

قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد

أ.م.د. وجدان جعفر جواد الحكاك

مركز البحوث النفسية ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م

Email; Wijdpsycho@gmail.com



الملخص

هدف البحث الى تعرّف مفهوم قوة السيطرة المعرفية برتبتيه الأولى والثانية، والكشف عن مستواه لدى طلبة جامعة بغداد في الدراسات الأولية الصباحية والمراحل كافة، وتعرّف دلالة الفروق في مستواه بين الطلبة بحسب متغيرات (التخصص) و(الجنس) و(المرحلة)، وتم صياغة الفرضيات واختبارها لتحقيق الأهداف، بالإعتماد على مقياس قوة السيطرة المعرفية الذي يتألف من (٣٠) فقرة مع خمسة بدائل للإجابة هي (يحدث كثيراً جداً، يحدث كثيراً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً)، منه (١٣) فقرة تمثل الرتبة الأولى، و(١٧) فقرة تمثل الرتبة الثانية، وتم تطبيقه على عينة البحث البالغة (٣٥٠) طالباً وطالبة لإجراء تجارب التحليل الإحصائي وإستخراج الخصائص السيكومترية ونتائج تحقيق أهداف البحث، وثبت أن المقياس برتبتيه يتمتع بصدق البناء من خلال مؤشرات الصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي لجميع الفقرات، وثبات ألفا كرونباخ البالغ (٠,٨٥) لـ (١٣) فقرة في الرتبة الأولى، و(٠,٨٦) لـ (١٧) فقرة في الرتبة الثانية بصيغته النهائية، وأثبتت النتائج وجود مستوى عالٍ من قوة السيطرة المعرفية برتبتيه الأولى والثانية لدى طلبة جامعة بغداد، وتوجد فروق دالة إحصائية في متغير التخصص ولصالح الإنساني، وفروق دالة إحصائية في متغير الجنس ولصالح الإناث، وفروق دالة إحصائية في متغير المرحلة ولصالح المرحلتين الأولى والرابعة.

الكلمات المفتاحية : (قوة السيطرة المعرفية).

Cognitive Holder Power among students at the University of Baghdad
A.P.Dr.Wejdani Jaafar Jawad Al-Hakak/Psychological Research Center 2023/2024 AD
Email: Wijidpsycho@gmail.com

Summary

The research aimed to identify the concept of the power of cognitive control in its first and second levels, and to reveal its level among the students of the University of Baghdad in the morning preliminary studies and for all stages, and to identify the significance of the differences in its level between students according to the variables (specialization), (gender), and (stage), and hypotheses were formulated And tested to achieve the goals, based on a measure of the strength of cognitive control, which consists of (30) items with five answer alternatives, which are (it happens very often, it happens a lot, it happens sometimes, it happens rarely, it never happens), of which (13) items represent the first level, (17) items represent the second level, and it was applied to the research sample of (350) male and female students to conduct statistical analysis experiments and extract psychometric properties and results for achieving the research objectives. It was proven that the scale, with its two ranks, has construct validity through indicators of discriminant validity and internal consistency validity for all items, and a Cronbach's alpha reliability of (0.85) for (13) items in the first rank, and (0.86) for (17) items in the second rank. The results demonstrated the presence of a high level of cognitive control strength at the first and second levels among the students of the University of Baghdad. There are statistically significant differences in the specialization variable in favor of humanity, statistically significant differences in the gender variable in favor of females, and statistically significant differences in the stage variable in favor of the first and fourth stages.

Keywords: (Cognitive Holder Power)

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أهمية البحث ومشكلته:

يُعدّ الإهتمام بالشباب المنتج القادر على تقديم الحلول الجديدة والمبتكرة وإستخدام الأساليب والإجراءات الفعالة النشطة وغير المألوفة بفكر متفتح وقادر على حل ما يواجهه من عقبات، ضرورة حتمية في ظل عصر معقد ومتغير مثير للتحديات الحياتية والأكاديمية في مختلف المجالات، وهكذا شباب تُعدّ كنزاً لمجتمعاتهم وأحد عوامل رفعتها وريقها، لأنهم حجر الزاوية في عملية التنمية في ما يشهده العالم من تغيير تكنولوجي وإقتصادي وإجتماعي ومعلوماتي سريع، الذي يفرض مزيد من التحديات المألوفة وغير المألوفة، منها مايقع على الطالب الجامعي فيجعله عرضة للشعور بالتوتر والعجز وإنخفاض مستوى الدافعية والنشاط، مايؤدي إلى إنخفاض مستوى الإنتاجية لديه سواء في الجانب العلمي أو العملي، الأمر الذي يتطلب منه درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية على الأنشطة والإجراءات والمهام المعرفية الممارسة، فيتمكن من توظيفها بفاعلية في المعالجة والحلول (الناغي، ٢٠٠٨: ص ١٦٧).

