أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي

د/ مصطفى محمود حسن عبد الرازق
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى دراسة أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي. وتكونت عينة البحث الأساسية من (٦٧) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بشعبة التاريخ المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية ٣٢ طالبًا)، (ضابطة ٣٥ طالبًا). وتمثلت أدوات البحث فيما يلي: البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم (إعداد الباحث)، واختبار تحصيلي في مادة علم النفس (إعداد الباحث)، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس (إعداد الباحث). وباستخدام تحليل التغاير الأحادي واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ومترابطتين، توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وكذلك في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، وكذلك في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية:

ما وراء التعلم – التحصيل الدراسي – الاتجاه نحو مادة علم النفس – المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي

The effect of a metalearning-based educational program in the achievement of the subject of psychology and the attitude towards it in faculty of Education students at risk of academic exclusion

Dr. Mustafa Mahmoud Hassan Abdel Razek
Lecturer of educational psychology
Faculty of Education for boys in Cairo
Al-Azhar University

Abstract

The research aimed at studying the effect of a metalearning-based educational program in the achievement of the subject of psychology and the attitude towards it in faculty of Education students at risk of academic exclusion; the basic research sample consisted of (67) students from the first year students in the History Division at risk of academic exclusion; they were divided into Two groups (experimental: 32 students, control: 35 students). The research tools were the following: a metalearning based educational program (prepared by the researcher), an achievement test in the subject of psychology (prepared by the researcher), and a

scale of the attitude towards the subject of psychology (prepared by the researcher). Using the one-way ANCOVA analysis and T-test for two independent and related groups, the research found that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of students of the experimental and control groups in the post-measurement of the total score for the achievement of the subject of psychology and at levels of recall, understanding, application, and in the overall degree of the trend towards the subject of psychology in favor of the experimental group; also, there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post measurements in the academic achievement of the subject of psychology at levels of remembering, understanding , and application, as well as in the total score of the attitude towards the subject of psychology in favor of the post measurement.

Key words: metalearning - academic achievement - attitude towards psychology subject - at risk of academic exclusion

أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي

د/ مصطفى محمود حسن عبد الرازق

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر**مقدمة البحث:**

اتجهت البحوث والدراسات السابقة التربوية في الآونة الأخيرة نحو الاهتمام بتنمية وتعزيز التعلم باعتباره عملية شاملة يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المعرفة ويسعى إليها بمستوى مرتفع من الوعي، وكان لهذا الاتجاه انعكاسات كبيرة على كيفية تعلم الأفراد، ودورهم الحيوي في العملية التعليمية.

وأخذ فهم التعلم الخاص بالفرد مساحة كبيرة في التعليم، واعترف التربويون وصناع السياسات بأن التعليم من أجل المستقبل يتطلب نوعًا مختلفًا من المتعلمين الذين هم بحاجة للحصول ليس فقط على المعرفة، ولكن لتنمية القدرة على التعلم ليصبحوا متعلمين مدى الحياة (Claxton, 2007, 116).

ووفرت البحوث والدراسات في مجال علم النفس المعرفي في السنوات الأخيرة رؤى جديدة في تفكير الطلاب وتعلمهم؛ تمثلت في ظهور مفاهيم جديدة ذات أهمية خاصة للمعلم والمتعلم مثل مفهوم ما وراء التعلم (Hoon et al., 1993,1).

وترجع الإسهامات الأولى لمفهوم ما وراء التعلم إلى كل من (Maudsley, 1979)، (Biggs, 1985) من خلال محاولة دمج بعض النظريات المرتبطة بالتعلم؛ حيث حددا مفهوم ما وراء التعلم بأنه العملية التي يصبح فيها المتعلمين على وعي وسيطرة لتعلمهم، وتصورهم لسياق التعلم والذي يتضمن معرفة متطلبات مهمة تعليمية معينة.

ويرى التربويون أن مساعدة المتعلم على كيفية التعلم يعد هدفًا أساسيًا يساعدهم على اكتساب المهارات المختلفة، ويتوقف ذلك على كفاءة المتعلمين في التعلم معتمدين في ذلك على أنفسهم وقدرتهم على مراقبة تعلمهم، مما ينعكس في النهاية على مستوى تحصيلهم.

هذا وقد اهتم التربويون منذ القدم بالتحصيل الدراسي وطرق قياسه، باعتباره من أهم الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، حيث يشير التحصيل الدراسي في أبسط معانيه إلى مقدار ما اكتسبه المتعلم من معلومات في موقف تعليمي مقصود؛ حيث يسهم معرفة المستوى التحصيلي في كل مادة في نجاح العملية التربوية إسهامًا بالغًا، فيستطيع المعلم من خلاله تقويم العملية التعليمية بكل عناصرها، ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية؛ عندئذ يمكن للمعلم تشخيص العيوب واقتراح الحلول (عبد العلي الجسماني، ١٩٩٤، ٣٩١).

وبالرغم من التوجهات الحديثة في عملية التدريس التي تهتم بتنمية مهارات التفكير العليا إلا أن الطرق التقليدية ما زالت تشغل حيزًا كبيرًا بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل بشكل عام وفي تدريس مادة علم النفس بشكل خاص، باعتبارها مادة نظرية تعتمد على مجرد توصيل المعلومات وتلقينها للطلاب، مما ينعكس على مستوى تحصيل المتعلمين ويجعلهم أكثر سلبية واعتمادًا في تحصيلهم على مساعدة الآخرين مما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم (جهاد خليفة وآخرين، ٢٠١٨، ٥٦٩).

هذا ويرتبط مستوى تحصيل المتعلمين في أي مادة دراسية باتجاهاتهم نحوها؛ حيث تعد الاتجاهات من أهم محركات السلوك الإنساني، ومؤشرًا من مؤشرات نمو الشخصية، وتلعب دورًا مهمًا في تعلم الطلاب؛ ومن ثم فإن انخفاض تحصيل الطلاب في مادة دراسية معينة قد يعزى جزئيًا إلى اتجاهاتهم السلبية نحو هذه المادة، وما يتبع ذلك من كراهية لا تقتصر على موضوع الدراسة فحسب، ولذلك فإن تنمية الاتجاهات

الإيجابية للطلاب نحو مادة دراسية معينة قد ينمي لديهم رغبة في تعلمها وقدرة على توظيف ما تعلموه؛ فضلًا عن تحسين عملية التذكر (شادية التل، ١٩٩١، ٧٠).

ويشير الاتجاه نحو مادة دراسية معينة إلى امتلاك المتعلم مشاعر إيجابية أو سلبية نحو المادة، وتعد هذه المشاعر من العوامل الموجهة لسلوك المتعلم والتي تدفعه لتحقيق أهدافه. وبالتالي فإن الاتجاه يلعب دورًا مهمًا في امتلاك المتعلم مشاعر إيجابية أو سلبية نحو المادة تجعله يقبل أو يتهرب من المهام المرتبطة بها؛ ومن ثم فإن المعلم الكفء هو الذي يهتم بمعرفة اتجاهات طلابه نحو المادة المتعلمة ليمكنه ذلك من التنبؤ بمدى تحقيقهم للأهداف (عبد الهادي أحمد، ٢٠٠٧، ٧٥-٧٦).

هذا ويترتب على انخفاض اتجاه الطلاب نحو مادة دراسية معينة انخفاض تحصيلهم ورسوبهم في هذه المادة، ويؤدي في نهاية الأمر إلى تعرض بعض هؤلاء الطلاب إلى خطر الاستبعاد الأكاديمي؛ والذي يشير إلى احتمالية تعرض الطلاب للفصل من الكلية الملتحقين بها إذا تكرر رسوبهم في بعض المواد للمرة الثانية.

يتضح للباحث من خلال العرض السابق أن تدريب طلاب الجامعة المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي على مكونات ما وراء التعلم يمكن أن يؤدي إلى زيادة تحصيلهم في مادة علم النفس، وبالتالي يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها؛ من خلال زيادة درجة وعي الطلاب بتعلمهم وتنمية قدراتهم على المراقبة وتقييم عملهم.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

يعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات النفسية المعرفية التي تشغل الآباء والقائمين على العملية التعليمية باعتباره ناتجًا لكل ما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة تدل على النشاط العقلي المعرفي للمتعلم (سفيان إسماعيل، ٢٠١٥، ٥).

وتشير الإحصاءات الرسمية لنتائج طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧م في مادة مدخل علوم سلوكية إلى ارتفاع نسبة الرسوب فيها؛ حيث بلغت نسبة الرسوب في المادة على مستوى الفرقة الأولى (٤١,٢٦٪)، وكانت شعبة التاريخ من أعلى نسبة الرسوب بالمقارنة بالشعب الأخرى؛ حيث بلغت نسبة الرسوب في المادة (٧١,١٠٪)، وهي نسبة رسوب مرتفعة جدًا بالمقارنة بالمقررات الأخرى التي درسها الطلاب في الفرقة الأولى.

كما لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية كعضو هيئة تدريس تدني مستوى تحصيل طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر في مادة مدخل علوم سلوكية (علم النفس)، ولكي يحدد الباحث أسباب هذه المشكلة قام بإجراء دراسة استطلاعية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠١٨م على بعض طلاب الفرقة الأولى من شعب (التاريخ، وعلم النفس، والجغرافيا) المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود العديد من الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى تحصيل هؤلاء الطلاب في مادة مدخل علوم سلوكية (علم النفس) كان من أهمها: صعوبة المادة، وعرض محتوى المادة بشكل غير منظم، وعدم القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في تحصيلهم للمادة، وكثرة العقبات التي واجهتهم أثناء مذاكرة المادة، وعدم التخطيط المسبق لمذاكرة المادة، وعدم القدرة على التعبير والنقاش حول المادة، وعدم طلب المساعدة من الأصدقاء في تحصيل هذه المادة، كل هذه الأسباب أسهمت بشكل جزئي في رسوب هؤلاء الطلاب في هذه المادة مما أثر سلبًا على اتجاهاتهم نحوها.

حيث أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة على أن ضعف مستوى التحصيل الدراسي ومعظم مشكلات الطلاب الدراسية قد تعود إلى اتجاهاتهم السالبة نحو الدراسة، وبالتالي تمثل الاتجاهات السالبة نحو الدراسة بشكل عام والمواد الدراسية بشكل خاص خطورة كبيرة في أنها تظل ملازمة للطالب طول حياته الدراسية ما لم يحدث أو يطرأ

عليها تغيير أو تعديل، وذلك من قبل الآباء والمعلمين وجميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية، (محمد جميل، ٢٠٠٨، ٢٤)

وأشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية التدريب على ما وراء التعلم في تحسين عملية التعلم؛ حيث أشار (Maudsley, 1979, 210) إلى أن التدريب على ما وراء التعلم يقدم إرشادات للمتعلمين تساعدهم على أن يصبحوا على وعي بعمليات تعلمهم، ويجعلهم يمتلكون الفهم والسيطرة على عادات التعلم، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بإطار عمل وسلسلة من الشروط المبدئية لما وراء التعلم.

كما يساعد تدريب الطلاب على ما وراء التعلم على زيادة ثقتهم بأنفسهم، ويصبحوا أكثر حماسة وكفاءة في تعلمهم، وأكثر تعزيزًا في مستوى الإنجاز، ويكسبهم الثقة في قدراتهم على استخدام الاستراتيجيات المناسبة (Gallaro, 1990, 2; Hoon et al., 1993, 5; Cross, 2007, 78).

كما أشارت (أماني سالم، ٢٠٠٤، ١١٠) إلى أهمية التدريب على مكونات ما وراء التعلم في أنه يؤدي إلى تكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات، ويساعد على التخلص من المشاعر السلبية التي قد تحيط بالفرد أثناء التعلم، والحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية لفترة أطول، وتنمية الاستقلالية نحو التعلم الذاتي؛ من خلال اكتساب الاستراتيجيات الناجحة للتعلم الفعال، وتقليل الزمن المستغرق في التعلم، واختزال وتنظيم الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم المختلفة، وتشكيل علاقات قوية مع أطراف العملية التعليمية، والانتقال إلى بيئة تعلم معززة.

ويرى الباحث من خلال العرض السابق أن التدريب على مكونات ما وراء التعلم قد يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة علم النفس واتجاهاتهم نحوها.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة أسلة فرعية وهي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي.

أهمية البحث:

يمكن النظر إلى أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تناول البحث موضوعًا ما زال حديثًا نسبيًا، ولم ينل اهتمامًا كافيًا من البحث في المجتمع العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة في حدود اطلاع الباحث.
- تقديم برنامج للتدريب على مكونات ما وراء التعلم يساعد على زيادة مستوى التحصيل والاتجاه.
- أهمية العينة التي يجرى عليها البحث (المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي)، وكيفية مساعدتهم على استمرار تعلمهم بنجاح.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- مساعدة الطلاب على ممارسة مهارات ما وراء التعلم حتى يصبحوا على وعي بتعلمهم وقادرين على توجيه وتقييم تعلمهم.
- مساعدة التربويين ومخططي المناهج وأصحاب القرار على تخطيط وحدات دراسية يمكن من خلالها تنمية مهارات ما وراء التعلم، وتوظيفها في تحسين تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مختلف المواد الدراسية.
- تقديم بعض الاختبارات والمقاييس المقننة لما وراء التعلم، والتحصيل الدراسي في مادة علم النفس، ومقياس للاتجاه نحو مادة علم النفس.

مصطلحات البحث:

الأثر Effect :

يعرفه الباحث بأنه "الفرق الدال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها"

برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم Instructional Program based on the metalearning:

يعرفه الباحث بأنه "مجموعة من الأنشطة والمهام والخبرات المخططة والمنظمة في ضوء مكونات ما وراء التعلم من خلال بعض فصول مادة المدخل إلى علم النفس في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها".

ما وراء التعلم Metalearning:

يعرفه الباحث بأنه "عملية تكاملية، تجعل المتعلم لديه وعي وسيطرة على تعلمه، تساعده على التغلب على العقبات، والتعلم في سياقات مختلفة، واكتساب الاستراتيجيات الناجحة للتعلم الفعال، وتحسين أداء العمليات العقلية بشكل مستمر أثناء التعلم؛ من خلال الاستغلال الأمثل لعلاقات التعلم، والإدارة الفعالة للوقت، وتحديد نقاط القوة والضعف في تعلمه وكيفية التعامل معها".

التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يعرفه الباحث بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عقب استجاباتهم على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل وفي مستويات بلوم المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق)".

الاتجاه نحو مادة علم النفس Attitude towards Psychology Material:

يعرفه الباحث بأنه "مجموعة مشاعر ومعتقدات الطالب حول مادة علم النفس والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوها من خلال معرفة طبيعتها وأهميتها، واستمتاعه بدراستها، وإدراكه لاسهاماتها في جوانب الحياة المختلفة".

المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي At risk of academic exclusion:

هم طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة الذين لديهم فرصة أخيرة للنجاح والانتقال للفرقة الثانية، وإلا فإنهم يفصلوا فصلًا نهائيًا من الكلية مع السماح لهم بالانتقال لكلية أخرى.

حدود البحث:

١- طلاب الفرقة الأولى المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي بكلية التربية بنين بالقاهرة شعبة التاريخ.

٢- أدوات البحث المستخدمة في البحث الحالي : (البرنامج التعليمي القائم على مكونات ما وراء التعلم، والاختبار التحصيلي في مادة علم النفس، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس، ومقاييس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية المتمثلة في (استمارة التقييم الذاتي، ومقياس ما وراء التعلم).

٣- الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: ما وراء التعلم:

أشارت البحوث في السنوات الأخيرة إلى رؤى جديدة في تفكير الطلاب وتعلمهم، وترتب عليه ظهور مفاهيم جديدة وذات أهمية خاصة لمعلم الفصل مثل ما وراء المعرفة، وما وراء التعلم (Hoon et al., 1993, 1). ويعتبر (Flavell, 1976, 231) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتحديد معالم مفهوم "الما وراء" عندما أشار إلى "ما وراء المعرفة" والتي حددها في "وعي الفرد بعملياته الداخلية، وقدرته

على تنظيم أداءاته ومراقبتها ذاتياً وبعد حدوثها". وترتب على ذلك ظهور العديد من المفاهيم المرتبطة بما وراء المعرفة منها (ما وراء التعلم Metalearning.

وترجع الإسهامات الأولى في ما وراء التعلم إلى (Maudsley, 1979, 3) من خلال محاولته للتوليف بين خمس نظريات مرتبطة بالتعلم ودمجهم في نظرية واحدة تسمى (ما وراء التعلم)، تمثلت هذه النظريات في وصف السلوك البشري لـ Argyris & Schon، والعلاج النفسي لـ Bandler & Grinder ، والعادات العقلية لـ Bateson، والبناء النفسي لـ Grof والنظرية المعرفية لـ Piaget. ومن خلال هذا التوليف حدد ما وراء التعلم بأنه "العملية التي يصبح فيها المتعلمين على وعي وسيطرة بشكل متزايد على عادات الفهم أو الإدراك، والتساؤل، والتعلم، والنمو الذي تم اكتسابه واستيعابه، هذه العادات تفهم بشكل أكبر كقواعد والتي هي عبارة عن تعميمات وصفية تصف أنماط السلوك".

وحدد (Maudsley, 1979, 43) خمسة مبادئ أساسية لتسهيل ما وراء التعلم، تمثلت في امتلاك المتعلمين بعض الأطر التي تساعدهم على الفهم والسيطرة على تعلمهم، وأن تكون البيئة ميسرة وقادرة على خلق مناخ من السلامة والدعم من خلال العلاقات الشخصية والبيئة المادية، والقدرة على اكتشاف القواعد والافتراضات القائمة، وإعادة التواصل مع الواقع ومعلومات عن البيئة، وخلق المتعلمين الفرص لإعادة تنظيم أنفسهم عن طريق قواعد جديدة أو من خلال تخفيض الاعتماد على القواعد.

وبالتالي فإن مفهوم ما وراء التعلم يركز من ناحية على العوامل المعرفية والوجدانية الأساسية لتطبيق المهارات والخطط القائمة للمهام الجديدة والتعلم الجديد، ومن ناحية أخرى على الممارسات التعليمية الجديدة التي من شأنها أن تزيد من جاذبية التعليم

والتعلم لجميع الطلاب من أجل تعزيز اكتساب المهارات والقدرات والتصرفات اللازمة في مجتمع المستقبل، اعتمادًا على هذا النهج (Hautamaki et al., 2010, 268).

مفهوم ما وراء التعلم:

تعددت آراء الباحثين حول تحديد مفهوم دقيق لما وراء التعلم، حيث عرفه البعض بأنه عملية، وتناوله البعض على أنه قدرة، وعرفه البعض الآخر على أنه مهارة، ويمكن عرض أبرز هذه التعريفات فيما يلي:

- **ما وراء التعلم كعملية:**

عرف (Biggs, 1985, 185) ما وراء التعلم بأنه "حالة الوعي والسيطرة على التعلم الخاص بالفرد، وهو الوعي والفهم لظاهرة التعلم نفسها بدلاً من موضوع المعرفة، وتصور المتعلم لسياق التعلم والذي يتضمن معرفة متطلبات مهمة تعليمية معينة".

وحدد (Norton et al., 2004, 423-424) أن ما وراء التعلم هو "الوعي والفهم بظاهرة التعلم ذاتها بدلاً من موضوع المعرفة، ويتضمن ذلك إدراك المتعلم لسياق التعلم الذي يشمل معرفة التوقعات للانضباط ومطالب التعلم لمهمة معينة".

كما حدد (متعب الحربي، ٢٠١٥، ٢٤) من خلال استقصاء أراء المختصين في التربية وعلم النفس حول مفهوم ما وراء التعلم بأنه "وعي المتعلم في تخطيطه وبحثه ومراقبته وتقويمه لمعلوماته قبل وأثناء وبعد عملية التعلم".

- **ما وراء التعلم كقدرة:**

حيث حدد المجلس التعليمي (Education Council, 2006, paragraph 5) ما وراء التعلم بأنه "القدرة على المتابعة والاستمرار في التعلم، وتنظيم تعلم الفرد من خلال الإدارة الفعالة للوقت والمعلومات سواء على مستوى الفرد أو المجموعات، وتتضمن هذه القدرة وعي الفرد بعمليات تعلمه واحتياجاته، وتحديد الفرص المتاحة، والقدرة على التغلب على العقبات من أجل تعلم ناجح. وتعني هذه الكفاءة اكتساب ومعالجة واستيعاب المعارف الجديدة والمهارات، فضلا عن السعي والاستفادة من التوجيه. ويشرك تعلم كيفية التعلم المتعلمين للاستفادة من التعلم السابق وتجارب الحياة من أجل استخدام وتطبيق المعارف والمهارات في سياقات متنوعة: في المنزل، في العمل، في التعليم والتدريب. والدافعية والثقة هي كفاءة أساسية للفرد".

