

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إشراف الأستاذ:
بلعربي الطيب

إعداد الطالب:
حساني رشيد

السنة الجامعية
2008/2007

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة (métacognition) ومركز التحكم (locus of control) لدى مجموعة من طلبة المركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة، خلال السنة الجامعية 2006-2007

- مشكلة البحث :

- تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :
- ما هي طبيعة العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة ؟

- فرضيات البحث :

- انطلق هذا البحث من الفرضيات التالية :
- الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي.
- الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .

- أدوات البحث :

- (1) مقياس استراتيجي ما وراء المعرفة.
- (2) مقياس مركز التحكم وقد اخضع المقياسان إلى دراسة سيكومترية هدفت إلى تحقيق شرطي الصدق والثبات .

- **العينة :** شملت عينة البحث 120 طالبا وطالبة (33 ذكور 87 إناث) منهم 71 طالبا بالسنة الأولى و49 طالبا بالسنة الرابعة.

- **المعالجة الإحصائية :** اعتمدنا برنامج spss في التحليل الإحصائي، معامل الارتباط والمقارنة الطرفية والتجزئة النصفية.

- النتائج :

- تتلخص النتائج فيما يلي :
- * الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي .
- * الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي .
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .
- * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .

الإقتراحات:

- جعل التفكير والتساؤل أساس العملية التعليمية وذلك من خلال تدريب المتعلم على البحث والتأمل والتخطيط والتنظيم والتحليل .
- إدراج إستراتيجية ما وراء المعرفة في مختلف جوانب البرامج التعليمية .
- إعادة النظر في طرائق التدريس بحيث تنمي لدى المتعلم روح المبادرة والاعتماد على النفس .
- إعادة النظر في أساليب التقويم بحيث تقيس الجوانب المعرفية العليا .
- تهيئة الظروف والإمكانات المادية والبشرية لتنفيذ هذه الإستراتيجية .

الاهداء

إلى الوالدين الكريمين

إلى كل إخوتي

إلى كل الأصدقاء والزملاء

إلى كل من حرم من نور العلم

أهدي هذا

العمل

كلمة شكر

لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير، لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور المشرف: الطيب بلعربي الذي تفضل بقبوله الإشراف على هذا العمل، ولم يتوان لحظة عن مدنا يد العون بتقديم توجيهات وملاحظات سديدة أنارت لنا طريق البحث.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور رشيد مسيلي، الذي تفضل بقبول مناقشة هذا البحث المتواضع، كما كان له الفضل بالمساهمة في تحكيم المقاييس التي استعملت في البحث.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد.

محتويات البحث

مقدمة

الفصل الأول : مدخل عام للبحث

- 1- الإشكالية 5
- 2- فرضيات الدراسة 7
3. أهمية الدراسة 7
- 4- أهداف الدراسة : 8
- 5- التحديد الإجرائي للمفاهيم : 8
- 6- حدود الدراسة : 10
- 7- الدراسات السابقة : 10

الفصل الثاني : إستراتيجية ما وراء المعرفة

- تمهيد 17
- 1- نظرة عامة حول التفكير 17
- 2- مفهوم ما وراء المعرفة 19
- 3- نماذج من ما وراء المعرفة 22
- 1-3-نموذج المعارف الما وراء معرفية 22
- 1-1-3 المعارف الما وراء معرفية 22
- 3- 1-2 الخبرات الما وراء معرفية 24
- 3-2 نموذج المهارات الما وراء معرفية 24
- 3-2-1 المعارف الما وراء معرفية 25
- 3-2-2 المهارات الما وراء معرفية 26
- 4- الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجي 27

27	1-4 اتجاه لوفافغ وينار.....
29	2-4 اتجاه نلسون ونارنر.....
30	3-4 اتجاه بريسلي وآخرين
31	5- تقنيات قياس ما وراء المعرفة.....
32	1-5 المقاييس المستقلة.....
32	1-1-5 التقنيات اللفظية.....
33	2-1-5 التقنيات المدعمة.....
33	3-1-5 التقنيات غير اللفظية.....
34	5- 2 – المقاييس التابعة.....
34	5- 2-1- تقنيات دراسة المراقبة الذاتية.....
35	5- 2-2- تقنيات دراسة التعديل الذاتي.....
35	6- العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة.....
36	6-1- الخصائص العامة للفرد.....
39	6-2- المتغيرات الشخصية.....
40	7- تنمية وتدريب ما وراء المعرفة.....
43	8- مناقشة وتعليق.....

الفصل الثالث : مركز التحكم

46	تمهيد.....
46	1- الإطار النظري لبروز مفهوم مركز التحكم.....
50	2. مفهوم مركز التحكم.....
55	3- الفرق بين مركز التحكم وبعض المصطلحات الأخرى.....
57	4- إمكانية تغيير مركز التحكم.....
60	5- العوامل المؤثرة في مركز التحكم.....
63	6- قياس مركز التحكم.....
66	7. الخلاصة.....

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسات الميدانية

تمهيد.....	68
1- منهج الدراسة.....	68
2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....	68
3- أدوات البحث.....	70
3-1 مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة.....	71
3-2 مقياس مركز التحكم.....	71
4- الدراسة الاستطلاعية.....	73
4-1 الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة.....	73
4-2 الخصائص السيكومترية لمقياس مركز التحكم.....	75
5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....	78
6- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.....	78
7. خلاصة الفصل.....	81

الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد.....	83
اولا : عرض نتائج فرضيات الدراسة.....	83
ثانيا : مناقشة النتائج وتفسيرها.....	87
ثالثا : الاستنتاجات العامة للدراسة.....	90
- الخاتمة.....	91
- الاقتراحات.....	93
المراجع.....	95
الملاحق	

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
69	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	الجدول رقم (1)
70	توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي	الجدول رقم (2)
74	صدق مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة	الجدول رقم (3)
75	معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة	الجدول رقم (4)
76	صدق مقياس مركز التحكم	الجدول رقم (5)
77	معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مركز التحكم	الجدول رقم (6)
83	نتائج اختبار كا ² للفرضية الأولى	الجدول رقم (7)
84	نتائج اختبار كا ² للفرضية الثانية	الجدول رقم (8)
85	يوضح نتائج اختبار كا ² للفرضية الثانية	الجدول رقم (9)
86	يوضح نتائج اختبار كا ² للفرضية الرابعة	الجدول رقم (10)

يتميز العصر الحديث بالتطور السريع في مجالات عديدة ويرجع ذلك إلى التقدم التكنولوجي المذهل، والثورة المعلوماتية الفائقة، مما أدى إلى إحداث تغيير في شتى الميادين، فتنوعت مصادر المعرفة وتعددت الأبحاث وظهرت النظريات بدرجة جعلت الفرد غير قادر على استيعاب إلا جزءا من هذا التغيير، وهذا ما دفع إلى توجيه الجهود إلى جعل طرق التلقي والاستيعاب أكثر تناسبا مع المعطيات الحديثة فتعالت الأصوات من قبل بعض المفكرين بضرورة تغيير أساليب اقتناء المعرفة، والمناداة بضرورة انتقال التربية من مرحلة النقل والتلقين إلى مرحلة كيف يمكن إنتاج المعرفة؟

لقد كان النقل ممكنا في فترات سابقة، كانت المعرفة فيها قليلة وممكن الإحاطة بها، وكانت أعداد المتعلمين قليلة، ولم يكن للمجتمعات الإنسانية انفتاح جغرافي، وإنما كان هناك انغلاق أدى بدوره إلى عزلة معرفية عما يدور في المجتمعات الأخرى، أما في ضوء التقدم العلمي والاتساع المعرفي والتطور التقني فلم يعد للنقل المعرفي والثقافي أدنى قيمة في حياة الإنسانية ولم يعد مهما حفظ المعرفة، لأنها قد حفظت بالفعل، وإنما أصبح التفوق الآن مبينا على الطرق والأساليب التي من خلالها نتمكن من إنتاج هذه المعرفة.

إن أساليب إنتاج المعرفة وحتمية تطويرها، وتقليل المدى الذي تنتج فيه ومسارة ذلك الإنتاج، كل ذلك أصبح محور الصراع والتنافس بين المجتمعات الإنسانية.

إنتاج المعرفة هو حقيقة التفكير، أي حديث عن تطور المعرفة إنما هو وصف لتطور أساليب التفكير وعملياته، متجاوزين بذلك ما قيل، وما عساه يقال عن الذكاء وتعريفه، نظرياته، ومقاييسه، وصار الذكاء مجرد نقطة صغيرة في محيط الكلام عن التفكير، من حيث طبيعته،

ومهاراته وهذا التحول من الذكاء إلى التفكير، هو في الحقيقة تحول من مدارس علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي.

وفي الوقت الحاضر أخذ المربون ينادون بضرورة تعليم التفكير للطلبة، لأنه مهارة عقلية يجب إعطاؤها الاهتمام المباشر، إضافة إلى أنه يمكن تنميته من خلال الاهتمام المركز وممارسة بعض المهارات الأساسية.

لقد انتشر تعليم التفكير في العديد من دول العالم، فعلى سبيل المثال تقوم فنزويلا بتعليم التفكير لطلابها، وكذلك العديد من مدارس الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة وأستراليا و نيوزيلندا وإيرلندا، وثمة مشاريع أخرى لتعليم التفكير في بلغاريا وماليزيا وغينيا والهند وغيرها، وعلى الرغم من أن بعض الدول المتقدمة قد قطعت شوطا بعيدا في مجال تعليم التفكير، وبذلت في سبيل ذلك جهودا ظاهرة إلا أن دولا أخرى لم تأخذ هذا النمط من التعليم بعين الاهتمام. يدفعنا الحديث عن التفكير إلى المستويات أو الأبعاد التي يتميز بها، ومنها إستراتيجية ما وراء المعرفة هذا المستوى العالي من التفكير والذي يشير إلى الوعي الاستبطناني للعمليات المعرفية أو هو فحص الفرد لأفكاره، ودوافعه، ومشاعره، وأنه يشمل عدة عمليات معرفية أهمها التنبؤ، المقارنة، الفحص، مراقبة الذات، التناقض، والضبط (التأملي ...) وتسهم جميعها في قدرة الفرد على حل المشكلات والتعلم.

وبما أن العملية التربوية أصبحت اليوم تتمحور حول المتعلم وخصائصه النفسية والمعرفية، ومتغيراته الشخصية التي ترتبط بعوامل منها ما تعلق بالإطار التربوي والتعليمي ومنها ما يتعلق بعوامل خارج نطاق التربية وهي اجتماعية، واقتصادية،...

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي حيث تعمل على دراسة العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين نظرا لما لهذه المرحلة من أهمية. تكمن أهمية

البحث في مسلمة تتمثل في أن هناك ارتباط بين هاذين المتغيرين، ومن أجل تأكيد ذلك، انطلق البحث الحالي والذي تم توزيعه على خمسة فصول متكاملة:

الفصل الأول وقد تناولنا فيه الإشكالية والفرضيات، وإبراز أهمية البحث وأهدافه وتبيان حدوده والتحديد الإجرائي للمفاهيم والمصطلحات، إضافة إلى الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه لإستراتيجية ما وراء المعرفة، مفهومها ونماذجها والاتجاهات المنبثقة من النماذج، تقنياتها والعوامل المؤثرة فيها وتنميتها وتدريسها.

وقد أفردنا الفصل الثالث لمركز التحكم ومفهومه والفرق بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى، وإمكانية تغييره والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى قياسه.

في حين شرحنا منهجية الدراسة في الفصل الرابع، وعرضنا النتائج وحللناها في الفصل الخامس وهو آخر فصل في هذه الدراسة.

الفصل الأول:

مدخل عام للبحث:

1. إشكالية البحث
2. فرضيات الدراسة .
3. أهمية الدراسة .
4. أهداف الدراسة .
5. التحديد الإجرائي للمفاهيم والمصطلحات .
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة.

1. إشكالية البحث:

كانت المجتمعات البشرية في السابق أكثر استقراراً، وكان حل المشكلات واتخاذ القرارات يعتمد على ما تملّيه عليهم تقاليدهم الموروثة وعاداتهم المكتسبة وأخلاقهم المعهودة، لكن المجتمعات في الوقت الحاضر لم تعد مستقرة كسابق عهدها وذلك نتيجة للتغيرات التي طرأت على العالم بسبب التقدم التكنولوجي و التطلعات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغير، وأحد أبعاد هذه التغيرات الكبيرة هو ما شاع عن " انفجار المعلومات " فكمية المعلومات التي تخرج عن مصادر المعرفة المتنوعة والمتعددة قد تزايدت بدرجة صار الفرد فيها لا يستطيع السيطرة إلا على جزء بسيط منها ،فأصبح هناك اهتماماً متزايداً في توجيه الجهود نحو تطوير التفكير وتنميته بوصفه أداة أساسية للمعرفة، ولم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب المتدربين المعارف والحقائق المتداولة، بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوماً بعد يوم.(ثائر حسين،عبد الناصر فخرو2002ص07).

يعد التفكير أحد العمليات المعرفية المعقدة باعتباره الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصاً إياه من الخبرة (حسن عبد الباري ص32)، وهو يتضمن عديداً من الأمور، ويفيد في تحقيق العديد من الأغراض وفيه مهمات متعددة مثل حل المشكلات أو المسائل المعقدة وهذا النشاط الذهني يمكن وصفه جزئياً في عبارات تدل على إجراءات يؤديها الذهن أثناء عملية التفكير وتلك الإجراءات لها نمطان رئيسيان من النشاط، أولهما نشاط التعرف (cognition) والثاني نشاط ما وراء التعرف (métacognition) أما الأول فهو المسؤول عن تحديد المعنى و ابتكاره أو إنشائه، كما يتضمن نشاط التعرف مجموعة معقدة من الاستراتيجيات مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات و تكوين المفاهيم، وأما نشاط ما وراء التعرف فهو مكون من الإجراءات اللازمة لضبط عمليات العرف والسيطرة عليها والتحكم فيها وتوجيهها هي والاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في نشاط التعرف، ويعتبر ما وراء التعرف مستوى عال من مستويات التفكير وغاية في التعقيد كما

يمكن اعتباره وظيفة من وظائف الذهن وبهذه الوظيفة يدير الأفراد ويتحكمون في الكيفيات التي يستخدمون أذهانهم بها .

يعد استخدام الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة بمثابة تدبر أذهانهم والغوص فيها ليرفعوا تفكيرهم إلى مستوى راق من الشعور والوعي حتى يتمكنوا من ضبطه , ومراقبته وتوجيهه وبذلك يعيدون إنتاج تفكيرهم في أساليبهم الخاصة من أجل تحقيق الأهداف، هذا من جهة.

يشير مفهوم مركز التحكم إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف التي ينجزها والشروط التي تضبط أحداث البيئة من حوله وتوجهها من جهة أخرى، فالفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية , وبذلك يكون مركز التحكم لديه داخليا، أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته مثل القدر , الحظ , الصدفة , نفوذ الآخرين , وبذلك يكون مركز التحكم لديه خارجيا . (علي محمود ديب 1994 ص 185)

إنطلاقا مما ذكر، يكون لدينا فئتين من الطلبة، فهناك من يستخدم إستراتيجية ما وراء المعرفة وهناك من لا يستخدمها، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن نوع التحكم (داخلي/ خارجي) لدى كل فئة منهما، ومنه كان هدف الدراسة الإجابة عن التساؤل التالي :

• ما طبيعة العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم لدى الطلبة

الجامعيين ؟

وقد تفرعت عن هذا التساؤل تساؤلات جزئية هي كما يلي:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف الجنس ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي ؟ .

2. الفرضيات :

- الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي .
- الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف الجنس .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي .

3. أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في إبراز دور المهارات المعرفية لدى الطلاب في الوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة , وكذا مدى ارتباط هذه المهارات بالسمات الشخصية , وبالتالي إمكانية اكتسابها من خلال طرق وأساليب ووسائل تعمل على الرفع من مستوى الأداء , بالإضافة إلى ما يلعبه التفكير من دور في اكتساب المعارف والقدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجه المتعلم في مرحلة الدراسة وحتى في حياته العامة.

يمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية :

- تناول بعد هام من أبعاد التفكير ومدى ارتباطه بالأبعاد النفسية الأخرى التي تتعلق بصلب سيكولوجية الفرد .
- معرفة المهارة المعرفية التي تتعلق بالتحصيل الدراسي .
- إلقاء الضوء على التغيير الحاصل في ميدان التربية وذلك من خلال الإشارة إلى تعليم التفكير .

- الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم ومعرفة ما يتطلبه في ظل الظروف العصرية الراهنة .

4. أهداف الدراسة :

- تعمل هذه الدراسة على تحقيق جملة من الأهداف أهمها :
- قياس مدى ارتباط إستراتيجية ما وراء المعرفة بمركز التحكم.
- قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .
- قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المستويات الدراسية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة :

تستعمل في كل بحث بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية، قد تكون معانيها معقدة أو غير واضحة لدى القارئ، لذا لزم تحديد هذه المفاهيم تحديدا إجرائيا أي تحديد المعنى المقصود بالنسبة لهذا البحث، ومن أهم المفاهيم التي سنعمل على تحديدها:

- 1- مفهوم إستراتيجية.
- 2- مفهوم ما وراء المعرفة.
- 3- مفهوم مركز التحكم.
- 4- مفهوم التحكم الداخلي.
- 5- مفهوم التحكم الخارجي.

1.5 مفهوم إستراتيجية:

ارتبط هذا المفهوم في المرحلة الأولى بالميدان العسكري، ثم توسع إلى ميادين أخرى، منها علم النفس وقد عرف في معجم لاروس (Grand Larousse Encyclopédique) أن الإستراتيجية هي فن تركيب حركة (Action) القوات العسكرية في سبيل بلوغ هدف

حربي محدد من طرف السلطة السياسية، أما في المجال المعرفي وفي هذه الدراسة فنقصد بالإستراتيجية الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلاب والتي تؤثر وتنمي تعليمهم بما في ذلك الذاكرة والعمليات ما وراء المعرفية ، أنها الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة.

2.5. مفهوم ما وراء المعرفة:

نعني بمفهوم ما وراء المعرفة في هذا البحث قدرة المتعلم على التأمل في أفكاره ومناقشتها وتحليلها ومراقبتها وضبطها في مختلف مراحل العملية التعليمية، وتعتبر ما وراء المعرفة مهارة وإستراتيجية في آن واحد، فالمتعلم يستعملها كمهارات معرفية عندما تواجه مشكلة تعليمية ما، وهي في نفس الوقت إستراتيجية معرفية تختلف درجة عمقها وتأصلها في الشخصية من متعلم إلى آخر .

3.5. مفهوم مركز التحكم :

نقصد بمفهوم مركز التحكم في هذا البحث الطريقة التي يدرك بها الأفراد مصدر التدعيمات، والعلاقة بين السلوك وما يرتبط به من نتائج، فهناك التحكم الداخلي والتحكم الخارجي.

4.5. مفهوم التحكم الداخلي internal locus of control:

سمة شخصية تمكن الشخص من أن يعزو انجازاته وقراراته ، وأعماله سواء كانت هاته الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أم فاشلة ، إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهود وما يقدر عليه من مثابرة من اجل قيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه ، وبذلك يكون بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته .

5.5. مفهوم التحكم الخارجي external locus of control:

سمة شخصية تمكن الفرد من أن يعزو انجازاته وقراراته وأعماله، سواء كانت هاته الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أم فاشلة، إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكاناته الذاتية مثل الصدفة والحظ والقدر وسلطة الآخرين، وهو بالتالي عاجز عن كل ما يجري من أمور في بيئته، أو عالمه الشخصي والتحكم بها.

6. حدود الدراسة:

(أ) الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2006/2007 وتحديدًا في شهر جوان لمدة استغرقت أسبوعين .

(ب) الحدود المكانية:

جرت هذه الدراسة بمدينة الجلفة بالمركز الجامعي زيان عاشور وتحديدًا بمعهد العلوم الإنسانية والاجتماعية .

(ج) الحدود البشرية:

شملت عينة من الطلبة الجامعيين تخصص علم الاجتماع يتوزعون بين مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة , ذكور وإناث .

7. الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت جانبًا أو أكثر من عناصر البحث الحالي منها ما تناول إستراتيجية ما وراء المعرفة وارتباطها ببعض المتغيرات، و منها ما تناول مركز التحكم وارتباطه كذلك ببعض المتغيرات ولذلك سنعمل على عرض ما تحصلنا عليه من هذه الدراسات مركبة حسب العوامل التي تناولتها.

أولاً: دراسات حول إستراتيجية ما وراء المعرفة :

(1) دراسة ميشيل عطا الله (1992):

وقد تناولت أثر طريقة التدريس المعرفي تتلخص المشكلة في مقارنة بين طريقة التدريس المعرفي من جهة وبينها وبين طريقة التعلم الصفي العادي من جهة أخرى، شملت العينة (474 طالب) و(682 طالبة) من الصف الخامس أساسي في مدارس وكالة البحوث بمحافظة الزرقاء بالأردن، وخلصت نتائج الدراسة : إلى تفوق كل من التدريس المعرفي والتدريس فوق المعرفي، على التدريس الاعتيادي ، سواء في التحصيل، أو التفكير العلمي ولم يفضل التدريس المعرفي على التدريس فوق المعرفي في التحصيل أو التفكير العلمي، كما اظهر التدريس المعرفي وفوق المعرفي تفوقا في التحصيل لفئة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض ، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى للتحقق من نتائجها.

(2) دراسة محمود طاهر الوهر ، ومحمد مصطفى أوغليا (1999):

والتي تناولت موضوع مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم والمشكلة تُلخصت في التساؤل الرئيسي: ما مستوى امتلاك طلبة الصفوف (7) (9) و(11) لمعارف ما وراء المعرفة الثلاثة (التقريرية ، الإجرائية، والشرطية) في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها؟ شملت العينة 440 طالبا وطالبة من الصفوف (7) (9) و(11) ثم تصنيف العينة حسب مستوى التحصيل إلى ثلاث فئات (عليا ، متوسطة ، دنيا) ، تتلخص النتائج في : مستوى امتلاك طلبة الصفوف (7)(9) و(11) ذكورا وإناثا منخفضي ، مرتفعي التحصيل في المجال المذكور متدن سواء بالنسبة للعلامة الكلية أو للعلامة الفرعية في المعارف الثلاث.

(3) دراسة منى عبد الصبور محمد شهاب (2000) :

تناولت موضوع أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات التعلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي , وقد تلخصت نتائج الدراسة :

- أثبتت نتائج الاختبار التحصيلي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية - أثبتت النتائج بتطبيق اختبار التفكير الابتكاري أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية .

