أثر الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة

إعـــــداد

د/ محمد على مصطفى محمد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القـراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسـى، والتعـرف علـى أثـر التفاعلات الثنائية والثلاثية ما بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى كـل مـن الـوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، وكذلك دراسة أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية ما بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القـراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى.

وأجريت الدراسة على (٢٠٨) طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة بمدرستى العريش الثانوية للبنين والعريش الثانوية للبنات بمحافظة شمال سيناء. واستخدمت مقاييس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات من إعداد الباحث بعد ترجمتها، وإعادة تقنينها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتلخص فيما يلى:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق دالة بين الجنسين فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وحماية قيمة الذات.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الأدبي فـى كـل مـن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمـة الذات.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ومنخفضـى التحصـيل الدراسى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعيـة للإنجـاز الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل. بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فى حماية قيمة الذات لصالح الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى.

٤- يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وبين الجنس والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وبين مستوى التحصيل والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات. بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى درجة تأثيرهم المشترك فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات.

٨- لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على درجات التحصيل الدراسى.

٩- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسى وكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى. بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسى وحماية قيمة الذات.

١٠- إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات. وأن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة هو أكثر المتغيرات التى يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات التحصيل الدراسى وبلغت نسبة ما فسره من التباين (٠,٣٤). ومعادلة التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المتغيرات المستقلة كما يلى:

التحصيل الدراسى = ٥٥,٤٦٣ + ٠,٩٥٢ (الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة) + ٠,٣٦١ (الدافعية للإنجاز الدراسى) – ٠,٢١٣ (حماية قيمة الذات).

أثر الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة

إعـــداد

د/ محمد على مصطفى محمد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

مقدمة :

أصبحت السمة الرئيسية لبيئة التعليم فى القرن الحالى تـرتبط بسـرعة التغيـر والتجديد والدخول فى سياق عالم متغير، تتطور فيه المعرفة وتتحدد بسـرعة ممـا حتم على صانعى القرار والساسة التعليميين مراجعة أساليب المعلوماتية بألا تقتصر وظيفة التعليم لديهم على النقل المنظم للمعلومات، بل التأكيد علـى تعلـيم الطـلاب للمهارات الرئيسية، مثل: القدرة على التكيف والمرونة والتعامل مع التغير السـريع ونقل الأفكار من مجال إلى آخر، والنظر فى المسائل العلمية والمجتمعية المترابطـة والمتشابكة وتنمية قدرة الطلاب على استشراف التغييـر والاسـتعداد لـه والتهيـؤ للتفاعل والتأثير فيه (غراب، يوسف خليفة وآخرون، ٢٠٠٣، ص ص ٩١-٩٣).

بالإضافة إلى الاهتمام بما وراء المعرفة، حيث يشير ما وراء المعرفة إلى فهـم المعرفة، وفهم انعكاساتها من حيث فعالية استخدامها ووصفها فى شكل سؤال. ومن الأنشطة المستخدمة فى ما وراء المعرفة: الأنشطة المستخدمة فى تنظـيم ومراقبـة التعلم، وأنشطة التخطيط من حيث نتائج التنبؤ وتوضيح وتفسير البيانات بالإضـافة إلى جدولة البيانات وعرضها. ومن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة فى ما وراء المعرفة فى القراءة: تقرير الغرض من القراءة، وتحديل القراءة فى ضـوء إمكانيـة تحقيق غرض القراءة، والتعرف على الأفكار الهامة، وتنشـيط المعرفـة السـابقة، وتقويم النص للوضوح والتكميل والثبات وتقدير مستوى الفهم لـدى الفـرد. ومـن

أنشطة الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة: التوجيه النشط، والتقويم الناقد، التبصر، والبحث عن المعانى والعلاقات، والتعلم للتفكير. وتتحدد العمليات المعرفية التى يقوم بها العقل أثناء القراءة فى كل من الاختيار والكبت والتيسير والتأكيد والربط والتنظيم تحت تأثير غرض القراءة والمتطلبات اللازمة له (Brown, 1987, pp. 65-69). ومن المهارات المستخدمة فى ما وراء المعرفة فى القراءة: المهارة اللفظية: تتحدد فى محاولة القارئ أن يجيب على أسئلة تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام: ماذا؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ والمهارة التفسيرية: بإضافة المعانى الخاصة إلى ما كتب الكاتب، والمهارة النقدية: وهى قدرة القارئ على إضافة شئ من شخصيته إلى النص بأن يحكم عليه، والمهارة الإبداعية فتتلخص فى سلوك القارئ الذى يترك النص ليتفاعل معه منفرداً مضيفاً إليه موسعاً إليه (بادى، غسان خالد، ١٩٩٠، ص ص ٣١١-٣٢٤).

لذلك فإن الدراسة الحالية تهتم بدراسة الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. وحيث أن دافعية الإنجاز الدراسى من المكونات المهمة لتحقيق الذات حيث إن تحقيق الذات يكمن فيما ينجزه الفرد، من عمل وفى ما يحققه من أهداف.

ويؤكد العلماء المهتمون بدراسة دافعية الإنجاز الدراسى على أن هذه الدافعية تبرز كشرط أساسى من شروط التعلم، وأنها عملية ذاتية لا يمكن معرفتها وتحديدها إلا عن طريق الفرد نفسه، كما أنها تعد مفهوماً أساسياً فى أية نظرية تربوية. ولما كان كل مجال من مجالات الحياة يتطلب أداء فمن الطبيعى أن يلازم ذلك وجود دافع لذلك الأداء، وهنا تبرز أهمية دراسة هذا الدافع ومحاولة قياسه.

والمجال المدرسى من أهم المجالات المؤثرة فى حياة المجتمعات الحديثة اليوم، ونجاح المؤسسة التعليمية فى تحقيق أهدافها يكمن فى قدرتها على الاستثمار الأمثل للمدخلات التعليمية، والتى إن لم يتوفر لها طلاب تستثيرهم دوافع ذاتية للتحصيل والنجاح لا تستطيع تقديم مخرجات تحقق الآمال، ولذلك تحظى دافعية الإنجاز الدراسى باهتمام بالغ من الباحثين فى موضوع التحصيل الدراسى لما لها من قدرة جيدة على تفسير كثير من المشكلات التربوية والتعليمية. (الحامد، ١٩٩٦، ص ص ١٣١-١٤٧).

وإذا كان الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى يمثلان أوجه إيجابيةً تعمل على رفع المستوى التحصيلى للطلاب، فإن هناك أوجه سالبة تعمل على خفض التحصيل الدراسى لدى الطلاب ومن هذه الأوجه حماية قيمة الذات. حيث تتصور نظرية قيمة الذات أن الكثير من سلوك الطالب مخطط على أساس الاهتمام بالقدرة على الأداء لحماية قيمة الذات، ولهذا فإن من الأهمية تجنب الفشل، عندما يكون من المحتمل أن يكون سبب الفشل انخفاض فى القدرة (Craske, 1988, pp. 165-171).

وبينت نظرية قيمة الذات أنه عندما يمر المتعلم بموقف ويشعر من خلاله بضعف قدرته على الأداء، ويتوقع فشله فى الموقف نتيجة لضعف قدرته، يحاول الانسحاب من الموقف ببذل جهد قليل، بعدم الإجابة على الأسئلة أو تكون إجاباته غير كاملة، بالرغم من معرفته بالإجابات الكاملة الصحيحة وقت الاختبار أثناء الموقف حتى يشعر بأن سبب فشله قلة الجهُد المبذول وليس ضعف قدرته على الأداء وذلك لحماية قيمة الذات.

لذلك فإن الدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

١-أنها تتناول بعض المتغيرات الشخصية المتمثلة فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، فضلاً عن التحصيل الدراسى وفق مستواه والتخصص الدراسى والجنس.

٢-التوصل إلى بعض النتائجُ التى تسهم فى إرشاد الطلاب، كى تساعدهم على القراءة والدراسة والفهم على نحو أفضل مما يمكنهم من تحقيق مستوى تحصيلى مرتفع.

٣-تأتى أهمية الدراسة فى الكشف عن المظاهر الإيجابية لمفهومى الوعى

بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى عند طلاب المرحلة الثانوية والتى تساعدهم على ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسى.

٤-تأتى أهمية الدراسة فى الكشف عن المظاهر السالبة لمفهوم حماية قيمة الذات عند طلاب المرحلة الثانوية حتى يمكن تشجيع الطلاب على حماية قيمة الذات بأساليب صحيحة لكى يرتفع مستوى تحصيلهم الدراسى.

٥-يمكن أن تسهم نتائج الدراسة فى تطوير أساليب التعلم والتعليم لدى كل من المعلمين والطلاب.

٦-تتحقق أهمية الدراسة من خلال فهم الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات وعلاقة كل منهم بمستوى تحصيل الطلاب، عند طلاب المرحلة الثانوية.

٧-تنبع أهمية الدراسة الحالية من استفادة المسئولين بالتربية والتعليم ورعاية الشباب من النتائج التى تسفر عنها الدراسة الحالية، فى مساعدة المعلمون والمعلمات على كيفية توفير البيئة التعليمية التى تعمل على تنمية الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وتنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى طلابهم، بالإضافة إلي تزويد المعلمون والمعلمات بالمعلومات اللازمة لتشجيع المتعلمين على حماية قيمة الذات نحو الأفضل من خلال التخلص من معتقداتهم الخطأ بخصوص كيفية حماية قيمة الذات بخفض الجهد فى حالة الإحساس بضعف القدرة على الأداء وتوقع الفشل، وذلك بالعمل على تنشيط الدافعية بزيادة الجهد المبذول فى حالة الإحساس بضعف القدرة لأن الضعف يكون بسبب الأداء وليس بسبب القدرة على الأداء.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى:

١- إعداد مقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، صالح للتطبيق فى المرحلة الثانوية، لمعرفة مدى العلاقة بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والتحصيل الدراسى.

٢- إعداد مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى، صالح للتطبيق فى المرحلة الثانوية، لمعرفة مدى العلاقة بين الدافعية للإنجاز الدراسى والتحصيل الدراسى.

٣- إعداد مقياس حماية قيمة الذات، صالح للتطبيق فى المرحلة الثانوية، لمعرفة مدى العلاقة بين حماية قيمة الذات والتحصيل الدراسى.

٤- دراسة طبيعة العلاقة بين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية (طلبة - طالبات).

٥- دراسة طبيعة العلاقة بين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات. والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية (علمى/ أدبى).

٦- معرفة الفروق بين الطلاب فى مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (مرتفع/ منخفض) ومستوى الدافعية للإنجاز الدراسى (مرتفع/ منخفض) ومستوى حماية قيمة الذات (مرتفع/ منخفض) فى التحصيل الدراسى.

٧- معرفة التفاعل بين كل من مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، ومستوى الدافعية للإنجاز الدراسى، ومستوى حماية قيمة الذات فى تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى.

٨- دراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

٩- التعرف على أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالتحصيل الدراسى.

تحديد مشكلة الدراسة :

يوجد بعض الطلاب فى المدرسة يحققون درجات منخفضة فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وفي نفس الوقت يحققون درجات منخفضة فى التحصيل الدراسى. وأيضاً هناك بعض الطلاب يحققون درجات منخفضة فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى نفس الوقت يحققون درجات منخفضة فى التحصيل الدراسى، ويوجد أيضاً بعض الطلاب لديهم الدافعية المرتفعة للإنجاز

الدراسى، ويحققون مستويات تحصيلية عالية. وأيضاً هناك بعض الطلاب يتدنى مستوى تحصيلهم بالرغم من قدرتهم العالية على الأداء، بسبب الشك فى القدرة والخوف من الفشل والإحساس بضعف القدرة، مما يجعلهم يقللون من الجهد المبذول معتقدون فى ذلك بأنهم يحمون قيمة الذات لديهم.

مما سبق يمكن القول بأن هناك بعض الطلاب فى المرحلة الثانوية يعانون من انخفاض مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، ومن انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز الدراسى واعتقاد خطأ فى حماية قيمة الذات، وهذا قد يؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى. كما أن هناك بعض الطلاب يعانون من انخفاض مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز الدراسى، وارتفاع مستوى حماية قيمة الذات عن زملائهم.

ومن خلال بعض المشكلات التى ذكرت سابقاً يمكن أن تثار بعض التساؤلات التالية:

١- هل تختلف درجات الطلبة عن درجات الطالبات فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى، وحماية قيمة الذات؟

٢- هل تختلف درجات طلاب القسم العلمى عن درجات طلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات؟

٣- هل تختلف درجات الطالب فى مستوى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (المرتفع/ المنخفض) ومستوى الدافعية للإنجاز الدراسى (المرتفع/ المنخفض) ومستوى حماية قيمة الذات (المرتفع/ المنخفض) فى التحصيل الدراسى؟

٤- هل تختلف درجات الطلاب ذوى التحصيل المرتفع عن درجات الطلاب ذوى التحصيل المنخفض فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات؟

٥- هل هناك أثر للتفاعلات (الثلاثية والثنائية) ما بين الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات؟

٦- هل هناك أثر لكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض)، والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض)، وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) فى التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة؟

٧- هل هناك أثر للتفاعلات (الثلاثية والثنائية) ما بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى، وحماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة؟

٨- هل توجه علاقة بين التحصيل الدراسى وكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات؟

٩- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات؟

١٠-ما أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالتحصيل الدراسى؟

الإطار النظرى وتحديد مصطلحات الدراسة :

أولاً: الإطار النظرى :

أ - بالنسبة للوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة:

- ما وراء المعرفة :

عندما نتحدث عن ما وراء المعرفة فإننا نتحدث عن معرفة الطلاب ومعتقداتهم عن عملياتهم المعرفية، وكذلك عندما نتحدث عن محاولات الطلاب لتنظيم عملياتهم المعرفية للوصول إلى أعلى درجات التعلم والتذكر. ومن التساؤلات التى توضح ما سبق: ما هى كمية المعلومات التى يمكن تذكرها بعد القراءة الأولى للنص؟ هل يمكنى ترك دراستى حتى آخر لحظة؟ كم من الوقت أستغرقه لتعلم النص (موضوع معين)؟ كيف ومتى أعرف أننى تعلمت المعلومات الكافية لنجاحى فى الاختبار؟

كيف يمكن الإحساس بمادة الكتاب (النص)؟ هذا ويتضمن ما وراء المعرفة ما يلى: معرفة حدود التعلم والقدرة على التذكر، التعرف على كمية المهام التى يمكن تعلمها فى زمن محدد، معرفة استراتيجيات التعلم الفعالة وغير الفعالة، تخطيط مهام التعلم بشكل يمكنا من تحقيق النجاح، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة لدراسة الموضوعات الجديدة، مراقبة الفرد لمعرفته وفهمه وتوجيههما نحو الأفضل.

بمعنى التعرف على المعلومات اللازمة للنجاح والمعلومات غير الضرورية، التعرف على الاستراتيجيات الفعالة لاستدعاء المعلومات من الذاكرة. وتتحدد استراتيجيات الدراسة المستخدمة فى ما وراء المعرفة فى: التعرف على المعلومات الهامة، أخذ ملاحظات، استدعاء المعلومات السابقة المناسبة، التنظيم، التحسين، التلخيص، ومراقبة الفهم وتوجيهه. (Ormord, 1998, pp. 63-141).

- نظرية المخطط وما وراء المعرفة Schema theory and metacognition

انتشرت نظرية المخطط كوسيلة لوصف عملية القراءة، لأنها تقودنا إلى أساليب متعددة ومتغيرة وذات معنى لتحسين القراءة. وأسفرت نظرية المخطط عن نتيجيتين لتحسين القراءة: الأولى أن مفهوم ما وراء المعرفة يتكون من بعدين الأول هو المعرفة بمصادر معرفة الفرد الخاصة بمتطلبات مهمة القراءة، والبعد الثانى يختص بمراقبة الذات وإرشادها أثناء عملية القراءة ومراقبة عملية الفهم، بالإضافة إلى المؤشرات التى تلعب دور أساسى فى وعى القارئ فى ما وراء المعرفة كالمزاوجة بين مفاهيم النص وغرضه وتفصيلاته، وإلى أى مدى تتوفر الكفاءة لدى القارئ فى اختيار الفروض وإعادة النظر فى تصوره لها طبقاً لمتطلبات الموقف. والنتيجة الثانية لنظرية المخطط هى الحساسية لتكوين النص والعلاقات بين أفكاره، حتى يمكن للقارئ إرشاد نفسه نحو فهم المفاهيم المفتاحية المكونة للنص ودقة تنبؤاته بافتراضات كاتب النص. هذا وتلعب خريطة المخطط دور أساسى فى الوعى بما فى ما وراء المعرفة من حيث تنظيم الخصائص التكوينية للنص والعلاقات بين مفاهيم النص المفتاحية، والمزاوجة بين معلومات النص وبنية القارئ المعرفية ذات العلاقة. هذا وبينت خريطة المخطط أهمية نشاط القارئ من حيث استخدامه

للمعلومات السابقة ذات العلاقة لتحقيق فهم أفضل للنص، ومن حيث تنبؤاته وفروضه التى ترشده أثناء عملية القراءة، وكذلك مدى إدراكه للعلاقات التكوينية بين أفكار النص لتحقيق فهم أفضل واستخدام المعلومات التى تم فهمها فى التلخيص والتحليل والنقد والتقويم للأفكار التى يتضمنها النص الذى يتم قراءته. (Applegate, et al., 1994, pp. 32-40).

- ما وراء المعرفة وتنظيم الذات والفروق الفردية :

Metacognition, Self- Regulation and Individual differences:

أحد الأسئلة التى تواجه علماء النفس المعرفى، لماذا بعض الناس تتعلم وتتذكر على نحو أفضل من الآخرين؟ تتحدد الإجابة على هذا السؤال فى عمليات التحكم الإجرائى التى توجه تدفق المعلومات خلال نظام تجهيز المعلومات. ومن عمليات التحكم الإجرائى الانتباه الانتقائى والتسميع للحفظ ولتحسين الأداء والتنظيم والتعديل، وأحياناً تسمى عمليات التحكم الإجرائى بمهارات ما وراء المعرفة. ويعنى ما وراء المعرفة، المعرفة عن المعرفة. ويمكن وصف ما وراء المعرفة بأنه وعى الأفراد بجهازهم المعرفى من حيث كيف يعمل. وحيث أن الأفراد تختلف فى معارفهم ومهاراتهم فى ما وراء المعرفة، لذلك فإنهم يختلفون فى قدراتهم فى ما وراء المعرفة وفى كيف يكون تعلمهم أفضل وفى سرعتهم فى التعلم.

ومن المحتمل أن تكون الفروق الفردية فى القدرات فى ما وراء المعرفة بسبب الفروق البيولوجية وتباين خبرات التعلم وتباين قدرات الطلاب فى الانتباه الانتقائى للمعلومات المكتسبة من البيئة.

وفى الواقع يشخص عدم القدرة على التعلم لدى بعض الطلاب على أنه اضطراب فى الانتباه، لأن الانتباه يتأثر بقدرات التعلم والأداء والنمط المعرفى والخلفية الثقافية. هذا ويتضمن ما وراء المعرفة مكونين أساسيين هما: المعرفة الإجرائية للمهارات والاستراتيجيات والمصادر التى يحتاجها الفرد لأداء مهمة معينة مثل معرفة ماذا يفعل؟، وكيف يفعل؟، والمعرفة الشرطية لإكمال المهمة مثل معرفة متى يفعل؟ (Woolfolk, 1995, pp. 261-262)

- النمو فى ما وراء المعرفة Development of Metacognition:

يشير ما وراء المعرفة إلى معرفة الطلاب بعملياتهم المعرفية، وبالاستخدام الهادف لهذه العمليات المعرفية لتسهيل التعلم والتذكر. ويمكن تحسين المعرفة والمهارات فى ما وراء المعرفة من خلال اتباع الأساليب التالية: (١) زيادة الوعى بحدود الذاكرة، وذلك بأن يدرك المتعلم بأنه مع تقدم السن يشعر بأن قدراته العقلية ليست بذلك الكمال الذى تصوره فى بادئ الأمر، وأنه لا يستطيع تذكر كل شئ يسمعه أو يقرأه. (٢) زيادة المعرفة بإستراتيجيات التعلم الفعالة، من خلال اتباع استراتيجيات التسميع والتنظيم والتعديل والتحسين وإعادة قراءة النص واتباع استراتيجيات القراءة والفهم، وتزيد الطلاب بأفكار عن استراتيجيات التعلم المحتملة عند دراسة موضوعات جديدة أو حل مشكلات جديدة. (٣) زيادة وعى الطالب بمعرفته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توجيه الأسئلة للطلاب حول المعلومات التى تم دراستها وفهمها، وأن ننمى قدرة الطالب على إنجاز المهام الدراسية بالشكل المطلوب وكيفية استخدام المعلومات التى تم دراستها وفهمها فى التفكير وحل المشكلات والاهتمام بأهداف التعلم والانتباه الانتقائى أثناء التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وأن يدرك المتعلم أن النمو المعرفى يتضمن النمو فى العمليات العقلية الحادثة نتيجة التفاعل بينه وبين الآخرين، والوعى النامى بإستراتيجيات التعلم الفعالة (Ormrod, 1998, pp. 63-65).

- نمو الوعى القرائى فى ما وراء المعرفة :

العديد من المعلمين فى مجال التعبير والأدب يستخدمون أساليب فنية لإكساب المتعلمون المهارة فى تكوين المعانى. وإننا الآن نتساءل كيف تكون استجابة القارئ أداة قوية فى ما وراء المعرفة؟. يمكن أن تكون استجابة القارئ أداة قوية من خلال استخدام مواد تعليمية محببة للطلاب مثل الصحف وقصائد الشعر على أن تحمل معانى قريبة ومعانى بعيدة يصل إليها القارئ بعد تفكير وتبصر. ثم يطلب من المتعلمين قراءة المادة التعليمية وبعد الانتهاء من القراءة، يطلب من كل طالب تسجيل ملاحظاته عن الموضوعات التى تم قراءتها وبعد تسجيل الملاحظات يفتح

باب المناقشة والحوار حول المعلومات التى تم قراءتها، ثم يتم الإجابة على تدريبات عن النص لتحقيق فهم أفضل. ومن خلال مراجعة ومراقبة عملية الفهم يمكن للمتعلمون اكتساب عدة مهارات منها التلخيص والتحليل والنقد والتواصل والمناقشة والحوار. ومن خلال ما تقدم يلاحظ أن الطلاب الذين يسجلون ملاحظاتهم ويتفاعلون مع النص، يكون لديهم المقدرة لمعرفة المعنى الذى يمكنهم من تحقيق تعلم أفضل وتكون استجاباتهم أداة قوية فى ما وراء المعرفة (Newton, 1991, p.p. 476-478).

ب – بالنسبة للدافعية للإنجاز الدراسى :

– الدافعية :

الدافعية متغير واسع الانتشار فى العديد من الدراسات التربوية والنفسية. وبالرغم من أنه من الصعب تحديده بكلمات إلا أنه يمكن تعريفه بأنه تلك العوامل الداخلية التى توجه السلوك وتزوده بالطاقة اللازمة للاستمرار، والدافعية لها مصادر متعددة منها الحاجات والمعارف والانفعالات. وأن هذه العوامل الداخلية تنشط السلوك بأساليب متعددة منها تقويمية، مساعدة، شدته، تركيزه، وتوقف السلوك. وبالنظر إلى الأدب نجد هناك على الأقل ١٠ نماذج للدافعية هى الإثارة والقلق، الحاجات، الإنجاز والهدف الاجتماعى، دافعية السلوك مثل المكافآت والتعزيز والدافعية الداخلية، نظرية التخصيص، التنبؤ بتحقيق الذات، قيمة التوقع، تعلم تنظيم الذات، إدراك فعالية الذات، تشغيل الطاقة النفسية الشخصية. وأن كل نموذج يؤكد على أوجه مختلفة للدافعية. ويرى الباحثين أن هذه النماذج تعتبر صادقة لمختلف الأفراد فى أوقات مختلفة وفى مواقف دراسية مختلفة، مما دفع الكثير من الباحثين لعمل نماذج توليفية. (Waugh, 2002, p.66).