ولأن عملية التعلم عملية إجتماعية وإنسانية وحضارية، والتعلم يُعدّ المظهر الرئيسي في الحياة المتحضرة كونه يُعبر عن النشاط العقلي، للطلبة من جهة، ومن جهة أخرى فإن التقدم العلمي للحياة المعاصرة يجعل من الصعوبة عليهم مواكبة جميع المستجدات الحديثة فيه، لذلك فإنهم بحاجة ماسة للمطالبة بإتباع مجموعة من العمليات والأنشطة المعرفية لتحقيق الأهداف وإستيعاب الكم الهائل من المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وإستدعائها عند الضرورة، فينشط الطلبة أثناء مهام معينة داخل موقف التعلم بإستدعاءها لتفسير اللاحق منها، ثم إستخدامها لتعزيز ماتم تعلمه أو لتقرير ماسوف يتعلمه وكيف يتم هذا التعلم، فيتم توظيف البنى المعرفية للطلاب داخل موقف التعلم بطرق منظمة ومدروسة (Posner, 1982: P.345).

وعلى الرغم من رغبة أولياء الأمور والمدرسين في أن يكمل الطلبة تعليمهم الجامعي بتعليم عالي الجودة إلا أن الدراسات وجدت أن العديد من الخريجين منهم، تكون معرفتهم سطحية بل أقل بكثير عما كانوا يدرسون، بدليل حقيقة الشكوى المتعددة والمستمرة من قبل المؤسسات والهيئات حول تدني مستوى خريجي الجامعات في عدم قدرتهم على مواجهة التحديات التي فرضها عليهم العالم المعرفي المعلوماتي سريع التغير، ما يؤكد ضرورة أن تكون مهمة الجامعات هي تجويد التعليم ومخرجاته، من خلال أساتذة ومدرسين يملكون القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة في ميدان المعرفة، وكيف يكتسبون المعارف والمهارات في شتى ميادين الإجراءات والأنشطة لأجل التعلم مدى الحياة (أيوب والجغيفان، ٢٠١٠: ص ١٢٨).

إن هدف التربية والتعليم الأساسي هو تزويد المتعلمين في جميع مراحل التعليم بالمهارات الأساسية المعرفية والعملية التي تساعد على مواجهة مشكلاتهم العامة والخاصة، ولتحقيق هدفها هذا فإنها كعملية تعنى في المقام الأول بتعليم الأفراد كيف يفكرون؟ وكيف يتوصلون الى القرارات الصحيحة؟ وذلك أكيد سيكون من خلال تهيئة الخبرات العملية والمعرفية التي يتعلمون منها معالجة

ظواهر البيئة المادية والاجتماعية بطريقة منطقية صحيحة، وإن الإهتمام بالمهارات العقلية والبنى المعرفية لدى الطلبة من شأنه أن يساعدهم أيضاً على عمليات التفاعل مع المجتمع بفاعلية (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٣: ص ٤٧٩).

إنها العملية التي تزود الطلبة بمواقف حقيقية على أرض الواقع، والملاحظة والملاحظة ركن أساسي في برنامجهم المتضمن أهداف تنمية القدرة على الملاحظة المنظمة الهادفة، والملاحظة الواعية الذكية، فيكلف الطلبة بمشاهدة المعلم في الصف ويطلب منهم أن يلاحظوا أنشطة المعلمين وفعاليتهم الصفية ومشاهدتها ومتابعة سلوك المعلم التعليمي وكيفية أدائه للدرس والخطوات التي سار عليها والأنشطة المستخدمة والأهداف التي يريد تحقيقها وأساليب التقويم، وكيف بدأ الدرس ومشاركته للتلاميذ وكيف يراعي الفروق الفردية وكيفية إدارته للصف وبيئة التعلم (يونس، ٢٠٢١: ص ٤٣٩).

لذلك فإن المؤسسات التربوية والتعليمية تُعدّ من أهم العناصر التي تعتمد عليها الدولة في بناء المجتمع بشكل صحيح ومتناسك لإعتبارهما عصبان مهمان جداً في الإعتماد على السياقات التعليمية القائمة على إكتساب المعلومات وتخزينها وتنمية قدرات المعرفة وقوتها بإستخدام أنواع مختلفة من النشاط المعرفي مثل قوة السيطرة المعرفية الذي ينمي المعلومات المعرفية التي تدفع بالطلبة الى صياغة المهام والإنشغال بها خلال التمثيلات المعرفية الذاتية وإدراكهم للمهارة وأهميتها بإستخدام مهارات التفكير المختلفة بالإعتماد على معلومات صحيحة وعدم الإكتفاء بمعلومات تستهويهم فقط (حسين، ٢٠٢٣: ص ٤٢٣).

كما أن الدراسة الجامعية هي أمر محوري في حياة الطلبة، من حيث إندماجهم في العمل مع بعض والذي له التأثير البالغ على مستقبلهم، أو من حيث عدم الإندماج الذي يشكل خطورة لما يسببه من احتمالية عدم الإستمرارية في مواصلة التعلم، لذلك فإن مشاركة الطلبة عملية التعلم مع بعضهم البعض في صورة أنشطة جماعية يندمجون فيها سوف يثير إنتباههم وإهتمامهم بإستثمار قدراتهم الذاتية في ممارسة المهام المطلوبة لعملية التعلم مما يكون له الأثر الإيجابي على مستقبلهم العلمي والعملية (شعيب، ٢٠٢٣: ص ١٥٩٢).