(4) دراسة أمينة السيد الجندي , ومنير موسى صادق (2001) :

تناولت موضوع فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة . تتلخص النتائج في : هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من خلال الاختبار التحصيلي تدل على أن تطبيق إستراتيجية ما وراء المعرفة ساعد التلاميذ على تحمل مسؤولية التعلم وتبين أسلوب التعلم القائم على الفهم - هناك فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من خلال توسيع المدارك وتنشيط عمليات التفكير من خلال التقويم الذاتي وهذا يدل على تطور في استخدام القدرات الابتكارية - لا يوجد تفاعل دال بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومستويات السعة العقلية على الاختبار التحصيلي البعدي أو على اختبار التفكير الابتكاري البعدي.

(5) دراسة ويلن, فليبس Wilen, phillips (1995) :

تناولا موضوع مدخل ما وراء المعرفة في تعليم التفكير الناقد في مقرر الدراسات الاجتماعية , وأكدوا على أن الهدف الرئيسي لمنهج الدراسات الاجتماعية : وهو إعداد الطلاب وتشجيعهم على اتخاذ القرارات الخاصة السياسية والعامة , وأوضحت الدراسة أن المدخل الأكثر فعالية في تعليم التفكير في هذا المجال هو دمج مهارات تعليم التفكير في سياق المناهج التعليمية .

ثانيا : دراسات حول مركز التحكم :**(1) دراسة براون 1980 Brown :**

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي باستخدام مقياس مركز التحكم للأطفال ومقياس القراءة والهجاء والحساب على عينة من الأطفال أوضحت الدراسة أن مركز التحكم يرتبط بالتحصيل الدراسي للأسوياء والجانحين .

(2) دراسة صفاء الأعسر 1978:

كانت هذه الدراسة على عينة من القطريات بلغ عددهن 160 طالبة , واهتمت بدراسة العلاقة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي , حيث أثبتت الدراسة أنهن يتصفن بالتحكم الداخلي , وهن أكثر تحملا للمسؤولية , وأنهن يضعن خططا ويلتزم بهن للوصول لأهدافهن وأنهن أكثر ايجابية , وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة بين الطالبات المتفوقات والطالبات غير المتفوقات , فأما المتفوقات يملن إلى التحكم الداخلي وغير المتفوقات يملن إلى التحكم الخارجي .

(3) دراسة أمينة عبد الله تركي 1985 :

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين كل من مركز التحكم والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي , تكونت عينة الدراسة من مجموعة طالبات بالمرحلة الثانوية وبلغ عددهن 172 طالبة , بمتوسط سن 17,5 سنة ومجموعة من الطلاب في نفس المرحلة ونفس متوسط السن , وبعدد 172 طالبا طبق عليها المقاييس التالية : مقياس الدافعية للإنجاز , مقياس مركز التحكم , درجات التحصيل الدراسي في آخر السنة , وقد أكدت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي , كما أظهرت النتائج ارتباط التحصيل الدراسي ايجابيا بالتحكم الداخلي وسلبا بالتحكم الخارجي .

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ومركز التحكم وكذلك وجود علاقة ايجابية بين الدافعية للإنجاز ومركز التحكم , فقد كانت علاقة ارتباطيه موجبة بالتحصيل الجيد عند ذوي التحكم الداخلي .

(4) دراسة جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي 1985:

اهتمت هذه الدراسة بفحص علاقة متغير مركز التحكم بمتغيرات كل من: تقبل الذات , تقدير الذات الأكاديمية , الميل إلى المعايير الاجتماعية , الدافعية للإنجاز قوة الأنا , بالإضافة إلى متغيرات المستوى التعليمي والجنس , حيث تكونت عينة الدراسة مع أربع مجموعات فرعية من طالبات الجامعة وطلابها وكذلك من طلاب الثانوية إذ بلغ عدد أفراد العينة 225 وقد كانت المجموعات الأربع الممثلة للمستويات والتخصصات الدراسية المختلفة بقدر الإمكان حيث كان متوسط سنهم يتراوح بين 28,5 بانحراف قدره 3,66 واستخدمت في هذه الدراسة الأدوات والمقاييس التالية : مقياس مركز التحكم لروتر , مقياس تقبل الذات , مقياس الميل إلى المعايير الاجتماعية, مقياس قوة الأنا. وقد انطلق الباحثان في دراستهما من التساؤلات التالية :

- هل يختلف ذوي التحكم الخارجي ذوي التحكم الداخلي في تقبل الذات وتقدير الذات ومفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز وقوة الأنا والميل إلى المعايير الاجتماعية ؟ .
- هل تختلف الدرجة في مقياس مركز التحكم باختلاف المستوى التعليمي ؟
- بمعنى هل تختلف الدرجة التي تحصل عليها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بما يتضمنه هذا المستوى من متغير السن ؟ .
- هل تختلف الدرجة في مقياس مركز التحكم باختلاف الجنس ؟

أما عن الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة فقد تمثل فيما يلي :

- المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات الدراسية .

- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

• طبيعة أصحاب التوجه الداخلي أكثر تقبلا لذواتهم من أصحاب

التوجه الخارجي .

• طبيعة صاحبات التوجه الداخلي أكثر تقديرا لذواتهم من الناحية

الأكاديمية ,

كما دلت النتائج الحالية على ارتفاع متوسط مفهوم الذات ومركز التحكم عند الطالبات .

• أصحاب الوجهة الداخلية في مركز التحكم أكثر ميلا ورغبة في

الظهور بالمظهر المقبول اجتماعيا من أصحاب الوجهة الخارجية .

• حصلت الداخليات في مركز التحكم على متوسط أعلى في الدافعية

للانجاز من الخارجييات من طالبات الجامعة .

• هناك ارتباط موجب بين الوجهة الداخلية في التحكم وقوة الأنا عند

الجامعيين .

• هناك فروق في مركز التحكم بين الجنسين حيث يكون الذكور أكثر

اتجاه نحو التحكم الداخلي.

الفصل الثاني:

استراتيجية ما وراء المعرفة:

- تمهيد

1. التفكير
2. مفهوم ما وراء المعرفة
3. نماذج ما وراء المعرفة
4. الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجين
5. تقنيات قياس ما وراء المعرفة
6. العوامل المؤثرة على ما وراء المعرفة
7. تنمية وتدريب ما وراء المعرفة

الفصل الثاني

إستراتيجية ما وراء المعرفة

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل مستوى من مستويات التفكير باعتبار هذا الأخير ظاهرة عقلية وإنسانية بالغة الأهمية كما عرفها عبد الحليم محمود السيد: بأنها قدرة من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى التي لا تستطيع أن تستخدم التجريد والرموز (عبد الحليم محمود السيد 1990). ومن خلاله سنتعرض إلى التفكير وطبيعته وأهميته ومستوياته وصولاً إلى مستوى ما وراء المعرفة، وكذا مفهومه ونماذجه وأهم الاتجاهات النظرية التي تناولته، وكذا العوامل المؤثرة عليه إضافة إلى تقنيات تقييمه.

1. التفكير:

يتكون نموذج معالجة المعلومات من المدخلات الحسية الأولية والمخزن الحسي ومكانين الخزن (الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة متوسطة المدى وطويلة المدى) ومجموعة متنوعة من طرق التحكم (الإدراك، الانتباه، المراجعة والتنظيم، ما وراء الإدراك). والترتيب الذي يحدث في هذه الأبنية يختلف من حالة إلى أخرى ففي بعض الحالات التفكير يبدأ من المخزن الحسي ويستمر في الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة الفاعلة) ويكمل نفسه في الذاكرة طويلة المدى حيث يمكنها أن تولد تتابع إدراكي من خلال تنشيطها للذاكرة قصيرة المدى، أو من خلال النشاطات المسجل الحسي لنتيجة لذلك وفيما يلي إيجاز للمصطلحات الواردة في نظرية معالجة المعلومات.

المعلومات: وهي الإحساسات والإدراكات والمعرفة التي تدخل إلى العقل البشري بطريقة قابلة للمعالجة.

المعالجة: وهي سلسلة الأفعال أو التغييرات بما في ذلك المعلومات من التي تشكل التفكير البشري.

المسجل الحسي: وهو مظهر أو جانب التفكير الذي يستلم المعلومات من الحواس ويحتفظ بها لأجزاء من الثانية لإتاحة المجال أمام مزيد من المعلومات.

الذاكرة قصيرة المدى: وهو مظهر أو جانب التفكير الذي يهيئ مجالا وقتيا للمعلومات لتجري معالجتها وتسمى أحيانا بالذاكرة الفاعلة .

الذاكرة طويلة المدى: وهو مظهر أو جانب التفكير الذي يحتوي على المخزن الدائم للأفكار والمعلومات بشكل ذي معنى.

المراجعة: وهي إعادة الأفكار والتصورات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى حتى يبقيها نشطة لمعالجة محتملة لاحقة

المراجعة المفصلة: وهي المراجعة التي تعمل بالإضافة إلى إعادة الأفكار والتصورات لربطها مع معلومات موجودة في الذاكرة طويلة المدى.

التجميع: وهو محاولة الربط والتجميع بين الأفكار والمعلومات لتسهيل التذكير والاسترجاع .

ماوراء المعرفة: وهو المعرفة عن كيف يحصل التفكير بما في ذلك التعلم المعرفي والذاكرة.

الانتباه: وهو التركيز الانتقائي على المعلومات الموجودة سابقا في الذاكرة طويلة المدى مع الميزات الحالية.

التمييز: وهو مقارنة المعلومات الموجودة سابقا في الذاكرة طويلة المدى مع التغييرات الحالية.

الخطط: وهي البناء الذي ينظم المعلومات اعتمادا على ما بينها من أوجه التشابه والاختلافات (عبد الرحمن عدسي 1999، ص 279).

النموذج البشري لمعالجة المعلومات:

يستقبل نظام المعالجة (الدماغ) كمية كبيرة من المعلومات من خلال المسجل الحسي هذا الأخير الذي يستلم كم هائل من المعلومات عن طريق الحواس , يحتفظ بها لبرهة من الزمن تكفي فقط لإدخال المعالجة عليها .

ينتبه المسجل الحسي إلى أجزاء فقط من المعلومات الموجودة دون غيرها , حيث تتولى الذاكرة قصيرة المدى والتي تعرف بالذاكرة الفعالة المعلومات النشطة في الدماغ لمدة قصيرة يبلغ أقصاها (20 ثانية) أو مايقاربها , ومن هذا المنطق فهي تعد بمثابة لوح الكتابة العقلي الذي تسجل عليه الأشياء إدراكها , ومن ثم يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى أين يتم الاحتفاظ بها بشكل نهائي , وذلك عن طريق تشكيل مجموعات كبيرة من المعلومات تعرف بالمخططات .

إن إيداع أي معلومات جديدة في (الذاكرة طويلة المدى) , يكون نتيجة عملية المراجعة التي تتم على مستوى (الذاكرة قصيرة المدى) من خلال إعادة دراسة المادة سواء بطريقة قصدية أو غير قصدية , واستقصاء المعنى ومحاولة جعلها في وحدات كبيرة ذات معنى وهو ما يعرف بعملية التجميع والتخزين قصد إبقاء هذه المعلومات حية وسهلة التنشيط .

تبقى سعة الذاكرة طويلة المدى على الاحتفاظ بالمعلومات مجهولة لان المشكلة هنا ليست في درجة سعتها , حيث تظل قدرتها على ذلك عالية جدا بقدر ما في طبيعتها الكسولة وغير الفعالة , إذ أن استدعاء المعلومات وتفعيلها في الوقت المناسب كثيرا ما يشكل نوعا من التحدي .

2. مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد فلافل Flavell (1985) أول من استعمل مصطلح ما وراء المعرفة وذلك في بداية السبعينيات، وقد ارتبط هذا المفهوم في البداية بالذاكرة حيث ركزت الدراسات في هذا الموضوع على ما وراء الذاكرة (metamemoire) لذا نجد أن جل الدراسات المجراة حول ما وراء المعرفة خصت ميدان الذاكرة .

كان ظهور هذا المصطلح عند فلافل صدفة (هوي 1995 Huet) إذ سخر أعماله الأولى للغة بالاعتماد على التناول التطوري (approche developpementale) ثم اهتم بالإستراتيجية المعرفية المستعملة في ميدان الذاكرة وأخيرا وجه اهتمامه إلى إستراتيجية ما وراء المعرفة المعتمد عليها في ميدان الذاكرة إلى أن توصل إلى مصطلح ما وراء المعرفة .Metacognition.

وقد ارتبط هذا المفهوم بثلاث توجهات نظرية حيث يظهر ذلك في أبحاث بياجيه Piaget حول سيرورة التطور Processus de developpement التي يصبح الفرد من خلالها واع بما يقوم به .

كما أشار إليه فيكو تسكي Vigotski من خلال أبحاثه التي اهتمت بالعامل الاجتماعي لدراسة اكتساب وتطور النشاط المعرفي , ونجد أيضا هذا المفهوم في جل الدراسات التي تناولت المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي ويستعمل مصطلح ما وراء المعرفة لإظهار المعرفة التي يكتسبها الفرد حول سيرورات تفكيره وسيرورات تفكير الآخرين .

تعد ما وراء المعرفة عند فلافل (في علال .سعادة -روبار 1992) . معرفة الفرد لسيروراته المعرفية ونتائج هاته السيرورات وكل ما يتعلق بها إضافة إلى اعتبارها تلك المراقبة الفعالة والتعديلات الخاصة بهاته السيرورات من اجل الوصول إلى هدف معين , وقد أشار فلافل (Flavell 1985) إلى أن تسمية ما وراء المعرفة تدل عن العملية المعرفية الخاصة بالعملية المعرفية (cognition de la cognition) وهي عمليات من الدرجة الثانية لأنها تعبر عن التفكير في التفكير (كلو 1987 Kluwe) .

قام فلافل بدراسة ما وراء المعرفة من خلال نموذج الذي يعرف بنموذج المعارف ما وراء معرفية , أما السيرورات المعرفية المعتمد عليها أثناء مراقبة وتعديل النشاط المعرفي فقد تمت دراستها بصفة خاصة من قبل براون Brown الذي يعرف بنموذج المهارات الما وراء معرفية.

كان تطبيق ما وراء المعرفة في البداية مرتبطا بميدان الذاكرة Metamemoire لكنه استعمل بعد ذلك في عدة ميادين منها القراءة Metalecture الفهم: Metacomprehension .

لا يكون التفكير كافيا ولا فعالا من دون القدرة على التدبر فيما يؤديه المفكر وهو يمارس عملية التفكير ذاتها , من داخله , ومن داخلها.

يستطيع الإنسان أن يجعل من نفسه ذاتا وموضوعا معا , ذاتا تتأمل ما يدور في داخلها , أو ذاتا تتأمل ذاتها وهذه الفكرة هي ما اصطلح عنها: ما وراء المعرفة وفيه إجراءات ذهنية محددة تسعى إلى ضبط نشاط التعرف ومراقبته والسيطرة عليه, والتحكم فيه , وتوجيهه هو وكافة الاستراتيجيات والمهارات المكونة له وهكذا فحال ما وراء المعرفة هو حال إنسان يقف خارج ذهنه وذهنه مفتوح أمامه ككتاب يقرأ ما يدور في سطور ه , وما تحت هذه السطور وما خلفها ويتحكم في كل ذلك ويوجهه فيما يتصل بأداء كل نشاط للتعرف .

تتضمن ما وراء المعرفة : القدرة على تخطيط مهمات التعلم , وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد , وملائمة أفعاله لتساير تلك الخطة وكذلك تتضمن مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم (حسن عبد الباري عصر 2001)

ومن ثم فليس الأمر سهلا ميسورا لا في تعلم ما وراء المعرفة ولا في أدائها لأنها نشاط متصل بنشاط المعرفة أو هو تفكير في التفكير أي حل المشكلات واتخاذ القرارات وتكوين المفاهيم , وتصنيف المعلومات , وتكوين الفروض وغيرها من الإجراءات الحادثة في عملية تعلم الإجراء الذهني وهذا معناه ممارسة عمليتي تفكير معا وفي آن واحد (حسن عبد الباري عمر 2001 مرجع سابق) .

3. نماذج ما وراء المعرفة:

هناك نوعين من النماذج في ما وراء المعرفة أحدهما يتعلق بالمعارف المأوراء معرفية والثاني يتعلق بالمهارات المأوراء معرفية .

1.3. نموذج المعارف المأوراء معرفية:

خص هذا النموذج المعارف المأوراء معرفية connaissances metacognitives والخبرات المأوراء المعرفية experiences metacognitives , وقد ميز فلافل بينهما :

1.1.3. المعارف المأوراء معرفية:

وتتمثل في المعارف والمعتقدات المكتسبة بالتجربة والمخزن في الذاكرة طويلة المدى وهي تتعلق بالفكر البشري ونشاطه (فلافل 1985) وتعتبر هاته المعارف جزء من المعارف المكتسبة من طرف الفرد وهي نوعا ما ثابتة , وقد تكون تصريحية (declaratives) أي , معرفة أن ... , أو إجرائية (procedurals) أي معرفة كيف ... , أو الاثنين معا .

تنقسم المعارف المأوراء معرفية في هذا النموذج إلى ثلاث مجموعات : المجموعات المرتبطة بالمتغير أشخاص (variable personnes) , والمعارف المرتبطة بالمتغير مهام (variable taches) , والمعارف المرتبطة بالمتغير استراتيجيات (variable strategies)

تضمن المعارف المتعلقة بالمتغير أشخاص كل المعارف والمعتقدات التي قد تكتسب والخاصة بالجنس البشري كجهاز معرفي (فلافل 1987) (Flavell).

وتنفرع هاته المعارف إلى مجموعات ثانوية من المعارف :

معارف مابين الأفراد وتتطلب المقارنة بين الأفراد سواء تمت المقارنة بين الفرد وآخرين فيما بينهم (اعتقاد الفرد انه أكثر جدية من زملائه , اعتقاد الفرد أن أستاذه اذكى من الأساتذة الآخرين) .

✚ معارف خاصة بالفرد وهي التي يكتسبها عن نفسه وقدراته (كأن يعتقد الفرد انه أكثر كفاءة في ميدان دون آخر)

✚ معارف شاملة وهي تتعلق بالاعتقادات عما وصل إليه الفكر الإنساني بصفة عامة.

وتتفرع المجموعة الثانية والتي تتعلق بالمتغير مهام إلى فرعين:

أحدهما يرتبط بطبيعة المعلومات المعالجة وهي معارف يكتسبها الفرد بالتجربة وتخص المعلومات المتوفرة لديه أثناء النشاط المعرفي حول كثرة أو قلة المعارف المتوفرة، أهمية أو عدم أهمية هاته المعارف ، تنظيم أو عدم تنظيم هاته المعارف.

وثانيهما يرتبط بمتطلبات المهام فهي معرفة الفرد أن لبعض النشاطات المعرفية متطلبات أكثر واعصب من غيرها وهذا حتى ولو احتاجت لنفس المعلومات .

✚ تمثل المعارف ما وراء المعرفية والمرتبطة بالمتغير استراتيجيات معارف تتضمن الوسائل والاستراتيجيات التي تمكن من الوصول إلى الأهداف التي كانت ذات طبيعة معرفية .

✚ هناك فرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الما وراء معرفية بالنسبة لفلافل ، فالأولى تسمح للفرد بالوصول إلى الهدف المعرفي في حين تعطي الثانية معلومات عن السيرورات المعرفية الموجود فيها الفرد فالمرغوب فيه في الحالة الثانية اطمئنان الفرد على ما هو قائم فيه .

إن للمعارف الما وراء معرفية تأثير على النشاط المعرفي للفرد فهي تدفعه إلى انتقاء ، تقييم ، وحتى إعادة النظر أو ترك المهمة أو الهدف المعرفي (فلافل 1979).

2.1.3. الخبرات الماوراء معرفية:

تمثل هذه الخبرات ثاني مصطلح في نموذج فلافل وهي تعبير عن فكر وإحساسات الفرد حول النقطة التي يكون فيها في نشاطه المعرفي ، كما تعبر عن نوع التطورات التي قام بها، والتي يقوم بها أو التي سيقوم بها الفرد (فلافل 1985) وقد تكون هاته الخبرات الواعية بسيطة أو معقدة من حيث المحتوى، وقد تكون موجزة أو دائمة في الزمن. ويمكن لها أيضا أن تحدث قبل وأثناء أو بعد النشاط المعرفي و هي تستعمل بصفة خاصة في الوضعيات التي تتطلب انتباها كبيرا ووعيا كثيرا، أي أنها تستعمل عندما تكون العمليات و القرارات ثقيلة و خطيرة.

للخبرات الماوراء معرفية تأثير على الهدف المعرفي وعلى المعارف الماوراء معرفية وأيضا على الاستراتيجيات .

ومنه يمكن القول أن الخبرات الماوراء معرفية وسيلة للمراقبة الذاتية والتعديل الذاتي فوعي الفرد بهاته الخبرات يمثل تغذية رجعية داخلية للتطور التدريجي الذي يسمح بالوصول إلى الهدف (مولو 1991 Melot) .

من خلال عرض أهم تفاصيل نموذج المعارف الماوراء معرفية يمكننا الاستنتاج بأن الماوراء معرفة تعبر عن المعارف الماوراء معرفية وعن الخبرات الماوراء معرفية وترتبط المعارف الماوراء معرفية بثلاث متغيرات أساسية هي : أشخاص ، مهام ، استراتيجيات ، وقد تكون هذه المعارف الماوراء معرفية تصريحية ، إجرائية أو الاثنين معا ، تلعب الخبرات الماوراء معرفية دور وسيلة المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي أثناء النشاط المعرفي

2.3. نموذج المهارات الماوراء معرفية :

يمكن اعتبار هذا النموذج الإطار المرجعي في الدراسات التي تتعلق بالمراقبة الذاتية والتعديل الذاتي Autocontrol et autoregulation ، وتعد براون (1987) صاحبة هذا النموذج وقد اعتمدت على دراسات فلافل حول الذاكرة وهي ترى انه

إذا كان التعرف على المعارف الما وراء معرفية المستعملة من طرف الفرد يعد أمراً هاماً فمن الأهم معرفة كيفية استعمال هاته المعارف ، وقد جاء هذا النموذج لتبسيط الضوء على سيروورات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي التي تسمح بفهم وتوضيح استعمال المعارف الما وراء معرفية أثناء مراقبة النشاط ، ويتم فهم سيروورات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي بالاعتماد على متغير الاستراتيجيات الما وراء معرفية المقترحة من طرف فلافل. لكن براون لم تحتفظ بنفس التسمية بل تعبر عن هاته الاستراتيجيات بمصطلح المهارات الما وراء معرفية *habilités metacognitives* ، حيث أن لهذه المهارات دور هام في المراقبة

التنفيذية للأفعال *control executive* (براون 1987)

تستعمل ما وراء المعرفة في هذا النموذج للتعبير عن درجة الفهم فهي تعبر عن فهم المعارف وفهم كل ما يعبر عن الاستعمال الفعلي لهاته المعارف وكذا وصف هذه المعارف (براون 1987)

- لا يمكننا عملياً معرفة فهم الفرد أو تحكمه في نشاط معين إذا لم يستطع استعمال هذا النشاط كما ينبغي أو حتى التحدث عن استعماله الفعلي لهذا النشاط وتشتمل ما وراء المعرفة حسب هذا النموذج معارف الفرد ومراقبته لنسقه المعرفي من خلال المهارات الما وراء معرفية .

