنافعة، وتجنب عمل الأشياء الضارة والسيئة، بينما إذا كانت خيارات الفرد داخل الأسرة غير ثابتة حيث لا يستطيع الحكم مسبقا على ما إذا كان سلوكه سيلقى القبول أو الرفض فسوف يدرك الأحداث الخارجية التي يتعرض لها لا تدخل تحت سيطرته أو تحكمه وأكد

جاليكس وزملاؤه "Galejs and all" إن وجهة الضبط والتوجيه للنتائج، وان هذا الشعور هو نتاج التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها الفرد.

(فائقة البدر، 2006، ص12)

7-2- السن: مع تقدم نمو الأطفال وزيادة نضجهم المعرفي والشخصي يزداد إدراكهم لقدراتهم كما تنمو قدراتهم على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود وما يحصلون عليه من نتائج، كما تبين من دراسات أخرى أن هناك زيادة في الأساس بالكفاءة والفعالية الشخصية في مرحلة الشباب إلى مرحلة الرشد، ويكون في مرحلة منتصف العمر من 20 سنة، حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة بنجا "1974" ودراسة لاو "1974" أن مركز الضبط يتأثر ويتغير باختلاف مراحل العمر، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم مرحلة الشباب والرشد.

(أبو ناهية، 1987، ص89)

كما يشير أيضا كريندال وآخرون أن مركز التحكم سمة شخصية عامة تبدأ في الاستقرار في عمر الثامنة والتاسعة وقد تسبقها، ولا يطرأ عليها تغيير في السنوات الثامنة إلى الخامسة عشر سنة. (الدريد، 2004، ص213)

كما بينت دراسة لويغفليد "1994" أن العمر والخبرة والنجاح والفشل لهما أثر ذو دلالة في عزو التلاميذ لمركز الضبط، حيث أشار أنه كلما نضج التلاميذ وازدادت خبرتهم في النجاح يصبح عزوهم لمركز الضبط داخليا. (غباري، 2008، ص108)

7-3- الخبرة: يشير صلاح أبو ناهية "1987" أن خبرة الفرد وتجاربه في الحياة تزداد مع التقدم في العمر، هذه الخبرات يمكن أن تزيد إحساس الفرد بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدرته على ضبط وسيطرة الأحداث عليه.

(أبو ناهية، 1987، ص90)

4-7- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يلعب المستويان الاجتماعي والاقتصادي للفرد دور هام في تحديد وجهة الضبط لديه حيث أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد في إمكانية التحكم في الأحداث منخفضة يميلون إلى الضبط الخارجي نظرا لوجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى وجهة الضبط الداخلي لتوفر عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشؤون عليه من استقلال وتشجيع الفروق الفردية. (المحمدي، 2004، ص33)

كما أكد زهران (1984، ص219) على أن البيئة الاجتماعية للفرد وظروف التنشئة الاجتماعية تتضمن استدخال الطفل لمعايير والديه، ويتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية وأهمها التعزيز والانطواء القائم على الثواب حيث تعمل على تعزيز وتدعيم وبذلك ينمو الضبط الداخلي والخارجي متأثرا ببيئة الطفل.

5-7- العقيدة الدينية: تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على مركز الضبط وأن عقيدة القضاء والقدر التي يؤمن بها المسلم لا تمنعه من أن يؤمن بإمكانية ترقية نفسه وبني أمته وبأن كل شخص كاسب لعمله بنفسه لها أو عليها وان كل شخص مختار لعمله قادر عليه ويجب أن يقر بنسبة عمله إليه. (جبر، 1987، ص10)

إن الإسلام ينمي الداخلية في مركز الضبط بان يعتمد المسلم على نفسه وينمي قدراته ويأخذ بالأسباب ويعمل ويسعى ومن ثم يتوكل على الله، فنحن امة وسط في الداخلية والخارجية في مركز الضبط، وبعض الأمور تكون خارج قدرتنا وإرادتنا ولا سلطة لنا عليها كالأجل والرزق والقضاء والقدر. (إدريس، 1992، ص26)

8- قياس وجهة الضبط:

إن أول مقياس صمم لقياس مفهوم وجهة الضبط هو المقياس الذي صممه روتر Rotter 1966 في دراسته التي هدفت إلى توضيح أثر التعزيز والمكافأة على السلوك، وقد اعتمد أساساً على الأدوات لفاريس "Phares 1957" وجيمس "James 1957" وهو يأخذ شكل الاختيار الجبري ويتكون من "23" فقرة كل فقرة تتضمن زوجاً من العبارات أحدهما تشير إلى الضبط الداخلي والثانية إلى الضبط الخارجي، وقد أضيفت إلى الفقرات السابقة "6 فقرات" ليصبح المقياس مؤلفاً من "29 فقرة" إضافية وضعت حتى لا يعرف المفحوص هدف المقياس، ولتقلل أثر الاستحسان الاجتماعي، ويتم تصحيح هذا المقياس عن طريق حساب إجابات الأفراد على الاختيارات الخارجية بحيث تعطي درجة لكل اختيار خارجي وهذا الاختيار يسجل في اتجاه الضبط الخارجي بمعنى أن الدرجات المرتفعة فيه تنبئ بارتفاع الضبط الخارجي لدى المفحوص، ويقوم هذا المقياس على قياس مدى إدراك الشخص للأحداث الهامة في حياته، وهل تتحدد بواسطة عوامل خارجية أو داخلية.

(السديري، 1999، ص62)

وقام الكفافي بتجربة المقياس على البيئة المصرية وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (427 طالباً وطالبة) بجامعة الفيوم، وكان معامل ثبات المقياس (0.619) باستخدام إعادة التطبيق في حين بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (0.825) وتم حساب الصدق الذاتي فبلغ (0.88). (الكفافي، 1982، ص19، 23)

وقام العديد من علماء النفس بدراسة مقياس روتر دراسة دقيقة لمعرفة هل هو مقياس متعدد الأبعاد بحيث يحتوي على أكثر من بعد داخلي- خارجي، أو أنه أحادي البعد كما يقول روتر ومنهم: ميزلر "1970"، وجورين وآخرون "1969"، فاريس "1957" وانتقد نويكي وستريكلاند "1973" مقياس روتر لسببين هما: أن تمزج بين عوامل شخصية وسياسية واجتماعية، وبالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لمقياس روتر إلا أنه يعد أكثر من

مقاييس وجهة الضبط انتشاراً، وان أدوات القياس الجديدة قد صممت لتعيين العوامل المحددة المفروضة لتكون جزءاً من توقعات وجهة الضبط. (السديري، 1999، ص63)

وقام نويكي وستريكلاند "1974" ببناء مقياس الضبط الداخلي - الخارجي للأطفال ويرمز بـ: CNS-LE ويناسب الأطفال في سن "9-18" سنة وقد قام باقتباس وتعريبه فاروق عبد الفتاح "1981" ويستخدم في تقدير رأي الفرد فيما إذا كان يرى بإمكانه التحكم في الأحداث من داخله أو من خارجه، ويتكون المقياس من (40 سؤالاً) يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمة "نعم" أو "لا" وتشير الدرجة المرتفعة إلى الضبط الخارجي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى زيادة الضبط الداخلي.

وأعد براون "1976" مقياس مركز التحكم المعدل حيث أجرى تعديلات على مقياس ليفسون "1974" من خلال التحليل العاملي وتعديل بعض العبارات، مع استخدام طريقة ليكرت في القياس، وقد أثبتت نتائج التحليل ظهور ثلاثة أبعاد للمقياس هي:

- التحكم الداخلي (راجع للفرد) "ست بنود".
- تحكم خارجي (عوامل اجتماعية) "12 بند".
- تحكم خارجي (قوى الآخرين) "ست بنود".

وبذلك فأبعاد وجهة الضبط بين مقياس ليفسون ومقياس براون واحد، بجانب ضم عامل جديد يشمل العوامل الاجتماعية المتعددة. (السديري، 1999، ص67)

ومن المقاييس الحديثة أيضاً والتي تقيس وجهة الضبط اختيار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين الذي أعده مجدي عبد الكريم حسن "1990"، وقد قام الباحث بترجمة اختبار كليفورد وكلييري بمركز الحكم 1992 يصلح للفئة العمرية (09-17) ويتكون من "15" عبارة يجب عليها بنعم أو لا وتم تطبيقه على 900 طالب وطالبة في ثلاث راحل عمرية مختلفة (المرحلة الابتدائية- الإعدادية- الثانوية) محافظات الغربية والمنوفية والدقهلية.

(المرجع نفسه، ص98)

خلاصة:

ومن خلال ما تم التطرق له في هذا الفصل حول مفهوم وجهة الضبط الذي يعتبر إحدى المتغيرات الهامة في تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني والتنظيم الانفعالي للشخصية الذي يلعب دورا هاما في حيلة الفرد النفسية والاجتماعية، كما أن لهذا المفهوم بعدين وهما وجهة الضبط الداخلية ووجهة الضبط الخارجية، وهي اعتقادات وادراكات خاصة بالفرد نحو الأحداث المهمة في حياته والمواقف التي يتعرض لها، وتختلف هذه الاعتقادات حسب الواجهة التي يعتقد بها، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى أهمية تفسير السلوك البشري وتحديد مصدر هذا السلوك من خلال تحديد وجهة الضبط للفرد وكيفية قياسه.

الفصل الثاني

المهارات الفكرية الميتم معرفية

تمهيد

- 1- الخلفية النظرية للتفكير الميتم معرفي
- 2- مفهوم التفكير الميتم معرفي
- 3- مكونات التفكير الميتم معرفي
- 4- مهارات التفكير الميتم معرفي
- 5- تصنيف المهارات الميتم معرفية
- 6- تطبيقات التفكير الميتم معرفي في التعلم
- 7- قياس التفكير الميتم معرفي

خلاصة

تمهيد:

لاقي مفهوم ما وراء المعرفة إقبالاً كبيراً من قبل الكثير من الباحثين رغم حداثة فيما يخص ميدان علم النفس المعرفي وميدان علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، هذا ما اقتضى ضرورة الاهتمام والتركيز بشكل كبير خاصة في الآونة الأخيرة على مساعدة الأشخاص لاكتساب المهارات الفكرية الميِّنة معرفية، ليس فقط في المجال المدرسي، وان كان أكثر المجالات استثماراً في هذا الموضوع وإنما شمل جميع المجالات لما له أهمية بالغة في معرفة وفهم السلوكات وكيفية السيطرة عليها.

وبناء على هذا الأساس، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم كل من التفكير الميِّنة معرفي ومكوناته وتطبيقاته في عملية التعلم، كما تم التطرق إلى مفهوم المهارات الفكرية الميِّنة معرفية، وأهم تصنيفاتها.