– نظريات الدافعية :

تقسم نظريات الدافعية، الدافعية إلى ثلاثة مكونات أساسية: التوقع والقيمة والأثر. يتضمن التوقع معتقدات الطلاب بخصوص قدراتهم على إنجاز المهمة. والقيمة تشير إلى أهداف الطلاب ومعتقداتهم بخصوص المهمة، وأوجه المهمة

بالنسبة لهم. والأثر هو الاستجابات الانفعالية المستترة للمهمة. وأنه يجب التمييز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء، حيث أن أهداف الأداء تهتم بالحصول على أعلى الدرجات فى الاختبار كلما أمكن، فى حين أهداف التعلم تشير إلى الرغبة فى الإتقان والفهم. وأنه يجب التمييز بين التوجه الداخلى والخارجى نحو الهدف. (Dweck & Legett, 1988, pp. 256-273).

- نظرية الدافعية للإنجاز Achievement Motivation theory:

يتحدد النموذج المقترح لهذه النظرية فى التوجه نحو الإنجاز، فى شكل متسلسل: الانتباه أولاً ثم الفعل أى الأداء ثم نتائج الأداء، ثم التقويم من خلال عملية الحكم على نتيجة الأداء فى ضوء المعيار الذى يرجع إليه الفرد، والعمليات التى قام بها، وأن استجابات الفرد الإيجابية أو السالبة تعتمد على النجاح أو الفشل. وأن تأثير الدافعية للإنجاز على التقليد يظهر فقط فى حالة الخبرة السابقة للمهمة التى يقوم بها الفرد. وأن الدافعية للإنجاز تدفع الفرد نحو موقف معين أو تعدل موقف راهن لتحقيق هدف محدد. (Halisch, 1987, pp. 87-100).

- نظرية العكس : Reversal Theory :

تحاول نظرية العكس أو الانقلاب الإجابة على عدة تساؤلات: لماذا نجد أنفسنا نستمتع من شئ معين فى وقت معين، وننفر منه فى وقت آخر مثل الاستماع لصوت الموسيقى المرتفع أو تناول الوجبات السريعة؟ ولماذا نقضى وقت طويل فى بعض الأشياء بدون هدف مادى واضح مثل الاستماع إلى موسيقى محببة ومشاهدة مباراة لكرة القدم؟ ولماذا نقضى وقت قليل فى الأشياء ذات الأهداف المادية الواضحة مثل القراءة والدراسة؟ ولماذا نتجنب بعض الأشياء التى نعرف أننا فى حاجة إليها؟ يمكنا علم الظاهرة البنائية (Structural - phenomenological). من الإجابة على التساؤلات السابقة، الذى يؤكد على أن سلوك الفرد لا يكون نتيجة للدافعية فقط، وإنما نتيجة للتفاعل الحادث بين الدافعية والانفعال والشخصية. وأن الدور التكاملى بين الدافعية والانفعال يلعب دوراً أساسياً فى هذا البناء المكون لهذه الظاهرة وللخبرة الانفعالية الناتجة من التفاعل بين الذات والآخر. ومن هنا يلاحظ

التباين الواضح فى سلوك الفرد لذلك يجب الاهتمام بانفعال الطلاب عندما نقوم بدراسة دافعيتهم للإنجاز لكى نشجعهم على التحصيل نحو الأفضل، واختيار أفضل البرامج التعليمية. هذا ويرجع السلوك المعكوس إلى المواقف البيئية أو الأحداث التى يمر بها الفرد خلال حياته اليومية، مثل الأحداث التى تشكل تهديد لقدراته وإمكانياته، والأحداث الظالمة السالبة التى تتضمن التناقص فى الأفعال والاستجابات (Apter, 2001, pp. 3-27).

- الدافعية فى المستقبل Mativation in the Future:

عندما تنتقل دراسة الدافعية من دراسة الحيوان إلى دراسة الإنسان، فإننا فى واقع الأمر نركز اهتمامنا على المعرفة باعتبارها محدد للسلوك وعامل متوسط يساعدنا على الاجتهاد لإنجاز المهام التى نقوم بها من خلال الأنشطة التى تمكنا من مواجهة أى حرمان نشعر به.

وهناك وجهة أخرى فى الدافعية للإنجاز يجب الاهتمام بها هى سلوك الإنجاز الذى يؤثر ويتأثر بالآخرين، وأننا لا يمكن أن نتحدث عن دافعية الطالب الذى يتعلم داخل صف دراسى بدون الاهتمام بإحداث تغيير فى المجتمع المصغر داخل الصف الدراسى. لأن الدافعية للدراسة لا تنفصل عن الجو الاجتماعى الذى يعيش فيه الطالب سواء داخل الصف الدراسى أو خارجه. ولكى نحدث تغيير مقابل فى البيئة الاجتماعية الصفية لابد من الاهتمام بالتعلم التعاونى وبإدماج جميع قيم الآخرين المتعاملين مع الطالب سواء داخل الصف أو خارجه حتى نعمل على تنشيط الدافعية للإنجاز لدى المتعلم نحو الأفضل (Weiner, 1990, pp. 616-622).

- دافعية الطلاب للتعلم والإنجاز

Motivating students to learn and achieve :

الطلاب الذين لديهم الدافعية الداخلية للتفوق فى الدراسة، يكونون أكثر رغبة فى القيام بالعمليات المعرفية بدرجة أكبر من الطلاب الذين لديهم الدافعية الخارجية للدراسة. والمواد الدراسية التى تتضمن شحنة إنفعالية تزيد الدافعية الداخلية للتعلم وتسهل عمليتى التعلم والذاكرة، وأحياناً تسمى معرفة حارة hot cognition. وأن

القلق قد يزيد أو لا يزيد من الأداء داخل الصف الدراسى، معتمداً فى ذلك على الظروف والأحداث داخل الصف الدراسى. وأن هناك استراتيجيات متنوعة لمساعدة الطلاب على تنشيط الدافعية الداخلية من خلال الأنشطة الصيفية وحمايتهم من القلق، وحماية قيمة الذات لديهم (Ormrod, 1998, p. 141).

جـ- بالنسبة لحماية قيمة الذات:

- نظرية قيمة الذات Self - worth theory :

تركز نظرية قيمة الذات بصفة أساسية على الحاجة لتقبل الذات، باعتبارها ذات أولوية كبيرة فى حياة المتعلم، وأن دينامية التحصيل الدراسى تنعكس فى حماية إدراك الذات للقدرة، لأن القدرة تعتبر مكون أساسى فى تعريف ذات المتعلم. وأن الطالب فى واقع الأمر يحاول أن يوازن بين قيمته وقدرته على التنافس فى الإنجاز. وأن حماية الشعور بالكفاءة يعتبر ذات أهمية كبيرة فى حياة المتعلم، حتى عندما تسبب استراتيجية حماية قيمة الذات الفشل الذى يحاول تجنبه، لأن المتعلم يفضل الفشل بسبب قلة الجهد المبذول عن الفشل بسبب ضعف القدرة على الأداء. وتبعاً للتوجه نحو النجاح وتجنب الفشل تم تقسيم الطلاب إلى أربع فئات: الفئة الأولى: الطلاب الذين لديهم توجه عالى للنجاح وتجنب منخفض للفشل، يضعون أهدافاً واقعية ولديهم قدرة عالية على النجاح والتفوق. والفئة الثانية: الطلاب الذين لديهم توجه عالى للنجاح وتجنب عالى للفشل نتيجة للشك فى القدرة ومستوى عالى من قلق التحصيل، وهنا نجد حمايةً قيمة الذات تدفع المتعلم نحو بذل الكثير من الجهد حتى يمكنه النجاح والتفوق. والفئة الثالثة: الطلاب الذين لديهم تجنب عالى للفشل وتوجه منخفض للنجاح أى يتقبلون الفشل، مما يجعلهم يشعرون بعدم القدرة على الأداء وكذلك بعدم الكفاءة، وهنا لابد أن تلعب البيئة دوراً أساسياً فى تنشيط الدافعية لديهم لحماية قيمة الذات ببذل المزيد من الجهد حتى يمكنهم النجاح. والفئة الرابعة: الطلاب الذين لديهم توجه منخفض نحو النجاح وتجنب منخفض للفشل، يشعرون بالضعف فى كل من قيمة الذات والقدرة على الأداء، مما يجعلهم يواجهون صعوبات كثيرة من حيث إمكانية تنشيط الإحساس بالقيمة والقيام بالدور اللازم لحماية قيمة الذات (Covington & Roberts, 1994, pp. 157-168).

- افتراضات نظرية قيمة الذات:

(١) الطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات ينسحبون بإرادتهم من العمل فى مواقف التحصيل، التى يكون أدائهم الضعيف مرتبط بضعف قدرتهم، فى حين يكون أدائهم أفضل فى حالة الأداء الضعيف غير المرتبط بقدرتهم.

(٢) مواقف تهديد التقويم العقلى المعرفى المنخفض، تشكل تهديد منخفض على الشخصية فى حالة الفشل لصعوبة المهمة أو المرضى أو العمل لبعض الوقت.

(٣) مواقف تهديد التقويم العقلى المعرفى المرتفع، تشكل تهديد مرتفع على الشخصية فى حالة الفشل بسبب مهمات التعليم غير المألوفة أو الجديدة أو المخاطر البيئية أو الأسئلة الغامضة من بعض المعلمين أو المواقف المتوسطة الصعوبة على أساس المعلومات المعيارية.

(٤) والطلبة المعروفين بحماية قيمة الذات، يكون أدائهم أفضل فى حالة مواقف تهديد التقويم العقلى المعرفى المنخفض، فى حين يكون أدائهم ضعيف فى حالة مواقف تهديد التقويم العقلى المعرفى المرتفع، مما يدفعهم للانسحاب وعدم بذل الجهد فى الموقف.

- ميكانيزم حماية قيمة الذات:

يشير الباحثين أنه عندما يتوقع الطلاب الفشل، فإن ذلك سيظهر عدم كفاءتهم، لذلك سيعتمدون خفض الجهد حتى يكون الفشل بسبب قلة الجهد وليس بسبب ضعف القدرة.

وتقودنا هذه البيانات إلى تصور أنه يوجد خلل جوهرى فى منطقية استراتيجية خفض الجهد كتصور العديد من الباحثين. وعلى أية حال يرى الباحثين أن المشكلة المنطقية فى تفضيل خفض الجهد لحماية الشعور بالقدرة تظهر فى حالتين: الأولى - أن الطلاب يخفضون من جهدهم لكى ينسحبوا من التزاماتهم نحو المهمة التى يقومون بها، والثانى - أن احتمال خفض الجهد يتم بدون وعى، بمعنى يلجأ الطالب لخفض الجهد لتقليل أثر الفشل على الشعور بالقدرة بدون أن يدرك أن هذا سبب خفض الجهد. لذلك فإن خفض الجهد شكل من أشكال ميكانيزمات الدفاع للأنا عند

فرويد (لا يعملون إذا كان الغرض من عملهم اعترافهم بعدم قدرتهم على العمل) (Jagacinski & Nicholls, 1990, pp. 15-21).

- الدافعية للإنجاز وقيمة الذات:

Achievement Motivation and Self – Worth :

كثيراً ما يوجه سؤال عن ما هو الأرتباط بين حاجاتنا للتحصيل فيما يختص بالنجاح والفشل، ومعتقداتنا فيما يختص بالقدرة وفعالية الذات وقيمة الذات؟ تتحدد الإجابة فى أنه يوجد ثلاثة أنواع من الدافعية هى:

١- التوجه نحو التفوق Mastery - oriented:

الطلاب الذين يتوجهون نحو التفوق لديهم حاجة عالية للإنجاز، وشعور اقل بالفشل وأهدافهم فى التعلم متوسطة الصعوبة والتحدى ويتميزون بالاجتهاد واستخدام استراتيجيات صحيحة ولديهم المعلومات الكافية للنجاح، ويتصورون أن قدراتهم فى تحسن وتقدم، ويستخدمون استراتيجيات ملائمة مثلاً يحاولون بأساليب أخرى ويبحثون عن المساعدة، ويدرسون أكثر من غيرهم. وأن الفشل لا يهدد إحساسهم بالكفاءة وبقيمة الذات، وإحساسهم قوى بفعالية الذات وأدائهم أفضل فى المناقشة، ولديهم ثقة بالنفس مرتفعة ويتعلمون أسرع من غيرهم، ولديهم الإصرار على النجاح فى التعلم.

٢- تجنب الفشل Failure avoiding :

الطلاب الذين يتجنبون الفشل، لديهم خوف عالى من الفشل وأهدافهم فى التعلم صعبة جداً أو سهلة جداً، ويتميزون بنقص القدرة بسبب الفشل، ويتصورون أن قدراتهم موجودة وجامدة، واستراتيجياتهم تقوم على أساس هزيمة الذات وأنهم ينتقلون من فشل إلى فشل حتى يصلون مرحلة تقبل الفشل. وهم فئة يمكن تشجيعهم على النجاح من خلال تنشيط الدافعية لديهم لحماية قيمة الذات ببذل المزيد من الجهد.

٣- تقبل الفشل Failure - accepting :

الطلاب الذين يتقبلون الفشل، يتوقعون الفشل ومكتئبون، قد توجد لديهم أهداف

لأدائهم أو لا توجد، ويتميزون بنقص القدرة بسبب الفشل، ويتصورون أن قدراتهم موجودة وجامدة واستراتيجياتهم تقوم على أساس العجز فى التعلم واحتمالية التنازل عن الدور الذى يجب القيام به. وهم فئة يتدهور إحساسهم بقيمة الذات وبفعالية الذات ويقتنعون بأن سبب فشلهم ضعف قدرتهم على الأداء لذلك يواجهون صعوبات كثيرة فى كيفية تنشيط الإحساس بقيمة الذات وبكيفية حماية قيمة الذات.

.(Woolfolk, 1995, pp. 354-355)

ثانياً: تحديد مصطلحات الدراسة :

أ – تعريف الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة:

MetacognitiveAwareness of Reading strategies :

يعرفه فلافيل Flavell (١٩٧٩) على أنه المعرفة فى ما وراء المعرفة، والخبرة فى ما وراء المعرفة، والتعرف على الأهداف والمهام والاستراتيجيات التى يتضمنها النص لتحقيق فهم أفضل والاستفادة من معلومات النص التى تم فهمها فى حل المشاكل التى تواجه القارئ. (Flavell, 1979, pp. 906-911).

وينظر إليه باريس Paris وجاكوبس Jacobs (١٩٨٤) على أنه الوعى بالاستراتيجيات المستخدمة في ما وراء المعرفة مثل التفكير المخطط والمرونة وتوجيه الذات نحو الفهم الأفضل ومراجعة عملية الفهم من خلال النظر للفقرات للأمام وللخلف، حتى يتحقق الفهم على نحو أفضل وزيادة الدافعية للتعلم.

(Jacobs & Paris, 1984, pp. 2083 - 2093) .

وأوضح باريس وجاكوب (١٩٨٧) أن ما وراء المعرفة هو أى معلومات خاصة بالحالات أو العمليات المعرفية المشتركة بين الأفراد، والتى تبين كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، لكى تمكنا من التفسير والإجابة على أسئلة الامتحان والمناقشة والاتصال، مما يحقق الوعى بأوجه التفكير المختلفة .(Jacobs & Paris, 1987, pp. 255 - 278)

ويرى جارنر Garner والكساندر Alexander (١٩٨٩) أنه الوعى بإستراتيجيات حل المشكلة في ما وراء المعرفة، مثل تكرار قراءة النص لزيادة

وتحسين الفهم، لأن هذه الاستراتيجية تجعل الطلاب يتغلبون على مشكلة صعوبة فهم النص، حتى يمكنهم الإجابة على أسئلته

(Garner & Alexander, 1989, pp. 143-158) .

وذكر ماير وآخرون. Mayer et al (١٩٩١) أنه الوعى القرائى، بما وراء المعرفة المقروءة، من حيث فهم القراءة واستخدام المعلومات التى تم فهمها فى تنشيط عملية التفكير لدى القارئ الجيد. (Mayer et al., 1991, pp. 81-87)

ويؤكد باكر Baker وبرون Brown (١٩٩١) على أن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يستخدم فى حالة القارئ الجيد، لتسهيل الفهم وعلاج فشل الفهم. ويشير الوعى القرائى فى ما وراء المعرفة إلى وعى القارئ بغرض القراءة، وبكيفية تقدمه نحو إنجاز هذا الغرض، وبنظام تقدمه فى القراءة عن طريق توجيه الذات نحو الفهم الصحيح للنص(Baker & Brown, 1991, pp. 81-83).

وأوضحت أنتونيتى وآخرون .Antonietti, et al (٢٠٠٠) أنه الوعى بإستراتيجيات حل المشكلة فى ما وراء المعرفة، والتى يمكن أن تفيد فى حل مشاكل القارئ من حيث صعوبة الفهم، ويتحدد فى الوعى بإستراتيجيات : الإنتاج الحر، المماثلة، التحليل خطوة – خطوة، التصور البصرى، والتركيب. بالإضافة إلى وعى القارئ بالقدرات المسهمة فى كل استراتيجية من حيث إمكانية تطبيقها فى حل مشاكله. (Antonietti, et al., 2000, pp. 1-16).

ويعرفه مختار Mokhtari وريتشارد Reichard (٢٠٠٢) بأنه الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وهى استراتيجيات القراءة العامة: ضرورة وجود هدف للقراءة بالإضافة إلى القيام بعمليات التنبؤ أثناء القراءة، واستراتيجيات حل المشكلة: القيام بالمهارات اللازمة للتغلب على صعوبات فهم النص وتوجيه الفهم ومراجعته لتحقيق فهم أفضل، واستراتيجيات القراءة المساعدة: المهارات التى يقوم بها الفرد أثناء القراءة مثل التلخيص.هذا وتساعد هذه الاستراتيجيات مجتمعة فى توجيه عملية الفهم وتحقيق فهم أفضل والقيام بعمليات النقد والتحليل والتقويم للنص المقروء

(Mokhtari & Reichard, 2002, pp. 249-259).

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، بأنه الوعى بكل من أستراتيجيات القراءة العامة من حيث ضرورة وجود غرض للقراءة والقيام بعمليات التنبؤ أثناء القراءة، واستراتيجيات حل المشكلة مثل القيام بالمهارات اللازمة للتغلب على صعوبات فهم النص وتوجيه الفهم ومراجعته لتحقيق فهم أفضل، واستراتيجيات القراءة المساعدة، مثل المهارات التى يقوم بها الفرد أثناء القراءة، كالتلخيص، والوعى بالقدرات المسهمة فى كل استراتيجية وتوجيه الذات نحو الفهم الصحيح للنص، حتى يمكن القيام بعمليات النقد والتحليل والتقويم للنص المقروء، والوعى بأوجه التفكير وزيادة الدافعية للتعلم وحل المشاكل التى تواجه القارئ.

ب- تعريف الدافعية للإنجاز الدراسى

Motivation to achieve academically

يعرف قشقوش وآخرون (١٩٧٩) الدافعية للإنجاز على أنها السعى تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً فى دافعية الإنجاز. وتعتبر الرغبة فى التفوق والإمتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوى المستوى المرتفع فى دافعية الإنجاز. (قشقوش وآخرون، ١٩٧٩، ص٤٥)

وأوضح هيكهاسين Heckhausen (١٩٨٧) أن الدافعية للإنجاز يمكن فهمها على أساس أنها نظام تقويم الذات، من خلال المعلومات الخاصة بكل من تقويم الذات وتوقع النجاح، وأنها تنقل الفرد من الخوف من الفشل إلى الأمل فى النجاح. ويمكن تحسين الدافعية للإنجاز من خلال وضع أهداف واقعية، وإثارة الدافع والنتائج الإيجابية لتقويم الذات.

وأن الدافعية للإنجاز المرتفعة تشير إلى التوجه نحو النجاح من خلال زيادة الجهد والقدرة العالية على الأداء وتقويم الذات المرتفع. فى حين الدافعية للإنجاز المنخفضة تشير إلى التوجه إلى الفشل من خلال ضعف القدرة على الأداء وتقويم الذات المنخفض. (Heckhausn, 1987, pp. 154, 155).

ويعرفها بتلر Butler (١٩٨٨) بأنها العوامل الداخلية التى تدفع سلوك الفرد نحو الحوافز الشخصية الداخلية كالحاجة للمعرفة، والخارجية كالمكافآت والتعزيز الخارجي لتحقيق هدف معين. (Butler, 1988, pp. 1-14).

ويذكر شنك Schunk (١٩٨٩) بأنها إدراك الفرد لفعالية الذات، المرتبطة بمعتقداته الشخصية تجاه أفعاله وإنجازاته. (Schunk, 1989, pp. 13-44)

وينظر شنك Schunk (١٩٩١) للدافعية للإنجاز الدراسى على أنها تتركب من عدة أبعاد، وأنها ناتجة من عدة متغيرات تعتمد على بعض أى متشابكة مثل مركز التحكم، الحاجة للانتماء، الحاجة للإنجاز الشخصى، الحاجة للإنجاز الاجتماعى، الحاجة للإنجاز الدراسى وأنها توجه الفرد للعمل الجاد لكى يتفوق فى دراسته وذلك بتعلم تنظيم الذات. (Schunk, 1991, pp. 207-231).

واستطاع وينر Weiner (١٩٩٢) حساب الدافعية للإنجاز الدراسى من خلال مجموعة من المعادلات الرياضية يمكن توضيحها فيما يلى: إذا فرض أن إنجاز أهداف الدراسة = Ts، الحاجة للتحصيل كدافع للنجاح= Ms، احتمال نجاح المتعلم فى الدراسة = Ps، وقيمة حافز النجاح = Is .

إذا إنجاز أهداف الدراسة: $Ts = Ms \times Ps \times Is$

وإذا كان الخوف من الفشل أو الميل إلى تجنب إنجاز أهداف للدراسة = TAF، الدافعية لتجنب الفشل = MAF، احتمال الفشل = Pf، قيمة حافز الفشل= $-If$

إذاً الخوف من الفشل : $TAF = MAF \times Pf \times (-If)$

وإذا كانت الدافعية للإنجاز = TA $TA = TS - TAF$

وحيث أن: $Is = 1 - Ps$, $Pf = 1 - Ps$, $If = Ps$

$$TA = (MS - MAF)\,[PS \times (1-PS)]$$

إذا الدافعية للإنجاز الدراسى تساوى الفرق بين إنجاز أهداف الدراسة والخوف من الفشل أو حاصل ضرب الفرق بين الحاجة للتحصيل والدافعية لتجنب الفشل فى احتمال نجاح المتعلم × (١- احتمال نجاح المتعلم)

(Weiner, 1992, pp. 180-187).

وبين وولفولك Woolfolk (١٩٩٥) أن الدافعية للإنجاز الدراسى تشير إلى الناس الذين يجتهدون للتفوق، ليس فقط بسبب الحصول على مكافئة وإنما لحاجاتهم العالية للتحصيل. وأوضح أن بعض علماء النفس يعتبرونها سمة ثابتة لا شعورية، أحياناً يكون لدى بعض الأفراد الكثير منها ولدى البعض الآخر القليل منها. وأن بعض النظريات الأخرى ترى أنها مجموعة من المتقدات والقيم الشعورية التى تشكلت بفعل خبرات النجاح والفشل الحديثة، وعن طريق عوامل الموقف الحالى مثل صعوبة المهمة والحوافز المتاحة. وأن الطالب الذى لديه الدافعية للإنجاز الدراسى المرتفعة يكون أداة أفضل فى الدراسة، فى حين الطالب الذى لديه الدافعية للإنجاز المنخفضة يواجه صعوبات فى التعلم. وأن كل طالب لديه الحاجة لتجنب الفشل بالإضافة إلى الحاجة للإنجاز، وإذا كانت الحاجة للإنجاز فى موقف معين أكبر من الحاجة لتجنب الفشل، تكون الدافعية الناتجة قادرة على التغلب على المخاطر وتحقيق النجاح والتفوق. وإذا كانت الحاجة إلى تجنب الفشل أكبر من الحاجة للإنجاز فى موقف معين فإن الدافعية الناتجة تعمل على تجنب الموقف. هذا ويلاحظ أن النجاح السهل يضعف من الدافعية للإنجاز، وأن الدافعية للإنجاز المرتفعة لدى المتعلم تجعله يواجه مشاكل التعلم ويعمل على حلها على نحو أفضل. (Wolfolk, 1995, pp. 342-343).