1.2.3. المعارف الما وراء معرفية :

نستطيع وصف المعارف الما وراء معرفية في هذا النموذج والتي تخص التغير استراتيجيات بأنها معارف إجرائية (على غرار ما جاءت في نموذج فلافل بوصفها تصريحيه إجرائية)

ليست بضرورة صحيحة فقد يكتسب الفرد معارف ما وراء معرفية خاطئة . لا يمكن إكساب المعارف الما وراء المعرفة في هذا النموذج إلا في سن متأخرة لأنها تعتبر مجردة لا تكتسب من طرف الفرد إلا في المرحلة الأخيرة من مراحل

التطور من ناحية أخرى قليلا ما تكتسب هاته المعارف من طرف المبتدئين (براون 1987 Brown)

2.2.3. المهارات الما وراء معرفية :

يقوم الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات الما وراء معرفيه والتي يمكن القول أنها مجموع النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه لضمان التطور التدريجي لنشاطه ولمراقبة وتعديل نشاطه ، وتمثل هاته النشاطات حسب براون في :

- نشاطات التخطيط Planification
وتشير هذه النشاطات إلى تحديد الأهداف ووضع المخططات لتحقيق تلك الأهداف وتتم قبل أي أداء آخر مثل تقدير الإستراتيجيات التنبؤ بالنتائج ...
 - نشاطات المراقبة Monitoring : تستعمل أثناء النشاط المعرفي مثل المراقبة والاختيار والمراجعة والتأكد.
 - نشاطات التعديل تتمثل في تقييم النتائج والاستراتيجيات بالاعتماد على معايير الكفاءة الفعالة .
- إن هذه السيرورات التنفيذية أو النشاطات المخصصة للمراقبة الذاتية للنشاط المعرفي ليست منفصلة عن بعضها ، لكن نتيجة تفاعلها تؤدي إلى قرار التعديل (كلو 1987 kluze) .

يعتبر نموذج المهارات الما وراء معرفية بمثابة الإطار المرجعي لعدد من الدراسات ، يعبر عن ما وراء المعرفة في هذا النموذج بالمعارف الما وراء معرفية التي يكتسبها الفرد وكذا بمراقبة لنفسه المعرفي من خلال المهارات الما وراء معرفية .

تحض المعارف الما وراء معرفية المتغير إستراتيجيات ، كما توصف بأنها معارف إجرائية وتكتسب في سن متأخرة بالإضافة إلى أنها ليست بالضرورة صحيحة ولا تكتسب من طرف المبتدئين.

يقوم الفرد بمراقبة نشاطه المعرفي بواسطة المهارات الما وراء معرفية التي يعبر عنها بنشاطات التخطيط ، المراقبة ، التعديل .

4. الاتجاهات النظرية المنبثقة من النموذجين :

من خلال ما ورد في النموذجين السابقين انبثقت عدة اتجاهات نظرية أهمها أعمال لوفافغ وبينار (Lefevbre et Pinard)، أعمال نلسون و نارنز (Nelson et Narens)، وكذلك أعمال بريسلي سنحاول إبراز أهم الخطوط العريضة التي تخص كل اتجاه :

1.4. اتجاه لوفافغ وبينار :

اعتمد كل من لوفافغ وبينار على نموذجي فلافل و براون من جهة، وعلى تناول بياجيه من جهة أخرى. وقد حاولا إحياء نموذج فلافل بالاهتمام بالنشاط المعرفي أثناء عملية التنفيذ، فكان تركيزهما على سيرورات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي، أضاف الباحثان متغير رابع من نموذج فلافل تمثل في الأهداف التي تسمح بإنجاز النشاط الما وراء المعرفي، أما بالنسبة لنموذج براون فقد ركزا على أهمية السيرورات التنفيذية أثناء النشاط المعرفي زيادة على اعتمادهما على أعمال بياجيه لإعطاء أهمية للوعي في ميدان ما وراء المعرفة.

تظهر ما وراء المعرفة في الاتجاه المذكور على أنها قدرة الفرد على التحكم الواعي في نشاطه المعرفي (بينار 1992 Pinard) فهي تعبر عن جانبين : المعرفة الما وراء معرفية Savoir Metacognitif والنشاط الما وراء المعرفي Activite Metacognitive .

كما تمثل ما وراء المعرفة ما بحوزة الفرد من معرفة والتي تخص مجموعة من المتغيرات (أشخاص ، مهام ، أهداف، واستراتيجيات) (بينار، بيبو، لوفافغ بينار، 1985 Pinard, Bibeau, Lefevbre Pinard) يميز صاحباً هذا الاتجاه على مستوى

المعرفة الما وراء المعرفة الثابتة *connaissance metacognitive stable* والمعرفة الما وراء معرفية الإستراتيجية *connaissance metacognitive strategique* تتعلق المعرفة الما وراء معرفية الثابتة بالمتغيرات الثلاث لفلان (مهام، أشخاص، استراتيجيات).

يمكن وصف هاته المعرفة الما وراء معرفية بأنها ثابتة لكنها قابلة للإتقان وقد توصف كذلك بأنها فعلية (بينار 1992) ، أما فيما يخص المعرفة الما وراء معرفية الإستراتيجية فهي معرفة يميز فيها الباحثان بين الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات الما وراء معرفية .

تتكون الاستراتيجيات الما وراء معرفية من مستوى أول وهي استراتيجيات الإنتاج (*strategies de production*) ومستوى أعلى وهي استراتيجيات التعديل الذاتي أو المراقبة (*strategies d'autoregulation ou de control*) .

تسمح استراتيجيات التعديل الذاتي بمراقبة استراتيجيات الإنتاج التي تستعمل للوصول إلى الهدف ، كما تسمح بضمان توافق استراتيجيات الإنتاج المعتمد عليها مع المعرفة الما وراء معرفية الثابتة .

أما فيما يخص الجانب الثاني لما وراء المعرفة حسب هذا الاتجاه فهو النشاط الما وراء معرفي الذي يعبر عن مفهوم التعديل الذاتي ، هذا الأخير هو الوحيد القادر على توحيد وضم مجموع السيورورات المعدلة (الانتباه ، اختيار المعارف الوجيهة) المستعملة في النشاط الما وراء معرفي .

تتمثل مهمة التعديل الذاتي في ضمان التوافق أثناء النشاط المعرفي بين مختلف مكونات المعرفة الما وراء معرفية الإستراتيجية والمعرفة الما وراء معرفية الثابتة (بينار 1992).

يتداخل الجانبان (المعرفة الما وراء معرفية ، النشاط الما وراء معرفي أو تعديل ذاتي) باستمرار ، لان المعرفة التي يكتسبها الفرد هي مصدر للتعديل الذاتي الذي يقوم به هذا الأخير .

أدت أعمال كل من لوفنانغ -بينار وبنار إلى إعطاء أهمية لسيرورة المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي أثناء النشاط المعرفي .

تتضمن ما وراء المعرفة في هذا الاتجاه المعرفة الما وراء معرفية التي تخص المتغيرات أشخاص , أهداف , مهام , استراتيجيات , وكذا النشاط الما وراء معرفي الذي تركز مهمته في التعديل الذاتي كما يعطي هذا الاتجاه أهمية كبيرة للخبرات الما وراء معرفية كما هو الحال في النموذج الذي ظهرت فيه أول مرة .

2.4. اتجاه نلسون ونارنز:

قام نلسون ونار نز بوضع اتجاه نظري يعبر عن ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة للحدث عن نسق ما وراء معرفي خاص بالذاكرة . ولا بد من تحديد خاصيتين لهذا النسق (نلسون ونار نز 1994 Nelson , Narens)

-إمكانية تقسيم النسق المعرفي إلى مستويين أو أكثر هما المستوى الموضوع (object level) ومستوى الما وراء (Meta level) .

أما الأول فهو المستوى الذي تتم فيه السيرورة المعرفية أي العمليات المعرفية والثاني وهو المستوى الذي يشرف على المستوى الموضوع أي على كل العمليات المعرفية .

- انتشار المعلومة واتجاهها بين المستويين يتطلب التمييز بين ما يعرف بالمراقبة والتعديل الذاتي .

تسمى المعلومة المتدفقة (flux d'information) من المستوى الموضوع إلى المستوى الما وراء بالمراقبة فهي تعلم المستوى الما وراء بحالة المستوى الموضوع, في حين تسمى المعلومة المنتشرة من المستوى الما وراء إلى المستوى الموضوع بالتعديل الذاتي تعلم هاته المعلومة المستوى الموضوع بما يجب القيام به في المرحلة الموالية (نلسون 1996 Nelson) .

سمح اتجاه نلسون ونار نز الذي اهتم بالمراقبة والتعديل الذاتي للنشاط المعرفي الذي يكون موضوعه الذاكرة بلفت الانتباه إلى مصطلح جديد في ميدان الما وراء المعرفة هو الحكم الما وراء معرفي , فعلى الرغم من أن استعمال هذا المصطلح من قبل واضعيه خص ميدان الذاكرة إلا أن الدراسات الميدانية تجاوزت هذا التطبيق واستعملته في مختلف الميادين كالفهم , القراءة ,... الخ . فقد اعتمد على هذا المصطلح باعتباره حكم ما وراء معرفي قد يخص مختلف ميادين النشاط المعرفي.

3.4. اتجاه بريسلي وآخرين:

عمل كل من بريسلي وآخرين على إبراز تصميم نظري خص ميدان الذاكرة واهتم بصفة خاصة بالمتغير استراتيجيات المقترح في نموذج المعارف الما وراء معرفية. قام هذا الاتجاه على دراسة العلاقة بين الإستراتيجية المعرفية والإستراتيجية الما وراء معرفية تتكون المعرفة الما وراء معرفية الخاصة بالذاكرة حسب هذا الاتجاه من معارف تصريحية ومعارف إجرائية خاصة بالاستراتيجيات . يرتكز اكتساب نقل وتحويل المعرفة الما وراء معرفية الخاصة بالذاكرة على تفاعل ستة مكونات يسهل وجود المكونات الثلاثة الأولى التي سنتعرض لها لاحقا اكتساب المعارف التصريحية ، أما المكونات الثلاث المتبقية فهي خاصة باكتساب المعارف الإجرائية التي تسهل عملية نقل وتحويل المعارف الما وراء معرفية . يتمثل المكون الأول في اكتساب الفرد لمعلومات عن استراتيجيات المعرفة الخاصة بالذاكرة أما الثاني فهو خاص بامتلاك الفرد للمبادئ الخاصة باستعمال كل إستراتيجية متوفرة لديه، في حين يخص المكون الثالث اكتساب المعرفة اللازمة عن ظروف تطبيق كل إستراتيجية، أي معرفة متى تستعمل إستراتيجية دون الأخرى في وضعية ما ومعرفة إذا كانت الإستراتيجية المستعملة ذات فائدة في وضعيات سابقة مماثلة للوضعية الحالية كما لا بد من معرفة المجهود الذي تتطلبه

هاته الإستراتيجية وكذا الظروف التي سمحت بالنجاح أو الفشل عند استعمال هاته الإستراتيجية فيما مضى.

يجمع المكون الرابع كل المعارف الإجرائية التي بحوزة الفرد والتي يستعملها لاكتساب معارف خاصة عن الاستراتيجيات ، تسمح هاته المعارف الإجرائية في ميدان الذاكرة بتحليل الإجابة المقترحة ، التعرف على التناقضات، فهي تسمح بصفة عامة بتقييم فعالية وأهمية الإستراتيجية المستعملة في وضعية محددة.

أما المكون الخامس ، فهو يتدخل في تحليل التشابهات بين المعارف الجديدة حول إستراتيجية خاصة واستراتيجيات أخرى .

أما المكون السادس فهو يجمع الاستراتيجيات والمعارف الخاصة بكل إستراتيجية وذلك من اجل استعمال هاته المعارف لمراقبة وتعديل الاستراتيجيات وكذا للاحتفاظ بالاستراتيجيات الفعالة .

حاول هذا الاتجاه تحديد مكونات المعرفة الموراء معرفية الخاصة بالذاكرة وقد بين أن هاته المعرفة تخص المتغير استراتيجيات وهي تتكون من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الموراء معرفية .

حتى وان كان أصل هذا الاتجاه يركز على الذاكرة فان تطبيقاته استعملت في عدة ميادين وتعد مبادئ هذا الاتجاه الانطلاقة للدراسات الميدانية التي اهتمت بنقل وتحويل الموراء المعرفة .

5. تقنيات قياس ماوراء المعرفة :

اغلب التقنيات التي ظهرت لقياس ماوراء المعرفة خست ميدان الذاكرة هناك نوعان من المقاييس الأول يتعلق بالمقاييس المستقلة : (mesures independantes) التي تتميز عند استعمالها بغياب النشاط والثاني يتعلق بالمقاييس التابعة (mesures dependante) التي تهتم بجمع المعطيات عن الموراء المعرفة أثناء انجاز المهمة أو مجموعة من المهام.

يعكس التمييز والتفريق بين هذين النوعين من المقاييس (هوي 1995 Huet) التمييز بين تيارين من الأبحاث التي جرت في ميدان الما وراء المعرفة ، يجد الأول مصدره في نموذج المعارف الما وراء معرفية لفلافل والثاني في الدراسات المجراة حول المهارات الما وراء معرفية ، وعمليات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي .

1.5. المقاييس المستقلة :

تتجه التقنيات المستعملة في هذا النوع إلى التعرف على المعرفة التي يكتسبها الفرد حول سيرورات تفكيره المعرفي وحول استعمال وإمكانيات هاته السيرورات تجمع المعطيات الخاصة بما وراء المعرفة في هذه الحالة مستقلة عن انجاز مهمة حقيقية من طرف الفرد إذ يتعلق موضوع الما وراء معرفة إما بمهمة افتراضية أو مهمة أنجزت في السابق ، نميز في هذا النوع من المقاييس بين التقنيات اللفظية (Techniques verbales)، التقنيات اللفظية المدعمة (verbales avec supports) و التقنيات غير اللفظية (Techniques non verbales).

1.1.5. التقنيات اللفظية :

تعد أكثر التقنيات استعمالا منذ القدم في ميدان ما وراء المعرفة وهي المقابلة الموجهة والاستبيان ، وقد استعملت المقابلة الموجهة خاصة في الدراسات التي اهتمت بدراسة المعرفة الما وراء معرفية الخاصة بالذاكرة فكروتر Kreutzer مثلا صمم استبياناً لتقييم المعارف الما وراء معرفية الخاصة بالذاكرة (في نوال 1991 noel).

يتكون هذا الاستبيان من مجموعة من الأسئلة يمكن أن تلقى كتابيا أو شفويا يستعمل هذا الاستبيان عادة شفويا خاصة عند استعماله مع الأطفال والإجابة كذلك تكون شفوية ، سمحت هذه التقنية بالتعرف على المعرفة الما وراء معرفية للأطفال

ذوي أعمار مختلفة. كما استعمل الاستبيان بكثرة مع الراشدين وفي عدة ميادين، فقد اعتمدت دراسات عديدة على استبيانات صممت خصيصا لها كالأستبيان الذي صمم من قبل (لوفافغ بينار، بيبو، بينار 1985) في ميدان القراءة للتعرف على فهم القراءة عند الراشدين .

في نفس الوقت رجعت دراسات أخرى إلى اختبارات مقننة ومعييرة كاختبار شروز ودانيسون (Schraws et Dennison , 1994) الذي صمم لتقييم المعارف المعرفية وهذا دائما في ميدان الذاكرة .

2.1.5. التقنيات اللفظية المدعمة:

تم الاعتماد على هذه التقنيات في أكثر من دراسة فقد استعان الباحثون في دراستهم للنشاط ما وراء المعرفي بدعامات وهذا للتقليل من المشاكل والصعوبات المواجهة عند استعمال المقابلة منفردة أو الاستبيان كتقنية منفردة، وتختلف هذه الدعامات حسب ميدان البحث وحسب هدف البحث وكذا عينة البحث فمثلا صممت نوال (1991) أربع وضعيات (وضعيات حل المشكل) رجعت إليها عند استعمال المقابلة والاستبيان كوسائل لجمع المعطيات حول الما وراء معرفة , تمكن هاته الوضعيات من إظهار العمليات المعرفية المعتمدة لفهم وحل مشكلة ما , كما تسمح بإظهار الحكم الما وراء معرفي المعبر عنه قبل حل الشكل نفسه.

3.1.5. التقنيات غير اللفظية :

اعتمدت هذه التقنيات من طرف الباحثين خاصة عند تعاملهم مع الأطفال، حيث طور كل من ولمان يوسن وبيرد (wellman, yussen ,bird) تقنية غير لفظية تسمح بتقييم المعرفة الما وراء معرفية الخاصة بميدان الذاكرة عند الأطفال (نوال 1991).

يطلب من الأطفال ترتيب الصور من الأقل صعوبة، إلى الأكثر صعوبة أي فيما يخص القدرة على التذكير بدون الاستعانة بالاستبيان أو المقابلة. تمثل الصور أشخاص يتواجدون في وضعيات تفرض الاعتماد على الذاكرة , يتطلب الأمر من الطفل ترتيب الصور من الوضعيات التي تبدو سهلة التذكر إلى تلك التي تبدو صعبة التذكر، وتعتمد المقارنة بين الصور على مؤشر أو عدة مؤشرات تسمح بترتيب الصور من السهلة إلى الصعبة التذكر. أنها أمثلة ميدانية تعبر عن المقاييس المستقلة والتي يتم بواسطتها قياس ودراسة ما وراء المعرفة. وقد وجهت انتقادات لهذا النوع من التقنيات منها إمكانية تأثر تصور الفرد بما هو مطلوب عند التعبير عنه سواء كان هذا التعبير كتابيا أو لفظيا أو غير لفظي أو تأثره بمقدار دقة السؤال أو سلم الأجوبة المقترحة (هوي , مارني Marine, Huet, 1998).

2.5. المقاييس التابعة :

يتم استعمال هذا النوع من المقاييس لتقييم ما وراء المعرفة أثناء انجاز المهمة وتتعلق بجمع معلومات مرتبطة بانجاز مهمة أو مجموعة من المهام , وتقوم هاته المقاييس على أساس أن الأفراد يحتفظون بأثر عما يقومون به بإحدى الطريقتين التاليتين :

1.2.5. تقنيات دراسة المراقبة الذاتية :

يستعمل هذا النوع من التقنيات لقياس الأحكام الما وراء معرفية وقد استخرجت مجموعة من هذه التقنيات من الاتجاه النظري لنلسون ونارتز الذي يخص ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة وقد ميز نلسون ونارتز بين الأحكام المقام بها على كل بند أي التنبؤات الجزئية وتلك المقام بها على الكفاءة (التنبؤات الكلية) .

2.2.5. تقنيات دراسة التعديل الذاتي :

تمكن التقنيات الخاصة بدراسة التعديل الذاتي من الحصول على معلومات عن السيرورات التي تنظم النشاطات المعرفية كالتهيئة , الانتقاء , تغيير الاستراتيجيات ...

وفي هذا النوع من الدراسات يكون هناك نوعان من التقنيات : تقنيات لفظية وأخرى غير لفظية , يكون التنشيف (Verbalisation) عند استعمال التقنيات اللفظية إما تنشيف أثناء القيام بالنشاط المعرفي (تنشيف متزامن) أو بعد القيام بالنشاط المعرفي (تنشيف بعدي) يرجع الاختيار بين هذين النوعين من التنشيف إلى معايير تقنية وإلى الهدف من الدراسة .

يمكننا الحصول على نوعية أحسن من المعطيات إذا اتبع التنشيف مباشرة انجاز المهمة (مولو 1991).

إذا كان هذا التنشيف مدعم بوسائل سمعية بصرية .

أما النوع الثاني من التقنيات (غير اللفظية) والذي يخص دراسة التعديل الذاتي فهو يهتم بجمع السلوكات التلقائية التي يستعملها الفرد لمراقبة نشاطه أثناء انجاز المهمة .

6. العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة :

هناك مجموعة من العوامل كشفت الدراسات على أنها تؤثر فيما وراء المعرفة وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين , ضم الأول الخصائص العامة للفرد أما الثاني فقد خص بعض المتغيرات التي ترتبط بشخصية الفرد والتي تعرف بالمتغيرات الشخصية (Conatives) .

1.6. الخصائص العامة للفرد :

يخص هذا العنصر كل المتغيرات التي تعبر عن خصائص الفرد والتي تؤثر على ما وراء المعرفة ، وتتمثل هذه الخصائص حسب الدراسات المجرات في هذا الميدان في السن -الخبرة -العوامل المعرفية -المحيط الخارجي .

(أ) السن:

اهتمت العديد من الأبحاث الميدانية بدراسة تأثير السن على ما وراء المعرفة فتبين أن هناك علاقة مباشرة بينهما ، فعلى الرغم من أنها غير مستعملة بالضرورة من طرف كل راشد إلا أنها مرتبطة مباشرة بالسن عند الأطفال والشباب الراشد. Jeunes adultes.

لقد توصلت الأبحاث التي قام بها كل من براون وسميلي (Smiley، 1977)، Brown) عند محاولة فهم اكتساب المهارات الما وراء معرفية إلى أن الأطفال الكبار في السن يستعملون المعارف الخاصة بإحدى فقرات النص من أجل تذكر فعال، في حين لا يكتسب الأطفال الصغار المهارات الما وراء معرفية الخاصة بالفهم ، فهم يركزون على الموضوع الرئيسي للقصة ولا يعطون أهمية للتفاصيل التي قد تكون مؤشرات للتذكر.

حتى الخبرات الما وراء معرفية هي الأخرى مرتبطة بالسن ، فقد توصل فلافل (1987) إلى أن الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار لفهم شعورهم الخاص بعدم الفهم ، كما لديهم صعوبات فيما يخص تدخل واستعمال خبراتهم الما وراء معرفية.

ومنه يظهر لنا جليا أن ما وراء المعرفة ترتبط بالسن ، فاككتساب المعارف الما وراء معرفية وحتى الفعلي لهاته المعارف من خلال الخبرات الما وراء معرفية هو الآخر مرتبط بالسن.

