الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد الثامن 8
ديسمبر 2020

فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم

د. فتحي محمد محمود مصطفى *

Fathy_mm@yahoo.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات و مهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات (النوع -التخصص – المستوى الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس ما وراء الاستيعاب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات، ومهارات ما وراء الاستيعاب، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين مهارات ما وراء الاستيعاب وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة القصيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى اختلاف النوع والتخصص والمستوى الدراسي لدى أفراد العينة في امتلاك مهارات ما وراء الاستيعاب، ومستوى فاعلية الذات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات؛ ما وراء المعرفة؛ مهارات ما وراء الاستيعاب؛ النوع؛ التخصص؛ المستوى الدراسي.

* أستاذ علم النفس المشارك -قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Self-efficacy and its Relationship to Beyond Miscomprehension Skills in Light of some Variables among Qassim University Students

Dr. Fathy Mohamed Mahomud Mustafa*
Fathy_mm@yahoo.com

Abstract:

This research aims to identify the relationship between self-efficacy and metacomprehension skills in light of some variables (such as gender, specialization, and level). The sample consists of 200 female and male students from Qassim University using a measure of self-efficacy and a metric for metacognition skills. The study shows a high level of self-efficacy and beyond miscomprehension skills, and the results of the study reveals a positive relationship between skills beyond miscomprehension and self-efficacy among the students, and the absence of statistically significant differences due to the difference in gender, specialization and academic level of the sample members.

Keywords: Self-efficacy, Metacognitive, Metacomprehension Skills, Gender, Specialization, Studical Level.

مقدمة:

تعد المؤسسات التربوية المعقل الرئيس لتكوين الإنسان وتشكيل تفكيره بحيث يصبح قادرا على استخدام قدراته العقلية بفاعلية في مواجهة مواقف الحياة، وتعتبر فاعلية الذات من أهم المتغيرات النفسية المهمة التي تحدد سلوك الإنسان وتدعم تحقيق أهدافه، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور مهم في التحكم في البيئة؛ ما يسهم في زيادة

* Associate Professor of Department of Psychology, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء، فهي تؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختارها الفرد، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز المهمة، وطول مدة الصبر والتحمل التي يبديهما الفرد أمام العوائق التي تظهر أمامه.

وتعد فاعلية الذات وسيطا بين المعرفة والفعل؛ لأن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم تؤثر على الطرائق التي يتصرفون بها، فالأفراد يختلفون فيما بينهم في اختيارهم للمهمات التي سيزاولونها بكفاءتهم وقدرتهم على إنجازها، وفي المقابل فإنهم يتجنبون المواقف التي لا تشعرهم بالقدرة على أدائها (Schunck&,Pajorres ,2002,18).

ويشير باندورا Banadura (1989,122) إلى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة، سواء أكانت المباشرة، أم غير المباشرة، كما تعكس تلك المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويرى باندورا Banadura (1977; 191) أن إدراك الفرد للفاعلية الذاتية يعد من المحددات الأساسية للسلوك، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، والثقة، والقدرة على ضبط النفس، والتحدي والمثابرة في المواقف الصعبة من أجل الإنجاز.

إن من المتغيرات المهمة التي يمكن أن ترتبط بفاعلية الذات مفهوم ما وراء الاستيعاب، فيشير بيكر (Baker, 2003) إلى أن مفهوم ما وراء الاستيعاب يعني "فحص القارئ للمعرفة في أثناء معالجة النص بالإضافة إلى التقييم وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال القراءة، ويعبر مفهوم مهارات ما وراء الاستيعاب عن إشكالية تعقد المصطلح وتعدد استراتيجياته وأبعاده ودلالاته واستعمالاته، وعلى الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولته فإن تعريفه ما يزال يشكل إحدى نقاط الخلاف بين العلماء والباحثين.

وتتطلب عملية الاستيعاب إدراك المعاني الرئيسية للمعارف والمعلومات، وإعادة قراءة الأجزاء المهمة والتقييم؛ لذا يعد الوعي بفهم هذه المهارات واستخدامها ضروريا جدا لما وراء الاستيعاب.

وقد حدد ستانفورد (Standiford.1984) أربعة أبعاد تشكل الاستيعاب وما وراء الاستيعاب، وهى:

البعد الأول: استيعاب عالٍ- ما وراء استيعاب عال: ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين يعرفون، أي الطلبة الذين يظهرون استيعابا عاليا. وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة على وعي بأنهم يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة مرتفعة فيما وراء الاستيعاب.

البعد الثاني: استيعاب منخفض- ما وراء استيعاب عال: ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين لا يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعابًا منخفضا، وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة مدركين أنهم لا يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة مرتفعة فيما وراء الاستيعاب.

البعد الثالث: استيعاب عالٍ – ما وراء استيعاب منخفض: ويتضمن هذا البعد الطلبة الذين يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعابا مرتفعا، وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة مدركين أنهم يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة منخفضة فيما وراء الاستيعاب.

البعد الرابع: استيعاب منخفض – ما وراء استيعاب منخفض: ويشمل هذا البعد الطلبة الذين لا يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعابًا منخفضًا، وعادة ما يعتقد هؤلاء الطلبة أنهم لا يعرفون، وهم الطلبة الذين يظهرون درجة منخفضة فيما وراء الاستيعاب.

فإصدار المتعلمين أحكاما على استيعابهم أمر ضروري، فلا بد أن يكون المتعلم قادرا على إصدار حكمٍ على استيعابه، وهو ما يرتبط بشكل أو بآخر بمصطلح فاعلية الذات التي تعبر عن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم، التي تؤثر على الطرائق التي يتصرفون بها.

مشكلة الدراسة:

تشكل فاعلية الذات أحد أهم المتغيرات النفسية التي -بناءً عليها- يتحدد سلوك الفرد وتتحقق أهدافه، فلأحكام الفرد ومدركاته حول قدراته وإمكاناته الدور المهم في التحكم والسيطرة على البيئة؛ ما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء، كما تؤثر فاعلية الذات على

نوعية النشاطات والمهمات التي يختارها الفرد، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز المهمة، وكذلك على طول مدة الصبر والتحمل التي يبديهما الفرد أمام العوائق التي تظهر أمامه.

وتعتبر فاعلية الذات وسيطا بين المعرفة والفعل؛ ذلك أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم تؤثر على الطرائق التي يتصرفون بها، فالأفراد يختلفون فيما بينهم في اختيارهم للمهمات التي سيزاولونها بكفاءتهم وقدرتهم على إنجازها، وفي المقابل فإنهم يتجنبون المواقف التي لا تشعرهم بالقدرة على أدائها (Schunck&,Pajorres ,2002:18)، كما تؤكد المزروع (2007) الارتباط الإيجابي بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

ففاعلية الذاتية ذات المستوى المرتفع تؤدي بصاحبها إلى المثابرة والنشاط، الذي بدوره يؤدي إلى تحقيق النجاح في المهمة المختارة (Bandura,2006). ومعتقدات الفرد حول قدراته وإمكاناته تؤثر إلى حد كبير في دافعيته للسلوك أو عدم السلوك في موقف ما، فعندما يعتقد الأفراد أن لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة فإنهم يقومون بالانخراط في الأنشطة والمهمات الصعبة، مع ثقتهم بالقدرة على مواجهتها والتغلب عليها، وفي المقابل فإن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يقتربون من الأنشطة الصعبة التي يرون فيها نوعا من التهديد الشخصي لهم (Ormord, 1995; Schunk,1984).

وفي هذا الصدد يشير ,Schwarzer (1996) إلى أثر فاعلية الذات على تعزيز دافعية الفرد، فالأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة يفضلون ويختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحديا لهم، فهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتتحقق، كما أنهم يستثمرون المزيد من جهودهم، ويثابرون لفترة زمنية أطول مقارنة بالأشخاص من ذوي فاعلية الذات المنخفضة (,Schwarzer 1996).

ومن هنا تبدو مشكلة الدراسة واضحة في العلاقة بين أحكام وإدراك الفرد لقدرته وكفاءته، ووعيه الخاص بالقراءة وحل المشكلات واستخدام آليات التخطيط والمراقبة الذاتية لأدائه العقلي فيما يتعلق بقراءة النصوص، وقدرته على تقويم استيعابه للنصوص المقروءة

(Brown,2003)، ويعبر مفهوم مهارات ما وراء الاستيعاب عن إشكالية تعقد المصطلح وتعدد استراتيجياته وأبعاده ودلالاته واستعمالاته، وعلى الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولته فإن تعريفه ما يزال يشكل إحدى نقاط الخلاف بين العلماء والباحثين؛ الأمر الذي يمثل ملامح مشكلة الدراسة والحاجة إلى تناول متغيراتها والكشف عن العلاقة بينها.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية لدى طلاب جامعة القصيم؟

2- ما مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة دالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم راجعة لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي) والنوع (طلاب - طالبات) والمستوى الدراسي (أول - سابع)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1- مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية لدى طلاب جامعة القصيم.

2- مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم.

3- العلاقة بين فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم.

4- الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم بين التخصص الدراسي (علمي أدبي) والنوع (طلاب وطالبات) والمستوى الدراسي (أول وسابع).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المبكرة التي تتناول العلاقة بين فاعلية الذات في (البيئة السعودية) ومهارات ما وراء الاستيعاب، ومن ثم قد يسهم في الإضافة إلى الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة.

2- أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة وطبيعة العلاقة المتوقعة بينها.

الأهمية التطبيقية:

1- قد تسهم نتائج الدراسة في التعرف على مهارات ما وراء الاستيعاب التي قد تؤدي إلى الفاعلية الذاتية؛ ما يساعد على الوصول لفهم أعمق لشخصية الفرد.

2- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تحسين العملية التعليمية من خلال إدراك العلاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية للمتعلمين ومهارات ما وراء الاستيعاب، ومن ثم تطويع العملية التعليمية بما يشتمل على مراعاتها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحد الموضوعي: يتحدد في فاعلية الذات، مهارات ما وراء الاستيعاب.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة القصيم.

الحد المكاني: طلاب وطالبات جامعة القصيم.

الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الجامعي 1441هـ.

الإطار النظري لمتغيرات الدراسة:

فاعلية الذات:

يعرفها باندورا Bandura (1977,191) بأنها: أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد

المبذول، ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك، وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة عن الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل.