1- الخلفية النظرية للتفكير الميتا معرفي:

تناول باندورا (bandoura) في نظريته التعلم الاجتماعي المعرفي ما يعرف بالقدرة على التأمل الذاتي باعتبارها أحد العوامل المساهمة في حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين موضحا أنها تمكن الأفراد المتعلمين من تحليل خبراتهم والتفكير حول عمليات تفكيرهم بما يساعد في تكوين معرفة متجددة عن أنفسهم وعن العالم من حولهم بالإضافة إلى تقويم وتعديل تفكيرهم وفي نفس السياق اعتبر باندورا أن هذه المهمات تعد أكثر القدرات مركزية وشمولية من حيث تأثيرها في السلوك حيث أنها ترتبط بقيام الفرد أو المتعلم بإصدار الأحكام على قدراتهم المعرفية مما يساعدهم على التعامل بفعالية مع الأحداث والمواقف المختلفة.

عندما قام برونر تفسيره لعملية التعلم أوضح أن التعلم يتضمن ثلاث عمليات رئيسية (اكتساب معلومات جديدة، ومعالجة المعلومات لجعلها مناسبة للمهام الجديدة، ثم تقويم واختيار ما إذا كانت الطريقة التي تمت بها معالجة المعلومات مناسبة للمهمة أم لا) وقد أشار برونر في هذا الصدد إلى الدور الحاسم الذي يقوم به المعلم في مساعدة المتعلمين على عملية التقويم، والتي تساعدهم بشكل كبير في إيجاد الحل.

اهتمت نظرية أوزبل بالتعلم ذي المعنى، والذي فيه يكتسب المتعلم المعلومات بصورة منظمة ومقصودة، ومن ثم يرتبط بين هذه المعلومات الجديدة وبين معلوماته السابقة الموجودة فعلا في بنيته المعرفية، ولعل من خصائص التعلم ذي المعنى التنظيم الذاتي لعملية التعلم، حيث تعتمد على المتعلم خاصية التنظيم الذاتي، والذي يشمل عدة عوامل من أهمها ما وراء المعرفية. (كريماني، 2008، ص، 190، 191)

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى تبنى على افتراض أن الفرد (المتعلم) يفكر عن طريق المفاهيم، ويرى أن تنظيم المفاهيم في شكل هرمي هو متغير مهم جدا في عملية التعلم، ويتفق في هذا مع نظرية جانبيه في التعلم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي للمهام المراد تعلمها أي تعتمد على مبدأ تحليل المهمة وهذا ما يساعد

على تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال ربط الخبرات والمعارف الجديدة بالمعارف السابقة بطريقة منظمة، وهذا ما يؤدي إلى إحداث تعلم مميز غير مألوف.
(خطاب، 2007، ص112)

ولقد كان ظهور مفهوم ما وراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل في منتصف السبعينيات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة، فقد أشار كلا من جيمس، وديوي إلى العمليات ما وراء المعرفية في عبارات كالأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.
(العتوم، 2004، ص207)

ويعتبر فلافل (j. flavell) 1976 أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفية في البحث التربوي وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة التربوية المعرفية الأخرى أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك لذا يجب أن يقوم التلميذ بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه كما يراءى له ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لا بد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة. (الزيات، 1996، ص400)

ولقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت النتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة، وكأنهم غير واعيين لما ينبغي

عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب حل المشكلة، كما أن إدارتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

(جروان، 1999، ص43)

2- مفهوم التفكير الميتا معرفي:

يعد التفكير الميتا معرفي من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد شكلا من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره أي التفكير في التفكير.

(العتوم، 2004، ص207)

والتفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجه لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير. (درار، 2006، ص330)

تعريف عدس:

هي التفكير في التفكير والتأملات المعرفية ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات. (عدس، 1996، ص139)

تعريف ليزر وميكلوغين:

هي التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفية الذاتية حول المعالجة الذاتية وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية. (الطيبي، 2006، ص64)

تعريف فلافل "1985":

هي معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، كما تشير ما وراء المعرفة إلى

المراقبة النشطة أو التنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني. (عبد الحميد، 1999، ص329)

تعريف حسني عبد الباري "2003":

هي القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد، وأفعاله تساير الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم. (عصر، 2003، ص292)

3- مكونات التفكير الميتا معرفي:

يرى المعرفة فلافل (j. flavell) أن هناك مكونان أساسيان ل ما وراء المعرفة هما:

معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة، وفيما يلي توضيح لهذين المكونين:

3-1- معرفة ما وراء المعرفة: وتتكون بشكل أساسا من المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معا، تنتج أعمالا، أو مخرجات معرفية، وتتضمن ثلاثة عناصر هي:

3-1-1- معرفة الشخص: وتشمل كل ما تفكر به حول طبيعتك وطبيعة غيرك من الناس كمعالجين للمعرفة، ويمكن تقسيمها إلى تقسيمات فرعية مثل المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيتها:

• الفروق ضمن الفردية: كاعتقادك بأنك تستطيع أن تتعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدلا من القراءة.

• الفروق بين الفردية: مثل اعتقادك بان أحد أصدقائك يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره.

3-1-2- معرفة المهمة: وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية وربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة ومقدمة بهذه الطريقة أو تلك، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا، وعليه فان معرفة ما وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية، والى أي مدى

يمكن أن تتجح في تحقيق الهدف، ومدى قدرة الفرد على أن يحدد أن بعض الأعمال المعرفية مطلوبة أكثر من تذكر تفاصيل جزئية فيها.

3-1-3- معرفة الإستراتيجية: وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية، فربما يعتقد الطالب مثلا، أن أفضل طريقة للتعلم حفظ المعلومات، هي الانتباه إلى النقاط الرئيسية في النص، وتكرارها مع نفسه، وبلغته الخاصة، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة في مواقف محددة.

2- خبرات ما وراء المعرفة: حيث يرى فلافل أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيرا من الحذر والتفكير الواعي، مشير إلى خبرات ما وراء المعرفة تأثير كبيرا على الأهداف والمهام المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال أو الاستراتيجيات المعرفية، وذلك كالآتي:

• تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وان تراجع أو تلغي القديمة منها.

• إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكن إن تنشط الإستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف. (العتوم، الجراح، 2006، ص270، 271)

4- مهارات التفكير الميتمة معرفي:

يعتمد التفكير الميتمة معرفي على آليات يوظفها الفرد في تعامله مع المعطيات وفيما يلي تعريفات للمهارات الميتمة معرفية:

تعريف بوندس وبوندس:

هي معرفة وعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد.

(العتوم واخرون، 2007، ص268)

تعريف جروان "1999":

هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير.

(جروان، 1999، ص35)

تعريف محمد عدس "1996":

قدرة الفرد على بناء إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها وكونه على وعي تام ومعرفة كاملة بالإستراتيجية التي يتخذها والخطوات التي يسير عليها في حل المشكلة وكذلك ما توصل إليه، ومدى فاعليته في حل مشكلاته. (عدس، 1996، ص139)

تعريف بورتير "1999":

عبارة عن مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم طرقهم في أداء المهام. (بدر، 2008، ص186)

تعريف أحمد جابر (2000): هي مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد لنتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة. (جابر، 2000، ص18)

5- تصنيف مهارات التفكير الميتمة معرفي:

لقد تعددت تصنيفات الباحثين فيما يخص مهارات التفكير ما وراء المعرفي، فقد صنفتها مارزانو وآخرون إلى:

5-1- مهارة التنظيم الذاتي، وتتضمن:

- الوعي بقرار انجاز المهام الأكاديمية.
- الاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية.
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

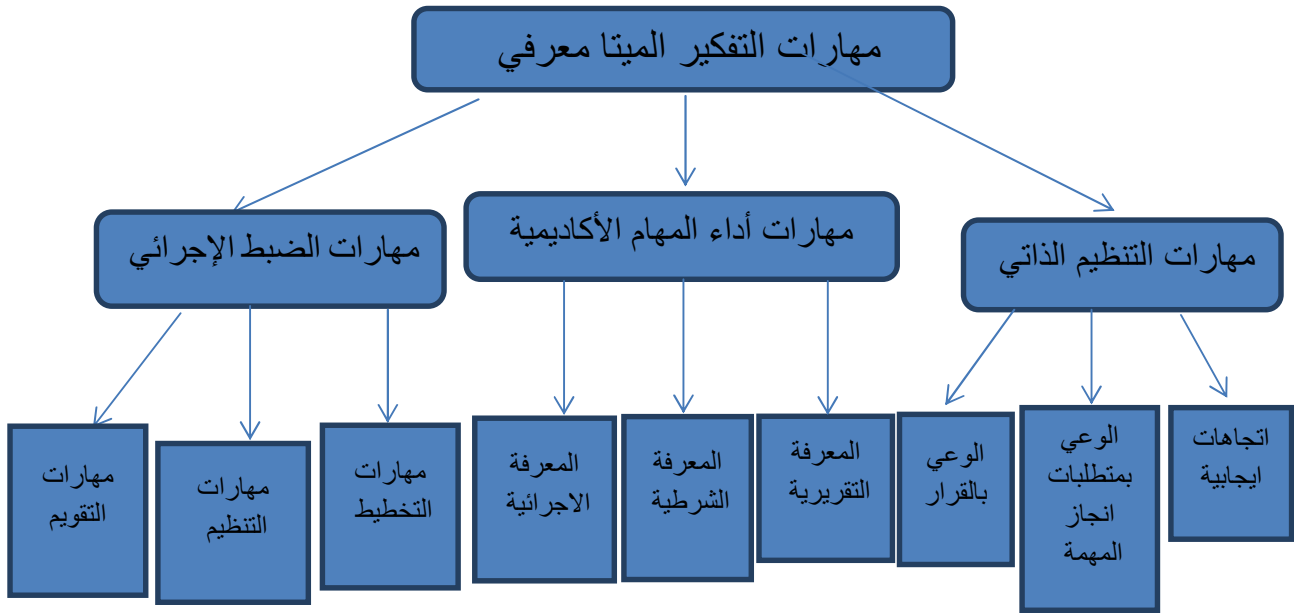
5-2- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومنها:

- المعرفة السياقية.
- المعرفة الإجرائية.
- المعرفة الشرطية.

5-3- مهارات التحكم الإجرائي "التنفيذي"، وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المعتمدة والمتروكي لخطوات واستراتيجيات انجاز المهام.
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وانجاز المهام.

(حسن، 2005، ص100)



الشكل رقم (02) يوضح تصنيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية حسب مارزانو وآخرون.

تصنيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية حسب سترنبرج:

وهناك تصنيف آخر وهو تصنيف سترنبرج (sternberg) الذي حدد مهارات التفكير

الما وراء معرفي في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم، وتضم كل فئة

عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يلي:

5-1- التخطيط:

- تحديد الهدف أو لإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

5-2- المراقبة والتحكم:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة مدى تحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

5-4- التقييم:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (جروان، 1999، ص49، 50)

تصنيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية حسب أبو رياش:

لقد صنف أبو الرياش المهارات الميتمة معرفية إلى خمس مهارات هي:

- 1- **الوعي:** ويتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، وتفكيره، وقدرته، ومستوى انتباهه، وكذلك الغرض من الموقف ومعرفة طبيعة الأخطاء التي يقع فيها الفرد.
 - 2- **الإستراتيجية المعرفية:** وهي الخطة التي يتبعها الفرد من أجل تحقيق الهدف أو لحل المشكلة، حيث يتضمن البحث عن الأفكار الرئيسية في الموقف، وتنظيم المعلومات والاستعانة بأكبر قدر منها لحل المشكلة.
 - 3- **التخطيط:** ويتعلق بتحديد الأهداف، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، كما يتضمن التخطيط ما يجب معرفته لمعالجة الموقف، وما هي الخطوات الواجب إتباعها، وما هي المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة.
 - 4- **المراقبة:** وتتعلق بالتفكير في أهداف المهمة وكيفية تحقيقها، واختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل كما تشمل تعديل الإستراتيجيات أو استبدالها، وهذا قصد التغلب على الصعوبات أو العوائق التي قد تعترض تفكير الفرد.
 - 5- **التقويم:** ويتعلق بتقييم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفائتها، وكذلك تقييم مدى ملاءمة الاستراتيجيات التي استخدمت قصد تحقيق الهدف المنشود.
- (أبو الرياش وآخرون، 2009، ص200، 198)

ولقد تعددت وجهات النظر التي تناولت مهارات التفكير الميتمة معرفي وقد تم تلخيصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (02): يوضح تصنيف المهارات الفكرية الميتا معرفية حسب بعض العلماء.

المهارات الميتا معرفية	العلماء
<p>التخطيط: ويشمل على: - تحديد الأهداف - اختيار إستراتيجية التنفيذ - عمليات التدخل - تحديد الصعوبات - تحديد طرق مواجهة الصعوبات - التنبؤ بالنتائج.</p>	ستيرنبرج
<p>المراقبة والتحكم: وتشمل على إبقاء الاهتمام بالهدف - الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات - معرفة متى يتحقق هدف فرعي - معرفة من يجب الانتقال إلى العملية التالية - اختيار العملية الملائمة - اكتشاف الصعوبات - معرفة كيفية التغلب على الصعوبات.</p>	
<p>التقييم: وتشمل على: - تقييم مدى تحقق الهدف - الحكم على دقة النتائج وكفايتها - تقييم مدى ملائمة الأساليب - تقييم فعالية الخطة.</p>	
<p>التخطيط: وهي عملية من العمليات ما وراء المعرفية، وتعني رسم الصورة مسبقاً أو التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الشخص، وتشمل على: - تحديد الهدف - تحديد الإستراتيجية - ترتيب الاستراتيجيات وفق أولوية الاستخدام - التنبؤ بالصعوبات - تحديد طرق للتغلب على هذه الصعوبات.</p>	باير (1987) (bayer)
<p>المراقبة: وتعني مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة المراد القيام بها وتشمل على:- التفكير في الهدف - التفكير في كيفية تحقيق الأهداف تحققت وأي منها لم يتحقق - تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الموالية إلى أن يصل إلى تحقيق الهدف -اختيار الإستراتيجية - تحديد الصعوبات- معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات.</p> <p>التقييم: وتعني حكم الفرد على مستوى انجازه ومدى تقدمه ونجاحه في المهمة، وتشمل هذه المهارة على ما يلي:- تقييم مدى تحقيق الهدف - الحكم</p>	

<p>على مدى صحة وصدق النتائج - تقييم مدى مناسبة الأدوات -تقييم مدى النجاح في التغلب على الصعوبات - الحكم على مدى فعالية الخطة.</p>	
<p>الوعي: ويعني وعي الفرد لما يوظفه من عمليات أثناء معالجته للمهمة ويشمل على: -معرفة الفرد لهدف المهمة - وعي الفرد لما تتطلبه المهمة - وعي الفرد للعلاقة التي تربط بين الأعمال - وعي الفرد لما يوظفه من عمليات عقلية - وعي الفرد كما يوجد في ذاكرته من معرفة وخبراته سابقة تتعلق بالمهمة</p>	<p>هيلر وآخرون (1988) (<i>heiler and</i>) (<i>all</i>)</p>
<p>المراقبة: وتعرف بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة واختيار مستوى أدائه، وفحصه لما تعلمه بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه.</p>	
<p>التنظيم: وتعني القدرة على اكتساب واستخدام وتطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات المكتسبة وتعميمها من سياق إلى سياق آخر.</p>	
<p>الوعي: ويتعلق بتحديد الأهداف - اختيار الاستراتيجيات المناسبة - ترتيب هذه الاستراتيجيات وفق أولوية الاستخدام - التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف - تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على هذه الصعوبات.</p>	<p>لي (1992) (<i>le</i>)</p>
<p>المراقبة: وتتعلق بالتفكير في أهداف المهمة - التفكير في كيفية تحقيقها - اختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل - تحديد الصعوبات التي تعترض سير المهمة - معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات.</p>	
<p>المراجعة: وتتضمن مقارنة الهدف بما تحقق منه في الواقع - مقارنة النتائج حققها بالتي توقعها. الملائمة: وتتعلق بتصحيح الاستراتيجيات التي استخدمت ولم تكن فعالة.</p>	

<p>التخطيط: ويشمل على: تحديد المشكلة - امتلاك الشخص خطة لتحقيق الهدف.</p>	<p>أونيل وعبيدي (1996)</p>
<p>المراقبة: وتشمل على: مراقبة الشخص لذاته لتحقيق الهدف.</p>	
<p>إستراتيجية معرفية: وتشمل على: وجود إستراتيجية معرفية لمراقبة النشاط العقلي لحل المشكلة.</p>	
<p>الوعي: وهو وعي وإدراك الفرد لعمليات تفكيره.</p>	
<p>التخطيط: وتتضمن الأسئلة التالية عن: طبيعة المهمة - الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه - الاستراتيجيات التي يحتاجها الفرد - مقدرا الوقت والموارد التي يحتاجها لحل المشكل.</p>	<p>سكراو (1998)</p>
<p>المراقبة: وتتضمن: - فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة - هل للمهمة معنى - بلوغ الهدف - هل بإمكان الشخص إجراء تعديلات.</p>	
<p>التقييم: وتتضمن: - بلوغ الهدف - ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها - وهل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة</p>	
<p>الوعي: وتشمل على: الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة - وعي الفرد بنقاط قوته وضعفه - وعيه بقدرته على حل المشكلات - وعي الفرد بخبراته السابقة.</p>	
<p>التنظيم: وتشمل على: -تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مواقف مشابهة - تنظيم الاستراتيجيات - تنظيم الاستراتيجيات - تنظيم الأعمال والقرارات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة.</p>	
<p>التقويم: وتشمل على: - تقويم الخطط المستخدمة لحل المشكلة - تقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة.</p>	

بعد التطرق لمختلف وجهات النظر حول المهارات الفكرية الميِّتة معرفية، يمكن تأكيد أنها تتفق كلها على وجود ثلاثة مهارات أساسية، وهي:

- التخطيط.

- المراقبة.

- التقويم.

6- تطبيقات التفكير الميِّتة معرفي في التعليم:

6-1- تحسين عملية التعلم: من خلال:

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر ملائمة لمواقف التعلم المختلفة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها.
- مساعدة المتعلم على جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم.
- تحقيق تعلم أفضل غير مألوف من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطرق أفضل.
- زيادة استقلالية المتعلم من خلال مراقبة سوء فهمه وتعديله دون انتظار تقييم المعلم.
- تنمية الاتجاهات نحو دراسة المادة المتعلمة. (احمدي، 2012، ص46، 45)

6-2- التغلب على المشكلات الدراسية:

لقد أثبتت الدراسات والبحوث في مجال ما وراء المعرفة إلى أن تدريب المتعلمين على استخدام مهارات ما وراء المعرفة يساعدهم على التغلب على العديد من المشكلات الدراسية كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم، حيث ترى وونغ ضرورة تضمين البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم مهارات ما وراء المعرفة من خلال تدريبهم وتعليمهم أنواع متباينة ومختلفة من الاستراتيجيات والأنماط السلوكية المتعلقة بالضبط الذاتي.

(الزيات، 2004، ص597)

ولقد أثبتت دراسة أحمد جابر أحمد السيد "2002"فعالية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. (بن بريكة، 2007، ص191)

كما أكدت دراسة عبد الله قلي "2009" التي أجريت في الجزائر على فعالية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية.

(قلي، 2009، ص303)

6-3- الاختيار والتوجيه المدرسي: وذلك من خلال ما يلي:

- الوصول بالمتعلم إلى الوعي بما يعرفه وبما لا يعرفه في المهمة المقدمة له، فمثلا في الإعلام المدرسي تساعد ما وراء المعرفة المتعلم على تحديد المعلومات التي يحتاجها.
- تنمية قدرة المتعلم على تصميم الخطط لأهدافه وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها وذلك من خلال النزول بتصوراته إلى ارض الواقع ومحاولة تحقيقها بشكل مدروس
- زيادة إدراك المتعلم لإمكانيات محيطه الخارجي، بحيث يتوصل إلى صياغة اختيارات واقعية. (صحراوي، 2011، ص41)

7- قياس التفكير الميتمة معرفي:

تتقسم أساليب قياس ما وراء المعرفة كما أشار "أيمن عامر، 2002" إلى مقاييس التي تتم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف أداء نوعية محدد، في مقابل فئة أخرى تتم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف الأداء عموماً دون الاهتمام بموقف أداء نوعي.

(عكاشة وضحا، 2012، ص115)

ومن هذه المقاييس المقياس الذي صممه سكراف وودينيسون "1994" (schraw and wednson) الذي وضعه من أجل قياس التفكير ما وراء المعرفي لدى المراهقين والراشدين، ويتكون من "52" فقرة، ويشتمل على بعدين، معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، ولقد طور الباحثان هذا المقياس استناداً إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة وضع استناداً لنظرية جاكوبس وباريس، ومكون معرفة المعرفة وضع استناداً إلى نظرية براون ولنظرية جاكسون وباريس، وقد قام كيومر باستخدامه على عينة الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه إضافة بعد ثالث، معالجة المعرفة.