ولأجل كل ذلك إشتق ستيفنسون (١٩٩٤) مايسمى بـ"قوة السيطرة المعرفية" الذي يعني ميل البيئة التعليمية الى إعطاء حافزاً وإعاقاً للطلاب في الوصول إلى الهدف، فيتكون المفهوم هذا كنتيجة للتفاعل الحاصل بين كلاً من خصائص موقف التعلم وطبيعة الضغط أو الدفع (الحث) التي تمارس في المهام والمواقف والأنشطة المختلفة التي يقوم بها كلاً من المدرس والطالب، لذا فإن قوة السيطرة المعرفية هي حالة تنشأ عن دفع موقف تعلم الطلبة إلى الإنشغال بتجهيز الإجراءات المعرفية من الرتبة الأولى في إتباع الخطط والتعليمات الجاهزة بالإعتماد على المدرس، أو من

الرتبة الثانية في توليد الأفكار وإستخدام أنشطه معرفية وماوراء المعرفية من قوة السيطرة المعرفية (Stevenson & Ryan, 1994: P.207).

وأكد ستيفنسون وإيفانز (١٩٩٤)، على أن مواضع التعلم تمتلك قوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية في بيئات الكليات الجامعية سيما التكنولوجية، التي تدفع المتعلمين الى إكتشاف المشكلات ومعالجتها من خلال الحصول على المعلومات بأنفسهم، وإيجاد العلاقات، وتجريب الأفكار الجديدة، وفحص النتائج، وهكذا نجد أنه على الرغم من أهمية مفهوم قوة السيطرة المعرفية في جميع صور عملية التعليم والتعلم، إلا أنه لم ينل القدر الكافي من البحث والدراسة المتعمقة في البيئة العربية، في حين إهتمت البحوث والدراسات في البيئة الأجنبية به منذ ظهوره عام (١٩٨٦)، وقد أكدت الدراسات التي تناولت المصطلح على أهميته في زيادة وعي المتعلمين بأنواع النشاط والبنى المعرفية، كما يرى آخرون أن أهميته تكمن في التأكيد على ضرورة تنمية وتطوير إستخدام الإجراءات المعرفية، كما توجه أنظار التربويين الى أن التحدي الأساسي في التعليم الآن يكمن في زيادة مستويات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لدى المتعلم لتنمية قدرته على الانتقال البعيد أو مايعرف بالتكيف المعرفي، في حين أكد بعض الباحثين والعلماء على أن أهميته وقياسه تكمن في تفسير تأثير بيئة التعلم على دفع وحث المتعلمين لإستخدام مستويات مختلفة من المعرفة الإجرائية، ومساعدة المعلمين على مراقبة جهودهم لتوفير بيئات التعلم هذه (Stevenson & Evans, 1994: P.164).

كل ذلك أعطانا المبررات لدراسة المزيد عن هذا المفهوم وإجراء البحث الحالي، لأن مفهوم قوة السيطرة المعرفية هو أحد المفاهيم المهمة نسبياً في مجال علم النفس، وأن الدراسات فيه نادرة سيما الدراسات المحلية، وسيما على طلبة الجامعة. وتلخص المشكلة بالإجابة على السؤال:

س/ ماذا يعني مفهوم قوة السيطرة المعرفية برتبتيه في الأدب النظري التربوي والنفسي؟ وماهي الأدبيات العلمية والنظرية والدراسات المتوافرة حوله؟ وما مستوى قياسه لدى طلبة جامعة بغداد، والفروقات في قياسه في متغيرات التخصص والجنس والمرحلة، في ظل الظروف العامة التي يعيشها هؤلاء الطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي في الوقت الراهن سيما في جامعة بغداد؟.

أهداف البحث : هدف البحث الحالي الى تعرّف:

١. معنى مفهوم قوة السيطرة المعرفية، بحسب الدراسات والأدب النظري التربوي والنفسي.
٢. مستوى قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية) لدى طلبة جامعة بغداد.
٣. الخصائص السيكمترية للأداة المعتمدة لقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية).
٤. الفروق بين طلبة جامعة بغداد في قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية) في متغيرات (التخصص) و(الجنس) و(المرحلة).

ولذلك جرى إختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الأساسية، وبين درجة الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية) لدى عينة البحث.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص (علمي، إنساني)، على مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية).
٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس (ذكور، إناث)، على مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه.
٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المرحلة (أول، ثاني، ثالث، رابع)، على مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد في الدراسات الأولية الصباحية من التخصصين العلمي والإنساني ولكلا الجنسين وفي المراحل كافة للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤).

مصطلحات البحث :

أولاً : قوة السيطرة المعرفية (Cognitive Holding Power) إصطلاحاً:

١. تعريف ستيفنسون وريان (١٩٩٤): بأنه مفهوم نفسي إجتماعي للدفع (الحث)، أو ضغط من موضع التعلم على المتعلم، أو إنها حالة لدى الفرد تنشأ من دفع موضوع التعلم للمتعم لإستخدام تجهيزات أو إجراءات معرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، أي الحث البيئي للمتعم لكي يندمج في الأنواع المختلفة من الأنشطة المعرفية (Stevenson & Ryan, 1994: P.1).
٢. تعريف ستيفنسون وإيفانز Stevenson & Evans (١٩٩٤): دفع موقف التعلم للمتعم لإستخدام تجهيزات وإجراءات معرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، وينتج عن هذا الدفع من المهام التي يكلف بها داخل حجرة الدراسة (Stevenson & Evans, 1994: P.162).
٣. تعريف ستيفنسون Stevenson (١٩٩٨): قوة الضغط التي تمارسها البيئة التعليمية على الطلبة لدفعهم بإستعمال إجراءات ونشاطات معرفية ذات مستويين كقوة معرفية مؤثرة في حل المشكلات وإتخاذ القرارات (Stevenson, 1998: P.396).
٤. تعريف والمسلي Walmsley (٢٠٠١): تأثير بيئات التعلم على قبول أو رفض الطلبة للسيطرة والتحكم في تعلمهم وإستخدام العمليات المعرفية من الرتبة العليا (Walmsley, 2001: P.36).
٥. تعريف عبد الله (٢٠١٦): دفع مواضع وإعدادات التعلم للمتعلمين بإستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية (عبد الله، ٢٠١٦: ص٨٦).
٦. تعريف عبد الله والزهوري (٢٠١٩): حث موقف التعلم للطلبة على إستعمال أنشطة معرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية حتى تتولد لديهم المعرفة، إذ تشير:
(١) الرتبة الأولى الى إلتزام الطلبة بتعليمات وإرشادات المدرس ليحثهم على حفظ المادة الدراسية.

(٢) الرتبة الثانية في تشجيع الطلبة من قبل المدرس للقيام بموضوعات التعلم بأنفسهم من خلال إستيعاب المواد الدراسية وفهم المعلومات الموجودة فيها (عبد الله والزهيري، ٢٠١٩: ص ٢٦٦).

ثانياً: التعريف النظري لقوة السيطرة المعرفية: إنه مفهوم نفسي إجتماعي لضغط أو لدفع (حث) موضوعات وإعدادات التعلم والمتعلمين الى استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية والانتقال بها من قوة السيطرة من الرتبة الأولى التي تنشّط العمليات الروتينية وتشير إلى إتباع المتعلم للتعليمات والإجراءات التي يقدمها المدرس نقلاً حرفياً، الى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية التي تشير الى ضغط موضع التعلم على المتعلمين لعمل الأشياء بأنفسهم والإنشغال والاندماج بأنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة، وحل المشكلات ومواجهة إستيعاب مواقف التعلم المختلفة، فتتحرك عملية التعلم من مجرد التلقين والتقليد والسطحية الى التعلم العميق والمعقد بتنشيط عمليات عقلية عليا تكوّن بنى معرفية متميزة في أغلب المجالات (الباحث).

ثالثاً: التعريف الإجرائي لقوة السيطرة المعرفية: إنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبين من طلبة جامعة بغداد في الدراسة الأولية على مقياس قوة السيطرة المعرفية المعتمد في البحث. رابعاً: الطالب الجامعي:

١. تعريف الجبيري (٢٠٢٤): كل شخص ينتمي الى مكان تعليمي مثل الجامعة، المعهد، المركز، من أجل الحصول على العلم وإمتلاك شهادة معترف بها، حتى يستطيع ممارسة حياته العملية بعدها تبعاً لهذه الشهادة، إذ يمرّ من مرحلة المراهقة الى مرحلة النضج، وعلى الأستاذ الجامعي أن يكون على وعي تام بأن عملية تعليم الطلبة في الجامعة لا تنحصر على مجرد تزويدهم بالمعارف والحقائق وإنما هي عملية تنمية من جوانبها المختلفة، كون الطالب حجر الزاوية ومحور لهذه العملية وهي التي أنشئت من أجله، وإن مدى تأهيله بالعلم وأدواته سوف يمكّنه من إستيعاب دقائق المعرفة ويكمل متطلبات هذا التأهيل، حتى تتحقق الغاية فنضمن أن يكون من صفوة الخريجين القادرين على الإبتكار والخلق وتفهم وسائل البناء (الجبيري NET، ٢٠٢٤: ص ٢٠).

٢. تعريف الزهراء (٢٠٢٤): يُعدّ الطالب الجامعي من بين أهم المخرجات التي تسعى المؤسسات لإستقطابها ومدّ يد العون لها، كونه من المفترض أن يملك مؤهلات وقدرات تسمح له بإعطاء الحلول، وإمتلاك الأفكار التي إن تم إستغلالها سوف تحقق عوائد مادية ومعنوية كبيرة، وإن إبراز قدرة الطالب الجامعي على ذلك توقّنا أمام أهم الخصائص والمهارات والمؤهلات التي ينبغي عليه إكتسابها في المرحلة التعليمية والتي عليه أن يجسدها على أرض الواقع من خلال الدعم والمرافقة وفرص التدريب (الزهراء NET، ٢٠٢٤: ص ١).

الفصل الثاني: أدبيات البحث وأطره النظرية

الأدبيات النظرية لمفهوم قوة السيطرة المعرفية:

يُمثل أحد المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، فمنذ وقت قريب إتجه العلماء نحو بيئة التعلم لدراسة العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيقها، وهذا مايسمى بالضغط أو الدفع (الحث)، وإتجه علماء النفس المدرسي والمعرفي إلى توضيح هذا المفهوم ليشمل إدراك المتعلم لمناخ بيئة التعلم، وأرجعوا السلوك الناتج من مواضع التعلم الى فعالية البنى المعرفية لدى المتعلمين وجهودهم للتكيف مع مواقف التعلم إلى قوة السيطرة المعرفية التي تُعد سمة مميزة لموضع التعلم، وفي حالة قوة السيطرة المعرفية لدى المتعلم تدفعه لإستخدام تجهيز معرفي أو إجراءات من رتبتي قوة السيطرة المعرفية الذي يعبر عن تأثير كل من المعرفة والبيئة، فالسلوك هنا لا يُعدّ وظيفة المعرفة الداخلية فقط وإنما البيئة أيضاً، والتفاعل مع تلك البيئة، فالمتعلمون يصيغون المهام التي ينشغلون بها ليس فقط على أساس التمثيلات المعرفية الذاتية ولكن تبعاً لإدراكهم لبيئاتهم الخارجية أيضاً (الناغي، ٢٠٠٨: ص ١٦٧-١٦٨).