وتؤثر معتقدات الفاعلية على الأفراد في كيف يشعرون، ويفكرون، ويسلكون، وعلى دافعيتهم (Bandura, 1993, 118).

وحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات تتغير تبعا لها، ولعلاتها بالأداء، منها: قدر الفاعلية Magnitude التي تعني مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف ذلك المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف العمومية Generality وهي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له، والقوة Strength حيث تعبر قوة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدَّى بنجاح (Banadura ,1997,44-45).

وذكر باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات، هي: الإنجازات الأدائية، وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله، فالنجاح يزيد الفاعلية، والفشل يخفضها، والخبرات البديلة، وتشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة، ويطلق على ذلك التعلم بالأنموذج من خلال ملاحظة الآخرين، والإقناع اللفظي، ويعني المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين لفظيا قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل، وأخيرا الحالة النفسية والفسيولوجية، وتمثل دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا، إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيا، إذا كان في حالة مزاجية سلبية، وذلك يعني: أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها (Banadura, 1998, 624-625).

وقد ميز باندورا: Banadura بين توقعات فاعلية الذات التي تعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي بصدده، وتوقعات النتائج، وتعني اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة. وتنعكس فاعلية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها على كيفية أدائه للمهمة والنشاط ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمثابرة (Banadura,1977,193)، وأكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة، سواء أكانت المباشرة، أم غير المباشرة، كما تعكس تلك المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (Banadura, 1998,122).

وتعد فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة، من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، 2007، 70). فالأفراد الذين لديهم فاعلية الذات المدركة مرتفعة، كانت لديهم مستويات ضغوط أقل، بينما من لديهم فاعلية الذات المدركة منخفضة، يخبرون مستويات عالية من الضغوط. (Wiedenfeld,., O'Leary, Bandura,.Brown, Levine, S., & Raska..1990) ورأت صالح (1993) أن فاعلية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للأفراد، حيث تمثل مثيرا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط، وتساعد الأفراد على مواجهة الضغوط التي تعتريهم في مراحل حياتهم.

ما وراء الاستيعاب:

لقد حظي مصطلح ما وراء المعرفة باهتمام بالغ من الباحثين خلال السنوات الماضية؛ الأمر الذي قاد العلماء والباحثين إلى الاهتمام بالمفاهيم ذات الصلة التي انبثقت من مفهوم ما وراء المعرفة، ومنها مفهوم ما وراء الذاكرة وما وراء الاستيعاب (Metacomprehension) الذي

يشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة درجة استيعابه للنص، وإدراك سبب فشل استيعابه، وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفشل في الاستيعاب.

وتعد إستراتيجيات ما وراء الاستيعاب ضرورية للاستيعاب القرائي؛ فهي متطلب أساسي له؛ لأنها تساعد الطلبة على الاستيعاب الجيد وتجعلهم مفكرين نشطين، ومتعلمين ناجحين، ويعرف ما وراء الاستيعاب بأنه أحد أنماط التفكير ما وراء المعرفي الذي يتضمن المعرفة والوعي بالاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين لاستيعاب النص في أثناء القراءة (Mier, 2004)؛ حيث يعتبر الوعي مكونا أساسيا يمكن للمتعلم من خلاله امتلاك القدرة على معرفة ما يتطلبه الاستيعاب من عمليات ومهارات، كما يمكنه من مراقبة أدائه المعرفي، كما تتطلب عملية الاستيعاب إدراك المعاني الرئيسية للمعارف والمعلومات وإعادة قراءة الأجزاء المهمة، وتقييم استيعابه القرائي؛ لذا يعد الوعي بفهم هذه المهارات واستخدامها ضروريا جدا لما وراء الاستيعاب.

ويحتل موضوع الوعي باستراتيجيات التعلم -بصفة عامة، ومهارات ما وراء الاستيعاب بصفة خاصة- أهمية كبيرة في انتقال الطلبة من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي، وذلك لأهمية ودور ما وراء الاستيعاب في عمليتي التعلم والتعليم والتحصيل الأكاديمي بشكل عام، فكلما زاد الوعيِ بما وراء الاستيعاب كان الاستيعاب القرائي أفضل (York, 2006).

ويعبر مفهوم ما وراء الاستيعاب عن إشكالية تعقد المصطلح وتعدد استراتيجياته وأبعاده ودلالاته واستعمالاته، وعلى الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولته فإن تعريفه ما يزال يشكل إحدى نقاط الخلاف بين العلماء والباحثين، حيث يشير بيكر (Baker,2003) إلى أن مفهوم ما وراء الاستيعاب يعني "فحص القارئ للمعرفة في أثناء معالجة النص، بالإضافة إلى التقييم وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال القراءة".

وتعرف براون (Brown, 2003) ما وراء الاستيعاب بأنه "الوعي الخاص بالقراءة وحل المشكلات، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قبل القارئ".

ويشير دنلوسكي (Dunlosky, 2010) إلى أهمية مهارات ما وراء الاستيعاب في قدرته على تحسين مستوى مراقبة المتعلمين لدرجة فهمهم للمعارف والمعلومات المتضمنة في النصوص، ويتضمن عملية تنظيم نشطة يقوم بها المتعلم لمراقبة فهمه، فإذا لم يفهم المتعلم الخطوة الحالية، فلا أمل له بفهم الخطوات اللاحقة، فالمتعلم الذي يظهر مستوى جيدا فيما وراء الاستيعاب يكون قادرا على المراقبة المستمرة والفهم وطرح الأسئلة، وهذا يساعده على تحسين مستوى استيعابه.

أما المتعلم الذي يظهر مستوى منخفضا لما وراء الاستيعاب، فقد لا يعرف أنه لا يعرف الموضوع وأنه يمارسه ممارسة خاطئة، مكونا بذلك مخزونًا من المعرفة غير الصحيحة وغير المفيدة، ويتضح من خلال استقراء الدراسات التربوية أن مصطلح مهارات ما وراء الاستيعاب يعود في بداياته إلى أبحاث ما وراء الذاكرة التي حددت عدة مظاهر لما وراء الذاكرة (1988 Sixon Hertzog ,Hulthscs &Davidson,): منها : القلق حول أداء الذاكرة، والثقة في قدرات الذاكرة، والتحكم بأدائها، وقيمة أداء الذاكرة الجيد، ومعرفة عملياتها الأساسية، والمعرفة بإستراتيجياتها.

واعتمادًا على الأبحاث في مجال تقييم ما وراء الذاكرة صممت أداة قياس مهارات ما وراء الاستيعاب: التي تقيس القلق ومشاعر التوتر المتعلق بالاستيعاب القرائي، والتحكم بقدرات الاستيعاب القرائي، والقدرة أو إدراك قدرات الاستيعاب الجيدة، والتحصيل أو إدراك دور التحصيل الجيد أو الأداء الجيد في مهمات الاستيعاب القرائي، والمهمة أو معرفة عمليات الاستيعاب الأساسية. ويري أومالي وشاموت (Malley'o & Chamot، 1990) أن إستراتيجيات ما وراء الاستيعاب تهتم بإدارة عملية القراءة والتعلم، مثل التخطيط لعملية القراءة، ومراقبة الفهم وتقويم ما تم تعلمه، وذلك نتيجة وعي الطلبة بعملية القراءة.

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات تناولت فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت دراسة كوفمان وجيليجان (Gillgan & Coffman،2003) إلى التحقق من العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط المدركة، وفاعلية الذات، والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالبا جامعيا في السنة الأولى، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين سجلوا مستويات مرتفعة من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات، سجلوا مستويات منخفضة في الضغوط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين سجلوا مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة سجلوا مستويات منخفضة من الضغوط.

قامت المزروع (2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز، والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى؛ حيث تم اختيارهن عشوائيًا، وقد تراوحت أعمارهن بين (17-24) سنة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1425/ 1426هـ، حيث طبقت عليهن ثلاثة مقاييس، وبعد تحليل بيانات الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات أسفرت الدراسة عن: 1-وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة. 2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز. 3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

قام دي ويتز وآخرون (De Witz et al ، 2009) بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات والهدف من الحياة لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (344) طالبا وطالبة، منهم (111) من البنين، و(331) من البنات، شملت الطلبة الأمريكيين من أصل قوقازي، وآسيوي، وأفريقي وغيرها من الأعراق، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين فاعلية الذات،

والهدف من الحياة، بحيث إذا زادت فاعلية الذات زاد معها طرديا الهدف من الحياة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجيات التدخل المستندة إلى نظرية فاعلية الذات لها تأثير إيجابي على الإحساس بالهدف من الحياة.

كما قام المشيخي (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة قلق المستقبل بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (720) طالبا، منهم (400) طالب من طلاب كلية العلوم، و(320) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سالبة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل، ودرجاتهم في كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات ومتوسطات درجات منخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلبة كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات؛ تبعا للاختصاص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية العلوم، ثم أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

كما قام محمد (2013) بدراسة استهدفت مقارنة فاعلية الذات وفقا للتمايز النفسي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد اختبار التمايز النفسي الذي تألف من 18 فقرة، وبناء مقياس فاعلية الذات الذي تألف في صيغته النهائية من (37) فقرة، بعد أن حسبت الخصائص السيكومترية للأداتين. وباستخدام عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وأشارت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة عمومًا تمتعوا بدرجة عالية من التمايز النفسي، وأن هناك فرقا ذا دلالة في التمايز النفسي وفقا للجنس ولصالح الذكور، ووفقا للتخصص، ولصالح التخصص العلمي.

كما أظهرت النتائج أيضا أن أفراد العينة تمتعوا بدرجة منخفضة في فاعلية الذات، ولم تظهر فرقا ذا دلالة في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس والتخصص. وعند المقارنة بين

المجموعة التي احتلت أعلى الدرجات على اختبار التمايز النفسي مع تلك التي احتلت أقل الدرجات على ذات الاختبار عند مقارنتها في فاعلية الذات اتضح أن الفرق كان دالًا بين المجموعتين في فاعلية الذات ولصالح المجموعة العليا.