وعرف (Heikkila, 2012, 13) ما وراء التعلم بأنه "مجموعة من القدرات المختلفة، والانفعالات، والاستراتيجيات والإجراءات التي تتداخل وتكمل بعضها البعض. وينظر للتعلم كبناء ولكن أيضا مدى الحياة، وللفرد مسؤولية عن تعلمه. ومع ذلك، ينظر للتعلم بأنه له علاقة بالعمليات والتفاعل بين المتعلمين وبيئتهم أيضًا وهو أمر في بالغ الأهمية".

- **ما وراء التعلم كمهارة:**

حيث عرف (Taylor,1983, 39) ما وراء التعلم بأنه "اكتساب المهارات المحددة التي تعزز التعلم الأصلي والاحتفاظ بها، ونقل أو تحويل المعلومات".

وحدد (Bhave, 2013, 3) إلى أن ما وراء التعلم يعني "الوقوف مرة أخرى عند محتوى التعلم وتقييم فعالية المشاركة أي التعلم عن التعلم".

وأشار (Stringher, 2014, 22) إلى أن ما وراء التعلم هو "عملية تنفيذية للسيطرة على التعلم، ويمكن تصورها من خلال الانخراط أو الاشتراك العميق في التعلم، والذي يمنح الأفراد القيادة العليا على نحو متزايد عبر وسائط الوقت وفراغات التعلم الخاصة بهم وتتطور هذه العملية في مسارها التنموي مدى الحياة، مع الهدف النهائي المتمثل في جعل الفرد لديه إحساس بالواقع".

يتضح للباحث من خلال عرض وجهات نظر الباحثين حول مفهوم ما وراء التعلم أن التعريفات التي حددت ما وراء التعلم كعملية قد ركزت على وعي الفرد وسيطرته على التعلم الخاص به، بينما ركزت التعريفات التي تناولته كقدرة على قدرة المتعلم على التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتقييم لأنشطة التعلم، وتنظيم التعلم من خلال الإدارة الفعالة للوقت والمعلومات، في حين ركزت التعريفات التي تناولته كمهارة على اكتساب المهارات التي تعزز التعلم وتجعل الفرد يتغلب على قيود التعلم المختلفة، والمشاركة الفعالة والاشتراك العميق في التعلم.

ويتضح من ناحية أخرى أن بعض التعريفات قد ركزت على الجوانب المعرفية للتعلم من حيث القدرة على تنظيم التعلم الخاص بالفرد وإدارة الوقت، والتغلب على العقبات، والقدرة على الإنجاز، وعملية استيعاب المعرفة، وفي المقابل ركزت بعض التعريفات الأخرى على الجوانب الوجدانية مثل الدافعية والثقة والقدرة على العمل كفريق أو في مجموعة، والتعلم مدى الحياة.

خصائص ما وراء التعلم:

استخلص (مصطفى عبد الرازق، ٢٠١٧، ٢٩) خصائص ما وراء التعلم التي وردت في البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- أنه بناء متعدد الأبعاد كما أشارت إلى ذلك التعريفات المختلفة.
- أنه مفهوم مركزي ويرتبط بالعديد من المفاهيم الأخرى مثل: (ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي، حل المشكلات، أساليب التعلم).
- أنه مفهوم شامل لجميع الجوانب المعرفية والوجدانية والسياقية المتعلقة بالتعلم.
- أنه مفهوم يركز على ظاهرة التعلم نفسها بدلاً من موضوع المعرفة.
- أنه عملية مقصودة ولا تتم بشكل تلقائي.

مكونات ما وراء التعلم:

من أهم خصائص مفهوم ما وراء التعلم أنه بناء متعدد الأبعاد؛ ولذلك فقد بذلت العديد من الجهود لتحديد المكونات المختلفة له، ويمكن عرض بعض هذه المحاولات فيما يلي:

حيث حدد (Biggs, 1987, 97) مكونين لما وراء التعلم هما: الوعي بعمليات التعلم، والسيطرة التنفيذية في توظيفها على نحو فعال.

كما حدد كلاً من (Hautamaki et al., 2002, 42-47) في ما أطلق عليه الإطار الأوروبي ثلاثة مكونات أساسية لما وراء التعلم كما يلي:

١- كفاءات التعلم: وتشمل مجالات مختلفة من المهارات والقدرات. وهي مقسمة إلى أربع فئات رئيسة؛ تمثلت في: (مجال التعلم، مجال التفكير، إدارة التعلم، التنظيم الذاتي الوجداني، المهارات الاجتماعية).
٢- المعتقدات المتعلقة بالذات: وتشتمل على الجوانب التالية: (دافعية التعلم، قبول ورفض المهمة، معتقدات مراقبة العمل، التقييم الذاتي، التوجه نحو المستقبل).

٣- المعتقدات المتعلقة بالسياق: وتشتمل على الجوانب التالية: (إدراك قيمة التعليم، إدراك الدعم للتعلم والدراسة، إدراك فرص الحصول على المعلومات).

وقامت (أماني سالم، ٢٠٠٤، ١١٨) بتلخيص مكونات ما وراء التعلم التي وردت في البحوث والدراسات السابقة في كل من:

١- الوعي: ويشتمل على: (الوعي بمتغيرات الشخصية، والمهمة، والاستراتيجيات المعرفية).
٢- مهارات ما وراء التعلم: وتشتمل على: (المراقبة، التحقق أو التقويم،التنظيم الذاتي).

وتوصل كل من (Robinson, 2007, 69-77)، (محمد أبو العلا، ٢٠١١، ٢٤)، (Abdelsamea et al., 2014, 51) إلى تحديد خمسة مكونات لما وراء التعلم وهي: (ما وراء المعرفة، ما وراء الوجدان، ما وراء الدافعية، ما وراء الروحانية، ما وراء الجسد)

وحددت (دينا الفلمباني، ٢٠١٤، ٧١) مكونات ما وراء التعلم في الأبعاد التالية:

١- بعد معرفي: ويتضمن: (وضع الأهداف، اختيار الاستراتيجيات التعليمية، استخدام الأدوات العقلية).
٢- بعد ما وراء معرفي: ويضم: (التخطيط التعليمي، التأمل والمراقبة، التقييم).
٣- بعد وجداني: ويضم: (الدافعية للتعلم، التقدير الذاتي، بيئة التعلم).

وحدد (متعب الحربي، ٢٠١٥، ٢٥) سبع مهارات لما وراء التعلم وهي: (التخطيط ووضع الأهداف، البحث عن المعلومات، المراقبة، تنظيم المعلومات، العمل الجماعي، التقويم).

وصنف (Stringher, 2016, 108) المكونات المختلفة لما وراء التعلم في مجالين رئيسين كما يلي:

١- المجال الاجتماعي: ويتضمن بعض الكفاءات المعقدة مثل: (فهم بيئة التعلم، القيم الاجتماعية، العلاقات بين الأشخاص، التعلم مع الأقران، إدراك الدعم من الآخرين المهمين والمصادر البيئية الأوسع نطاقا للتعلم).
٢- المجال الشخصي: ويشتمل على كلاً من: (الأصول الموروثة: مثل الذكاء، والاستعدادات، والرغبة في التعلم، البعد المعرفي بما في ذلك المعرفة، والقراءة والكتابة والحساب، وأهداف وأساليب التعلم، وحل المشكلات، والتفكير الناقد وغيرها، البعد ما وراء المعرفي بما يتضمنه من المعرفة حول التعلم الخاص بالفرد، واستراتيجيات المراقبة، والتقييم الذاتي، والوعي الذاتي، البعد الوجداني الدافعي بما يتضمنه من دافعية التعلم، وجهد المثابرة، والاتجاهات نحو التعلم والإدارة الذاتية الفعالة كمتعلم، والمعتقدات الذاتية، البعد الترتيبي أو المزاجي بما يتضمنه من صنع المعنى الرئيسي، جنبا إلى جنب مع حب الاستطلاع والإبداع والمرونة في التعلم، البعد الاستباقي بما يتضمنه من التفاعل وتصرف المتعلمين مع مواقف التعلم الخاصة بهم، والبعد التنموي وهو خط مستعرض للمجالات الشخصية والاجتماعية).

يتضح من خلال العرض السابق لمكونات ما وراء التعلم أنه مفهوم معقد، حيث يشتمل على العديد من المكونات المعرفية، وما وراء المعرفية، والوجدانية، ومن خلال تحليل المكونات التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، حدد الباحث المكونات

الأساسية والمهارات الفرعية التابعة لها والتي سيعتمد عليها في إعداد البرنامج التعليمي ، ويمكن عرضها فيما يلي:

(١) المكون المعرفي: ويشير إلى استخدام المتعلم للاستراتيجيات والأدوات العقلية التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم، وإعادة بناء المعرفة بعدة طرق بشكل تلقائي. ويتضمن المكونات الفرعية الآتية:

-وضع الأهداف والتخطيط: وتشير إلى تكوين المتعلم فكرة عامة حول موضوع التعلم من خلال تحديد النواتج التي يتوقع تحقيقها، ووضع الخطط التعليمية قبل البدء في التعلم.

-استخدام الاستراتيجيات والأدوات العقلية: وتشير إلى استخدام المتعلم للاستراتيجيات التعليمية المختلفة مع إمكانية تعديلها أو تغييرها في حالة فشلها في تحقيق أهداف التعلم، واستخدام بعض الأساليب التي تساهم في إعطاء نظرة شاملة لموضوع التعلم مثل عمليات الترميز، وخرائط المفاهيم، والخرائط الذهنية، والرسوم البيانية، وغيرها).

-المرونة المعرفية: وتشير إلى قدرة المتعلم على تكييف الاستجابات مع التغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

(٢) المكون ما وراء المعرفي: ويشير إلى وعي المتعلم بجميع جوانب الموقف التعليمي، والنظر بعمق في عملية تعلمه؛ مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في التعلم من عدمه، وتحديد مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج عقب حدوث التعلم. ويتضمن المكونات الفرعية الآتية:

-الوعي: ويشير إلى إدراك المتعلم وإحساسه بتعلمه، وجوانب شخصيته، ودوافعه، وعملياته المعرفية، وأهدافه، وميوله.

- السيطرة والتقييم: وتشير إلى قدرة المتعلم على التغلب على المعوقات التي قد تظهر أثناء التعلم من أجل تحقيق أهداف التعلم، وتحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.
- التأمل والمراقبة: ويشير إلى حوار المتعلم الداخلي مع نفسه أثناء التعلم، من أجل توليد الأفكار التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم، والتغذية الراجعة التي يقوم بها المتعلم أثناء التعلم، في ضوء أهداف التعلم المحددة للتعرف على ما تم إنجازه، من أجل اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه.

(٣) المكون الدافعي: ويشير إلى رغبة المتعلم في التفوق والنجاح، ومقاومة التعب والتثبيط والصعوبات التي تحدث أثناء التعلم، والثقة في تنظيم وتنفيذ أنشطة التعلم. ويتضمن المكونات الفرعية الآتية:

- الكفاءة الذاتية: وتشير إلى ثقة المتعلم في تنظيم وتنفيذ أنشطة التعلم لتحقيق أهداف التعلم.
- حب الاستطلاع: ويشير إلى رغبة المتعلم في استكشاف المثيرات البيئية التي تتسم بالجدة أو الغموض أو التناقض أثناء عملية التعلم.
- دافعية الإنجاز: وتشير إلى رغبة المتعلم في التفوق والوصول إلى مستوى معين من النجاح وبلوغ الأهداف التعليمية.
- المثابرة: وتشير إلى ، ومقاومة التعب والتثبيط والاستمرارية في بذل الجهد من أجل تحقيق أهداف التعلم.

(٤) المكون الاجتماعي: ويشير إلى قدرة المتعلم على تشكيل علاقات قوية مع أطراف العملية التعليمية، والحصول على المساعدة من ذوي الخبرة، وشعوره بالارتياح

للبيئة التعليمية بكل مكوناتها، واحترامه لذاته وثقته بنفسه والتعبير عن الآراء المختلفة بحرية تامة. ويتضمن المكونات الفرعية الآتية:

- علاقات التعلم: ويشير إلى قدرة المتعلم على التواصل وإقامة علاقات جيدة مع أطراف العملية التعليمية مثل (زملاء الفصل، والمعلمين، والإدارة) ، وحرصه على الاستفادة من خبراتهم، مما يسهم في تحقيق درجة عالية من الرضا والتكيف مع العملية التعليمية، وتهيئة الظروف المختلفة التي تساعد على التعلم.
- بيئة التعلم: وتشير إلى شعور المتعلم بالارتياح للبيئة التعليمية بكل مكوناتها من الأماكن والأجهزة والوسائل التعليمية والتي تؤثر بالإيجاب على التعلم.
- توكيد الذات: ويشير إلى احترام وقبول المتعلم لذاته، وثقته بنفسه، وتعبيره عن آراءه ومعتقداته بحرية تامة، ودفاعه عن حقوقه دون المساس بحقوق الآخرين من أجل تحقيق مصالحه وحاجاته مع مراعاة القيم الاجتماعية السائدة، وعدم الانسياق خلف الضغوط الاجتماعية.

أهداف ما وراء التعلم:

حددت دراسات كل من (Cross & Quinn, 2002, 58)، (Watkins et al., 2001, 2)، (Ward et al., 2013, 22) أهداف ما وراء التعلم في كل من:

١- التركيز على التعلم بدلًا من الأداء.
٢- مساعدة الأفراد على تعلم كيفية التعلم، وكيفية خلق الجماعات لبيئات تعلم مثلى.
٣- تعزيز مفهوم غني للتعلم ومجموعة غنية من الاستراتيجيات.
٤- تنمية قدرات المتعلمين على المراقبة والمراجعة.

٥- الحفاظ على الميزة التنافسية في عصر المعرفة.
٦- إعادة اختراع التعلم باعتباره تصحيح ذاتي للتحسين أكثر من أي وقت مضى، ويقاس نجاحه ليس بالجهد وإنما بنتائج الأعمال.
٧- توفير وسيلة لتعزيز الحوار بين القائمين على العملية التعليمية والطلاب من خلال الوعي بمسؤوليات كلا الطرفين، فالطلاب لديهم مسؤولية للسيطرة على تعلمهم، والمعلمين مسئوليتهم دعم هذه العملية.

أهمية التدريب على ما وراء التعلم:

تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة أهمية التدريب على ما وراء التعلم واسهاماته في تحسين العملية التعليمية كما في دراسات كل من: (Maudsley, 1979, 11-12)، (Gallaro, 1990, 2)، (Hoon et al., 1993, 5)، (Ertmer & Newby, 1996, 4)، (Watkins et al., 2001, 2-7)، (Walker, 2004, 175)، (أماني سالم، ٢٠٠٤، ١١٠)، (Lucas & Meyer, 2004, 467)، (Jackson, 2004, 391)، (Education Council, 2006, 8)، (Crick, 2007, 136)، (Cross, 2007, 78)، (Kalaja & Dufva, 2008, 6)، (Bhave, 2013, 3)، (Fadel, 2015, 1)، (Bialik & (متعب الحربي، ٢٠١٥، ١٧)، (Stringher, 2016, 109)، ويمكن تلخيص أهمية التدريب على ما وراء التعلم كما وردت في البحوث والدراسات السابقة في النقاط التالية:

١- يجعل ما وراء التعلم للمتعلمين معنى خاص بهم لخبرات التعلم.
٢- يعتبر ما وراء التعلم أداة قيمة للتخطيط الشامل لبرامج التعليم.
٣- اكتشاف المزيد حول الهوية الخاصة بالمتعلمين.
٤- الفهم والسيطرة على عادات التعلم والتحقيق والتغيير والنمو للمتعلمين.

٥- الوعي بدوافع وأهداف التعلم الخاصة بالمتعلمين، واختياراتهم وتكييف الاستراتيجيات ومراقبة أدائهم.

٦- زيادة مستوى الدافعية والنشاط في تعلمهم مما يعزز من مستوى الإنجاز، ويتعلمون أن يكونوا أكثر استراتيجية وتأملية في التخطيط والمراقبة لتعلمهم.

٧- إكساب المتعلمين الثقة في قدراتهم على استخدام الاستراتيجيات المناسبة.

٨- معرفة الطلاب لكيفية التعلم ليتمكنوا من مواكبة التطور المعرفي في مجال عملهم.

٩- جذب الانتباه للأهداف والاستراتيجيات والآثار والمشاعر وسياق التعلم، وكل منها له أبعاد شخصية واجتماعية كبيرة.

١٠- التنظيم الذاتي للتعلم وبناء الحكم الذاتي الذي يعتمد عليه.

١١- تكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات، والتخلص من المشاعر السلبية التي قد تحبط الفرد أثناء التعلم.

١٢- الحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية لفترة أطول، وتحويل منشأها من دافعية خارجية المنشأ إلى دافعية داخلية المنشأ.

١٣- تنمية الاستقلالية نحو التعلم الذاتي من خلال اكتساب الاستراتيجيات الناجحة للتعلم الفعال.

١٤- تقليل الزمن المستغرق في التعلم، واختزال وتنظيم الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم المختلفة.

١٥- تعزيز ثقافة التعلم التي تجعل وجهات النظر والأفكار المسبقة للطلاب لا ينظر إليها على أنها غير منطقية، أو غير معقولة.

١٦- تعزيز قدرات الطلاب على التغلب على العقبات من أجل نجاح التعلم، والاستفادة من التعلم السابق وتجارب الحياة من أجل استخدام وتطبيق المعارف والمهارات في سياقات متنوعة: في المنزل، في العمل، في التعليم والتدريب.

١٧- تدعيم قدرة الطلاب على التفكير الناقد من أجل تعلم ممارسات التقييم ومعرفة أهميتها المعرفية والمنهجية للتصورات الناشئة من تعلم كيفية التعلم.

١٨- تمكين المتعلمين والاستقلال الذاتي والقدرة على التكيف، والتحسين والتنظيم لعمليات التعلم، والتكيف مع الحياة المهنية والمنزلية وصولاً إلى خلق شخصية متوازنة

١٩- مساعدة الطلاب على إدارة وضبط أنشطة التعلم المختلفة وغيرها، مما لديهم دافعية وعصف ذهني ينتج عنه سلوكيات منظمة في اتجاه فهم المعارف لكيفية التعلم.

يتضح من العرض السابق العديد من الجوانب الإيجابية في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي تنعكس على المتعلمين إذا تم تدريبهم على ما وراء التعلم.

كيفية التدريب على ما وراء التعلم:

أشار (Maudsley, 1979, 241) إلى أنه يمكن بناء جلسات تدخل على فترات منتظمة تقدم للمتعلمين للمساعدة في تحسين تعلمهم من خلال مكونات ما وراء التعلم المختلفة، من خلال استخدام مجموعة من التقنيات أو الأساليب الموحدة للتأمل والتفكير (على سبيل المثال استخدام مذكرات أو مجلة التعلم).

كما يشير (Watkins et al., 2001, 7) إلى أنه يمكن التدريب على ما وراء التعلم من خلال بعض الأنشطة داخل الفصل الدراسي كما يلي:

(١) ملاحظة التعلم: وهذا يتطلب منا توقف تدفق ملاحظات تعلمنا والبناء التراكمي للغة للقيام بذلك. وأفضل طريقة لعرض تجربتنا للتعلم هي من خلال أسلوب السرد أو القصة، يحكي قصة ما نلاحظ (بشكل متزايد).

(٢) المناقشات حول التعلم: وهذا يبدأ مع مجموعة من المطالبات التي تساعد المتعلمين على دراسة ومناقشة تجاربهم.

(٣) التأمل: ويمكن دعم ذلك من خلال الكتابة في مجلة أو دفتر يومي للتعلم، لالتقاط واستعراض جوانب رحلة التعلم. مثل: "أنا اكتب ، أنا ألاحظ وأفهم أكثر جداً."

(٤) جعل التعلم موضوع التعلم: ونحن قد نفكر في ما وراء التعلم كدورة إضافية في عملية التعلم يتم من خلالها بناء المعرفة وما وراء المعرفة حول التعلم مثل أي معرفة أخرى، وتجمع معاً على أساس بيانات جزئية من مجموعة من الخبرات.