ومنذ أن قام ستيفنسون بتقديم مفهوم قوة السيطرة المعرفية للمرة الأولى عام (١٩٦٨)، أُنقِص العلماء حول تسمية هذا المفهوم وتعريفه، وأن الدفع الناتج عن العوامل المهمة المحددة ضمن بيئة التعلم يشير الى هذا المفهوم في البنى المعرفية، وترجع الأصول العلمية لمفهوم قوة السيطرة المعرفية الى هذا العالم الذي إشتقه من نظريات الموضع ونظريات البنى المعرفية للبحث عن التكيف المعرفي داخل البيئات التعليمية والدراسية (الركابي وجواد، ٢٠١٥: ص ٥٢٢).

وأوضح ستيفنسون أن قوة السيطرة المعرفية يمكن فهمه على أنه خاصية مميزة لموضع التعلم، فالبنى المعرفية تفرق بين الرتب المختلفة من قوة السيطرة المعرفية، أما دور مواضع التعلم فيتمثل في تنشيط الأنواع المختلفة من البنى المعرفية، وهذا يوضح تأثير كل من المعرفة والبيئة في السلوك الذي لايعدّ دالة لوظيفة المعرفة الداخلية فقط، وإنما دالة لوظيفة البيئة أيضاً ضمن حيز التعلم والتفاعل مع البيئة (Stevenson, 1990: P.10).

صنّف ستيفنسون الحثّ في مواضع التعلم في ضوء الإجراءات المعرفية الى نوعين:

١. الحث المنخفض ضمن إجراءات الرتبة الأولى: حثّ الطالب على ممارسة أنشطة معرفية مثل:

تقليد المدرس وإتباع تعليماته وأوامره والإعتماد عليه في إيجاد الروابط والمعلومات الجديدة ...

٢. الحث المرتفع ضمن إجراءات الرتبة الثانية: حثّ الطالب على ممارسة أنشطة معرفية مثل: تفسير

المواقف الجديدة بنفسه وفحص النتائج في ضوء المعلومات المتاحة وتوليد الأفكار الجديدة.

وذلك دفع العلماء للإتجاه نحو بيئة التعلم لدراسة الأساليب التي تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيق أهدافهم، لأن قدرة الطلبة على تحديد أهدافهم وصياغة قراراتهم ليس على أساس مألدهم من تمثيلات معرفية فقط، ولكن تبعاً لإدراكهم لبيئاتهم الخارجية، فإن لكل نوع من أنواع الحثّ مجموعة متنوعة من النتائج التعليمية بما تتضمنه من عناصر وخصائص تدفعهم

للقيام بأنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية والأفعال السلوكية فيطورون أنواع مختلفة من البناءات المعرفية (Stevenson, 1998: P.396).

إتجاهات فهم وتفسير قوة السيطرة المعرفية:

هناك العديد من الإتجاهات المعاصرة لفهم وتفسير النشاط المعرفي الإنساني، ويُعد الإتجاه المعرفي من أفضلها، وقد شهد الإتجاه ظهور العديد من المفاهيم الحديثة نسبياً مثل مفهوم قوة السيطرة المعرفية في ضوء الأنشطة المعرفية المختلفة التي يقوم بها المتعلم داخل غرفة الصف وخارجها والتي تعتمد على الأهداف التي يتبناها المتعلم أو الأهداف التي تُحدد مسبقاً من قبل المؤسسة التعليمية، والتعامل مع المواقف التي تواجهه في النواحي الأكاديمية والحياة اليومية (فتحي وعادل، ٢٠٠٢: ص ١٠٢).

ماهية الإتجاه المعرفي:

١. الإتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني يُعدّ أفضل الإتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك.

٢. إن لفظة "معرفة" تشير إلى العمليات النفسية التي يتحول عن طريقها "المدخل الحسي" ف- يطور ويختصر ويخزن- فتستدعى في المواقف المختلفة.

٣. تتمثل العمليات في- الإدراك والتذكر والتخيل والتحويل والتخزين والتفكير- لمعالجة المعلومات.

٤. يستوعب كل الأنشطة العقلية المعرفية، بدءاً من لحظة إستقبال المثير وحتى حدوث الإستجابة.

٥. مفهوم معرفي لأنه يدفع إلى مختلف أنواع النشاط المعرفي (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٢: ص ٤٨٢).

إسهام قوة السيطرة المعرفية في عملية التعلم والتعليم:

إن مفهوم قوة السيطرة المعرفية من المفاهيم السيكلوجية التي جذبت إهتمام الباحثين في ميدان علم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعرفي بصفة خاصة نظراً لأهميته في عمليتي التعلم والتعليم والتي تسهم:

١. في زيادة وعي المعلمين بأنواع النشاط المعرفي التي يتبناها المتعلمون أثناء تعلمهم.