(ب) الخبرة:

أكدت الدراسات أن الخبرة هي إحدى المتغيرات التي تؤثر على ما وراء المعرفة ولا يقصد بالخبرة في هذا الإطار الخبرة (Experience) التي يعبر عنها عادة بالمدة الزمنية التي يستغرقها الفرد في ميدان محدد وإنما يقترب معنى الخبرة هنا من القدرة المعرفية (Expertise) والمهارة (Habilite) وهي تعبر عن التحكم والتمكن في ميدان ما.

من خلال الدراسة التي قام بها (قولتي 1995 Gaultney) ثبت أن المعارف السابقة تؤثر إيجابيا على اكتساب المهارات الما وراء معرفية ، كما بينت هذه الدراسة أن الطلبة الخبراء في ميدان كرة اليد والذين لهم صعوبات في ميدان الفهم يكونون أكثر كفاءة في المراقبة الما وراء معرفية بعدما يتبعون تكويننا خاصا باكتساب المهارات الما وراء معرفية ، وخاصة عندما يركز محتوى مواضيع القراءة المقترحة في برامج التكوين على ميدان كرة اليد (قصص الأبطال، نتائج المقابلات ، الخ) ، في حين تكون المراقبة الما وراء معرفية عند الطلبة المبتدئين في ميدان كرة اليد ضعيفة حتى ولو تابعوا نفس التكوين الخاص بالمهارات الما وراء معرفية.

و حسب نفس الدراسة يجب الإشارة إلى أنه حتى وإن كانت الإستراتيجية المعرفية مكتسبة من طرف المبتدئ فإن هذا الأخير لا يختار بالضرورة الإستراتيجية اللازمة كما قد تكون لديه صعوبة في استعمال الإستراتيجية اللازمة، بالمقابل لا يعاني الطالب الخبير في ميدان كرة اليد من هاته الصعوبة .

و منه يعد اكتساب المهارات الما وراء معرفية بإتباع برامج تكوينية أمر ممكن و ما يسهل هذا الاكتساب المعرفة السابقة و خبرة المتكون بمحتوى برامج التكوين .

(ج) العوامل المعرفية:

أثبتت بعض الدراسات أن ما وراء المعرفة تتأثر بالعوامل المعرفية و خير مثال على ذلك نجد دراسة (نوال 1991) حيث توصلت إلى أن وجود تصورات مسبقة عن المشكل الواجب حله لدى تلاميذ الطور الابتدائي يتسبب في تكوين ما وراء

معرفة متفائلة، و هو ما يوافق حكم ما وراء معرفي (قبل حل المشكل) ايجابي عن المشكل المطروح، كما يؤدي التصور غير الكامل للمعلومات الواجب تحليلها حسب نفس الدراسة إلى ظهور ما وراء معرفة متفائلة عند نفس التلاميذ.

فالتلميذ الذي لا يدرك سوى جزء صغير من المشكل المطروح، حسب هذا الطرح تكون له القدرة على التفكير بسرعة وإيجاد الحل المناسب.

و منه يمكننا القول أن هناك تأثير واضح للعوامل المعرفية على ما وراء المعرفة و هذا أمر طبيعي باعتبار ما وراء المعرفة عملية معرفية حول العمليات المعرفية، فالنقص في الاعتماد على العوامل المعرفية كالتصور مثلا يؤثر على النشاط الما وراء معرفي الذي هو عملية معرفية من الدرجة الثانية.

(د) المحيط الخارجي:

هناك عدة عوامل أخرى ارتبطت بما وراء المعرفة يمكن حصرها في المحيط الخارجي فقد اتضح من خلال الدراسة التي قام بها لاريفي و آخري (1989)، (Larivee et autres) أن المحيط الاجتماعي و الاقتصادي يلعب دورا مهما في اكتساب استراتيجيات المراقبة الذاتية و التعديل الذاتي ، فالعائلات ذات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي المتدهور تجد صعوبات في وضعية حل المشكل لأنها لا تكتسب المعارف اللازمة.

ينسب الباحثون هذا النقص إلى محيط هاته العائلات حيث تقل فيه الفرص التي تسمح باستعمال و تطوير تناولات معرفية مجردة، كما تقل فيه الفرص الملاحظة أهمية المراقبة الذاتية و التعديل الذاتي للنشاط المعرفي. ومنه يمكن القول أنه من الصعب على هؤلاء الأولياء نقل معارف لا يكتسبونها لأطفالهم الذين يتميزون بالعدوانية أمام أي مشكلة و في أي وضعية باعتبارهم لا يملكون النماذج المرجعية لحل مشاكلهم.

مما سبق يتضح أن ما وراء المعرفة تتأثر بخصائص الفرد التي تؤثر بشكل أو بآخر على مراقبة النشاط المعرفي ، بالإضافة إلى هاته الخصائص هناك مجموعة ثانية من التغيرات تؤثر على هذا النشاط، ومنها ما ترتبط بشخصية الفرد وهي

تعرف بالمتغيرات الشخصية Conatives، و هي تؤثر على النشاط المعرفي و على النشاط الما وراء معرفي وتؤثر كذلك على كل تكوين أو تعلم.

2.6. المتغيرات الشخصية:

يمكن حصر المتغيرات الشخصية التي لها علاقة بما وراء المعرفة في كل من:
الشعور بالفعالية الذاتية (le sentiment d'auto efficacité)، الدافعية (Motivation)
القلق (Anxiété)، الانتساب (Attribution).

(أ) الشعور بالفعالية الذاتية:

يرتبط هذا المتغير بما وراء المعرفة و يتعلق باستعمال أو عدم استعمال الموارد المعرفية المتوفرة عند الفرد في وضعية معينة بطبيعة الشعور بالفعالية الذاتية الذي يكتسبه الفرد عند إنجاز مهمة معينة. و قد توصل الباحثان إلى مدى تأثير الشعور بالفعالية الذاتية على سيرورات التعديل الذاتي عند مجموعة من الشباب الراشدين ذوي مستوى ثانوي، فعندما يشعر الفرد بأنه جد مهم يرفع من معايير النجاح و يكون مستعدا لمواجهة وضعيات أكثر تعقيدا تسمح باكتساب كفاءات جديدة. (بوفار بوشار، بينار 1988 Bouffard Bouchard, Pinard)

(ب) الدافعية:

تعد الدافعية إحدى المتغيرات الشخصية التي تؤثر ايجابيا أو سلبيا على وضعيات التعلم التكوين و بالتالي على النشاط الما وراء معرفي.
درس هذا المتغير في ميدان التعلم و كان الهدف من ذلك محاولة فهم حدوث السلوك و كذا تفسير الاختلافات الملاحظة بين أفراد نفس المجتمع في وضعيات تكوين مماثلة.

(ج) القلق:

يعتبر القلق من متغيرات الشخصية و هو يؤثر على سيرورات التعلم و بالتالي على النشاط الما وراء معرفي. و يعرف الحصر أنه شعور بعدم الراحة أو حالة

انفعالية لها تأثير على الحالة الفيزيولوجية و السلوكية للفرد الذي يعاني من ضغط، وقد بينت دراسة هيل (Hill) التي جرت على التلاميذ حول خبراتهم الخاصة بالنجاح و الفشل أثناء تطوّرهم أن الأطفال القليلي الحصر لهم عادة تاريخ مليء بالنجاح في مختلف الميادين. كما لهم عدة تفاعلات ايجابية مع الراشدين في وضعيات التقييم، في حين يميل التلاميذ الكثيرون القلق إلى تطوير تبعية قوية للراشدين و هذا خاصة في وضعيات حل المشكل، فهم يتركون مسؤولية تسيير المهمة و كذا تقييم النشاط للراشدين. (نوال 1991).

7. تنمية و تدريس ما وراء المعرفة:

تشير الدلائل إلى أن تعليم مهارات التفكير غير واسع الانتشار، كما أنه لم تتجح محاولات تعليم مهارات التفكير، فأغلب الطلاب لم يحصلوا على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس كل من: القدرة على إدراك الفروض، تقييم المناقشات التوصل إلى الاستدلال.

و قد ثبت عدم القدرة المدرسة في الوقت الحاضر على تحقيق أو تنمية التفكير لدى الأطفال، لذلك يجب الاهتمام بالطرق المبدعة في التدريس في عرض المعلومات، وإفصاح مساحات واسعة لموضوعات: أساليب تحسين الإبداع إسهامات الكمبيوتر الناقدة والمبدعة، استشارة التفكير الناقد الإبداعي لدى الطلاب (مجدي حبيب 2001).

ويعتبر تعليم التفكير هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل و لابد من اكتساب المهارات التفكير التي تتضمن ميادين القرارات والأولويات والبدائل ووجهات النظر والآراء بالإضافة إلى مهارات: التصنيف والتحليل والحوار والمناقشة من هنا نؤكد قابلية التفكير للتعليم والاكتماب، هذا وتتضمن المداخل المختلفة لتعليم التفكير: منحى العمليات المعرفية، منحى التفكير الصوري ومنحى حل المشكلات.

ومن هذه المنطلقات يظهر لنا انه من أهم الملامح الرئيسية لتدريس التفكير مساعدة الطلاب في أن يتعلموا كيف يتحكمون في تفكيرهم، ويوجهونه، وكيف ينمون التنظيمات التي تدعم تفكيرهم، وتدفعه، ومن دون القدرة على انخراط في ما وراء المعرفة، أو من دون تزود بالتنظيمات التي تدفع التفكير فلن يستخدم الطلاب طاقاتهم بأقصى ما فيها، ولأقصى ما يستطيعون في مهارات التفكير و استراتيجياته.

هناك ترابط وثيق بين ما وراء المعرفة وتنظيمات التفكير، والتفكير الوظيفي الماهر، فتدريس مهارات التفكير من دون التنبه لما وراء المعرفة لا يؤدي إلى نتائج، إلا النتائج التي تؤديها التدريبات الصماء المعهودة، إن التدريس بغرض ما وراء المعرفة يساعد الطلاب على زيادة شعورهم بالكيفية التي يفكرون بها حتى يزداد تحكمهم في تفكيرهم وفي كفاءته، ومن ثم تزداد الفعالية والكفاءة في التفكير. كما أن تقييم استخدام المصادر الموثوق فيها، وكفاءة المعلومات ووجهات النظر الأخرى، والاستنتاج الحذر. و البحث الأمين عن البدائل كل ذلك يزيد الدافعية للتفكير، ويدعمه ويعين كافة طاقاته و فاعليته. (حسن عبد الباري عصر، 2001). تشير الأبحاث إلى ضرورة الاهتمام بتعليم التفكير من خلال ثلاثة مداخل ضرورية وهي الإتقان والمستوى المرتفع للتفكير أو تدعيم مستويات التفكير العليا لدى الطلاب وتنتمثل هذه المداخل في:

🌈 المنحى الفردي: الذي يؤكد على أن المهارات التفكير يمكن أن تتعلم منعزلة عن محتوى المواد الدراسية.

🌈 المنحى الاندماجي: الذي يؤكد على أن مهارات التفكير يمكن أن تتعلم متضمنة في سياق محتوى المواد الدراسية.

🌈 المنحى الإنغماري: الذي يؤكد على أن مهارات التفكير التي تظل متضمنة في عمق فهم محتوى المقررات الدراسية هي شرط ضروري و كافي لتنمية عمليات التفكير العليا.

ناقشت دراسة (Bran Norst, Splittgerber 1999) مجموعة الملامح والخصائص و الإجراءات التدريسية لبعض المداخل في تعليم التفكير. وهي التفكير التأملي والاستقصاء والتفكير الناقد، و أمكن التوصل إلى ما يسمى بالعلم المعرفي (Cognitive science) الذي يوضح التطبيقات النوعية و الطرق الحديثة الخاصة بتحسين تعليم التفكير.

و قدم كوستا ولوري (costa-lowery، 1998) مجموعة من التدريبات الناجحة لتعليم مهارات التفكير في الفصول الدراسية للأطفال والبالغين ، و قدما أربعة مفاهيم أساسية تكمن في التغيرات الحديثة في المناهج و في الخبرات التعليمية : نظرية التعديل المعرفي ،نظرية الذكاء المتعدد، إمكانية تعليم الذكاء ، ضعف درجات نسبة الذكاء التقليدية في التنبؤ مع مشكلات الحياة اليومية.

إن الدور الرئيسي الذي تقوم به عمليات التفكير هو الجمع بين إستراتيجيات التفكير و التفاعل مع العديد من المواقف الحياتية.و لذلك يلزم تفعيل عمليات تعليم مهارات التفكير في المناهج التعليمية و إعادة صياغة و هيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة ،و بهذا يتطور التعليم الفعال ليقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفية الثالثة و القرن الحادي و العشرون .

تؤدي برامج تعليم التفكير إلى إمكانية التفكير بطريقة أسرع ، التعرف على وجهات نظر الآخرين ،التعبير عن الأفكار والتفكير بوضوح أكثر وإعطاء عدد أكبر من الاستجابات وتنظيم عرض الأفكار والوعي باستخدام عملية التفكير وممارسة التفكير خارج المدرسة . (مجدي عبد الكريم حبيب ،2002)

8. مناقشة و تعليق:

من خلال ما سبق من عرض لأهم النماذج التي خصت ميدان ما وراء المعرفة لم نعتمد في هذه الدراسة على نموذج معين و لم يتم تبنيه كإطار مرجعي لعملنا لأنه من الصعب عمليا الاكتفاء بنموذج واحد فقط حيث أن لكل نموذج خصائصه. لذلك اعتمدنا على نمودجي ما وراء المعرفة: أي المعارف الما وراء معرفيه و المهارات الما وراء معرفية. و اعتبرناهما الإطار المرجعي لهذا البحث، إضافة إلى الاتجاهات النظرية المنبثقة من النمودجين.

بالنسبة لنموذج المعارف الما وراء معرفية فقد سمح لنا باستعمال المعارف الما وراء معرفية والخبرات الما وراء معرفية. وأما بالنسبة إلى نموذج المهارات الما وراء معرفية فقد سمح لنا بالتركيز على النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لمراقبة نشاطه المعرفي (التخطيط، المراقبة، التعديل).

أما فيما يخص الاتجاهات النظرية الأخرى، فقد اعتمدنا على أعمال لوفاف-بينار وبيتار وذلك لاهتمامنا بالأهداف الما وراء معرفية وعلى أعمال نلسون و نارتر لاستعمالنا المصطلح الحكم الما وراء معرفي إضافة إلى رجوعنا لأعمال برسلي وآخرين باعتبارها الإطار النظري للدراسات التي اهتمت باكتساب و تحويل الما وراء معرفة وهذا من أجل فهم واستيعاب اكتساب وتحويل المهارات الما وراء معرفية في ميدان التعلم والتكوين.

أما فيما يخص التقنيات الخاصة بقياس الما وراء معرفة فقد اشرنا في هذا الفصل إلى أهم التقنيات المعتمدة لتقييم الما وراء معرفة علما أنه لا توجد أية تقنية خالية من العيوب ويمكن اختيار إحدى هذه التقنيات و ذلك حسب الهدف من الدراسة. وأحسن طريقة هي اعتماد عدة تقنيات لتقييم المتغير المراد دراسته و المرتبط بما وراء المعرفة.

يبقى ارتباط هذا الإطار (الما وراء المعرفة) بجانب التعلم المحور الأساسي في هذا البحث، فالاعتماد على ما وراء المعرفة في ميدان التعلم يعد جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي للأطفال كما أنه يضمن من جهة ثانية

الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لابد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب ماوراء المعرفة يرتبط بمجموعة من العوامل تتعلق بالتعلم (سن المتعلم،الخبرات السابقة،محيطه....الخ).

يُتبقى إدراج مهارات التفكير في البرامج الدراسية أمراً لابد منه وهذا من أجل إعداد الطلبة لمواجهة التحديات التي تنتظرهم و المشاكل التي يمكن أن تعترضهم إضافة إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم للدخول في معترك الحياة وقدرتهم على الربط بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية.

الفصل الثالث:

مركز التحكم

- تمهيد

1. الإطار النظري لظهور مفهوم مركز التحكم
2. خصائص الداخليين والخارجيين
3. الفرق بين مركز التحكم وبعض المصطلحات الأخرى
4. إمكانية تغيير مركز التحكم
5. العوامل المؤثرة في مركز التحكم
6. قياس مركز التحكم

- خلاصة

الفصل الثالث مركز التحكم

1. الإطار النظري لظهور مفهوم مركز التحكم :

تعد نظرية التعلم الاجتماعي ل جوليان روتر J.Rotter الخلفية النظرية لمفهوم مركز التحكم ،والتي تركز بصفة خاصة على الطريقة التي تحدد اختيارات الأفراد لطاقة السلوكيات المتاحة لهم . وافترض روتر مجموعة من التغيرات , تؤثر على أنماط السلوك التي يتعلمها الفرد واعتمد عليها في صياغة نظريته. وهي :

- الموقع النفسي Psychological situation
- الطاقة السلوكية Behavior potential
- قيمة التعزيز Reinforcement value
- التوقع expectancy
- حرية الحركة Freedom of movemeent
- مستوى الهدف الأدنى The minimal goal level

1.1. الموقع النفسي :

يرى روتر ان الفرد في حالة تفاعل مستمر مع محيطه الداخلي والخارجي كما ان المحيطين (الداخلي والخارجي) في حالة تفاعل مستمر أطلق روتر على هذا تسمية الموقف النفسي (Psychological situation) لأننا نستجيب انطلاقا أو تبعا لإدراكنا النفسي للموقف الخارجي المثير , وافترض روتر إن سلوك الفرد يتنوع حسب إدراك الموقف (Schultz et autres ,1994) ولذلك نجد أن مختلف الأفراد يفسرون نفس الوضعية بطرق مختلفة.

2.1. طاقة السلوك Behavior potential :

يمكن تعريف طاقة السلوك بأنها الاحتمال الذي يمكن اختياره من مجموعة السلوكيات لتظهر في وضع أو حالة معينة (Schultz et autres, 1994, p412)، أو هو احتمال يبين سلوك خاص في وضعية معينة حيث انه وفي وضعية ما تكون لدينا عدة سلوكيات فنقوم بتبيين سلوك واحد من مجموعها . فكل سلوك محتمل عبارة عن طاقة سلوكية ، والفرد يظهر السلوك الذي له طاقة كبيرة .

يتركز اختيارنا لسلوك ما على بقية السلوكيات على انطباعنا الخاص للوضعية او تصورنا لها ، كما ان طاقة السلوك لا تتأثر فقط بالموقف المثير وإنما تتأثر كذلك باختيارنا الواعي من مجموع السلوكيات المحتملة والمتاحة لنا وذلك بإعطاء إدراك خاص للوضعية .

هناك اختلاف بين روتر وسكينر (Rotter et Skinner)، حيث يعتمد سكينر على الأحداث الموضوعية الملاحظة ، في حين طور روتر نظريته وأحاط بالأفعال الملاحظة والأفعال غير الملاحظة مباشرة ، وخاصة العمليات المعرفية الداخلية . وقد أكد روتر على ان العمليات المعرفية يمكن ملاحظتها بموضوعية ، وان تقاس من خلال وسائل غير مباشرة ، ولم يخف صعوبة الكشف الموضوعي عنها ، وأكد من جهة أخرى على عدم اختلاف المبادئ التي تضبط السلوكيات الضمنية وتلك التي تضبط مباشرة السلوكيات الظاهرة وكلاهما مهمتان في تحديد الطاقة السلوكية . (Schultz et autres. 1994 p412)

3.1. قيمة التعزيز :

تشير قيمة التعزيز إلى درجة تفضيل معزز على آخر (Schultz et autres. 1994 p41) والتعزيز اسم آخر لنتائج سلوكنا ، تشير قيمة التعزيز الى مدى رغبتنا بهذه النتائج فالأشياء التي نريدها ان تحدث - لها قيمة تعزيز ضعيفة إذا كان احتمال الوصول الى معزز ما متساو فإننا سنظهر السلوك الذي له قيمة تعزيز عالية : الذي يؤدي مباشرة إلى النتيجة المفضلة أكثر لدينا كما هو الحال للتوقع فقيمة التعزيز كذلك ذاتية و يعني هذا أن نفس الحدث أو التجربة يمكن أن تختلف الرغبة فيها بشكل كبير من فرد إلى آخر وهذا

تبعاً للتجارب الحياتية للأفراد ، فما يكون معزراً لشخص ما قد لا يكون كذلك لآخر وحتى نفس الشخص في وضعية أو موقف آخر ، ولذلك قيمة التعزيز يحددها الفرد انطلاقاً من تجاربه والوضعية التي يكون فيها .

4.1. التوقع:

يعني مفهوم التوقع اعتقاد حول إمكانية التنبؤ بمكافأة تلي قيام الشخص بسلوك ما في وضعية معينة ، ويبين هذا الاعتقاد أو التوقع على شكل امكانية أو احتمال ان المكافأة ستقع (Schultz et autres 1994 p.411) ، أو تعبير آخر هو احتمال شخصي أو ذاتي بأن سلوك ما سيؤدي الى نتيجة معينة أو تعزيز معين. وتتحدد درجة التوقع بشكل كبير بعاملين هامين:

- طبيعة التعزيز الأولي للسلوك بطريقة معينة في الوضعية والتساعل ان كان التعزيز وقع مرة او عدة مرات ، هل حدث في الوقت الحاضر او الماضي ؟ وهل تم التعزيز لهذا السلوك دائماً أم في المناسبات فقط ؟ وبهذه الطريقة تؤثر تعزيزاتنا السابقة على توقعنا للتعزيزات المستقبلية .

- تتوقف درجة التوقع على مدى الوضعيات المتشابهة وليس المتماثلة وهنا يجب ان نتساعل فيما إذا كانت النتائج السابقة للسلوك والتعزيز صالحة لوضعية أخرى في حياتنا . يأخذ تعميم التوقعات ذو أهمية كبيرة ، خاصة عندما نواجه وضعيات جديدة ، لأنه لا يمكننا التنبؤ ان كان سلوكنا سيؤدي الى تعزيز إذا لم تكن في تلك الوضعية من قبل ولذلك يجب ان نركز توقعاتنا للنتائج على استجابتنا الماضية للأحداث المنتشابهة (Schultz et autres, 1994, p :411) أي ان التوقعات تتشكل أساساً انطلاقاً من الخبرات السابقة ، ويدل وجود توقع عال أو قوي على ثقة الفرد من ان سلوكه سيؤدي الى نتيجة وامتلاك توقع منخفض يعني اعتقاد الفرد ان سلوكه قد لا يؤدي الى تعزيز، وإذا كانت نتائج سلوكين معينين مرغوبين معا فان الفرد سيختار السلوك الذي يحمل التوقع العالي أو القوي .

5.1. حرية الحركة : freedom of movement

ويقصد بها درجة التوقع لدينا بأننا سوف نحقق تعزيزا معيناً لنتيجة لسلوك ما فالتوقع العالي يؤدي الى حرية تصرف كبيرة إما التوقع الضعيف او المحدود فيؤدي الى حرية تصرف ضعيفة أو محدودة كما أن الفرد ذو الحرية المحدودة في التصرف يسبق الفشل والعقاب.