وأجرى القريشي (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. وتكونت مجموعة البحث من (112) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتمثلت أدوات البحث في مقياس التفكير الرغبي ومقياس فاعلية الذات. وتم تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا على مجموعة البحث. وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة بشكل عام لديهم نظرة واقعية أو تفاؤل واقعي، وأن طلبة الجامعة بشكل عام لديهم تفكير جدي ومتزن، ولا يكثرون من التفكير بما هو غير واقعي، وأن التفكير الرغبي لا يتكون من عامل واحد وإنما يتكون من عاملين: أحدهما يمثل الجانب الانفعالي والآخر يمثل الجانب المعرفي. كما أشارت النتائج إلى أن التمني المفرط الناتج عن التحيز الانفعالي أخذ حيزا من الظاهرة لدى طلبة الجامعة أكبر من الخطأ المعرفي الناتج عن التحيز المعرفي، وهذا يشير إلى أن الجانب الانفعالي أكبر من الجانب المعرفي في التفكير الرغبي لدى طلبة الجامعة.

وأوصى البحث بضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية ومراكز الإرشاد بمسألة التمنيات المفرطة لدى الطلبة، وضرورة دعوة المؤسسات التعليمية إلى عدم التفكير بطريقة تقليدية، كما أوصى بضرورة تسليط الضوء من قبل وسائل الإعلام على موضوع التمني المفرط.

دراسة بوستة (2020) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا - كلية العلوم التطبيقية - جامعة ورقلةن كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة، و تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (128) طالبا وطالبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا (كلية العلوم التطبيقية - جامعة ورقلة)، حيث اعتمدت الدراسة على أداة للقياس وهي مقياس فاعلية الذات، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لفاعلية الذات

لدى طلبة السنة الأولى علوم وتكنولوجيا - جامعة ورقلة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة وطالبات السنة الأولى علوم وتكنولوجيا جامعة ورقلة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة السنة أولى علوم وتكنولوجيا جامعة ورقلة، حسب شعبة البكالوريا المتحصل عليها (تقني رياضي/ علوم تجريبية).

يلاحظ من خلال استقراء الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث تناول المتغيرات ذات العلاقة بفاعلية الذات، مثل متغيرات المساندة الاجتماعية والضغوط المدركة، كما في دراسة Gillgan & Coffman (2003) والدافع للإنجاز كما في دراسة المزروع (2007)، وقلق المستقبل ومستوى الطموح كما في دراسة المشيخي (2009)، وكذلك الهدف من الحياة كما في دراسة De Witz et al (2009)، وكذلك مقارنة فاعلية الذات وفقا للتمايز النفسي كما في دراسة محمد (2013)، والقريشي (2014)، وكذلك علاقة التفكير الرغبي بفاعلية الذات كما في دراسة القريشي (2014).

كما يلاحظ أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة كدراسات (Gillgan & Coffman 2003) والمزروع (2007) De Witz et al (2009) والمشيخي(2009) والقريشي (2014) ومحمد (2013) وبوستة (2020).

ثانيا: دراسات تناولت مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقته بمتغيرات أخرى:

قام ستانج (Stange ،1993) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ما وراء الاستيعاب على الأداء القرائيِ والتحصيل لدى عينة تألفت من (68) طالبا من طلبة الصفين الرابع والخامس الأساسيين في إحدى مدارس ولاية أوكلاوهاما الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائيًا بين مستوى ما وراء الاستيعاب والأداء القرائيِ والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة راجعة للمستوى الدراسي في مستوى ما وراء الاستيعاب.

وقام يونغ وأوكسفورد (Young and Oxford, 1997) بدراسة هدفت إلى تقصي الإستراتيجيات المستخدمة من قبل (23) من الذكور، و(21) من الإناث في أثناء معالجتهم للنصوص من اللغتين الإنجليزية والإسبانية. وقد طلب من الطلاب قياس مستوى استيعابهم واستخدامهم للمعرفة السابقة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من حيث استيعابهم للنصوص القرائية، ولم تكن هناك فروق بينهم من حيث الاستراتيجيات المستخدمة، ووجد أيضًا أن الذكور كانوا أفضل من الإناث من حيث مراقبة سرعة قراءتهم، والاستراتيجيات المتبعة، وإعادة الصياغة.

أجرى فاندرغرفت (Vandergrift, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية في استخدام عمليات ما وراء المعرفة، وقد طبقت الدراسة على (21) متعلمًا للغة الفرنسية، وبينت الدراسة أن هناك فروقًا قليلة في عمليات ما وراء المعرفة المتبعة من قبل الذكور والإناث، وقد كانت الإناث أكثر استخدامًا لعمليات ما وراء المعرفة من الذكور، بينما كان الذكور أكثر استخدامًا للعمليات المعرفية من الإناث.

وقام الوهر وبطرس (1999) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية أشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة: التقريرية، والإجرائية، والشرطية في مجال المهارات الدراسية، والتعرف على أثر كل من الكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي في الجامعة في ذلك، تكونت عينة الدراسة من (250) طالبًا وطالبة من مختلف الكليات، وقد دلت النتائج على أن مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية كان متوسطًا، كما بينت النتائج أن العامل الوحيد الذي كان له أثر في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاثة هو المعدل التراكمي للطالب.

وهدفت دراسة أجراها أبو عليا والوهر (2000) إلى التعرف على وعي طلاب الجامعة الهاشمية بمعرفة ما وراء المعرفة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقتها بثلاثة متغيرات هي: نوع الكلية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (374) طالبًا

وطالبة يمثلون المتغيرات الثلاثة، وقد استخدم الباحثان اختبارًا يقيس درجة الوعي بهذه المعارف مكونًا من (54) فقرة، وقد تحققت لهما معايير الصدق والثبات.

وخلصت الدراسة إلى أن طلاب الجامعة الهاشمية يمتلكون وعيًا متوسطًا بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، كما خلصت الدراسة أيضًا إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المعدل التراكمي، وكانت لصالح المعدل التراكمي المرتفع، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا تعزى إلى السنة الدراسية لصالح السنة الثالثة، ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق دالة إحصائيًا يمكن أن تعزى إلى المتغير الثالث وهو الكلية.

وأجرى الخزام (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدارسة من (1197) طالبًا وطالبة من الصفوف السابع والتاسع الأساسيين، والأول الثانوي في محافظة المفرق، استجابوا لمقياس يور وكريج (Yore and Craig, 1992) للعمليات ما وراء المعرفية.

وقد بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون معرفة ما وراء معرفية بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة وعي الطلبة بأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة: التقريرية، والإجرائية، والشرطية، تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى إلى المستوى الدراسي لصالح الصفين التاسع الأساسي والأول الثانوي، كما توجد فروق تعزى إلى التحصيل لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

وأجرى فاكيتي (Phakiti, 2003) دراسة هدفت إلى تفحص الفروق الجنسية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في قراءة نصوص اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (384) طالبًا وطالبة من إحدى الجامعات التايلندية تقدموا لاختبار القراءة الاستيعابية، ثم استجابوا لمقياس العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي أو العمليات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، بينما تفوق الذكور على الإناث من حيث استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفية.

كما أجرى المطيري (2005) دراسة هدفت إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب القرائي، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف في مدى توافر المهارات فوق المعرفية باختلاف الجنس وفرع الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من (318) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية بالكويت، طبق عليهم مقياس أعده الباحث مكون من (30) فقرة موزعة على مجالات التفكير فوق المعرفي الثلاثة (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، وكذلك اختبار لقياس الاستيعاب القرائي.

وقد أظهرت النتائج أن توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الثانوية العامة كان بدرجة متوسطة، وكانت درجة الاستيعاب القرائي المتأثر بالتفكير فوق المعرفي متوسطة أيضًا، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية تعزى إلى فرع الثانوية العامة والجنس، بينما كانت هناك فروق في درجة الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس، وبينت النتائج أيضًا عدم وجود ارتباط موجب ودال بين مهارات التفكير فوق المعرفي والاستيعاب القرائي.

وأجرى العلوان (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتجريب مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (847) طالبًا وطالبة من مستوى البكالوريوس، اختيروا بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. ولجمع البيانات استخدم مقياس ما وراء الاستيعاب المطور من قبل مور وزبروكي وكوماندر (Commander,1997 &Moore,Zbrucky)، واختبار الاستيعاب القرائي المطور من قبل المسيعديين (2005). وقد بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لما وراء الاستيعاب لدى

عينة الدراسة، و وجود علاقة دالة إحصائيًا بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي، بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النتائج عدم وجود فروق في العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي تعزى إلى النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي.

كما قام الزهراني (2015) بدراسة العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر ومدى تأثر القدرة على التذكر بمتغيري الفئة العمرية والجنس، وما مدى إسهام ما وراء الاستيعاب بالتنبؤ بالقدرة على التذكر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبارين هما: اختبار ما وراء الاستيعاب، واختبار القدرة على التذكر، وللتأكد من ملاءمة الاختبارين لخصائص السمة المقاسة تم إجراء صدق المحكمين، وحساب معامل ثبات الاختبارين. تكونت عيّنة الدراسة من (96) طالبًا وطالبة، ممن يدرسون في جامعة الملك سعود، وقد تمّ اختيار العيّنة بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات ما وراء الاستيعاب تعزى لأثر الجنس، إلا أن هنالك فروقا ظاهرية بين الذكور والإناث في المتوسطات الحسابية ولصالح الإناث، كمجال: التحصيل، إذ بلغ متوسط الإناث (12.26)، ومتوسط الذكور (12.22).

كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) في القدرة على التذكر تعزى للجنس؛ إذ إن هناك فروقا في القدرة على التذكر لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية طردية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مجال المهمة لما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر. أما ما يتعلق بالعلاقة التنبؤية فقد تبين أن جميع متغيرات ما وراء الاستيعاب غير دالة إحصائيا، ما عدا مجال المهمة فقد كان له تأثير دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

يلاحظ من خلال استقراء الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث تناول المتغيرات ذات العلاقة بمهارات ما وراء الاستيعاب مثل متغيرات التحصيل القرائي كما في دراسة Stange (1993)، والعلوان (2012)، والقدرة على التذكر كما في دراسة الزهراني (2015)، ومنها ما تناول الوعي ومهارات ما وراء المعرفة كدراسات الوهر وبطرس (1999)، أبو عليا والوهر (2000)، الخزام (2002)، المطيري (2005).