٢. في تقييم مواقف التعلم من بناء البنى المعرفية الخاصة بهم وتنميتها وتحسين التعلم.

٣. بشكل كبير في دفع الطلبة نحو القيام بمجموعة من الأنشطة التي يستطيعون العمل على تنفيذها مع ما يعترضهم من مواقف أكاديمية يومية وتنعكس على مستواهم.

٤. تجهيز معرفي من مستوى متقدم، الذي يتطلبه توليد الدافع لديهم فيجعلهم يرتبطون ببعض الدوافع مثل التقدم للإنجاز أو الخوف من الفشل (العظامات، ٢٠٢١: ص ٣٣٨ - ٣٣٩).

على ماذا يرتكز مفهوم قوة السيطرة المعرفية؟:

١. العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم التعليمية في بيئة التعلم سواء كانت بيئة محفزة للتعلم أو بيئة تعيق عملية التعلم.

٢. إدراك الطالب لمناخ بيئة التعلم، مثل التقيد بما يقوم به المعلم، أو إكتشاف المعلومات بنفسه.
٣. مايتطلبه المستوى الأول من المفهوم لدى الطلبة، فإذا كانت بيئة التعلم توجه الطالب نحو استخدام إجراءات محددة بتوجيه مباشر من المعلم.
٤. مايتطلبه المستوى الثاني من المفهوم، فإذا كانت بيئة التعلم تحت الطلبة نحو ممارسة فاعلة خلال عملية التعلم مثل إختيار الإستراتيجية المناسبة والتوليف بين عدة إجراءات مع موقف غير مألوف (علي، ٢٠١٨: ص ٢٥).

مستويات ورتب قوة السيطرة المعرفية:

إن المطلع على الساحة التربوية والتعليمية بشكل عام يلاحظ أن هناك نقصاً في الدراسات التي تتناول ما يتم من تفاعل داخل حجرة الدراسة وقاعة المحاضرة، في إطار الأنشطة العقلية بين المتعلم والمعلم وطبيعة القوى الدافعة للمتعلم في تلك الأنشطة ونوعياتها ومدى إدراك المتعلمين لمسؤولياتهم بتلك الأنشطة، فقوة السيطرة المعرفية تسهم في زيادة وعي المتعلمين أثناء إنشغالهم بمعالجة المهام المختلفة، مما يساعدهم على تقويم إستراتيجيات التدريس فضلاً عن التخطيط التعليمي، وهذا من شأنه لا محالة أن يسهم إسهاماً كبيراً في التفوق الدراسي والنجاح المهني، لأن بيئة التعلم بما تحتويه من تفاعل بين مكوناتها المادية والمعنوية وما تتضمنه من تفاعل بين المعلم والطالب لها إسهام لا يمكن إنكاره على عملية التعلم فأما أن تكون بيئة تعليمية تقليدية ويكون فيها الدور الأكبر للمعلم، وأما أن تكون بيئة تعليمية ينشط فيها المتعلم ويكون المعلم له الدور الإرشادي التعاوني، أو أن تكون بيئة تعليمية بها خليط من هذا وذاك وهذا ما أصطلح على تسميته " رتب قوة السيطرة المعرفية " (يونس، ٢٠٢١: ص ٣٩٦-٣٩٩).

أولاً: المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية: (FOCHP) First Order of Cognitive Holding Power، الذي يشير إلى إتباع الطلبة للتعليمات والإجراءات التي يقدمها المدرس، فتتكون قوة سيطرة معرفية من الرتبة الأولى: وتكون قائمة على -" شاهد واتبع للتعلم -" ويكون الدور الأكبر للمعلم في تنظيم وإستنتاج الأفكار وتقديمها للمتعلم، بدفع موضع التعلم للمتعلمين لإستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية وتوجيه الطلبة نحو استخدام إجراءات محددة تساعد على تحقيق الأهداف بتوجيه مباشر من المعلم، مثل الإستماع له، وتقليد مايقوم به، بإتباع التعليمات والإجراءات التي يقدمها لهم المعلم، وبالتالي يتكون لدى الطلبة المستوى الأول من المعالجة، الذي يتضمن حفظ وإسترجاع المعلومات، وفي بيئة التعلم هذه يلعب المتعلمين دور المتلقي بينما يكون دور المعلم أكثر فاعلية.

ثانياً: المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية: (SOCHP) Second Order of Cognitive Holding Power الذي يشير الى دفع موقف التعلم الى أداء الأشياء بأنفسهم بإستخدام مفاهيم مختلفة لأكتشاف الإستراتيجيات. فتتكون قوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية: وتكون قائمة على -" فكر

لتتعلم أو تعلم لتفكر"- وينشط فيها المتعلم ويكون المعلم له الدور الإرشادي التعاوني، فيتم دفع موضع التعلم للمتعلمين لعمل الأشياء بأنفسهم والإنشغال في أنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة وحل المشكلات في مواجهة مواضع التعلم والتعامل مع المواقف والمشكلات الجديدة، وهي تمثل مرحلة المشاركة التي تتطلب تنفيذ المهمات التعليمية، فيتحمل الطلبة مسؤولية تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية المطلوبة في الموقف التعليمي (الركابي وجواد، ٢٠١٥: ص ط)، (يونس، ٢٠٢١: ص ٤٤٠).