كما أشار (Eze et al., 2015, 104) إلى أنه يمكن للمعلمين الاعتماد على ما وراء التعلم في التدريس من خلال:

١- مناقشة الأهداف مع الطلاب قبل بدء كل درس.
٢- تحديد مهارات عملية التفكير التي يحتوي عليها كل درس، وكذلك أفضل التقنيات التي تساعد الطلاب على التفكير من خلالهم.
٣- استخدام الاستراتيجيات التي تحافظ على اهتمام الطلاب لجعلهم على وعي بالمهام التي يقومون بها.
٤- تحديد مهام التقييم المختلفة والأسئلة لكل مرحلة من مراحل التعليم.

واقترح (Watkins, 2015, 352) أن المعلمين يمكن أن يعززوا ما وراء التعلم باستخدام الأنشطة الصفية والتي منها: جعل التعلم موضوع الاهتمام والمناقشة والتأمل، وموضوع التعلم.

يتضح للباحث من خلال العرض السابق وجود العديد من الآليات التي يمكن من خلالها التدريب على ما وراء التعلم في عملية التعلم من خلال العديد من الاستراتيجيات والأنشطة الصفية واللاصفية، والتي تسهم في زيادة وعي المتعلمين بعملية التعلم.

ثانيًا: التحصيل الدراسي لمادة علم النفس:

لقى مفهوم التحصيل الدراسي اهتمامًا واسعًا من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور؛ حيث أنه من الموضوعات المهمة التي تشغل تفكير المتخصصين في علم النفس التربوي كأحد مظاهر الأنشطة العقلية للطلاب.

ويدل التحصيل الدراسي على أداء المتعلم أو ما اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات بعد دراسته لبرنامج تعليمي معين؛ حيث يمثل التحصيل الدراسي الهدف الأساسي لتقييم التعليم من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور والمسئولين عن وضع السياسات التعليمة وتنفيذها (أماني عبد العال، ٢٠١١، ٩٢).

هذا ويرتبط مفهوم التحصيل الدراسي ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التعلم، لكن مفهوم التعلم أكثر شمولًا واتساعًا، حيث يشير إلى كافة التغيرات التي تحدث للفرد أثناء التعلم والتي تحدث تحت ظروف الممارسة (مصلح الصالح، ٢٠٠٤، ٢٦).

مفهوم التحصيل الدراسي:

تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت التحصيل الدراسي وربما يرجع ذلك إلى أهميته في العملية التعليمية، حيث عرفه (ياسرة أبو هدروس ومعمر الفرا، ٢٠١١، ٩٧) بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات مختلفة من خلال مقررات دراسية".

وحددت (حنين حوران، ٢٠١١، ٩) التحصيل الدراسي بأنه "التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق اهداف المادة التعلمية المدروسة".

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي في البحث الحالي بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على أسئلة الاختبار التحصيلي في مادة المدخل إلى علم النفس ككل وفي كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق)."

مستويات بلوم المعرفية:

سيقوم الباحث في البحث الحالي بقياس التحصيل الدراسي في مادة علم النفس من خلال الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده في ضوء مستويات بلوم المعرفية الثلاثة الأولى فقط (التذكر، الفهم، التطبيق)، وفي ضوء الأهداف المتعلقة ببعض موضوعات المقرر التي يتم تدريسها لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر؛ من خلال وحدات كتاب المدخل إلى علم النفس.

هذا ويمكن تحديد التعريفات الخاصة بكل مستوى من المستويات الثلاثة كما تناولتها دراسة (فتحي محرز، ١٩٩٢، ١٩١)، (درية عبد الرازق، ٢٠٠٥، ٩٩) كما يلي:

(١) التذكر: ويشير إلى قدرة الطالب على استرجاع المعلومات والمفاهيم المتعلقة بمادة علم النفس، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أسئلة الاختبار التحصيلي لمستوى التذكر.

(٢) الفهم: ويشير إلى قدرة الطالب على إدراك وتناول مفاهيم مادة علم النفس والعلاقات بينها، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أسئلة الاختبار التحصيلي لمستوى الفهم.

(٣) التطبيق: ويشير إلى قدرة الطالب على استخدام وتطبيق بعض مفاهيم علم النفس في المواقف المختلفة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أسئلة الاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يمكن استخلاص العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كما وردت في البحوث والدراسات السابقة على النحو التالي:

(١) عوامل مرتبطة بالطالب: وتتمثل في القدرات العقلية للطالب والتي تعبر عن مدى قدرته على الاستيعاب والتعلم، والحالة الصحية الجيدة، والتغذية السليمة، والثقة بالنفس، مما يسهم في زيادة التحصيل الدراسي لديهم.

(٢) عوامل مرتبطة بالمؤسسة التعليمية: ومنها طريقة تعامل المعلمين مع الطلاب، ومدى صعوبة المادة الدراسية، وكثافة القاعات، ومدى توافر الإمكانات البيئية من قاعات ومعامل وأدوات تساعد على تسهيل حدوث عملية التعلم بشكل عام والتحصيل الدراسي بشكل خاص.

(٣) عوامل مرتبطة بالأسرة والمجتمع: وتتمثل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، ومدى استمرار العلاقات الأسرية؛ مما يؤثر إيجابًا وسلبًا على نفسية الطالب وينعكس على مستوى تحصيله (أشرف أبو حليمة، ٢٠٠٨، ٤٧)، (رمضان فرحات، ٢٠١٥، ٥٤)، (أيمن حذيفة، ٢٠١٧، ٥١).

أساليب قياس التحصيل الدراسي:

تناولت العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة أساليب قياس التحصيل الدراسي كما في دراسات (رمزية الغريب، ١٩٧٠، ٨٥)، (علم الدين الخطيب، ١٩٩٧، ١٩٢)، (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠١، ٥٦١)، (حسام مازن، ٢٠٠٧، ٣٣١)، (معيوف السبيعي، ٢٠٠٩، ٩٥)، (هويدا المصري، ٢٠١١، ٩٨)، ويمكن استخلاص أكثر هذه الأساليب شيوعًا فيما يلي:

(١) الاختبارات الشفوية: وتعتمد على الحوار اللفظي بين المعلم والطالب، وتستخدم لمعرفة مدى فهم الطالب للمادة، وقدرته على التعبير عن نفسه، ويؤخذ على هذا الأسلوب عدم الشمولية، وزيادة احتمالية التحيز في تقديراتها.

(٢) الاختبارات التحريرية: وتعتمد على الورقة والقلم، ويقوم الطالب خلالها بالإجابة على الأسئلة كتابيًا، وتنقسم إلى :

أ- اختبارات مقالية: وهي التي يجيب عنها الطالب بحرية من حيث المحتوى أو طريقة عرضه، ومنها المقالي الحر والمقيد.

ب- اختبارات موضوعية: وهي التي لا تخضع في تصحيحها وتقدير درجاتها لأهواء المصححين وتقديراتهم الذاتية، ومنها أسئلة (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة، التكميل)، وتتميز هذه الاختبارات بالموضوعية، والشمولية، والصدق، والثبات، وسهولة التطبيق والتصحيح، ويؤخذ عليها صعوبة الإعداد، وعجزها عن قياس مستويات التفكير العليا.

(٣) الاختبارات العملية: وتهدف إلى قياس مدى تعلم الطالب لبعض المهارات من خلال ممارسته العملية للأداء المطلوب في الواقع.

هذا وسيعتمد الباحث في هذا البحث لقياس التحصيل في مادة علم النفس على الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

ثالثًا: الاتجاه نحو مادة علم النفس:

تعتبر الاتجاهات ظاهرة نفسية اجتماعية تلعب دورًا مهمًا في توجيه سلوك الأفراد نحو الموضوعات والقضايا المختلفة؛ حيث تتدخل في سلوكه وتوجهه، مما يعني إمكانية التنبؤ بأفعاله من خلال اتجاهاته، وبالتالي تعتبر الاتجاهات حلقة الوصل بين القيم التي تنشأ لدى الفرد من خلال الخبرات والمواقف التي يتعرض لها وبين السلوك الذي يتخذه تجاه ظاهرة معينة، ولذلك فإن الاتجاهات من الموضوعات التي نالت اهتمام علماء النفس والمربين لأنها تساعد على التوجيه المناسب وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد من خلال البرامج المختلفة.

مفهوم الاتجاه:

تنوعت واختلفت وجهات نظر علماء النفس حول مفهوم الاتجاهات، مما ترتب عليه عدم وجود تعريف موحد لها.

وكان (Allport, 1935, 810) من أوائل الباحثين الذين تناولوا الاتجاه، حيث عرفه بأنه "حالة من الاستعداد العصبي العقلي تنتظم من خلال خبرات الفرد وتوجه استجابته نحو موضوع أو موقف معين".

في حين عرف (أحمد راجح، ١٩٩٢، ٩٧) الاتجاه النفسي بأنه "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيًا يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها".

وعرف (حامد زهران، ٢٠٠٣، ١٧٢) الاتجاه بأنه "تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة".

وحدد (عبد الجواد أبو دسوقي، ٢٠١٠، ٧٠) الاتجاه بأنه "حالة الاستعداد العقلي التي تتولد لدى الطالب وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء كانت بالرفض أو الإيجاب فيما يعرض له من مواقف ومشكلات أثناء التعلم".

كما حدد (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤، ١٤٥) الاتجاه بأنه "نزعة انفعالية تنتظم من خلال الخبرة للاستجابة إيجابيًا أو سلبيًا نحو موضوع سيكولوجي".

يتضح للباحث من خلال عرض وجهات نظر الباحثين حول مفهوم الاتجاهات أن معظم التعريفات ركزت على أن الاتجاه عبارة عن استعداد عقلي ووجداني ناتج من الخبرات السابقة للفرد ويتميز بالثبات النسبي ويساعد الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه القضايا والموضوعات المختلفة.

وبناءً على ما سبق حدد الباحث مفهوم الاتجاه نحو علم النفس بأنه "مجموعة مشاعر ومعتقدات الطالب حول مادة علم النفس والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوها من خلال معرفة طبيعتها وأهميتها، واستمتاعه بدراستها، واسهاماتها في جوانب الحياة المختلفة".

خصائص الاتجاه:

حاولت العديد من البحوث والدراسات تحديد خصائص الاتجاه مثل دراسات (سيد الطواب، ١٩٩٤، ٢٠٨)، (حامد زهران، ٢٠٠٣، ١٤٤)، (أماني سالم، ٢٠١١، ١٠٥)، (أحمد علي، ٢٠١٦، ٦٩)، (أيمن حذيفة، ٢٠١٧، ٦٠)، ويمكن تلخيص خصائص الاتجاه كما وردت في البحوث والدراسات السابقة كما يلي:

- أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والقضايا المختلفة.
- تكوين فرضي بمعنى أنه لا يخضع للملاحظة المباشرة.
- استعداد وجداني عقلي.
- مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- ينصب الاتجاه على موضوع معين.
- الثبات النسبي مع إمكانية التعديل والتغيير.
- يؤثر الاتجاه في استجابات الفرد نحو موضوع معين.
- يقع الاتجاه دائمًا بين طرفين هما التأييد والرفض.
- تتأثر الاتجاهات بالعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد.

أهمية تنمية الاتجاهات الإيجابية:

يمكن عرض أهمية تنمية الاتجاه الإيجابي كما وردت في البحوث والدراسات السابقة على النحو التالي:

-يعمل على تنظيم بيئة الفرد وتنعكس على سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين.

-يساعد الفرد على تحقيق أهدافه والدفاع عن أفكاره ومعتقداته أمام انتقادات الآخرين.

-يساعد الفرد على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة.

-يساعد على تنظيم العمليات العقلية والانفعالية في المواقف المختلفة.

-يحدد الاتجاه طبيعة العلاقة بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

-يؤثر بشكل إيجابي في تعلم المواد الدراسية المختلفة، والتنبؤ بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف التعليمية (وليم لامبرت ووولاس لامبرت، ١٩٩٣، ١١٣)، (حمدي عطيفة، ١٩٩٨، ٤٣)، (Pickens, 2005, 34)، (عبد الهادي علي، ٢٠٠٧، ٧٥)، (أحمد علي، ٢٠١٦، ٧٠)، (أيمن حذيفة، ٢٠١٧، ٦٢).

نشأة وتكوين الاتجاه:

تتكون وتنشأ الاتجاهات من تكرار ارتباط الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف مختلفة يشبع فيها دوافع مختلفة، وتثير في نفسه مشاعر سارة، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر مؤلمة سواء بشكل تدريجي أو بشكل فجائي. هذا وقد يتكون الاتجاه بطريقة مقصودة من قبل الآباء والمربون، أو بطريقة غير مقصودة من خلال ما يعرف بالإيحاء، والذي يلعب دورًا كبيرًا في تكوين الاتجاهات تجاه الآراء والأفكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية؛ حيث يعبر الإيحاء عن تقبل الفرد لما يوحى إليه

دون مناقشة أو نقد، وتزداد قابلية الفرد للإيحاء إن كان طفلًا أو جاهلًا، أو منفعلًا أو مريضًا أو كان الإيحاء صادرًا من شخصيات بارزة (أحمد راجح، ١٩٩٢، ٩٨-٩٩).

وأشار (وليم لامبرت ووولاس لامبرت، ١٩٩٣، ١٣٢-١٣٦) إلى أنه يمكن تفسير كيفية تعلم واكتساب الاتجاه من خلال المبادئ الآتية:

(١) الارتباط: حيث نتعلم المشاعر ونزعات رد الفعل من خلال الارتباط وإشباع الحاجة، أي أننا نتعلم أن نخاف من الناس المرتبطين بخبرات غير سارة ونتجنبهم، ونحب المرتبطين بخبرات سارة ونقترب منهم، وبالتالي يتم إشباع الحاجات الأولية للسرور والراحة.

(٢) التحويل: ويحدث عندما تتحول المشاعر ونزعات رد الفعل كما تتحول الأفكار والمعتقدات من خلال تحويل الناس لاتجاهاتهم من بعضهم البعض.

(٣) إشباع الحاجة: ويبدو ذلك في تبني الفرد في بداية نشأته لاتجاهات الأب لأنها تشبع حاجاته في تلك المرحلة لأن التشبه بهم يضمن محبتهم، ومن الممكن بعد ذلك أن يرفض الفرد تحويل اتجاهات الأب ويقوم باعتناق اتجاهات مخالفة.

وأشار (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ٢٠٠٠، ٦٩٢) إلى أن تكوين الاتجاهات يبدأ في السنوات الأولى من حياة الفرد وتتطور وتزداد رسوخًا مع تقدم العمر؛ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة.

وأوضح (حامد زهران، ٢٠٠٣، ١٧٧) أن الاتجاهات تتكون في إطار المواقف الاجتماعية المختلفة ذات الأهمية بالنسبة للفرد والجماعة، وأن الأسرة تؤثر في تكوينها، وهي تعرف بالاتجاهات الأولية، كما تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية دورًا مهمًا في تكوين الاتجاهات.

يتضح للباحث من خلال العرض السابق أن الاتجاهات الأولية تنشأ وتتكون منذ بداية مرحلة الطفولة المبكرة؛ من خلال عملية التفاعل التي تحدث داخل نطاق الأسرة، ثم تتطور وتتغير بعد ذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة بكل عناصرها ومكوناتها.

مكونات الاتجاه:

اتفقت العديد من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسات (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمن، ١٩٩٩، ٢٥٣)، (حمدي عطيفة، ١٩٩٨، ٤١)، (كامل الزبيدي، ٢٠٠٣، ١١٢-١١٤)، (أحمد ماهر، ٢٠٠٥، ٢٢٥)، (أحمد علي،٢٠١٦، ٦٦-٦٧) على أن مكونات الاتجاه تتمثل فيما يلي:

(١) المكون المعرفي: ويتمثل في المعلومات والمعارف التي يمتلكها الفرد حول موضوع الاتجاه والتي تنتقل للفرد من خلال عملية التفاعل مع البيئة بكل عناصرها.

(٢) المكون الوجداني: ويشير إلى رغبة الفرد في الاستجابة بطريقة معينة نحو موضوع الاتجاه بالقبول او الرفض.

(٣) المكون السلوكي: ويتمثل في الاستجابات السلوكية العملية التي يقوم بها الفرد في موقف ما بعد معرفته وشعوره تجاه موضوع الاتجاه.

أبعاد الاتجاه نحو مادة علم النفس:

بذلت العديد من الجهود من قبل الباحثين حول تحديد أبعاد الاتجاه بشكل عام ونحو مادة علم النفس بشكل خاص، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الجهود:

حيث حدد (فؤاد أبو حطب وآخرين، ١٩٨٩، ٣٨-٤٢) أبعاد الاتجاه نحو علم النفس في كل من: الرغبة في الدراسة المنظمة لعلم النفس، الاستمتاع العام بعلم النفس، أهمية علم النفس، والاستخدام والمنفعة.

كما حددت (شادية التل، ١٩٩١، ٨٤) أبعاد الاتجاه نحو علم النفس في: الاتجاه نحو الحصول على المعرفة في علم النفس، الاتجاهات نحو أهمية علم النفس

واستخداماته، الاتجاهات نحو اختيار مهنة تتعلق بعلم النفس، الاتجاهات نحو علماء النفس، والاتجاهات نحو البحث في علم النفس.

وأشار (علي كاظم وخولة المعمري، ٢٠٠٤، ٢١-٢٥) إلى أن أبعاد الاتجاه نحو علم النفس تتمثل في: إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة، الاستمتاع المعرفي بعلم النفس، ردود الفعال المعرفية نحو علم النفس، وردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس.

وحدد (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٤٠) أبعاد الاتجاه نحو علم النفس في: الرغبة في الدراسة المنتظمة لعلم النفس، أهمية علم النفس للمجتمع والعلوم الأخرى، استخدامات علم النفس، الاستمتاع بعلم النفس، والاعتقادات الخطأ حول علم النفس.

وأشار (علي العفنان، ٢٠٠٦، ١٢١) إلى أن أبعاد الاتجاه نحو علم النفس تتمثل في: الرغبة في دراسة علم النفس، الاستمتاع بعلم النفس، أهمية علم النفس، والاستخدام والمنفعة بعلم النفس.

وحدد (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧، ٣٥٦) خمسة أبعاد للاتجاه نحو مادة علم النفس، تمثلت في كل من: الاستمتاع المعرفي بعلم النفس، أهمية علم النفس واستخداماته، الاتجاهات نحو اختيار مهنة تتعلق بعلم النفس، الاتجاه نحو علماء النفس، والاتجاه نحو البحث في علم النفس.

في حين حدد (محمد فراج، ٢٠٠٨، ١٠٨-١٠٩) أبعاد الاتجاه نحو علم النفس في كل من: دور أستاذ مادة علم النفس، محتوى مادة علم النفس، ارتباط علم النفس بحياة الطالب وتطلعاته المستقبلية، والاستمتاع بدراسة علم النفس.

وأشارت (آمال إسماعيل، ٢٠٠٨، ٣٢١) إلى أن أبعاد الاتجاه نحو علم النفس تتمثل في الاهتمام بمادة علم النفس، إدراك أهمية مادة علم النفس، طبيعة مادة علم النفس.

يتضح من خلال العرض السابق تعدد الأبعاد الخاصة بالاتجاه نحو علم النفس، ومن خلال تحليل الباحث للأبعاد الواردة في تلك الدراسات توصل الباحث إلى تحديد أبعاد الاتجاه نحو مادة علم النفس الآتية:

(١) الاستمتاع بدراسة علم النفس: ويشير إلى "رغبة الطالب في دراسة مادة علم النفس، والسعادة والارتياح التي يشعر بها أثناء محاضرتها أو مذاكرتها".

(٢) أهمية دراسة علم النفس: وتشير إلى "إدراك الطالب لقيمة علم النفس ودوره في حياته الشخصية والعملية وتنظيم العلاقات مع الآخرين".

(٣) طبيعة مادة علم النفس: وتشير إلى "إدراك الطالب لدرجة سهولة أو صعوبة مادة علم النفس وترابط معلوماتها وما تحتويه من حقائق وما تتميز به عن غيرها من المقررات الأخرى".

(٤) إسهامات علم النفس في جوانب الحياة: وتشير إلى "إدراك الطالب لاستخدامات وتطبيقات علم النفس في كافة مجالات الحياة".

تعديل الاتجاه:

من أهم خصائص الاتجاهات التي تمت الإشارة إليها سابقًا أنها مكتسبة ومتعلمة وبالتالي فإن تعديل الاتجاه يبدو سهلًا، ويتناقض ذلك مع ما تمت الإشارة إليه من أن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي مما يعني أنها لا تعدل أو تستبدل بنفس السهولة التي تُتعلم بها؛ حيث يصبح الاتجاه بعد نشأته وتكونه جانبًا مندمجًا في شخصية الفرد يؤثر على سلوكه، وبالرغم من ذلك فإنه يمكن تغيير وتعديل الاتجاهات تحت ظروف معينة (وليم لامبرت ووولاس لامبرت، ١٩٩٣، ١٣٧-١٣٨).