كما تباينت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في اختيار العينة، فمنها ما وافق الدراسة الحالية في اختيار عينة طلاب الجامعة كدراسات Phakiti (2003) الوهر وبطرس (1999)، أبو عليا والوهر (2000)، الخزام (2002) العلوان (2012)، الزهراني (2015)، وهناك العديد من الدراسات التي تكونت عينتها من مراحل التعليم الأساسي والثانوي كدراسات Stange (1993) الخزام (2002)، المطيري (2005).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة القصيم؛ حيث اقتصر الباحث على طلاب الجامعة بالمقر الرئيسي بالجامعة، بمدينة بريدة، من طلاب البكالوريوس، وقد أثرت الأزمة التي اجتاحت العالم وما ترتب عليها من تعطيل للدراسة والاعتماد على التعلم الإلكتروني، كل ذلك أثر على اختيار عينة الدراسة، حيث واجه الباحث صعوبة في التواصل بأفراد العينة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طالبات جامعة القصيم، من التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة، تم اختيارها بطريقة عشوائية، وهو ما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع طلاب عينة البحث في ضوء التخصص والنوع والمستوى

التخصص / النوع		التخصصات العلمية		التخصصات الأدبية		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	المستوى الأول	17	%8.50	35	%17.50	52	%26.00
	المستوى السابع	22	%11.00	15	%7.50	35	%18.50
إناث	المستوى الأول	37	%18.50	35	%17.50	72	%36.00
	المستوى السابع	15	%7.50	24	%12.00	39	%19.50
المجموع		91	%45.50	109	%54.5	200	%100

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولًا: مقياس فاعلية الذات

استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمد،2013) والذي يتكون من (39) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، لكل فقرة أربعة بدائل: (أوافق تمامًا – أوافق كثيرًا – أوافق إلى حد ما - لا أوافق أبدا)، تأخذ التي تكون باتجاه فاعلية الذات درجات (4، 3، 2، 1)، ويعكس التصحيح بالنسبة للفقرات التي تكون بعكس اتجاه فاعلية الذات.

تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس، وبلغ عددهم (18)محكما؛ لمعرفة آرائهم في صلاحية فقرات كل مجال من مجالات المقياس، وفي ضوء هذا الإجراء تم حذف فقرتين، وبنسبة اتفاق (85%) فأكثر، وهي ذات دلالة باستخدام مربع كاي، وأصبح المقياس يتكون من (37) فقرة، موزعة على النحو الآتي:

البعد الأول: فاعلية الذات العامة: شعور الفرد بقدراته على النجاح في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وتفاؤله الإيجابي تجاه المهام التي يقوم بها، ويتضمن العبارات (1-13).

البعد الثاني: فاعلية الذات الاجتماعية: شعور الفرد بقدرته على النجاح في حل مشكلاته مع المحيط أو البيئة التي يعيش فيها، وقدرته وتفاؤله بالنجاح في حسم المواقف الاجتماعية بشكل إيجابي، ويتضمن العبارات (14-25).

البعد الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية: توقعات الطالب عن قدراته في مواجهة مشكلاته وتحقيق مستوى جيد من المثابرة والدافعية في أثناء العملية التعليمية، ويتضمن العبارات (26-37).

أسلوب الاتساق الداخلي: قام معد المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل مجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبعد حساب الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط باستخدام الاختبار التائي تم قبول جميع الفقرات.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين عبارات فاعلية الذات والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد

فاعلية الذات العامة		فاعلية الذات الاجتماعية		فاعلية الذات الأكاديمية	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	**0.667	14	**0.397	26	**0.835
2	**0.614	15	**0.768	27	**0.835
3	**0.659	16	**0.833	28	**0.762
4	**0.668	17	**0.684	29	**0.815
5	**0.614	18	**0.767	30	**0.648
6	**0.634	19	**0.821	31	**0.513
7	**0.614	20	**0.815	32	**0.419
8	**0.654	21	**0.612	33	**0.917
9	**0.610	22	**0.885	34	**0.698
10	**0.866	23	**0.719	35	**0.918
11	**0.542	24	**0.976	36	**0.830
12	**0.612	25	**0.951	37	**0.912
13	**0.885	قيمة " ر" الجدولية عند حجم عينة 101 ومستوى ثقة 0.05 و0.01 تساوي 0.195 و0.254 على الترتيب.			

* دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، ** دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية المنتمية إليها بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو (0.05) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

كذلك تم التأكد من تجانس واتساق أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس

فاعلية الذات العامة	فاعلية الذات الاجتماعية	فاعلية الذات الأكاديمية
**0.855	**0.803	**0.894

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

طريقة التجزئة النصفية: وتم حساب الثبات بهذه الطريقة لكل مجال من مجالات المقياس الثلاثة، وكانت قيمة الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان بروان (0.89) و(0.81) و(0.92) للمجالات الثلاثة على التوالي، وباستخدام عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة.

طبقت معادلة ألفا كرونباخ على درجات (100) استمارة (الاستمارات التي استخدمت في طريقة التجزئة النصفية) وبلغت قيمة معامل الثبات (0.91) و(0.85) و(0.95) للمجالات الثلاثة على التوالي.

ثبات درجات المقياس في الدراسة الحالية:

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات درجات مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية

فاعلية الذات العامة	فاعلية الذات الاجتماعية	فاعلية الذات الأكاديمية	المقياس ككل
0.764	0.762	0.864	0.853

يتضح من الجدول السابق أن لدرجات مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات سيكومترية جيدة (صدق، ثبات)، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية في التعرف على فاعلية الذات لدى طلاب جامعة القصيم.

ثانيًا: مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (من إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

أولًا: تم الرجوع إلى تعريفات ما وراء الاستيعاب من وجهات نظر علماء النفس المختلفة، التي أتيح للباحث الاطلاع على آرائهم، والاطلاع على المقياس الذي تناول ما وراء الاستيعاب ومهاراته، ولم يجد الباحث مقياسا أعد للبيئة العربية، كما تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مهارات ما وراء الاستيعاب، وكذلك المقاييس التي صممت لقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، وذلك بهدف الإفادة منه في إعداد المقياس الحالي، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي تم الرجوع إليها:

مقياس ما وراء الاستيعاب المطور من قبل مور وزبروكي وكوماندر (Moore,Zabrucky.1997 &,Commander)، وتكون هذا المقياس من (22) فقرة ذات تدريج خماسي، موزعة على سبعة أبعاد فرعية، هي:

القلق (Anxiety): يستخدم لتقدير مشاعر التوتر لدى الفرد المتعلقة باستيعابه القرائي؛ كتغير لون الوجه عند الطلب المفاجئ لقراءة نص ما، وتقيسه الفقرات (3،8،12،13)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (4-20) درجة.

التحصيل (Achievement): يستخدم لتقدير درجة إدراك الفرد لأهمية التحصيل أو الأداء الجيد على مهارات الاستيعاب القرائي الجيدة، وتقيسه الفقرات (4،10،18) وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

الإستراتيجية (Strategy): تستخدم لتحديد التقنيات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لديه، وتقيسه الفقرات (6،7،11)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

القدرة الاستيعابية (Capacity): تستخدم لتقدير درجة وعي الفرد بقدراته الاستيعابية، وتقيسه الفقرات (1،2،14)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

المهمة (Task): تستخدم لتقدير درجة معرفة الفرد بعمليات الاستيعاب الأساسية، وتقيسه الفقرات (16،20،21)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

مركز التحكم (الضبط) (Control of Locus): يستخدم لتقدير درجة تحكم الفرد بمهاراته القرائية، وتقيسه الفقرات (9،15،22)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

التنظيم (Regulation): ويستخدم لتقدير الطرق التي يستخدمها الفرد لحل مشاكل الاستيعاب. وتقيسه الفقرات (5،17،19) وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (3-15) درجة.

ثانيًا: تحديد أبعاد مهارات ما وراء الاستيعاب

بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء الاستيعاب، وفي ضوء الدراسات السابقة تمكن الباحث من التوصل إلى مهارات ما وراء الاستيعاب التي يتكون منها هذا المقياس، ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي اشتملت على (5) مهارات:

المهارة الأولى: الوعي.

المهارة الثانية: التخطيط واختيار الإستراتيجية.

المهارة الثالثة: المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد.

المهارة الرابعة: مراقبة الأداء.

المهارة الخامسة: التقييم.

ثالثًا: صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وقد بلغ عددهم (10) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، وقد اشتملت الصورة الأولية على تعريف كل مهارة، والعبارات التي تقيسها، وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بما يأتي:

إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون والإبقاء على العبارات التي اتفق (80%) من المحكمين عليها؛ لمناسبتها واتفاقها مع التعريف الإجرائي لكل استراتيجية من استراتيجيات المقياس، وإعادة صياغة بعض العبارات.

الصورة النهائية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب:

وصف الأداة: تتكون الأداة من (53) عبارة، ذات تدريج خماسي، وتهدف لقياس مهارات ما وراء الاستيعاب من خلال الأبعاد الفرعية الآتية:

المهارة الأولى: الوعي: ويتضمن "إدراك الفرد ووعيه بطبيعة ما يقوم به وأهميته، وامتلاك القدرة على تحديد الهدف والحفاظ على مسار تحقيقه"، وتقيسه العبارات (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10).

المهارة الثانية: التخطيط واختيار الاستراتيجية: ويتضمن "تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لاستيعاب نص ما، وتقدير الوقت اللازم وما يلزم من أدوات، وامتلاك القدرة على تحديد الهدف، والحفاظ على مسار تحقيقه"، وتقيسه العبارات (11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26).

المهارة الثالثة: المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد: "وتتضمن قدرة الفرد على الحفاظ على مسار تحقيق هدفه وتركيز الانتباه وعزل مشتتات الانتباه، والبدء بتنفيذ المهما المطلوبة". وتقيسه العبارات (27-28-29-30-31-32-33-34-35).

المهارة الرابعة: مراقبة الأداء: "ويتضمن إدراك الفرد ومراقبته لأهدافه والعمليات التي يقوم بها، ومدى مناسبتها لتحقيق تلك الأهداف، والقيام بالتصحيح الذاتي للمسار"، وتقيسه العبارات (36-37-38-39-40-41).

المهارة الخامسة: التقييم: ويتضمن "محاسبة وتقييم الفرد لنفسه وأدائه خلال عمليات القراءة والاستيعاب، من حيث مناسبة الاستراتيجية والطريقة، وقدرته على تعديل مساره، والتحكم بالعمليات بما يضمن تحقيق أهدافه"، وتقيسه العبارات (42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53).