ويعرف الحامد (١٩٩٦) دافعية الإنجاز الدراسى Academic Achievement motive بأنها نوعاً وشكلاً من أشكال دافعية الإنجاز، يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسى، وقد وردت لها عدة تعاريف أهمها: هى مجموعة القوى التى تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسى، وهى الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسى بصورة جيدة، وهى النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسى (الحامد، ١٩٩٦، ص ص ١٣١-١٤٧).

ويعرفها واج Waugh (٢٠٠٢) بأنها العمليات الداخلية التى توجه سلوك الفرد وتزوده بالطاقة اللازمة لكى: يجتهد ويتفوق فى الدراسة ويصل إلى أعلى المستويات التعليمية ويحقق أهداف الدراسة ويقوم بالمهام الدراسية المختلفة معتمداً

على قدرته وجهده المبذول، وتكون لديه الرغبة للتعلم من حيث الاهتمام بالدراسة والتعلم من الآخرين وتحمل مسئولية تعلمه، والاهتمام بالحوافز الشخصية الداخلية والخارجية والاجتماعية لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.

(Waugh, 2002, pp. 65-86).

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف الدافعية للإنجاز الدراسى بأنها العوامل الداخلية التى توجه سلوك الفرد لكى يجتهد فى الدراسة ويحقق أهداف الدراسة ويقوم بالمهام الدراسية المختلفة بفعالية، وتكون لديه الرغبة فى التعلم من حيث الاهتمام بالدراسة والتعلم من الآخرين وتحمل المسئولية، والاهتمام بالحوافز الشخصية الداخلية والخارجية، وتركز هذه الدافعية على النشاط المدرسى سواء داخل الصف الدراسى أو خارجه فى جميع المواد الدراسية لتحقيق أفضل النتائج الدراسية، ويمكن حسابها بالفرق بين إنجاز أهداف الدراسة والخوف من الفشل.

جـ- تعريف حماية قيمة الذات: Self - Worth Protection :

يعرفها كراسكى Craske (١٩٨٥) بأنها تعنى قيام الفرد بحماية الذات عن طريق تجنب الفشل، أى تجنب المواقف التى يكون فيها تقدير الذات الدراسى منخفض، وبالتالى يكون الجهد المبذول قليل وينسحب منها. وفى نفس الوقت يرفض الاعتراف بأن إمكانياته سبب نجاحه وتفوقه، بسبب شكه فى قدرته على العمل والعطاء. (Craske, 1985, pp. 138-147).

وأوضح كراسكى Craske (١٩٨٨) أن الطلاب الذين لديهم الدافعية لحماية قيمة الذات، يتجنبون ظهور عدم قدرتهم على العمل. وأنه من المفيد تدريبهم، لأن فشلهم يرجع إلى قلة الجهد المبذول فى الموقف بسبب بالخوف من الفشل، ويتحسن أدائهم بعد انتهاء التدريب نتيجة لبذلهم الكثير من الجهد. وأنهم يبذلون الجهد الكثير عندما يكون من الضرورى حماية قيمة الذات، وأنهم يتعلمون بزيادة الجهد وتأكيده. (Craske, 1988, pp. 165-171)

ويذكر جاجانسكى Jagacinski وينكولس Nicholls (١٩٩٠) أن المراهق والبالغ يحدث عجز فى أدائهما عندما يتوقعا الفشل فى المهمة، وأن الفشل يشير إلى

ضعف فى القدرة. ويميل الفرد إلى خفض الجهد ليتجنب الشعور بضعف القدرة، ويكون خفض الجهد التراكمى بسبب الفشل وضعف الأداء، وليس بسبب ضعف قدرته على الأداء (Jagacinski & Nicholls, 1990, PP. 15).

ويعرف طومسون Thompson (١٩٩٣) حماية قيمة الذات بأنها ميل الفرد لبذل الكثير من الجهد فى حالة التنبؤ بنجاح أداءه فى الموقف حيث تكون لديه الدافعية للإنجاز، فى حين تكون لديه الدافعية لتجنب الخزى والهزيمة بعدم بذل الجهد فى حالة توقع الفشل فى الموقف الذى يمر به. لذلك يكون أداءه جيد فى مواقف وأداءه ضعيف فى مواقف أخرى لحماية قيمة الذات (Thompson, 1993, pp. 469-488).

ويعرفها طومسون وآخرون Thompson, et al., (١٩٩٥) بأنها عدم الثبات فى نتائج تحصيل الفرد، خلال المواقف الدراسية، حيث أنه عندما يعتقد أن نتيجة أداءه الفشل ينسحب من الموقف ولا يبذل أدنى جهد خلاله، لكى يحمى شخصيته. وإذا اعتقد أن نتيجة أداءه فى الموقف الذى يمر به النجاح، فإنه يبذل جهد أكثر ويكون أداءه جيد. وأن تهديد التقويم المعرفى له يؤثر على أداءه، فإذا كان التهديد مرتفع أدى ذلك لانسحابه من الموقف لاعتقاده بأن أداءه ضعيف، وإذا كان التهديد منخفض يبذل الكثير من الجهد لتحسين أداءه، وذلك لحماية قيمة الذات. (Thompson, et al., 1995, pp. 598-610).

ويرى جرانت Grant (١٩٩٦) أن حماية قيمة الذات، هى رؤية التباين فى أداء الفرد خلال مواقف الحياة المختلفة. حيث أن المواقف التى يكون تقدير تهديدها مرتفع تجعله يبذل جهد قليل، فى حين المواقف التى يكون تقدير تهديدها منخفض تجعله يبذل جهد كثير. ومن هنا يمكن القول أن الموقف ذو التهديد العالى على الفرد يتجنبه لكى يتجنب الفشل، فى حين الموقف الذى يسبب تهديد منخفض يبذل جهد كبير فيه ولا يتجنبه، لأن زيادة التهديد تقلل من قيمة الذات لزيادة احتمال الفشل فيقل الجهد المبذول، فى حين قلة التهديد تعمل على زيادة قيمة الذات حيث يزيد الجهد المبذول. (Grant, 1996, pp. 1454-1471).

ويرى طومسون Thompson ودينيل Dinnel (٢٠٠٣) أن حماية قيمة الذات هى اعتقاد الفرد بأن فشله الدراسى يرجع إلى ضعف قدرته، مما يجعله يشعر بعجز الذات الدراسى وبالخوف من التقويم السلبى ومن العجز الدراسى. مما يدفعه إلى التبصر والانتباه للمواقف الدراسية التى يمر بها وذلك بأن يبذل الكثير من الجهد فى المواقف الدراسية التى يتنبأ بنجاح أداءه فيها. وفى نفس الوقت يتجنب المواقف التى يتوقع فشل أداءه فيها، وهو فى ذلك يحمى قيمة الذات معتمداً على الشك فى القدرة والاهتمام بالقدرة والتوجه نحو التجنب. وأن شعوره بأهمية قدرته هى أهم شئ فى حياته وهى سبيله الوحيد لنجاحه فى دراسته.

(Thompson & Dinnel, 2003 pp. 89-91).

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف حماية قيمة الذات بأنها اعتقاد الفرد بأن إحساسه بقدرته على الأداء هى أهم شئ فى حياته وسبيله الوحيدلنجاحه وتفوقه لذلك عندما يتوقع فشله فى الموقف الذى يمر به، لإحساسه بضعف قدرته على الأداء، تكون لديه الرغبة العالية للانسحاب من الموقف ببذل جهد قليل (مثل عدم الإجابة على أسئلة يعرف إجابتها أو إعطاء إجابات ناقصة وتكون لديه الإجابات الكاملة الصحيحة، وهذا ما يسمى بعجز الذات) ويكون لديه شك مرتفع فى قدرته على الأداء، لحماية قيمة الذات حتى يشعر بأن سبب فشله هو بذل جهد قليل وليس ضعف قدرته على الأداء مماسيجعله يحصل على درجة مرتفعة على مقياس حماية قيمة الذات. فى حين عندما يتوقع نجاح أداءه فى موقف آخر لإحساسه بقدرته على الأداء الجيد، يبذل الكثير من الجهد لأنه لا يشك فى قدرته ولا يتجنب الموقف بل يتفاعل معه بكل إمكانياته لحماية قيمة الذات، وبالتالى يحصل على درجة منخفضة على مقياس حماية قيمة الذات لأن المقياس مصمم للطالب الذى يتوقع الفشل فى الموقف.

د – التحصيل الدراسى :

١– تعريف التحصيل الدراسى :

هو ناتج ما يتعلمه المتعلم بعد مروره بعملية التعليم ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى الاختبار التحصيلى المعد لهذا الغرض. ومن يتأمل تعريفات

التحصيل الدراسى يجد منها كما يعد التحصيل نوعاً من الأداء أو الإنجاز المدرسى، ومنها ما يعد التحصيل اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير. أو حدوث عمليات التعلم المرغوبة وتشمل الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات بعد مروره ببرنامج معين. (عوض، فايزة، ١٩٩٩، ص ص. ٢١-٢٣).

ويستدل على التحصيل الدراسى من المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها الطالب فى المواد الإجبارية والمواد الاختيارية التخصصية فى امتحان نهاية المرحلة الأولى للعام الدراسى السابق ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

٢- مستوى التحصيل المرتفع:

هم الطلاب الذين يحصلون على مجموعة درجات نسبتها لا تقل عن ٧٥% من مجموع درجات المواد الإجبارية والاختيارية التخصصية الحاصل عليها الطالب فى امتحان نهاية المرحلة الأولى للعام الدراسى السابق ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ويقعون ضمن ٢٧% الأعلى من زملائهم.

٣- مستوى التحصيل المنخفض :

هم الطلاب الذين يحصلون على مجموعة درجات نسبتها لا تقل عن ٥٢% من مجموع درجات المواد الإجبارية والاختيارية التخصصية، الحاصل عليها الطالب فى امتحان نهاية المرحلة الأولى للعام الدراسى السابق ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ويقعون ضمن نسبة ٢٧% الأدنى من زملائهم. (مصطفى، محمد مصطفى وصلاح عبدالسميع باشا، ٢٠٠٠، ص ص ١٧٥-٢٣١).

متغيرات الدراسة :

١- التخصص الدراسى (علمى/ أدبى).
٢- الجنس (ذكور/ إناث).
٣- مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع/ منخفض).
٤- الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (مرتفع/ منخفض).
٥- الدافعية للإنجاز الدراسى (مرتفعة/ منخفضة).
٦- حماية قيمة الذات (مرتفعة/ منخفضة).

الدراسات السابقة وفروض الدراسة :

أولاً: الدراسات السابقة :

يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة فئات هى:

أ – دراسات تناولت الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة:

تناول سوانسون Swanson (١٩٩٠) دراسة أثر المعرفة فى ما وراء المعرفة والاستعداد على القدرة فى حل المشكلة. وتوصل إلى أن أداء الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى ما وراء المعرفة، أفضل من أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى ما وراء المعرفة فى حل المشكلة، بصرف النظر عن مستوى الاستعداد. (Swanson, 1990, pp. 306-314).

واشترك الباحثون ماير وآخرون .Mayer et al (١٩٩١) فى دراسة قيمة مقياس الوعى بما وراء المعرفة فى القراءة. على عينة بلغت ١٤٥ طالباً وطالبة بالصفوف ٣، ٤، ٥ وكانت عبارات المقياس على شكل اختيار من متعدد. وتوصلت الدراسة إلى ما يلى: (١) لا توجد فروق دالة بين الجنسين فى الوعى بما وراء المعرفة فى القراءة. (٢) توجد فروق دالة بين طلاب الصف الثالث وطلاب الصف الرابع لصالح طلاب الصف الرابع، وكذلك بين طلاب الصف الثالث وطلاب الصف الخامس لصالح طلاب الصف الخامس فى الوعى بما وراء المعرفة فى القراءة (٣) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، يكسب التلاميذ القدرة على تحسين فهمهم للنص المقروء، مما يساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسى. (Mayer, et al., 1991, pp. 81-87).

وأعد ميهوليك Miholic (١٩٩٤) قائمة لقياس وعى الطلاب بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. وتكونت القائمة من ١٠ أسئلة وتوجد إجابات لها على شكل اختيار من متعدد بحيث يكون للسؤال أكثر من إجابة صحيحة. وهذه القائمة تجعل الطلاب يفكرون عن ماذا يفعلون أثناء القراءة، بالإضافة إلى تزويدهم بالاستراتيجيات الهامة التى تجعل قراءاتهم ذات فعالية عالية. هذا ولا يعنى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، أن يكون الوعى متشابه لدى جميع

الطلاب وإنما هو مجرد دعوة للطلاب لكى تكون لديهم المعلومات التى يحتاجونها لتطبيق الاستراتيجيات اللازمة لتزويدهم بالفهم والمهارة فى توجيه الفهم حتى يمكنهم تحقيق فهم أفضل، ونقد النص وإتقان مهارة حل المشكلة بالإضافة للمرونة والتفكير المستنير. ومن أسئلة القائمة: ماذا تفعل إذا واجهة كلمة لا تعرف معناها؟ وماذا تفعل إذا لم تعرف المعنى الصحيح للجملة؟ إذا كنت تقرأ نص (موضوع) ماذا تفعل لتتذكر المعلومات التى يتضمنها النص؟، ما هى الخطة التى تضعها لتحقيق فهم أفضل للنص قبل أن تبدأ القراءة؟، لماذا تقرأ النص أكثر من مرة؟، ماذا تفعل عندما تواجه غموض فى النص؟، وما هى الفقرة أو الجملة الأكثر أهمية فى النص؟ (Miholic, 1994, pp. 84-86).

وقام ثيد Thiede (١٩٩٩) بدراسة أهمية التوجيه الدقيق وأثر تنظيم الذات فى التعلم المتعدد الأوجه. وتوصل إلى أن الأداء فى الاختبار يكون أفضل فى حالة الطالب الذى يوجه جهد أكبر فى دراسة الموضوعات التى يشعر أن تعلمه فيها دون المستوى، ويوجه جهد أقل فى حالة تعلم الموضوعات التى يشعر أن تعلمه فيه جيد (Thiede, et al., 2003, p. 69).

وأجرى الباحثون أنتونيتى وآخرون Antonietti, et al. (٢٠٠٠) دراسة عن المعرفة فى ما وراء المعرفة بالنسبة لطرق حل المشكلات. على عينة بلغت ٧٣ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة المماثلة من أسهل الطرق فى حل المشكلات، فى حين طريقة التحليل خطوة – خطوة تعتبر من أصعب طرق حل المشكلات. وأن الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى ما وراء المعرفة يكون أدائهم جيد فى حل المشكلات. وأن ما وراء المعرفة يرتبط بنوعين من المتغيرات: الأول وعى الطلاب ومعرفتهم بالأنشطة المعرفية، والثانى وعى الطلاب بقدراتهم فى كل طريقة من طرق حل المشكلات وإدارة كل نشاط من الأنشطة المعرفية (Antonietti, et al., 2000, pp. 1-16).

ودرس مختارى Mokhtari وريتشارد Richard (٢٠٠٢) تقدير وعى الطلاب بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، على عينة بلغت ٤٤٣ طالباً وطالبة

بالصفوف من ٦ إلى ١٢ وتوصلت الدراسة إلى ما يلى: (١) إعداد مقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وأن هذا المقياس يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية هى استراتيجيات القراءة العامة، استراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات القراءة المساعدة. (٢) إعلام الطلاب بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، يزودهم بالمعرفة وبالثقة، مما يساعدهم على استمرار عملية التعلم التى ترتبط بتوجيه الفهم، مما يؤدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسى من خلال اكتساب المهارات اللازمة لتحسين الفهم

(Mokhtari & Reichard, 2002, pp. 249-259) .

وأجرى ثيد وآخرون Thiede, et al. (٢٠٠٣) دراسة عن أثر التوجيه الدقيق فى ما وراء المعرفة على التعلم. على عينة بلغت ٦٦ طالباً وطالبة بالجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن التوجيه فى ما وراء المعرفة يزود الفرد بالأسس اللازمة لاتخاذ القرارات فيما يختص باحتمالية تكرار قراءة النص أو المدة المستغرقة فى القراءة. وأن تنظيم الدراسة يرتبط بالأداء فى الاختبار أى بالتحصيل الدراسى. وأن التحصيل الدراسى بعد إعادة قراءة النص أفضل من التحصيل الدراسى قبل إعادة قراءة النص. وأن الأداء فى الاختبار فى حالة التوجيه المؤجل أفضل من عدم التوجيه ومن التوجيه الفورى، وأننا فى حاجة لأساليب تحسين فهم القراءة. (Thiede, et al., 2003, pp. 66-73).

ب- دراسات تناولت الدافعية للإنجاز الدراسى :

أجرى فريز Friis وكنوكس Knox (١٩٧٢) دراسة بهدف حساب صدق مقاييس الحاجة للتحصيل والحاجة للانتماء والاندفاع والميول العقلية المعرفية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط موجب ودال بين الحاجة للتحصيل وكل من الحاجة للانتماء والميول العقلية المعرفية. وأن المستوى التحصيلى للمتعلم يرتبط بدرجة الدافعية للإنجاز لدية. هذا ويوجد ارتباط سالب بين الحاجة للانتماء والاندفاع. (Friis & Knox, 1972, pp. 147-154).

وتناول كوفينجتون Covington وأومليش Omelich (١٩٧٩) تحليل النموذج

المعرفى للدافعية للإنجاز. على عينة بلغت ٢٠٦ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وتوصلا إلى أن دافعية الإنجاز لها دور مؤثر وفعال بالنسبة لتوقع النجاح فى المستقبل وكذلك بالنسبة لنتيجة الأداء فى المستقبل. ولها دور معرفى فى عملية التحيصل مما يساعد على رفع المستوى التحصيلى لدى الطلاب. وينتج السلوك التحصيلى من الصراع الانفعالى بين الأمل فى النجاح والخوف من الفشل.

(Covington & Omelich, 1979, pp. 1487-1504) .

وأعد بيد مونت Piedmont (١٩٨٩) دراسة بهدف إعداد مقياس إنجاز أهداف الحياة. على عينة بلغت ٢٦٤ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال بين درجات الطلاب فى مقياس إنجاز أهداف الحياة ودرجاتهم على مقياس التات. وأن الدافعية للإنجاز لها أوجه إجرائية واستجابية. وأن تكرار العمل يستخدم كطريقة لتقدير الدافعية الإجرائية. وأن التوجه الداخلى نحو الإنجاز لدى الإناث ينعكس فى طموحهن الشخصى الذى يرتبط بالإنجاز الدراسى. فى حين التوجه الخارجى نحو الإنجاز لدى الذكور ينعكس فى الإنجاز الاجتماعى الذى يرتبط بالإنجاز الدراسى، وأن الدافعية للإنجاز أحد أوجه إنجاز أهداف الحياة، وأنها تقف خلف السلوك المنافس فى المواقف الدراسية. (Piedmont, 1989, pp. 863-874).

وتشير دراسة النجداوى (١٩٩٣) عن أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمى وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع فى مدينة عمان، إلى ظهور أثر التفاعلات الثنائية بين متغير الإنجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات الأكاديمية وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية.وأن الدوافع المدرسية من العوامل المهمة فى تحصيل الطلبة فى المدرسة

(النجداوى، ١٩٩٣، ص ص ٣٤٧-٣٥١).

وأعد شو Chiu (١٩٩٧) دراسة بهدف إعداد مقياس تقدير الدافعية للتحصيل الدراسى. وقد شارك فى الدراسة ٣٠ معلماً ومعلمة، ٢٠٦٣ طالباً وطالبة بالمرحلتين الثانوية والابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس على درجة عالية

من الصدق والثبات. وأنه يوجد ارتباط عالى بين درجات الطلاب على مقياس تقدير الدافعية للتحصيل الدراسى والفرق الدراسية. ويميل المعلمون والمعلمات إلى تقدير الطالبات فى الدافعية للتحصيل الدراسى بدرجة أكبر من تقدير الطلبة. وأنه يوجد ارتباط موجب بين الدافعية للتحصيل الدراسى وتقدير الذات، ويوجد ارتباط سالب بين الدافعية للتحصيل الدراسى والقلق، ويوجد ارتباط موجب بين الدافعية للتحصيل الدراسى والنجاح فى الدراسة. (Chiu, 1997, pp. 292-305).

وقام وولترز Wolters (١٩٩٨) بدراسة استراتيجيات تعلم تنظيم الذات المستخدمة فى تنظيم الدافعية على عينة بلغت ١١٥ طالباً وطالبة بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى استراتيجيات تنظيم الدافعية هى: التنظيم الخارجى: أهداف الأداء والمكافآت، التنظيم الداخلى: أهداف التفوق وقيمة المهمة والميل والفعالية، تجهيز المعلومات: المعرفة والبحث عن المساعدة، الإرادة: البيئة والانتباه وقوة الإرادة والانفعال، واستراتيجيات أخرى. ويوجد ارتباط موجب دال بين التنظيم الداخلى للدافعية واستخدام الطلاب لاستراتيجيات النظام والإتقان والتفكير الناقد واستراتيجيات ما وراء المعرفة. وأن الإناث يتوجهن نحو هدف التعلم على نحو أفضل من الذكور. وإمكانية التنبؤ الإيجابى بإستراتيجيات الإتقان وما وراء المعرفة، من توجه الطلاب نحو أهداف التعلم. وإمكانية التنبؤ الإيجابى بدرجة التحصيل الدراسى، من التنظيم الخارجى للدافعية.

(Wolters, 1998, pp. 224-235) .

وتناول الفحل (١٩٩٩) دراسة دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى. وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى التحصيل متقاربة ولا يوجد فروق دالة بينهما. وأن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة لأقرانهم من الطالبات العاديين فى التحصيل الدراسى حيث يوجد فروق دالة بينهما. وأن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة للطلاب المتفوقون دراسياً من ناحية وبالنسبة للطالبات العاديات فى التحصيل الدراسى. (الفحل، ١٩٩٩،ص ص ٧٠-٨٣).

ويشير جاكوب Jaclos ونيوستيد Newstead (٢٠٠٠) فى دراستهما عن ما هى دافعية الطالب وكيف تتغير أثناء الدراسة، من خلال ثلاث دراسات فرعية كانت عيناتهم على النحو التالى ٣٣٦، ٥٧، ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، إلى أنه يوجد نوعين من الطلاب: النوع الأول لديه الدافعية من خلال النظام نفسه، والنوع الثانى لديه الدافعية من خلال المهارات والخبرات التى اكتسبها. ويوجد ارتباط بين الدافعية وكل من المعرفة والمهارة والخبرة. وأن الإناث لديهن الدافعية للدراسة بدرجة أكبر من الذكور. وأن بعض الطلاب يكونون مدفوعين بأنشطة المواد الدراسية، والبعض الآخر يكونون مدفوعين بالانشطة الملائمة لجنسهم (ذكور/ إناث) وأن دافعية الطلاب للإنجاز والدراسة تزداد فى السنوات النهائية للدراسة (Jacobs & Newstead, 2000,pp. 243-254).

وقام واج Waugh (٢٠٠٢) بدراسة تهدف إلى ابتكار مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى، معتمداً على الاتجاهات والسلوك، واستخدام مقياس راش Rasch. على عينة بلغت ٢٣٩ طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بالجامعة باستراليا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (١) إعداد مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى، يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية هى الاجتهاد للتفوق، الرغبة للتعلم، والحوافز الشخصية. على درجة عالية من الصدق والثبات، ومعتمداً على دافعية الطلاب تجاه المواد الدراسية التى يقومون بدراستها. (٢) برنامج الكمبيوتر Rasch unidimensional (RUMM) measurement models كان مفيداً جداً فى تاليف المقياس وتحليله. (Waugh, 2002, pp. 65-86).