وتتناغم توجهات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية مع تطبيقات النظرية البنائية من جانب، وكذلك مع آراء أوزبل في التعلم ذي المعنى، وآراء برونر حيث يشير الى أن التعلم بالإكتشاف يحدث عندما يذهب الطلبة إلى أبعد من المعلومات المعطاة ويصلوا إلى إستبصار وتعميمات جديدة بأنفسهم بإستخدام قدراتهم العقلية، فالطلبة هم الذين يتحملون الجزء الأكبر من مسؤولية التعلم، لذا تطلب أن تكون لديهم درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية على الأنشطة والإجراءات المعرفية الممارسة حتى يمكنهم من إدراك مستقبلهم (العنبي، ٢٠٢٢: ص ٧٥٨).

وبذلك فإن قوة السيطرة المعرفية تعدّ من المهارات العقلية المعقدة ومن أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وذلك لأنها تقوم بمهمة السيطرة على جميع النشاطات المعرفية والمواجهة لحل المشكلات التعليمية في بيئة التعلم، وإستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهام التفكير في بيئات التعلم المختلفة، ومن هنا نشأ الإهتمام الكبير بحاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم وإستعداداتهم في العملية التربوية والتعليمية وضرورة فهم إتجاهاتهم وقيمهم وخفض التوتر النفسي والضغط التي يوجهونها في مختلف المراحل ونواحي الحياة (إسماعيل، ٢٠٢١: ص ٣-٤).

وتشير قوة السيطرة المعرفية إلى المدى الذي يدفع المتعلمين إليه لتوظيف أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة المهام، وهذا الدفع ينتج ما يتعلمه وكيف يتم تعلمه، ويمكن النظر إلى المهمة على أنها مكونة من هدف معين يراد الوصول إليه ومجموعة من العمليات الضرورية لتحقيق الهدف وإنجاز المهام، على أساس البنى المعرفية الخاصة بهم كبنية داخلية، هذا فضلاً عن مصادرهم الخارجية (Stevenson, 1990: P.4).

وقد خلص ستيفنسون الى رتبتي قوة السيطرة المعرفية الرتبة الأولى والرتبة الثانية، وأن التمييز بين الدفع لهاتين الرتبتين ينطلق من تقسيمات البنى المعرفية السابقة، وأن الاختيار بين الرتبتين يكون مبنياً على التمييز بين الإنتقال القريب والإنتقال البعيد، فالإنتقال القريب يكون للمواقف المألوفة أما الإنتقال البعيد فيكون للمواقف الصعبة، ومن المفترض أن للمهام الروتينية إجراءات نوعية تؤدي آلياً، بينما المهام الصعبة تستخدم إجراءات لفهم طبيعة المشكلة والتخطيط لحلها وإنتاج الحلول ومراقبة عمليات الحلول، فيتم العمل في ضوء ثلاث صيغ مميزة هي: المعلم يشجع

الطلبة للقيام بالنشاط، يشعر الطالب بأنه يجب أن يقوم بالنشاط، ويقوم الطالب بالنشاط بالفعل (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٣: ص ٤٨٢).

وهذا ما دفع العلماء منذ وقت بعيد بالإتجاه نحو بيئة التعلم لدراسة الأساليب التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيق أهدافهم، من خلال الدفع (الحث)، وإتجه علماء النفس التربوي إلى توسيع هذا المفهوم ليشمل إدراك المتعلم لمناخ بيئة التعلم وإلى فعالية البنى المعرفية لدى المتعلمين وجهودهم للتكيف مع مواقف البيئة للوصول الى الهدف وإنجاز المهمة المطلوبة (Stevenson & Evans, 1994: P.161).

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى الى تحقيقها إعتدنا على المنهج الوصفي الملائم له، فبعد تحديد وتعريف المفاهيم النظرية للمتغير والتعريف الإجرائي له، نبدأ بتحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث، وتحديد أداة قياس لها خصائص سيكومترية جيدة لغرض إجراء تجارب التحليل الإحصائي وصولاً الى تحقيق الأهداف وكما يأتي:

أولاً: مجتمع البحث: إشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة كليات وأقسام جامعة بغداد في الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، في التخصصات العلمية والإنسانية، ومن كلا الجنسين، وللمراحل كافة، والبالغ عددهم (٦٥٥٥٩) طالباً وطالبة، بحسب بيانات وحدة التخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة بغداد.

ثانياً: عينة البحث: تمثلت عينة البحث الحالي بعينة التحليل الإحصائي وقياس قوة السيطرة المعرفية والبالغة (٣٥٠) طالباً وطالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، ثم إختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين، أذ أشار "أيل Eble" إلى أن نسبة (٢٧٪) تعدّ أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين لأننا بهذه النسبة نستطيع الحصول على عينة بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن، ولتحديد عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي يفضل إختيار نسبة (٢٧٪) (Ebel, 1972: P.261-385).