والجدول الآتي يوضح أبعاد المقياس وعبارات كل بعد:

جدول (5): توزيع عبارات مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب

المهارات	عدد العبارات	أقل درجة	أعلى درجة
الوعي	10	10	50
التخطيط واختيار الإستراتيجية	16	16	80
المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	9	9	45
مراقبة الأداء	6	6	30
التقييم	12	12	60
المقياس ككل	53	53	265

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي للمقياس:

كذلك تم التأكد من اتساق عبارات كل بعد من أبعاد المقياس وتماسك بعضها مع بعض، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة بدرجة البعد المنتمية إليه العبارة، بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد؛ حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (6): معاملات الارتباط المصححة بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
الوعي		التخطيط واختيار الإستراتيجية		22	**0.768	33	**0.792	43	**0.937
1	**0.7510	11	**0.853	23	**0.784	34	**0.942	44	**0.795
2	**0.826	12	**0.698	24	**0.727	35	**0.769	45	**0.758
3	**0.874	13	**0.954	25	**0.865	مراقبة الأداء		46	**0.876
4	**0.786	14	**0.881	26	**0.837	36	**0.772	47	**0.975
5	**0.758	15	**0.893	المحافظة على الانتباه و التنفيذ الجاد		37	**0.872	48	**0.784
6	**0.685	16	**0.709	27	**0.854	38	**0891	49	**0.861
7	**0.687	17	**0.910	28	**0.795	39	**0868	50	**0.793
8	**0.845	18	**0.852	29	**0.846	40	**0.913	51	**0.885
9	**0.776	19	**0.859	30	**0.780	41	**0.864	52	**0.779
10	**0.850	20	**0.825	31	**0.832	التقييم		53	**0.867
		21	**0.833	32	**0.841	42	**0.842		

** دالة عند مستوى ثقة (0.01) وحجم عينة (53) قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى ثقة (0.01) وحجم عينة (50) تساوي (0.3.62).

ومن الجدول(6) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل بعد فيما بينها، وتماسك بعضها مع بعض، كذلك التأكد من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها

الأبعاد	الارتباط
الوعي	**0.861
التخطيط واختيار الإستراتيجية	**0.795
المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	**0.796
مراقبة الأداء	**0.876
التقييم	**0.958

يتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسك بعضها مع بعض.

الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، فكانت كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (8): معاملات ثبات مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الوعي	**0.896
التخطيط واختيار الإستراتيجية	**0.911
المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	**0.867
مراقبة الأداء	**0.945
التقييم	**0.856
الدرجة الكلية	**0.895

يتضح من جدول (8) أن لمقياس ما وراء الاستيعاب وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالآتي:

أولًا: للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة تم استخدام

1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson* للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
2- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

ثانيًا: للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام

1- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط عينة بمتوسط فرضي.
2- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في متغيرات الدراسة، الراجعة إلى اختلاف الصف الدراسي والتخصص الأكاديمي.
3- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* للكشف عن دلالة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

نتائج السؤال الأول وتفسيراتها:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على الآتي: **"ما مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية لدى طلاب جامعة القصيم؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمقارنة متوسط درجات عينة مع متوسط فرضي؛ وذلك للتعرف على مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية لدى طلاب جامعة

القصيم، وتم اعتبار المتوسط الفرضي على أنه (أقل درجة + أعلى درجة÷ 2)؛ فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

جدول (9): محكات تقييم مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب جامعة القصيم

نسبة التوافر		المستوى
(عدد عبارات البعد × متوسط الاستجابات للعبارة) مقسومًا على النهاية العظمى لدرجة البعد	أقل من 43.75%	ضعيف
	من 43.75% إلى أقل من 62.5%	متوسط
	من 62.5% إلى أقل من 81.25%	مرتفع
	من 81.25 فأكثر	مرتفع جدًا

جدول (10): مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية لدى طلاب جامعة القصيم (درجة الحرية = 599)

الفاعلية الذاتية	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
فاعلية الذات العامة	32.5	34.500	8.184	3.456**	%66.346	فوق المتوسط
فاعلية الذات الاجتماعية	30	33.400	7.543	6.375**	%69.583	فوق المتوسط
فاعلية الذات الأكاديمية	30	29.865	6.428	0.297	%62.219	متوسط
فاعلية الذات ككل	92.5	97.765	20.638	3.608**	%66.057	فوق المتوسط

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلاب في الفاعلية الذاتية ككل، بنسبة توافر (66.057)، وهي نسبة فوق المتوسطة، وكذلك في فاعلية الذات الاجتماعية بنسبة توافر (69.583%)، وهي نسبة فوق المتوسطة، يليها فاعلية الذات العامة بنسبة توافر (66.346%)، وهي نسبة فوق المتوسطة، بينما جاءت الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي غير دالة في بعد فاعلية الذات الأكاديمية بنسبة توافر (62.219%)، وهي نسبة متوسطة، وبناء على هذه النسب يكون مستوى فاعلية الذات وأبعادها الفرعية (فاعلية الذات العامة -فاعلية الذات الاجتماعية) لدى طلاب جامعة القصيم فوق المتوسط، بينما جاءت نسبة توافر بعد فاعلية الذات الأكاديمية متوسطة.

يمكن تفسير ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى أفراد العينة من طلاب جامعة القصيم في ضوء المرحلة العمرية والدراسية التي يمرون بها وفي ضوء ملامحها؛ حيث إن طلاب الجامعة يستكملون مرحلة الإعداد للعمل واختيار مسارات حياتهم المستقبلية؛ الأمر الذي يزيد من مستوى إدراكهم وتوقعاتهم فيما يتعلق بقدراتهم وكفاءتهم في أداء أدوارهم في الحياة الاجتماعية والتعليمية، والوفاء بمسئولياتهم، حيث يمتلكون من الوعي والإدراك والقدرة ما يمكنهم من إثبات الذات وتأكيدها على الصعيدين الاجتماعي والتعليمي، ولأن التفوق الدراسي يعلي من مكانتهم الاجتماعية لذا فهم يجاهدون ويثابرون في سبيل تحقيق مكانة تعليمية مرتفعة، حيث ترتبط فاعلية الذات بدافعية الإنجاز (المزروع 2007)، كما ترتبط فاعلية الذات ارتباطا إيجابيا بالهدف من الحياة (DeWitz et al ، 2009)، الأمر الذي يزيد لديهم المبادرة والمثابرة لتحقيق الأهداف؛ ما ينعكس إيجابا على أحكامهم وتوقعاتهم بمستوى فاعليتهم الذاتية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (القريشي،2014) ودراسة (Gillgan & Coffman،2003).

نتائج السؤال الثاني وتفسيراتها:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على الآتي: **"ما مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمقارنة متوسط درجات عينة مع متوسط فرضي؛ وذلك للتعرف على مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب الفرعية لدى طلاب جامعة القصيم، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه حاصل ضرب (3 × عدد العبارات) في حالة المهارات المختلفة لما وراء الاستيعاب، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

جدول (11): محكات تقييم مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب جامعة القصيم

نسبة التوافر		المستوى
(عدد عبارات البعد × متوسط الاستجابات للعبارة) مقسومًا على النهاية العظمى لدرجة البعد	أقل من 43.75%	ضعيف
	من 43.75% إلى أقل من 62.5%	متوسط
	من 62.5% إلى أقل من 81.25%	مرتفع
	من 81.25 فأكثر	مرتفع جدًا

جدول (12): مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم (درجة الحرية = 599)

مهارات ما وراء الاستيعاب	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
الوعي	30	30.660	8.611	1.081	%61.320	متوسط
التخطيط واختيار الإستراتيجية	48	50.850	6.566	**6.138	%63.563	فوق المتوسط
المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	27	32.010	5.306	**13.354	%71.133	فوق المتوسط
مراقبة الأداء	18	23.415	4.847	**15.800	%78.050	فوق المتوسط
التقييم	36	43.580	11.344	**9.450	%72.633	فوق المتوسط
المهارات ككل	159	180.515	25.049	**12.147	%68.119	فوق المتوسط

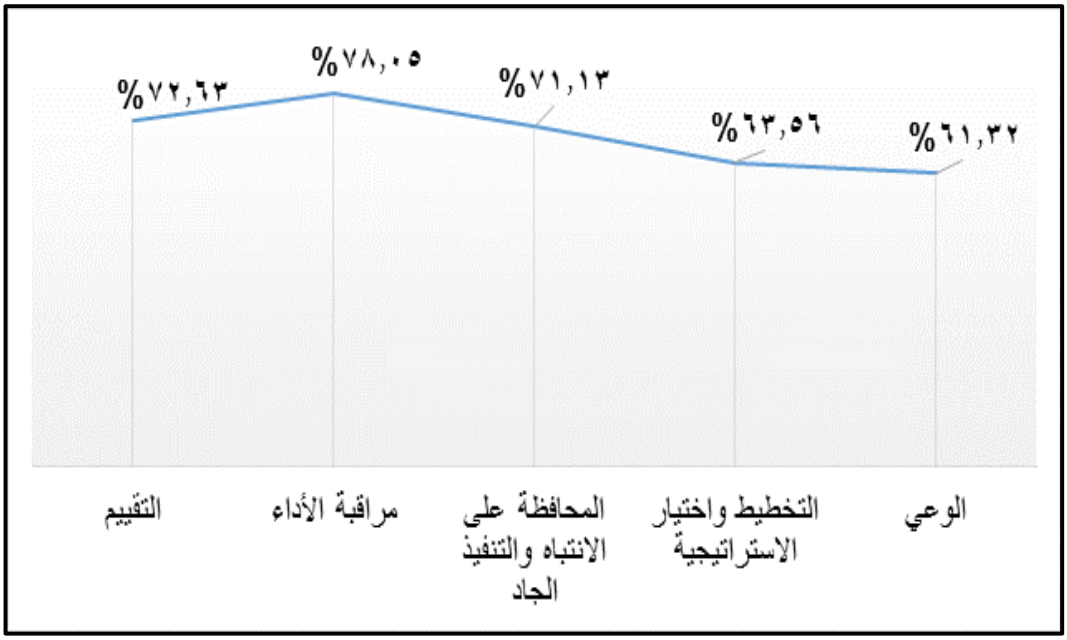
يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الأبعاد (التخطيط واختيار الإستراتيجية - المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد - مراقبة الأداء - التقييم) لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، لصالح المتوسط التجريبي.