جـ- دراسات تناولت حماية قيمة الذات:

تناول سيندر Snyder (١٩٧٤) توجيه الذات للسلوك التعبيرى. وتوصل إلى أن ظاهرة الاحتيال تشير إلى الأفراد الذين ينجحون بمعيار برانى، ويتوهمون عدم الكفاءة الشخصية وأن نجاحهم يرجع إلى الحظ والمهارة فى العلاقات الشخصية بدرجة أكبر من ذكائهم وقدراتهم. وأنه يوجد ارتباط دال بين ظاهرة الاحتيال والخوف من التقويم السلبى. وأن القلق الاجتماعى والدافعية للاحتيال يرتبطان بشدة

برغبة الفرد فى التعرف من جانب الآخرين بأساليب إيجابية، أكثر من الرغبة فى تجنب النتائج السالبة والأداء الضعيف (Snyder, 1974, pp. 526-537). واشترك جونز Jones وبير جلاس Berglas (١٩٧٨) فى دراسة استراتيجيات إعاقة الذات ودورها فى تدنى التحصيل. وتوصلا إلى أنه يوجد ثبات وتطابق بين إعاقة الذات ونتائج الأداء، وأن إعاقة الذات تعتبر من الميكانيزمات التى يلجأ إليها الفرد لحماية تقدير الذات. وأن إعاقة الذات هى أى فعل أو قول أو اختيار يقوم به الفرد يؤدى إلى إظهار فشل وعدم إظهار نجاح. (Jones & Berglas, 1978, pp. 200-206) وأجرى بيرجلاس Berglas وجونز Jones (١٩٧٨) دراسة عن اختيار الدواء المعوق للذات، عندما نستجيب فى حالة عدم النجاح. وتوصلا إلى أن الفرد المهدد باحتمال الفشل فى اختبار هام، يكون قد أخذ بإرادته دواء قبل الاختبار لكى يضعف من إرادته فى الاختبار بدرجة أكبر من الذين لا يتوقعون الفشل فى الاختبار. (Berglas & Jones, 1978, pp. 405-417). وأوضح كراسكى Craske (١٩٨٥) فى دراسته عن الإصرار لتحسين الأداء من خلال التعلم بالملاحظة وإعادة التدريب. أن أحد الاحتمالات لتفسير تدهور الأداء بعد الفشل هو قلة الجهد المبذول لمحاولة حماية قيمة الذات. وأن عدم الاستجابة لا ترجع إلى عجز الفرد، وإنما لرغبته فى حماية قيمة الذات، لذلك فإن إعادة التدريب تفيد كثيراً فى تحسين الأداء نحو الأفضل. (Craske, 1985, pp. 138-147). وأجرى ميلر Meller (١٩٨٦) دراسة عن ضعف الأداء بعد الفشل: الميكانيزم والفروق بين الجنسين. وتوصل إلى أن نتائج الأداء فى المهام ذات الصعوبة العالية والمتوسطة: بالنسبة للذكور يكون الأداء ضعيف عندما يعتقدوا أن المشكلة متوسطة الصعوبة، بينما يكون أدائهم جيد عندما يعتقدوا أن المشكلة ذات صعوبة عالية. وبالنسبة للإناث يكون أدائهن ضعيف عندما توصف المشكلة بأنها ذات صعوبة عالية. هذا ولا يوجد دليل على أنه فى المهمة ذات الصعوبة العالية يقل التهديد بالنسبة لتقدير الذات فى حالة الإناث كما هو واضح فى حالة الذكور. وأن الذكور لديهم الدافعية لحماية قيمة

الذات أفضل مما لدى الإناث. (Miller, 1986, pp. 486-491). وقام كراسكى Graske (١٩٨٨) بدراسة العجز فى التعلم ودافعية قيمة الذات وإعادة التدريب لتلاميذ المدرسة الابتدائية. على عينة بلغت ٢٩ تلميذاً وتلميذة من بين ٦٩ تلميذاً وتلميذة تدهور أدائهم بعد فشلهم فى الرياضيات. حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: الأولى مجموعة العجز فى التعلم، والثانية مجموعة الحساسية لحماية قيمة الذات. وتوصلت الدراسة إلى أن كلا المجموعتين لديهما مفهوم الذات أقل من بقية أفراد العينة. وبالنسبة لإعادة التدريب يلاحظ أن المجموعة التى لديها الحساسية لحماية قيمة الذات يزداد جهدها نحو العمل والنشاط، ولكن لا توجد فروق دالة فى تقدير القدرة أو الأداء بعد الفشل والتدريب. وأن نقص القدرة أى ضعفها كمسبب للفشل يعتبر أقل أهمية بالنسبة لمجموعة العجز فى التعلم، فى حين يعتبر أكثر أهمية بالنسبة لمجموعة حماية قيمة الذات. (Craske, 1988, pp. 165-171). واشترك جاجانسكى Jagacinski ونيكولس Nicholls (١٩٩٠) فى دراسة خفض الجهد لحماية الشعور بالقدرة. من خلال ثلاث تجارب على عينات بلغت ١٢٣، ٧٠، ٦٠ طالباً وطالبة بالجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية خفض الجهد لا تأتى فوراً لعقل الطالب أثناء الموقف كوسيلة لحماية الإحساس بالكفاءة، وإنما تأتى كعمل تراكمى يعكس استراتيجية عدم القابلية للعمل فى حالة شعوره بتهديد قدرته نتيجة لتوقع الفشل. وأن استراتيجية خفض الجهد فعالة فى حالة حماية الشعور بالقدرة، إذا أراد الفرد كبت الدافع لهذا الميكانيزم. وأن خفض الجهد يعتبر أحد العمليات التى يقوم بها الفرد للانسحاب من التزامه بالموقف الذى يتوقع الفشل فيه والذى يهدد شعوره بالقدرة (Jagacinski & Nicholls, 1990, pp. 15-21). ودرس لاجنباه Luginbuhi وبالمر Palmer (١٩٩١) الآثار الإيجابية والسالبة لإعاقة الذات. وتوصلا إلى أن الطالب الذى لديه إعاقة الذات قبل الامتحان نتيجة لتوقع فشله وعدم نجاحه، يدخل الامتحان وينجح ولكن بدافعية أقل وبثقة بالنفس منخفضة، مقارنة بزميله الذى ليس لديه إعاقة الذات. وأن إعاقة الذات ليس لها تأثير دال لإدراك الدافعية. وأن الطالب الذى لديه إعاقة الذات ويفشل فى الامتحان يكون لديه ثقة بالنفس مرتفعة مقارنة بزميله الذى ليس لديه عجز الذات.

(Luginbuhi & Palmer, 1991, pp. 655-662). وتناول طومسون وآخرون Thompson, et al. (١٩٩٥) دراسة حماية قيمة الذات فى الدافعية للإنجاز: أثر الأداء والسلوك. من خلال دراستين تجريبيتين: بلغت عينة الدراستين ٢٠٥ طالباً وطالبة بالجامعة. وتؤكد نتائج التجربة الأولى أن الطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات يكون أدائهم أفضل بعد الفشل عندما يمكنهم مواجهة الفشل وحماية أنفسهم منه، ويكون أدائهم ضعيف بعد الفشل عندما لا يمكنهم مواجهة الفشل ولا حماية أنفسهم منه. وتؤكد نتائج التجربة الثانية أن الطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات ويكون أدائهم ضعيف بعد الفشل، لا يعتبرون أنفسهم مسئولين شخصياً عن الفشل. هذا وأمكن رفع المستوى التحصيلى للطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات، من خلال تعديل مفهومهم عن حماية قيمة الذات بخصوص الأخطاء المعرفية الكاذبة فى وجدانهم، والتى تؤدى إلى الاعتقاد بالفشل فى الموقف، وبالتالى ينسحبوا دون بذل أى جهد فى الموقف. (Thompson, et al., 1995, pp. 598-610) وأجرى طومسون Thompson ودينيل Dinnel (٢٠٠٣) دراسة بهدف إعداد مقياس حماية قيمة الذات من خلال دراستين فرعيتين: شارك فى الدراسة الأولى ٢٤٣ طالباً وطالبة، وفى الدراسة الثانية ٤١١ طالباً وطالبة بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى ما يلى: (١) إعداد مقياس حماية قيمة الذات، على درجة عالية من الصدق والثبات، ويتكون من ثلاثة مقاييس فرعية هى الشك فى القدرة، وأهمية القدرة كمحك لقيمة الذات، والتوجه نحو التجنب. (٢) مقياس حماية قيمة الذات صالح للتطبيق على طلاب الجامعة، وطلاب المرحلة الثانوية. (٣) الطلاب ذوى حماية قيمة الذات المرتفعة، يكونون أكثر حساسية لتقويم التهديد الواقع عليهم أثناء عملية التعليم الصفى، واستنتاج قيمته مما يؤدى إلى تحقيق نتائج أفضل فى حالة التهديد القليل. (٤) إمكانية التنبؤ السالب بتقدير الذات الدراسى وبالثقة فى القدرة من حماية قيمة الذات. (Thompson & Dinnel, 2003, pp. 89-107).

تعليق على الدراسات السابقة

١- اختار الباحث عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، وذلك لضمان وجود الجنسين الذكور والإناث والعلمى والأدبى، ولمناسبتها لأدوات الدراسة.

٢- يوجد ارتباط موجب بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والتحصيل الدراسى. دراسات ماير وآخرون Mayer, et al. (١٩٩١)، وأنتونيتى وآخرون. Antonietti et al. (٢٠٠٠)، مختار Mokhtari وريتشارد Richard (٢٠٠٢)، ثيد وآخرون Thiede, et al. (٢٠٠٣).

٣- يوجد ارتباط موجب بين الدافعية للإنجاز الدراسى والتحصيل الدراسى. دراسات فريز Friis وكنوكس Knox (١٩٧٢)، كوفينجتون Covington وأوموليش Omelich (١٩٧٩)، النجداوى (١٩٩٣)، شو Chiu (١٩٩٧)، وولترز Wolters (١٩٩٨)، جاكوب Jacobs ونيوستيد Newstead (٢٠٠٠).

٤- يوجد ارتباط سالب بين حماية قيمة الذات والتحصيل الدراسى. دراسات جونز Jones وبيرجلاس Berglas (١٩٧٨)، جاجانسكى Jagacinski ونيكولس Nicholls (١٩٩٠)، طومسون Thompson ودينيل Dinnel (٢٠٠٣).

٥- لا توجد فروق بين الجنسين فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وأن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يعمل على رفع المستوى التحصيلى للطلاب. دراسة ماير وآخرون Mayer, et al. (١٩٩١).

٦- توجد فروق بين الجنسين فى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح الإناث. دراسات الفحل (١٩٩٩)، جاكوب Jacobs ونيوستيد Newstead (٢٠٠٠). وأن التوجه الداخلى نحو الإنجاز يرتبط بالإناث، فى حين التوجه الخارجى نحو الإنجاز رتبط بالذكور دراسة بيدمونت Piedmont (١٩٨٩). والإناث يتوجهن نحو أهداف التعلم على نحو أفضل من الذكور دراسة وولترز Wolters (١٩٩٨).

٧- توجد فروق بين الجنسين فى حماية قيمة الذات لصالح الذكور. دراسة ميلر Miller (١٩٨٦).

٨- استخدام مقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، من إعداد مختار Mokhtari وريتشارد Richard (٢٠٠٢) بعد أن قام الباحث الحالى بإعادة تقنينه بعد ترجمته وتعديله.

٩- استخدام مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى من إعداد واج Waugh (٢٠٠٢) بعد أن قام الباحث الحالى بإعادة تقنينه بعد ترجمته وتعديله.

١٠- استخدام مقياس حماية قيمة الذات من إعداد طومسون Thompson ودينيل Dinnel (٢٠٠٣) بعد أن قام الباحث الحالى بإعادة تقنينه بعد ترجمته وتعديله.

١١- أداء الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى المعرفة فى ما وراء المعرفة، أفضل من أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى المعرفة فى ما وراء المعرفة فى حل المشكلات. دراسات سوانسون Swanson (١٩٩٠)، وانتونيتى وآخرون Antonietti, et al. (٢٠٠٠).

١٢- إمكانية رفع المستوى التحصيلى للطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات من خلال تعديل مفهومهم عن حماية قيمة الذات. دراسة طومسون وآخرون Thompson, et al. (١٩٩٥).

١٣- لم تبين الدراسات السابقة الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

١٤- لم تبين الدراسات السابقة الفروق بين الطلاب ذوى المستوى التحصيلى المرتفع والطلاب ذوى المستوى التحصيلى المنخفض فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى بناءاً على المواد الدراسية، وحماية قيمة الذات.

١٥- لم تبين الدراسات السابقة التفاعل بين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء

المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض)، والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض)، وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى. وكذلك التفاعل بين كل من الجنس والتخصص ومستوى التحصيل فى درجة تاثيرهم المشترك فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة.

ثانياً: فروض الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة والهدف من الدراسة تم صياغة الفرض الآتية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة، لدى عينة الدراسة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب القسم العلمى، ودرجات طلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة لدى عينة الدراسة.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب مرتفعى التحصيل، ودرجات الطلاب منخفضى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل، وفى حماية قيمة الذات لصالح مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل.

٤- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمى/ أدبى) ومستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة لدى عينة الدراسة.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات.

٨- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض)، والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض)، وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة.

٩- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى كل على حدة، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات حماية قيمة الذات، لدى عينة الدراسة.

١٠- إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب فى التحصيل الدراسى من درجاتهم فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، وأن متغير الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالتحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

أولاً: عينة الدراسة :

أجرى الباحث هذه الدراسة على عينة قوامها ٢٠٨ طالباً وطالبة وهم من مدرستى العريش الثانوية العسكرية بنين والعريش الثانوية بنات بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، تراوحت أعمارهم بين ١٦-١٧ سنة. ثم قام الباحث بتقسيم العينة إلى طلاب مرتفعى التحصيل الدراسى وطلاب منخفضى التحصيل الدراسى باستخدام معيار ٢٧% أعلى تحصيلاً و٢٧% أدنى تحصيلاً.

والجدول التالى (١) يوضح توزيع الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) التحصيل الدراسى على متغيرا الجنس والتخصص.

جدول (١) توزيع الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) التحصيل الدراسى على متغيرا الجنس والتخصص

النوع	التخصص	مستوى التحصيل الدراسى	مدى التحصيل الدراسى	عدد الطلاب	الطلاب المختارون	عدد الطلاب	
الذكور	علمى	مرتفع	٩٣-٩٦%	٥٢	١٤	٢٨	٥٦
		منخفض	٦٠-٧٠%		١٤		
	أدبى	مرتفع	٧٥-٩٤%	٥٢	١٤	٢٨	
		منخفض	٥٢-٦٠%		١٤		
الإناث	علمى	مرتفع	٩٦-٩٨%	٥٢	١٤	٢٨	٥٦
		منخفض	٧٢-٩٠%		١٤		
	أدبى	مرتفع	٨٧-٩٣%	٥٢	١٤	٢٨	
		منخفض	٧٤-٧٧%		٢٤		
المجموع				٢٠٨			١١٢

وبعد ذلك قام الباحث بتقسيم طلاب العينة (ن = ٢٠٠) كما يلى:

١- تقسيم درجات الطلاب فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة إلى مستويين: الأول مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بنسبة ٥٠%، والثانى منخفض الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بنسبة ٥٠% باستخدام معيار المئينى الخمسين.

٢- تقسيم الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة،

بالنسبة لدرجاتهم في الدافعية للإنجاز الدراسي إلى مستويين: الأول مرتفعي الدافعية للإنجاز الدراسي بنسبة ٥٠%، والثاني منخفضي الدافعية للإنجاز الدراسي بنسبة ٥٠% باستخدام معيار المئيني الخمسين. وبالمثل بالنسبة للطلاب منخفضي الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

٣- تقسيم الطلاب مرتفعي الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ومرتفعي الدافعية للإنجاز الدراسي، بالنسبة لدرجاتهم في حماية قيمة الذات إلى مستويين الأول مرتفعي حماية قيمة الذات بنسبة ٥٠% والثاني منخفضي حماية قيمة الذات بنسبة ٥٠% باستخدام معيار المئيني الخمسين. وبالمثل بالنسبة لكل من الطلاب مرتفعي الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ومنخفضي الدافعية للإنجاز الدراسي، والطلاب منخفضي الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ومرتفعي الدافعية للإنجاز الدراسي، والطلاب منخفضي الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ومنخفضي الدافعية للإنجاز الدراسي.

والجدول التالي (٢) يوضح توزيع الطلاب (مرتفعي/ منخفضي) حماية قيمة الذات على متغير الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة (مرتفع/ منخفض) والدافعية للإنجاز الدراسي (مرتفعة/ منخفضة).

جدول (٢) توزيع الطلاب (مرتفعي/ منخفضي) حماية قيمة الذات على متغيرا الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي

الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة	الدافعية للإنجاز الدراسي	حماية قيمة الذات	عدد الطلاب	الطلاب المختارون	عدد الطلاب	
مرتفع	مرتفعة	مرتفعة	٥٠	٢٥	٥٠	١٠٠
		منخفضة		٢٥		
	منخفضة	مرتفعة	٥٠	٢٥	٥٠	
		منخفضة		٢٥		
منخفض	مرتفعة	مرتفعة	٥٠	٢٥	٥٠	١٠٠
		منخفضة		٢٥		
	منخفضة	مرتفعة	٥٠	٢٥	٥٠	
		منخفضة		٢٥		
المجموع			٢٠٠			٢٠٠

ثانياً: أدوات الدراسة :

(١) مقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة :

Metacognitive awareness of reading strategies scale:

قام بتأليف هذا المقياس الباحث مختارى Mokhtari وريتشارد Richard (٢٠٠٢) من خلال قياس وعى الطلاب بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، على عينة بلغت ٨٢٥ طالباً وطالبة من الصف ٦ إلى الصف ١٢ من ١٠ مناطق حضرية وشبه حضرية وريفية. وذلك عن طريق مراجعة البحوث الحديثة فى الأدب فيما يختص بما وراء المعرفة وفهم القراءة، وبالاستعانة بآراء المحكمين من حيث قدرة العبارات على القياس، وبالتبصر فى الأدوات المستخدمة فى قياس استراتيجيات القراءة من حيث الشكل والمضمون. توصل الباحثان فى بادئ الأمر إلى ١٠٠ عبارة، وبعد حسابُ الثبات والصدق العاملى للمقياس تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٠ عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية هى: استراتيجيات القراءة العامة Global reading strategies، استراتيجيات حل المشكلة Problem - solving strategies، استراتيجيات القراءة المساعدة Support reading strategies.

.(Mokhtari & Richard, 2002, pp. 249-259).

ثم قام الباحث الحالى بترجمته وتعديله وتقنينه وفقاً للخطوات التالية:

١-ترجمة العبارات باللغة العربية.

٢-تم إجراء التعديل اللغوى على بعض العبارات لتكون مناسبة لطبيعة العينة التى ستطبق عليها الأداة.

٣-تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٠ عبارة.

٤-وضع تعليمات لتطبيق المقياس كما يلى: على المجيب قراءة كل عبارة بدقة ووضع دائرة حول الدرجة التى تعبر عن مقدار انطباق العبارة عليه. ثم يكمل الإجابة على جميع العبارات دون ترك أى منها حيث أن: ١ = لا أفعل ذلك أبداً، ٢ = أفعل ذلك قليلاً، ٣ = أفعل ذلك باعتدال وبتوسط، ٤ = أفعل ذلك كثيراً، ٥ = أفعل ذلك كثيراً جداً.

ووجد أن الطلاب يستطيعون الإجابة عليه فى مدة ١٥ دقيقة مع قراءة التعليمات المدونة على كراسة الأسئلة والإجابة.

٥-وضع تعليمات لتصحيح المقياس كما يلي:

يتبع فى هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعاً لإيجابية أو سالبية العبارة. ففى العبارة الموجبة تكون درجات العبارة: ١-٢-٣-٤-٥ تبعاً لتسلسل التعبير عن الرأى وفى العبارة السالبة تنعكس الدرجات، وتكون أكبر درجة على المقياس (١٥٠) درجة وأقل درجة (٣٠) درجة.

٦-معنى الدرجة على المقياس:

الطالب الذى يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يستخدم استراتيجيات القراءة العامة، مثل ضرورة وجود غرض للقراءة لدى القارئ، وإمكانية التنبؤ أثناء القراءة، والقيام بعمليات التحليل الناقد والتقويم للنص المقروء. واستخدام استراتيجيات حل المشكلة مثل ضبط السرعة فى القراءة وتركيز الانتباه وقراءة النص أكثر من مرة والإهتمام بالصور الذهنية وبمعانى كلمات وعبارات النص. واستخدام استراتيجيات القراءة المساعدة مثل أخذ ملاحظات أثناء القراءة، ووضع خطوط تحت المعلومات الهامة أو دوائر حولها حتى يسهل تذكرها، واستخدام القواميس والاهتمام بأسئلة الذات وإعادة صياغة أفكار النص بشكل جديد. حتى يمكن التغلب على صعوبات القراءة والفهم وتحقيق فهم أفضل والاستفادة من المعلومات التى تم فهمها فى التفكير وحل المشكلات، وغير ذلك من المهام المعرفية المختلفة والطالب الذى يحصل على درجة منخفضة على هذا المقياس يستخدم عدد قليل من استراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بالنسبة للطالب الذى يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس.

٧-حسب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات حيث طبق المقياس على ٨٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، وكان معامل الثبات على عينة الطلبة ٠,٧٠ وعلى عينة الطالبات ٠,٨٤ وعلى العينة الكلية ٠,٧٨.

ثانياً: كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات للعينة الكلية ٠,٧٤ وهذه المعاملات دالة عن مستوى ٠,٠١ تؤكد ارتفاع ثبات المقياس.

٨-صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس كما يلى:

أ - صدق المحتوى:

التزم الباحث الحالى بمفهوم الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، أثناء إجراء أى تعديل على عبارات المقياس الأصلى الأجنبى، ويمكن أن يعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ص٣٠٥).

هذا وقد عرض الباحث الحالى الصورة النهائية لمقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، الذى أعده مع الصورة الأجنبية للمقياس على متخصصين فى الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتبين من آراء المتخصصين أن عبارات المقياس الحالى تطابق عبارات المقياس الأصلى.

ب- الصدق التمييزى :

لحساب صدق المقياس استخدام الباحث الحالى طريقة المقارنة الطرفية وفيها تم ترتيب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة لمقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة واختيار من تؤهلهم درجاتهم أن يكونوا أعلى ٢٧% من مجموع أفراد العينة وعددها ٢٠٨ طالباً وطالبة. كما تم اختيار من تؤهلهم درجاتهم على الاختبار أن يكونوا أدنى ٢٧% من مجموع أفراد العينة. وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة ٥٦ طالباً وطالبة وتم استخدام النسبة الحرجة للمقارنة بين المجموعتين (السيد، فؤاد البهى، ١٩٧٩، ص ص ٤٠٦-٤٠٩).

ويوضح الجدول التالى (٣) المقارنة الطرفية لمقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة.

جدول (٣) يوضح المقارنة الطرفية لمقياس
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة

المجموعـــــة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة الحرجة ومستوى دلالتها
مرتفعى الوعى بإستراتيجيات مـا وراء المعرفة فى القراءة	٥٦	١٣٣,١	٦,٠٨	٢٥,٣
منخفضى الوعى بإستراتيجيات مـا وراء المعرفة فى القراءة	٥٦	٩٦,٨٠	٨,٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٣) أن مقيـاس الـوعى بإسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة فى القراءة صادق فى قياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفـة فـى القراءة.

جـ- الصدق العاملى :

قام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملى حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة التقنين (٨٠) طالبـاً وطالبة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، وأديـرت العوامـل تـدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس لكايزر (أبـو حطـب، فـؤاد وأمـال صـادق، ١٩٩١، ص٦٢٦). كما استخدم محك كايزر فى تحديد العدد الذى يمكـن استخلاصـه مـن العوامل على أساس الجذر الكامن "واحد صحيح" على الأقل، والتى تكون تشـبعات العبارات الدالة على العوامل أكبر من (٠,٣٠) وفق محـك جيلفـورد وبشـرط أن العامل الجوهرى يضم ٣ تشبعات دالـة علـى الأقـل (فـرج، صـفوت، ١٩٨٠، ص١٥١).