ترتبط الحرية المحدودة او حرية التصرف الضعيفة بعدة عوامل منها نقص المعرفة حول كيفية تحقيق هدف ما ، وينتج الصراع عندما تكون حرية التصرف محدودة مقارنة بالهدف او الحاجة التي لها قيمة كبيرة ، ويمكن للفرد ان يطور عدة سلوكيات انسحابية (avoidance behaviour) ويحاول ان يحقق الهدف بطرق رمزية كالأحلام أين لا يوجد خطر العقاب والفشل .

6.1. مستوى الهدف الأدنى : (The minimal goal level)

يعبر مستوى الهدف الأدنى عن أدنى مستوى لطاقة التعزيز في موقف ما، والتي ندرك أنها مشبعة أو مرضية. توجد التعزيزات على محور متواصل ترتب من المعزز الأكثر رغبة فيه الى المعزز الأكثر رفضاً له ، ويعد الذي تصبح فيه التعزيزات المرغوبة مرفوضة الحد الأدنى للهدف.

يضع الأفراد أدنى مستويات الهدف لعدة مواقف انطلاقاً من الدرجة التي يريد الفرد ان يجد نفسه فيها مقبولا في مجال ما ، الى نوع السيارة ، المشوار ، او الأفراد الذين يقبل ان يكونوا أصدقاءه ، كما يمكن ان نجد عدة مستويات دنيا للهدف ولنفس الوضعية عند أفراد مختلفين ، فقد لا يرضى الشخص (س) بتقدير يقل عن "ممتاز" في التحصيل في حين يكون زميل له (ي) جد راض عن تقدير "حسن" وإذا فرضنا أن الشخصين (س) و (ي) حصلوا على تقدير "جيد" فان الشخص (س) يشعر بالفشل ، هذا الشعور يؤدي إلى محدودية حرية التصرف ، وبالتالي إلى توقع منخفض للنجاح في المستقبل في هذا المجال.

أما الشخص (ي) الذي حصل على تقدير "جيد" وكان هدفه تقدير "حسن" يؤدي به إلى حرية كبيرة في التصرف وتوقع النجاح ، هذا يعني انه كلما كان التعزيز مساويا او اكبر من المستوى الأدنى للهدف ، كانت حرية الفرد في التصرف اكبر وكان توقعه للنجاح اكبر كذلك ، ويمكن رفع أو تخفيض المستويات الدنيا للهدف عن طريق تغيير قيمة التعزيز (schultz et autres, 1994).

2. مفهوم مركز التحكم :

يعد مركز التحكم (locus of control) من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الاجنبي : موضع الضبط , مصدر الضبط (حمزة 1999) , وجهة الضبط , مركز الضبط (الأحمد 2001) , وجهة التحكم (عبد الرحيم 1985 الضابط الداخلي الخارجي (موسى 1987).

اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر وهو يشير في هذا المفهوم الى تفسير الفروق الشخصية في المعتقدات المتعلقة بحصر التعزيزات (Dubois ,N.1987) (وقدم روتر هذا المفهوم في نسق نظري متكامل يستند فيه إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما المدرسة السلوكية او نظريات التدعيم (reinforcement théories) والمدرسة المعرفية او نظريات المعرفية (cognitive théories) (إبراهيم يعقوب ونصر مقابلة 1994)

فمركز التحكم (الداخلي /الخارجي) للتعزيزات يعد توقعاً عاماً فيتصل بالطريقة التي يرى بها الأفراد العلاقة بين سلوكياتهم وحدث المكافأة أو العقاب (جبار عبد الحميد جبار،محمود احمد عمر1987) إضافة الى انه اعتقاد هام للأفراد حول امكانية التحكم في الأحداث و ان هناك أسباب تحكم النتائج الهامة في حياتهم فهناك أسباب ذاتية تتعلق بالمهارة والقدرة والكفاءة وأسباب خارجية تتعلق بالصفة والحظ والقدر ومنه فان مركز التحكم يشير إلى كيفية إدراك للأسباب التي تتحكم بالأحداث والمواقف المختلفة ، فان ان ينسب هذه النتائج إلى أسباب و عوامل داخلية شخصية وبذلك يكون مركز التحكم لديه

داخلي : (internal locus of contrrol) او ينسبها الى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكانيته مثل القدر الحظ الصفة نفوذ الآخرين بذلك يكون مركز التحكم لديه خارجيا (external locus of contrrol):

يقوم هذا المفهوم على افتراض مفاده ان الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه لذلك نجده يسلكه وفق إدراكه لهذه العلاقات وبالتالي فان إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج يعكس بعض الأنماط السلوكية عنده ومنه فالأفراد ذوي التحكم الداخلي يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم , ويعتقدون انه بإمكانهم تقرير ما سوف يحدث لهم وبالتالي فهم قادرين على التحكم والسيطرة على مصيرهم وقدرهم على حد كبير، في حين يحمل الأفراد ذوي التحكم الخارجي مسؤولية أو فشلهم الى قوى وعوامل خارجية , وهم يعتقدون انهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين بالتالي على السيطرة والتحكم بالأحداث التي تمر بهم (امل الاحمد 2001) (جابر عبد الحميد جابر , محمود عمر 1987) , وفكرة التحكم (داخلي /خارجي) هي ميزة للأفراد وليس للمواقف, لهذا هي سمة شخصية (Forner , 1995) , ففي نفس الموقف يسلك الأفراد بطرق مختلفة .

أشار روتر أن الأفراد يختلفون في إدراكهم لمصدر التعزيز فبعضهم يرى ان التعزيز يأتي من الخارج , في حين يرى البعض الآخر أن مصدر التعزيز داخلي (Forner.1995) الا انه في البداية لم يقدم التحكم كمتغير ثنائي القطب في الشخصية وإنما افترض بان الأفراد يوصفون على طول المسافة (داخلي /خارجي) باعتقاد أكثر أو اقل داخلية. لقد قدم ديبوا (Dubois) أيضا في البداية هذا الافتراض عن توزيع عادي للأفراد على هذه المسافة (Dubois 1987) كما أشار عبد الله وعسكر إلى صعوبة تصنيف الأفراد إلى نمطين متميزين لأنهم يعتبرون أن مركز التحكم شأنه شأن الأبعاد النفسية الأخرى , التي يتوزع الأفراد بموجبها على مقياس مستمر , مما يجعل الناس يختلفون اختلافا كميًا على هذا المقياس وذلك تبعا لمؤثرات عديدة تربوية واجتماعية , واقتصادية وغيرها ثم قام ديبوا (Dubois) بتقديم مركز التحكم على انه متغير ثنائي القطب في الشخصية , كما قام بذلك عدد كبير من الباحثين , واعتبر بأن متغير مركز التحكم يسمح

بتمييز نوعين من الأفراد لكل منهما خصائص ، وهناك اختلافات بين النوعين ، وتبرز هذه الاختلافات في ميادين متعددة لأنها تمس كل أبعاد الشخصية المعرفية ، الوجدانية ، الدافعية ، العلائقية (Dubois 1987.p11) وهكذا نكون أمام نوعين من المواقف التي يتم من خلالها اكتساب السلوك أو تعلمه .

موقف التحكم الداخلي (Internal control) :

وفيه يدرك الفرد أن الأحداث تقع بصورة مشتقة مع سلوكه الشخصي كما انه يرجح أفعاله وتصرفاته وما يحققه من نجاح أو فشل إلى أسباب داخلية المركز مثل القدرة والجهد (الشناوي زيدان 1997 ص 227) . فالمتعلم الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والمعززات الداعمة لها ، سواء كانت هذه المعززات ايجابية أو سلبية ينشأ لديه اعتقاد بالتحكم الداخلي ويولي المهارة مكانة هامة في تعلمه مختلف أساليب السلوك في معظم المواقف التي يمر بها إن لم يكن فيها كافة (أمل الأحمد 2001 ، ص 209) فالتحكم الداخلي سمة شخصية تمكن الشخص من أن ينسب انجازاته وقراراته وأعماله سواء كانت هذه الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أو فاشلة إلى ما لديه من قدرات ، وما يستطيع أن يبذله من جهود ، وما يقدر عليه من مثابرة ، من اجل قيامه بالنشاطات ، والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه وبذلك يغدو بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته (ممدوح عبد المنعم الكتاني 1990) (علي محمد الديب 1993) (عبد الله وعسكر 1994) .

فالأفراد من ذوي التحكم الداخلي ينسبون نجاحاتهم وفشلهم إلى عوامل خارجية (Clemence , A , Dechamps.J.C 1990).

والتحكم الداخلي يعبر عن اعتقاد الفرد بأنه مسئول عن الأحداث في حياته والنتائج التي يحصل عليها ، وان هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها ، وانه يشعر بالتمكن والكفاية والقدرة على التحكم بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث سواء كانت ايجابية أو سلبية في حياته (الشناوي زيدان 1997) .

موقف التحكم الخارجي (External control) :

وفيه يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته أمر مستقل وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته وقدراته كما انه يدركه كنتيجة لعامل الحظ أو الصدفة أو كنتيجة لقوى الآخرين من ذوي النفوذ أو كأمر لا يمكن التنبؤ به. (الشناوي عبد المنعم الشناوي 1997) , فالمتعلم الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكاته والمعززات الداعمة لها ينشأ لديه اعتقاد بالتحكم الخارجي , ويولي الصدفة الدور الأكبر في تعلمه أساليب السلوك المختلفة (أمل الأحمد 2001) .

فالتحكم الخارجي سمة تمكن الشخص من أن ينسب انجازاته وقدراته وأعماله , سواء كانت هذه الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أم فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكانياته الذاتية , مثل الصدفة , والحظ والقدرة وسلطة الآخرين , وهو بالتالي عاجز عن توجيه معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي والتحكم بها . (ممدوح عبد المنعم الكتاني 1990)

(علي محمد الديب 1995, وعبد الله عسكر 1994 أمل الاحمد 2001) .

فالتحكم الخارجي يعبر عن اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والقوة الغيبية (كالحظ والصدفة أو القدرة) هم المسؤولون عن الأحداث (سواء كانت سلبية أو ايجابية) والنتائج في حياته , وانه يشعر بالعجز واليأس وضعف المسؤولية الشخصية واعتقاده بأن النتائج والأحداث في حياته غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية (الشناوي عبد المنعم الشناوي 1997).

2. خصائص الداخلين والخارجين :

هناك جملة من الخصائص يتميز بها كل من الداخلين والخارجيين بالنسبة إلى مركز التحكم وهي كالآتي :

- يبذل الأشخاص المتسمين بتحكم داخلي , جهودا كبيرة لضبط محيطهم ويظهرون تعلما أفضل من الذين يتميزون بتحكم خارجي , كما أن هؤلاء غالبا ما يبحثون عن المعلومات جديدة بسرعة ونشاط، ويوظفونها بشكل أفضل ويهتمون بها أكثر من اهتمامهم

بالمتطلبات الاجتماعية للمواقف وهذا أكثر من الخارجيين ،ويتفق هذا مع ما توصل إليه فارس (Fares1968) .

- يميل ذوي التحكم الداخلي الى تحقيق النجاح والتطور في ميدان العمل والى الوصول على مستويات عالية من الأداء ، وذلك أكثر من ذوي التحكم الخارجي ، ويتفق هذا مع ما توصل إليه هايسلر (Heisler 1974).

- يتميز ذوي التحكم الداخلي بالبحث عن التحكم الشخصي ويظهرون توافقا وانسجاما مع محيطهم ، ويكونون اقل اتجاهها للتغيير مقارنة بذوي التحكم الخارجي ، كما أنهم يملكون رغبة كبيرة في برنامج لاثراء العمل .

- استخلص تانج وبومايسلر (Tang et Baumeisler) في دراستهما سنة 1984 بأن العمال ذوي التحكم الداخلي يتأثرون اقل من ذوي التحكم الخارجي بالتقديرات الخارجية مثلا في تقدير الأداء من قبل المسيرين ، ويمكن أن يكون لديهم تعبيرا بارزا في التزاماتهم في العمل بعد نتائج معينة .

- يبذل ذوي التحكم الداخلي جهودا معتبرة في مواقف الانجاز والتحصيل الدراسي لأنهم يعتقدون ان النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية ، عكس ذوي التحكم الخارجي الذين لا يتوقعون أن يكون لجهودهم اثرا يذكر على النتائج يتسق هذا مع ما توصل إليه ماك كيشي (Mc Keachie) وآخرون (موسى 1988 ص 33) .

- يغرف ذوي التحكم الداخلي بتقدير جيد ودقيق للزمن ، كما انهم يتسمون بانتباه واهتمام كبير بالمعلومات المثيرة في موقف ما ، عكس ذوي التحكم الخارجي (Koivula 1996 p.27).

- أكد لافكورت (Lefcourt) ان ذوي التحكم الخارجي يتصرفون بشكل غير واقعي عكس الداخليين .

- يتميز ذوي التحكم الداخلي بالقدرة على مقاومة الضغوط والتأثير ، في الحياة الاجتماعية ، فهم يتفاعلون مع المواقف التي يتعرضون لها بأسلوب لائق ولديهم

قدرة على توقع الأحداث ، عكس ذوي التحكم الخارجي الذين يعوزهم الانسجام مع بيئتهم نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم و أوضاع حياتهم .

- يتسم ذوي التحكم الداخلي بإدراكهم لأنفسهم على أنهم مستقلون وقادرون على توجيه دوافعهم ورغباتهم عكس ذوي التحكم الخارجي الذين يدركون أنفسهم على أنهم اعتماديين على عوامل لا يمكنهم ضبطها أو التحكم فيها ، لعل هذا ما يجعل ذوي التحكم الداخلي أفضل وعي بذواتهم ، ويتسق ذلك مع ما توصل إليه كوك-كلامبرت (Cook and Clampert 1981) وجونز وبارون (Baron and Ganz 1972). (مقابلة ويعقوب 1994 ص 21)

3. الفرق بين مركز التحكم وبعض المصطلحات الأخرى :

لعل الاختلافات الموجودة بين مركز التحكم وبين المصطلحات امرهام لتوضح معناه أكثر ولإبراز مدلوله العلمي بشكل دقيق .

- إدراك التحكم : يشير الى المعتقدات الخاصة بإمكانية الضبط والتوقعات وتقدير فرص واحتمالات التحكم، أكد "رودان" (Rodin) ان إدراك التحكم هو التوقع بامتلاك قوة تسمح بالمشاركة في اتخاذ قرار من اجل الحصول على نتائج مرغوبة في وضعية ما . أما برغر (Burger) فيتعرف إدراك التحكم على انه إدراك إمكانية التغيير الفعلي للأحداث (Skinner 1996 p 549)

وقد اعترف روتر (Rotter) بان إدراك التحكم له تأثير كبير في حياة الفرد ذلك انه على مستوى التحكم الداخلي يتوقع الأفراد ان تكون المواقف تحت تحكمهم وبالتالي يستخدمون كل المؤشرات لتفسيرها ، كما انهم يكونون أكثر في تعبئة في موارد معينة لتحقيق مآربهم بنجاح عكس ذوي التحكم الخارجي فهؤلاء يعتقدون ان تحكمهم ضعيف لذا لا يستخدمون عدة موارد لتحقيق أهدافهم مما يضعف أيضا أدائهم (Horner ;1996 عن تشوافت 2001 ص 68) .

- الإسناد السببي : يعتبر الإسناد السببي عملية معرفية , تعمل على تحديد نموذج آخر لإدراك المحيط وهو الميل لبحث أسباب قدرة على تغيير الأحداث .

حسب هايدر Hieder الإسناد هي العملية التي يستعملها الإنسان لفهم الواقع والتحكم فيه , فالإسناد السببي يختلف تماما عن مركز التحكم , فهو يعتبر عملية معرفية إدراكية تنشأ بعد الحدث , تركز خاصة على الحدث ذاته لتحديد الأسباب المدركة والعوامل المسؤولة عن الحدث فيكون تعبير الإنسان , ان سبب ما حدث هو... في حين ان مركز التحكم هو اعتقاد عام ثابت و ينشأ قبل الحدث , ولا يتصل بوضعية معينة , ويكون تعبير الإنسان عليه , ان ماسيحدث متعلق أو غير متعلق (Nuissier 1994 p.72).

- العجز المكتسب : يعرف العجز المكتسب كنتيجة سلبية لتجارب فاشلة متكررة مما يؤدي الى التخلي عن المجهودات .

ويمكن ان يكون غياب إدراك التحكم على الأسباب أو نتائج الأحداث غير المرغوبة , نتيجة للعجز المكتسب وحسب سليغمان (Seligman) وبيترسون (Peterson) , تتوقع نظرية العجز المكتسب ان الأشخاص الذين يفسرون الأحداث السالبة بأنها داخلية ثابتة وعامة (أنا مذنب , سيدوم هذا مدى الحياة وسيؤثر على كل ما افعل) . سيكونون أكثر ميلا للإحباط وان ينصرفوا بعجز خيال الأحداث السالبة التي يواجهونها في حياتهم (Nussier 1994 p74).

- الفعالية الذاتية : تشير إلى اعتقاد الشخص بأنه قادر على الالتزام في السلوك أي إدراك التحكم فيه , كما انه يملك إمكانيات مكتسبة في النجاح في مهمة معينة , وتختلف الفعالية الذاتية عن مركز التحكم في كون هذا الأخير يتعلق بضبط التعزيزات وتوقع النتائج (عن تشوافت 2001 ص 68) , بينما الفعالية الذاتية هي القناعة بإمكانية إنتاج استجابات متحكم فيها (Skinner 1996,p559) كما ان ذوي التحكم الداخلي لا يعتقدون بأنهم قادرين على القيام بالسلوكات بقدر ما يشعرون بمسؤوليتهم عن نتائجها (تشوافت 2001 ص 68) .

من خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ أن إدراك التحكم عامل هام في التفريق بين هذه المصطلحات ، وهو يظهر كميزة عامة بالنسبة لمركز التحكم الإسناد السببي ، والعجز المكتسب ن أي أن إدراك التحكم أو غياب إدراك التحكم يعمم على الأحداث كلها بالنسبة للمصطلحات المذكورة ، ويعتبر إدراك التحكم أو غيابه خاص بوضعية محددة في مصطلح الفعالية الذاتية .

يكتسب الفرد هذه السمات خلال نموه ويعمل على ترسيخها بفضل التجارب المتكررة وبما أن هذه الصفات مكتسبة فبالإمكان إحداث تغييرها بما يتلاءم والصحة النفسية للأفراد .

4. إمكانية تغيير مركز التحكم:

توصل الباحثون إلى أن مركز التحكم يمكن أن يتأثر ببعض العوامل وبالتالي تتغير وجهته، ومن بين هذه العوامل النمو، تأثير وضعية أو حدث معين تأثير خطة علاجية.

*السن لدى الطفل:

يقول صليحي (Salehi) و اقاثون (Agathon) أن الأطفال يحتاجون إلى المساعدة لأنهم أقل تحكما في حياتهم وعند تقدمهم في السن فمن المفروض أن يكونوا أكثر استقلالا ويمكنهم التأثير في المحيط .

واعتبر بيالير (Bialer) أن مركز التحكم يرتبط بالعمر العقلي للفرد ، ووجد بنك (Penk) أن التوجه نحو التحكم الداخلي يزداد بداية من 7 إلى 11 سنة (Aghathon et Salehi 1982 p.69)

كما أن السن ليس العامل الوحيد المؤثر في التحكم الداخلي فيجب اخذ المحيط العائلي والاجتماعي كذلك بعين الاعتبار.

فدراسة كل من هقارتي (Haggerty) ،رينقولد (Rheingold) ،جويرتز (Gewirtz) وروس (Ross) نشرالى أن إنتاج اللغة (Vocalisation) عند الأطفال تتخفف بانخفاض التعزيز الذي يقدمه الكبار ، و على مستوى اللغة كذلك يشير دنمارك (Denmark)

وبريشر (Brecher) أن الداخليين يبدون سهولة في اللغة أكثر من الخارجيين (Agathon et Salhi1982.p69)

ومنه يمكن القول بأن للسن تأثير في وجهة مركز التحكم ولكن بالرغم من ذلك فإن هذا العامل له علاقة بالعامل الاجتماعي اضافة إلى تأثير وضعية معينة أو حدث معين .

*تأثير وضعية أو حدث معين:

يمكن لوضعية أو حدث معين أن يحدث تغييرا في مركز التحكم , فقد وجد كيلبوخ (Keilboukh) نقلا عن (Agathon et Salhi 1982.p69) أن المساجين في بداية و نهاية فترة السجن أكثر توجهها للتحكم الخارجي منه عن منتصف إقامتهم بالسجن.

وارجع الباحث ذلك إلى انه في بداية هذه الفترة لا يتقن الأفراد قواعد لعبة السجن ,ومع نهاية الفترة يكونون معرضين لمصير مجهول ,وهو ما يجعلهم أكثر توجهها للتحكم الخارجي , أما منتصف إقامتهم يكونوا قد تأقلموا مع الموقف وهو ما يجعلهم أكثر تحكما في المواقف المختلفة , وبالتالي التوجه أكثر للتحكم الداخلي .

ومثل هذا التغيير استنتج كذلك في عينة من الطلبة لجامعة كنساس (Kansas) حيث أن نتائج الطلبة على مقياس مركز التحكم تزايدت في جهة التحكم الخارجي من سنة 1964 إلى 1974 ولم تعرف أسباب هذا التغير , اقترح (Fares) فرضية لتفسيره فقال بأنه يمكن أن تكون له علاقة بالشعور العام بالإحباط السائد منذ عشر سنوات , وهي الفترة التي تتضمن جزء من حرب الفيتنام وفضيحة (Wateragate) ,أي أن الأحداث يمكن أن تجعل الشباب يشعرون بأن لا تحكم أو لا تأثير لهم على ما يحدث.

هذا ولا يمكن حصر إمكانية التغير في الحدث بل هناك طرق أخرى تساعدنا على تغيير مركز التحكم من التحكم الخارجي إلى التحكم الداخلي كالعلاج النفسي.

*تأثير خطة علاجية:

بالنسبة ل: جولفريد (Goldfried) و دافيسون (Davison) فإن العديد من الردود الانفعالية و السلوكية غير المكيفة و الملاحظة عياديا , يكون سببها اتجاهات الفرد نحو العالم المحيط به.