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلاب في مهارة الوعي؛ ما يعنى أن مستوى هذه المهارة متوسط.

بينما توجد دلالة إحصائيا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط التجريبي.

ويمكن أن يتضح بروفيل مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم من خلال الشكل الآتي:



شكل (1): بروفيل مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم

وتتفق هذه النتيجة مع ما نتائج دراسات يور وآخرين (Yore et al., 1992, 1993)، ودراسة الخزام (2002)، ودراسة أبو عليا والوهر (2000)، ودراسة الوهر وبطرس (1999)، ودراسة المطيري (2005) التي بينت أن طلاب الجامعات والمدارس الثانوية يمتلكون عمليات ما وراء المعرفة بشكل ضعيف أو متوسط.

ويمكن تفسير النتائج في ضوء العديد من العوامل التي من شأنها التأثير على مهارات ما وراء الاستيعاب، وأهمها الظروف البيئية التي فرضتها جائحة كورونا، وما أعقبها من تعرض جميع أفراد المجتمع لضغوط نفسية، وإجراءات احترازية، وحالة الخوف والهلع التي اجتاحت العالم نتيجة تفشي هذا الوباء، وما ترتب عليها من حالات الإغلاق العام في الدول، وتعطيل الدراسة، واللجوء إلى التعليم الإلكتروني، وحداثة عهد الطلاب به، واعتمادهم كليا على الدراسة من خلاله.

كما أن تقديم تسهيلات فيما يخص العملية التعليمية يؤثر بشكل مباشر على يقظة الطلاب واستخدامهم لمهارة الوعي، حيث لم يعد الطالب بحاجة إلى الوعي وما يتضمنه من يقظة وإدراك لطبيعة ما يقوم به وأهميته وقدرته على تحديد الهدف والحفاظ على مسار تحقيقه، كما لم يعد بحاجة إلى التركيز على ما يقرأه لمعرفته المسبقة بالتسهيلات التي تقدمها الحكومات في شتى بلدان العالم فيما يتعلق بانتقال الطلاب ونجاحهم، كما يمكن أن يكون انصراف الطلاب عن الوعي راجعا إلى تأثير الضغوط النفسية، وزيادة المسئوليات الاجتماعية والأسرية؛ نتيجة الجائحة.

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على الآتي: **"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم؟".**

وللإجابة عن هذ السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في الكشف عن دلالة العلاقة بين فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (13) معامل ارتباط أبعاد فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب

مهارات ما وراء الاستيعاب	الفاعلية الذاتية			
	فاعلية الذات العامة	فاعلية الذات الاجتماعية	فاعلية الذات الأكاديمية	فاعلية الذات ككل
الوعي	**0.553	**0.660	**0.501	**0.649
التخطيط واختيار الإستراتيجية	**0.851	**0.534	**0.595	**0.558
المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	**0.519	**0.541	**0.620	**0.560
مراقبة الأداء	**0.467	**0.507	**0.449	**0.544
التقييم	**0.564	**0.625	**0.556	**0.581
المهارات ككل	**0.662	**0.726	**0.702	**0.746

*دالة عند مستوى 0.05، ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (0.01) بين مهارات ما وراء الاستيعاب وبين فاعلية الذات لدى طلبة جامعة القصيم.

ويلاحظ من خلال استقراء بيانات الجدول السابق الارتباط الموجب بين مستوى فاعلية الذات، وامتلاك مهارات ما وراء الاستيعاب، حيث إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر في تخطيطه لأداء المهام، فهؤلاء الأفراد الذين لديهم مستوى إدراك مرتفع لفاعلية الذات يضعون خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للنجاح؛ ما يفرض عليهم الالتزام، وانتهاج مهارات معينة في أداء المهام، وخاصة فيما يتعلق بمهارات ما وراء الاستيعاب.

وتنعكس فاعلية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط، ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمثابرة (Banadura ،1997,193).

كما تعمل فاعلية الذات على تعزيز الدافعية، فالأشخاص من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحديا بالنسبة إليهم، فهم يضعون لأنفسهم أهدافاً عليا

ويتشبثون بتحقيقها، كما أنهم يستثمرون المزيد من جهودهم ويثابرون لفترة زمنية أطول مقارنة بالأشخاص من ذوي فاعلية الذات المنخفضة (Schwarzer, 1996).

فالأفراد الذين يتمتعون بالدافعية الداخلية يركزون تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع هذه التحديات بحماس، كما يتمتعون بمستوى عال من الإدراك والوعي بطبيعة المهمة، وما يقومون به، وإدراك أهميته والقدرة على تحديد الهدف، والحفاظ على مسار تحقيقه، وكذلك امتلاك القدرة على تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لاستيعاب نص ما، وتقدير الوقت اللازم وما يلزم من أدوات، وامتلاك القدرة على الحفاظ على مسار تحقيق هدفه، وتركيز الانتباه، وعزل مشتتات الانتباه، والبدء بتنفيذ المهما المطلوبة، وامتلاك القدرة على مراقبة إجراءات تحقيق الأهداف، والعمليات التي يقومون بها، ومدى مناسبتها لتحقيق تلك الأهداف، والقيام بالتصحيح الذاتي للمسار، والقدرة على محاسبة وتقييم الفرد لنفسه وأدائه، خلال عمليات القراءة والاستيعاب، من حيث مناسبة الإستراتيجية والطريقة، وقدرته على تعديل مساره، والتحكم بالعمليات بما يضمن تحقيق أهدافه.

رابعًا: نتائج إجابة السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على الآتي: **"هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم راجعة إلى اختلاف التخصص الدراسي (علمي-أدبي) والنوع (طلاب-طالبات) والمستوى الدراسي (أول-سابع)؟".**

1- بالنسبة لتأثير متغير التخصص

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم، التي ترجع إلى تأثير متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (14): دلالة الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب وفقًا لمتغير التخصص (درجات الحرية = 198)

المتغيرات		التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	فاعلية الذات العامة	علمي	33.703	8.037	1.260	0.209 غير دالة
		أدبي	35.165	8.284		
	فاعلية الذات الاجتماعية	علمي	33.077	7.320	0.553	0.581 غير دالة
		أدبي	33.670	7.747		
	فاعلية الذات الأكاديمية	علمي	29.824	6.102	0.082	0.935 غير دالة
		أدبي	29.899	6.716		
	فاعلية الذات ككل	علمي	96.604	20.143	0.726	0.469 غير دالة
		أدبي	98.734	21.085		
مهارات ما وراء الاستيعاب	الوعي	علمي	31.582	8.368	1.387	0.167 غير دالة
		أدبي	29.890	8.773		
	التخطيط واختيار الإستراتيجية	علمي	49.868	6.325	1.946	0.053 غير دالة
		أدبي	51.670	6.679		
	المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	علمي	32.132	4.915	0.296	0.767 غير دالة
		أدبي	31.908	5.631		
	مراقبة الأداء	علمي	24.275	4.901	2.317	0.05
		أدبي	22.697	4.703		
	التقييم	علمي	44.769	12.746	1.358	0.176 غير دالة
		أدبي	42.587	9.976		
	المهارات ككل	علمي	182.626	26.462	1.090	0.277 غير دالة
		أدبي	178.752	23.786		

يتضح من جدول (14) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات لدى طلاب جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم ترجع لاختلاف التخصص الدراسي، ماعدا مهارات مراقبة الأداء، فقد كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (0.05) والفروق لصالح التخصصات العلمية.

يلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق راجعة إلى اختلاف التخصص الدراسي بين طلاب الكليات العلمية والكليات الأدبية في مستوى فاعلية الذات؛ ما يشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية لا يتفوقون على طلبة الأقسام الإنسانية في فاعلية الذات؛ وهو ما يتفق مع نتائج دراسة القريشي (2014)، ودراسة بوستة (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات راجعة إلى اختلاف التخصص (تقني رياضي/ علوم تجريبية)، وكذلك دراسة الوهر وبطرس (1999) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق تعزى إلى الكلية أو التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كل واحد من التخصصات العلمية والأدبية يحتوي على محفزات وأنشطة تزيد من فاعلية الذات لدى جميع الطلاب على حد سواء، دون أن تكون هناك فروق واضحة، ففي التخصص العلمي تعمل صعوبة المواد وماديتها -كونها مواد جافة- على رفع المبادرة والمثابرة لدى الطلبة؛ لكي يضمنوا النجاح فيها، ومن ثم يؤدي ذلك إلى ارتفاع أحكامهم على قدراتهم وتوقعاتهم لتحقيق الأهداف، وقدرتهم على مواجهة العوائق التي تعترضهم، وكذلك زيادة مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لديهم.

أما التخصص الإنساني، فإن المواد الدراسية تمس الحياة بشكل مباشر وتحمل معاني إنسانية، وقيما روحية، ونماذج حياتية، بل وخبرات وتجارب أفراد ومجتمعات، وهو ما ينعكس إيجابا على زيادة مستوى فاعلية الذات لدى طلبة الأقسام الأدبية، ومهارات ما وراء الاستيعاب.

بالنسبة إلى تأثير متغير المستوى الدراسي:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم، والتي ترجع إلى متغير المستوى الدراسي (أول، سابع) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (15): دلالة الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (درجات الحرية = 198)

المتغيرات		المستوى الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	فاعلية الذات العامة	أول	34.105	7.385	0.872	0.384 غير دالة
		سابع	35.145	9.360		
	فاعلية الذات الاجتماعية	أول	33.435	7.237	0.085	0.923 غير دالة
		سابع	33.342	8.066		
	فاعلية الذات الأكاديمية	أول	29.887	6.052	0.062	0.951 غير دالة
		سابع	29.829	7.042		
	فاعلية الذات ككل	أول	97.427	19.146	0.296	0.768 غير دالة
		سابع	98.316	22.987		
مهارات ما وراء الاستيعاب	الوعي	أول	30.435	8.557	0.470	0.639 غير دالة
		سابع	31.026	8.744		
	التخطيط واختيار الإستراتيجية	أول	50.718	6.407	0.363	0.717 غير دالة
		سابع	51.066	6.855		
	المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	أول	31.847	5.407	0.555	0.580 غير دالة
		سابع	32.276	5.160		
	مراقبة الأداء	أول	23.823	4.701	1.524	0.129 غير دالة
		سابع	22.750	5.036		
	التقييم	أول	42.976	11.525	0.962	0.337 غير دالة
		سابع	44.566	11.045		
	المهارات ككل	أول	179.798	25.165	0.516	0.607 غير دالة
		سابع	181.684	24.981		

يتضح من جدول (15) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات لدى طلاب جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي.

يلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق بين طلاب المستويات المختلفة في مستوى فاعلية الذات بين أفراد العينة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (محمد،2013).

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة (Stange,1993)، ودراسة (الزهراني، 2015) من عدم اختلاف العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب باختلاف المستوى الدراسي.

2- بالنسبة إلى تأثير متغير النوع

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في فاعلية الذات، ومهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب جامعة القصيم، والتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (16): دلالة الفروق في فاعلية الذات ومهارات ما وراء الاستيعاب وفقًا لمتغير النوع (درجات الحرية = 198)

المتغيرات		النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	فاعلية الذات العامة	ذكور	33.933	7.302	0.877	0.381 غير دالة
		إناث	34.955	8.835		
	فاعلية الذات الاجتماعية	ذكور	32.494	7.523	1.525	0.129 غير دالة
		إناث	34.126	7.514		
	فاعلية الذات	ذكور	29.067	6.157	1.577	0.116

المتغيرات		النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الأكاديمية	إناث	30.505	6.596		غير دالة
	فاعلية الذات ككل	ذكور	95.494	19.309	1.397	0.164
		إناث	99.586	21.557		غير دالة
مهارا وراء الاستيعاب	الوعي	ذكور	29.090	9.525	2.335	0.05
		إناث	31.919	7.615		
	التخطيط واختيار الاستراتيجية	ذكور	49.966	6.532	1.713	0.088
		إناث	51.559	6.536		غير دالة
	المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد	ذكور	31.180	5.348	1.996	0.05
		إناث	32.676	5.200		
	مراقبة الأداء	ذكور	22.528	5.290	2.343	0.05
		إناث	24.126	4.355		
	التقييم	ذكور	41.854	11.673	1.940	0.05
		إناث	44.964	10.929		
	المهارات ككل	ذكور	174.618	26.210	3.042	0.01
		إناث	185.243	23.127		

يتضح من جدول (16) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات لدى طلاب جامعة القصيم ترجع لاختلاف النوع.

- يلاحظ من خلال استقراء بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (محمد،2013)، ودراسة (الزق،2009)، ودراسة (العلوان،2011)، ودراسة (بوستة،2020) من عدم وجود فروق بين الجنسين، ولعل ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في

فاعلية الذات أن كلا من الطلاب والطالبات يمتلك معتقدات وأحكاما تعبر عن قدرتهم على تحقيق سلوكيات معينة أو القيام بها وتقويمها، وأن هذه المعتقدات والأحكام تكاد تكون متطابقة لديهم، ومن ثم فإن كلا الجنسين يمكن أن يصل إلى المستوى نفسه من الفاعلية الذاتية.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في مهارات وراء الاستيعاب (الدرجة الكلية) لدى طلاب جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف النوع، كذلك كانت الفروق في مهارات (الوعي، المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد، مراقبة الأداء، التقييم) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، والفروق في جميع الحالات لصالح الإناث، بينما كانت الفروق في مهارات التخطيط واختيار الإستراتيجية التي ترجع إلى اختلاف متغير النوع فروقًا غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير وجود فورق ترجع إلى اختلاف النوع (ذكور وإناث) لصالح الإناث في مهارات ما وراء الاستيعاب، بأنّ الذكور يميلون إلى أن يكونوا مستخدمين لـ"أماكن محددة" من الدماغ عند معالجة المعلومات، في حين أنّ النشاط الدماغي لدى الإناث منتشر في كلا النصفين من الدماغ، مما فسر اختلافا ملحوظا في سلوك كلٍّ من الذكور والإناث فيما يتعلق بالعمليات العقلية (كامل، 1993).

كما يمكن النظر إلى الدافعية الداخلية العالية التي تتمتع بها الإناث، التي تولد ليدهن رغبة في التحدي وإتقان الأعمال، وأنهن يستمتعن بجهودهن وهن أكثر تركيزًا وإثارة وحيوية، ويتطلعن لتحقيق أهداف عالية؛ حيث يفضلن المهام الجديدة التي يغلب عليها عنصر التحدي وبذل الجهود، كما أنهن ينظرن إلى خبرات النجاح السابقة كمؤشر على قدراتهن العالية، وينظرن إلى الفشل أيضًا على أنه تحدٍ لهن يتوجب عليهن مواجهته.

إن الدافعية الداخلية طاقة كامنة، تساعد على تخطي الصعوبات والمشاكل، والقيام بالعمل بحماس؛ رغبة في إثبات الذات وإظهار التفوق.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التخطيط واختيار الإستراتيجية، فإن هذه النتائج تتفق مع ما أسفرت عنه دراسة يونغ وأوكسفورد (Young and Oxford, 1997) في عدم وجود فروق في استخدام إستراتيجيات استيعاب للنصوص القرائية. حيث يشير ذلك إلى امتلاك الطلاب والطالبات لمهارة التخطيط على حد سواء؛ ما يعني أن مرور الطلاب بالخبرة الجامعية، ونظم الدراسة فيها، وأنشطتها التي تبتعد عن الحفظ والاستظهار تشجع التفكير، وتؤثر على الطلاب والطالبات، وتكسبهم مهارة القدرة على التخطيط؛ ما يجعلهم قادرين على تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لاستيعاب النصوص، وتقدير الوقت اللازم، وما يلزم من أدوات، وتحديد الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية، لما يقرؤونه من موضوعات، كما يمكنهم ربط فكرة النص الجديد بالموضوعات السابقة التي تمت قراءتها، وكذلك تقسيم وتصنيف المعلومات إلى أجزاء مترابطة، ووضع مؤشرات تدل على استيعاب النص، بالنسبة للطلاب والطالبات.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهارات ما وراء الاستيعاب.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن المتغيرات المؤثرة في العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي.
- إجراء دراسات لتصحيح مدركات الطلاب الخاطئة حول بعض جوانب بيئة التعلم.
- إجراء دراسات تتناول علاقة فاعلية الذات بمتغيرات أخرى مثل: المرونة المعرفية، وأساليب المعاملة الوالدية.
- بحث العلاقة بين فاعلية الذات، وعادات الاستذكار، وعادات العقل.
- توظيف الاستراتيجية القائمة على مهارات ما وراء الاستيعاب في تدريس مقررات التعليم قبل الجامعي، وكذلك التعليم الجامعي.

ملاحق الدراسة:

أولا: مقياس فاعلية الذات بصيغته النهائية

عزيزي الطالب:

عزيزتي الطالبة:

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن مشاعرك تجاه بعض القضايا، يرجي منك قراءة كل منها بدقة، والإجابة بوضع علامة (Ö) تحت واحد من البدائل الأربعة الموجودة أمام كل فقرة، والتي تشعر أنها تنطبق عليك، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن واقع حالك. علما بأن أجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولهذا فلا داعي لكتابة الاسم.

شاكرين تعاونكم سلفًا..

الجنس: ذكر – أنثى.

التخصص: علمي – إنساني.

ت	الفقرات	أوافق تماما	أوافق كثيرا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق أبدًا
1	أسعى إلى امتلاك المهارات الدراسية وطرق المذاكرة السليمة				
2	أبحث عن أساليب جديدة لاكتساب المعلومات				
3	أرغب في مواصلة دراستي بالتخصص الذي أنا فيه				
4	أحب الاطلاع على معلومات خارجية تخص دروسي				
5	أشعر بالضيق عندما أتأخر عن المحاضرة				
6	أختار زملائي من الطلبة المجتهدين				
7	أشعر بالسرور عندما أناقش دروسي مع زملائي				
8	أستمر بدراستي رغم مشكلاتي العائلية				
9	أستمر معظم وقتي في الدراسة				

10	أسعى إلى النجاح والتفوق في الدراسة				
11	أتأنى في اتخاذ القرار عندما تواجهني مشكلة				
12	أثق بقدراتي لأني شخص مثابر				
13	أستفيد من تجارب الآخرين لمواجهة مشاكل المستقبل				
14	أتعامل مع أحداث الحياة بتفاؤل وعدم يأس				
15	يمكنني أن أعزز من تفاؤلي لأكون متميزا في عملي				
16	بإمكاني أن أجعل من الكبوة طريقا للنجاح				
17	أستطيع أن أعزز روح التفاؤل لو واجهتني مشكلة ما				
18	أعمل على تحقيق أهدافي بالرغم من اعتراض الآخرين				
19	بإمكاني المحافظة على طموحاتي ما دمت مثابرا ومجتهدًا				
20	يمكنني اختيار الأفضل في الحياة عندما أجد البدائل				
21	أستطيع حل المشكلات التي تواجهني بهدوء				
22	أستفيد من تجارب الآخرين في توثيق علاقاتي				
23	أستطيع بأخلاقي مع الآخرين أن أكون محبوبا بينهم				
24	أتمكن من أن أكون حلقة خير لو وقعت مشكلة بين زملائي				
25	أستطيع التعبير بحرية عن آرائي بين زملائي				
26	أستطيع تعزيز المحبة والتعاون بين زملائي				
27	بإمكاني مساعدة زملائي لو كانوا بحاجة للمساعدة				
28	أستطيع تفقد أحبائي وأصدقائي رغم واجباتي الدراسية				
29	بإمكاني أن أكون محبوبا بين زملائي رغم اختلاف النسيج الاجتماعي				
30	يمكنني الحصول على حقوقي بحسن التعامل مع أساتذتي				
31	لدي رأي مقبول لو حصلت مخاصمة بين اثنين				
32	بأخلاقي أكون بعيدا عن الشبهات بين الناس				
33	أشعر بأنني قادر على تحقيق طموحاتي				
34	أحاول التغلب على مشكلاتي الدراسية عن طريق المذاكرة				
35	أحاول رفع مستواي التعليمي عندما يكون هناك دعم من				

	قبل العائلة				
36	أتوقع أن يفتح لي مستوى طموحي الدراسي أبواب المستقبل				
37	أضحي براحتي من أجل تحقيق أهدافي				

ثانيًا: مقياس ما وراء الاستيعاب، (من إعداد الباحث)

م	العبارة	الوضوح		الصياغة		تمثيلها للبعد	
		واضحة	غير واضحة	سليمة	إعادة صياغة	تنتمي	لا تنتمي
الوعي "إدراك الفرد ووعيه بطبيعة ما يقوم به وأهميته وقدرته على تحديد الهدف والحفاظ على مسار تحقيقه"							
1	أدرك أن قراءة نص ما واستيعابه يتطلب مني تركيزا شديدا						
2	أعرف أهمية ما أقوم به عند مطالعة نص جديد						
3	أعرف طرقا عديدة لاستيعاب النصوص						
4	يمكنني تحديد من أين سأبدأ عند مطالعة نص جديد						
5	يمكنني تخيل المعلومات وكيفية استيعابها						
6	يمكنني تكوين صورة عامة حول كيفية استيعابي للنصوص						
7	أحدد المطلوب مني لاستيعاب المعلومات						
8	يمكنني التمييز بين أنواع النصوص السهلة والصعبة فيها						
9	أقوم بتحديد المعلومات المهمة التي أريد استيعابها أولا						
10	أجهز أدواتي (قلم رصاص، وقلم حبر، وأقلاما ملونة) قبل الشروع في قراءة شيء جديد وشرحه						
التخطيط واختيار الإستراتيجية "تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لاستيعاب نص ما، وتقدير الوقت اللازم وما يلزم من أدوات".							