كذلك من هذه المقاييس المقياس الذي طوره "الحموز 2003" لقياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي، والذي يختصر عادة بـ "MQS"، ويتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من "80" فقرة تقيس مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى المتعلم، يستند هذا المقياس أساساً إلى نظرية التأمل التي تصف معرفة المتعلم حول العمليات المعرفية التي يقومون بها ومن الدراسات التي اهتمت بتطوير أداة لقياس تقويم وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة، حيث تكونت العينة من "453" طالباً يمثلون الصفوف من السادس حتى الصف الثاني عشر، استقرت نتائج التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن وجود ثلاثة رئيسية هي:

§ البعد الأول: إستراتيجية القراءة الشاملة، وقد تكون هذا البعد من "13" فقرة

§ البعد الثاني: استراتيجيات حل المشكلة، وقد تكون هذا البعد من "8" فقرات.

§ البعد الثالث: استراتيجيات القراءة المساندة وقد اشتمل على "09" فقرات.

(نوفل، 2007، ص360-361).

خلاصة

وفي الأخير يمكننا القول أن المهارات الفكرية الميِّتا معرفية كانت نقطة انطلاقاً للكثير من الباحثين للتقصي عن هذا المتغير الذي لا يزال قيد البحث والدراسة إلى يومنا هذا، حيث أضاف هذا المفهوم بعداً جديداً في مختلف مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية كما فتحت أفاقاً واسعة للدراسات لارتباطه بالعديد من المواضيع كالذكاء، والتفكير والتذكر وحل المشكلات، إذ تساعد المهارات الميِّتا معرفية على تنمية التفكير في مختلف أبعاده ومستوياته، حيث تشير معظم البحوث أنها تتضمن بعداً تنظيمياً ذاتياً للمتعلمين في مختلف الأطوار، كما تلعب دوراً هاماً في التخطيط للأفكار، والتعامل مع المعلومات، ومراقبة تعلماتهم ذاتياً، وتعرف أخطاء تفكيرهم، وتقييم أدائهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1. المنهج المستخدم.

2. الدراسة الاستطلاعية

3. الدراسة الأساسية.

3-1- عينة الدراسة.

3-2- حدود الدراسة.

3-3- أدوات الدراسة.

3-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

4. أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

بعد ما تم التطرق له في الجانب النظري إذ تم التعرض لإشكالية الدراسة وفرضياتها مع ضرورة التعريف بمتغيراتها، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى وصف مفصل للإجراءات المتبعة في تنفيذ الدراسة الحالية، وذلك من خلال تناول مجالات الدراسة المكانية والزمانية والبشرية، منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، إضافة إلى الأدوات المستخدمة، والتأكد من صدقها وثباتها، مع الأخذ بعين الاعتبار التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض ومناقشة بيانات الدراسة وتحليلها.

1- منهج الدراسة:

تقتضي كل دراسة علمية إتباع منهج معين باعتباره من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته للوصول إلى حقائق علمية ونتائج دقيقة وواضحة يمكن الاعتماد عليها ويعود استعمال نوع المنهج المتبع وفقا لما تقتضيه طبيعة موضوع الدراسة، وللتعرف على العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف المهارات الفكرية الميتم معرفية لدى طلبة قسم على النفس السنة الثانية ماستر، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات العلاقة، وذلك بهدف الوصول إلى تعميمات واستنتاجات وهذا هو المنهج الأكثر مناسبة، لملاءمته لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كفيما أو كميا، فالكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها والكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عبيدات، 2006، ص 247)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة استكشافية وهي مرحلة جد هامة في البحث العلمي بحكم ارتباطها المباشر بالميدان، بهدف ربط المتغيرات البحثية، والتأكد من مدى ملائمة الأدوات المستعملة للدراسة، ممن خلال التأكد من الشروط السيكمترية لأداة التي تم استخدامها (الصدق، الثبات)، مع ضرورة ضبط متغيرات الدراسة ضبطا علميا دقيقا، لتتماشى مع أهداف الدراسة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إنطلقت الدراسة الاستطلاعية في 27-11-2016، وقد طبقت هذه الدراسة لتحقيق بعض الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

- تأكيد مشكلة الدراسة ميدانيا وضبط المتغيرات الأساسية في البحث.
- تحديد العينة المراد دراستها.

2-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء بالدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية من أجل التعرف على الظروف المناسبة والوقت الملائم الذي يتم فيه إجراء الدراسة ومن أجل تحقيق هذا كان يجب القيام بمجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلي:

- الاتصال برئيس قسم علم النفس من أجل التعرف على عينة الدراسة وإحصاء أفراد المجتمع.

- اختيار العينة الاستطلاعية.

- تطبيق استبيان الدراسة على عينة البحث من أجل التأكد من صدق وثبات أداة البحث.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

وللتحقق من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر تكونت من (30) طالب وطالبة من تخصص "علم النفس العيادي" وتخصص "علم النفس تنظيم وعمل"، وتخصص "التوجيه والإرشاد التربوي"، وتخصص القياس النفسي، وقد تم استبعادهم من العينة الأساسية.

2-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم التوصل من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية إلى مجموعة من النقاط تمثلت فيما يلي:

- إحصاء المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة قسم علم النفس بكافة التخصصات والمقدر بـ (105) طالب وطالبة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة بطريقة عشوائية وتم استبعادهم في العينة الأساسية.

• تم اختيار عينة الدراسة الأساسية والتي قدرت ب (30) طالب وطالبة من طلبة قسم علم النفس.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- مجتمع الدراسة:

يعد مجتمع الدراسة المجتمع الذي يتم سحب العينة البحثية منه، ويشمل جميع مفردات وعناصر الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث، لتتسم الدراسة بالموضوعية والواقعية، وكما هو معلوم فإن الباحث لا يستطيع جمع أفراد المجال البشري ولقد قدر مجتمع الدراسة الحالية بـ (105) طالب وطالبة، من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

خصائص المجتمع:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس

الجنس	ت	%
ذكر	16	15.23
أنثى	89	84.76
المجموع	105	100

يتبين من خلال الجدول رقم (05) الموضح توزيع افراد المجتمع حسب الجنس، حيث بلغ عدد الذكور بالنسبة للطلبة في قسم علم النفس (16) طالب قدرت بنسبة(15.23%)، أما بالنسبة لعدد الإناث فقد بلغ (89) طالبة بنسبة مئوية قدرت بـ (84.76%). وبذلك يكون قد ضم قسم علم النفس (105) طالب وطالبة من جميع التخصصات.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	ت	%
علم النفس العيادي	33	31.42
علم النفس تنظيم وعمل	12	11.42
القياس النفسي	24	22.85
التوجيه والإرشاد التربوي	36	34.28
المجموع	105	100

يبين الجدول رقم (06) توزيع أفراد العينة حسب التخصص، حيث قدر عدد طلبة تخصص علم النفس العيادي بـ (33) طلبة بنسبة مئوية بلغت (31.42%)، في حين بلغ عدد الطلبة في تخصص علم النفس تنظيم وعمل (12) طلبة بنسبة (11.42%)، أما بالنسبة للطلبة تخصص الإرشاد والتوجيه فقد قدر عددهم بـ (36) طلبة بنسبة تقدر بـ (22.85%)، وفيما يخص عدد طلبة قسم القياس النفسي فقد بلغ (24) طلبة، بنسبة (34.28%).

3-2- عينة الدراسة:

عينة الدراسة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي. (عبيدات وآخرون، 1999، ص132) وقد تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة الحالية بطريقة عشوائية تمثل (29%) من المجتمع الأصلي، وقد تضمنت العينة (30) طالب وطالبة، من كل تخصصات قسم علم النفس (علم النفس العيادي، علم النفس تنظيم وعمل، توجيه وإرشاد تربوي، القياس النفسي). وتعني العينة العشوائية أن يختار الباحث عينته بحيث تكون الفرصة متساوية لعينة الدراسة في عملية الاختيار، أي أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة. (منذر الضامن، 2007، ص167)

خصائص العينة:

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس:

الجنس	ت	%
ذكر	9	30
أنثى	21	70
المجموع	30	100

يتبين من خلال الجدول رقم (07) الموضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس، أن عدد الذكور بالنسبة للطلبة في قسم علم النفس بلغ (9) تسع طلاب قدرت بنسبة (30%)، أما بالنسبة لعدد الإناث فقد بلغ (21) طالبة بنسبة مئوية قدرت ب(70%).

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص

التخصص	ت	%
علم النفس العيادي	8	26.66
علم النفس تنظيم وعمل	7	23.33
التوجيه والإرشاد التربوي	9	30
القياس النفسي	6	20
المجموع	30	100

يبين الجدول رقم (08) توزيع أفراد العينة حسب التخصص، حيث قدر عدد طلبة تخصص علم النفس العيادي بـ(8) طالبة بنسبة مئوية بلغت (26.66%)، في حين بلغ عدد الطلبة في تخصص علم النفس تنظيم وعمل (7) طالبة بنسبة (23.33%)، أما بالنسبة للطلبة تخصص الإرشاد والتوجيه فقد قدر عددهم ب(9) طالبة بنسبة تقدر بـ (30%)، وفيما يخص عدد طلبة قسم القياس النفسي فقد بلغ(6) طالبة، بنسبة (20%).

3-3- حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية:

يعتبر مكان إجراء الدراسة من الشروط المنهجية الواجب مراعاتها في أي دراسة ميدانية، لتوفير جميع الإمكانيات المادية وتفاديا للصعوبات التي قد يتعرض إليها الباحث، من أجل جمع معلومات بيانات الدراسة.

وقد تم إجراء هذه الدراسة بقسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

ب- الحدود الزمانية:

لقد تم إجراء الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من 27-11-2016 إلى 12-01-2017.

الفترة الأولى:

وهي فترة الدراسة الاستطلاعية حيث امتدت من تاريخ 27-11-2016 إلى 14-12-2016.

الفترة الثانية:

وهي فترة الدراسة الأساسية حيث امتدت من تاريخ 02-11-2017 إلى 12-01-2017.

ج- المجال البشري:

تتمثل الحدود البشرية للدراسة الحالية في مجموع طلبة وطالبات لجميع تخصصات قسم علم النفس السنة الثانية ماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، والبالغ عددهم (105) طالب وطالبة.

3-4- أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على مقاييس بناء على مراجعة الأدبيات السابقة حول المتغيرات البحثية (مركز الضبط والمهارات الفكرية الميتا معرفية).

2-4-1-1-مقياس وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي):

2-4-1-1- وصف المقياس:

تم تبني مقياس وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) لجوليان روتر في الدراسة الحالية والذي أُعد عام (1954)، وقد تم استخدام الصورة المترجمة من قبل علاء الدين كفاي (1982)، حيث يتكون من، (23) فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط، وقد أُضيفت إلى الثلاث وعشرين ست فقرات دخيلة للتمويه، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل: الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعياً، وقد اختيرت هذه الفقرات بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل الوراثة مقابل قضية البيئة.

وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معاً، ثم عليه أن يختار أيهما التي تتفق مع وجهة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين فإنه يطالب باختيار أكثرهما قبولاً لديه.

2-4-1-2-مفتاح تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (29) بند، كل بند يتضمن زوج من العبارات، إحداهما تشير إلى الضبط الخارجي، والثانية إلى الضبط الداخلي، وستة من هذه البنود لا تصحح كان الغرض منها إضفاء الغموض من المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على التوجه الخارجي، بينما تشير الدرجة المنخفضة على التوجه الداخلي:

- الفقرات رقم (1-8-14-19-24-27) فقرات تمويه، ولم تحسب لها أي علامة.
- الفقرات رقم (2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (أ)، وتعطى (0) صفر عند الإجابة عليها بالرمز (ب).
- الفقرات رقم (3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (ب)، وتعطى صفراً عند الإجابة عليها بالرمز (أ).

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين:

- الأولى: من (0-8) درجات، هم ذوي وجهة الضبط الداخلية.
- الثانية: من (9-23) هم ذوي وجهة الضبط الخارجية.

2-4-2-2-مقياس المهارات الميتمة معرفية:

2-4-2-1-وصف المقياس

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس علي فارس لمهارات ما وراء المعرفة الذي تم إعداده في (2013) حيث قام بتحديد أبعاد مهارات التفكير الميتمة معرفي في كمن التخطيط والمراقبة والتقييم، وقد تم ضبطها وتحديد مؤشراتنا إلى من خلال أدبيات هذا المفهوم، وبعد تحديد أبعاد المقياس وتعريف كل بعد إجرائيا مؤشرات قياسه تم تمت صياغة (45) عبارة في موزعة على (05) بدائل وفقا لطريقة ليكرت في الصورة الأولية للمقياس وقد اشتمل كل بعد على (15) عبارة، وبعد عرضه على جملة من الأساتذة والمحكمين تم حذف بعض الفقرات لأنها توحى بال تكرار وقد تم حذف خمس بنود والتي تأخذ الأرقام التالية (05-11-13-31-40)، في حين خضعت بعض العبارات إلى إعادة صياغة من حيث التعبير دون تغيير المعنى.

2-4-2-2- طريقة التصحيح: قام الباحث بإعداد مفتاح تصحيح عبارات المقياس كالتالي:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	البدائل نوع العبارة
01	02	03	04	05	العبارة الايجابية
05	04	03	02	01	العبارة السلبية

3-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

مقياس وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية):

أ- الصدق:

لقد تم حساب كل من الصدق التمييزي، وصدق المضمون، والصدق العاملي، والصدق البنائي من قبل روتر وتلاميذه على عدد كبير من الدراسات، وأكدت جميعها أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق. (اللهبي، 1995، ص108)

وفي البيئة العربية ركز كفاي (1982) على الصدق الظاهري والصدق المنطقي للمقياس، طبعاً بعد ترجمته للغة العربية وعرضه على سبعة أعضاء لهيئة التدريس بقسم على النفس لتحديد أي العبارتين تعبر عن الوجهة الداخلية للضبط وأيهما تشير إلى الوجهة الخارجية للضبط، وكذلك مدى صدق العبارة في التعبير عن المعنى المقصود.

وأوضحت النتائج أن تصنيف المحكمين جميعاً طابق تصنيف العبارات في المقياس بين الوجهة الداخلية والوجهة الخارجية للضبط كما أوضحت النتائج باستخدام صدق المحكمين أن الست والأربعين عبارة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بينما اعترض أحد المحكمين الآخران على البند (29-أ) على أساس عدم وضوح صياغته، في حين اعترض الآخر على البند (3-ب) لنفس السبب، وعلى هذا فغن صدق المقياس الذاتي يبلغ (0، 786) وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار. (كفاي، 1982، ص20-21).

التأكد من صدق أداة الدراسة الحالية:

أما بالنسبة لصدق المقياس فيما يخص الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقتين: طريقة صدق الاتساق الداخلي، طريقة الصدق الذاتي على عينة استطلاعية.

- طريقة صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس ككل فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (09): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
وجهة الضبط الداخلية	0.76
وجهة الضبط الخارجية	0.62

من خلال جدول رقم (09) يتضح أن هناك ارتباطا إيجابيا تراوحت قيمه بين (0.62-0.76) بين الأبعاد والمقياس ككل، مما يدل على وجود اتساق داخلي عالي بين الأبعاد.

- طريقة الصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

- معامل الثبات بالتجزئة النصفية: 0.96

إذن معامل الصدق الذاتي = 0.93 وهذا يعني أن المقياس صادق ذاتيا وثابت قياسيا.

ب- الثبات:

قام روتر بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عدة عينات، إذ تراوحت النتائج ما بين (0.49-0.83)، كما تراوحت بطريقة التجزئة النصفية بين (0.65-0.79) وذلك على عينات مختلفة من الذكور والإناث في المجتمع الأمريكي.

(كفافي، 1982، ص12، 16)

وفي البيئة العربية(المجتمع المصري) قام كفافي بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على مجموعة بلغت (106) طالبا وطالبة، حيث تم التوصل إلى معامل ثبات بين التطبيقين (0.61)، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط بين البنود الفردية مع البنود الزوجية (0.52)، وبلغ معامل الارتباط باستخدام تصحيح سبير- براون (0.69)، وبلغ معامل ارتباط البنود الفردية مع المقياس ككل (0.82) والبنود الزوجية مع المقياس ككل (0.84)، وهي معاملات ارتباط مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس (كفافي، 1982، ص19، 20)

التأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية:

أما فيما يخص ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة التباين (alpha crombakh)، وذلك كما يلي:

- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب معامل الارتباط بين البنود الفردية مع البنود الزوجية مع استبعاد البند الوسيط بينهما البند (15)، ويلي ذلك معامل الارتباط باستخدام تصحيح سبيرمان - براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار كله، إذ قدرت بـ 0.93.

- طريقة التباين (alpha crombakh):

جدول رقم(10): يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس وجهة الضبط.

المتغير	قيمة ألفا
وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)	0.43

من خلال جدول رقم (10) يتضح أن قيمة ألفا كرومباخ بلغت (0.43) وهي قيمة مرضية تدل على ثبات المقياس.

2-5-2- مقياس المهارات الفكرية الميتمعرفية:

أ- الصدق:

قام علي فارس بعرض مقياس المهارات ما وراء المعرفة على عشرة أساتذة بجامعة الجزائر، وجامعة البليدة - القطب الجامعي العفرون، من قسم علم النفس من أجل أخذ وجهات نظرهم حول مدى صدق كل عبارة، أو اقتراح تعديلات، أو إعطاء صيغة بديلة للعبارة، وقد سجلت الفقرات نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة الصياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى، كما تم حذف البعض الآخر لأنها توحى نوعا ما بالتكرار

كما قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط كل عبارة بمجموع درجة البعد الذي تنتمي إليه. وقد أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس تراوحت كلها بين (0,72 - 0,83)، إضافة إلى أن جميع معاملات الارتباط لبؤود المقياس كانت دالة إحصائياً وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس مهارات ما وراء المعرفة، حيث أنها تحقق المعيار الإحصائي المناسب.

التأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية:

للتأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية قمنا بحساب الصدق بطريقتين كالتالي:

- صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (11): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية

أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	0.96	0.01
مهارة المراقبة	0.97	0.01
مهارة التقويم	0.98	0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (11) أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت النتائج ما بين (0.96-0.98)، وهذا ما يؤكد أن مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس مهارات ما وراء المعرفة، وهذا ما يحقق المعيار الإحصائي المناسب بدرجة مرتفعة.

الصدق الذاتي:

معامل الصدق الذاتي = وهذا يعني أن الاستمارة صادقة ذاتياً وثابتة قياسياً.

حيث أن الصدق يتضمن الثبات، فالأداة صادقة تكون ثابتة.

وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي للدراسة الحالية 0.91.

ب- الثبات: قام على فارس من التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

- معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي: حيث كانت جميع معاملات ألفا كرومباخ دالة إذ تراوحت ما بين (0، 47) - (0، 70) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس.
- طريقة إعادة التطبيق: وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة، حيث تراوحت ما بين (0.72-0.83).

التأكد من الثبات الأداة في الدراسة الحالية:

أما بالنسبة لثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد قمنا بحسابه بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة التباين (alpha crombakh) وذلك كما يلي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية

- جدول رقم (12): يوضح معامل ثبات طريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط	
0.93	البنود الفردية مع المقياس ككل
0.87	البنود الزوجية مع المقياس ككل
0.78	البنود الفردية مع البنود الزوجية

- من خلال الجدول رقم (12) يتبين أن نتائج معامل الارتباط كانت مرتفعة إذ بلغ معامل الارتباط بين البنود الفردية مع البنود الزوجية (0.78)، وبلغ معامل ارتباط البنود الفردية مع المقياس ككل (0.93) والبنود الزوجية مع المقياس ككل (0.87)، في حين بلغ معامل الارتباط باستخدام تصحيح سبير - براون (0.87)، وهي معاملات ارتباط مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس.

- طريقة التباين باستخدام معادلة الفا كرومباخ Alpha Cronbach

جدول رقم (13): يوضح معامل ثبات الفا كرومباخ لمقياس لمهارات ما وراء المعرفة

المتغير	قيمة ألفا
مهارات الميتما معرفية	0.94

تشير البيانات في الجدول أعلاه رقم (13) إلى أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة إذ بلغت قيمة ألفا (0.94)، وهي دلالة جيدة على ثبات المقياس، مما يدل على ارتفاع صدق المحتوى.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن أدوات الدراسة الحالية أوفت الشروط السيكومترية كأدوات ملائمة وجيدة تفي بأغراض الدراسة.

4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

لقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية التي يوفرها برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss النسخة (22)، في الدراسة الحالية، والتي تتماشى مع أهداف الدراسة وتساعد في عملية التحليل واختبار الفرضيات، وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

• النسب المئوية:

$$\% \dots = \frac{\text{ت مجموع عدد الإجابات}}{\text{العينة}}$$

• الانحراف المعياري

• المتوسط الحسابي

• معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون "Spearman Brown"

• معادلة الفا كرونباخ "Cronbach Alpha"

صيغة حساب معامل كرونباخ ألفا

The diagram shows the formula for Cronbach's Alpha coefficient, $\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_T^2} \right)$. Three callout boxes are present: one pointing to 'k' labeled 'عدد العناصر' (Number of items), one pointing to the numerator $\sum s_i^2$ labeled 'مجموع كباينات العناصر' (Sum of squares of items), and one pointing to the denominator s_T^2 labeled 'تباين الدرجة الكلية' (Total variance).