فقد أظهرت بعض الدراسات أن التحسن الذي تجلبه خطة علاجية ما ,يترجم كدرجة عالية من التحكم الداخلي وهو ما لا خطه جيليس (Gillis) وجيسر (Jesser) عند اشخاص مصابين باضطرابات نفسية ,حيث وجد أن المتحسنين منهم يسجلون ارتفاعا في درجة التحكم الداخلي .ونفس الشيء لاحظته سميث (Smith) عند 30 شخص بدءوا بعلاج نفسي من اجل حل مشكل حالي في حياتهم فانقلبت درجة التحكم لديهم من 10.80 إلى 7.12 وكان العلاج قد ركز على المشاكل الشخصية ,ودام ستة أسابيع كما أكد اترن (Etzen) بنفس النتائج ,فرضية تغيير الدرجة على سلم مركز التحكم عن طريق علاج ,نفسى ,كانت دراسته على عينة من المنحرفين وضعوا في مؤسسات خاصة ,فكان معدلها على سلم مركز التحكم قبل أي علاج 8.55 وخلال أربعة أشهر عرف نزولا وصل إلى 6.5 ثم 5.38 في الشهر التاسع.(Agathon et Salehi 1982.p74) .وحسب معايير روتر فان ذوي الدرجة العالية من التحكم الداخلي يتميزون بما يلي :

- يكونون أكثر انتباها للتنوع المتواجد في محيطهم , والذي يمنح لهم معارف ومعلومات يستعملونها في سلوكهم الجديد .
- يتمتعون باستعداد أكبر لتحسين ظروف محيطهم .
- يقاومون أكثر محاولات التأثير .
- يثمنون المهارات .

5. العوامل المؤثرة في مركز التحكم:

يتأثر مركز التحكم ببعض العوامل وينعكس هذا التأثير على وجهته (داخلي / خارجي):

1.5. الأسرة:

باعتبار الأسرة المنشأ الاجتماعي الأول بالنسبة لنمو شخصية الفرد.

وبما أن التحكم الداخلي هو الأكثر تقبلا ورغبة اجتماعيا فإن دور الوالدين في بناء شخصية الطفل بطريقة تحافظ على استقلاليته تساعد على جعل الطفل يتميز بثقة أكبر بنفسه , وتبين ان اصغر طفل يولد في الأسرة هو الذي يميز بثقة ضعيفة بنفسه وهذا يؤثر حتما على معتقداته. وغالبا ما يرجع ذلك إلى العاملة الوالدية . (Schultz et autres.1994p423) .

من جهة أخرى توصل تولور وجالوفيك (Tolor et Jalwicz) إلى وجود علاقة دالة بين الاتجاه نحو التحكم الخارجي وعوامل الضبط التسلطي والعدائية وكذا الرفض, فكان أفراد عينتهما ينظرون إلى أمهاتهم على أتهن متسلطات بشكل كبير ويظهرون اتجاهات للعدائية والرفض .

أثبتت الدراسة التي قام بها (Mc Donald) من خلال بحثه إلى أن الأفراد الذين يتميزون بتحكم داخلي , يصفون أمهاتهم بالعطف الكبير وبالنزعة للأومومة (Matemantes) وللحماية , كما أنهم يملن إلى العقاب العاطفي بتحريم أطفالهن من الامتيازات .

لاحظ كرونال وكاتكوفسكي وجود (Grandall, Katkovsky, Good) أن الوالدين المتميزين بالدفء والحنان والتسامحية والايجابية وتوقع استقلالية أبنائهم في سن مبكر غالبا ما يشجعونهم على التحكم الداخلي عكس الذين يتميزون بالرفض المستمر . والاستبداد والتسلط والعقاب .

كما أشار ديفيز (Davis) بأن نقص الاستقرار في الجو الأسري قد يضاعف سعي الطفل إلى المساعدة وبحثه عنها في محاولته لفهم المحيط , وهذا قد يجعله يعتقد بأنه ليس فعالا ولا يمكنه التحكم في التعزيزات. (Agathon et autres 1982p66.68)

2.5. التربية والتعليم :

تعد علاقة المعلم بالتلميذ عامل هام في اتجاه مركز التحكم ويعتبر تقدير المعلم للطفل المجتهد وتفضيله عن غيره من الأطفال أمرا يشجع على ميل هؤلاء الأطفال إلى الظهور بأنهم داخلوا التحكم رغبة في إعطاء صورة لائقة لأنفسهم وبالظهور على أنهم نجباء وجادين إرضاء لمعلمهم . وبالتالي يسعى الأطفال الذين هم موضوع تقييم مستمر إلى الظهور بالصورة المرغوبة أمام المعلم وهي التحلي بالداخلية في التحكم. (Dubois 1991 p14.20).

3.5. العامل الاجتماعي:

أكدت الدراسات العلاقة بين مركز التحكم والعوامل العرقية والسوسيو اقتصادية وقد أشار روتر (Rotter) إلى دراسة فرانكلين (Franklin) في 1963 توصل فيها إلى أن الأشخاص ذووا التحكم الداخلي ينتمون إلى فئات سوسيو اقتصادية راقية . كما أن (Wollk) توصل في دراسته إلى أن الوضعية المرغمة والمحيط القاسي يجعل من الفرد خارجي التحكم عكس المحيط الملائم والمريح لأن التحكم الداخلي يرتبط بالتوافق وبالرضا. (Agathon et autres 1982 p68.)

توصل روتر وباتل (Rotter et Battel) إلى وجود فروق بين السود والبيض بالنسبة لوجهة التحكم لديهم، ذلك أن السود يتميزون بالتحكم الخارجي أكثر من المنتمين إلى الطبقة المتوسطة. (Schultz et autres 1994 p.421).

كما أكد يوهي وشو (Uhi et Show) وكذا لافكورت ولادويك (Ladwig et Lefcourt) وغيرهم بأن السود أكثر من البيض تحكما خارجيا. (Agathon et autres 1982p68) وأشار (Graves) إلى وجود فرق شاسع بين الأطفال الهنود والاسبانو-أمريكان حيث أن الفئة الأولى أكثر تحكما خارجيا من الفئة الثانية . وفسر الباحث ذلك بكون الهنود أكثر من الاسبانو -أمريكان.

إضافة إلى ذلك ما أشار إليه كولوهزيك (Hsich Coll) إلى الاختلاف بين الذكور والإناث من مختلف البلدان في وجهة تحكمهم , حيث توصل بارسونز Parsons وشنايدر (shneider) وهانسن (hanssen) في دراستهم – التي شملت طلبة من اليابان الهند, فرنسا , إيطاليا , كندا , ألمانيا . إلى أن الإناث أكثر خارجية من الذكور والطلبة في اليابان والهند أقل خارجية من غيرهم في بلدان أخرى. (Agathon et autres 1982 p. 69)

وتمثل أساليب التربية -بشكل عام والتي تغرس في الفرد شكلا معيناً من المعتقدات أساساً يتصرف وفقه . فعلى مقدار الخبرة التي يكتسبها الشخص في المواقف الآتية أو السابقة يكون سلوكه وتفسيره للتعزيزات , فمركز التحكم هو موضوع تعلم في مراكز العمل الاجتماعي أيضاً والتي تميل إلى إكساب الشخص التفسيرات الداخلية وتلعب دوراً فعالاً في التقليل من تصوراتها وكذا تفسيره لعلاقته بالمحيط. (Beauvois 1986 p 104.105)

وعلى الرغم من أهمية العمل الاجتماعي في نقل معيار الداخلية للأفراد واكتسابهم إياه فإنه غالباً ما يتقبل المشرفون و العاملون الاجتماعيون مسؤولية مشروع يهدف إلى جعل المستفيدين داخليين وذلك بصعوبة نظراً لطابعه المعياري ومع أن العديد من الباحثين يعتبرون معيار الداخلية ,صفة تخص الأشخاص المثقفين, و يكتسب بشكل كبير في المدارس ,إلا أنه يعد من مسؤولية المكونين و العياديين الذين عليهم مساعدة الآخرين خاصة الذين يعانون من مشاكل الاندماج داخل شبكات أو طبقات اجتماعية أو الانخراط في جامعة أو مؤسسة معينة (Beauvois 1986 p. 103.105)

مركز التحكم الداخلي هو معيار التمييز بالقيمة الحقيقية له وإنما بفعاليته في العلاقات الاجتماعية ,وهذه الفعالية ترتبط بالضمانات المعرفية .الادبولوجية التي تمنحها لطابع هام لممارسة السلطة وهو تقدير الأشخاص وتوزيع التعزيزات الاجتماعية لذا فمن غير المدهش أن يتواجد عند ذوي النفوذ والمستويات الراقية اقتصادياً واجتماعياً وكذا ثقافياً والذي يتميزون بماض عريق. (Alaphlippe et autres 1993 p. 270)

من خلال ما سبق ذكره من بحوث ودراسات يمكن لنا أن نشير إلى أن مركز التحكم عنصرا يمكن اكتسابه من خلال عوامل خارجية ويتأثر بالمحيط وبكل ماله دور في غرس المعتقدات في الفرد .

وقد اعتمدت كل هذه الدراسات على تقدير مركز التحكم , وذلك بالاعتماد على مقاييس صممت لهذا الغرض , فكان مقياس روتر (Rotter) أول مقياس يعطي صفة الكم لمركز التحكم , وبعد عمل العديد من الباحثين على بناء مقاييس تعمل على تصنيف الأفراد حسب وجهة التحكم لديهم , هكذا أصبح قياس مركز التحكم متشعبا فنجد مقاييس خاصة بالأطفال وأخرى خاصة بالراشدين .

6. قياس مركز التحكم :

بعد دخول مصطلح مركز التحكم في علم النفس الاجتماعي كأحد المفاهيم الأساسية في مجال الشخصية والتي على أساسها تحدد قدرة الفرد على مقاومة العوامل الضاغطة الخارجية, عمل الباحثون على إعداد مقاييس تسمح بتقسيم مركز التحكم.

صاغ روتر (Rotter) مقياسا , واستخلص دليل أحادية بعده من التحليلين العاملين الذين حققهما في (1966) وكذا فرانكلين (Fanklin) في 1963 , وعلى الرغم من كون روتر صاحب مفهوم مركز التحكم إلا أنه ظهرت أول محاولة ل فارس (Fares) في 1957, وهكذا لقياس الاختلاف الفردية في التوقع العام أو الاعتقاد في التحكم الخارجي كمتغير نفسي , وكان ذلك في دراسته لأثر الحظ والقدرة على توقعات التعزيز, وصاغ سلما على نمط ليكرت يشمل 13 بندا تمثل التحكم الداخلي , في نفس السنة حاول جيمس (James) مراجعة السلم حيث أضاف إليه 6 بنود للتمويه, وفي (1961) عدله أيضا بيالار (Bialar). (Rotter 1966 p9.....18)

في 1962 صاغ كل من برستون , كاتكوفسكي وكرونдал (Preston) , (Grandall) (katkovsky) مقياسا للمسؤولية الذاتية في مواقف الانجاز , يتعلق المقياس بالأطفال ومدى إدراكهم لمسؤوليتهم أمام مواقف تتطلب منهم مجهودات للانجاز .

يعد مقياس روتر (Rotter) أكثر المقاييس استعمالاً حيث يسمح بالتمييز بين الأشخاص حسب اعتقاداتهم حول التعزيز ، يمثل مرجعاً أساسياً لمعظم الباحثين حيث يشمل 23 بنداً و 6 أخرى للتمويه وتخص مجالات مختلفة : السياسة ، الحرب ، النجاح الاجتماعي والدراسي والعلاقات بين الأشخاص ، ويستعمل للراشدين فقط . (1966 p9-18) (Rotter).

قام كل من ناويكي وستريكلياند (Stirickland) ، (Nowiki) ببناء مقياس آخر في 1973 وذلك اعتماداً على مقياس روتر (Moscovici 1994 p. 164) كما أن لفنسن (Lachman) في 1986 أن مقياس يصلح للمسنين الذين يتعدون سن الستين وذلك في مجالات عديدة كالصحة والقدرات العقلية . (Gomez. 1997 p328)

ونجد أيضاً محاولة كل من شاسيني وألا فيليب (Chasseigne et Alaphilippe) بناء مقياس للداخلية ، مكيف لمجتمع المسنين ، اعتماداً على سلم روتر الذي ترجماه ، وصاغاه متضمناً 15 بنداً منها 4 بنود للتمويه ، وحسب التحليل الترنيني الهرمي لجتمان (Alphilippe et autres 1993 p. 269,282) . Guttman

وتوجد مجموعة أخرى من المقاييس ل : ناويكي ودوك (Nowicki et Duke) سنة 1974 ، وكورسو (Corso) سنة (1978)، سلم هيل وبال (Hill et Ball) سنة (1980) وكولينس (collins) سنة 1974 وكذا مقياس ميلجرام وميلجرام (Milgram et milgram) الخاص بالأطفال فقط .

إذا كانت المقاييس العامة قد بنيت للاعتقاد العام في التحكم ، فإنه توجد سلالم أخرى تقيسه في سياقات خاصة منها ، سلم وال و الستون (well et wellston) والذي يمثل تصحيحاً وتنقيحاً للمقياس الذي اعدّه في (1976) ويعرف بـ (multimidimensional healh locus of control MHLC)

وهو سلم متعدد الأبعاد ، وهي الحظ ، القوة الداخلية في التحكم ، ممثلة في 18 بنداً ، ويقيس هذا السلم العلاقة المدركة التي يخلقها الشخص مع سلوكاته وحالته الصحية . (schweitzev ,1994 p. 93)

قامت دوبوا Dubois ببناء مقياس للتحكم اعتمادا على دراسات نظرية ل : نهاري و بارزوها (Nehari et Bar-Zohar) وأخرى امبريقية ل : قورين وزملائه (gurin et autres) و واينر وكوكلا (Kukla et Weiner).

ومن خلال هاته الدراسات استلهمت مختلف الأسباب التي أشار إليها الأشخاص في تفسير تعزيزاتهم , والتي تعادل إبعاد التحكم : الحظ , الصدفة , القدر , قوى أخرى , عراقيل موضوعية وكذا القدرات والجهود .

كما ساهمت في اقتراح بنود في سلمها تخص ميدان العمل وأخرى العلاقات الاجتماعية , كما انها ميزت بين التحكم الشخصي الذي يشير إلى اعتقادات الأفراد حول إمكانياتهم في ضبط التعزيزات , والتحكم العام الذي يشير إلى اعتقاد الأفراد في التحكم فيما يقع لهم من أحداث بشكل عام. (Dubois, 1985 p. 215...230)

إضافة إلى كل هذا نجد المقياس الذي صمم من طرف سبيكتور (Spictor) لقياس مركز التحكم في مجال العمل وقد عرف هذا المقياس بـ (WLCS)، (Work locus of controls scale). قد اعتبر سبيكتور (Spector) ان مركز التحكم توقع لأن المكافآت أو التعزيزات أو النتائج في الحياة مضبوطة أو متحكم فيها من قبل الشخص نفسه (داخليا) أو من قبل قوى أخرى (خارجيا) وتتضمن المكافآت في الإطار التنظيمي: الترقيات، ظروف ملائمة للعمل وأجور مرتفعة وكذا التطور العام في المسار المهني. (Spector, 1988 p. 335....340).

حظي مركز التحكم باهتمام كبير وتعددت المقاييس التي نتجت عن هذا الاهتمام من طرف العديد من الباحثين وقد تم ذكر البعض فقط . لكن ما يمكن ملاحظته هو غياب مقاييس عربية لمركز التحكم وكل ما نجده هو تكييف لبعضها من طرف بعض الباحثين حسب البيئة العربية .

ومن بينهم نجد علاء الدين كفاي الذي كيف سلم روتر حسب البيئة العربية كذلك نجد محمد الديب من جامعة القاهرة حيث كيف مقياس ستيفان وناويكي و مارشال دوك .

7. الخلاصة :

من خلال ما سبق نصل إلى فكرة عامة مفادها أن مركز التحكم وماله من أهمية في علم النفس انبثق من نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر والتي تعتمد أساسا على الطريقة التي تحدد اختيارات الأفراد لطاقة السلوكيات المتاحة لهم .

ومنه يمكن القول أن هذا المفهوم يعد من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس حيث يشير إلى إدراك الفرد العلاقة بين السلوك وما يتبعه من نتائج .

وقد تم عرض بعض التعاريف المختلفة لبعض الباحثين وبالرغم من التباين الملاحظ بينها إلا أنها تشترك جميعها في الجوهر وكذا تقسيم الأفراد إلى فئتين : فئة الداخلين الذين يرجعون أفعالهم وتصرفاتهم وكل ما يحققونه من نجاح أو فشل إلى أسباب داخلية وفئة الخارجين وهم الأفراد الذين لا يدركون العلاقة بين السلوك وما يترتب عنه من نتائج وان كل ما يقع حولهم من أحداث يرجع إلى أسباب خارجة عن إرادتهم .

وهناك خلط بين مفهوم مركز التحكم وبعض المصطلحات مثل الإسناد النسبي , إدراك التحكم , العجز المكتسب , الفعالية الذاتية وقد تم تعريف كل المصطلح وذلك لإبراز الفرق وتوضيح المعنى الدقيق للمفهوم .

توصل الباحثون إلى إمكانية تغيير مركز التحكم , إضافة إلى تأثير بعض العوامل التي يمكن لها أن تلعب دورا أساسا في بناء وجهة التحكم لدى الفرد من الأسرة , التربية والتعليم وكذا العامل الاجتماعي ولمعرفة وجهة التحكم اتجه الباحثون إلى تقسيم مركز التحكم من خلال مقاييس صممت لهذا الغرض وكان أول مقياس لروتر (rotter).

ولا تزال الأبحاث متواصلة في هذا المجال نظرا للمكانة التي يحتلها هذا المفهوم في علم النفس من جهة , وفي بناء شخصية الفرد من جهة ثانية.

الفصل الرابع:

منهجية الدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة .
- 2- عينة الدراسة .
- 3- أدوات البحث.
- 4- الدراسة الاستطلاعية.
- 5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .
- 6- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات .

خلاصة الفصل

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات الميدانية حيث يتم التعريف بمنهج الدراسة وعينتها وأدوات البحث , وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية للمقاييس المطبقة بغية حساب صدق وثبات كل منها واختبار مدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة .

1- منهج الدراسة :

في إطار الدراسة الميدانية لبحثنا والذي يسعى للكشف عن العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم باستخدام المستوى الدراسي , والجنس كمتغيرات وسيطية , فقد تبين أن المنهج الملائم لهذا الموضوع هو المنهج الوصفي الذي يعرفه تركي رابح بأنه وصف ظاهرة أو أحداث معينة , وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظواهر الخاصة بها, وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. (تركي رابح، 1984)

هنا تتجلى أهمية هذا النوع من المناهج في دراسة الظواهر السلوكية , التي تهدف إلى الكشف عنها كما هي موجودة في الواقع حيث أن المنهج الوصفي لا يتوقف عند مرحلة جمع المعطيات بل يتعداها إلى توضيح العلاقة بين مختلف الظواهر المدروسة وتحليلها وتفسيرها. (إبراهيم محمود ومحمود حامد حسن 1987)

2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها :

تتمثل عينة البحث في مجموعة من الطلبة الجامعيين المسجلين بالسنة الأولى والسنة الرابعة بمعهد العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة.

بلغ عدد أفراد العينة مائة وعشرين طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من بين 2500 طالب.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات الميدانية حيث يتم التعريف بمنهج الدراسة وعينتها وأدوات البحث , وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية للمقاييس المطبقة بغية حساب صدق وثبات كل منها واختبار مدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة .

1- منهج الدراسة :

في إطار الدراسة الميدانية لبحثنا والذي يسعى للكشف عن العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ومركز التحكم باستخدام المستوى الدراسي , والجنس كمتغيرات وسيطية , فقد تبين أن المنهج الملائم لهذا الموضوع هو المنهج الوصفي الذي يعرفه تركي رابح بأنه وصف ظاهرة أو أحداث معينة , وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظواهر الخاصة بها, وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. (تركي رابح، 1984)

هنا تتجلى أهمية هذا النوع من المناهج في دراسة الظواهر السلوكية , التي تهدف إلى الكشف عنها كما هي موجودة في الواقع حيث أن المنهج الوصفي لا يتوقف عند مرحلة جمع المعطيات بل يتعداها إلى توضيح العلاقة بين مختلف الظواهر المدروسة وتحليلها وتفسيرها. (إبراهيم محمود ومحمود حامد حسن 1987)

2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها :

تتمثل عينة البحث في مجموعة من الطلبة الجامعيين المسجلين بالسنة الأولى والسنة الرابعة بمعهد العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة.

بلغ عدد أفراد العينة مائة وعشرين طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من بين 2500 طالب.

1-2 . كيفية اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار العينة حسب الطريقة العشوائية القصدية حيث تم تطبيق أدوات على عينة عشوائية قوامها 150 فردا موزعة بين الجنسين (ذكور / إناث) والمستويين (أولى / رابعة) , وبعد حذف الاستمارات الناقصة أصبحت العينة الكلية 120 فردا .

2-2. توزيع أفراد العينة :

1-2-2 توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

الجدول رقم (1) يوضح : توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس :

الجنس	التوزيع	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	33	27,5 %	
إناث	87	72,5 %	
المجموع	120	100 %	

- نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) , أن عدد الطلبة الذكور في عينة الدراسة يقدر ب 33 أي ما يقابل نسبة 27,5 % من عينة الدراسة وتقدر عدد الطالبات ب 87 أي ما يقابل نسبة قدرها 72,5 % من عينة الدراسة .

2-2-2. توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي :

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي :

التوزيع		عدد الأفراد	النسبة المئوية
المستوى الدراسي			
السنة الأولى		71	59,16 %
السنة الرابعة		49	40,83 %
المجموع		120	100 %

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن عدد طلبة السنة الأولى بلغ 71 طالبا أي ما يقابل 59,16 % , وقد بلغ عدد طلبة السنة الرابعة 49 طالبا أي ما يقبل نسبة قدرها 40,83 % .

3- أدوات البحث :

استخدمنا في هذه الدراسة مقياسان , الأول يقيس إستراتيجية ما وراء المعرفة والثاني يقيس مركز التحكم وهما:

3-1. مقياس استراتيجية ما وراء المعرفة Metacognition :

بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع إستراتيجية ما وراء المعرفة منها مقياس (Wolfs .J.1998) الذي اقتبسه (عبد الله قلي 2004) والدراسات التي تناولت في جانب منها هذا الموضوع .

تم استخدام مقياس (Wolfs) حيث تم انتقاء 21 فقرة التي تتناسب مع طبيعة الموضوع، وقد تم عرض هذا المقترح على مجموعة من الأساتذة لضبط الترجمة وكذا الصدق الظاهري للمقياس¹

3-2. مقياس مركز التحكم :**-تاريخ المقياس :**

جرت المحاولة الأولى لقياس الفروق الفردية في مركز التحكم الخارجي (الصدفة , مقابل المهارة) كمتغير سيكولوجي من قبل (جيرى فارس) عام (1957) لكن ثمة جهود أخرى تلك جهود (فارس) وأسهمت في تطوير المقياس , يأتي في مقدمتهم جهود وليام جيمس حيث قلب العبارات التي وضعها فارس واختار أفضلها .