11	أحدد الفكرة الرئيسة لموضوع النص الذي أقرأه							
12	أحدد الأفكار الفرعية لموضوع النص							
13	أربط فكرة النص الجديد بالموضوعات السابقة التي قرأتها							
14	أضع أسئلة لنفسي حول محتويات النص الذي أقرأه							
15	أربط معلومات النص الذي أقرأه بموضوعات من البيئة المحيطة							
16	أستخدم أدوات مكتبية متنوعة (أوراقا – أقلاما ملونة – مسطرة) أثناء مطالعة النصوص واستيعابها							
17	أحدد الزمن اللازم لأداء المهمة							
18	أقوم بتقسيم وتصنيف المعلومات إلى أجزاء مترابطة							
19	أضع لنفسي مؤشرات تدل على استيعابي للنص							
20	عند مطالعتي لنص ما أحدد الطريقة التي تناسبه							
21	عند مطالعتي لنص ما أقوم بالقراءة السريعة							
22	أستحضر في ذهني عدة طرق لقراءة النص قبل البدء فيه							
23	بعد الانتهاء من مطالعة النص أقوم بإعادة صياغته حسب ما فهمت							
24	أضع لنفسي هدفا عند مطالعة نص ما							
25	أحدد الهدف من استيعاب المعلومات قبل البدء							
26	أخطط ذهنيا وأرتب معلومات النص قبل البدء في القراءة							
المحافظة على الانتباه و التنفيذ الجاد "ويتضمن قدرة الفرد على الحفاظ على مسار تحقيق هدفه، وتركيز الانتباه، وعزل مشتتات الانتباه، والبدء بتنفيذ المهما المطلوبة".								
27	أحدد الكلمات والعبارات الرئيسية التي ستساعدني في الاستيعاب							
28	أصمم مخططات وأشكال لتجمعات المعلومات أثناء مطالعتها							

29	أصنف المعلومات وفقًا للعلاقات والترابطات فيما بينها إلى مكونات						
30	أثناء قراءة نص ما أبحث عن العلاقات بين المعلومات الجديدة وما أعرفه سابقا						
31	أثناء قراءة نص ما أبحث عن العلاقات بين المعلومات الجديدة وما يقابلها في البيئة						
32	عند مطالعة نص ما أركز انتباهي عليه فقط						
33	أعزل كل ما يشتت انتباهي						
34	عندما أشعر أثناء قراءة نص ما بالملل أتوقف ثم أعاود التركيز مرة أخرى						
35	أعيد تركيز انتباهي على المطالعة بعد استعادة نشاطي						
مراقبة الأداء "ويتضمن إدراك الفرد ومراقبته لأهدافه والعمليات التي يقوم بها، ومدى مناسبتها لتحقيق تلك الأهداف، والقيام بالتصحيح الذاتي للمسار".							
36	أثناء قراءتي لنص ما قد أتوقف وأعيد البدء من جديد لتلافي الأخطاء						
37	أختبر مدى فهمي واستيعابي بعد المطالعة لكل المعلومات أو بعضها						
38	يمكنني أثناء قراءة نص ما تبديل طريقة استيعابي إذا ثبت ضعف جدواها						
39	أتوقف بانتظام لاختبار أدائي وصحة ما أقوم به وفقا لما وضعته من مؤشرات						
40	أثناء قراءة نص ما يمكنني التنقل بين مستويات الفهم والاستيعاب						
41	أحاول التركيز على تحقيق هدفي مهما واجتهي من عقبات						
التقييم ويتضمن "محاسبة وتقييم الفرد لنفسه وأدائه خلال عمليات القراءة والاستيعاب، من حيث مناسبة الإستراتيجية والطريقة، وقدرته على تعديل مساره، والتحكم بالعمليات بما يضمن تحقيق أهدافه".							

42	أسال نفسي عن مستوى أدائي عند الانتهاء من مطالعة نص ما						
43	يمكنني تحديد نقاط الضعف لدي أثناء وبعد مطالعة نص ما						
44	إذا ما توافرت لدي فرصة إعادة تنفيذ قراءة النص واستيعابه أسال نفسي هل سأستخدم نفس الإستراتيجيات السابقة						
45	إذا ما توافرت لدي فرصة إعادة تنفيذ قراءة النص واستيعابه، أسال نفسي: كيف أتلافى أخطائي السابقة؟						
46	أسأل نفسي بعد قراءة نص ما واستيعابه: هل يتناسب أدائي مع قدراتي وإمكاناتي؟						
47	اسأل نفسي بعد قراءة نص ما واستيعابه: هل يتناسب أدائي مع ما استغرقته من وقت؟						
48	أكتشف أخطائي وأصحح مساري أثناء قراءة نص ما واستيعابه						
49	من خلال خبرتي أستطيع أن أطور إستراتيجياتي وأساليب القراءة والاستيعاب لدي.						
50	بعد الانتهاء قراءة نص ما واستيعابه يمكنني تحديد مستوى أدائي والحكم عليه						
51	أقيم أسلوب قراءتي لنص ما واستيعابه						
52	أقيم إستراتيجية قراءتي لنص ما واستيعابه						
53	أهتم بتنمية قدراتي على قراءة نص ما واستيعابه						

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو عليا، محمد والوهر، محمود (2000)، درجة وعي طلاب الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 28(1)،ص 1-14.
2. الخزام، طراد، (2002)، درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس الطلبة وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

3. الزهراني، عبدالله بن أحمد. (2015). مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع36، ص 22- 65.
4. العلوان، أحمد فلاح. (2012)مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية, ، جامعة البحرين مج 13 ,ع 4،ص 129-158
5. الزق، أحمد. (2009) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، ص38- 58.
6. العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة. (2011) الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية .المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 7(4)، ص 399- 418.
7. القريشي، علي تركي نافل. (2014) التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ص 105، 1-23.
8. المزروع، ليلى بنت عبد الله. (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم النفسية والتربوية، البحرين،8 (4)، ص 69-89.
9. المشيخي، غالب بن محمد علي (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
10. المصبحين، منيرة محيل (2020) فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مجلة دراسات - العلوم التربوية مج ،47ع3، ص 222-237.
11. المطيري، مرزوق، (2005) العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
12. الوهر، محمود وبطرس، ثيودور، (1999) مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي. مجلة دراسات العلوم والتربية، المجلد 26، العدد2، ص326-341.
13. بوستة، بشير (2020) فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها: دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا- كلية العلوم التطبيقية-

جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ،12ع1، ص 667-680.

14. صالح، عواطف حسين. (1993). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 3، ص 461-487.
15. كامل، مصطفى (١٩٩٣). أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. مجلة جامعة المنصورة، 12(3)، ص 1- 26.
16. محمد، علي عودة. (2013). فاعلية الذات على وفق التمايز النفسي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 102، ص100-132.
17. Baker, L. (2003). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3 - 38.
18. Banadura, A. (1989). Human Agency In Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 14(9), 1175-1184.
19. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. I
20. Bandura, A. (1995). *Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.
21. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive Psychologist development and functioning. *Educational*, 28(2), 117-148.
22. Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623-649.
23. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
24. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
25. Brown A. (2003). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

26. Craig, M.T. and Yore, L. (1992). *Middle school students metacognitive knowledge about science reading and science text: an interview study, a dialogue* search from ERIC database.
27. Coffman, D. & Gillgan, T. (2003). Social support, stress, and self-efficacy: effects on students satisfaction, *Journal of college student retention: research, Theory and Practice*, 4, (1), 53 – 66.
28. DeWitz, S. J,,Woolsey, M. L,&Walsh, W. B (2009). College Student Retention: An Exploration of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life among College Students. *Journal of College Student Development*, 50, (1), 19-34.
29. Dunlosky, J. (2010). *Handbook of Metacognition in Education*. New York and London: Valor and Francis Group.
30. Hulthsch, D., Hertzog, D., Sixon, R. & Davidson, H. (1988). Memory self- knowledge and self-efficacy in the aged, In M.L. Howe & C.J. Brainerd (Eds.), *Cognitive development in adulthood: Progress in Cognitive development research*, 65-92. New York: Springer-Verlag O'
31. Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
32. Mier, M. (2004). Comprehension monitoring in the elementary classroom. *Reading Teacher*, 37(8), 770 - 774.
33. Moore, L, D., & Zabrucky, K. M& Commander. (1997). Validation of the Metacomprehension Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 457–471
34. Ormrod, J.E. (1995). Educational psychology: Principles and applications. (1st ed), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
35. Schunk, D, & Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy beliefs in academic contexts*. New York: Outline Emory University.
36. Schwarzer, R. (1995). *Self-Efficacy and health behavior in Conner, predicting health behavior research and practice with social cognition models*. Open University press Buckingham.
37. Stange, R. (1993). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 10, 663-679.

38. Vernon, P. E. (1973). Multivariate Approaches to the study of Cognitive Styles, In Josef R.R. (Eds.), *Psychological Research*. New York: Valor and Francis Group.

39. Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S., & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1082-1094.

40. York, C. (2006). *An Exploration of the Relationship between Metacomprhension Strategy Awareness and Reading Comprehension Performance with Narrative and Science Texts* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, U.S.A.

41. Young, D. and Oxford, R. (1997). A gender related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.