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_T^2} \right)$$

شكل رقم (03): صيغة حساب معامل ألفا كرومباخ.

خلاصة:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات المتبعة والأدوات والأساليب المستخدمة أثناء إجراء الدراسة، ولقد تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية المتبعة من خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية، تماشياً مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته، حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، حيث تم توضيح منهج الدراسة المتبع، والعينة بالإضافة إلى حدود الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكمترية لها، كل هذا حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة علمية واضحة ودقيقة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.
- 2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.
- 3- الاستنتاجات
- 4- اقتراحات البحث.

تمهيد:

بعد التعرض لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، والتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، لابد من التأكد من صدق فرضيات البحث والإجابة على تساؤلاته، ففي هذا الفصل سيتم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياته، ثم مناقشة النتائج وإعطاء التفسيرات المناسبة في ضوء ما تناوله في الإطار النظري وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وصولاً إلى استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها والتي من خلالها نُقدم جملة من الاقتراحات العملية.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية -الخارجية) وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (14): يوضح العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التخطيط لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

		مهارة التخطيط	ن م %	ت	المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط			
غير دال	0.74	0.16	27	8	وجهة الضبط الداخلية
غير دال	0.51	-0.14	73	22	وجهة الضبط الخارجية
			100	30	المجموع

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (14) نلاحظ، أن قيمة معامل الارتباط بين وجهة الضبط (الداخلية) ومهارة التخطيط بلغت (0.16) عند مستوى الدلالة (0.74) في حين قدرت قيمة معامل الارتباط بين وجهة الضبط (الخارجية) ومهارة التخطيط بـ (-0.14) كما أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.51)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) وتوظيف مهارة التخطيط، وبالتالي لم تتحقق فرضية البحث الأولى والقائلة أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

1-2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية) وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم(15): يوضح العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية) وتوظيف مهارة المراقبة لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

مهارة المراقبة		ت	ن م %	المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة			
غير دالة	0.39	8	27	وجهة الضبط الداخلية
غير دالة	0.96	22	73	وجهة الضبط الخارجية
		30	100	المجموع

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (15)، نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط الداخلية ومهارة المراقبة بلغت (0.10) عند مستوى الدلالة (0.39)، في حين بلغ معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط الخارجية ومهارة المراقبة (-0.009) عند مستوى الدلالة (0.96)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية) وتوظيف مهارة المراقبة، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية والقائلة بأنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

1-3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم(16): يوضح العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف

مهارة التقويم لدى عينة من طلبة قسم علم النفس.

مهارة التقويم			ن م %	ت	المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط			
غير دالة إحصائياً	0.69	0.16	27	8	وجهة الضبط الداخلية
غير دالة إحصائياً	0.74	-0.073	73	22	وجهة الضبط الخارجية
			100	30	المجموع

يتضح من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط الداخلية ومهارة التقويم بلغت (0.16) عند مستوى الدلالة (0.69)، في حين بلغ معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط الخارجية ومهارة التقويم (-0.073) عند مستوى الدلالة (0.74)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بأنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

4-1- عرض ومناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم(17): يوضح العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف

المهارات الفكرية الميما معرفية لدى عينة من طلبة قسم علم النفس السنة الثانية.

المهارات الميما معرفية		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار	ن م %	ت	المتغيرات
		-0.15	0.48	غير دالة إحصائياً	73	22	وجهة الضبط الخارجية
					100	30	المجموع

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (17) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية) والمهارات الفكرية الميما معرفية بلغت (0.55) عند مستوى الدلالة (0.15)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من وجهة الضبط الخارجية والمهارات الفكرية الميما معرفية (-0.15) عند مستوى الدلالة (0.48) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة (الداخلية - الخارجية) وتوظيف المهارات الفكرية الميما معرفية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية العامة والقائلة بأنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف المهارات الفكرية الميما معرفية لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر.

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر) وبناءاً على النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، وبعد القراءة الإحصائية لنتائج الدراسة تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة أفراد العينة بالنسبة لذوي الضبط الداخلي أو

قد يكون ذلك راجع إلى كون الضبط الداخلي للطلبة مرتبط بالاعتقادات أو القدرة على السيطرة على الأحداث أو عدم السيطرة عليها، وما يتعلق بحياة الفرد النفسية والاجتماعية على اعتبارها من بين العوامل الأقوى والأكثر تأثيراً على طلبة ذوي التوجه الداخلي للضبط من العوامل الذاتية التي تشمل المهارات أو القدرات. فكثيراً ما نجد تركيز الدراسات على ربط الضبط الداخلي بالعوامل النفسية والاجتماعية والعوامل الثقافية والمعتقدات، وكذلك ما تؤكد عليه المنطلقات النظرية، حيث يرى (لازاروس، 1966 Lawros) أن الضبط الداخلي يتأثر بمعتقدات الفرد حول كفاءاته وقدراته على ضبط النتائج في عالمه الخاص، في حين نجد دراسة (فائقة محمد بدر) التي هدف إلى التعرف على الفروق في وجهة الضبط بين الذكور والإناث في المملكة العربية السعودية، وعلاقة وجهة الضبط الداخلي والخارجي بمستوى التوكيدية الطلاب بالطالبات حيث تم التوصل إلى أن كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية كلما قل توكيد الذات لديه وكلما ارتفع توكيد الذات لديه كلما مال إلى وجهة الضبط الداخلية.

حين نجد أن ما يتميز به طلبة ذوو وجهة الضبط الخارجية أنهم أقل حذراً، وأقل ثقة بالنفس وتنقصهم الأصالة في التفكير، وقلة المشاركة والإنتاج كما يفكرون إلى الإحساس بوجود مشكلة أو القدرة على حلها، وهذا ما يؤكد عليه كل من "Strof and Ttountras"، حيث يشير كل منهما إلى أنه من خصائص ذوي الضبط الخارجي: انعدام الثقة والتوقعات المنخفضة للنجاح، والتمركز حول الذات، وهذا ما اتفق مع دراسة (فائقة محمد بدر) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط الداخلي والخارجي ومستوى التوكيدية للطلاب والطالبات، حيث أسفرت النتائج أنه كلما مال الفرد إلى وجهة الضبط الخارجية كلما قل توكيد الذات لديه، كما يذكر روتر أن من أشكال الضبط الخارجي نجد الحظ والصدفة هذا النوع يمثل اعتقاد الفرد بان العالم غير قابل للتنبؤ وان التأثيرات الحتمية وغير خاضعة للعقل.

2-2 - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبناء على النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة وبعد القراءة الإحصائية لنتائج الدراسة تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة أفراد العينة من ذوي التوجه الداخلي للضبط فبالرغم مما أسست له المنطلقات النظرية حول الخصائص التي تميز ذوي الضبط الداخلي والتي من بينها القدرة على التفكير في المواقف التي يتعرضون لها والأحداث، حيث يذكر أبو الرياش وآخرون (2009) إلى أن مهارة المراقبة تتعلق بالتفكير في أهداف المهام وكيفية تحقيقها، واختيار الإستراتيجية المناسبة لمواجهة المواقف والأحداث والعمل وفق ما شملته الاستراتيجيات أو استبدالها. إلا أن توظيف أفراد العينة من ذوي الضبط الداخلي لمهارة المراقبة كان منخفضاً، فلاعتقاد الفرد ذو التوجه الداخلي للضبط وخبراته دور في ضبط الأحداث من حوله، حيث يشير أبو ناهية أن خبرات الفرد يمكن أن تزيد إحساسه بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدرته على ضبط وسيطرة الأحداث عليه.

أما بالنسبة للطلبة ذوو التوجه الخارجي فهم أقل إحساساً بوجود قدرة على مواجهة الصعوبات أو تحديد واختيار إستراتيجية لمواجهة ما يعترضهم من مواقف أو صعوبات لتأثرهم بالظروف الخارجية كما أن شعورهم بالعجز واليأس في مواجهة المواقف الصعبة يمنعهم من التمكن من تحسين أدائهم، وانخفاض الإحساس بالمسؤولية عن نتائج مع خطوا له، وفي هذا الصدد ذكر روتر أنهم أقل ثقة بالنفس وأقل جرأة.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالث على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبناء على النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة وبعد القراءة الإحصائية لنتائج الدراسة تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية) وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى صغر حجم العينة بالنسبة لفئة الطلبة من ذوي التوجه الداخلي، أو بفعل تأثير الظروف البيئية وخاصة المستوى الاجتماعي والثقافي التي يعيشها الطلبة حيث تؤكد دراسة على الديب "1985" على وجود علاقة بين التحكم الداخلي والتوافق النفسي والاجتماعي.

وكذلك عدم الاستقرار في التوجه الذاتي، وعدم التهيؤ الذهني لنتائج أفعالهم، وعدم التوقع والتنبؤ بحدوثها حيث يرى روتر أن سلوك الفرد لا تحدده فقط طبيعة الأهداف وأهميتها بل يتحدد أيضاً عن طريق التهيؤ الذهني أو التوقع بان هذه الأحداث سوف تحدث، في حين يشير المحمدي (2004) أن المستويان الاجتماعي والاقتصادي يلعبان دوراً هاماً في تحديد وجهة الضبط لديه على اعتبار أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد بإمكانية التحكم في الأحداث، كما أن للخبرة دور أساسي في تحديد وجهة الضبط للفرد، حيث يذكر صلاح أبو ناهية (1987) أن خبرة الفرد وتجاربه في الحياة تزداد مع التقدم في العمر، وهذه الخبرات يمكن أن تزيد إحساس الفرد بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، أما بالنسبة للطلبة نوو التوجه الخارجي للضبط، فتتخفف لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، كما تتخفف لديهم القدرة على الحكم على دقة النتائج المتوصل إليها، فلقد أشار كل من ستروف وتونتراس Strof and "Ttountras" أن من خصائص ذوي الضبط الخارجي انعدام الثقة لديهم، وتوقعاتهم

المنخفضة للنجاح والشعور بالعجز واليأس في حالة عدم تحقق الأهداف المنشودة وانعدام الثقة بتحقيقها.