وتتأثر عملية تعديل وتغيير الاتجاه بمجموعة من العوامل منها ما يتعلق بالفرد ذاته، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة، وبالرغم من الثبات النسبي للاتجاهات إلا أنها تتعرض للتعديل والتغيير نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد والبيئة المحيطة، حيث تستهدف أساليب

تعديل وتغيير الاتجاهات الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية للفرد؛ من خلال تصحيح الأفكار الخاطئة، وإقامة الحجج المنطقية عليها (محمد جميل، ٢٠٠٨، ٢٣).

وتوجد صعوبة في تعديل وتغيير الاتجاهات إذا تم اكتسابها في فترة مبكرة من العمر، وأدمجت بعمق في شخصية الفرد وأسلوب سلوكه، ولذلك فإن علماء النفس الاجتماعيون أدركوا أنه إذا أردنا استبدال أو تخفيف حدة الاتجاهات فلا بد من تقديم البدائل بكياسة؛ من خلال تدبير مواقف اجتماعية حقيقية أو اصطناع مواقف تجريبية بحيث يمكن تعلم طرق الاستجابة الجديدة باستخدام بعض الأساليب التي تسهل عملية الاستبدال والتعلم (وليم لامبرت ووولاس لامبرت، ١٩٩٣، ١٣٨-١٣٩).

وحددت البحوث والدراسات السابقة بعض الأساليب والفنيات المهمة والفعالة في تعديل وتغيير الاتجاهات، ويمكن عرض أهمها فيما يلي:

- تزويد الأفراد بالمعلومات المختلفة والمتعلقة بموضوع الاتجاه، لمساعدته على ترتيب خبراته غير المتسقة.
- انتماء الفرد إلى جماعة جديدة قد تفرض عليه تبني الاتجاهات المرغوب فيها.
- ملاحظة سلوك الوالدين والمعلمين خاصة في السلوكيات المرغوب اكتسابها.
- الاشتراك في الأنشطة المدرسية وتمثيل الأدوار وأساليب تعديل الشخصية مع تقديم أنواع التعزيز المختلفة.
- استخدام اللغة الإقناعية من خلال عملية التواصل.
- التنظيم الجيد لبيئة التعلم لمساعدة الفرد لأن يكون فعالًا ونشطًا في الموقف التعليمي.
- التعلم التعاوني وتنظيم وإدارة حلقات النقاش (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠٠٠، ٩٦٩)، (عبد الهادي علي، ٢٠٠٧، ٧٥).

يتضح من خلال العرض السابق إمكانية تعديل وتغيير الاتجاهات من قبل القائمين على العملية التعليمية، من خلال استخدام الأساليب والفنيات المشار إليها، ويتطلب ذلك الإلمام بخصائص نمو الأفراد، وإدراك الظروف والمتغيرات المحيطة التي تؤثر على سلوك الأفراد.

قياس الاتجاه:

يهدف قياس الاتجاه بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص إلى الكشف عن طبيعة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث اتجاهاتهم نحو كل ما يتعلق بالعملية التعليمية مثل اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، المعلم، المنهج، الوسائل التعليمية، وطرق التدريس (محمد جميل، ٢٠٠٨، ٢٦).

هذا وتعددت طرق قياس الاتجاه؛ وتدور معظمها حول موضوع واحد وهو التأييد أو الرفض بمستويات مختلفة، حيث يقوم الفرد بتحديد درجة تأييده أو رفضه لموضوع الاتجاه، وفيما يلي عرض لأهم الطرق المستخدمة في قياس الاتجاهات:

(١) مقياس بوجاردس: تم إعداده عام ١٩٢٥، وهو من أوائل الطرق التي وضعت لقياس المسافة الاجتماعية بين الشعوب والأجناس وبعضها البعض لمعرفة درجة التقبل أو الرفض، وتتكون من سبع عبارات متدرجة على متصل، بمعنى أنه إذا وافق الفرد على العبارة رقم (٥) فإنه بالتالي يوافق على ما قبلها.

(٢) مقياس ثيرستون: تم إعداده عام ١٩٢٩، ويتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات وتحتوي كل عبارة على عدد من الوحدات يختار المستجيب من بينها، وعادة ما تكون الوحدات التي يختار منها المستجيب مرتبطة بموضوع الاتجاه وليست عامة.

(٣) مقياس ليكرت: تم إعداده عام ١٩٣٢، وهو من أكثر الطرق استخدامًا في قياس الاتجاهات، يتكون هذا المقياس من خمس عبارات تتناول الاتجاه المراد قياسه بمستويات مختلفة من الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة، بحيث يختار

المستجيب إجابة واحدة فقط من الاختيارات الآتية: (موافق بشدة، موافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) (عادل الأشول، ١٩٩٩، ٢٠٤).

هذا واعتمد الباحث في قياس الاتجاه نحو مادة علم النفس في هذا البحث على طريقة ليكرت لسهولة تطبيقه وتصحيحه.

البحوث والدراسات السابقة:

أولًا: بحوث ودراسات اهتمت بالتدريب على ما وراء التعلم:

هدفت دراسة (Smith, 2002) إلى التعرف على فعالية ما وراء التعلم في مساعدة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي، وتحديد الاتجاهات والمهارات والاستراتيجيات المرتبطة بالنجاح الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً ممن يدرسون في فصل الخريف، و(٨٠) طالباً ممن يدرسون في فصل الشتاء. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس استراتيجية المدرسة، ومتوسط درجات التراكمي للطلاب الذين أكملوا الدورة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير لما وراء التعلم على درجات الطلاب على مقياس استراتيجية المدرسة، ووجود تأثير كبير على متوسط درجات التراكمي للطلاب.

كما هدفت دراسة (أماني سالم، ٢٠٠٤) إلى معرفة أثر برنامج لتنمية ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) من الأطفال والطالبات الراسبات في مادة اللغة الإنجليزية وذلك في الصف الرابع الابتدائي، والأول الإعدادي، والأول الثانوي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية المثابرة إعداد (الباحثة)، واستبيان العاجزين عن التعلم إعداد (الباحثة)، ومقياس ما وراء التعلم (إعداد الباحثة)، والبرنامج المقترح. وتوصلت

الدراسة إلى تحسن أداء التلميذات بالنسبة إلى دافعية المثابرة والتحصيل في اللغة الإنجليزية في الصفوف الدراسية المختارة.

وأجرى كل من (Wisker et al., 2004) دراسة هدفت إلى دعم نجاح الطلاب الدوليين الذين يتعلمون عن بعد من خلال برامج تطوير البحوث وما وراء التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في طلاب الدكتوراه الذين يتعلمون عن بعد في جامعة أنجليا بوليتكنيك بالمملكة المتحدة. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة تأملات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج قد ساهم في دعم الطلاب في نجاح بحوث الدراسات العليا الخاصة بهم، حيث أشار أولئك الذين حصلوا على شهادة الدكتوراه إلى فائدة برنامج التنمية، والحوارات الإشرافية ودعم المجموعة المستمر في تحصيلهم وفهمهم لعمليات البحث للتعلم الخاصة بهم. وهذا يؤدي إلى بناء الثقة، والتي تكون مفيدة للغاية في حياة ما بعد الدكتوراه.

وأجرى كل من (Eze et al., 2015) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير طريقة تدريس ما وراء التعلم على الأداء الأكاديمي لطلاب حرف البناء في الكليات التقنية في جنوب شرق نيجيريا. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب حرف البناء، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار أدائي لحرف البناء تم التأكد من صدقه من خلال بعض الخبراء. وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة تدريس ما وراء التعلم قد حسنت الأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مهن البناء، كما لم يلاحظ أي تأثير كبير للتفاعل بين ملكية المدرسة والطريقة المستخدمة.

وبحث (أحمد كيشار، ٢٠١٩) فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبًا من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت

أدوات البحث في مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي (إعداد الباحث، والبرنامج التدريبي). وتوصل البحث إلى تحسن مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي واستمرارية ذلك الأثر خلال القياس التتبعي.

تعليق على بحوث ودراسات المحور الأول:

- هدفت هذه الدراسات إلى التدريب على ما وراء التعلم لمعرفة أثره على مجموعة من المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، والنجاح الأكاديمي، ودافعية المثابرة، والإنجاز الأكاديمي.
- اعتمدت معظم دراسات ما وراء التعلم على استخدام عينة من طلاب الجامعة العاديون ما عدا دراسة (أماني سالم، ٢٠٠٤) فكانت العينة من تلميذات المرحلة الابتدائية الراسبات في مادة اللغة الإنجليزية.
- اتفقت جميع الدراسات على أن التدريب على ما وراء التعلم له أثر في كل من الأداء الأكاديمي كما في دراسة (Eze et al., 2013)، ودافعية المثابرة والتحصيل في اللغة الإنجليزية كما في دراسة (أماني سالم، ٢٠٠٤). ودافعية الإنجاز الأكاديمي كما في بحث (أحمد كيشار، ٢٠١٩).
- ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بإعداد البرامج التعليمية لمكونات ما وراء التعلم في البيئة الأجنبية والعربية.
- استفاد الباحث من عرض هذا المحور في تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم ما وراء التعلم، وتحديد مكونات مفهوم ما وراء التعلم والتي سيتم التدريب في ضوئها.

ثانيًا: بحوث ودراسات اهتمت بدراسة التحصيل والاتجاه نحو مادة علم النفس:

هدفت دراسة (فؤاد أبو حطب وآخرين، ١٩٨٩) إلى التعرف على صورة علم النفس لدى الشباب العماني. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٩) من طلاب جامعة السلطان قابوس من مختلف الكليات. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو علم النفس، واستبيان الفكرة الشائعة عن علم النفس (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى وجود صورة صحيحة لدى شباب عمان عن علم النفس، ووجود اتجاه إيجاب لشباب عمان نحو علم النفس.

وحاولت (شادية التل، ١٩٩١) الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة اليرموك. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحثة). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

وأجرى (على كاظم وخولة المعمري، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى تشبع مقياس الاتجاه نحو علم النفس على أربعة عوامل، ووجود اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس.

وهدفت دراسة (إلهام شاهين ومحمد حسين، ٢٠٠٥) إلى مقارنة البناء العاملي للاتجاه نحو علم النفس بين الجنسين في مصر والسعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، منهم (٢٠٨) طالبًا وطالبة من جامعة المنوفية و(٢٦١) طالبًا وطالبة من جامعة الطائف. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس للاتجاه نحو مادة علم النفس (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو علم النفس

يتكون من أربعة عوامل فرعية، ووجود تكافؤ جزئي بين المجتمعين المصري والسعودي وبين الجنسين داخل كل مجتمع على حده في الاتجاه نحو علم النفس.

وحاولت دراسة (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥) الكشف عن تصورات طلاب الجامعة بمصر عن علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٤) طالبًا وطالبة من جامعات (القاهرة، الأزهر، عين شمس، حلوان). وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة التصورات الشائعة عن علم النفس (إعداد الباحث)، ومقياس الاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي لطلاب الجامعة بمصر نحو علم النفس، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو علم النفس لصالح الإناث.

كما حاول (علي العفنان، ٢٠٠٦) الكشف عن أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية الطب بجامعة الملك سعود. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس للاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية الطب نحو علم النفس، ووجود فروق في الاتجاه نحو علم النفس بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق في الاتجاه نحو علم بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

وكشفت دراسة (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧) عن اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٢) طابًا وطالبة من طلاب جامعة مؤتة موزعين بين الجنسين والكليات العلمية والنظرية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لطلبة الجامعة بشكل عام نحو علم النفس، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو علم النفس لصالح الإناث.

وأجرى (محمد جميل، ٢٠٠٨) دراسة للكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة السودان المفتوحة نحو مادة علم النفس التربوي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين الملتحقين بجامعة السودان المفتوحة. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس التربوي (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب المعلمين نحو مادة علم النفس التربوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاه نحو مادة علم النفس التربوي ترجع إلى الجنس أو مستوى التحصيل أو التخصص.

وهدفت دراسة (محمد فراج، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا من الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود، مقسمين على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو علم النفس (إعداد الباحث)، ومقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحث)، واستراتيجية التعلم التعاوني. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو علم النفس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود تأثير لاستراتيجية التعلم التعاوني في الاتجاه نحو علم النفس لدى المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (رامي اليوسف، ٢٠١٢) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة قسم علم النفس بجامعة حائل. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو التخصص الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو قسمهم، ووجود فروق في الاتجاه بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وحاولت دراسة (نادرة حمد وصبا حسين، ٢٠١٤) الكشف عن أثر استراتيجية شكل "V" في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد. وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبًا وطالبة من قسم علوم القرآن الكريم في كلية التربية ابن رشد. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس التربوي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الشكل "V" في زيادة تحصيل طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة علم النفس التربوي.

كما حاولت دراسة (راكان النصرات، ٢٠١٥) الكشق عن مدى فعالية برنامج الرسائل SMS في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في مادة علم النفس. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرسة سعد الأهلية ذكور بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس، ومقياس لاتجاهات الطلبة نحو علم النفس. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام برنامج الرسائل القصيلرة SMS في تحسين تحصيل واتجاهات الطلبة نحو مادة علم النفس.

وبحثت دراسة (عبد الرحمن المطيري، ٢٠١٦) أثر استخدام نموذج تعلم بنائي في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر لمادة علم النفس في منطقة العاصمة التعليمية في الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر الأدبي. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس. وتوصلت الدراسة إلى تأثير نموذج التعلم البنائي في تحصيل مادة علم النفس.

وهدفت دراسة (عبد الحميد أبو النور، ٢٠١٨) إلى معرفة أثر استخدام التعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحوه في مادة علم نفس النمو. وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الليبية بماليزيا.

وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس النمو. وتوصلت الدراسة إلى تأثير التعليم الإلكتروني في زيادة تحصيل الطلاب لمادة علم نفس النمو.

كما هدفت دراسة (عبد الله الفرطوسي، ٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحصيل مادة علم النفس التربوي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبًا وطالبة من طلبة الكلية التربوية المفتوحة مركز واسط. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس التربوي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في زيادة تحصيل طلبة المرحلة الأولى في مادة علم النفس التربوي.

وأجرى كلًا من (داود صبري ونور عبدالله، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي وفق نظرية الذكاء الثلاثي في تحصيل مادة علم النفس الفسيولوجي لدى طلبة كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية ابن رشد المرحلة الثالثة. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة علم النفس الفسيولوجي. وتوصلت الدراسة إلى تأثير البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء الثلاثي في زيادة تحصيل الطلاب لمادة علم نفس الفسيولوجي.

تعليق على بحوث ودراسات المحور الثاني:

- اهتمت معظم الدراسات بالكشف عن اتجاهات الطلاب نحو علم النفس كما في دراسات (فؤاد أبو حطب وآخرين، ١٩٨٩)، (شادية التل، ١٩٩١)، (علي كاظم وخولة المعمري، ٢٠٠٤)، (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥)، (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧)، (محمد جميل، ٢٠٠٨)، (رامي اليوسف، ٢٠١٢).
- اهتمت دراستين فقط بتنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس وهما دراسة (علي العفنان، ٢٠٠٦)، (محمد فراج، ٢٠٠٨).

- اهتمت بعض الدراسات بتنمية التحصيل في مادة علم النفس مثل دراسات كلًا من (نادرة حمد وصبا حسين، ٢٠١٤)، (عبد الرحمن المطيري، ٢٠١٦)، (عبد الحميد أبو النور، ٢٠١٨)، (عبد الله الفرطوسي، ٢٠١٩)، (داود صبري ونور عبدالله، ٢٠٢٠).
- عدم وجود دراسات اهتمت بدراسة التحصيل والاتجاه نحو علم النفس معًا في المرحلة الجامعية سوى دراسة (محمد جميل، ٢٠٠٨)، ودراسة (راكان النصرات، ٢٠١٥) في المرحلة الثانوية.
- ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية التحصيل في مادة علم النفس والاتجاه نحوها في البيئة الأجنبية والعربية.
- أكدت معظم الدراسات على وجود فروق في الاتجاه نحو علم النفس بين الذكور والإناث بصالح الإناث مثل دراسات (شادية التل، ١٩٩١)، (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥)، (علي العفنان، ٢٠٠٦)، (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧)، (رامي اليوسف، ٢٠١٢).
- استفاد الباحث من عرض هذا المحور في تحديد التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس، وتحديد أبعاد الاتجاه، وبناء مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس.
- تمثلت عينات الدراسة في جميع الدراسات من طلاب الجامعة والمرحلة الثانويةالعاديين.

فروض البحث:

يسعى البحث إلى التأكد من صحة الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس.

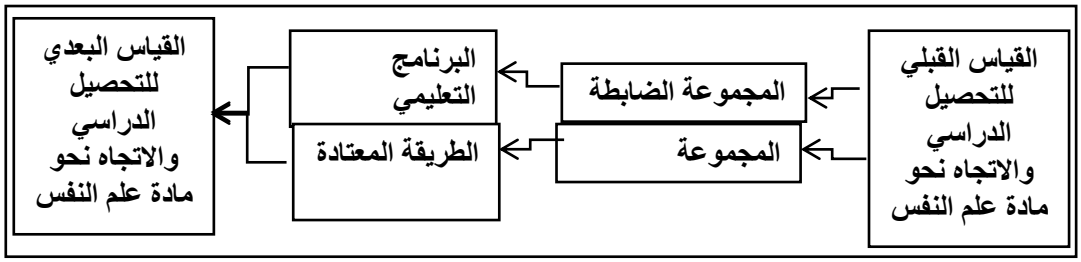
منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي والذي يحاول الباحث من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج التعليمي القائم على مكونات ما وراء التعلم) في متغيرين تابعين (التحصيل الدراسي لمادة علم النفس، والاتجاه نحوها) في ظروف يسيطر الباحث فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

التصميم التجريبي للبحث:

يعتمد التصميم التجريبي في البحث الحالي على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي لكل منهما، حيث يقيس الباحث التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً قبلياً، ثم يطبق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية فقط ولا يطبقه على المجموعة الضابطة، ثم يطبق القياس البعدي للتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس في

كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية فقط، ويحسب الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي في كل مجموعة (التجريبية - الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج على المتغير التابع حيث يفترض أن كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرضتا لعوامل واحدة تقريباً، كما قام الباحث بضبط المتغيرات المتدخلة (النوع، العمر الزمني، الذكاء، عدد مواد الرسوب)؛ مما يتيح للباحث أن يرجع الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي المستخدم في البحث الحالي)، ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للدراسة:



التصميم التجريبي للدراسة الحالية

المشاركون:

قام الباحث باختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة شعبتي (التاريخ، والجغرافيا) من المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي من الكلية، وتم تقسيم إلى:

(١) المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات البحث في صورتها الأولية لحساب الخصائص السيكومترية، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٩٣) طالبًا،

تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٣) عاماً ، بمتوسط عمري قدره (١٩,٨٥) عاماً ، ووسيط (٢٠) عاماً ، وانحراف معياري (٠,٨٢).

(٢) المشاركون في البحث الأساسي:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وتكونت العينة في البداية من (٧٠) طالبًا، وبعد استبعاد المشاركين الذين لم يستكملوا حضور جلسات البرنامج التعليمي وعددهم (٣) طلاب، بلغ عدد العينة النهائية (٦٧) طالبًا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) عاماً، بمتوسط عمري قدره (١٩,٩٧) عاماً، ووسيط (٢٠) عاماً، وانحراف معياري (٠,٧٥)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (٣٥) طالبًا للمجموعة الضابطة، و(٣٢) طالبًا للمجموعة التجريبية.

ضبط المتغيرات المتدخلة:

قام الباحث بضبط المتغيرات المتدخلة التي رأى من خلال البحوث والدراسات السابقة أنها قد تشترك مع المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم) من حيث التأثير في المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي في مادة علم النفس والاتجاه نحوها) وذلك على النحو التالي:

(١) النوع:

حيث توصلت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة، كما في دراسات (شادية التل، ١٩٩١)، (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥)، (علي العفنان، ٢٠٠٦)، (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧)، (رامي اليوسف، ٢٠١٢)، وكانت جميع هذه الفروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث، وفي ضوء ذلك رأى الباحث أن يضبط متغير النوع بأن يقتصر في البحث الحالي على استخدام مشاركين من الذكور فقط من أجل استبعاد تأثير النوع.