وقد أسفرت النتائج عن ظهور ثلاثة عوامل يتشبع كل منهم بعدد مـن العبـارات كما يلى:

العامل الأول: استوعب (١٨%) من نسبة التباين الكلية بجـذر كـامن (٨,٥٠) وتشعبت به ١٣ عبارة تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤٣٢)، (٠,٧٣٠)، وتشـير هـذه العبارات إلى العامل الأول وهو اسـتراتيجيات القـراءة العامـة. العامـل الثـانى:

استوعب (١٥,٢٠%) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٨,١٠) وتشبعه به ٨ عبارات، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٩٢)، (٠,٨٣٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثانى وهو استراتيجيات حل المشكلة.

العامل الثالث: استوعب (١٠,١%) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٧,١٠) وتشبعه به ٩ عبارات، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٤٢)، (٠,٧٣٥) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثالث وهو استراتيجيات القراءة المساعدة.

(٢) مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى :

Motivation to achieve academically scale

هذا المقياس من تأليف واجه Waugh (٢٠٠٢) حيث قام بإعداده من خلال دراسة قام بها بهدف إعداد مقياس جديد لقياس الدافعية للإنجاز الدراسى مرتبط بالاتجاهات والسلوك. وقد اتبع الباحث الأصلى أربع استراتيجيات: الاولى: التركيز على المقاييس الفرعية الثلاثة للمقياس: الاجتهاد للتفوق، الرغبة للتعلم، والحوافز الشخصية. والثانية: الاهتمام بمدى صلاحية العبارات للقياس من حيث درجة صعوبتها وتحقيقها لهدف القياس. والثالثة: محاولة الإجابة على السؤال: ما هو هدف الطالب (الطالبة) من الدراسة؟ وما هو سلوكه الفعلى لتحقيق هدفه؟ والرابعة: التركيز على درجة صعوبة الموضوعات والواجبات والمهام الدراسية من حيث كونها صعبة أو متوسطة الصعوبة أو سهلة. ثم قام الباحث الأصلى بتطبيق الصورة المبدئية للمقياس المكونة من ٤٥ عبارة على ٢٣٩ طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بالجامعة باستراليا. وبعد حساب ثبات المقياس وصدقه تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٢٤ عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية هى: الاجتهاد للتفوق Striving for excellence، الرغبة للتعلم Desire to learn، الحوافز الشخصية Personal Incentives. (Waugh, 2002, pp. 65-86).

ثم قام الباحث الحالى بترجمته وتعديله وتقنينه وفقاً للخطوات التالية:

١- ترجمة العبارات باللغة العربية.

٢- تم إجراء التعديل اللغوى على بعض العبارات لتكون مناسبة لطبيعة العينة التى ستطبق عليها الأداة.

٣- تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٢٣ عبارة.

٤- وضع تعليمات لتطبيق المقياس كما يلى: على المجيب قراءة كل عبارة بدقة ووضع دائرة حول الدرجة التى تعبر عن مقدار انطباق العبارة عليه. ثم يكمل الإجابة على جميع العبارات دون ترك أى منها حيث أن: (٠) = لا تنطبق أبداً، (١) = تنطبق فى بعض المواد الدراسية، (٢) = تنطبق فى معظم المواد الدراسية، (٣) = تنطبق فى جميع المواد الدراسية. ووجد أن الطلاب يستطيعون الإجابة عليه فى مدة ١٥ دقائق مع قراءة التعليمات المدونة على كراسة الأسئلة والإجابة.

٥-وضع تعليمات لتصحيح المقياس كما يلى: يتبع فى هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات، بحيث تكون درجات العبارة الموجبة ٠، ١، ٢، ٣ تبعاً لتسلسل التعبير عن الرأى، وفى العبارة السالبة تنعكس الدرجات، وتكون أكبر درجة على المقياس (٦٩) درجة وأقل درجة (صفر) درجة.

٦-معنى الدرجة على المقياس:

الطالب الذى يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يجتهد للتفوق ببذل الكثير من الجهد أثناء الدراسة ويقوم بواجباته الدراسية على نحو أفضل ويحقق أهدافه الدراسية ويحصل على أعلى الدرجات ويصل إلى أعلى المستويات التعليمية، ولديه الرغبة للتعلم بالاهتمام بالدراسة والتعلم من الآخرين وتحمل مسئولية تعلمه ولديه الحوافز الشخصية الخارجية والداخلية والاجتماعية وذلك فى جميع المواد الدراسية. والطالب الذى يحصل على درجة منخفضة على هذا المقياس يبذل القليل من الجهد فى الدراسة، ولديه رغبة منخفضة للتعلم ولا يميل للتعلم من الآخرين ولديه الحوافز الشخصية القليلة فى عدد قليل من المواد الدراسية.

٧-حسب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات حيث طبق المقياس على ٨٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، وكان معامل الثبات على عينة الطلبة ٠,٧٣ وعلى عينة الطالبات ٠,٨١ وعلى العينة الكلية ٠,٧٥.

ثانياً: كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات للعينة الكلية ٠,٦٩ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠,١ تؤكد ارتفاع ثبات المقياس.

٨-صدق المقياس :

حسب صدق المقياس كما يلى :

أ - صدق المحتوى :

التزم الباحث الحالى بمفهوم الدافعية للإنجاز الدراسى، أثناء إجراء أى تعديل على عبارات المقياس الأصلى الأجنبى، ويمكن أن يعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس. (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ص٣٠٥). هذا وقد عرض الباحث الحالى الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسى الذى أعده مع الصورة الأجنبية للمقياس على متخصصين فى الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ويتبين من آراء المتخصصين أن عبارات المقياس الحالى تطابق عبارات المقياس الأصلى.

ب- الصدق التمييزى :

لحساب صدق المقياس استخدم الباحث الحالى طريقة المقارنة الطرفية وفيها تم ترتيب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسى واختيار من تؤهلهم درجاتهم أن يكونوا أعلى ٢٧% من مجموع أفراد العينة وعددهم ٢٠٨ طالباً وطالبة. كما تم اختيار من تؤهلهم درجاتهم على الاختبار أن يكونوا أدنى ٢٧% من مجموع أفراد العينة وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة ٥٦ طالباً وطالبة وتم استخدام النسبة الحرجة للمقارنة بين المجموعتين. (السيد، فؤاد البهى، ١٩٧٩، ص ص. ٤٠٦-٤٠٩) ويوضح الجدول التالى (٤) المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسى.

جدول (٤) المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسى

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة الحرجة ومستوى دلالتها
مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى	٥٦	٥٩,١٥	٧,٧٥	١٧,٤٤
منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى	٥٦	٣٨,٠٥	٤,٥٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٤) أن مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى صادق فى قياس الدافعية للإنجاز الدراسى.

جـ- الصدق العاملى :

قام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملى حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة التقنين (٨٠) طالباً وطالبة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس لكايزر (أبو حطب، فؤاد وأمال صادق، ١٩٩١، ص٦٢٦). كما استخدم محك كايزر فى تحديد العدد الذى يمكن استخلاصه من العوامل على أساس الجذر واحد صحيح على الأقل، والتى تكون تشبعات العبارات الدالة على العوامل أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد وبشرط أن العامل الجوهرى يضم ٣ تشبعات دالة على الأقل (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ص١٥١).

وقد أسفرت النتائج عن ظهور ثلاثة عوامل يتشبع كل منهم بعدد من العبارات كما يلى: العامل الأول: استوعب ٢٠% من نسبةالتباين الكلية بجذر كامن (١٠,٥) وتشبعت به ١٠ عبارات تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٣٥)، (٠,٦٣٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الأول وهو الاجتهاد للتفوق.

العامل الثانى: استوعب ١٦,٥% من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٩,٣٠) وتشبعت به ٩ عبارات تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٦٢)، (٠,٩٢٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثانى وهو الرغبة للتعلم. العامل الثالث: استوعب ١٢,٥% من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٨,٢) وتشبعه به ٤ عبارات، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣١٠)، (٠,٧٢٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثالث وهو الحوافز الشخصية.

(٣) مقياس حماية قيمة الذات: Self - worth protection scale:

قام بتأليف هذا المقياس طومسون Thompson ودينيل Dinnel (٢٠٠٣) من خلال دراسة قاما فيها بإعداد مقياس حماية قيمة الذات فى دراسة تكونت من دراستين فرعيتين على عينة بلغت ٦٥٤ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصل

الباحثان فى بادئ الأمر إلى الصورة المبدئية للمقياس والتى تكونت من ٤٤ عبارة وبعد حساب الثبات والصدق العاملى والتلازمى للمقياس، تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٣ عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية هى: الشك فى القدرة Ability Doubts، أهمية القدرة Importance of Ability، والتوجه نحو التجنب Avoidance orientation

.(Thompson & Dinnel, 2003, pp. 89-107)

ثم قام الباحث الحالى بترجمته وتعديله وتقنينه وفقاً للخطوات التالية:

١- ترجمة العبارات باللغة العربية.

٢- تم إجراء التعديل اللغوى على بعض العبارات لتكون مناسبة لطبيعة العينة التى ستطبق عليها الأداة.

٣- تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٣ عبارة.

٤- وضع تعليمات لتطبيق المقياس كما يلى: على المجيب قراءة كل عبارة بدقة ووضع دائرة حول الدرجة التى تعبر عن مقدار انطباق العبارة عليه. ثم يكمل الإجابة على جميع العبارات دون ترك أى منها حيث أن: ١= لا تنطبق أبداً، ٢ = نادراً ما تنطبق، ٣ = تنطبق أحياناً، ٤ = تنطبق دائماً. ووجد أن الطلاب يستطيعون الإجابة عليه فى مدة ١٥ دقائق مع قراءة التعليمات المدونة على كراسة الأسئلة والإجابة.

٥- وضع تعليمات لتصحيح المقياس كما يلى: يتبع فى هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعاً لإيجابية أو سالبية العبارة. ففى العبارة الموجبة تكون درجات العبارة: ١-٢-٣-٤ تبعاً لتسلسل التعبير عن الرأى وفى العبارة السالبة تنعكس الدرجات، وتكون أكبر درجة على المقياس (١٣٢) درجة وأقل درجة (٣٣) درجة.

٦-معنى الدرجة على المقياس :

الطالب الذى يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يشعر بأهمية قدرته على الأداء، ويهتم بدراسته وبعمله المدرسى، ولكنه عندما يمر بموقف يشعر

من خلاله بضعف قدرته على الأداء ويتوقع فشل أداة يؤدى ذلك إلى شكة فى قدرته وانسحابه من الموقف لرغبته العالية فى تجنب الموقف ببذل القليل من الجهد، حتى يشعر بأن فشله يرجع إلى بذل القليل من الجهد وليس لضعف قدرته على الأداء لحماية قيمة الذات. والطالب الذى يحصل على درجة منخفضة على هذا المقياس يشعر بأهمية قدرته على الأداء ولكنه عندما يمر بموقف يشعر، من خلاله بقدرته على الأداء ويتوقع نجاح أداءه فلا يشك فى قدرته ولا يتجنب الموقف الذى يمر به بل يتفاعل مع الموقف على نحو أفضل.

٧-حسب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات حيث طبق المقياس على ٨٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة. وكان معامل الثبات على عينة الطالبة ٠,٨٥ وعلى عينة الطالبات ٠,٧٣ وعلى العينة الكلية ٠,٨٠.

ثانياً: كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات للعينة الكلية ٠,٧١ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ تؤكد ارتفاع ثبات المقياس.

٨-صدق المقياس :

حسب صدق المقياس كما يلى:

أ - صدق المحتوى :

التزم الباحث الحالى بمفهوم حماية قيمة الذات، أثناء إجراء أى تعديل على عبارات المقياس الأصلى الأجنبى، ويمكن أن يعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ص٣٠٥). هذا وقد عرض الباحث الحالى الصورة النهائية لمقياس حماية قيمة الذات الذى أعده مع الصورة الأجنبية للمقياس على متخصصين فى الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتبين من آراء المتخصصين أن عبارات المقياس الحالى تطابق عبارات المقياس الأصلى.

ب- الصدق التمييزى :

لحساب صدق المقياس استخدم الباحث الحالى طريقة المقارنة الطرفية وفيها تم

ترتيب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة لمقياس حماية قيمة الذات واختيار من تؤهلهم درجاتهم أن يكونوا أعلى ٢٧% من مجموع أفراد العينة وعددها ٢٠٨ طالباً وطالبة. كما تم اختيار من تؤهلهم درجاتهم على الاختبار أن يكونوا أدنى ٢٧% من مجموع أفراد العينة. وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة ٥٦ طالباً وطالبة وتم استخدام النسبة الحرجة للمقارنة بين المجموعتين. (السيد، فؤاد البهى، ١٩٧٩، ص ص ٤٠٦-٤٠٩).

ويوضح الجدول التالى (٥) المقارنة الطرفية لمقياس حماية قيمة الذات.

جدول (٥) يوضح المقارنة الطرفية لمقياس حماية قيمة الذات

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة الحرجة ومستوى دلالتها
مرتفعى حماية قيمة الذات	٥٦	٩٤,٧٠	٣,٥	٢٧,٧٧
منخفض حماية قيمة الذات	٥٦	٧٨,٣٥	٣,٤٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٥) أن مقياس حماية قيمة الذات صادق فى قياس حماية قيمة الذات.

جـ- الصدق العاملى :

قام الباحث الحالى بحساب صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملى حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة التقنين (٨٠) طالباً وطالبة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس لكايزر (أبو حطب، فؤاد وأمال صادق، ١٩٩١، ص٦٢٦). كما استخدم محك كايزر فى تحديد العدد الذى يمكن استخلاصه من العوامل على أساس الجذر "واحد صحيح" على الأقل، والتى تكون تشبعات العبارات الدالة على العوامل أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد وبشرط أن العامل الجوهرى يضم ٣ تشبعات دالة على الأقل (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ص١٥١). وقد أسفرت النتائج عن ظهور ثلاثة عوامل يتشبع كل منهم بعدد من العبارات كما يلى:

العامل الأول: استوعب (١٩,٥%) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٩,٥) وتشبعت به ١٥ عبارة تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٥٠)، (٠,٨٣٠) وتشير هذه

العبارات إلى العامل الأول وهو الشك فى القدرة. العامل الثانى: استوعب (١٣,٥%) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٧,٥) وتشبعت به ٧ عبارات، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤١٠)، (٠,٨٥٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثانى وهو أهمية القدرة. العامل الثالث: استوعب (١٥,٥%) من نسبة التباين الكلية بجذر كامن (٨,٥) وتشبعت به ١١ عبارة، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣٤٠)، (٠,٨٩٠) وتشير هذه العبارات إلى العامل الثالث وهو الاتجاه نحو التجنب.

ثالثاً: الأساليب والطرق الإحصائية :

تم معالجة البيانات إحصائياً وذلك باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب الالتواء، واستخدام اختبار (ت) ومعاملات الارتباط البسيط والمتعدد وتحليل التباين (٢×٢×٢) وتحليل الانحدار متعدد المتغيرات، وذلك للتوصل إلى نتائج الدراسة طبقاً لفروضها الموضوعة سابقاً. (السيد، فؤاد البهى، ١٩٧٩)، (عبد المنعم، محمد وآخرون، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص ص. ٧٩-٢٩٦)، (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ١٩٩٦). (Ferguson, G.A., 1976, pp.113-279)، (Minium, E.W. et al., 1993, pp. 173-188).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة :

تم معالجة البيانات إحصائياً بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار اعتدالية توزيع المتغيرات بحساب الالتواء، واستخدام تحليل التباين (٢×٢×٢)، واستخدام اختبار (ت)، وحساب معامل الارتباط لبيرسون، وحساب معامل الارتباط المتعدد، وتحليل الانحدار متعدد المتغيرات. وذلك للتوصل إلى نتائج الدراسة طبقاً لفروضها الموضوعة سابقاً. وتُبين الجداول التالية ما يلى:

جدول (٦) نتائج اختبار اعتدالية توزيع متغيرات (مقاييس) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات والتحصيل الدراسى (ن = ٢٠٧).

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل لكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

جدول (٨) تحليل التباين (٢×٢×٢) لكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات للتحصيل الدراسى.

جدول (١٠) تحليل التباين (٢×٢×٢) للتحصيل الدراسى.

جدول (٦) نتائج اختبار اعتدالية توزيع متغيرات (مقاييس)
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية
للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات والتحصيل الدراسى (ن = ٢٠٧)

م	المتغيرات (المقاييس)	المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	الالتواء
١	الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة:				
	المقاييس الفرعية :				
	- استراتيجيات القراءة العامة	٤٨,٨٥	٤٨,٩٧	٧,٤٢	-٠,٠٥
	- استراتيجيات حل المشكلة.	٣٣,٥٥	٣٤,٣٨	٤,٨٦	-٠,٥١
	- استراتيجيات القراءة المساعدة	٣٢,٠٠	٣٣,٨٨	٥,٩٤	-٠,٤٣
	المقياس ككل	١١٨,٦٥	١٢٠,٥	١١,٣٥	-٠,٤٨
٢	الدافعية للإنجاز الدراسى :				
	المقاييس الفرعية :				
	- الاجتهاد للتفوق.	٢٢,٠١	٢٣,٩٩	٣,٨٤	-١,٥٥
	- الرغبة للتعلم.	١٨,٨٥	٢١,٣١	٣,٨١	-١,٥٤
	- الحوافز الشخصية.	٨,٤٥	٩,٢٣	٢,٧٨	-٠,٨٤
	المقياس ككل.	٤٨,٥٠	٤٨,٧٨	٨,٥٩	-٠,١٠
٣	حماية قيمة الذات :				
	المقاييس الفرعية:				
	- الشك فى القدرة.	٣٥,٢	٣٥,١٥	٥,٥٥	٠,٠٣
	- أهمية القدرة.	٢٢,٠٠	٢٤,٧٧	٤,٢٤	-١,٩٦
	- التوجه نحو التجنب.	٢٩,٦٥	٢٩,٥٣	٤,٠٠	٠,٠٩
	المقياس ككل	٨٦,٦٠	٨٧,٠٠	٦,٩٥	-٠,١٧
٤	التحصيل الدراسى	١٦٨,٣	١٧٦,٢٥	١٩,٩٥	-١,٠٢

يتضح من الجدول السابق أن الالتواء يقع بين -٣، +٣ ولذا يمكن القول بأن جميع المقاييس المستخدمة موزعة توزيعاً اعتدالياً، ويمكن تطبيق القوانين الإحصائية المناسبة لذلك.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل لكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات

الجنس	التخصص	مستوى التحصيل	حجم العينة	الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة		الدافعية للإنجاز الدراسى		حماية قيمة الذات	
				المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
ذكور	علمى	مرتفع	١٤	١٣٣,٤٥	٣,٥٠	٥٤,٨٥	٣,١٢	٧٩,٨٥	٥,٢٤
		منخفض	١٤	٩٩,٨٥	٣,٦٤	٣٧,٠٠	٤,٦٤	٩٢,٧٠	٤,٥٨
		مجموع	٢٨	١١٦,٩٣	١٧,٠٥	٤٥,٩٣	٧,٧٦	٨٦,٣٠	٨,٠٩
	أدبى	مرتفع	١٤	١٣٣,٤٥	٤,٨٠	٥٨,٤٥	٢,٩٦	٧٨,٨٠	٤,٠٦
		منخفض	١٤	١٠٠,٥٥	٤,٤٢	٣٦,٦٥	٤,٨٠	٩٣,٤٥	٦,١٠
		مجموع	٢٨	١١٧,٠٠	١٧,٠٦	٤٧,٥٥	١٠,٦٠	٨٦,١٠	٨,٩٧
	المجموع	مرتفع	٢٨	١٣٣,٤٥	٤,٩٧	٥٦,٦٥	٣,٥٠	٧٩,٣٠	٤,٧٢
		منخفض	٢٨	١٠٠,٢٠	٤,٠٦	٣٦,٨٠	٤,٧٢	٩٣,٠٥	٥,٤١
		مجموع	٥٦	١١٦,٨٠	١٧,١١	٥٠,٥٥	٩,٣٩	٨٦,٢٠	٨,٥٤
إناث	علمى	مرتفع	١٤	١٣١,٦٥	٦,١	٥٨,٠٥	٣,٨٤	٨٢,٣٥	٥,٨١
		منخفض	١٤	١٠٨,٠٥	٤,٣	٤٥,٥٥	٢,٩٦	٩٢,٣٥	٤,٨٠
		مجموع	٢٨	١١٩,٨٥	١٢,٥٧	٥١,٨٠	٧,١٤	٨٧,٣٥	٧,٣٠
	أدبى	مرتفع	١٤	١٣٠,٥٥	٤,٨	٥٩,٨٥	٤,٠٩	٧٧,٧٠	٤,٥٨
		منخفض	١٤	١٠٥,٢٠	٤,٢٧	٤٠,٩٥	٣,٨٤	٩٣,٨٠	٤,٨٥
		مجموع	٢٨	١١٧,٧٥	١٣,٦١	٥٠,٤٠	١٠,٠٦	٨٥,٧٥	٩,٣٣
	المجموع	مرتفع	٢٨	١٣١,١٠	٥,٥٣	٥٨,٩٥	٢,٦٥	٨٠,٠٢	٥,٧٢
		منخفض	٢٨	١٠٦,٤٥	٤,٥٠	٤٢,٢٠	٤,٢٠	٩٣,٠٥	٤,٨٧
		مجموع	٥٦	١١٨,٨	١٣,٣٠	٤٦,٧٥	١٠,٧٧	٨٦,٥٥	٨,٤١
المجموع الكلى	علمى	مرتفع	٢٨	١٣٢,٥٥	٥,٠٧	٥٦,٤٥	٣,٨٧	٨١,١٠	٥,٦٨
		منخفض	٢٨	١٠٣,٩٥	٥,٧٢	٤١,٦٥	٥,٨١	٩٢,٥٥	٤,٦٩
		مجموع	٥٦	١١٨,٢٥	١٥,٢٧	٤٨,٩٠	٨,٦٦	٨٦,٨٠	٧,٧٣
	أدبى	مرتفع	٢٨	١٣٢,٠٠	٥,٠٠	٥٩,١٥	٣,٦٤	٧٨,٢٥	٤,٣٦
		منخفض	٢٨	١٠٢,٧٠	٤,٧٧	٣٧,٧٠	٣,٩٤	٩٣,٦٠	٥,٥٢
		مجموع	٥٦	١١٧,٣٥	١٥,٤٤	٤٨,٤٥	١١,٣٧	٨٥,٩٥	٩,١٥
	المجموع	مرتفع	٥٦	١٣٢,٢٥	٥,٠٥	٥٧,٨٠	٣,٩٧	٧٩,٧٠	٥,٢٤
		منخفض	٥٦	١٠٣,٣٥	٥,٣٢	٣٩,٥٠	٥,٢٧	٩٣,٠٥	٥,١٥
		مجموع	١١٢	١١٧,٨٠	١٥,٣٥	٤٨,٦٥	١٠,٢٧	٨٦,٣٥	٨,٤٧