2-4 - مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، وبناء على النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة وبعد القراءة الإحصائية لنتائج الدراسة تم التوصل إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وتوظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية ماستر، كما أوضحت النتائج أن طلبة قسم علم النفس وبشكل خاص السنة الثانية ماستر يميلون إلى الضبط الخارجي أكثر من الضبط الداخلي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ميل الطلبة نحو سلوك معين وطريقة عزوهم لهذا السلوك وكيفية تفسيرهم للنتائج المترتبة عنه ومدى قدرته على معرفة الوقت المناسب للقيام بهذا السلوك وهذا ما يتطلب تنظيمًا ذاتيًا، والقدرة على التحكم وتحمل المسؤولية، حيث نجد أن أفراد العينة من ذوو التوجه الداخلي رغم ما يميزهم من صفات وخصائص قد تؤهلهم لتوظيف مهارات التخطيط من خلال تحديد الهدف والتنبؤ بالنتائج المتوقعة وضبطها والقدرة على التحكم فيها، حيث أن اعتقاد الأفراد من ذوي الضبط الداخلية بإمكانهم السيطرة على البيئة، وضبط أحداثها بفضل مهاراتهم وكفاءاتهم التي اكتسبوها من الخبرات السابقة، كما أن اعتقادهم بأنهم يمتلكون مجموعة من السمات التي تمكنهم من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها، حيث يذكر روتر أن ذوي الضبط الداخلي يكونون أكثر قدرة على خلق انطباع إيجابي وينشغلون بكيفية التأثير على الآخرين وتأثير الآخرين فيهم، لكن هذا ما لم ينطبق مع أفراد العينة من ذوي الضبط الداخلي، ربما كون ذلك راجع إلى قلة الطلبة من ذوي التوجه الداخلي، ولعل ذلك يعود إلى الظروف البيئية وخاصة المستوى الاجتماعي والثقافي التي يعيشها الطلبة، حيث

الفصل الرابع.....عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

يشير الديب (1994) إلى أن مفهوم وجهة الضبط يتأثر بالموضوعات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع مما يعطي نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات، كما يؤكد باديبان أن أصحاب الواجهة الداخلية لديهم القدرة على التأثير في الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط الخارجية فيفتقرون إلى الانسجام مع البيئة التي يعيشون فيها نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وبين أوضاع حياتهم، أما بالنسبة لطلبة ذوو التوجه الخارجي يرون أنه لا جدوى من التحكم في الأحداث أو التغيير في مجريات سيرها لأنها مقدره سلفا، فهم حسب ما ذكر يعقوب (2002) يرجعون الحوادث السلبية أو الايجابية إلى ما وراء الضبط الشخصي، كما تتخفف لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم، بالإضافة إلى ذلك نجد أن الطلبة ذوو التوجه الخارجي يتصفون بالضعف في الأداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي حيث يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم وهذا ما يحول دون استغلال مهاراتهم الميمنة معرفية وخصائصهم الشخصية.

بالإضافة إلى أن المرحلة الجامعية تمثل بداية الاستقرار للتوجه الوظيفي، والإيمان بمستقبل الحياة الجديدة، قد يكون من الطبيعي في هذه المرحلة انسجام الفرد مع مخرجاته سواء الأكاديمية أم السلوكية، بما تمثله من توجهات سواء كانت داخلية أم خارجية على افتراض أن التقدم في العمر يصاحبه زيادة في الخبرة،

ونجد أن معظم الدراسات تتفق أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص ايجابية مقارنة بالأفراد ذوو وجهة الضبط الخارجية وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة ابتسام هادي أحمد العفري التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى وقد تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية- الانبساط- التقاني- الوداعة - الانفتاح - على الخبرة) لدى عينة البحث.

الاستنتاجات:

تم التوصل في الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

- 1- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الفكرية المبتدئة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر)، وبالتالي لم تتحقق الفرضية العامة.
- 2- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التخطيط لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر)، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى.
- 3- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة المراقبة لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر)، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية.
- 4- وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين وجهة الضبط وتوظيف مهارة التقويم لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر)، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

الاقتراحات:

- بعد ما تم التوصل إليه من نتائج أكدت وجود العلاقة بين متغيري الدراسة فإننا نقترح بعض الإجراءات التي من شأنها تفعيل الميداني لما تناولناه نظريا كما يلي:
- 1- يجب على القائمين على التعليم الجامعي أن يقوموا بدور فعال في إدراك وجهة الضبط لدى الطلبة، وتعديلها من خلال تفعيل دور البرامج التدريبية والتعليمية والتكوينية.
 - 2- ضرورة الاهتمام بتنمية وجهة الضبط الداخلية لدى الطلبة، من خلال بث الثقة في أنفسهم بقدراتهم على العمل والاجتهاد والنجاح وتوظيف مهاراتهم الفكرية المختلفة.
 - 3- الاهتمام بفئة الطلبة ذوي الضبط الداخلي وإدماجهم في برامج وأنشطة تساعد على تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقوية وجهة الضبط الداخلية لديهم.
 - 4- تدعيم تكوين الطلبة في قسم علم النفس من خلال الاهتمام بالجانب التطبيقي للتأكيد على ضرورة تنمية المهارات الفكرية الميتمة معرفية.
- تفعيل النشاطات المساعدة على توظيف المهارات الفكرية الميتمة معرفية لدى الطلبة

الختامة

خاتمة:

طرحت الدراسة الحالية موضوع وجهة الضبط الذي أصبح من الموضوعات الراهنة في محاولة فهم وتعديل السلوك، والتحكم فيه ومعرفة مصدر الضبط الواقع عليه. ويعتبر متغيراً أساسياً من متغيرات الشخصية التي تتعلق بمعتقدات الفرد حول العوامل التي تتحكم في النتائج المهمة في حياته، ومدى إدراكه لمصدر التدييمات التي يتلقاها، سواء كانت صادرة عن قدرته أو صادرة عن قوى خارجية، وانطلاقاً من هذا يصنف الأفراد إلى فئتين: ذوو الضبط الداخلي وذوو الضبط الخارجي. وبحثنا في علاقته بتوظيف المهارات الميتمة معرفية لدى طلبة قسم علم النفس (السنة الثانية ماستر) التي تشكل أحد تضمينات علم النفس المعرفي التي يتم إسقاطها خاصة على التنبؤات بالإنجاز الأكاديمي للطلبة في مواقف التعلم فهي تساعدهم على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها. كما تعتبر مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي، الذي يقوم على مراقبة السلوكات الذهنية والأدائية وممارسة أساليب الضبط والتقييم الذاتيين لتحقيق مستوى أفضل من الأداء والوصول إلى انسب الحلول. وعبر تناول النظري وقراءتنا الإحصائية أكدت دراستنا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين وجهة الضبط وتوظيف المهارات الميتمة معرفية في أبعادها الثلاثة (التخطيط، المراقبة والتقييم)، وانطلاقاً من كون هذه الدراسة تصنف ضمن البحوث النفسية التي تتناول الإنسان بالدراسة فهو يتمتع بكيونة متشابكة ومتغيرة بيولوجية وعاطفية واجتماعية، فإن النتائج التي حصلنا عليها بالنسبة والتقريب وتخضع لخصائص أفراد العينة ولأدوات الدراسة لذا نأمل أن يتم تناول هذه المتغيرات المبحوثة في دراستنا على عينات مختلفة وبطرح نظري وميداني مغاير.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

أولاً: الكتب

- 1- أبو الرياش حسين محمد وآخرون (2009): أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 2- توك وعدس محمد عبد الرحمان (1990): أساسيات علم النفس التربوي، ط1، عمان، مركز الكتاب الأردني.
- 3- جابر الكفافي علاء الدين (1982): مقياس وجهة الضبط، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 4- جابر عبد الحميد (1999): استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 5- جبر أحمد فهم (1987): دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية، ط1، القدس، دار الأمل.
- 6- جروان فتحي عبد الرحمان، (1999): تعليم التفكير مهارات وتطبيقات، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي.
- 7- جوليان روتر، (1980): تر: عطية محمود، علم النفس الإكلينيكي، ديوان المطبوعات، ط1، الجزائر.
- 8- حجاج علي حسين (1986): نظريات التعليم، ط1، الكويت، عالم المعرفة.
- 9- حسني عبد الباري عمر (2003): التفكير (مهارته واستراتيجيات التدريس والتعلم) ط1، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 10- الدريد عبد المنعم (2004): دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، ط1، مصر، عالم الكتاب.
- 11- الديب على محمد (1994): بحوث في علم النفس، ط1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- 12- ذوقان عبيدات (2006): البحث العلمي، ط1، جدة، اشراقات.
- 13- رشاد عبد العزيز موسى (1987)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، ط1، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- 14- رشاد عبد العزيز موسى (1991): سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 15- زهران عبد السلام (1984): علم النفس الاجتماعي، ط5، القاهرة، عالم الكتب.
- 16- الزيات مصطفى (2004)، علم النفس المعرفي (ج2)، دراسات وبحوث، ط1، مصر، دار النشر للجامعات.
- 17- الزيات فتحي مصطفى (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 18- الضامن منذر (2007): أساسيات البحث العلمي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر.
- 19- الطيبي محمد (2006): النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، الأردن، عمان.
- 20- عدس محمد عبد الرحيم (1296): المدرسة وتعليم التفكير، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 21- عدس محمد عبد الرحيم (1999): تدني الانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- 22- عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 23- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2007): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 24- عدنان يوسف العتوم وذياب الجراح عبد الناصر (2006): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 25- غباري ثائر أحمد (2008): الدافعية (النظرية والتطبيق)، ط1، عمان، دار المسيرة.
- 26- فتحي مصطفى الزيات (1996): سيكولوجية التعلم بين التطور الارتباطي والتطور المعرفي سلسلة علم النفس، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 27- كريمان بدر (2008): التعلم النشط، ط1، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 28- يعقوب إبراهيم (2002): علاقة فلسفة التربية الإسلامية ومركز الضبط وتقدير الذات، الكندي، ط1.

ثانياً: المجالات

- 1- أبو ناهية صلاح الدين (1987): الفروق في الضبط الداخلي والخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين بقطاع غزة، مجلة دراسات تربوية، مج2، ع9.
- 2- بن زاهي منصور وبن الزين نبيلة (2012): مركز الضبط الداخلي- الخارجي في المجال الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقة ع7.
- 3- بوالليف آمال (2010): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار، عنابة .
- 4- الخطيب. رجاء عبد الرحمان (1990): الضبط الداخلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى جناح الأحداث، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة الأزهر، السنة الرابعة، ع15.
- 5- الديب على محمد بن محمد (1994): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة الأزهر، ع10.

- 6- الديب على محمد محمد (1989): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بجامعة الأزهر، ع15.
- 7- عكاشة وضحا (2012): فاعلية برنامج تدريسي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف أول ثانوي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، ع5، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مركز تطوير التفوق، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 8- فائقة محمد البدر (2005): وجهة الضبط وتوكيد الذات، دراسة مقارنة بين طلاب بالجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ع1، مج5.
- 9- قلي، عبد الله (2009): فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع13، جامعة الجزائر.
- 10- كرم توفيق سميحة، سليمان عبد الرحمان السيد (1995): علاقة اتخاذ القرار بوجهة الضبط، دراسة عبر ثقافية، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، ع8.
- 11- ماجدة إبراهيم الباري محسن طاهر مسلم (2011): أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، القادسية، العراق.
- 12- ماجدة إبراهيم الباري، محسن طاهر مسلم (2001) مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، جامعة بغداد، القادسية، العراق.