(٢) العمر الزمني:

لضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين باستخدام اختبار "ت" كما يبينه الجدول التالي (١):

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	العمر الزمني	التجريبية	٣٢	٢٠,١٥	٠,٧٢	١,٩٦٢	غير دالة
٢		الضابطة	٣٥	١٩,٨٠	٠,٧٥		

يتضح من الجدول (١) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

(٣) الذكاء:

حيث أثبتت البحوث والدراسات السابقة أن هناك علاقة قوية بين الذكاء والتحصيل الدراسي، ولضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء قام الباحث بضبط هذا المتغير من خلال تطبيق اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة المقياس الثالث الصورة (ب) (فؤاد أبو حطب وآخرين، ٢٠٠٦) على المجموعتين وحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكاء للمجموعتين باستخدام اختبار "ت" كما يبينه الجدول التالي (٢):

جدول (٢)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الذكاء	التجريبية	٣٢	١٠٤,١٠	١٥,٧٧	٠,٧٠١	غير دالة
٢		الضابطة	٣٥	١٠١,٧٥	١١,٥١		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في الذكاء قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

(٤) عدد مواد الرسوب:

لضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد مواد الرسوب قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطي عدد مواد رسوب للمجموعتين باستخدام اختبار "ت" كما يبينه الجدول التالي (٣):

جدول (٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عدد مواد الرسوب

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	عدد مواد الرسوب	التجريبية	٣٢	٨,٥٣	٣,٠٤	١,٢٣٠-	غير دالة
٢		الضابطة	٣٥	٩,٤٠	٢,٧٥		

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عدد مواد الرسوب، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في مواد الرسوب قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

أدوات البحث:

أولًا: البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم (إعداد اللباحث):

الهدف من البرنامج التعليمي:

يتمثل في توظيف مكونات ما وراء التعلم (المكون المعرفي، ما وراء المعرفي، الدافعي، الاجتماعي) في تدريس محتوى مادة علم النفس لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي.

أسس بناء البرنامج:

يستند البرنامج التعليمي الحالي على مجموعة من الأسس التي تساعد على تحقيق أهدافه، وتتمثل فيما يلي:

١- مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين؛ حيث يتضمن البرنامج التعليمي أنشطة ومثيرات تتناسب مع المستويات والتفضيلات المختلفة للمشاركين.

٢- تهيئة بيئة تعليمية آمنة تعمل على توفير المناخ النفسي والانفعالي الإيجابي، مما يساعد على تفاعل المشاركين مع البرنامج التعليمي.

٣- مراعاة مرونة البرنامج وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، مع مراعاة متطلبات كل جلسة والمهام التعليمية التي تحقق أهدافها.

٤- توفير وقت كاف للتعلم من خلال تخصيص وقت للاسترخاء الذهني وتنظيم أفكار التلاميذ من خلال ممارستهم نشاطا ترفيهياً أو إعطائهم وقتاً للتأمل والتفكير.

٥- مراعاة أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي مكونات ما وراء التعلم من خلال دمجها مع محتوى مادة علم النفس واستخدام بعض الأنشطة والمهام التي تتناسب مع طبيعة المرحلة ومحتوى الجلسة التعليمية.
٦- الاهتمام بالتقويم التكويني في كل جلسة وذلك لملاحظة مدى تقدم المشاركين في البرنامج التعليمي، والاهتمام بالتقويم النهائي للوقوف على مدى تحقق الأهداف.

خطوات بناء البرنامج التعليمي:

١- التعرف من خلال الأدبيات على خصائص نمو طلاب الجامعة من الناحية الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى قدراتهم واستعداداتهم واحتياجاتهم وثقافتهم، ويوضح الجدول التالي (٤) أهم هذه الخصائص:

جدول (٤)

خصائص النمو لدى طلاب الجامعة (مرحلة المراهقة المتأخرة ١٨-٢١ سنة)

خصائص النمو الجسمي والحركي	خصائص النمو العقلي	خصائص النمو الانفعالي	خصائص النمو الاجتماعي
- زيادة الوزن بشكل واضح. - زيادة الطول زيادة طفيفة. - استقرار ووضوح ملامح الوجه. - التحسن في الصحة. - الاستقرار والتآزر التام في النشاط الحركي. - زيادة المهارات الحسية الحركية. - اكتمال نضج الخصائص الجنسية الثانوية.	- وصول الذكاء لقمته. - زيادة نمو التفكير المجرد والابتكاري والمنطقي. - زيادة القدرة على الفهم ول المشكلات المعقدة. - زيادة القدرة على التحصيل. - نمو وتطور الميول والطموح وارتباطهما بالواقع. - زيادة الثقة بالنفس والاستقلالية.	- الثبات الانفعالي. - القدرة علة الأخذ والعطاء. - الواقعية في فهم الآخرين. - زيادة عملية الانتماء للمجتمع. - القدرة على المشاركة الوجدانية. - التمييزبين العوامل السطحية والمهمة في الحياة وإعطاء أولوية لها.	- القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي. - نمو القيم نتيجة للتفاعل مع المجتمع. - الاستقلال عن الأسرة والتحرر من سلطاتها. - الاستعداد والتفكير في الزواج وتكوين أسرة. - اكتساب المفاهيم والاتجاهات والقيم المرغوبة. - الميل إلى الزعامة. - الاهتمام بأمور السياسة العامة للمجتمع.

٢- الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بما وراء التعلم، وبعض الدراسات التي قامت بالتدريب عليه للاستفادة منها في معرفة كيفية التدريب على مكونات ما وراء التعلم مثل دراسة كلًا من: (Smith,

(2002، (أماني سالم، ٢٠٠٤)، (Wisker et al., 2004)، (Eze et al., 2015)، (أحمد كيشار، ٢٠١٩).

٣- تحديد محتوى البرنامج التعليمي: حيث يتضمن البرنامج التعليمي موضوعات مقرر مادة علم النفس المقررة على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة في الفصل الدراسي الأول، ويشتمل المقرر على ثلاثة فصول، يتمثل الفصل الأول في علم النفس ومجالاته، والفصل الثاني في طرق البحث في علم النفس، والفصل الثالث في بعض العمليات العقلية والمعرفية، حيث تبين للباحث بعد فحص موضوعات هذا المقرر إمكانية توظيف بعض مكونات ما وراء التعلم فيها بما يتناسب مع مستوى طلاب الفرقة الأولى شعبة التاريخ بكلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي.

٤- تحديد عناصر بناء البرنامج التعليمي: حيث اعتمد البرنامج التعليمي في بنائه على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات والمعارف التي تقدم للطلاب عن البرنامج التعليمي،

مفهوم ما وراء التعلم، ومكوناته، بالإضافة إلى المحتوى التعليمي المقدم للطلاب من خلال موضوعات مقرر مادة علم النفس المقررة على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة في الفصل الدراسي الأول، وحرص الباحث من خلال هذا الجانب على أن تكون العناصر المعرفية المقدمة للطلاب مناسبة لخصائص نموهم العمرى والعقلي.

- الجانب الوجداني: ويتمثل في توفير بيئة تعليمية آمنة وإيجابية يشعر فيها الطلاب بالطمأنينة والثقة بالنفس وانخفاض درجة القلق والخوف من النقد أو التهديد، وإتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في المناقشة والحوار وطرح تساؤلاتهم الشخصية

والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية دون خوف من سخرية الآخرين، وتكوين علاقات الود والاحترام المتبادل بين المحاضر والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض، وذلك من أجل توفير مناخ تعليمي يشعر فيه الطلاب بالألفة والمرح والود والاطمئنان.

- الجانب المهاري: ويتمثل في مجموعة الأنشطة المختلفة والتجارب العملية والمهارات المتنوعة المتضمنة في موضوعات المقرر التي تقدم للطلاب داخل جلسات البرنامج التعليمي، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة هذه الأنشطة والتجارب وفق مكونات ما وراء التعلم.

٥- اختيار مكونات ما وراء التعلم المتضمنة في البرنامج : من خلال اطلاع الباحث على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة اختار المكونات الأساسية لما وراء التعلم وهي (المكون المعرفي – المكون ما وراء المعرفي- المكون الدافعي – المكون الاجتماعي)، حيث وجد الباحث أن هذه المكونات هي الأكثر تكراراً وإجرائية، وكذلك اختار الباحث المهارات الفرعية المتضمنة داخل كل مكون، بحيث يمكن ترجمتها إلى أنشطة عملية في كل جلسة من جلسات البرنامج، ويمكن عرض تلك المهارات في الجدول الآتي (٥):

جدول (٥)

المهارات التابعة لكل مكون من مكونات ما وراء التعلم والمستخدمة في البرنامج التعليمي

المكون المعرفي	المكون ما وراء المعرفي	المكون الدافعي	المكون الاجتماعي
– التخطيط المسبق – تحديد النقاط التي يرغب في السؤال عنها – بناء المخططات – الكلمات المفتاحية – ربط المعلومات السابقة بالحالية – إبراز النقاط والعناصر المهمة – خرائط المفاهيم	– إدراك معنى واهمية الموضوع – تحديد نقاط القوة والضعف – توقع الصعوبات والتغلب عليها – التفكير المنطقي – التقييم – التساؤل الذاتي – التأمل والمراقبة – التحكم – التطبيق	– الاستمتاع بالتعلم – الاستفسار عن النقاط الغامضة – الاستمرارية في التعلم – الثقة في القدرة على التعلم – تحمل الصعاب	– المشاركة في الأنشطة – التواصل ع أستاذ المادة – اقامة علاقات طيبة مع زملائه – الشعور بالراحة والأمان – تحديد الأشخاص الذين يمكنهم مساعدته. – التعبير عن الرأي بحرية – مراعاة مشاعر الآخرين

٦- إعداد وتنظيم جلسات البرنامج التعليمي في ضوء خصائص العينة، ومكونات ما وراء التعلم، وموضوعات مقرر مادة علم النفس المقررة على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بنين بالقاهرة في الفصل الدراسي الأول، حيث يستغرق تنفيذ البرنامج المقترح خمسة أسابيع تقريبًا، بواقع ثلاثة جلسات أسبوعيًا، وتقدر زمن كل جلسة بـــ ٩٠ دقيقة ويوضح الجدول التالي (٦) تنظيم جلسات البرنامج التعليمي:

جدول (٦)

قائـــمة بعناوين جلسات البرنامــج التعليمي وطبيعة كل جلسة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	طبيعة الجلسة
الأولى	التعارف وقواعد العمل	تمهيدية
الثانية	التعريف بالبرنامج ومفهوم ما وراء التعلم وأبعاده	إعلامية
الثالثة	المكون المعرفي لما وراء التعلم	إعلامية
الرابعة	المكون ما وراء المعرفي لما وراء التعلم	إعلامية
الخامسة	المكون الدافعي لما وراء التعلم	إعلامية
السادسة	المكون الاجتماعي لما وراء التعلم	إعلامية
السابعة	علم النفس (المفهوم، النشأة)	تعليمية
الثامنة	علم النفس (الأهداف، المجالات)	تعليمية
التاسعة	السلوك (المفهوم، الخصائص، المجالات)	تعليمية
العاشرة	العوامل المحددة للسلوك	تعليمية
الحادية عشر	طرق البحث في علم النفس (الملاحظة، الطريقة الوصفية، الطريقة التاريخية)	تعليمية
الثانية عشر	طرق البحث في علم النفس (الطريقة التجريبية، الطريقة العلمية، الطريقة التتبعية)	تعليمية
الثالثة عشر	وسائل جمع البيانات	تعليمية
الرابعة عشر	التذكر والنسيان	تعليمية
الخامسة عشر	الذاكرة	تعليمية

٧- تقويم جلسات البرنامج التعليمي: حيث إن التقويم أحد المكونات الرئيسة في البرنامج التعليمي والتي تقيس مدى تحقق أهداف جلسات البرنامج، واعتمد

البرنامج التعليمي الحالي على أنواعًا مختلفة من الأسئلة وذلك في كل نوع من أنواع التقويم الثلاثة المستخدمة في البرنامج .

- التقويم المبدئي: ويتمثل في طرح بعض الأسئلة في بداية كل جلسة لمراجعة موضوعات الجلسة السابقة.
- التقويم التكويني: ويتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة بعد مناقشة كل عنصر من عناصر الجلسة بهدف تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، مما يسمح بتعزيز نقاط القوة وعلاج مواطن الضعف لديهم.
- التقويم الختامي: ويتمثل في استمارة التقييم الذاتي والتي تطبق على الطلاب عقب الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج، بهدف التعرف على مدى تحقق أهداف كل جلسة، وقياس مدى تحقيق الطلاب لأهداف الجلسة، وتتكون استمارة التقييم الذاتي من عدد من العبارات التي تصف أدوار ومهام يقوم بها الطلاب أثناء الجلسة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة) وعلى الطلاب وضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يناسبه وينطبق عليه، ويتم تصحيح كل استمارة بحيث يحصل الطالب على الدرجة (٣) إذا اختار (بدرجة كبيرة) وعلى الدرجة (٢) إذا اختار (بدرجة متوسطة) وعلى الدرجة (١) إذا اختار (بدرجة ضعيفة) . كما تمثل التقويم الختامي في الواجب المنزلي لكي يقوم الطلاب بالممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات ويتمثل في مجموعة من الأنشطة والتكليفات المرتبطة بطبيعة ومحتوى كل جلسة يُطلب من الطلاب تنفيذه في المنزل.

صدق البرنامج التعليمي:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق البرنامج التعليمي على صدق المحكمين، حيث قام بعرض البرنامج في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة

المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في الجدول التالي (٧)، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا.

جدول (٧)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على البرنامج التعليمي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى ملائمة البرنامج التعليمي لعينة البحث (طلاب الفرقة الأولى بكية التربية المعرضين للفصل النهائي)	١٠٠٪
٢	مدى كفاية عدد جلسات البرنامج التعليمي	٨٥,٧٪
٣	مدى مناسبة المحتوى والأنشطة داخل كل جلسة بأهدافها	١٠٠٪
٤	مدى صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة لمستوى الطلاب	٨٥,٧٪
٥	مدى مناسبة التقويم لأهداف الجلسات	٨٥,٦٪
٦	مدى ملائمة عبارات استمارة التقييم الذاتي لكل جلسة مع أهداف الجلسة	١٠٠٪

يتضح من جدول (٧) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٥,٧٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية البرنامج التعليمي بكل عناصره، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون منها: (صياغة بعض الأهداف بشكل أكثر إجرائية، تخفيض عدد الاستراتيجيات في كل جلسة، تطابق عناصر التقويم مع أهداف الجلسات، تعديل بعض الصياغات اللغوية داخل البرنامج)، ويوضح الملحق (٢) الصورة النهائية لبعض جلسات البرنامج التعليمي.

ثانيًا: اختبار التحصيل في علم النفس:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسي في مادة علم النفس لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي في ضوء مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق).

٢- تحديد وتحليل محتوى مادة علم النفس:

قام الباحث باختيار بعض موضوعات مادة علم النفس المقررة على طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية في الفصل الدراسي الأول، والتي تشتمل على الفصول الثلاثة الآتية:

- الفصل الأول: علم النفس ومجالاته.
- الفصل الثاني: طرق البحث في علم النفس.
- الفصل الثالث: بعض العمليات العقلية والمعرفية.

ثم قام الباحث بتحليل كل فصل إلى مجموعة من العناصر كما يلي:

الفصل الأول: علم النفس ومجالاته، ويتناول الصفحات من (٤-٣٣) في الكتاب، ويحتوي على العناصر الآتية:(نشأة علم النفس، مفهوم علم النفس، أهداف علم النفس، مجالات علم النفس، الاتجاهات الحديثة في علم النفس، مفهوم السلوك، خصائص السلوك، مجالات درسة السلوك، العوامل المحددة للسلوك الإنساني**)**.

الفصل الثاني: طرق البحث في علم النفس، ويتناول الصفحات من (٣٤-٥٩) في الكتاب، ويتضمن العناصر الآتية: (طريقة الملاحظة، الطريقة الوصفية، الطريقة التجريبية، الطريقة التاريخية، الطريقة العلمية، الطريقة التتبعية، وسيلة المقابلة، دراسة الحالة، الأساليب الإسقاطية، الاستفتاء، الاختبارات العقلية والنفسية).

الفصل الثالث: بعض العمليات العقلية والمعرفية، ويتناول الصفحات من (٧٧-٩٠) في الكتاب، ويتضمن العناصر الآتية: (مفهوم التذكر، مراحل التذكر، العوامل المؤثرة في التذكر، مفهوم النسيان، أسباب النسيان، أنواع الذاكرة).

٣- تحديد وتصنيف الأهداف التعليمية:

قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للفصول الثلاثة من مادة علم النفس في صورة إجرائية، وبلغ عددها (٤٢) هدفًا، وقد صنفت هذه الأهداف إلى (١٧) هدفًا في مستوى التذكر، و(١٦) هدفًا في مستوى الفهم، و(٩) أهداف في مستوى التطبيق، كما يوضحه الجدول التالي (٨):

جدول (٨)
الأهداف الإجرائية لفصول مادة علم النفس

الموضوع	بعد دراسة الطالب لموضوعات مادة علم النفس ينبغي أن يكون قادرًا على أن:		
	تذكر	فهم	تطبيق
علم النفس ومجالاته	١- يذكر المراحل التي مر بها علم النفس كجزء من الفلسفة. ٢- يعرف مفهوم علم النفس وفق الاتجاهات الحديثة. ٣- يصنف مجالات علم النفس. ٤- يحدد خصائص السلوك. ٥- يصنف مجالات السلوك. ٦- يذكر بعض طرق دراسة تأثير البيئة والوراثة على السلوك.	١- يستنتج أهداف علم النفس. ٢- يميز بين المجالات النظرية والتطبيقية لعلم النفس. ٣- يوضح العوامل المحددة للسلوك الإنساني. ٤- يفسر كيفية التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية.	١- يكتشف الفرق بين علم النفس كجزء من الفلسفة وعلم النفس وفق الاتجاهات الحديثة. ٢- يرسم خريطة معرفية لأهم المراحل التي مر بها علم النفس قديمًا وحديثًا. ٣- يرسم خريطة معرفية للاتجاهات الحديثة في علم النفس.
طرق البحث في علم	١- يعرف طريقة الملاحظة.	١- يميز بين أساليب الملاحظة.	١- يكتشف مميزات وعيوب طريقة الملاحظة.

الموضوع	بعد دراسة الطالب لموضوعات مادة علم النفس ينبغي أن يكون قادرًا على أن:		
	تذكر	فهم	تطبيق
النفس	٢- يذكر تعريفًا للطريقة الوصفية. ٣- يحدد المقصود بالطريقة التجريبية. ٤- يحدد خطوات الطريقة التجريبية. ٥- يذكر خطوات الطريقة التاريخية. ٦- يذكر وسائل جمع المعلومات في العلوم النفسية. ٧- يحدد خصائص الاستقتاء.	٢- يميز بين المتغيرات الداخلية والخارجية في الطريقة التجريبية. ٣- يلخص خطوات الطريقة العلمية. ٤- يناقش ضمانات نجاح المقابلة. ٥- يميز بين أنواع المقابلة. ٦- يوضح اقسام الاختبارات النفسية والعقلية.	٢- يكتشف خصائص الطريقة التجريبية. ٣- يستخدم الطريقة التتبعية في دراسة بعض الظواهر. ٤- يكتشف الفرق بين التتبع الطولي والمستعرض. ٥- يكتشف الفرق بين نوعي الاستقتاء.
بعض العمليات العقلية والمعرفية	١- يحدد مراحل التذكر. ٢- يعرف مفهوم النسيان. ٣- يحدد أنواع الذاكرة الثانوية.	١- يدرك أهمية عملية التذكر في حياة الإنسان. ٢- يشرح العوامل المؤثرة في التذكر. ٣- يميز بين النسيان الطبيعي والمرضي. ٤- يشرح أسباب النسيان. ٥- يشرح أنواع الذاكرة. ٦- يقارن بين أنواع الذاكرة.	١- يوظف بعض العمليات العقلية والمعرفية في العملية التعليمية.

ويوضح جدول (٩) عدد الأهداف الإجرائية وعد الصفحات والوزن النسبي لكل موضوع في ضوء محكي عدد الأهداف والصفحات لكل موضوع.