جدول (٨) تحليل التباين (٢×٢×٢) لكل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى دلالتها
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	أ- الجنس (ذكور/إناث)	٣٥	١	٣٥	١,٤٩	غير دالة
	ب- مستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)	٢٣٦٣٥	١	٢٣٦٣٥	١٠٠٧,٨٩	٠,٠١
	جـ- التخصص (علمى/ أدبى)	٢٥	١	٢٥	١,٠٧	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٤٨٥	١	٤٨٥	٢٠,٦٨	٠,٠١
	تفاعل أ × جـ	٦٥	١	٦٥	٢,٧٧	غير دالة
	تفاعل ب × جـ	٦	١	٦	٠,٢٦	غير دالة
	تفاعل أ × ب × جـ	٧	١	٧	٠,٣٠	غير دالة
	الخطأ	٢٤٣٩	١٠٤	٢٣,٤٥		
	الكلى	٢٦٦٩٧	١١١			
الدافعية للإنجاز الدراسى	أ- الجنس (ذكور/إناث)	٤٤٣	١	٤٤٣	٣٢,٩٤	٠,٠١
	ب- مستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)	٩٨٢٤	١	٩٨٢٤	٧٧٤,٧٦	٠,٠١
	جـ- التخصص (علمى/ أدبى)	١	١	١	٠,٠٨	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٦٣	١	٦٣	٤,٩٧	٠,٠٥
	تفاعل أ × جـ	١٠٦	١	١٠٦	٨,٣٦	٠,٠١
	تفاعل ب × جـ	١٩٨	١	١٩٨	١٥,٦٢	٠,٠١
	تفاعل أ × ب × جـ	٣٦	١	٣٦	٢,٨٤	غير دالة
	الخطأ	١٣١٩	١٠٤	١٢,٦٨		
	الكلى	١١٩٩٠	١١١			
حماية قيمة الذات	أ- الجنس (ذكور/إناث)	٧	١	٧	٠,٢٧	غير دالة
	ب- مستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)	٥٣٩٠	١	٥٣٩٠	٢٠٩,٠٠	٠,٠١
	جـ- التخصص (علمى/ أدبى)	٣١	١	٣١	١,٢٠	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٤	١	٤	٠,١٦	غير دالة
	تفاعل أ × جـ	٢٩	١	٢٩	١,١٢	غير دالة
	تفاعل ب × جـ	١٣١	١	١٣١	٥,٠٨	٠,٠٥
	تفاعل أ × ب × جـ	٢٣	١	٢٣	٠,٨٩	غير دالة
	الخطأ	٢٦٨٢	١٠٤	٢٥,٧٩		
	الكلى	٨٢٩٦	١١١			

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات للتحصيل الدراسى

الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	الدافعية للإنجاز الدراسى	حماية قيمة الذات	عدد الطلاب	التحصيل الدراسى	
				المتوسط	الانحراف المعيارى
المرتفع	المرتفعة	مرتفعة	٢٥	١٨٣,٧	٨,٨٩
		منخفضة	٢٥	١٩٠,٩	٧,٤٢
		مجموع	٥٠	١٨٧,٣	٨,٩٤
	المنخفضة	مرتفعة	٢٥	١٧٤,٥	٦,٣٢
		منخفضة	٢٥	١٧٩,٧	٩,٨٥
		مجموع	٥٠	١٧٧,١	٨,٦٦
	المجموع	مرتفعة	٥٠	١٧٩,١	٩,٠٠
		منخفضة	٥٠	١٨٥,٣	١٠,٣٤
		مجموع	١٠٠	١٨٢,٢	١٠,٢
المنخفض	المرتفعة	مرتفعة	٢٥	١٥٦,٥	٨,٠٠
		منخفضة	٢٥	١٥٩,٧	٦,٤
		مجموع	٥٠	١٥٨,١	٧,٤٢
	المنخفضة	مرتفعة	٢٥	١٤٠,٥	١٢,٩٦
		منخفضة	٢٥	١٥١,٣	١٢,٥٧
		مجموع	٥٠	١٤٥,٩	١٣,٨٦
	المجموع	مرتفعة	٥٠	١٤٨,٥	١٦,٠٦
		منخفضة	٥٠	١٥٥,٥	١٠,٨٢
		مجموع	١٠٠	١٥٢,٠٠	١٢,٦٩
المجموع	المرتفعة	مرتفعة	٥٠	١٧٠,١	١٦,٠٣
		منخفضة	٥٠	١٧٥,٣	١٧,٠٦
		مجموع	١٠٠	١٧٢,٧	١٦,٧٦
	المنخفضة	مرتفعة	٥٠	١٥٧,٥	٩,٦٤
		منخفضة	٥٠	١٦٥,٥	١٨,١٤
		مجموع	١٠٠	١٦١,٥	١٩,٤٢
	المجموع	مرتفعة	١٠٠	١٧٠,٤	١٨,٠٦
		منخفضة	١٠٠	١٨٣,٨	١٩,١٠
		مجموع	٢٠٠	١٧٧,١	٢٩,٦٥

جدول (١٠) تحليل التباين (٢×٢×٢) للتحصيل الدراسى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى دلالتها
أ- الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (مرتفع/منخفض)	٤٩٨٣٣	١	٤٩٨٣٣	٥٤٩,٨٥	٠,٠١
ب- الدافعية للانجاز الدراسى (مرتفعة/منخفضة)	٥٦٠٧	١	٥٦٠٧	٦١,٨٧	٠,٠١
جـ- حماية قيمة الذات (مرتفعة/منخفضة)	٢٠٨٠	١	٢٠٨٠	٢٢,٩٥	٠,٠١
تفاعل أ × ب	٢١١	١	٢١١	٢,٣٣	غير دالة
تفاعل أ × جـ	٦٦	١	٦٦	٠,٧٣	غير دالة
تفاعل ب × جـ	٦٠	١	٦٠	٠,٦٦	غير دالة
تفاعل أ × ب × جـ	٢٣٩	١	٢٣٩	٢,٦٤	غير دالة
الخطأ	١٧٤٠٠	١٩٢	٩٠,٦٣		
الكلى	٧٥٤٩٦	١٩٩			

يتضح من الجدول (٨) السابق ما يلى :

(١) بالنسبة للمتغير المستقل (الجنس): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الدافعية للإنجاز الدراسى. وهذا يشير إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى الدافعية للإنجاز الدراسى. بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وحماية قيمة الذات.

(٢) وبالنسبة للمتغير المستقل (مستوى التحصيل): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل، ومنخفضى التحصيل فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات. وهذا يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصيلى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

(٣) وبالنسبة للمتغير المستقل (التخصص): لم توجد فروق دالة بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

وبالنسبة للتفاعل فقد اتضح ما يلى:

١-بالنسبة للمتغير التابع (الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة): وجود تفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسى. وهذا يشير إلى وجود تفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسى فى درجة تأثيرهما المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص أو بين مستوى التحصيل والتخصص أو بين الجنس ومستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهم المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة.

٢- وبالنسبة للمتغير التابع (الدافعية للإنجاز الدراسى): وجود تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل، وبين الجنس والتخصص، وبين مستوى التحصيل والتخصص. مما يشير إلى وجود تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل، وبين الجنس والتخصص، وبين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى. بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهم المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى.

٣-وبالنسبة للمتغير التابع (حماية قيمة الذات): وجود تفاعل دال بين مستوى التحصيل والتخصص. مما يشير إلى وجود تفاعل دال بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى حماية قيمة الذات. بينما لم يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل أو بين الجنس والتخصص أو بين الجنس ومستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهم المشترك فى حماية قيمة الذات.

ويتضح من الجدول (١٠) السابق ما يلى:

١-بالنسبة للمتغير المستقل (الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء

المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى. وهذا يشير إلى وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى.

٢-وبالنسبة للمتغير المستقل (الدافعية للإنجاز الدراسى): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى. وهذا يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى.

٣-وبالنسبة للمتغير المستقل (حماية قيمة الذات): وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى.

وبالنسبة للتفاعل فقد اتضح ما يلى :

عدم وجود تفاعل بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وحماية قيمة الذات، أو بين الدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى.

وبناء على ما أسفرت عنه نتائج تحليل التباين السابق عرضها، والتى أشارت إلى دلالة الفروق فى بعض المتغيرات المدروسة باستخدام (ف) فقد قام الباحث بتحديد اتجاه الفروق من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة الكلية وقيمة (ت) وفقاً لفروض الدراسة.

١- نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه (لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة،

والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة، لدى عينة الدراسة). وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات، والجدول التالى (١١) يوضح نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب. (ذكور/ إناث) فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات.

جدول (١١) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (ذكور/ إناث) فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة

م	المتغير التابع	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
١	الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	ذكور	٥٦	١١٦,٨٠	١٧,١١	٠,٦٨
		إناث	٥٦	١١٨,٨٠	١٣,٣٠	غير دالة
٢	الدافعية للإنجاز الدراسى	ذكور	٥٦	٥٠,٥٥	٩,٣٩	٢,٥٠
		إناث	٥٦	٤٦,٧٥	١٠,٧٧	٠,٠١
٣	حماية قيمة الذات	ذكور	٥٦	٨٦,٢٠	٨,٥٤	٠,٢٢
		إناث	٥٦	٨٦,٥٥	٨,٤١	غير دالة

يتضح من الجدول (١١) السابق ما يلى :

١-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة مجموعة الذكور، ومتوسط درجات طالبات مجموعة الإناث فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى حماية قيمة الذات.

٢-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الذكور، ومتوسط درجات مجموعة الإناث فى الدافعية للإنجاز الدراسى، لصالح مجموعة الذكور.

وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين وتفوق مجموعة الذكور على مجموعة الإناث فى أنهم أكثر دافعية للإنجاز الدراسى. وبناء على هذه النتائج فإن

الفرض السابق قد ثبت صحته فى حالة دراسة الفروق بين المجموعتين (الذكور/ الإناث) فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وفى حماية قيمة الذات. ولم تثبت صحته فى حالة دراسة الفروق بين المجموعتين (الذكور/ الإناث) فى الدافعية للإنجاز الدراسى.

٢- نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب القسم العلمى، ودرجات طلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة لدى عينة الدراسة وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة. والجدول التالى (١٢) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (علمى/ أدبى) فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات.

جدول (١٢) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (علمى/ أدبى) فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة

م	المتغير التابع	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
١	الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	علمى	٥٦	١١٨,٢٥	١٥,٢٧	٠,٣١
		أدبى	٥٦	١١٧,٣٥	١٥,٤٤	غير دالة
٢	الدافعية للإنجاز الدراسى	علمى	٥٦	٤٨,٩٠	٨,٦٦	٠,٢٣
		أدبى	٥٦	٤٨,٤٥	١١,٣٧	غير دالة
٣	حماية قيمة الذات	علمى	٥٦	٨٦,٨٠	٧,٧٣	٠,٤٧
		أدبى	٥٦	٨٥,٩٥	٩,١٥	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢)،السابق ما يلى :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب القسم العلمى،

ومتوسط درجات طلاب القسم الأدبى فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات. وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق ثبت صحته.

٣- نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه (توجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعى التحصيل والطلاب منخفضى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل، وفى حماية قيمة الذات لصالح مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل)، وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الطلاب مرتفعى التحصيل، ودرجات الطلاب منخفضى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات. والجدول التالى (١٣) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى التحصيل/ منخفضى التحصيل) فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات.

جدول (١٣) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى التحصيل/ منخفضى التحصيل) فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة

م	المتغير التابع	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
١	الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	مرتفع التحصيل	٥٦	١٣٢,٢٥	٥,٠٥	٢٩,١٩ ٠,٠٠٥
		منخفض التحصيل	٥٦	١٠٣,٣٥	٥,٣٢	
٢	الدافعية للإنجاز الدراسى	مرتفع التحصيل	٥٦	٥٧,٨٠	٣,٩٧	٢٠,٥٦ ٠,٠٠٥
		منخفض التحصيل	٥٦	٣٩,٥٠	٥,٢٧	
٣	حماية قيمة الذات	مرتفع التحصيل	٥٦	٧٩,٧٠	٥,٢٤	١٣,٤٨ ٠,٠٠٥
		منخفض التحصيل	٥٦	٩٣,٠٥	٥,١٥	

يتضح من الجدول السابق (١٣) ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعى التحصيل، ومتوسط درجات الطلاب منخفضى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل، وفى حماية قيمة الذات لصالح مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل. وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق ثبت صحته.

٤- نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمى/ أدبى) ومستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة لدى عينة الدراسة. الجدول التالى (١٤) يوضح التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل فى درجة تأثيرهما المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى.

الجدول التالى (١٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) الخاصة بالتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى.

الجنس / مستوى التحصيل		ذكور		إناث		قيمة (ت) ومستوى دلالتها
		أ- مرتفع	ب- منخفض	جـ- مرتفع	د- منخفض	
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة	ن	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	أ/ب = ٢٠,٩٣ ٠,٠٠٥
	م	١٣٣,٤٥	١٠٠,٢	١٣١,١٠	١٠٦,٤٥	
	ع	٤,٩٧	٤,٠٦	٥,٥٣	٤,٥٠	ب/جـ = ٢٣,٥٦ ٠,٠٠٥
الدافعية للإنجاز الدراسى	ن	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	أ/ب = ١٣,٥٢ ٠,٠٠٥
	م	٥٦,٦٥	٣٦,٨٠	٢٨,٩٥	٤٢,٢٠	
	ع	٣,٥٠	٤,٧٢	٢,٦٥	٤,٢٠	ب/جـ = ٢١,٣٠ ٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٤) السابق ما يلى :

١-وجود تفاعل دال بين مجموعات التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسى

للمجموعات الفرعية الأربع الخاصة بالتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسي في درجة تأثيرهما المشترك في الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة. وهذا يعني وجود تفاعل دال إحصائياً بين الجنس ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهما المشترك في الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة وأن مجموعة (أ) الذكور مرتفعة التحصيل أكثر تأثيراً في التفاعل.

٢-وجود تفاعل دال بين مجموعات التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل للمجموعات الفرعية الأربع الخاصة بالتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسي في درجة تأثيرهما المشترك في الدافعية للإنجاز الدراسي. وهذا يعني أن هناك تفاعل دال إحصائياً بين الجنس ومستوى التحصيل في درجة تأثيرهما المشترك في الدافعية للإنجاز الدراسي، وأن مجموعة (أ) الذكور مرتفعة التحصيل الدراسي أكثر المجموعات تأثيراً في التفاعل.

والجدول التالي (١٥) يوضح التفاعل بين الجنس والتخصص في درجة تأثيرهما المشترك في الدافعية للإنجاز الدراسي.

جدول (١٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) الخاصة بالتفاعل بين الجنس والتخصص في الدافعية للإنجاز الدراسي

الجنس / التخصص		ذكور		إناث		قيمة (ت) ومستوى دلالتها
		أ- علمي	ب- أدبي	جـ- علمي	د- أدبي	
الدافعية للإنجاز الدراسي	ن	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	أ/د = ١,٨٢٤ ٠,٠٥
	م	٤٥,٩٣	٤٧,٥٥	٥١,٨	٥٠,٤٠	
	ع	٧,٧٦	١٠,٦٠	٧,١٤	١٠,٠٦	ب/جـ = ١,٧٢٨ ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) السابق ما يلي :

وجود تفاعل دال بين مجموعات التفاعل بين الجنس والتخصص للمجموعات الفرعية الأربع الخاصة بالتفاعل بين الجنس والتخصص في درجة تأثيرهما المشترك في الدافعية للإنجاز الدراسي. وهذا يعني وجود تفاعل دال إحصائياً بين

الجنس والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وأن مجموعة (جـ) الإناث علمى أكثر تأثيراً فى التفاعل.

والجدول التالى (١٦) يوضح التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات.

جدول (١٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) الخاصة بالتفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات

مستوى التحصيل / التخصص		مرتفع		منخفض		قيمة (ت) ومستوى دلالتها
		أ- علمى	ب- أدبى	جـ- علمى	د- أدبى	
الدافعية للإنجاز الدراسى	ن	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	أ/د = ١٧,٦٩ ٠,٠٠٥
	م	٥٦,٤٥	٥٩,١٥	٤١,٦٥	٣٧,٧٠	
	ع	٣,٨٧	٣,٦٤	٥,٨١	٣,٩٤	ب/جـ = ١٣,٢٦ ٠,٠٠٥
حماية قيمة الذات	ن	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨	أ/د = ٨,٢٢ ٠,٠٠٥
	م	٨١,١٠	٧٨,٢٥	٩٢,٥٥	٩٣,٦	
	ع	٥,٦٨	٤,٣٦	٤,٦٩	٥,٥٢	ب/جـ = ١١,٦٣ ٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٦) السابق ما يلى :

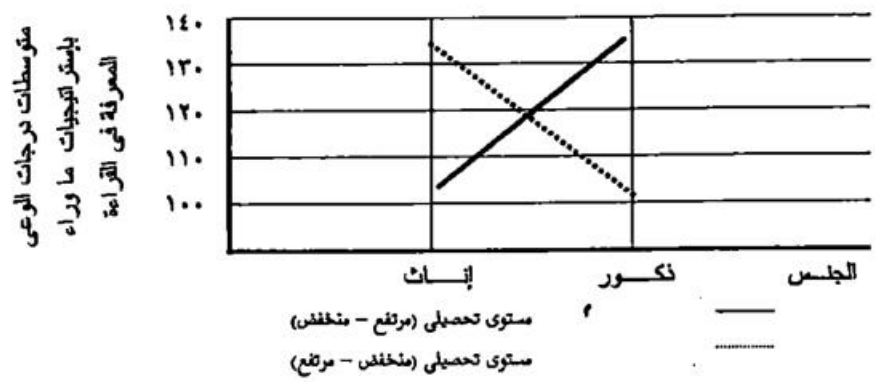
١-وجود تفاعل دال بين مجموعات التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص للمجموعات الفرعية الأربع الخاصة بالتفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى. وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وأن مجموعة (ب) الأدبى مرتفعة التحصيل أكثر تأثيراً فى التفاعل.

٢-وجود تفاعل دال بين مجموعات التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص للمجموعات الفرعية الأربع الخاصة بالتفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى حماية قيمة الذات. وهذا يعنى وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى

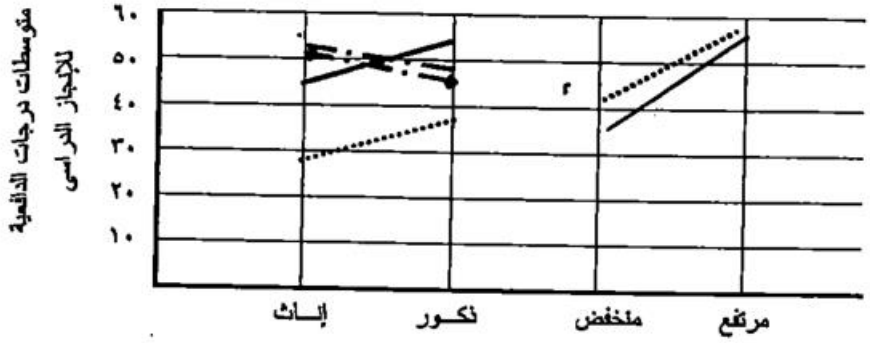
حماية قيمة الذات وان مجموعة (د) أدبى منخفضة التحصيل الدراسى أكثر تأثيراً فى التفاعل.

من خلال الجداول السابقة (١٠، ١٤، ١٥، ١٦) يتضح أنه قد ثبت صحة الفرض الرابع فى حالة دراسة التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل فى درجة تأثيرهما المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وفى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حالة دراسة التفاعل بين الجنس والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حالة دراسة التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات. ولم يثبت صحته فى حالة التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهم المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وفى الدافعية للإنجاز وفى حماية قيمة الذات.

ولكى يكتمل الوصف الخاص بالتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. والتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل وكذلك التفاعل بين الجنس والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى، والتفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى. والتفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى حماية قيمة الذات. ترجمة متوسطات الدرجات فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وفى الدافعية للإنجاز الدراسى وفى حماية قيمة الذات إلى رسم بيانى يوضحه الأشكال التالية:



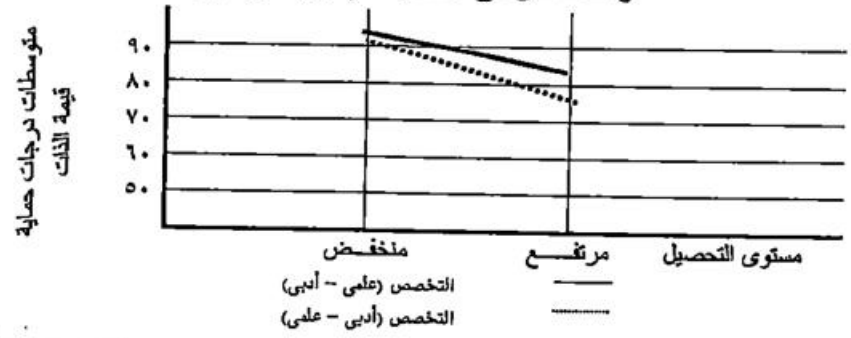
شكل (١) يوضح التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل
فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة



(٢ – أ) الجنس
مستوى التحصيل (مرتفع – منخفض)
مستوى التحصيل (منخفض – مرتفع)
التخصص (علمى – أدبى)
التخصص (أدبى – علمى)

(٢ – ب) مستوى التحصيل
التخصص (علمى – أدبى)
التخصص (أدبى – علمى)

شكل (٢–أ) يوضح التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل وكذلك
التفاعل بين الجنسُ والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى
شكل (٢–ب) يوضح التفاعل بين مستوى التحصيل
والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى



شكل (٣) يوضح التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى حماية قيمة الذات

٥– نتائج الفرض الخامس : ـ

ينص الفرض الخامس على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعـى

الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة). وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة ومنخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى. والجدول التالى (١٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى.

جدول (١٧) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى

المتغير المستقل	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
التحصيل الدراسى	مرتفع	١٠٠	١٨٢,٢	١٠,٢	١٨,٤١
	منخفض	١٠٠	١٥٢,٠٠	١٢,٦٩	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٧) السابق ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، ومتوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين وتفوق مجموعة الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق قد ثبت صحته.

٦- نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل

الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى). وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى. والجدول التالى (١٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى.

جدول (١٨) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/منخفضى) الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى

المتغير المستقل	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
التحصيل الدراسى	مرتفعة	١٠٠	١٧٢,٧	١٦,٧٦	٤,٣٤
	منخفض	١٠٠	١٦١,٥	١٩,٤٢	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٨) السابق ما يلى:

وجود فروق دلالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى، ومتوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين وتفوق مجموعة الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق قد ثبت صحته.

٧- نتائج الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات). وقد تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى. والجدول التالى (١٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى.

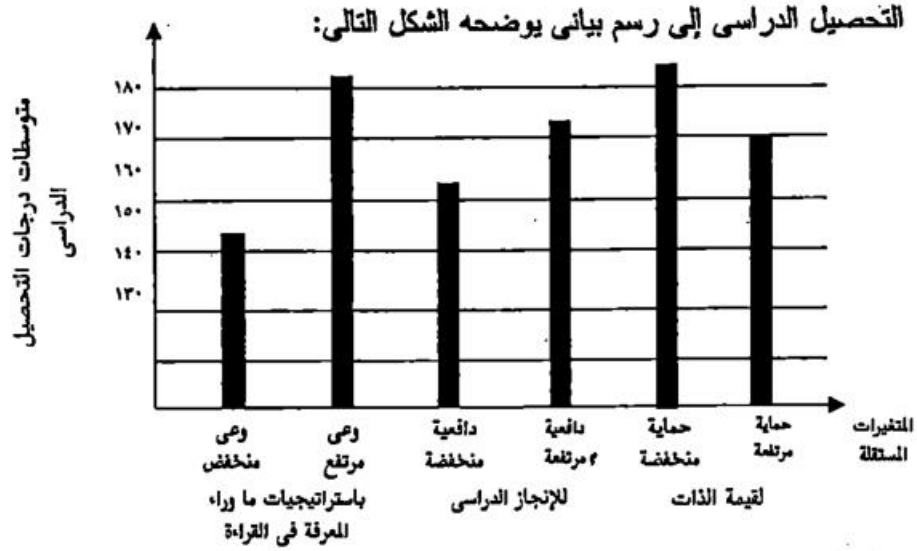
جدول (١٩) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين الطلاب (مرتفعى/منخفضى) حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى

المتغير المستقل	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ومستوى دلالتها
التحصيل الدراسى	مرتفعة	١٠٠	١٧٠,٤	١٨,٠٦	٥,٠٨
	منخفض	١٠٠	١٨٣,٨	١٩,١٠	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٩) السابق ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات، ومتوسط درجات مجموعة الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح مجموعة الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين وتفوق مجموعة الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق قد ثبت صحته.