13- نافر أحمد عبد بقيعي (2011): التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، قسم التربية وعلم النفس، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج14، ع2.

ثالثا: الرسائل والأطروحات

1- ابتسام بنت هادي بن أحمد العفاري (2011): العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، تخصص شخصية وعلم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

2- احمد علي إبراهيم خطاب (2007): أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة الفيوم

3- أمحمدي علي (2013): الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، وهران، الجزائر.

4- بادبيان سعيد بن علي (1420): وجهة الضبط الداخلية-الخارجية لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب مرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

5- بن الزين نبيلة (2004): مركز الضبط لدى الطلبة المكفوفين والمتأخرين دراسيا، دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمامي والثانوي، رسالة ماجستير، ورقة.

- 6- بن بريكة عبد الرحمان (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر رسالة دكتوراه في علوم التربية جامعة الجزائر
- 7- بوقسارة منصور (2008): مركز الضبط وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانويات، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- 8- تيايبه فوزي (2009): وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) وعلاقته بضغط مهنة التدريس لدى معلمي التربية البدنية والرياضية، دراسة ميدانية بولاية (سوق أهراس، قالمة)، رسالة ماجستير، الجزائر، 2009.
- 9- جرادات إدريس (1992): مركز الضبط وعلاقته بالأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية، رسالة ماجستير جامعة. النجاح الوطنية.
- 10- الحربي، حنان بنت حمادي سليم اللهبي (2006): معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 11- الخثمي (2008): وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين دراسة ميدانية مقارنة بمجمع الأمل للصحة النفسية بالدمام، رسالة ماجستير.
- 12- خولة أحمددي (2012): علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع، رسالة ماجستير، البليدة.
- 13- درار أنصاف محمد (2006): التعلم وتنمية التفكير المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة تربية من أجل المستقبل مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير.

- 14- دنيا خالد أحمد الفلمباني (2011): فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول إعدادي، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية، قسم علم النفس التربوي.
- 15- رفيق محسن (2005): أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة الأقصى غزة
- 16- الزهراني (2005): الإدمان وعلاقته ببعض الوظائف النفسية العصبية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة، جامعة الميتما.
- 17- سالم عبد الله على الزبيدي (2009): تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث، قسم علم النفس، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 18- السديري غادة (1999) وجهة الضبط والدافع إلى الانجاز لدى المكفوفين والعاديين من الجنسين في الفئة العمرية (13-15) سنة، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 19- صحراوي نزيهة (2011): علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.
- 20- العفاري ابتسام بنت هادي (2014): العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، ماجستير جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 21- فاطمة، الحربي (2004): علاقة الخجل بوجهة الضبط والدافع للإنجاز لدى المراهقات من طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

22- محمد هاني سعيد (2008): الهناء الشخصي لدى الصم والمكفوفين والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية، أطروحة دكتوراه، جامعة المينا، مصر.

23- محمدي مروان (2004): الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي-الخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

24- منيرة منصور بنت بن صالح، (2008): الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي الخارجي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، أم القرى.

25- هاني إسماعيل أبو السعود (2009): برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة التاسع الأساسي بغزة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

رابعاً المعاجم والقواميس

1- ابن منظور (2003): لسان العرب، القاهرة، دار الحديث.

2- عبد الحميد جابر وكفاقي علاء الدين(1991): معجم علم النفس والطب النفسي، ط1، القاهرة، دار النهضة العربية

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس المهارات الما وراء معرفية لعلي فارس

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

استمارة بحث موجهة لطلبة علم النفس - السنة الثانية ماستر -

عزيزتي الطالبة..... عزيزي الطالب.....

يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة م العبارات المرقمة من 01 إلى 38. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن وتحديد درجة انطباقها عليك وذلك بوضع علامة (X) أمام التقدير الذي تراه مناسباً بالنسبة لك، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وإن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تفعله. ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

البيانات الأولية :

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص:.....

الرقم	العبارات	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي					
02	استخدم خطة جديدة في حال فشل الخطة الأولى.					
03	أقارن الحلول التي أتوصل إليها بتلك التي يتوصل إليها زملائي					
04	انظم المعلومات من خلال التخطيط الدقيق لها					
05	استطيع ضبط الأفكار التي افهمها بشكل جيد					
06	أصحح المعارف الخاطئة بعد التعرف عليها					
07	في بداية كل نشاط دراسي، أضع خطة أسير عليها					
08	لدي القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في المواقف التي تواجهني					
09	بعد حل أي مشكلة أبدأ إلى وسائل مختلفة للتأكد من صحة ذلك الحل					
10	احدد الأفكار الرئيسية في الموضوع الذي أفكر فيه					
11	احدد مدى صلاحية المعارف التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني					
12	لا أراجع الأفكار والمعلومات التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني					
13	لا أراجع الأفكار والمعلومات التي لا افهمها ثانية					
14	اختار المصادر المناسبة لفهم موضوع الدراسة المبرمج					
15	احدد معايير الحكم على الصواب والخطأ في المواقف التي تواجهني					
16	أقيم خططي باستمرار لأتأكد من صحة الحل المتوصل إليه					
17	أتوقع نوعية الأسئلة التي يطرحها الأستاذ قبل الامتحان					
18	لدى القدرة على تجاوز نقاط ضعفي لحل مشكلتي					

					19	اعرف أدائي حالما انهي الامتحان
					20	أركز جيدا على المعلومات الهامة لحل المشكلة التي تصادفني
					21	أحاول استخدام الطرائق الناجحة من خلال الخبرات الماضية
					22	عند انجاز أي نشاط دراسي أقوم بمراجعة أهم الخطوات التي قمت بها
					23	أراجع دروسي دون أي تخطيط مسبق
					24	أخذ في الاعتبار كافة البدائل قبل حل أية مشكلة
					25	لدى القدرة على تقييم أدائي في المهام التي أكلف بها
					26	أضع خطط محددة لتحقيق أهدافي
					27	أعيد النظر في الحل المتوصل إليه حينما انهي مهمة ما
					28	أقيم بشكل جيد مدى فهمي لمواضيع الدراسة
					29	لا اعرف جيدا ما يجب القيام به عندما أقوم بأي عمل
					30	اسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه
					31	بهمني رأي الأساتذة في طريقة مراجعتي لدروسي ، لأصححها إن كانت خاطئة
					32	أسجل ما تم فهمه خلال مراجعة دروسي
					33	أثناء دراسة الموضوع ، أتوقف أحيانا لأتساءل عما إذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة أم لا ؟
					34	بعد أن أتأكد من صحة الحل الذي توصلت إليه أتساءل عما إذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة أم لا ؟
					35	بعد أن أتأكد من صحة الحل الذي توصلت إليه ،أتساءل عم إذا كان هناك حلا آخر
					36	أقارن خططي بخطط زملائي أثناء انجازي لأي نشاط دراسي .
					37	أثناء الإجابة عن أي سؤال ، أحاول تحديد أخطائي ، كي أتفادها لاحقا .
					38	ألخص ما قمت به بعد أن انهي المهمة لأقيم مدى تحقيقي لأهدافي .
					39	أبحث عن العلاقة بين المعلومات السابقة لربطها بالموقف الجديد .
					40	أثناء المراجعة ، أختبر نفسي بالإجابة عن نماذج امتحانات سابقة .

الملحق رقم (02): مقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

استمارة بحث موجهة لطلبة علم النفس - السنة الثانية ماستر -

أخي الطالب / أختي الطالبة.

بين يديك استبيان يهدف إلى الكشف عن الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث المهمة على الناس. يختلف أعمارهم ، وتتكون كل فقرة من عبارتين أشير إليهما بالرمز (أ ، ب). أرجو عند الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تضع إشارة (×) على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

إن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقد الشخص ، لذلك ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة ، كما قد تجد في إحدى الفقرات أنك توافق على ما جاء في كلتا العبارتين ، أو أنك لا توافق على ما جاء بهما بالمرّة ، وفي هذه الحالة عليك أن ترجح إحدهما على الأخرى وتختارها على أنّها الإجابة المناسبة ، علما بأن هذه الإجابة لن يطلع عليها احد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لكم على حسن تعاونكم.

معلومات عامة :

الجنس : () ذكر () أنثى

التخصص :

الإجابة	العبارات	الرقم
	أ. يقع الأولاد في المشكلات لان آبائهم يعاقبوهم كثيراً.	01
	ب. مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم.	
	أ. يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئياً إلى حظهم السيئ.	02
	ب. يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبوها.	
	أ. من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة	03
	ب. ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.	
	أ. يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.	04
	ب. لسوء الحظ غالباً ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته احد مهما بلغ من جهد.	
	أ. إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.	05
	ب. غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة.	
	أ. لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة.	06
	ب. الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.	

07	أ. مهمما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك. ب. الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.
08	أ. تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد. ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.
09	أ. غالبا ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل ، تحصل فعلاً. ب. اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرء.
10	أ. يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاماً. ب. في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عدم الجدوى.
11	أ. يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً. ب. الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب وفي الوقت المناسب.
12	أ. يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة. ب. يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك.
13	أ. عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها. ب. ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد ، لان كثيرا من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو الحظ السيئ على أي حال.
14	أ. هناك بعض الناس الذين هم سيئون. ب. هناك شيء جيد في كل إنسان تقريباً.
15	أ. بالنسبة لي فان ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ. ب. لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.
16	أ. من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره. ب. لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث إن دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً.
17	أ. بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بان معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها. ب. يمكن للناس بالمشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.
18	أ. غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم ب. في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ.
19	أ. على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. ب. من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه.

	أ. من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما ينجبك حقاً أم لا.	20
	ب. إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب.	
	أ. الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة.	21
	ب. إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معاً.	
	أ. المزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.	
	ب. من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم.	22
	أ. لا نستطيع أحياناً أن افهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها.	23
	ب. هناك ارتباط مباشر بين ما ابذل من جهد في الدراسة والعلامات التي احصل عليها.	
	أ. القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	24
	ب. القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.	
	أ. في كثير من الأحيان اشعر أنني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.	25
	ب. يستحيل علي أن اقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.	
	أ. يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم.	
	ب. لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن ينجبوك فهم ينجبوك.	26
	أ. هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية.	27
	ب. إن مزاوله الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.	
	أ. إن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي.	28
	ب. اشعر أحياناً أنني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.	
	أ. في كثير من الأحيان لا أستطيع أن افهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.	29
	ب. في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.	

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