تلت جهود جيمس جهود أخرى من قبل كل من (ليفرنت , وروتر , وسيمان) وهؤلاء عملوا على توسيع الاختبار , وأضافوا عبارات جديدة إليه مثل الانجاز والمودة ... , وبعد ذلك جرت تطويرات أخرى عدلت من الصياغة اللغوية للاختبار , بحيث يناسب الأفراد الجامعيين , وغير الجامعيين , وخفض الاختبار أخيرا إلى ثلاث وعشرين فقرة , ثم أضيف إليها , ست فقرات دخيلة لا علاقة لها بقياس المتغير المدروس , ويعرف المقياس حاليا ب (مقياس التحكم الداخلي - الخارجي) (Entenal/External Reinforcement Control) (الكفافي , 1982 ص9)

¹ الأستاذ عبد الله قلي من المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الأستاذ الدكتور الطيب بلعربي المشرف على هذه الرسالة، الأستاذ الدكتور رشيد مسيلي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ببوزريعة.

* إن مقياس مركز التحكم المنسوب إلى جوليان روتر صاحب نظرية التعلم الاجتماعي هو الذي سنوظفه في هذه الدراسة للكشف عن مدى ارتباطه بمستوى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين .

يتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة ، كل واحدة منها تتضمن عبارتين ، أحدهما تشير إلى الوجهة الداخلية في التحكم ، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في التحكم ، وقد أضيف إلى الثلاثة والعشرين فقرة ، ست فقرات دخيلة ، وضعت كي لا يكشف المفحوص هدف القياس ، أي للتنمويه ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل الاستجابة المتطرفة ، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعيا أو استجابة عدم الاكتراث ، وقد اختيرت هذه الفقرات الدخيلة ، بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل قضية الوراثة مقابل البيئة ، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم يختار منها ما يتفق ووجهة نظره ، وإذا كان يوافق على العبارتين فإنه يطالب باختيار أكثرها قبولا لديه يعطي المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي ، بينما يعطي صفرا عن الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي ، لذلك فإن درجة الصفر على المقياس هي الحد الأدنى الذي يمكن أن يحصل عليه المفحوص، والتي تعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لديه. أما الدرجة 23 فهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفحوص، الذي يكون اتجاهه خارجيا تماما، ويصنف الأفراد حسب أدائهم إلى فئتين:

الفئة الأولى:

وتضم الأفراد ذوي التحكم الداخلي والذين تتراوح درجاتهم من 0 إلى 6 درجات.

الفئة الثانية:

وتضم الأفراد ذوي التحكم الخارجي وتشمل كل من يحصل على درجة 10 إلى ثلاث وعشرين.

4- الدراسة الاستطلاعية :**4-1. الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة :****أ/ صدق المقياس :**

يرتبط صدق المقياس (Validity) بما يقيسه الاختبار و إلى أي حد ينجح في قياسه ،و يتعلق هذا بمدى وصولنا إلى تنبؤ دقيق أو استنتاج صحيح من الدرجة التي يحصل عليها المستجوب في الاختبار. (فؤاد أبو حطب و آخرون 1993)

وتختلف المقاييس في مستويات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها عن تقدير تلك الصفة التي تهدف إلى قياسها. (فؤاد البهي السيد 1978 ص 400).

*** الطريقة الأولى :**

للتأكد من صدق المقياس وملاءمته للدراسة الحالية تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة وهم أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر والمركز الجامعي بالجلفة والمدرسة العليا للأساتذة - ببوزريعة - ومن أجل إبداء ملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية لل فقرات ومدى إجراء بعض التعديلات المناسبة على فقرات المقياس .

*** الطريقة الثانية :****صدق المقارنة الطرفية :**

اعتمد الباحث في حساب صدق مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة على تقنية المقارنة الطرفية للتأكد من صدق المقياس وذلك على عينة مكونة من 30 طالبا وطالبة من العينة الكلية ثم سحب 27 ٪ من الطلبة الذين تحصلوا على أعلى الدرجات في المقياس أما

المجموعة الثانية فقد تم سحب 27% من الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس وقد بلغ عددهم 8 طلبة , بعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين من خلال اختبار(ت) وعليه كانت النتائج على النحو المبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (3): يوضح صدق مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة .

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
القيم العليا %27	7,5	0,69	11,69	2,36	7	0.01	0,05
القيم الدنيا %27	2,37	0,74	11,69	2,36	7	3,49 دال	2,36 دال

- نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب (11,69) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة ب (2,36) وذلك عند درجة حرية 7 ومستوى دلالة 0,05 , وعليه توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي إستراتيجية ما وراء المعرفة , مما يشير إلى أن الاختبار صادق ويميز بين الأفراد .

ب/ ثبات مقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة:

* طريقة التجزئة النصفية :

قمنا بتقسيم بنود المقياس إلى نصفين الأول يحتوي على البنود الفردية والثاني يحتوي على البنود الزوجية , وقد تم حساب معامل الارتباط بين النصفين (الأول والثاني) باستخدام

معادلة بيرسون وكانت النتيجة 0,74 قبل التصحيح وكانت النتائج بعد التصحيح على النحو التالي :

الجدول رقم (4) : يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس إستراتيجية ما وراء المعرفة .

مستوى الدلالة الإحصائية		معامل الثبات		النصف الزوجي		النصف الفردي	
0,05	0,01	بعد التصحيح	قبل التصحيح	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
دال	دال	0,96	0,74	10,32	63,6	10,32	64,22

- يتضح لنا من خلال الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للنصف الفردي قد بلغ 64,22 والمتوسط الحسابي للنصف الزوجي بلغ 63,6 , وأن معامل الثبات بعد التصحيح يقدر بـ 0,96 وهو دال عند مستوى دلالة 0,05 , ومنه نحكم على ثبات المقياس.

4-2. الخصائص السيكومترية لمقياس مركز التحكم :

(أ) صدق مقياس مركز التحكم:

لقد توفرت دلالة صدق وثبات المقياس , ففيما يتعلق بصدق المقياس فقد تحقق منه معرب المقياس في البيئة الأردنية (مقابل , يعقوب 1994) عن طريق المحكمين حول الاتجاه (الداخلي / الخارجي) للفقرات المختلفة المكونة له , كما لجأ إلى طريقة أخرى للتأكد من صدق المقياس , حيث وزع المقياس على مجموعتين عمريتين متغايرتين أولهما من طلبة الدبلوم في الجامعة وعددهم (63) طالبا وطالبة والثانية من طلبة الليسانس وعددهم (50)

طالباً ، ثم استخدمت قيمة (ت) مما أظهر فروقا بين متوسط أداء المجموعتين على المقياس ، أي أن مجموعة الدبلوم قد أظهرت تحكما داخليا أكبر من مجموعة الليسانس.

* طريقة المقارنة الطرفية :

لحساب صدق مقياس مركز التحكم " لروتر " اعتمد الباحث استخدام تقنية المقارنة الطرفية للتأكد من صدق المقياس .

سحبت عينة مكونة من (30 طالبا وطالبة) من العينة الكلية ، ثم تم سحب 27 % من درجات هذه العينة ، والتي تمثل مرتفعي مركز التحكم ، وقدر عددهم ب 8 طلبة أي الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس مركز التحكم .

أما المجموعة الثانية ، فقد تم سحب 27 % منها ، ويمثلون الدرجات المنخفضة على المقياس وعددهم (8) طلبة ، وبعد ذلك تم حساب الفرق بين المتوسطين ، من خلال اختبار (ت) وكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (5): يوضح صدق مقياس مركز التحكم .

القيم العليا %27	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
102,62	6,20					0,01 0,05
القيم الدنيا %27	29,75	3,93	38,15	3,49	7	3,49 2,36 دال دال

- بالرجوع إلى الجدول رقم (5) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقيم العليا يقدر ب 102,62 والمتوسط الحسابي للقيم الدنيا 29,75 وقيمة (ت) المحسوبة تقدر ب 38,15 وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة ب 3,49 عند مستوى الدلالة 0,01 وأكبر من (ت) المجدولة 2,36 عند مستوى الدلالة 0,05 , ودرجة الحرية 7 , بمعنى انه توجد فروق بين الطلبة في وجهة التحكم (الداخلي / الخارجي) مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية ويميز بين الأفراد .

(ب) ثبات مقياس مركز التحكم :

* طريقة التجزئة النصفية :

لتحديد ثبات الاختبار على البيئة الجزائرية لجأنا إلى تقسيم الاختبار إلى قسمين الأول يضم الأسئلة الزوجية والثاني يضم الأسئلة الفردية , قمنا بحساب معامل الارتباط بين النصفين وكانت النتيجة (0,68) قبل التصحيح ثم صحح هذا المعامل بمعادلة جتمان , لتكون النتيجة على النحو التالي :

الجدول رقم (06): يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مركز التحكم

الدالة الإحصائية		معامل الثبات		النصف الزوجي		النصف الفردي	
0,05	0,01	بعد التصحيح	قبل التصحيح	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
دال	دال	0,92	0,68	8,42	57,6	9,40	61,22

- نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة المتوسط الحسابي للنصف الفردي تقدر بـ 61,22 وقيمة المتوسط الحسابي للنصف الزوجي تقدر بـ 57,6 ويقدر معامل الثبات بـ 0,68 قبل التصحيح و 0,92 بعد التصحيح وهي قيمة عالية ومرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة 0,01 وعليه فإن الاختبار ثابت.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2007/2006 تحديدا في شهر جوان بالمركز الجامعي زيان عاشور بالجلفة , وقد تم اتخاذ كل التدابير اللازمة , وذلك بتطبيق الخطوات التالية :

- تقديم مثال توضيحي للطلبة عن كيفية الإجابة على بنود المقياس .
- محاولة شرح الهدف العلمي من إجراء الدراسة .
- الاتفاق مع الطلبة على موعد استلام الاستبيان , وعلى أن تكون الإجابة عن كل البنود الواردة بدون نقصان .

6- الأساليب الإحصائية :

قمنا في هذه الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

6-1. المتوسط الحسابي :

ويتم حسابه وفق المعادلة التالية :

$$\text{مجموع قيم الأفراد} = \sum_{i=1}^{i=n} \bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} X_i}{n}$$

$$n = \text{عدد الأفراد} .$$

2-6. الانحراف المعياري :

يعد الانحراف المعياري أكثر الأساليب الإحصائية استعمالاً لقياس التشتت ويتم الحصول عليه من خلال المعادلة التالية :

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{i=n} (X - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

ولاستخراج الانحراف المعياري نقوم بحساب العمليات التالية :

- استخراج المتوسط الحسابي للمعطيات الخاصة بالعينة .
 - استخراج انحراف القيم (س) عن المتوسط الحسابي .
 - تربيع كل انحراف من انحرافات العينة .
 - إيجاد مجموع مربعات الانحرافات .
 - تقسيم مجموع مربعات الانحرافات على عدد القيم (ن) للحصول على التباين .
 - نقوم بحساب الجذر التربيعي للتباين لنحصل على الانحراف المعياري .
- (البلادوي 1997 ص 119 , 120)

3-6. النسب المئوية :

استخدمت لحساب نسبة التكرار وترتيب وتصنيف مفردات العينة مع متغيرات الدراسة .

4-6. معامل الارتباط :

استخدم لحساب معامل ثبات أدوات القياس , ونعتمد في حساب معامل الارتباط بين متغيرين باستخدام القيم الكمية الأصلية على المعادلة التالية :

$$r = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} X_i Y_i - \sum_{i=1}^{i=n} X_i \sum_{i=1}^{i=n} Y_i}{\left[n \sum_{i=1}^{i=n} X_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{i=n} X_i \right)^2 \right] \left[n \sum_{i=1}^{i=n} Y_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{i=n} Y_i \right)^2 \right]}$$

5-6. نظام الإعلام الآلي (SPSS) :

لتحليل النتائج تم الاعتماد على نظام الإعلام الآلي (SPSS) الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية .

7. خلاصة الفصل :

تضمن هذا الفصل عرضاً لمختلف الإجراءات المنهجية للدراسة , حيث كانت البداية بالتعريف بمنهج البحث , ووصف مجتمع الدراسة , وتحديد أدوات البحث , إضافة إلى الكشف عن ما حققته الدراسة الاستطلاعية , كما تم أيضاً إبراز أهم الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية , مع ذكر مختلف الأساليب الإحصائية التي تمت الاستعانة بها في هذا البحث .

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة .

تمهيد

- أولاً: عرض نتائج فرضيات الدراسة .
- ثانياً : التحليل العام لنتائج الدراسة .
- ثالثاً : الاستنتاجات العامة للدراسة .

الخاتمة

الاقتراحات

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد :

لا تكتمل خطوات البحث إلا بنتائجه , حيث يتم من خلالها التأكد من صدق فرضياته , والإجابة عن تساؤلاته , فقد انطلق البحث من مشكلة تضمنت سؤالاً رئيسياً تفرع منه سؤالان وثلاث فرضيات , وسيتم عرض نتائج البحث وفق ترتيب فرضياته , حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها ثم الثانية فالثالثة , ثم يتبع ذلك بمحاولة مناقشة النتائج وإعطاء التفسيرات المناسبة لها في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والأفكار النظرية التي لها علاقة بموضوع البحث.

أولاً : عرض نتائج فرضيات الدراسة :

1- عرض نتائج الفرضية الأولى :

الفرضية الأولى تنص على ان:

الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي .
وقصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا² والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار كا² للفرضية الأولى

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ²	عدد الأفراد	مركز التحكم	إستراتيجية ما وراء المعرفة
0,01 دال	02	13,20	08	داخلي	استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة
			10	محايد	
			46	خارجي	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن قيمة χ^2 المحسوبة تقدر ب 13,20 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 02، ومنه نستنتج أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي .

2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

الفرضية الثانية تنص على أن :

الطلبة الذين لا يستخدمون استراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي .
وقصد التأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار χ^2 والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها :

الجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار χ^2 للفرضية الثانية

إستراتيجية ما وراء المعرفة	مركز التحكم	عدد الأفراد	χ^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عدم استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	داخلي	21	13,20	02	0,01 دال
	محايد	12			
	خارجي	23			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (y) أن قيمة χ^2 المحسوبة تقدر ب 13,20 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 02 ، ومنه نستنتج أن الطلبة الذين لا يستخدمون استراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي .

3. عرض الفرضية الثالثة :

الفرضية الثالثة تنص على أن :

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف الجنس .
قصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا² والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها .

الجدول رقم (9) يوضح نتائج اختبار كا² للفرضية الثالثة

إستراتيجية ما وراء المعرفة	الجنس	عدد الأفراد	كا ²	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	ذكور	16	0,43	1	0,01 غير دال
	إناث	48			
	ذكور	17			
	إناث	39			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن قيمة كا² المحسوبة تقدر ب 0,43 وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 01 , ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية , وعليه فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف الجنس .

4. عرض الفرضية الرابعة :

الفرضية الرابعة تنص على أن :

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي :

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على الاختبار كا² والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل إليها .

الجدول رقم (10) يوضح نتائج كا² للفرضية الرابعة

إستراتيجية ما وراء المعرفة	المستوى الدراسي	عدد الأفراد	كا ²	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	السنة الأولى	41	1,36	1	0,01
عدم استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	السنة الرابعة	23			
استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	السنة الأولى	30			
عدم استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة	السنة الرابعة	26			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة كا² المحسوبة تقدر ب 1,36 وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 01 , ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية , وعليه فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي .

مناقشة النتائج وتفسيرها

كما هو الهدف من هذا البحث فقد حاولنا دراسة العلاقة بين استراتيجية ما وراء المعرفة , ومركز التحكم , باعتبار أن العامل الأول يتناول العوامل المعرفية المتمثلة في : وعي المتعلم بأنماط تفكيره التي يستخدمها , كيف يخططها وينظمها ويحللها ويفسرهما ...؟ ثم كيف يضبطها ويتحكم فيها ...؟ وكيف يراقبها وقيمها ؟ , والعامل الثاني يتناول إحدى سمات الشخصية التي تشير إلى إدراك الفرد العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، أي تحمله مسؤولية الأحداث التي تقع من حوله سواء كانت ايجابية أو سلبية.

أولاً: مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

- أكدت النتائج صحة الفرضية الأولى المذكورة آنفاً، مما مكننا من استخلاص ما يلي :
- ارتباط استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة بالتحكم الداخلي لدى الطلبة مما يدل على أن مهارات التفكير تتعلق بالسمات الايجابية لدى الأفراد .
 - وهذا ما يتوافق مع الخلفية النظرية لاستراتيجية ما وراء المعرفة و تحديدا في العوامل المؤثرة في هذه الاستراتيجية من بينها المتغيرات الشخصية و الخصائص العامة للفرد و من بين المتغيرات الشخصية الشعور بالفعالية الذاتية و بالدافعية و الحصر و تمكن توضيح ذلك من خلال الأهمية التي تكتسبها المتغيرات الشخصية حيث كلما أكتسب الفرد هذه السمات ايجابيا كلما ازدادت قدراته المعرفية و بالتالي تحمله أكثر للمسؤولية و اتجاهاه إلى التحكم الداخلي و إدراكه العلاقات بين أنماطه السلوكية و ما يرتبط بها من نتائج تكون على شكل أحداث في الواقع . فالتناسب بين الفعل والنتيجة بالنسبة للطلاب خاصة تتمثل في علاقة الجهد المبذول في اثناء الدراسة و ما تنثمر عنه النتائج بعد ذلك.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

و التي تنص على أن الطلبة الذين لا يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم خارجي .

- أكدت النتائج صحة هذه الرفضية حيث قدرت قيمة كا² . المحسوبة بـ 13.20 و هي قيمة دالة عند المستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 02 ، و منه يمكننا استخلاص ما يلي :

- عدم إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة يرتبط بالسمات السلبية للطلبة
- و تتوافق هذه النتيجة كما ذكرنا سابقا مع العوامل المؤثرة في إستراتيجية ما وراء المعرفة و التي بدورها تحدد إستخدام الطلبة للمهارات المعرفية أم لا.
- الطالب الذي لا يستخدم مهارات معرفية أثناء المراجعة ليس قادرا على تحمل المسؤولية و لا يدرك العلاقة بين انماطه السلوكية و الأحداث التي تجري من حوله فهو لا يضع خططا و لا أهداف لأنه لا يعني فائدة هذه الأهداف إضافة إلى أنه لا يملك توقعا أو رؤية مستقبلية لما سيكون عليه لاحقا .

ثالثا: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

و التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف الجنس.

من خلال النتائج التي دلت على عدم تحقق هذه الفرضية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة حيث قدرت قيمة كا² المحسوبة بـ 0.43 و هي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية [01] ، و لم تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات مثل:

دراسة (سامي محمد علي الفطايري 1696) حيث تبينه نتائجها أن الذكور أقدر على استخدام إستراتيجية (ما وراء المعرفة) من الإناث ، إضافة إلى الدراسة التي قام بها عبد

الرحمان بن بركة 2007 حيث توصل إلى و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الإناث في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة .

و يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من خلال المستوى العام للطلبة في استخدام مهارات التفكير حيث نلاحظ أن معظم الطلبة لا يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة مما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين مادامت الغالبية لا تستخدم ،و يمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها حداثة المركز الجامعي ،و عدم توفر مناهج تحفز الطلبة على استخدام المهارات العليا في التفكير ، بالإضافة إلى عدم قدرة الأساتذة المؤطرين على تنمية هاته المهارات . و هناك أسباب ترجع إلى عوامل خارجة عن إطار الجامعة منها اجتماعية و اقتصادية.. أدت إلى نقص مستوى التفكير عموما لدى الأفراد .

رابعاً: مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

و التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف المستوى الدراسي. وقد أثبتت النتائج عدم التحقق هذه الفرضية حيث قدرت قيمة كـ 2 المحسوبة بـ 1.36 و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية (16) أي أن الفرق بين المستويين (السنة الأولى) و(السنة الرابعة) غير دال ، و يمكن إرجاع ذلك إلى تدني مستوى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لدى غالبية الطلبة لأن الطريقة التي يتلقى بها الطلبة الدروس لم تتغير من السنة الأولى إلى السنة الرابعة و الظروف المحيطة متشابهة بالرغم من فرق المستوى ، وهذا ما يؤكد ارتباط إستراتيجية ما وراء المعرفة بعدة عوامل . إضافة إلى أن مهارات التفكير تكتسب من خلال طرق التعليم المختلفة ،و من خلال المناهج المطبقة في الجامعات من طرف الأساتذة.

الاستنتاجات العامة للدراسة.

بعد عرض النتائج ، و التعليق عليها ... و حوصلتها في نقاط محددة ، نستخلص جملة من الاستنتاجات أهمها :

(1) هناك علاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة (métacognition) و مركز التحكم (locus of control)، ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن استخدام المهارات العليا في التفكير وثيق الصلة باتجاه التحكم لدى الطلبة ،

(2) الطلبة الذين يمتلكون مهارات عليا في التفكير هم أفراد قادرين على تحمل المسؤولية يضعون الأهداف و يراقبون أداءهم و يتوقعون النتائج ،لذلك هم داخلوا التحكم .

(3) الطلبة الذين يمتلكون مهارات عليا في التفكير هم أفراد غير قادرين على تحمل المسؤولية ليست لديهم إستراتيجية أو أهداف و لا يفكرون في النتائج ،لذلك هم خارجوا التحكم .

(4) تدني مستوى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة أهمل الفرق بين الجنسين الذكور و الإناث حيث أن نقص استعمال المهارات المعرفية يشمل كل من الجنسين.

(5) عدم توفر جملة من العوامل التي تتعلق بالإطار التعليمي و كذلك بالإطار الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي و التربوي ... أدى إلى تدني مستوى استخدام المهارات المعرفية و بالتالي عدم وجود فرق بين مستوى(السنة الأولى) و(السنة الرابعة) في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.

* إن إعداد برامج تدريبية لتنمية إستراتيجية ما وراء المعرفة و توجيه المتغيرات الشخصية إيجابيا المختلف المستويات الدراسية، ضرورة أكثر من ملحة و هذا لأن التغير للأحسن للمنظومة التربوية ، ينطلق من الاستثمار في القدرات المعرفية للبشر و ليس من الاهتمام بالكم بل بالكيف.

الخلاصة

يعد اكتساب طريقة التفكير أحد مظاهر التغير في التنظيم المعرفي ، و لما كان التفكير عملية ينظم فيها الفرد خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة فإننا بحاجة إلى من يقوم بإعداد الفرد على تنظيم هذه العملية حتى نصل به إلى مرحلة متقدمة من استخدام إمكاناته العقلية و المعرفية .