جدول (٩)

الأوزان النسبية لموضوعات مادة علم النفس في ضوء محكي الأهداف الإجرائية وعددالصفحات

الموضوعات	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الصفحات	الوزن النسبي	متوسط الوزن النسبي
علم النفس ومجالاته	١٣	٣١٪	٣٠	٤٢,٨٪	٣٧٪
طرق البحث في علم النفس	١٩	٤٥,٢٪	٣٦	٣٧,٢٪	٤١٪
بعض العمليات العقلية والمعرفية	١٠	٢٣,٨٪	١٤	٢٠٪	٢٢٪
المجموع	٤٢	١٠٠٪	٧٠	١٠٠٪	١٠٠٪

٤- جدول المواصفات:

قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار، حيث احتوى على (٦٤) سؤالًا موزعة وفقًا لمستويات بلوم، ووزعت الأسئلة بواقع (٢٧) سؤالًا لقياس مستوى التذكر، و(٢٤) سؤالًا لقياس مستوى الفهم، و(١٣) سؤالًا لقياس مستوى التطبيق، ويوضح الجدول التالي (١٠) مواصفات الاختبار في ضوء محكي الأهداف ومستوياتها وعدد الأسئلة.

جدول (١٠)

مواصفات الاختبار في ضوء متوسط الأهمية النسبية لعدد الأهداف الإجرائية وعدد الصفحات

الموضوعات	متوسط الوزن النسبي	مستويات الأهداف ونسبتها			عدد الأسئلة
		التذكر ٤٠,٤٪	الفهم ٣٨,١٪	التطبيق ٢١,٥٪	
علم النفس ومجالاته	٣٧٪	١٠	٩	٥	٢٤
طرق البحث في علم النفس	٤١٪	١١	١٠	٥	٢٦
بعض العمليلات العقلية والمعرفية	٢٢٪	٦	٥	٣	١٤
المجموع	١٠٠٪	٢٧	٢٤	١٣	٦٤

ويوضح الجدول (١١) توزيع أسئلة الاختبار في ضوء الموضوعات ومستويات الأهداف.

جدول (١١)

توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء الموضوعات ومستويات الأهداف

الموضوعات	أسئلة التذكر		أسئلة الفهم		أسئلة التطبيق		عدد الأسئلة
	العدد	أرقام الأسئلة	العدد	أرقام الأسئلة	العدد	أرقام الأسئلة	
علم النفس ومجالاته	١٠	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	٩	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٥	٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦	٢٤
طرق البحث	١١	١١-١٢-	١٠	٣٧-٣٨-	٥	٥٧-٥٨-	٢٦

في علم النفس		١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١		٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦		٥٩-٦٠-٦١	
بعض العمليات العقلية والمعرفية	٦	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٥	٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١	٣	٦٢-٦٣-٦٤	١٤
المجموع	٢٧		٢٤		١٣		٦٤

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

قام الباحث بصياغة تعليمات الاختبار التي توضح الهدف من تطبيقه، وعدد أسئلته، ونوعية الاختبار، وعدد بدائل الإجلابات، وكيفية الإجابة على الأسئلة، ومكان تدوين الإجابات.

٦- صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بصياغة (٦٤) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من بين أربعة بدائل في ضوء تعريف كل مستوى، وفي ضوء تحليل الموضوعات، واختار الباحث الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد لتميزها بالمرونة والموضوعية وسهولة تصحيحها، كما أنها تقيس نواتج التعلم لمختلف الأهداف التعليمية في كثير من الموضوعات والمستويات المعرفية المختلفة.

٧- إعداد مفتاح تصحيح للإجابات عن أسئلة الاختبار:

قام الباحث بإعداد مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار التحصيلي بحيث تعطى الدرجة (١) للإجابة الصحيحة لكل سؤال والدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة.

٨- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

(أ) صدق الاختبار:

اعتمد الباحث في صدق الاختبار على صدق المحكمين، حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في الجدول التالي (١٢)، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا.

جدول (١٢)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على الاختبار التحصيلي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى وضوح تعليمات الاختبار	١٠٠٪
٢	مدى ملائمة طريقة صياغة أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد	١٠٠٪
٣	مدى تمثيل أسئلة الاختبار للأهداف الإجرائية.	٨٥,٧٪
٤	مدى تمثيل أسئلة الاختبار لموضوعات مادة علم النفس	٨٥,٧٪

يتضح من جدول (١٢) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٥,٧٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج الاختبار التحصيلي، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض أسئلة الاختبار، ويوضح الملحق (٣) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي.

(ب)معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار التحصيلي:

لحساب هذه المعاملات طبق الباحث الاختبار التحصيلي في صورته الأولية بعد عرضه على المحكمين على عينة البحث الاستطلاعية والتي تكونت من (١٩٣) طالبًا

من بين طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي، كما يوضحه الجدول التالي (١٣):

جدول (١٣)

معامل السهولة والصعوبة والتباين والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين
١	0.80	0.20	0.16	٢٣	0.55	0.45	0.25	٤٥	0.56	0.44	0.25
٢	0.49	0.51	0.25	٢٤	0.56	0.44	0.25	٤٦	0.50	0.50	0.25
٣	0.34	0.66	0.23	٢٥	0.32	0.68	0.22	٤٧	0.57	0.43	0.25
٤	0.73	0.27	0.20	٢٦	0.22	0.78	0.17	٤٨	0.48	0.52	0.25
٥	0.67	0.33	0.22	٢٧	0.43	0.57	0.24	٤٩	0.31	0.69	0.21
٦	0.61	0.39	0.24	٢٨	0.39	0.61	0.24	٥٠	0.20	0.80	0.16
٧	0.28	0.72	0.20	٢٩	0.34	0.66	0.22	٥١	0.36	0.64	0.23
٨	0.31	0.69	0.21	٣٠	0.37	0.63	0.23	٥٢	0.55	0.45	0.25
٩	0.56	0.44	0.25	٣١	0.66	0.34	0.22	٥٣	0.27	0.73	0.20
١٠	0.67	0.33	0.22	٣٢	0.28	0.72	0.20	٥٤	0.29	0.71	0.21
١١	0.58	0.42	0.24	٣٣	0.29	0.71	0.21	٥٥	0.44	0.56	0.25
١٢	0.26	0.74	0.19	٣٤	0.59	0.41	0.24	٥٦	0.44	0.56	0.25
١٣	0.41	0.59	0.24	٣٥	0.62	0.38	0.24	٥٧	0.49	0.51	0.25
١٤	0.27	0.73	0.20	٣٦	0.52	0.48	0.25	٥٨	0.41	0.59	0.24
١٥	0.21	0.79	0.17	٣٧	0.31	0.69	0.21	٥٩	0.22	0.78	0.17
١٦	0.53	0.47	0.25	٣٨	0.20	0.80	0.16	٦٠	0.46	0.54	0.25
١٧	0.27	0.73	0.20	٣٩	0.17	0.83	0.14	٦١	0.17	0.83	0.14
١٨	0.22	0.78	0.17	٤٠	0.36	0.64	0.23	٦٢	0.36	0.64	0.23
١٩	0.32	0.68	0.22	٤١	0.22	0.78	0.17	٦٣	0.22	0.78	0.17

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين
٢٠	0.67	0.33	0.22	٤٢	0.20	0.80	0.16	٦٤	0.44	0.56	0.25
٢١	0.48	0.52	0.25	٤٣	0.23	0.77	0.17				
٢٢	0.32	0.68	0.22	٤٤	0.31	0.69	0.21				

يتضح من الجدول (١٣) أن معاملات السهولة أو الصعوبة لجميع أسئلة الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين (٠,٢٠-٠,٨٠) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، كما تراوحت معاملات التباين ما بين (٠,١٦-٠,٢٥) مما يدل على قدرة جميع أسئلة الاختبار التحصيلي على التمييز بين التلاميذ.

(ج) ثبات الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقتي:

(١) كيودر ريتشاردسون: ويرجع استخدام الباحث لهذه الطريقة في حساب الثبات إلى أن هذا الاختبار تتم الإجابة على أسئلته بالثنائية، حيث أشار (فؤاد أبو حطب وآخرين، ١٩٨٧، ١١٩) إلى أن معادلة كيودر-ريتشاردسون تصلح للاختبارات التي تتم الإجابة عليها بالثنائية من نوع الكل أو لا شيء مثل (صواب-خطأ)، (نعم-لا)، وغيرها، وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة بعد تطبيق الاختبار على (١٩٤) طالبًا من الفرقة الأولى بكلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون (٠,٦٦)، وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً ، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال الاختبار.

(٢) التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٦١٢)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون بلغ معامل الثبات للاختبارل ككل (٠,٧٥٩)، وهي نسبة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٩- تحديد الزمن المناسب للإجابة على الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بتحديد الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه كل طالب على حده من طلاب العينة الاستطلاعية، ثم حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقها الطلاب للإجابة على أسئلة الاختبار، وقد توصل الباحث إلى أن الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار (٣٥) دقيقة.

وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق وثبات الاختبار التحصيلي في مادة علم النفس، ويوضح الملحق (٣) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مادة علم النفس.

ثالثًا: مقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس:

قام الباحث بالخطوات الآتية لإعداد المقياس:

(١) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى قياس الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي.

(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الاتجاهات بشكل عام والاتجاه نحو مادة علم النفس بشكل خاص، والتي اهتمت أيضًا بإعداد مقاييس لقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس مثل دراسات كلًا من: (فؤاد أبو حطب وآخرين، ١٩٨٩)، (شادية التل، ١٩٩١)، (عبد الرحمن الزهراني، ٢٠٠٠)، (علي كاظم وخولة المعمري، ٢٠٠٤)، (علي العفنان، ٢٠٠٦)، (محمود إبراهيم، ٢٠٠٥)، (شاكر المحاميد، ٢٠٠٧)، (آمال إسماعيل، ٢٠٠٨)، (انشراح دسوقي، ٢٠٠٨)، (محمد فراج، ٢٠٠٨).

(٣) صياغة تعريف إجرائي للاتجاه نحو مادة علم النفس بأنه "مجموعة مشاعر ومعتقدات الطالب حول مادة علم النفس والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوها من خلال معرفة طبيعتها وأهميتها، واستمتاعه بدراستها، واقتناعه بإسهاماتها في جوانب الحياة المختلفة".

(٤) استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة خصائص الأفراد المرتفعين في الاتجاه نحو مادة علم النفس.

(٥) تحديد أبعاد الاتجاه نحو مادة علم النفس من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة وهي: (١) الاستمتاع بدرلاسة علم النفس، (٢) أهمية دراسة علم النفس، (٣) طبيعة مادة علم النفس، (٤) إسهامات علم النفس في جوانب الحياة.

(٦) صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو مادة علم النفس، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٧) في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٤٧) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للاتجاه نحو مادة علم النفس، وأمام كل عبارة خمسة اختيارت (لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة)، ويحص المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (١-٢-٣-٤-٥)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (٥-٤-٣-٢-١).

(٨) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة الأزهر (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في الجدول التالي (١٤)، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا.

جدول (١٤)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على الاختبار التحصيلي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية واللغوية	٨٥,٧٪
٢	مدى مناسبة العبارات للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث للاتجاه نحو مادة علم النفس	١٠٠٪
٣	مدى انتماء العبارات للبعد الذي تنتمي إليه	٨٥,٧٪
٤	مدى مناسبة العبارات العكسية في كل بعد	١٠٠٪

يتضح من جدول (١٤) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٥,٧٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

- **الصدق العاملي:**

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

١- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار ٤٧×٤٧ على العينة الاستطلاعية (ن=١٩٤)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠ ، وبالتالي فإنه ليس هناك حاجة إلى حذف أي عبارة من هذه العبارات .

٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser,

(1974 (في أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٨٣٨) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- بناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على عامل عام واحد وكانت قيمة الجذر الكامن له (١٠,٥٤٧).ويوضح الجدول (١٥) العبارات التي تشبعت على العامل العام:

جدول (١٥)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الأول
١	٠,٤٩٥	١٨	٠,٤٦٨	٣٥	٠,٣٤٧
٢	٠,٤٤٣	١٩	٠,٥٠٠	٣٦	٠,٤٣٦
٣	٠,٥٣٥	٢٠	٠,٦٣٤	٣٧	٠,٤٨٧
٤	٠,٣٧٥	٢١	٠,٣٧٥	٣٨	٠,٥٣٥
٥	ـــــ	٢٢	٠,٣٣٨	٣٩	٠,٤٥٠
٦	٠,٥٨٧	٢٣	٠,٥٨٩	٤٠	٠,٦٥١
٧	٠,٥٢١	٢٤	٠,٤٦٣	٤١	٠,٤٧٣
٨	٠,٤٠٨	٢٥	٠,٣٧٠	٤٢	٠,٥١٣
٩	٠,٥٣٦	٢٦	٠,٤٣١	٤٣	ـــــ

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الأول
١٠	٠,٥٥٠	٢٧	٠,٥٦٢	٤٤	ـــــ
١١	٠,٥٤٥	٢٨	٠,٣٧٦	٤٥	ـــــ
١٢	٠,٦٦٠	٢٩	٠,٣٥٧	٤٦	ـــــ
١٣	٠,٣٧٢	٣٠	٠,٤٠٢	٤٧	٠,٥١٩
١٤	٠,٥٧٨	٣١	٠,٤٤٢	الجذر الكامن	١٠,٥٤٧
١٥	٠,٦٠٢	٣٢	٠,٥٧١		
١٦	٠,٥٣٥	٣٣	٠,٣١٥	التباين	٪٢٢,٤٤١
١٧	٠,٥٠٠	٣٤	٠,٥٢٦		

٥- تحديد المفردات التي تشبعت على العامل العام : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي (١٥) يتضح أن العبارات التي تشبعت على العامل العام (٤٢) عبارة، وهي جميع العبارات ما عدا العبارات أرقام (٥-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦) وكان الجذر الكامن (١٠,٥٤٧) بنسبة تباين (٢٢,٤٤١٪) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن رغبة الفرد في دراسة مادة علم النفس وشعوره بالسعادة والارتباح أثناء محاضرتها أو مذاكرتها، وإدراكه لقيمة المادة ودورها في حياته، وإدراكه لدرجة سهولتها أو صعوبتها ومدى ترابط معلوماتها، واستخداماتها وتطبيقاتها في كافة مجالات الحياة.

٦- كما يتضح أن العبارات رقم (٥-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦) لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس ، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٢) عبارة.

(ب)الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (١٦) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٤٩٢**	١٥	٠,٥٣٦**	٢٩	٠,٤٣٠**
٢	٠,٤٥١**	١٦	٠,٤٨٣**	٣٠	٠,٤٤٣**
٣	٠,٥١٠**	١٧	٠,٤٥٧**	٣١	٠,٥٦٩**
٤	٠,٣٨٩**	١٨	٠,٤٩٦**	٣٢	٠,٣٥٣**
٥	٠,٥٨٣**	١٩	٠,٦١٦**	٣٣	٠,٥٢٧**
٦	٠,٥١٠**	٢٠	٠,٣٧٠**	٣٤	٠,٣٨١**
٧	٠,٤١٠**	٢١	٠,٣٣٤**	٣٥	٠,٤٣٢**
٨	٠,٥٢٤**	٢٢	٠,٥٧٤**	٣٦	٠,٤٩٠**
٩	٠,٥٥٠**	٢٣	٠,٤٧٣**	٣٧	٠,٥١٢**
١٠	٠,٥٤٣**	٢٤	٠,٤٠٩**	٣٨	٠,٤٤٩**
١١	٠,٦٤٤**	٢٥	٠,٤٣١**	٣٩	٠,٦٣٣**
١٢	٠,٣٩٠**	٢٦	٠,٥٨٢**	٤٠	٠,٤٧٢**
١٣	٠,٥٨٣**	٢٧	٠,٣٩٠**	٤١	٠,٥١٦**
١٤	٠,٥٩٤**	٢٨	٠,٣٦٥**	٤٢	٠,٥٠٥**

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٣٤ ، ٠,٦٤٤) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١٩) ، وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

(٩) الصورة النهائية للمقياس

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة.

(١٠) تصحيح المقياس

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (١) إذا وضع علامة تحت لا أوافق بشدة و(٢) إذا وضع علامة تحت أوافق و (٣) إذا وضع علامة تحت محايد، و(٤) إذا وضع علامة تحت أوافق، و(٥) إذا وضع علامة تحت موافق بشدة. وذلك بالنسبة لجميع العبارات الايجابية، وفيما يتعلق بالعبارات العكسية أرقام (٢-٤-٦-٧-٩-١٠-١٢-١٥-١٩-٢٣-٢٤-٢٦-٢٨-٣٠-٣٢-٣٤-٣٦-٤١-٤٢) يتم عكس مفتاح التصحيح فيحصل المستجيب علي (٥) إذا وضع علامة تحت لا أوافق بشدة و(٤) إذا وضع علامة تحت أوافق و (٣) إذا وضع علامة تحت محايد، و(٢) إذا وضع علامة تحت أوافق، و(١) إذا وضع علامة تحت موافق بشدة، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٢ إلى ٢١٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الاتجاه نحو مادة علم النفس، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاتجاه نحو مادة علم النفس، ويوضح الملحق (٤) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس بعد الخصائص السيكومترية.

رابعًا: بطارية مقاييس ما وراء التعلم (إعداد مصطفى عبد الرازق، ٢٠١٧):

استخدم الباحث هذه البطارية للتثبت من فعالية المعالجة التجريبية، حيث قام معد المقياس بالتأكد من صدقها على طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي والاتساق الداخلي، وتبين أن البطارية تتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما قام معد المقياس بالتأكد من ثبات البطارية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وثبت تمتع البطارية بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يدل على الثقة في نتائج هذه البطارية.

وتتكون البطارية من أربعة مقاييس فرعية هي: (١) مقياس المكون المعرفي لما وراء التعلم، ويتكون من ٣٨ عبارة (٢) مقياس المكون ما وراء المعرفي لما وراء التعلم، ويتكون من ٤٨ عبارة، (٣) مقياس المكون الدافعي لما وراء التعلم، ويتكون من ٤٨ عبارة، (٤) مقياس المكون الاجتماعي لما وراء التعلم، ويتكون من ٤١ عبارة.

ويصحح كل مقياس داخل البطارية على حدة بأن يحصل المستجيب علي (٣) إذا وضع علامة تحت دائمً و(٢) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (١) إذا وضع علامة تحت أبدًا، وفيما يتعلق بالعبارات العكسية يتم عكس مفتاح التصحيح فيحصل المستجيب علي (١) إذا وضع علامة تحت دائمً و(٢) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (٣) إذا وضع علامة تحت أبدًا، (ولمزيد من المعلومات عن البطارية يتم الرجوع إلى دراسة (مصطفى عبد الرازق، ٢٠١٧).

خامسًا: اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة المقياس الثالث الصورة (ب) ترجمة (فؤاد أبو حطب وآخرين، ٢٠٠٦):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن ١٣ إلى ١٩ سنة بالإضافة إلى الراشدين المتفوقين.

وطبقه الباحث في هذا البحث لضبط متغير الذكاء بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي، (ولمزيد من المعلومات عن الاختبار يتم الرجوع إلى كراسة تعليمات الاختبار).

وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات اختبار الذكاء المصور باستخدام معامل ألفا كرونباخ بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٩٤) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، وبلغ معامل الثبات بلغ (٠,٧٧٠) وهو معامل ثبات عال مما يشير إلى ثبات الاختبار، ومن ثم يمكن الوثوق به في قياس القدرة العقلية العامة لأفراد عينة البحث الحالي.

خطوات تنفيذ البحث:

لتنفيذ البحث اتبع الباحث الخطوات الآتية:

(١) التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرين التابعين:

لضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرين التابعين وهما التحصيل الدراسي لمادة علم النفس والاتجاه نحو مادة علم النفس قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس باستخدام اختبار "ت" كما يبينه الجدول التالي (١٧):

جدول (١٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغيري التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التحصيل الدراسي	التجريبية	٣٢	٢٥,٧٨	٥,٩٣	٠,٩٧٣	غير دالة
		الضابطة	٣٥	٢٥,٨٢	٥,٥٠		
٢	الاتجاه نحو مادة علم النفس	التجريبية	٣٢	١٥٥,٦٢	٢١,٠٢	٠,٢٠٨	غير دالة
		الضابطة	٣٥	١٥٤,٦٥	١٧,٠٠		

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

(٢) تطبيق جلسات البرنامج التعليمي على طلاب المجموعة التجريبية بواسطة الباحث، وتطبيق الطريقة العادية المتبعة في الدراسة الجامعية على طلاب المجموعة الضابطة بواسطة أستاذ المادة.