ولكى يكتمل الوصف الخاص بتأثير الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى، تم ترجمة قيم متوسطات الدرجات التى حصل عليها الطلاب (مرتفعى/ منخفضى) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والطلاب (مرتفعى/ منخفضى) الدافعية للإنجاز الدراسى، والطلاب (مرتفعى/ منخفضى) حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى إلى رسم بيانى يوضحه الشكل التالى:



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات (مرتفعى/ منخفضى) الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، ودرجات (مرتفعى/ منخفضى) الدافعية للإنجاز الدراسى، ودرجات (مرتفعى/ منخفضى) حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى.

٨- نتائج الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على أنه (لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض)، والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض)، وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة.

بالنظر إلى الجدول (١٠) السابق يتضح أنه لا يوجد تفاعل دال بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة وحماية قيمة الذات أو بين الدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى. وبناء على هذه النتائج فإن الفرض السابق قد ثبت صحته.

٩- نتائج الفرض التاسع :

ينص الفرض التاسع على أنه (توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى كل على حدة، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات حماية قيمة الذات، لدى عينة الدراسة). وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة. والجدول التالى (٢٠) يوضح هذه المعاملات الارتباطية.

جدول (٢٠) معاملات الإرتباط البسيطة بين التحصيل الدراسى وبين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة (ن = ٢٠٧)

البيـــــــــان	معاملات الارتباط ومستوى دلالتها
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة – التحصيل الدراسى	٠,٨٨ دال عند مستوى ٠,٠١
الدافعية للإنجاز الدراسى – التحصيل الدراسى	٠,٧٥ دال عند مستوى ٠,٠١
حماية قيمة الذات – التحصيل الدراسى	-٠,٦٩ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٠) السابق ما يلى:

١-توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى كل على حدة.

٢-توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات حماية قيمة الذات. وبناء على هذه النتائج فقد ثبت صحة الفرض السابق.

١- نتائج الفرض العاشر :

ينص الفرض العاشر على أنه (إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب فى التحصيل الدراسى من درجاتهم فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، وأن متغير الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالتحصيل الدراسى لدى عينة الدراسى). وقد تم حساب تحليل الانحدار متعدد المتغيرات للتنبؤ بالتحصيل الدراسى من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، واختبار معنوية كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات وكان معامل الارتباط المتعدد = ٠,٦٤ بين التحصيل الدراسى والمتغيرات المستقلة وتبين الجداول التالية ما يلى:

جدول (٢١) تحليل الانحدار متعدد المتغيرات للتنبؤ بالتحصيل الدراسى من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات.

جدول (٢٢) اختبار معنوية كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة فى تفسير الانحدار ونسبة ما يفسر من التباين.

جدول (٢٣) نتائج اختبار معنوية معامل الارتباط المتعدد بين التحصيل الدراسى والمتغيرات المستقلة.

جدول (٢١) تحليل الانحدار متعدد المتغيرات للتنبؤ بالتحصيل الدراسى (ص) من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (س١) والدافعية للإنجاز الدراسى (س٢) وحماية قيمة الذات (س٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى دلالتها	معامل التحديد المتعدد
المفسر (الانحدار)	٤٠٧٧٤,١٨	٣	١٣٥٩١,٣٩	٤٥,٩١	٠,٤٠٤
البواقى	٦٠١٠١,١١	٢٠٣	٢٩٦,٠٦	٠,٠١	
الكلى	١٠٠٨٧٥,٢٩	٢٠٦			

يتضح من الجدول (٢١) السابق ما يلى:

حيث أن معامل التحديد المتعدد = ٠,٤٠٤

إذاً النسبة المئوية للتغير فى المتغير التابع (ص) = ٤٠,٤% الناتجة عن التغيرات فى كل من المتغيرات المستقلة (س١، س٢، س٣).

جدول (٢٢) اختبار معنوية كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة فى تفسير الانحدار ونسبة ما يفسر من التباين

المتغير التفسيرى	المعامل والثابت	الخطأ المعيارى	قيمة (ف) ومستوى دلالتها	نسبة ما يفسر من التباين
الثابت	٥٥,٤٦٣	٣,٦٤	١٥,٢٢ ٠,٠٠٥	٠,٥٩٦
الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (س١)	ب١ = ٠,٩٥٢	٠,٠٧٣	١٣,٠٤ ٠,٠٠٥	٠,٣٤
الدافعية للإنجاز الدراسى (س٢)	ب٢= ٠,٣٦١	٠,٠٦٤٣	٥,٦١ ٠,٠٠٥	٠,٠٣٥
حماية قيمة الذات (س٣)	ب٣ = - ٠,٢١٣	٠,٠٦٢١	٣,٤٣ ٠,٠٠٥	٠,٠٢٩

يتضح من الجدولين (٢١، ٢٢) السابقين إمكانية التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسى

من درجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (س١)، والدافعية للإنجاز الدراسى (س٢)، وحماية قيمة الذات (س٣) من المعادلة التالية.

ص = ٥٥,٤٦٣ + ٠,٩٥٢ س١ + ٠,٣٦١ س٢ – ٠,٢١٣ س٣

وأن متغير الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة هو الأكثر تأثيراً فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى حيث بلغت نسبة ما فسره من التباين (٠,٣٤) أما الدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات فقد فسرا ما نسبته (٠,٠٦٤) من التباين.

جدول (٢٣) نتائج اختبار معنوية معامل الارتباط المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى دلالتها
المفسر	٤١٣١٨,٥٢	٣	١٣٧٧٢,٨٤	٤٦,٩٥
البواقى	٥٩٥٥٦,٧٧	٢٠٣	٢٩٣,٣٨	٠,٠١
الكلى	١٠٠٨٧٥,٢٩	٢٠٦		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط المتعدد بين التحصيل الدراسى وبين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات دال إحصائياً.

وبناء على هذه النتائج قد ثبت صحة الفرض السابق.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها :

(١) مناقشة نتيجة الفرض الأول وتفسيرها :

اتضح من نتيجة الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح الذكور. بينما لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وحماية قيمة الذات، ويمكن مناقشة وتفسير هذه النتيجة فيما يلى:

١-يؤكد علم الظاهرة البنائية على أن سلوك الفرد لا يكون نتيجة للدافعية فقط، وإنما نتيجة للتفاعل الحادث بين الدافعية والانفعال والشخصية، وأن الدور التكاملى بين الدافعية والانفعال يلعب دور أساسى فى تكوين الدافعية للإنجاز

الدراسى وبالتالى فى توجيه السلوك نحو الدراسة. وحيث أن الذكور أكثر انفعال من الإناث لذلك فإن الدافعية للإنجاز لدى الذكور أفضل من الإناث (Apeter, 2001, pp. 3-23) .

٢-ينظر إلى الدافعية للإنجاز الدراسى على أنها مجموعة القوى التى تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسى، وهى الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسى بصورة جيدة وهى النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسى، وحيث أن الذكور يبذلون جهد أكبر لذلك فإن الدافعية للإنجاز لديهم على نحو أفضل مقارنة بالإناث. (الحامد، ١٩٩٦، ص ص ١٣١-١٤٧).

٣-لا تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من شو Chiu من أن المعلمون والمعلمات يميلون إلى تقدير الطالبات فى الدافعية للتحصيل الدراسى بدرجة أكبر من تقدير الطلبة (Chiu, 1997, pp. 292-305)، ولترز Woters من أن الإناث يتوجهن نحو أهداف التعلم على نحو أفضل من الذكور. (Wolters, 1998, pp. 224-235)، والفحل من أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير من الطلاب المتفوقون دراسياً. (الفحل، ١٩٩٩، ص ص ٧٠-٨٣)، وجاكوب ونيوستيد من أن الإناث لديهن الدافعية للدراسة بدرجة أكبر من الذكور.

(Jacobs & Newstead, 2000, pp. 243-254).

٤-ويرى الباحث الحالى أن هذه النتيجة تعكس اهتمام المسئولين بتنشيط الدافعية للإنجاز الدراسى لدى الذكور كنتيجة للدراسات السابقة فى هذا الموضوع.

٥-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، نتيجة لعدم معرفة كلا من الجنسين لمختلف الاستراتيجيات المستخدمة فى ما وراء المعرفة فى القراءة مما يتطلب تنشيط الاستراتيجيات إجرائياً من خلال بنود مقياس الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ما ير وآخرون Mayer, et al. من أنه لا توجد فروق بين الجنسين فى الوعى بما وراء المعرفة فى القراءة. (Mayer, et al., 1991, pp. 81-87).

٦-لا توجد فروق دالة بين الجنسين فى حماية قيمة الذات نتيجة لإحساس كلا الجنسين برغبتهما فى حماية قيمة الذات كانعكاس لطبيعة مرحلة المراهقة التى يمرون بها لكى يشعرون بشخصيتهم وبكيانهم الخاص. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليها ميلر Miller،من أنه لا يوجد دليل على أنه فى حالة المهمة ذات الصعوبة العالة يقل التهديد بالنسبة لتقدير الذات فى حالة الإناث كما هو واضح فى حالة الذكور، ولا تتفق مع ميلر فى أن الذكور لديهم الدافعية لحماية قيمة الذات على نحو أفضل من الإناث. (Miller, 1986, pp. 486-491).

(٢) مناقشة نتيجة الفرض الثانى وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض الثانى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب القسم العلمى ودرجات طلاب القسم الأدبى فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات كل على حدة. يمكن مناقشة وتفسير هذه النتيجة فيما يلى:

١- بالنسبة للوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة: يلاحظ أن طلاب القسمين العلمى والأدبى فى حاجة مرتفعة لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة سواء بصفة جزئية أو كلية مما يتطلب المعرفة بالعمليات المعرفية والاستخدام الهادف لهذه العمليات المعرفية لتسهيل عملية التعلم والتذكر. لذلك فإن عدم ظهور فروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى يرجع إلى عدم الوعى الكامل بحقيقة الاستراتيجيات المستخدمة فى ما وراء المعرفة فى القراءة. ويمكن إظهار الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى من خلال تنشيط الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة عن طريق التدريب عليها من حيث تقويم المعلومات المقروءة ونقدها والإبداع فيها وحل المشاكل التى تواجه القارئ لتحقيق فهم أفضل للمعلومات التى يتم قراءتها، هذا وركزت نظرية المخطط على أهمية نشاط القارئ من حيث استخدامه للمعلومات السابقة ذات العلاقة لتحقيق فهم أفضل للنص ومن حيث تنبؤاته وفروضه التى ترشده أثناء القراءة، وكذلك عن مدى إدراكه للعلاقات التكوينية بين أفكار النص (Applegate et al., 1994, pp. 32-40.

٢- بالنسبة للدافعية للإنجاز الدراسى: يلاحظ أن طلاب القسمين العلمى والأدبى فى حاجة إلى تنشيط الدافعية للإنجاز لديهم تجاه جميع المواد الدراسية من خلال الانتباه والفعل والاهتمام بنتائج الأداء وتقويم الأداء فى ضوء المعايير المختلفة. وأيضا من خلال إحداث تغيير فى المجتمع المصغر داخل الصف الدراسى وخارجه من خلال التعلم التعاونى، والعمل على إدماج جميع قيم الآخرين المتعاملين مع المتعلم سواء داخل الصف أو خارجه حتى نعمل على تنشيط الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وبالتالى تظهر الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى الدافعية للإنجاز الدراسى. (Winer, 1990, pp. 616-622).

٣- بالنسبة لحماية قيمة الذات: بالنظر إلى طلاب القسمين العلمى والأدبى نجد أنهم لديهم حاجة مرتفعة لحماية قيمة الذات. ولكى تظهر الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى يجب توعية الطلاب نحو أهمية خفض حماية قيمة الذات من حيث الشك فى القدرة والاتجاه نحو تجنب الفشل، وذلك بعدم الشك فى القدرة وعدم الانسحاب من المواقف التى يتوقعون الفشل فيها. وأن تشمل التوعية الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه طومسون وآخرون Thompson, et al من أنه أمكن رفع المستوى التحصيلى للطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات من خلال تعديل مفهومهم عن حماية قيمة الذات، بخصوص الأخطاء المعرفية الكاذبة فى وجدانهم والتى تؤدى إلى الاعتقاد بالفشل فى الموقف وبالتالى ينسحبون منه.
(Thompson, et al. 1995, pp. 598-610) .

(٣) مناقشة نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض الثالث وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعى التحصيل والطلاب منخفضى التحصيل فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل، وتوجد فروق دالة بين المجموعتين فى حماية قيمة الذات لصالح مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل. يمكن مناقشة وتفسير هذه النتيجة فيما يلى:

١-بالنسبة للوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة: ترجع الفروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل؛ إلى أن الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة يكسب الطلاب القدرة على تحسين فهمهم للنص المقروء مما يساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي. (Mayer, et al., 1991, pp. 81-87). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مختار Makhtari وريتشارد Richard من أن إعلام الطلاب بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة يزودهم بالمعرفة وبالثقة مما يساعدهم على استمرار عملية التعلم التي ترتبط بتوجيه الفهم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال اكتساب المهارات اللازمة لتحسين الفهم. (Makhtari & Richard, 2002, pp. 249-259) هذا وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ثيد وآخرون Thiede, et al. من أن التحصيل الدراسي بعد إعادة قراءة النص أفضل من التحصيل الدراسي قبل إعادة قراءة النص (Thiede, et al., 2003, pp. 66-73).

٢-بالنسبة للدافعية للإنجاز الدراسي: ترجع الفروق بين الطلاب (مرتفعي/منخفضي) التحصيل في الدافعية للإنجاز الدراسي، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، إلى أن الدافعية للإنجاز الدراسي لها دور مؤثر وفعال لتوقع النجاح في المستقبل ولنتيجة الأداء في المستقبل ولها دور معرفي في عملية التحصيل مما يساعد على رفع المستوى التحصيلي لديهم (Covington & omelich, 1979, pp. 1487-1504). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه النجداوي من أن الدوافع المدرسية من العوامل المهمة في تحصيل الطلبة في المدرسة (النجداوي، ١٩٩٣، ص ص ٣٤٧-٣٥١). وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه الفحل من أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة لأقرانهم من الطالبات العاديين (الفحل، ١٩٩٩، ص ص ٧٠-٨٣).

٣-بالنسبة لحماية قيمة الذات: ترجع الفروق بين الطلاب (مرتفعى/منخفضى) التحصيل فى حماية قيمة الذات لصالح الطلاب منخفضى التحصيل، إلى أن الفرد المهدد باحتمال الفشل فى اختبار مهم، يكون قد أخذ بإرادته دواء قبل الاختبار لكى يضعف من إرادته فى الاختبار بدرجة أكبر من الذين لا يتوقعون الفشل فى الاختبار مما يؤدى إلى انخفاض تحصيلهم الدراسى (Berglas & Jones, 1978, pp. 405-417). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثان جاجا نسكى ونيكولس من أن خفض الجهد يعتبر أحد العمليات التى يقوم بها الفرد للانسحاب من التزامه بالموقف الذى يتوقع الفشل فيه، ومن هنا فإن الطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات ينخفض تحصيلهم الدراسى نتيجة لشكهم فى قدرتهم واتجاههم نحو تجنب الفشل (Jagacinski & Nicholls, 1990, pp. 15-21) .

هذا وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه طومسون وآخرون Thompson, et al من أن الطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات يكون أدائهم ضعيف بعد الفشل لأنهم لا يعتبرون أنفسهم مسئولين شخصياً عن الفشل مما يجعل تحصيلهم منخفض. (Thompson, et al., 1995, pp. 598-610).

(٤) مناقشة نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض الرابع وجود تفاعل دال بين كل من الجنس ومستوى التحصيل فى درجة تأثيرهما المشترك فى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى. ووجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى. كما وجد تفاعل دال بين مستوى التحصيل والتخصص فى درجة تأثيرهما المشترك فى الدافعية للإنجاز الدراسى، وفى حماية قيمة الذات. ويمكن مناقشة وتفسير ذلك من خلال ما يلى :

بالنظر إلى مجموعات التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل الدراسى يلاحظ وجود فروق دالة بين مجموعة الذكور مرتفعة التحصيل ومجموعة الإناث منخفضة

التحصيل، وكذلك وجود فروق دالة بين مجموعة الذكور منخفضة التحصيل ومجموعة الإناث مرتفعة التحصيل وأن مجموعة الذكور مرتفعة التحصيل أكثر تأثيراً فى هذا التفاعل فى حالتى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والدافعية للإنجاز الدراسى. وهذا يرجع إلى اهتمام الطلبة مرتفعى التحصيل بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، والذى يرجع إلى زيادة دافعيتهم للدراسة والاطلاع والبحث عن المعلومات والفهم الجيد والنقد الواعى لها ولرغبتهم فى الحصول على أعلى الدرجات ودخول الكليات الجامعية التى تحتاج إلى معدل تحصيلى مرتفع.

وبالنظر إلى مجموعات التفاعل بين الجنس والتخصص، يلاحظ وجود فروق دالة بين مجموعة الذكور علمى ومجموعة الإناث أدبى، وكذلك بين مجموعة الذكور أدبى ومجموعة الإناث علمى فى الدافعية للإنجاز الدراسى وأن مجموعة (جـ) الإناث علمى أكثر تأثيراً فى التفاعل نظراً لرغبتهن فى الدراسة على نحو أفضل للالتحاق بكليات المعدل المرتفع فى التحصيل الدراسى.

وبالنظر إلى مجموعات التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى الدافعية للإنجاز الدراسى يلاحظ وجود فروق دالة بين مجموعة العلمى مرتفعة التحصيل ومجموعة الأدبى منخفضة التحصيل، وكذلك بين مجموعة الأدبى مرتفعة التحصيل ومجموعة العلمى منخفضة التحصيل وأن مجموعة (ب) الأدبى مرتفعة التحصيل أكثر تأثيراً فى هذا التفاعل وهذا يرجع إلى رغبتهم المرتفعة فى الدراسة من حيث الرغبة فى التعلم والاجتهاد للتفوق وللإحساس الزائد للحوافز الشخصية. وبالنسبة لمجموعات التفاعل بين مستوى التحصيل والتخصص فى حماية قيمة الذات، وجدت فروق دالة بين مجموعة العلمى مرتفعة التحصيل ومجموعة الأدبى منخفضة التحصيل، وكذلك بين مجموعة الأدبى مرتفعة التحصيل ومجموعة العلمى منخفضة التحصيل. وأن مجموعة (د) الأدبى منخفضة التحصيل أكثر المجموعات تأثيراً فى التفاعل، وهذا يرجع إلى شكهم المرتفع فى قدراتهم على الأداء وإلى تجنبهم الزائد للمواقف التى يتوقعون الفشل فيها.

(٥) مناقشة نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض الخامس وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والطلاب منخفضى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة. ويمكن مناقشة وتفسير ذلك من خلال ما يلى :

الوعى المرتفع بالاستراتيجيات فى ما وراء المعرفة فى القراءة يشير إلى أن القارئ لديه معرفة بإستراتيجيات القراءة العامة التى تتضمن وضوح غرض القراءة والمرور على النص قبل القراءة، والتحليل الناقد للمعلومات المقروءة، ولديه اهتمامات بأدلة سياق الكلام وبوسائل طباعة الحروف، وكذلك لديه وعى بإستراتيجيات حل مشاكل القراءة مثل ضبط السرعة فى القراءة وتكرار القراءة والتخمين عن المعانى وتركيز الانتباه فى القراءة، ولديه أيضاً استراتيجيات مساعدة للقراءة مثل أخذ الملاحظات والتلخيص واستخدام القواميس وتفسير النص وتوجيه الأسئلة للذات عن ما يقرأ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سوانسون Swanson من أن أداء الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى ما وراء المعرفة أفضل من أداء الطلاب ذوى المستوى المنخفض فى ما وراء المعرفة فى حل مشاكل القراءة وارتفاع مستوى التحصيل لديهم. (Swanson, 1990, pp. 306-314).

وتتفق أيضاً مع ما توصل إليه ماير وآخرون Mayer, et al. من أن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يساعد على رفع المستوى التحصيلى للطلاب (Mayer, et al., 1991, pp. 81-87).

وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه أنتونيتى وآخرون Antonietti, et al. من أن ما وراء المعرفة يرتبط بنوعين من المتغيرات: الأول وعى الطلاب ومعرفتهم بالأنشطة المعرفية والثانى وعى الطلاب بقدراتهم فى كل طرق حل المشكلات وإدارة كل نشاط من الأنشطة المعرفية (Antonietti, et al., 2000, pp. 1-16).

ويؤكد هذه النتيجة مختار Mokhtari وريتشارد Richard من أن الوعى

بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يؤدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل من خلال اكتساب المهارات اللازمة لتحسين الفهم

(Mokhtari & Reichard, 2002, pp. 249-259) .

ويؤكد هذه النتيجة أيضاً ثيد وآخرون Thiede, et al. من أن التوجيه فى ما وراء المعرفة فى القراءة يزود الفرد بالأسس اللازمة لاتخاذ القرارات أثناء القراءة من حيث احتمال إعادة القراءة والمدة المستغرقة فى القراءة. (Thiede, et al., 2003, pp. 66-73).

٦- مناقشة نتيجة الفرض السادس وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض السادس وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى والطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى الدافعية للإنجاز الدراسى. ويمكن مناقشة وتفسير ذلك من خلال ما يلى:

الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى الدافعية للإنجاز الدراسى، يتميزون بالاجتهاد للتفوق فى الدراسة من خلال تقويم الأداء وتنويع الأساليب لإنجاز الأهداف الصعبة، ووضع أهداف واقعية، ويكلفون أنفسهم بمطالب كثيرة لإنجاز الواجبات المدرسية، ولديهم الاهتمام بالنظام وبتحسين الخط أثناء الكتابة. ولديهم رغبة عالية للتعلم، حيث يمكنهم التعلم من الآخرين، ويخططون فى حالة قيامهم بالبحث عن معلومات معينة، ويشاركون فى المناقشات ويتحملون مسئولية تعلمهم ويحبون التحدى العقلى، ولديهم علاقات اجتماعية جيدة مما يساعدهم على رفع المستوى التحصيلى لديهم بالنسبة للطلاب منخفضى الدافعية للإنجاز الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فريز Friis وكنوكس Knox من أن المستوى التحصيلى للمتعلم يرتبط بدرجة الدافعية للإنجاز لديه (Friis & Knox, 1972, pp. 147-154). ويؤكد ذلك النجداوى من حيث ظهور أثر التفاعلات الثنائية بين متغير الإنجاز وموقع الضبط، ومفهوم الذات الاكاديمية وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية (النجداوى، ١٩٩٣، ص ص. ٣٤٧-٣٥١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الفحل من أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير بالنسبة لأقرانهم من الطالبات العاديين فى التحصيل الدراسى حيث يوجد فروق دالة بينهما (الفحل، ١٩٩٩، ص ص ٧٠-٨٣). ويؤكد هذه النتيجة جاكوب Jacobs ونيوستيد Newstead من أنه يوجد ارتباط بين الدافعية للإنجاز وكل من المعرفة والمهارة والخبرة

(Jacobs & Newstead, 2000, pp. 243-254) .

٧- مناقشة نتيجة الفرض السابع وتفسيرها:

اتضح من نتيجة الفرض السابع وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات والطلاب منخفضى حماية قيمة الذات فى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات. ويمكن مناقشة وتفسير ذلك من خلال ما يلى :

يلاحظ أن الطلاب مرتفعى حماية قيمة الذات يشكون فى قدراتهم على الأداء، عندما يتوقعون الفشل فى المواقف التى يمرون بها. ومن هنا نجدهم يجدون صعوبة فى بذل الجهد ويقللون من أهمية مدحهم، وأنهم عندما يتوقعون الفشل فى أى موقف يمرون به إما نتيجة لاتهامهم بضعف قدراتهم على الأداء أو نتيجة لعوامل خارجة عن إرادتهم فإنهم يشعرون بضعف الثقة فى النفس نتيجة لتوقع الفشل وبالتالى يشكون فى قدراتهم على الأداء، وينسحبون من المواقف التى يتوقعون الفشل فيها لحماية قيمة الذات. فى حين الطلاب منخفضى حماية قيمة الذات لا ينسحبون من المواقف التى يتوقعون الفشل فيها بل يتفاعلون معها إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم لأنهم لا يشكون فى قدراتهم وبالتالى يرتفع مستوى تحصيلهم الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه جونز Jones وبيرجلاس Berglas من أن إعاقة الذات تعتبر من الميكانيزمات التى يلجأ إليها الفرد لحماية تقدير الذات، وأن إعاقة الذات هى أى رد فعل يظهر فشل ولا يظهر نجاح (Jones & Berglas, 1978, p. 200-206). وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع ما توصل إليه كراسكى Craske من أن نقص القدرة أى ضعفها كمسبب للفشل يعتبر

أكثر اهمية بالنسبة لمجموعة حماية قيمة الذات. (Craske, 1988, pp. 165-171).