إن اكتساب و تعلم طريقة التفكير يخضع لقواعد عامة و مسؤولة عن تحقيق (التعليم) في ضوء الخصائص المعرفية للتعلم ، لذا فلا بد من تطابق الأساليب التعليمية المستخدمة في تعليمهم مع التراكيب المعرفية التي تتشكل في مراحل نموهم المختلفة، من هنا كان الواجب يقتضي تدريس مادة (طرق تعليم التفكير) في الجامعات لتضع أمام ألك الذين يريدون الانخراط في سلك التعليم ، الخطوط العريضة في كيفية تدريس الطلبة مواد دراسية و أنشطة تثير التفكير لديهم حتى يتحقق الهدف التربوي مما يؤدي إلى تنظيم الفكر، و يدعو إلى العمل و الابداع و الابتكار من خلال اغناء البيئة بالخبرات المناسبة في المجالات الحياتية .

لقد أصبح من وظيفة التربية أن تعني بتعليم الناس كيف يفكرون ، و تحذرهم من أخطاء التفكير ، و تدربهم على أساليبه السديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح و يدعموا بناء الحضارة ، فالإنسان في الوقت الحاضر أصبح بحاجة كبيرة إلى تعلم طرق التفكير و التدرب على مهاراته كحاجته لأن يتعلم كيف يتكلم و كيف يمشي و كيف يتعامل

مع الناس ، فالكل يفكر بطريقة نمطية قديمة ، و الحاجة أصبحت ملحة للخروج عن هذا النمط من التفكير ، و محاولة اكتساب مهارات متطورة في التفكير .

إن قدرة الطالب على التعايش سبب أساسي و هام لتعليم التفكير في المدارس ففي كل يوم يبتكر المعلمون مواقف جديدة بطرح الأسئلة ، و تقييم الوظائف الكتابية ، و إجراء الفحوصات التي يستخدم فيها الطلبة تفكيرهم و بعدها يكون الفشل أو النجاح في التفكير ، و يواجه الطلبة خارج المدرسة مواقف متعددة ، و في ذلك يكون للتفكير الماهر مكانة في تحقيق النجاح .

ومنه فإنه يتبين بما لا يدع مجالا للشك أن قرار تعليم التفكير في المدارس و إدراجه في المنهاج، يعد ضرورة تربوية لا يمكن الاستغناء عنها ، و لا مفر من الأخذ بها إذا كان الهدف بناء جيل مفكر و إنشاء مجتمع متماسك يتصف بأناؤه بالإدراك و الوعي، وبخاصة في الوقت الراهن الذي لم يعد فيه مجال نجاح لمن لا يعرف كيف يفكر ويتعامل ويتصرف بكيفيات لائقة مع كل المستجدات وكل إفرازات الراهن العلمي والسياسي والإقتصادي.

الاقتراحات:

تمهيد :

بعد عرض النتائج والتعليق عليها , ومناقشتها وتفسيرها , يمكن استخلاص جملة من الاقتراحات العملية , والتي تعتبر بمثابة القناعات أو الآراء أو الأفكار التي تهدف إلى الاستفادة من نتائج البحث ومحاولة توظيفها عمليا . ويمكن تلخيص أهم الاقتراحات في النقاط التالية :

(1) جعل التفكير والتساؤل أساس العملية التعليمية, وذلك من خلال تدريب المتعلم على البحث والتأمل, والتخطيط, والتنظيم, والتحليل, وربط المعلومات ومراقبة أدائه وتقويمه بانتظام .

(2) ادرج إستراتيجية ما وراء المعرفة في مختلف جوانب المناهج التعليمية .

(3) إعادة النظر في طرائق التدريس , بحيث تنمي لدى المتعلم روح المبادرة والاعتماد على النفس .

(4) إعادة النظر في أساليب التقويم , بحيث تقيس إلى جانب ما تقيس الجوانب المعرفية العليا.

(5) تهيئة الظروف والمكانات المادية والبشرية لتنفيذ هذه الإستراتيجية وذلك من خلال:

- تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على استخدام هذه الإستراتيجية وذلك بواسطة الدورات التكوينية , والندوات التربوية , الملتقيات العلمية .
- توفير الشروط المادية والشروط المعنوية من تشجيع المتعلم على التفكير والتأمل
- ترسيخ مبدأ قيمة الإنسان تقدر بما لديه من أفكار , وبطريقته في التفكير وليس بكمية المعلومات التي يحفظها ويرددها .

*

قائمة المراجع

المراجع :

- إبراهيم عبد الخالق رؤوف (1981), العلاقة بين مستوى طموح الأحداث والتحصيل الدراسي في محافظة البصرة – العراق , المجلة العربية لبحوث التربية , العدد الأول , المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم , ص 124-137 .
- ابراهيم محمد يعقوب , نصر يوسف مقابلة (1994) , مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين , مجلة علم النفس , العدد الثاني والثلاثون , الهيئة المصرية العامة للكتاب , ص 119-128.
- البلداوي عبد الحميد (1997)، الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية، دار الشروق، عمان.
- السيد فؤاد البهي (1997)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997) , علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة , المجلة التربوية , العدد الثاني والأربعون , الكويت , مجلس النشر العلمي , ص 225-252 .
- أمل الأحمد (2001) , مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي , بحوث ودراسات في علم النفس , بيروت , مؤسسة الرسالة ص 209-235 .
- أمنة عبد الله تركي (1985) دراسة لمصدر الضبط لدى المراهقين من الجنسين مجلة علم النفس , العدد 32 . السنة الثامنة / الهيئة المصرية العامة للكتاب .

- أمينة السيد الجندي ومنير موسى صادق (2001) فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة / المؤتمر العلمي الخامس (التربية العلمية للمواطن) 29 يوليو 2001 .
- جابر عبد الحميد جابر , محمود أحمد عمر (1987) , دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقتها بموضع الضبط والاستقلال الإدراكي , مركز البحوث التربوية , ص 179-206.
- حسن عبد الباري عصر (2001)، التفكير (مهاراته واستراتيجيات تدريسه)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- رشاد علي عبد العزيز موسى (1991) , سيكولوجية الفروق بين الجنسين , القاهرة, الانجلو المصري.
- زهران حامد عبد السلام (1986) , التوجيه والإرشاد النفسي , القاهرة , عالم الكتب.
- صفاء الاعسر (1978) دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري - بحوث ميدانية - المكتبة . الانجلو المصرية 1978.
- فؤاد أبو حطب وآخرون (1992)، علم النفس التربوي (ط3)، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.

- محمود طاهر الوهر ومحمد مصطفى أبو عليا (1999) مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ماوراء المعرفة في المجال الإعداد للإمتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. مجلة كلية التربية /جامعة الإمارات /العدد 16/1999.
- مشيل عطا الله (1992) أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي الطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية /رسالة الدكتوراه الجامعة الأردنية /عمان الأردن .
- ممدوح عبد المنعم الكناني (1991) , مركز التحكم (داخلي /خارجي) في التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات الدفاعية , دراسات وقراءات في علم النفس التربوي , الجزء الثاني , مصر دار الوفاء , ص 148-107 .
- منى عبد الصبور محمد شهاب (2000) اثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي /مجلة التربية العلمية /الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- موسى رشاد علي عبد العزيز (ب ت)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، دراسات في علم النفس الإجتماعي، مؤسسة مختار للنشر ودار عالم المعرفة، القاهرة.
- عبد الله أحمد وعكر علي (1994) , مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الكويت , مجلة الشؤون الاجتماعية , العدد 42 , الكويت , ص 50-33 .
- علي محمد الديب (1991) , العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد , المجلة المصرية للدراسات النفسية ,العدد الأول , ص 163-115.

- Agathon, M. Salahi, I. (1982). Role des facteurs familiaux et sociaux dans les antécédents du (lieu de contrôle) intérêt de ce concept pour les psychothérapies. *Revue de Psychologie Appliquée*, 3ème Trim, 32, 3, pp. 63-79.

- Alain Philippe. D (1993). Construction d'une échelle pour les personnes agréées. *Revue de Psychologie Appliquée*. n 4, p 27.

- Bouffard-Bouchard. T, Pinard. A, (1988), Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'auto-régulation chez des étudiants de niveau collégial. *International journal of psychology*, 23, 409-431.

- Brown A.L (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.E., Weinert. R. H. Klewe (Eds) *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116) Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum associates Inc.

- Brown. A.L, Smiley. S.S (1977) Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognition development. *Child development*, Vol.48. n 1, 1-8.

- Dubois, N (1987). Contribution à l'étude de la dimensionalité de concept de (Locus of control). *L'année psychologique*, pp. 27-40.

- Feerichak. H. (1996) Les motivations et les valeurs en psychosociologie. Masson and Armond Colin. Paris.

- Flavell. J.H. (1985) Développement metacognitif, In, J. Bideaud, M. Richellei (Eds), *Psychologie développementale, problèmes et réalités* (pp. 29-41), Bruxelles: Mardaga.

- Forner. Y. Benkerroum. M (1995), La motivation scolaire des adolescents au Maroc et en France. *Psychologie et Psychométrie*. Vol 16, n 1, 3-15.

- Gaultney. J. F, (1995), The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*. 59, 142-163.

- Gomes. R, (1997), Locus of control type, a behaviour pattern as predictors of coping styles among adolescent, *journal of personality and individual differences*, vol 23, n 3, pp 391-398.

-Huet. N. (1995) Connaissances métamnémoniques et autorégulation de l'activité cognitive sous l'effet de contraintes mnémoniques: Analyse de conduite de travail et de résolution de problème. Thèse de doctorat nouveau régime, spécialité: Psychologie. Université Toulouse le mirail.

-Huet. N. Mariné. C Escribe. C (1994) Auto-évaluation des compétences en résolution de problèmes chez des adultes peu qualifiés. Journal international de psychologie.

-Kluwe. R. H (1987) Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In F. E. Weinert. R. H. Kluwe (Eds), Metacognition, motivation and understanding (pp. 31 – 64), Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

-Larivée. S., Bouffard-Boucharf. T., Trembley. R.E., Charlebois. P., Gagon. C (1989) Stratigies cognitives et processus d'autorégulation chez des familles en situation de résolution de problèmes logiques. International journal of psychology. 24.

-Lefkourt, H, M, Martin, R, A and Saleh, W. E; (1984), Locus of control and social support; interactive moderators of stress. Journal of psychosomatic research, n 47, p 387.

-Lieury. A, Fenouillet. F.i (1997), Motivation et réussite scolaire
Paris: Dunod.

-Mariné. C., Huet. N (1998) Techniques d'évaluation de la
métacognition. L'année psychologique, 98, 711-742.

-Melot. A. M. (1991): Contrôle des conduites de mémorisation
et métacognition. Bulletin de psychologie, 44, n 399, 138-146.

-Moscovisi, S. (1994), Psychologie sociale, Puf.

-Nelson. T. O; Narens. L, (1994), Why investigate
metacognition? In *J. Metealf, A. Shimamurd (Eds).*
Metacognition: knowing about knowing, (pp 1-25), London:
Brand Ford book.

-Noel. B. (1991) La métacognition. Bruxelles. De Boeck.
Pinard. A. (1992) Métaconscience et métacognition.
Psychologie canadienne, 33, 27-44.

-Schultz, D. Schultz, S.E. (1994). Theories of personality, 5th
Edition. Brook-Cole publishing company Pacific Grove,
California.

-Shraw. G., Denninson. R.S. (1994) Assessing metacognitive awareness, contemporary educational psychology, 19, 460-475.

Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology*, 71, 3, pp. 549-570.

-Spector. P. E. (1988); Development of work, Locus of control scale, journal of occupational psychology, n 61, pp 335-340.

*

الملاحق

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان

أخي الطالب أختي الطالبة:

نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يتضمن مجموعة من العبارات التي تهدف إلى جمع مختلف الطرق التي تتبعها في المراجعة والتعلم، تدرج الإجابة عنها وفق سلم ثلاثي كما يلي:

- **دائما:** استعمل دائما هذه الطريقة لتعلم أو مراجعة المادة.
- **أحيانا:** استعمل أحيانا هذه الطريقة لتعلم أو مراجعة المادة.
- **إطلاقا:** لا استعمل إطلاقا هذه الطريقة لتعلم أو مراجعة المادة.

المطلوب: قراءة كل عبارة ووضع إشارة (X) في الخانة التي تعبر فعلا عن إجابتك

☐

أنثى

☐

ذكر

الجنس:

التخصص:

المستوى الدراسي:

الباحث: ر. حساني

☐

العبارات			سلم الإجابات		
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً
1. عندما أقرأ نص (درس) أو أراجع:					
					أشير بلون مغاير أو بقلم رصاص إلى الفقرات التي تبدو لي مهمة.
					أحاول تحديد كلمات الربط مثل: (في حين، إضافة إليه..)
					أحاول لتعيين مختلف الأجزاء للنص
2. أحاول أن أربط بين الأجزاء المختلفة لنفس المادة أو بين المواد والدروس المختلفة					
3. عندما يصادفني مصطلح لا أفهمه					
					أبحث عن استخراج معناه انطلاقاً من السياق
					أبحث عن معناه في القاموس أو من المعاجم
					أطلب من شخص آخر أن يشرح لي معناه (الأستاذ، الأولياء، الأصدقاء)
					أواصل القراءة لاعتقادي أن ذلك المصطلح لا يحول دون فهمي للنص
4. قبل الإجابة على السؤال في الامتحان أضع مخطط لإجابتي في مسودة					
5. أحاول إعادة صياغة جمل وفقرات الدروس التي أعتقد أنها صعبة بكلماتي الخاصة					
6. عندما تتضمن المادة التي أدرسها تمارين في القسم:					
					أراجع التمارين دون إعادة حلها
					أعيد حل التمارين (أعتقد أن هذا يساعدني على الفهم أكثر)
					أراجع النظرية فقط دون إعادة حل التمارين
					أقترح تمارين جديدة أتوقع أن تطرح علي
7. أميل للبحث عن أسئلة شخصية لفهم المادة أكثر					
8. قبل مراجعة مادة ما أحاول أن أعرف ماذا يريد الأستاذ					
9. عندما أتلقى عملاً مصححاً من طرف الأستاذ:					
					أطلع على العلامة التي تحصلت عليها فقط
					أحاول فهم سبب الإجابة الخاطئة
					أطلب توضيحات إضافية من الأستاذ أو أحد المقربين إذا لم أفهم أخطائي أو ملاحظات الأستاذ
10. أمام تمارين أو واجب صعب:					
					أحاول حله مرة وإذا لم يفد ذلك أتخلى عنه
					أحاول حله أو القيام به مهما كان الثمن
11. عند قراءة نص:					
					أحاول فهم دوافع الكاتب لكتابة هذا النص
					أبحث عن الأفكار المتناقضة في النص
					أبحث عن العلاقة المنطقية بين مختلف الأفكار حتى وإن لم يعبر عنها بوضوح
12. أتوقع أن تواجهني صعوبات:					
					في تخطيط العمل في الوقت
					في التقويم الذاتي
13. أحاول إجراء مقارنات بين الأجزاء المختلفة لنفس المادة أو بين المواد والدروس المختلفة					
14. لكي أفهم أكثر مفهوم جديد أبحث عن أمثلة توضيحية					

			15. عندما أحاول أن أدافع عن وجهة نظري أو رأيي
			. أستند إلى أحداث واضحة وملاحظات
			. أستند إلى أفكار عامة أو مجردة
			16. عندما أجري امتحان أتبع الطريق التالية:
			. أحاول الإجابة على جميع الأسئلة وفق ترتيبها المقترح
			. أجيب أولا على الأسئلة التي تأخذ علامات أكبر أو التي تبدو لي أنها ستأخذ نقاطا أكبر
			. أجيب أولا على الأسئلة السهلة ثم أعود إلى الأسئلة الصعبة
			. أجيب على الأسئلة القصيرة ثم أعود إلى الأسئلة التي تتطلب إجابة أطول
			17. أفكر دائما بثقة في المستقبل (10-15 سنة) وأعتقد أنه بإمكانني فعل أمور مهمة تحقق لي المتعة المهنية والشخصية
			أفكر دائما بخوف من المستقبل (10-15 سنة) وأفكر في مشكلات مثل البطالة، العنف
			18. أتوقع أن تواجهني صعوبات في:
			. إبداء التعريفات
			. حفظ
			. المقارنة بين وجهات نظر مختلفة
			. تطبيق القواعد أو القوانين
			. البحث عن المعلومات في القواميس و المراجع
			. تقديم الحجج لوجهة النظر
			19. أحاول أن أجمع بطريقتي الشخصية المعلومات أو الأفكار من مصادر مختلفة
			20. عند قراءة نص أو مراجعته
			. أبحث عن الفكرة الرئيسية للنص
			. أضع مخطط للمادة (رسوم توضيحية وجداول)
			. أضع ملخصا كاملا للمادة قدر الإمكان
			. أرى أنه ليس ضروريا وضع مخطط أو ملخص للنص
			21. لي ثقة بقدراتي
			. أنا تلقائي، أستجيب وأعبر حسب أحاسيس الراهنة
			. أراقب نفسي وأفكر كثيرا قبل الاستجابة أو التعبير
			. أفقد إرادتي بسهولة

شكرا على تعاونكم

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان

أخي الطالب أختي الطالبة.

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة الهدف منها أن نعرف الطريقة التي تؤثر بها بعض الحوادث الهامة في حياتك، وهو عبارة عن عدد من الفقرات كل فقرة تتضمن زوج من العبارات.

المطلوب منك أن تقرأ العبارتين ثم تحدد أيهما تتفق مع وجهة نظرك وسجل اختيارك للعبارة بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تفضلها، وإذا كنت تعتقد في صحة العبارتين فضع العلامة أمام العبارة التي ترجحها بصورة أكبر، مع العلم أنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي عينة من وجهات النظر الشخصية، والمرجو منك أن تجيب على كل الفقرات بعناية ووضوح وتتفق وقتا طويلا أمام كل عبارة، كذلك أجب عن كل فقرة بطريقة مستقلة أي بصرف النظر عن الإجابة عن الفقرات السابقة.

☐ أنثى

☐ ذكر الجنس:

التخصص:

المستوى الدراسي:

الباحث: ر. حساني

اختر العبارة "أ" أو "ب" من كل فقرة وهذا بوضع العلامة (X):

الفقرة 1	أ	يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم
	ب	مشكلة معظم الأبناء هذه الأيام هي أن الآباء يتساهلون معهم
الفقرة 2	أ	كثير من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيء
	ب	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها
الفقرة 3	أ	من الأسباب الرئيسية لاشتعال الحروب عدم اهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماما كافيا
	ب	سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها
الفقرة 4	أ	بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه
	ب	من سوء الحظ أن جدارة الفرد وقيمه غالبا ما لا يعترف بهما مهما جاهد الفرد في هذا السبيل
الفقرة 5	أ	الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح
	ب	معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل عارضة
الفقرة 6	أ	بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا
	ب	عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لا يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتاحت لهم
الفقرة 7	أ	مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس
	ب	إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم
الفقرة 8	أ	تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد
	ب	خبرة الفرد في الحياة تحدد سلوكه
الفقرة 9	أ	أعتقد في صحة المثل العامي القائل " اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفه العين "
	ب	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف فإن النتائج تكون أسوأ مما لو بادرت واتخذت قرارا معينا
الفقرة 10	أ	نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة بالمنهج بحيث تجد أن المراجعة قد ضاعت هباء
الفقرة 11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دورا بسيطا جدا أو لا دور له على الإطلاق
	ب	الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب
الفقرة 12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يكون له التأثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة
	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء، لا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئا إزاء ذلك
الفقرة 13	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذها بنجاح
	ب	ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدى، لأن كثيرا من الأمور يتضح فيما بعد أن احتمالات النجاح أو الفشل فيها ترجع إلى الحظ
الفقرة 14	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خيرا أو نفعا
	ب	في كل واحد من الناس جانب من الخير
الفقرة 15	أ	في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه مطلقا
	ب	في كثير من الحالات لا يفيد التدبر أو التعقل شيئا بحيث يستوي اتخاذ القرار عن تدبر وتخطيط، واتخاذ عن طريق إجراء القرعة

الفقرة 16	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ فكان أول من وصل إلى المكان المناسب
	ب	إن حمل الناس على عمل الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة وليس للحظ في ذلك إلا دورا ضئيلا أو لا دور له على الإطلاق
الفقرة 17	أ	في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو نتحكم فيها
	ب	إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في الأحداث الدنيا حولهم
الفقرة 18	أ	معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة
	ب	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ
الفقرة 19	أ	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ
	ب	من الأفضل دائما أن نتستر على أخطائنا
الفقرة 20	أ	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا
	ب	يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معاشرتك
الفقرة 21	أ	على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة
	ب	معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل أولئك
الفقرة 22	أ	لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد
	ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب المناصب السياسية
الفقرة 23	أ	أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف انتهى المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها
	ب	هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والدرجات التي أحصل عليها
الفقرة 24	أ	الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه
	ب	الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله
الفقرة 25	أ	كثيرا ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي
	ب	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي
الفقرة 26	أ	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا مع بعضهم بروح الود والصدقة
	ب	ليس من المجدي أن تحاول جاهدا اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه
الفقرة 27	أ	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية
	ب	الألعاب الرياضية الجماعية فرصة طيبة لتنمية الشخصية
الفقرة 28	أ	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي
	ب	أشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي
الفقرة 29	أ	في أكثر الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذين يسلكون عليه
	ب	على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسئولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو القومي

شكرا على تعاونكم

Crosstabs

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nmetacognition * nlocus	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%

Crosstabs

nmetacognition * nlocus Crosstabulation

Count

		nlocus			Total
		interne	neutre	externe	
nmetacognition	less than 60	8	10	46	64
	more than 60	21	12	23	56
Total		29	22	69	120

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,201(a)	2	,001
Likelihood Ratio	13,504	2	,001
N of Valid Cases	120		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,27.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nmetacognition * gender	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%

nmetacognition * gender Crosstabulation

Count

		gender		Total
		male	female	
nmetacognition	less than 60	16	48	64
	more than 60	17	39	56
Total		33	87	120

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,430(b)	1	,512		
Continuity Correction(a)	,203	1	,652		
Likelihood Ratio	,429	1	,512		
Fisher's Exact Test				,544	,326
N of Valid Cases	120				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,40.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nmetacognition * level	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%

nmetacognition * level Crosstabulation

Count

		level		Total
		1 st year	4th year	
nmetacognition	less than 60	41	23	64
	more than 60	30	26	56
Total		71	49	120

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,361(b)	1	,243		
Continuity Correction(a)	,961	1	,327		
Likelihood Ratio	1,361	1	,243		
Fisher's Exact Test				,268	,163
N of Valid Cases	120				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,87.