(٣) قياس التحصيل الدراسي لمادة علم النفس قياسًا بعديًا بالنسبة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٤) قياس الاتجاه نحو مادة علم النفس قياسًا بعديًا بالنسبة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٥) إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة في ضوء فروض البحث، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من صحة فروض البحث الحالي استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:-

(١) تحليل التغاير الأحادي (ANCOVA): وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس، واستخدم الباحث هذا الأسلوب لاستبعاد أثر القياس القبلي وكذلك المتغير التابع الثاني بسبب وجود علاقة بين المتغيرين التابعين، وكذلك التأكد من أن الفروق بين المجموعتين إن وجدت فإنما تعود إلى فاعلية المعالجة التجريبية وليس إلى عوامل أخرى؛ بالرغم من تأكد الباحث من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمتغيرين التابعين.

(٢) اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس.

(٣) اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس.

(٤) مربع إيتا (η2) Eta Squared: لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي المقترح) في المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم النفس).

نتائج البحث:

أولًا: النتائج الخاصة بالتثبت من فاعلية المعالجة التجريبية:

(١) بطارية مقاييس ما وراء التعلم:

للتحقق من فعالية المعالجة التجريبية، قام الباحث بتطبيق بطارية مقاييس ما وراء التعلم قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي وبعد الانتهاء منه، لقياس درجة التغير التي طرأت على المشاركين في ما وراء التعلم بمكوناته المختلفة عبر البرنامج، ويوضح الجدول التالي (١٨) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لما وراء التعلم وكل مكون من مكوناته.

جدول (١٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لما وراء التعلم وكل مكون من مكوناته

م	ما وراء التعلم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المكون المعرفي	قبلي	٣٢	٨٣,٨٧	٧,٧٧	٣,٩٤٥-	٠,٠١
		بعدي	٣٢	٩١,١٢	٩,٧٠		
٢	المكون ما وراء المعرفي	قبلي	٣٢	١٠٦,٦٨	١٢,١٣	٤,٦٤٧-	٠,٠١
		بعدي	٣٢	١١٧,٣٤	١٠,٩١		
٣	المكون الدافعي	قبلي	٣٢	١٠٨,٧٥	١٢,١٤	٢,٤٢١-	٠,٠٥
		بعدي	٣٢	١١٥,٠٣	١٣,٦٧		
٤	المكون الاجتماعي	قبلي	٣٢	٩٤,١٥	١١,٤٦	٢,٨٠٣-	٠,٠١
		بعدي	٣٢	١٠٠,٢٨	١٠,٤١		
٥	الدرجة الكلية لما وراء التعلم	قبلي	٣٢	٣٩٣,٣٧	٣٦,٦٤	٤,٠٠٤-	٠,٠١
		بعدي	٣٢	٤٢٣,٧٨	٣٧,٥٦		

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مكونات ما وراء التعلم والدرجة الكلية بلغت (-٣,٩٤٥)، (-٤,٦٤٧)، (-٢,٤٢١)، (-٢,٨٠٣)، (-٤,٠٠٤) بالترتيب وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ما عدا

المكون الدافعي فكانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وترجع هذه الفروق إلى البرنامج التعليمي؛ مما يؤكد على فاعلية المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي).

(٢) التقييم الذاتي لجلسات البرنامج التعليمي:

تمثلت في الاستمارات التي استخدمت لقياس فاعلية المعالجة التجريبية في كل جلسة تعليمية؛ من خلال إعطاء فرصة لكل طالب للتقييم الذاتي لكي يقف على مدى تقدمه في ممارسة مكونات ما وراء التعلم، ولحساب النتائج الخاصة باستمارة التقييم الذاتي قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات استجابات المشاركين في البرنامج التعليمي كما يوضحه الجدول الآتي (١٩).

جدول (١٩)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات استجابة المشاركين عل استمارة التقييم الذاتي (ن = ٣٢)

أرقام الجلسات	مستوى استجابات المشاركين			النسب المئوية لمستوى استجابات المشاركين		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
١	١٤٥	٦٧	١٢	٦٤,٧٣٪	٢٩,٩١٪	٥,٣٥٪
٢	١١٦	٩٨	١٠	٥١,٧٨٪	٤٣,٧٥٪	٤,٤٦٪
٣	١٢٦	٨٩	٩	٥٦,٢٥٪	٣٩,٧٣٪	٤,٠١٪
٤	١٠٢	١٠٤	١٨	٤٥,٥٣٪	٤٦,٤٢٪	٨,٠٣٪
٥	١٢٩	٩٢	٣	٥٧,٥٨٪	٤١,٠٧٪	١,٣٣٪
٦	١٤١	٧٨	٥	٦٢,٩٤٪	٣٤,٨٢٪	٢,٢٣٪
٧	١٦٨	٥٤	٢	٧٥٪	٢٤,١٠٪	٠,٨٩٪
٨	١٨٢	٣٨	٤	٨١,٢٥٪	١٦,٩٦٪	١,٧٨٪
٩	١٧٦	٤٧	١	٧٨,٥٧٪	٢٠,٩٨٪	٠,٤٤٪
١٠	١٦٢	٥٩	٣	٧٢,٣٢٪	٢٦,٣٣٪	١,٣٣٪
١١	١٦١	٦٠	٣	٧١,٨٧٪	٢٦,٧٨٪	١,٣٣٪
١٢	١٥٢	٦٦	٦	٦٧,٨٥٪	٢٩,٤٦٪	٢,٦٧٪
١٣	١٥٣	٦٠	١١	٦٨,٣٠٪	٢٦,٧٨٪	٤,٩١٪
١٤	١٩٠	٣٣	١	٨٤,٨٢٪	١٤,٧٣٪	٠,٤٤٪
١٥	١٧٠	٥٠	٤	٧٥,٨٩٪	٢٢,٣٢٪	١,٧٨٪
المجموع	٢١٢٨	٩٩٥	٩٢	٦٦,١٨٪	٣٠,٩٤٪	٢,٨٦٪

يتضح من الجدول (١٩) أن (٦٦,١٨٪) من استجابات المشاركين على استمارات التقييم الذاتي كانت كبيرة، وأن (٣٠,٩٤٪) كانت متوسطة، وأن (٢,٨٦٪) كانت منخفضة، مما يدل على نجاح إجراءات البرنامج التعليمي في تحقيق أهدافه والتدريب على ما وراء التعلم بفاعلية.

- **مناقشة النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية وتفسيرها:**

حيث توصل البحث إلى:

- وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي للدرجة الكلية لبطارية ما وراء التعلم والدرجة الفرعية لكل مكون من مكوناته، ترجع إلى المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي).
- وأن نسبة (٦٦,١٨٪) من استجابات المشاركين على استمارات التقييم الذاتي كانت كبيرة، وأن (٣٠,٩٤٪) كانت متوسطة، وأن (٢,٨٦٪) كانت منخفضة، مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية من قبل المشاركين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كلًا من (Smith, 2002)، (أماني سالم، ٢٠٠٤)، (Wisker et al., 2004)، (Eze et al., 2015)، (أحمد كيشار، ٢٠١٩) والتي أكدت على فاعلية التدريب على ما وراء التعلم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الإجراءات التي اتبعها داخل كل جلسة، حيث قسم الباحث الجلسة إلى مجموعة من الأنشطة والمهام، وتبدأ كل جلسة بالترحيب بالطلاب، وعرض نماذج من الواجب المنزلي، ويليها قراءة أهداف الجلسة، ثم القيام بالأنشطة والتكليفات المختلفة، وصولًا إلى تقويم الجلسة والواجلب المنزلي؛ مما أدى إلى استمتاع الطلاب بالمهارات المستخدمة داخل كل جلسة، وتطلعهم للمشاركة الإيجابية في الجلسات التالية.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء المهارات الفرعية المرتبطة بكل مكون من مكونات ما وراء التعلم والمتمثلة في بناء المخططات، وربط المعلومات السابقة بالحالية، وتحديد نقاط القوة والضعف، والتساؤل الذاتي، والتقييم والتحكم، والتشجيع على الاستفسار عن النقاط الغامضة، وتحمل الصعاب، والتشجيع على المشاركة في الأنشطة، والتعبير عن الرأي بحرية، ومراعاة مشاعر الآخرين.

وهذا ما لاحظه الباحث من زيادة وعي المشاركين بفاعليتهم أثناء التدريب؛ وذلك من خلال ممارستهم الفعلية لما يتم تدريبهم عليه في تنظيم عملية تعلمهم، وتحملهم للمسئولية وإدراكهم لخطر تعرضهم للاستبعاد الأكاديمي من الكلية، مما انعكس على استجاباتهم أثناء التدريب، والتزامهم بحضور جلسات البرنامج التعليمي، وحديثهم الإيجابي أثناء التدريب بملاحظتهم بأن هناك تغير في مستوى ما وراء التعلم لديهم.

ثانيًا: النتائج الخاصة بالتحقق من فروض البحث:

(١) نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التغاير الأحادي لعزل تأثير القياس القبلي لمستويات التحصيل والدرجة الكلية، وكذلك لعزل تأثير القياس البعدي للاتجاه نحو مادة علم النفس، وللكشف عن أثر البرنامج التعليمي في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، ويوضح الجدول التالي (٢٠) نتائج تحليل التغاير الأحادي.

جدول (٢٠)

تحليل التغاير للدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وكل مستوى من مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)

التحصيل الدراسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	النموذج المعدل	١٧٢٠,٦٤٥	٣	٥٧٣,٥٤٨	٥١,١٧٨	٠,٠٠٠
	التقاطع	٥٦,١٣٨	١	٥٦,١٣٨	٥,٠٠٩	٠,٠٢٩
	الاتجاه بعدي	١٣,٥٣٤	١	١٣,٥٣٤	١,٢٠٨	٠,٢٧٦
	التذكر قبلي	٢٦,٠٢٥	١	٢٦,٠٢٥	٢,٣٢٢	٠,١٣٣
	المجموعات	٨٢٥,٠١٨	١	٨٢٥,٠١٨	٧٣,٦١٦	٠,٠٠٠
	الخطأ	٧٠٦,٠٤١	٦٣	١١,٢٠٧		
	المجموع	٢٠١٢٧,٠٠	٦٧			
	المجموع المعدل	٢٤٢٦,٦٨٧	٦٦			
مستوى الفهم	النموذج المعدل	١٣٣١,٥١٩	٣	٤٤٣,٨٤٠	٤٩,٤١٣	٠,٠٠٠
	التقاطع	١٤,٨١٣	١	١٤,٨١٣	١,٦٤٩	٠,٢٠٤
	الاتجاه بعدي	١٧,٤١٥	١	١٧,٤١٥	١,٩٣٩	٠,١٦٩
	التذكر قبلي	١٠,١٢٥	١	١٠,١٢٥	١,١٢٧	٠,٢٩٢
	المجموعات	٦٣٩,١٨٨	١	٦٣٩,١٨٨	٧١,١٦١	٠,٠٠٠
	الخطأ	٥٦٥,٨٨٤	٦٣	٨,٩٨٢		
	المجموع	٩٤٨٥,٠٠٠	٦٧			
	المجموع المعدل	١٨٩٧,٤٠٣	٦٦			
مستوى التطبيق	النموذج المعدل	٧١٦,٤٩٣	٣		٣٩,٧١٠	
	التقاطع	١٣,٨٩٦	١	٢٣٨,٨٣١	٢,٣٢٥	٠,٠٠٠
	الاتجاه بعدي	١,٤٨٥	١	١,٤٨٥	٠,٢٤٧	٠,١٣٢
	التذكر قبلي	١٠,٤٥٢	١	١٠,٤٥٢	١,٧٣٨	٠,٦٢١
	المجموعات	٣٩٣,٣٤٤	١	٣٩٣,٣٤٤	٦٥,٤٠٠	٠,١٩٢
	الخطأ	٣٧٨,٩١٠	٦٣	٣٧٨,٩١٠		٠,٠٠٠
	المجموع	٤٠٥١,٠٠٠	٦٧	٨,٩٨٢		
	المجموع المعدل	١٠٩٥,٤٠٣	٦٦			
الدرجة الكلية للتحصيل	النموذج المعدل	١٠٩٥١,٢٠٠	٣	٣٦٥٠,٤٠٠	٩٠,٢٧٦	٠,٠٠٠
	التقاطع	١٩٧,٢٠٧	١	١٩٧,٢٠٧	٤,٨٧٧	٠,٠٣١

التحصيل الدراسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدراسي	الاتجاه بعدي	٧٠,٠٥٥	١	٧٠,٠٥٥	١,٧٣٢	٠,١٩٣
	التذكر قبلي	١٢٧,٢٥٤	١	١٢٧,٢٥٤	٣,١٤٧	٠,٠٨١
	المجموعات	٥٤٥٧,٠٣٥	١	٥٤٥٧,٠٣٥	١٣٤,٩٥٥	٠,٠٠٠
	الخطأ	٢٥٤٧,٤٥٧	٦٣	٤٠,٤٣٦		
	المجموع	٨٨٨٥٧,٠٠٠	٦٧			
	المجموع المعدل	١٣٤٩٨,٦٥٧	٦٦			

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ف" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويات التحصيل الثلاثة والدرجة الكلية بلغت (٧٣,٦١٦)، (٧١,١٦١)، (٦٥,٤٠٠)، (١٣٤,٩٥٥) على الترتيب، وذلك بعد حذف أثر القياس القبلي لكل مستوى من مستويات التحصيل والدرجة الكلية، وكذلك عزل أثر القياس البعدي للاتجاه، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل ومستوياته، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢١):

جدول (٢١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويات التحصيل والدرجة الكلية

م	التحصيل الدراسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مستوى التذكر	تجريبية	٣٢	٢١,٤٦	٣,٩١	١١,٩٣١	٠,٠١
		ضابطة	٣٥	١١,٤٨	٢,٩٠		
٢	مستوى الفهم	تجريبية	٣٢	١٥,٢٥	٣,٠٢	١١,٩٠٥	٠,٠١
		ضابطة	٣٥	٦,٤٢	٣,٠٣		
٣	مستوى التطبيق	تجريبية	٣٢	١٠,٠٣	٢,٨٧	١٠,٨٠٧	٠,٠١
		ضابطة	٣٥	٣,٥٤	١,٩٩		
٤	الدرجة الكلية للتحصيل	تجريبية	٣٢	٤٦,٧٥	٧,٦١	١٥,٧٤٣	٠,٠١
		ضابطة	٣٥	٢١,٤٥	٥,٤٤		

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بلغت (١١,٩٣١)، (١١,٩٠٥)، (١٠,٨٠٧)، (١٥,٧٤٣) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية ".

(٢) نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التغاير الأحادي لعزل تأثير القياس القبلي للاتجاه نحو مادة علم النفس، وكذلك لعزل تأثير القياس البعدي للتحصيل الدراسي، وللكشف عن أثر البرنامج التعليمي في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس، ويوضح الجدول التالي (٢٢) نتائج تحليل التغاير الأحادي.

جدول (٢٢)

تحليل التغاير للدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مادة علم النفس	النموذج المعدل	٢٤٩٠٨,٦٦٧	٣	٨٣٠٢,٨٨٩	٦١,٤٨١	٠,٠٠٠
	التقاطع	٢٣٩٣,٣٥٤	١	٢٣٩٣,٣٥٤	١٧,٧٢٢	٠,٠٠٠
	التحصيل بعدي	١٥٥,٠٤٦	١	١٥٥,٠٤٦	١,١٤٨	٠,٢٨٨
	الاتجاه قبلي	١٠٦٦٠,٨٧٣	١	١٠٦٦٠,٨٧٣	٧٨,٩٤٢	٠,٠٠٠
	المجموعات	١٥٧٧,٧٢٤	١	١٥٧٧,٧٢٤	١١,٦٨٣	٠,٠٠١
	الخطأ	٨٥٠٧,٩٩٠	٦٣	١٣٥,٠٤٧		
	المجموع	١٩٣٦٥٤٠,٠٠٠	٦٧			
	المجموع المعدل	٣٣٤١٦,٦٥٧	٦٦			

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ف" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة علم النفس بلغت (٧٨,٩٤٢)، وذلك بعد حذف أثر القياس القبلي للاتجاه نحو مادة علم النفس، وكذلك عزل أثر القياس البعدي للدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مادة علم النفس، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٣):

جدول (٢٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاتجاه نحو مادة علم النفس	تجريبية	٣٢	١٨٣,٢٨	١٥,٧١	٦,٥٦٢	٠,٠١
		ضابطة	٣٥	١٥٥,٠٥	١٩,١٣		

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس بلغت (٦,٥٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية ".

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات (التذكر، الفهم ، التطبيق)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وكل مستوى من مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، كما يوضحه الجدول التالي (٢٤):

جدول (٢٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستويات التحصيل والدرجة الكلية(ن=٣٢)

م	التحصيل الدراسي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
١	مستوى التذكر	قبلي	١٢,٥٩	٣,١١	٨,٨٧	٤,٢٧	١١,٧٣٤	٠,٠١	٠,٨١٦	كبير
		بعدي	٢١,٤٦	٣,٩١						
٢	مستوى الفهم	قبلي	٨,٦٢	٢,٩٧	٦,٦٢	٤,٠٦	٩,٢٠٨	٠,٠١	٠,٧٣٢	كبير
		بعدي	١٥,٢٥	٣,٠٢						
٣	مستوى التطبيق	قبلي	٤,٥٦	٢,٢٩	٥,٤٦	٣,١٥	٩,٨١٥	٠,٠١	٠,٧٥٦	كبير
		بعدي	١٠,٠٣	٢,٨٧						
٤	الدرجة الكلية للتحصيل	قبلي	٢٥,٧٨	٥,٩٣	٢٠,٩٦	٨,٣٨	١٤,١٤٨	٠,٠١	٠,٨٦٥	كبير
		بعدي	٤٦,٧٥	٧,٦١						

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بلغت (١١,٧٣٤)، (٩,٢٠٨)، (٩,٨١٥)، (١٤,١٤٨) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات (التذكر، الفهم ، التطبيق) لصالح القياس البعدي".

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي المقترح) في المتغير التابع (الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ومستويات التذكر والفهم والتطبيق) قام الباحث بحساب مربع ايتا (**η2**) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من

التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير، (رشدي منصور،١٩٩٧: ٥٩)، (صلاح مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

حيث بلغت قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم في مستوى التذكر (٠,٨١٦)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في مستوى التذكر تصل إلى (٨١,٦٪).

كما يتضح أن قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم في مستوى الفهم بلغت (٠,٧٣٢)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في مستوى الفهم تصل إلى (٧٣,٢٪).

كما يتضح أن قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم في مستوى التطبيق بلغت (٠,٧٥٦)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في مستوى التطبيق تصل إلى (٧٥,٦٪).

كما يتضح أن قيمة (η2) لحجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بلغت (٠,٨٦٥)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي تصل إلى (٨٦,٥٪).

(٣) نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس، كما يوضحه الجدول التالي (٢٥):

جدول (٢٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاتجاه نحو مادة علم النفس (ن=٣٢)

م	المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
١	الاتجاه نحو مادة علم النفس	قبلي	١٥٥,٦٢	٢١,٠٢	٢٧,٦٥	١٢,٥٩	١٢,٤١٩	٠,٠١	٠,٨٣٢	كبير
		بعدي	١٨٣,٢٨	١٥,٧١						

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة "ت" للفروق بين االقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس بلغت (١٢,٤١٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح القياس البعدي".

كما يتضح بالنسبة لحجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي المقترح) في المتغير التابع (الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس) أن قيمة (η2) لحجم التأثير بلغت (٠,٨٣٢)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس تصل إلى (٨٣,٢٪).

- **مناقشة النتائج الخاصة بفروض البحث وتفسيرها:**

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

حيث توصل البحث الحالي إلى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لتحصيل مادة علم النفس وفي مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية".

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كلًا من (أماني سالم، ٢٠٠٤)، (Wisker, Robinson, Trafford, Lilly, & Warnes, 2004)، (Eze, Ezenwafor & Molokwu, 2015)، والتي أكدت على فاعلية التدريب على ما وراء التعلم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب مما يساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (أحمد كيشار، ٢٠١٩) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات ما وراء التعلم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم الذي يعمل على زيادة مستوى التحصيل للأسباب الآتية:

١- يوفر معلومات عن البرنامج التعليمي والمهارات الفرعية لما وراء التعلم المستخدمة في البرنامج التعليمي؛ مما يسهم في توفير درجة من الوعي لدى الطلاب لما يقومون به من أنشطة ومهام أثناء الجلسات التعليمية.

٢- يحقق بيئة تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الفعالة من جانبهم وطرح الأفكار المختلفة حول مواقف التعلم، واتخاذ قرارات بشأنها.

٣- يستخدم العديد من الفنيات المتنوعة مثل حل المشكلات، والعصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتجريب العملي مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين.

٤- يمكن المتعلمين من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في بنيتهم المعرفية.