ويؤكد هذه النتيجة جاجانسكى Jagacinski ونيكولس Nicholls بأن استراتيجية خفض الجهد لا تأتى فوراً لعقل الطالب أثناء الموقف كوسيلة لحماية الإحساس بالكفاءة، وإنما تأتى كعمل تراكمى يعكس استراتيجية عدم القابلية للعمل فى حالة شعوره بتهديد قدرته نتيجة لتوقع الفشل

(Jagacinski & Nicholls, 1990, pp. 15-21) .

ويؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه طومسون وآخرون Thompson, et al. من أنه أمكن رفع المستوى التحصيلى للطلاب المعروفين بحماية قيمة الذات من خلال تعديل مفهومهم عن حماية قيمة الذات بخصوص الاخطاء المعرفية الكاذبة فى وجدانهم والتى تؤدى، إلى الاعتقاد بالفشل فى الموقف وبالتالى ينسحبون دون بذل أى جهد فى المواقف الذى يتوقعون الفشل فيها.

(Thompson, et al., 1995, pp. 598-610) .

٨- مناقشة نتيجة الفرض الثامن :

اتضح من نتيجة الفرض الثامن أنه لا يوجد تفاعل دال بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض) والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض) وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) أو بين الدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) أو بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض) والدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) وحماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) فى درجة تأثيرهم المشترك فى التحصيل الدراسى.

يمكن مناقشة وتفسير هذه النتيجة من خلال جدول (١٠) السابق كما يلى:

١-أن التباين الكلى قد استنفذ فى تباين كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء

المعرفة فى القراءة بمستوييه (المرتفع/ المنخفض) بنسبة كبيرة، وفى الدافعية للإنجاز الدراسى بمستوييها (المرتفع/ المنخفض)، وفى حماية قيمة الذات بمستوييها (المرتفع/ المنخفض) بنسبة اقل.

٢-أن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يشكل أساس لعملية التعلم والتذكر، وهى عمليات يقوم بها الفرد أثناء اكتساب المعلومات واختزانها واستدعائها، فى حين الدافعية للإنجاز الدراسى تعتبر شعور داخلى يوجه الفرد نحو الدراسة والبحث. أما حماية قيمة الذات فهى ميكانيزم داخلى يلجأ إليه الفرد عندما يشعر بضعف قدرته على الأداء نتيجة لتوقع الفشل مما يجعله يتجنب الموقف الذى يتوقع فشله فيه. ومن هنا نجد أنهم ثلاثة متغيرات مستقلة تمثل أوجه ثلاثة متعامدة تكون شئ معين هو التحصيل الدراسى عندما تكون حماية قيمة الذات منخفضة، ومن هنا يقل التباين بينهم فى التفاعلات الثنائية والثلاثية.

(٩) مناقشة نتيجة الفرض التاسع :

اتضح من نتيجة الفرض التاسع أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى. بينما يوجد ارتباط سالب دال بين درجات التحصيل الدراسى ودرجات حماية قيمة الذات. ويمكن مناقشة وتفسير هذه النتيجة فما يلى:

١-بالنسبة للوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة: توجد علاقة ارتباطية ايجابية دالة بين الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والتحصيل الدراسى، لأن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة يزود الفرد بالاستراتيجيات العامة فى القراءة، واستراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات القراءة المساعدة وهى مجموعة من الاستراتيجيات تساعد الطلاب على اكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها على نحو أفضل وبالتالى يرتفع المستوى التحصيلى للطلاب. وهذا يتفق مع ما توصل إليه ماير وآخرون Mayer, et al. من أن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة

يكسب التلاميذ القدرة على تحسين فهمهم للنص المقروء، مما يساعدهم على رفع المستوى التحصيلى لديهم.(Mayer, et al., 1991, pp. 81-87).

ويؤكد ذلك ثيد وآخرون Thiede, et al. أن التحصيل الدراسى بعد إعادة قراءة النص أفضل من التحصيل الدراسى قبل إعادة قراءة النص. (Thiede, et al., 2003, pp. 66-73).

٢-بالنسبة للدافعية للإنجاز الدراسى: توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز الدراسى والتحصيل الدراسي ويرجع ذلك إلى أن الدافعية للإنجاز الدراسى توجه الفرد نحو الاجتهاد والتفوق وتزيد من رغبته للتعلم، وتجعله يفضل التحدى العقلى مما يزيد من مستوى تحصيله الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كوفينجتون Covington وأومليش Omelich من أن دافعية الإنجاز لها دور معرفى فى عملية التحصيل مما يساعد على رفع المستوى التحصيلى لدى الطلاب.

(Covington & omelich, 1979, pp. 1487-1504).

ويؤكد ذلك النجداوى من أن الدوافع المدرسية من العوامل المهمة فى تحصيل الطلبة فى المدرسة.(النجداوى، ١٩٩٣، ص ص ٣٤٧-٣٥١).

يؤكد هذه النتيجة شو Chiu من أنه يوجد ارتباط موجب بين الدافعية للتحصيل الدراسى والنجاح فى الدراسة. (Chiu, 1997, pp. 292-305).

وأوضح جاكوب Jacobs ونيوستيد Newstead أن دافعية الطلاب للإنجاز والدراسة تزداد فى السنوات النهائية للدراسة. (Jacobs & Newstead, 2000, pp. 243-254).

٣-بالنسبة لحماية قيمة الذات: توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين حماية قيمة الذات والتحصيل، الدراسى لأن حماية قيمة الذات تتكون من ثلاثة عوامل أساسية هى (١) أهمية قدرة الفرد على الاداء، وأنه إذا مر الفرد بموقف وتوقع فشله فيه فإنه (٢) يشك فى قدرته على الأداء وبالتالى (٣) يتجنب الموقف وينسحب منه. ومن هنا توجد علاقة عكسية بين حماية قيمة الذات والتحصيل

الدراسى. ويؤكد ذلك جاجانسكى Jagainski ونيكولس Nicholls من أن خفض الجهد يعتبر أحد العمليات التى يقوم بها الفرد للانسحاب من التزامه بالموقف الذى يتوقع الفشل فيه والذى يهدد شعوره بالقدرة مما يجعله يشك فى قدرته على الأداء وبالتالى ينسحب من الموقف فيقل تحصيله الدراسى. (Jagacinski & Nicholls, 1990, pp. 15-21).

(١٠) مناقشة نتيجة الفرض العاشر :

اتضح من نتيجة الفرض العاشر أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب فى التحصيل الدراسى من درجاتهم فى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات، وأن متغير الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة أكثر متغيرات الدراسة تنبؤ بالتحصيل الدراسى ويمكن مناقشة هذه النتيجة من خلال جدولى (٢١، ٢٢) السابقين كما يلى:

١-تبين معادلة الانحدار المتعدد أن معامل الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (ب١) موجب، وأن معامل الدافعية للإنجاز الدراسى (ب٢) موجب، بينما معامل حماية قيمة الذات (ب٣) سالب.

٢-أشارت النتائج إلى أن الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة هو أكثر المتغيرات التى يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات التحصيل الدراسى، إذ بلغت نسبة ما يفسره من التباين (٠,٣٤) أما كل من الدافعية للانحدار الدراسى وحماية قيمة الذات فقد فسرا ما نسبته (٠,٠٦٤) من التباين.

٣-يبين معامل التحديد المتعدد أن ٤٠,٤% من التغيرات الحادثة فى التحصيل الدراسى ترجع إلى كل من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة والدافعية للإنجاز الدراسى وحماية قيمة الذات. بينما بقى ما نسبته ٥٩,٦% من التباين فى درجات التحصيل الدراسى يمكن أن يفسر بعوامل أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.

٤-يؤكد هذه النتائج ميهوليك Miholic من إمكانية التنبؤ بالمهارة فى حل المشكلة والتفكير المستنير من الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة (Miholic, 1994, pp. 84 - 86).

ويؤكدها أيضاً وولترز Wolters من إمكانية التنبؤ الإيجابى بدرجة التحصيل الدراسى من التنظيم الخارجى للدافعية.(Wolters, 1998, pp. 224-235).

وتتفق أيضاً هذه النتائج مع ما توصل إليه طومسون Thompson ودنييل Dinnel من امكانية التنبؤ السالب بتقدير الذات الدراسى وبالثقة فى القدرة من حماية قيمة الذات (Thompson & Dinnel, 2003, pp. 89-107).

٥-ويرى الباحث الحالى أن الطلاب الذين لديهم وعى مرتفع بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة، من حيث الاستراتيجيات العامة واستراتيجيات حل المشكلة والاستراتيجيات المساعدة تكون لديهم دافعية للإنجاز مرتفعة، لأنهم يتقدمون فى التعلم على نحوٍ أفضل وفى نفس الوقت تكون لديهم حماية منخفضة لحماية قيمة الذات لأنهم عندما يتوقعون الفشل فى مواقف معينة لا يشكون فى قدراتهم على الأداء ولا يتجنبون المواقف التى يتوقعون الفشل فيها، بل يتفاعلون معها على نحو أفضل لتحقيق أعلى المستويات التحصيلية.

توصيات الدراسة :

ومن خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن تقديم بعض التوصيات على النحو التالى:

١-ضرورة تنمية الوعى بإستراتيجيات ما وراء المعرفة فى القراءة عن طريق أساليب التدريس المناسب، والمقررات الدراسية والأنشطة المنهجية المختلفة من خلال استراتيجيات القراءة العامة واستراتيجيات حل المشكلة واستراتيجيات القراءة المساعدة.

٢-ضرورة تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى الطلاب من خلال الاهتمام ببذل الكثير من الجهد للتفوق، وتحسين الرغبة للتعلم، والاهتمام بالحوافز الشخصية.

٣-العمل على توعية الطلاب نحو ضرورة خفض حماية قيمة الذات لديهم، بعدم الشك فى قدراتهم على الأداء عندما يشعرون بالفشل أو يتوقعون الفشل فى المواقف التى يمرون بها، حتى لا ينسحبوا منها ويتفاعلون معها على نحو أفضل وبالتالى يحمون أنفسهم من الإصابة بعجز الذات، وبالتالى يرتفع مستوى تحصيلهم الدراسى عندما يكون لديهم اهتمام بقدراتهم على الأداء.

المراجـــع

١- أبو حطب، فؤاد وآمال صادق (١٩٩١): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٩٧): **التقويم النفسى.** (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- الحارثى، زايد بن عجير (١٩٩٢): **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات.** جدة: دار الفنون للطباعة والنشر والتغليف.

٤- الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦): **قياس دافعية الإنجاز الدراسى على البيئة السعودية.** مجلة رسالة الخليج العربى، ٥٨ (١٦)، ص ص ١٣١-١٤٧، مكتب التربية العربى لدول الخليج.

٥- السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩): **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى.** القاهرة: دار الفكر العربى.

٦- الفحل، نبيل محمد (١٩٩٩): **دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى.** الهيئة المصرية العامة للكتاب: مجلة علم النفس، ٤٩ (١٣)، ص ص ٧٠-٨٣.

٧- النجداوى، حمود أحمد (١٩٩٣): **أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمى وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع فى مدينة عمان.** كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ملخصات رسائل الماجستير (الجزء الأول ١٩٩١/٩٠) ص ص ٣٤٧-٣٥١.

٨- بادى، غسان خالد (١٩٩٠): **اختبار مفهوم تعلم القراءة.** عن عبد السلام،

فاروق وميسرة مكايد ظاهر: بحوث تربوية ونفسية. الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، ص ص ٣١١-٣٢٤.

٩- عبد المنعم، محمد وآخرون (٢٠٠٠/٢٠٠١): **الإحصاء المتقدم**. كلية التجارة جامعة عين شمس: قسم الإحصاء والرياضة والتأمين، ص ص. ٧٩- ٢٩٦.

١٠- عوض، فايزة السيد محمد (١٩٩٩): **فعالية المعرفة المسبقة بالأهداف الإجرائية فى تحصيل التلاميذ فى مادة النحو فى المرحلة الإعدادية**. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة: مجلة العلوم التربوية، العدد ١٣، ص ص ٢١-٢٣.

١١- غراب، يوسف خليفة وآخرون (٢٠٠٣): **بناء استراتيجية مقترحة لتربية تلاميذ التعليم الأساسي جمالياً فى ضوء الاتجاهات التربوية لأيديولوجية التربية الجمالية لما فوق الحداثة، وقياس أثرها على الوعى والميول نحو مهامها الجمالية**. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، ص ص ٩١-١٦٠، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

١٢- فرج، صفوت (١٩٨٠): **التحليل العاملى فى العلوم السلوكية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣- فرج، صفوت (١٩٩٦): **الإحصاء فى علم النفس**. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤- قشقوش، إبراهيم وآخرون (١٩٧٩): **دافعية الإنجاز وقياسها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص٤٥.

١٥- مصطفى، محمد مصطفى وصلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠): **الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسى عند طلاب وطالبات القسم العلمى والأدبى بالمرحلة الثانوية**. كلية التربية جامعة المنوفية: مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٣ (١٥)، ص ص. ١٧٥-٢٣١.

16- Antonietti, A. & Ignazi, S. and Perego, P. (2000): **Metacognitive knowledge about problem solving methods.** British Journal of Educational psychology, 70, pp. 1-16.

17- Applegate, M.D. & Quinn, K.B. and Applegate, A.J. (1994): **Using metacognitive strategies to enhance achievement for at risk liberal arts college students.** Journal of Reading, 38, 1, pp. 32-40.

18- Apter, M.J. (2001): **Motivational styles in every day life: A guide to reversal theory.** Washington, DC: American psychological association, pp. 3-27.

19- Baker, L. & Brown, A.L. (1991): **Metacognition skills and reading.** In Mayer, K.V. & Gridley, B.E. and Mcintosh D. (ed.). value of a scale used to measure metacognitive reading awareness. The journal of educational research, 85 (2), pp 81-87.

20- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978): **Drug choice as a self handicapping strategy in response to non contingent success.** Journal of personality and social psychology, 36, pp. 405-417.

21- Brown, A. (1987): **Metacognition, Executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms.** In Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (eds). Metacognition, motivation, and understanding. London: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, pp 65-69.

22- Butler, R. (1988): **Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task involving and ego-evolving evaluation on interest and performance.** British journal of educational psychology, 58, pp 1-14.

23- Chiu, L.H. (1997): **Development and validation of the school achievement motivation rating scale.** Educational and psychological measurement, 57, (2): pp. 292-305.

24- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979): **Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation.** Journal of personality and social psychology, 37 (9), pp 1487-1504.

25- Covington, M.V. & Roberts, B.W. (1994): **Self-worth and college achievement: motivational and personality correlates.** In Pintrich, P.A. & Brown, D.R. and Weinstein, C.E. (ed.). Motivation, cognition, and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers, pp. 157-168.

26- Craske, M.L. (1985):**Improving persistence through observational learning and attribution retraining.** British Journal education psychology, 55, pp. 138-147.

27- ---------- (1988): **Learned helplessness, self worth motivation and attribution retraining for primary school children.** British journal education psychology, 58, pp. 165-171.

28- Dweck, C.S. & Leggett, A. (1988): **A social-cognitive approach to motivation and personality.** Psychological review, 95, pp. 256-273.

29- Ferguson, G.A. (1976): **Statistical analysis in psychology and education.** (4th ed.) Japan, Tokyo: Tosho Printing co., Ltd., pp. 113-279.

30- Flavell, J.H. (1979): **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development injury**: American psychologist, 34, pp. 906-911.

31- Friis, R.H. & Knox, A.B. (1972): **A validity study of scales to measure need achievement, need affiliation, impulsiveness, and intellectuality.** Educational and psychological measurement, 32, pp. 147-154.

32- Garner, R. & Alexander, P.A. (1989): **Metacognition:**

Answered and unanswered questions. Educational psychologist, 24, pp. 143-158.

33- Grant, J.M. (1996): **Doing more harm than good: when is impression management likely to evoke a negative response?** Journal of applied social psychology, 26, pp. 1454-1471.

34- Halisch, F. (1987): **Modeling and achievement related.** in Halish, F. and Kuhi J (ed.): motivation, intention, and volition. new York: springer - Verlag Berlin Heideiberg, pp. 87-100.

35- Heckhausen, H. (1987): **Causal attribution patterns for achievement outcomes: individual differences, possible types and their origins.** In Weinert, F.E. & Kluw, R.H. (ed.). metacognition, motivation, and understanding. London: lawerence Erlbaum associates, publishers, pp. 154-155.

36- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1984): **The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills.** child development, 55, pp. 2083-2093.

37- ---------- (1987): **Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction.** Educational psychologist, 22 pp 255-278.

38- Jacobs, P.A. & Newstead, S.E. (2000): **The nature and development of student motivation.** British Journal of Educational psychology, 70, pp. 243-254.

39- Jagacinski, C.M. & Nicholls, J.G. (1990):**Reducing effort to protect perceived ability: They'd do it but I wouldn't.** Journal of Educational psychology, 82 (1): pp 15-21.

40- Jones, E.E. & Berglas, S. (1978): **Control of attribution about the self though self handicapping strategies: the appeal of alcohol and the role**

of underachievement. personality and social psychology bulletin, 4, pp. 200-417.

41- Luginbuhi, J. & Palmer, R. (1991): **Impression management aspects of self handicapping: positive and negative effects.** Personality and social psychology bulbetin, 17, pp. 655-662.

42- Mayer, K.V. & Gridley, B.E. and Mcintosh D (1991): **Value of a scale used to measure metacognitive reading awareness.** The journal of Educational research, 85 (2) pp 81-87.

43- Miholic, V. (1994): **An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies.** journal of reading, 38 (2), pp 84-86.

44- Miller, A. (1986): **Performance important after failure: mechanism and sex differences.** Journal of educational, psychology, 78, pp. 486-491.

45- Minium, E.W. & King, B.M. and Bear, G. (1993): **Statistical reasoning in psychology and education.** (3rd ed.) New York: John Wiley and Sons, INC, pp. 173-188.

46- Mokhtari, K. & Reichard, C.A. (2002): **Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies.** Journal of educational psychology, 94, (2): pp. 249-259.

47- Newton, E.V. (1991): **Developing metacognitive awareness: the response journal in college composition.** Journal of reading, 34 (6): pp. 476-478.

48- Ormord, J.E. (1998): **Educational psychology: developing learners.** (2nd ed.) New Jersey: Merrill, an imprint of perntice hall, pp. 63-141.

49- Piedmont, R.L. (1989): **The life activities achievement scale: an Act-frequency approach to the measurement of motivation.** Educational and psychological measurement, 49, pp. 863-874.

50- Schunk, D.H. (1989): **Self efficacy and cognitive skill**

learning. In Ames, C & Ames, R. (eds.). Research on motivation in education, volume 3: Goals and cognitives New York: Academic Pres, pp 13-44.

51- Schunk, D.H. .(1991): **Self efficacy and academic motivation.** Educational psychologist, 26, pp207-231.

52- Snyder, M. (1974): **Self monitoring of expressive behavior.** journal of personality and social psychology, 30, pp. 526-537.

53- Swanson, H.L. (1990): **Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem-solving.** journal of educational psychology, 82 pp. 306-314.

54- Thiede, K.W. (1999): **The importance of accurate monitoring and effective self-regulation during multitrial learning.** In Thiede, K.W. and Anderson, M.C. and, Therriault, D. (2003), (ed.) Accuracy of Metacognitive monitoring affects learning of Texts. Journal of Eductional psychology, 95 (1), pp. 66-73.

55- Thiede, K.W. & Anderson, M.C. and Therriault, D. (2003): **Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts.** Journal of Educational psychology, 95, (1), p. 66-73.

56- Thompson, T. (1993): **Characteristics of self worth protection in achievement behavior.** British journal of educational psychology, 63, pp. 469-488.

57- Thompson, T. & Davidson, J.A. and Barber, J.G. (1995): **Self worth protection in achievement motivation: performance effects and attributional behavior.** Journal of Educational psychology, 87, (4), pp. 598-610.

58- Thompson, T. & Dinnel, P. (2003): **Construction and initial validation of the self-worth protections**

scale. British journal of educational psychology, 73, pp. 89-107.

59- Waugh, R.F. (2002): **Creating a scale to measure motivation to achieve academically: linking attitudes and behaviours using Rasch measurement.** British Journal of Educational Psychology, 72, pp. 65-86.

60- Weiner, B. (1990): **History of motivational research in education.** journal of educational psychology, 82 (4), pp. 616-622.

61- ---------- (1992): **Human motivation: metaphors, Theories,** and Research. London: Sage Publications, pp. 180-187.

62- Woolfolk, A.E. (1995): **Eductional psychology.** (6^{th} ed.) London: Allyn and Bacon, pp. 261-355.

63- Wolters, C.A. (1998): **Self-regulated learning and colleage students' regulation of motivation.** Journal of educational. Psychology, 90, (2), pp 224-235.

Abstract

In general, this study aimed to recognize the impact of the metacognitive awareness of reading strategies, motivation to achieve academically and self-worth protection on academic achievement of the third grade students in secondary stage in the city of A rich.

It also aimed to investigate the effect of sex (male-female), department (scientific-literary) and the level of achievement on metacognitive awareness of reading strategies motivation to achieve academically and self-worth protection. In order to analyze the students' results along the three measurements which have been applied to them and academic achievement scores, the completed answers which included the complete initial data were explored. The number of such answers was limited to (208) students, incomplete answers were excluded, thereby subjecting these answers to statistical analysis.

After statistical analysis the results obtained in this study that:

1. There were a significant differences between the two sexes for males in motivation to achieve academically. However, the results did not show a significant differences between the two sexes in metacognitive awareness of reading strategies and self worth protection.
2. There were not a significant differences between scientific department students and literary department students in metacognitive awareness of reading strategies, motivation to achieve academically and self worth protection.
3 There were a significant differences between high achievement and low achievement for high achievement in metacognitive awareness of reading strategies and motivation to achieve academically However, the results did show a significant differences between academic achievement (high-low) for low achievement is self-worth protection
4. This results showed the impact of bilateral interactions between sex variable and the level of achievement variable in metacognitive awareness of reading strategies and motivation to achieve academically, and between sex variable, department variable in motivation to achieve academically, and between the level of achievement variable, department variable in motivation to achieve academically and self-worth protection However. the results did not show a significant impact for the interaction between sex.

department and the level of achievement on the degree of metacognitive awareness of reading strategies, motivation to achieve academically and self worth protection.

5. There were a significant differences between metacognitve awareness of reading strategies (high-low) students in academic achievement of the sake of the students of high metacognitive awareness of riding strategies.
6. There were a significant differences between motivation to achieve academically (high-low) students in academic achievement for the sake of the students of high motivation to achieve academically.
7. there were a significant differences between self-worth protection (high-low) students in academic achievement for the sake of the students of low self-worth protection.
8. The results did not also show any statistically significant influence for the tripartite and bilateral interaction between the level of metacognitive awareness of reading strategies, motivation to achieve academically and self-worth protection on the degree of academic achievement.
9. There were a significant positive relationship between academic achievement and meacognitife awareness of reading strategies and motivation to achieve academically. However, the results did show a significant negative relationship between academic achievement and self-worth protection.

Predictability the academic achievement of students from a knowledge of metacognitive awareness of reading strategies scores, motivation to achieve academically scores and self-worth protection scores and the results indicted that the metacognitive awareness of reading strategies was the most predictive variable of the degrees of academic achievement. The rate of disparity explained through this variables stood at 0.34. The motivation to achieve academically and self-worth protection accounted for 0.064 of the disparity, while the remainder of 59.6% of the disparity in the degrees of academic achievement could be explained in terms of the factors that lay outside the jurisdiction of this study.