٥- يساعد الطلاب على التحديد الذاتي لنقاط القوة والضعف في تعلمه؛ مما يساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

٦- يدعم التكامل بين عمليتي التدريس والتقييم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

حيث توصل البحث الحالي إلى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية".

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كلًا من (محمد فراج، ٢٠٠٨)، (إبراهيم إسماعيل، ٢٠١٢)، (سلمى حمزة، ٢٠١٥)، (أحمد علي، ٢٠١٦)، (أيمن حذيفة، ٢٠١٧) والتي أكدت على فاعلية التدريب على المهارات الفرعية للمكونات الخاصة بما وراء التعلم في تحسين اتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء البرنامج التعليمي القائم على ما وراء التعلم الذي يعمل على تحسين الاتجاه نحو مادة علم النفس للأسباب الآتية:

١- يشعرهم بالنمو المعرفي المستمر في دراسة علم النفس أثناء التدريب مما يعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو دراسته.

٢- يشجع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة والمهام أثناء التعلم؛ مما يجعلهم يشعرون بأهمية مادة علم النفس وحيويتها.

٣- يمكن المتعلمين من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في بنيتهم المعرفية، مما يسهم في شعورهم بأهمية ما يتعلموه.

٤- يجعل الطالب ينخرط في عملية التعلم؛ مما يثير لديه الشغف والتشوق للمعلومات والمفاهيم التي تعرض في الموقف التعليمي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

حيث توصل البحث الحالي إلى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح القياس البعدي".

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (Hoon et al., 1993, 5)، (Watkins et al., 2001, 2-7) من أن ما وراء التعلم له تأثير كبير على أداء المتعلم؛ لأنه يعزز من كفاءتهم في التعلم ويرفع مستوى تحصيلهم، ويساعدهم على التنظيم الذاتي للتعلم وبناء الحكم الذاتي الذي يعتمد عليه.

كما يؤكد على هذه النتيجة ما قام به مجلس التعليم والبرلمان الأوروبي في ديسمبر ٢٠٠٦، حيث اعتمد ما وراء التعلم كأحد الكفاءات الأساسية الثمانية في التوصية على الكفاءات الأساسية للتعلم مدى الحياة، لأنه يجعل المتعلمين على وعي بماذا وكيف هم يكتسبون، ويعالجون ويحفظون أنواع مختلفة من المعرفة، والقدرة على التغلب على

العقبات من أجل نجاح التعلم، واختيار أسلوب التعلم والبيئة التي تناسبهم، مما يسهم في نهاية الأمر في ارتفاع مستوى تحصيلهم (Education Council, 2006, 8).

كما أشار (Maudsley, 1979, 241) إلى أنه يمكن من خلال مكونات ما وراء التعلم بناء جلسات تدخل على فترات منتظمة تقدم للمتعلمين مع بعض الأساليب الأخرى لمساعدتهم على زيادة مستوى التحصيل الدراسي.

كما يعزز التدريب على ما وراء التعلم الحوار بين القائمين على العملية التعليمية والطلاب من خلال الوعي لمسؤوليات كلا الطرفين خلال الدراسة الجامعية، فالطلاب لديهم مسؤولية للسيطرة على تعلمهم، والمعلمين مسئوليتهم دعم هذه العملية (Ward, Connolly & Meyer, 2013, 22).

كما تشير الإحصاءات الرسمية الخاصة بنتائج طلاب المجموعة التجريبية في امتحانات نهاية العام الدراسي في مادة علم النفس، أن نسبة نجاح طلاب المجموعة التجريبية في مادة علم النفس فقط بلغت (٩٣,٧٥٪)، في حين بلغت نسبة نجاح طلاب المجموعة التجريبية في جميع المواد الدراسية (٧٨,١٢)، مما يؤكد على فاعلية التدريب على ما وراء التعلم في مساعدة الطلاب على النجاح في مادة علم النفس بشكل خاص ومستوى التحصيل الدراسي بشكل عام.

ويفسر الباحث ذلك في ضوء ما وفره البرنامج التعليمي للطلاب من وقت كاف للتعلم والتأمل والتفكير في موضوعات مادة علم النفس، وإتاحة الفرص أمامهم لربط موضوعات المقرر بعضها ببعض وتلخيص كل موضوع باستخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في كل جلسة تعليمية، وتشجيعهم على إبداء آرائهم في جو آمن؛ مما يسهم في زيادة مستوى تحصيل الطلاب في مادة علم النفس.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

حيث توصل البحث الحالي إلى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح القياس البعدي".

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (محمد فراج، ٢٠٠٨، ١٣٠) من أن المشاركة في الأنشطة التدريبية بشكل جماعي من خلال التعلم التعاوني ينمي الشعور بالإنجاز؛ مما ينعكس بالإيجاب على مشاعرهم نحو دراسة علم النفس، ومن ثم ينمي اتجاهاتهم نحو دراسة علم النفس بصفة عامة.

كما يساعد التدريب على مكونات ما وراء التعلم على تكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات، والتخلص من المشاعر السلبية التي قد تحيط بالفرد أثناء التعلم، والحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية لفترة أطول؛ من خلال اكتساب الاستراتيجيات الناجحة للتعلم الفعال، وتقليل الزمن المستغرق في التعلم، واختزال وتنظيم الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم المختلفة؛ مما يسهم في تعديل اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية بشكل إيجابي(أماني سالم، ٢٠٠٤، ١١٠).

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصلت له دراسة (سلمى حمزة، ٢٠١٥، ٤٨٩) من أن اعتماد الطالب واستخدامه للأدوات العقلية من أمثال الخرائط الذهنية، والمفاهيمية في تدريس علم النفس تجعل الدروس أكثر متعة من الطريقة التقليدية مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وحبهم في تعلم مادة علم النفس.

كما أن قيام الطالب بمراقبة وتقييم تعلمه وتنظيم عملية تعلمه يسهم في معرفة الطالب لطبيعة المقررات التي يدرسها، وتحديد مدى مناسبتها لميوله وقدراته، ومدى ترابط معلوماتها مما يسهم في نهاية الأمر بشعور الطالب بالسعادة والارتياح عند مذاكرتها (إبراهيم إسماعيل، ٢٠١٢، ٦٨).

ويفسر الباحث ذلك بأن التدريب على المهارات الفرعية لمكونات ما وراء التعلم تجعل الطلاب لديهم شغف وتشوق للمعلومات والمفاهيم الجديدة التي تعرض في الموقف التعليمي، كما أنه يساعد الطلاب على وضع الخطط المناسبة والتغلب على العقبات التي قد تواجههم، وتحديد نقاط القوة والضعف بعد انتهاء التعلم، وتزيد من رغبة الطلاب في التفوق والنجاح ومقاومة التعب، وتساعد في إقامة الطلاب علاقات مع أطراف العملية التعليمية والاستفادة من ذلك في الحصول على دعمهم عند الاحتياج لذلك، كل ذلك له تأثير إيجابي في نمو اتجاه الطلاب نحو مادة علم النفس.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحث التوصيات التربوية التالية:

١- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على كيفية استخدام وتطبيق المهارات الفرعية المرتبطة بمكونات ما وراء التعلم في جميع المقررات الدراسية.

٢- تدعيم وإثراء الكتب والمقررات الجامعية بمزيد من الأنشطة والمثيرات المختلفة، والأدوات العقلية المختلفة (الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والرسوم البيانية) لتجذب اهتمام الطلاب إليها وتساعدهم على تحصيلها وفهمها.

٣- العمل على توفير مناخ إيجابي في البيئة التعليمية يشجع الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية دون نقد أو تهديد.

٤- تشجيع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة والمهام التعليمية؛ مما يسهم في زيادة تحصيلهم وتحسين اتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها.

٥- تدريب الطلاب على التحديد الذاتي لنقاط القوة والضعف في المواد المختلفة مما يسهم في تحسين التحصيل.

بحوث مقترحة:

١- ما وراء التعلم وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعة.

٢- دراسة نمائية لما وراء التعلم لدى عينة من المراحل العمرية المختلفة.

٣- نمذجة العلاقات بين ما وراء التعلم والأساليب المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٤- فعالية التدريب على ما وراء التعلم في التحصيل الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- بعض المتغيرات المسهمة في ما وراء التعلم لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم السيد إسماعيل (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، (٧٨)*، ج١، ٣٧-٧٥.

أحمد عبد الهادي كيشار (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية (٥٨)*، ٥٤٢-٥٧٨.

أحمد عزت راجح (١٩٩٢). أصول علم النفس. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

أحمد غانم علي (٢٠١٦). *مقارنة بين أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية والاتجاه نحو اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد ماهر (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات (ط٥). الإسكندرية: مركز التنمية الإدارية.

أسامة ربيع أمين (٢٠٠٨). التحليل الإحصائي باستخدام spss. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أشرف محمد أبو حليمة (٢٠٠٨). *المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

إلهام عبد الرحمن خليل ومحمد حبشي حسين (٢٠٠٥). مقارنة البناء العاملي للاتجاه نحو علم النفس بين الجنسين في مصر والسعودية "دراسة عبر ثقافية". *دراسات عربية في علم النفس، ٤(٣)*، ٥-٥١.

أماني سعيدة سالم (٢٠٠٤). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم. *دراسات عربية في علم النفس*، ٣ (٢)، ١٠٧ – ١٧٨.

أماني سعيدة سالم (٢٠١١). الفروق الفردية (هل نحن متشابهون أم مختلفون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أماني عبد اللطيف عبد العال (٢٠١١). *المساندة الأسرية والمدرسية وعلاقتهما بالذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

آمال أحمد إسماعيل (٢٠٠٨). مدخل مقترح لتدريس مادة علم النفس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، (١٣٨)، ج١* ، ٢٩٧-٣٣٣.

أيمن فتحي عبده حذيفة (٢٠١٧). *أثر التعلم بالخرائط الذهنية الإلكترونية في تحصيل اللغة الفرنسية والاتجاهات نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

جابر عبد الحميد (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.

جهاد فريد إسماعيل خليفة، سعدية شكري عبد الفتاح، سعاد محمد محمود (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مادة علم النفس في تنمية التحصيل الدراسي والوعي بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(١٠)*، ٥٦٧-٦٠٥.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي (ط٦). القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

حسام محمد مازن (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم (ط١). القاهرة: دار الفجر للنشر.

حمدي أبو الفتوح عطيفة (١٩٩٨). التربية وتنمية الاتجاهات العلمية من المنظور الإسلامي. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

حنين سمير حوراني (٢٠١١). *أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

داود عبد السلام صبري ونور علي عبد الله (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي على وفق نظرية الذكاء الثلاثي في تحصيل مادة علم النفس الفسيولوجي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٦٢)*، ٢١١-٢٢٣.

درية محمد عبد الرازق (٢٠٠٥). إجراءات تصميم مقياس تحليل محتوى اختبارات التحصيل في ضوء نظرية جانيه في التعلم ومستويات الأهداف التربوية عند بلوم. *دراسات تربوية واجتماعية، ١١(٢)*، ٨٧-١٣٦.

دينا خالد الفلمباني (٢٠١٤). *أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

راكان يعقوب النصرات (٢٠١٥). مدى فعالية برنامج الرسائل SMS في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في مادة علم النفس في مدرسة سعد الأهلية في المملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التربية النوعية، (٣٧)*، ١٠٤-١٢٥.

رامي محمود اليوسف (٢٠١٢). اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٦١)*، ١٣٣-١٦٥.

رشدى فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧٠(١٦)*، ٥٧ ــ ٧٥.

رمزية الغريب (١٩٧٠). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رمضان السيد فرحات (٢٠١٥). *أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحصيل العلوم ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سفيان عمر إسماعيل (٢٠١٥). *وجهة الضبط والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

سلمى محمد حمزة (٢٠١٥). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مادة علم النفس على تنمية الفهم والاتجاه لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. *مجلة كلية التربية بطنطا، (٥٧)*، ٤٦١-٤٩٥.

سيد محمود الطواب (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي (الفرد والجماعة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شادية أحمد التل (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. *مؤتة للبحوث والدراسات، ٦(٣)*، ٦٩-٩٣.

شاكر المحاميد (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة). *مجلة جامعة دمشق، ٢٣(١)*، ٣٤٧-٣٦٨.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عادل عز الدين الأشول (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٨). علم نفس النمو من الجنين حتى الشيخوخة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الجواد محمد أبو دسوقي (٢٠١٠). *فعالية نموذج لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير الهندسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الحميد مفتاح أبو النور (٢٠١٨). *أثر استخدام التعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحوه في مادة علم نفس النمو*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.

عبد الرحمن جابر المطيري (٢٠١٦). *أثر استخدام نموذج تعلم بنائي في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر لمادة علم النفس في منطقة العاصمة التعليمية في الكويت*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

عبد العلي الجسماني (١٩٩٤). علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية (ط٣). بيروت: الدار العربية للعلوم.

عبد الله كاظم الفرطوسي (٢٠١٩). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة. *مجلة الدراسات المستدامة، ١(١)*، ١١٧-١٤٧.

عبد الهادي عبد الله أحمد علي (٢٠٠٧). فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٢٠)*، ٦٠-٨٩.

علم الدين عبد الرحمن الخطيب (١٩٩٧). أساسيات طرق التدريس (ط٢). طرابلس الغرب: منشورات الجامعة المفتوحة.

علي بن عبد الله العفنان (٢٠٠٦). أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤)*، ١١١-١٢٨.

علي مهدي كاظم وخولة هلال المعمري (٢٠٠٤). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(١)*، ٩-٣٥.

فتحي السيد محرز (١٩٩٢). *أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو اللغة مع أسلوب التعلم على التحصيل النحوي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠). علم النفس التربوي (ط٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين (ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال أحمد مختار صادق ومصطفى محمد عبد العزيز (٢٠٠٦). كراسة تعليمات اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة المقياسان الثاني والثالث الصورة أ، ب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب وحسنين محمد الكامل ونجيب الفونس خزام (١٩٨٩). صورة علم النفس لدى الشباب العماني. *مجلة العلوم الاجتماعية، ١٧(٣)*، ١٩-٥١.

فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان وآمال صادق (١٩٨٧). التقويم النفسي (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة (ط ب). القاهرة: دار الفكر العربي.

كامل علوان الزبيدي (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي (ط١). عمان: الوائل للنشر والتوزيع.

متعب سالم الحربي (٢٠١٥). *مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

محمد أنور فراج (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو علم النفس. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ١٨(٢)*، ٢٢-١٥٧.

محمد عبد الهادي أبو العلا (٢٠١١). *ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية*. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

محمد نور جميل (٢٠٠٨). *اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة السودان المفتوحة نحو مادة علم النفس التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية بولاية الخرطوم)*. رسالة ماجستير، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.

محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٥). علم النفس كما يتصوره الطلاب الجامعيون بمصر. *العلوم التربوية، ١٣(١)*، ١١١-١٦٤.

مصطفى محمود عبد الرازق (٢٠١٧). *نمذجة العلاقات بين مكونات ما وراء التعلم وما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

مصلح أحمد الصالح (٢٠٠٤). عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية. ط١، عمان: مؤسسة الوراق.

معيوف السبيعي (٢٠٠٩). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية. عمان: دار اليازوري للنشر.

نادرة جميل حمد وصبا حامد حسين (٢٠١٤). أثر استراتيجية شكل "V" في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١١٠)*، ٤١٦-٤٤٨.

هويدا الهاشمي المصري (٢٠١١). *أثر طرق تحفيز الخيال "المترابطات" في إثراء بعد الأصالة ورفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم النفس العام لدى عينة من طلبة كلية الآداب جامعة الجبل الغربي (دراسة تجريبية)*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الفاتح.

وليم لامبرت ووولاس لامبرت. ترجمة سلوى الملا (١٩٩٣). علم النفس الاجتماعي (ط٢). القاهرة: دار الشروق.

ياسرة محمد أبو هدروس ومعمر ارحيم الفرا (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(١)*، ٨٩-١٣٠.

يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس (ط١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Abdelsamea, M., Eldardeer, A., Eldowy, M. & Verma, S. (2014). Exploring the relationships among metalearning, cognitive holding power and English writing skills of pre-service teacher in Egypt. *International Journal of English Language & Translation Studies. 2*(2), 46-58.

Allport, G. (1935). Attitudes, in: Murchison, C. (Ed). A Handbook of social psychology, Worcester: Clark University Press.

Bhave, B. (2013). A study of Effective Learning Strategies and Effective Learners. *Arihant College of Education, National Seminar 2013 – 14.*

Bialik, M., Fadel, C. (2015). Meta-Learning for the 21st century: What should students learn*? Center for Curriculum Redesign*. February,1-6. Retrieved from; http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Meta-Learning-FINAL-Nov.-17-2015.pdf (accessed 5 August, 2016).

Biggs, J. (1985). The role of meta-learning in study process. *British Journal of Educational Psychology, 55*(3), 185-212.

Biggs, J. (1987). Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph. Melbourne: ACER.

Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, *55*(2), 115–134.

Crick, D. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of earning power. *Curriculum Journal*, *18*(2), 135-153.

Cross, J. (2007*). Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Cross, J., & Quinn, C. (2002). The value of learning about learning. In *Transforming culture: An executive briefing on the power*

of learning. Char-lottesville: University of Virginia, Darden Graduate School of Business Administration, 58-60. http:// www.quinnovation.com/LearningAboutLearning.pdf

Education Council (2006). Recommendation of the European parliament and the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning, Brussels: *Official Journal of the European Union.*

Ertmer, P., & Newby, T. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective*. Instructional Science*, *24*(1), 1-24.

Eze, T., Ezenwafor, J., & Molokwu, L. (2015). Effect of meta-learning teaching method on the academic performance of building trades students in technical colleges in South-east Nigeria. *International Journal of Vocational and Technical Education, 7*(10), 101-108*.*

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, in Resnick, L. (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-236.

Gallaro, D. (1990). *The effects of the learning to learn program on grade point average self-esteem*. (Master Thesis), Kean College of New Jersey.

Hautamaki, A. Hautamaki, J. & Kupiainen, S. (2010). Assessment in Schools – Learning to Learn. In: Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, *3*, 268-272.

Hautamaki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamaki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). Assessing Learning-to-Learn A Framework. Helsinki University Printing House. Helsinki, Finland.

Heikkila, M. (2012). *Practice Makes Perfect Learning to Learn in Secondary School EFL Textbooks*. (Master Thesis), Humanistinen Tiedekunta, University of Jyväskylä.

Hoon, S., Hing, T., & Fam, A. (1993). Metacognition and metalearning essential differences. *Educational Research Association of Singapore, 23-25* , 1-7.

Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning, *Innovations in Education and Teaching International, 41*(4), 391-403.

Kalaja, P. Dufva, H. (2008). Kielten matkassa – opi oppimaan vieraita kieliä. Helsinki: Hakapaino.

Lucas, U. & Meyer, J. (2004). Supporting student awareness: understanding student preconceptions of their subject matter within introductory courses. *Innovations in Education and Teaching International*, *41* (4), 459-471.

Maudsley, D. (1979). *A Theory of meta-learning and principles of facilitation: An Organismic Perspective,* (Doctoral Dissertation), University of Toronto.

Norton, L., Owens, T., & Clark, L. (2004). Analysing metalearning in first-year undergraduates through their reflective discussions and writing, *Innovations in Education and Teaching International, 41*(4), 423-441.

Pickens, J. (2005). Attitudes and Perceptions. Florida: Saint Thomas University.

Robinson, S. (2007). *An Autobiography of the Creative Writing Experience: How Metacognition in the Five Meta-Learning Domains Informs Creative Writing*. (Doctoral Dissertation), Faculty of Graduate Studies, University of Calgary.

Smith, D. (2002). Metalearning the success of a university "Learning to learn" Course. (Doctoral dissertation), College of Education, The Ohio State University.

Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In Deakin, R., Crick, C. Stringher, K. (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, *8*(1), 102-128.

Taylor, D. (1983). Learning to learn. (Master Thesis), University of Southern California.

Walker, M (2004) Learning How to Learn in a Technology Course: A Case Study. *Open Learning, 15*(2), 173-189.

Ward, S., Connolly, R. & Meyer, J. (2013). The enactment of metalearning capacity : using drama to help raise students' awareness of the self as learner. *Innovations in education and teaching international*, *50* (1), 14-24.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*, The National School Improvement Network, institute of education, University of London.

Watkins, C. (2015). Meta-learning in classrooms. In *The SAGE handbook of learning.*

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Lilly, J. & Warnes, M. (2004). Achieving a doctorate: metalearning and research development programmes supporting success for international distance students. *Innovations in Education and Teaching International*, *41*(4), 473-489.