ثالثاً: أداة البحث: مقياس قوة السيطرة المعرفية "Cognitive Holding Power Scale"

بعد الإطلاع على الأدبيات النظرية والتعريفات المتعلقة بقوة السيطرة المعرفية ومراجعة مايخدم إثراء المفهوم بحسب ماتوفر من دراسات وبحوث وأدبيات عربية وأجنبية، إعتدنا على المفهوم الذي إشتقه عالم النفس المعرفي ستيفنسون "Stevenson 1990"، ثم أعدّ له ستيفنسون وريان "Stevenson & Ryan 1994" مقياساً يتألف من (٣٠) فقرة لقياس تأثير موقف التعلم في تنشيط إجراءات رتبتي المقياس الأولى التي يبلغ عدد فقراتها (١٣) فقرة ولها الأرقام (٥، ٦، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٢٨)، والثانية والتي يبلغ عدد فقراتها (١٧) فقرة

ولها الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٩) من المعرفة الإجرائية في قوة السيطرة المعرفية، الذي صيغت فقراته بأسلوب العبارات التقريرية الواضحة والسهلة في الإجابة عليها عند التطبيق، إذ يختار المستجيب واحدة من بدائل الإجابة والتي تنطبق عليه أو تتفق معه أكثر من البدائل الأخرى (Gronbach, 1970: P.446)، ولكل فقرة (٥) بدائل للإجابة على فقراته وهي (يحدث كثيراً جداً، يحدث كثيراً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) على التوالي وتعطى الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، والملحق (١) يمثل الصيغة الأولية لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه الأولى والثانية المعدة لغرض تجربة التحليل الإحصائي، وهي نفسها الصيغة النهائية للمقياس.

رابعاً: تجربة التحليل الإحصائي واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس:

تعدّ تجربة التحليل الإحصائي للمقياس وفقراته من الخطوات الأساسية للحصول على أهم الخصائص السيكومترية له من الصدق والثبات وكما يأتي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: إن من أهم الخصائص السيكومترية الذي يجب تحقيقه في المقياس قبل إستعماله هو الصدق (Ebel, 1972: P.435) لأنه يعبر عن قدرة المقياس على قياس ما وضع وأعدّ فعلاً لقياسه (Tyler & Walsh, 1979: P.29)، ومن أهم مؤشرات الصدق:

١. مؤشرات الصدق التمييزي لفقرات المقياس:

إن القدرة التمييزية للفقرات هي قدرتها على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار والذين حصلوا على درجة واطئة فيه (Stang & Wrightsman, 1981: P.51)، لذلك طُبّق مقياس قوة السيطرة المعرفية المتكون من (٣٠) فقرة على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٥٠) طالباً وطالبة من الدراسة الجامعية الأولية وللمراحل كافة في أغلب كليات جامعة بغداد وحسب ماتوفر لنا من عينة، ولم يجبر أحد على الإجابة في مدة تطبيق تجاوزت الأسبوعين تقريباً، إذ حصلنا على (٣٥٠) إجابة كاملة ويمكن إعتمادها، فقد أثبتت دراسات المختصين أن الصدق التمييزي يكون بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كان حجم العينة لا يقل عن (٣٠٠) فرد للمقياس من النمط الإعتيادي لا القصير ولا الطويل، عندما يتراوح عدد فقرات المقياس بين (٣٥) فقرة و (٤٥) فقرة (المياحي، ٢٠٠٥، ص ٨٥-١٧٧)، وتمت معالجة البيانات إحصائياً بنظام (SPSS) لإستخراج مؤشرات الصدق التمييزي للفقرات وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المجموعتين المتطرفتين لكل رتبة على حدة، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (٩٥) عليا و (٩٥) دنيا، لـ (٣٥٠) إستمارة تامة، والجداول (١) و (٢) توضح ذلك.

الجدول (١)

مؤشرات الصدق التمييزي لفقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية للرتبة الأولى

قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد

قيمة تائية محسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت الفقرة
	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	
١٠,٥٧	١	٢,٢٦	٠,٩٩	٣,٧٩	٥
١٥,٠٥	٠,٩٦	١,٧٦	٠,٩٦	٣,٨٦	٦
١٢,٤٢	٠,٩٨	٢,٢٦	٠,٨١	٣,٨٨	٨
١٠,٨٦	١,٠٦	٣	٠,٥٨	٤,٣٥	٩
٨,٩٣	٠,٩٥	٣,٣٢	٠,٦٩	٤,٣٩	١٦
١١,٠٥	٠,٩٧	٢,٧٨	٠,٧٣	٤,١٦	١٧
١٢,٤٧	٠,٩١	٢,٥٦	٠,٧٩	٤,٠٩	١٨
١٤,٦٦	٠,٩٦	١,٨٧	٠,٨٩	٣,٨٤	٢٠
٤,٠٢	١,٢٣	٣,١٩	٠,٩٩	٣,٨٤	٢٣
١٢,٧١	١	٢,٨٥	٠,٦٢	٤,٣٩	٢٤
١١,٠٤	١,٠٢	٣,٠١	٠,٦٤	٤,٣٧	٢٦
١٣,٨٨	٠,٩٧	٢,٢٣	٠,٨٣	٤,٠٥	٢٨
٩,٩٣	١,٠٨	٣,٠٧	٠,٧٢	٤,٤	٣٠

الجدول (٢)

مؤشرات الصدق التمييزي لفقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية للرتبة الثانية

قيمة تائية محسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت الفقرة
	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	
٧,٧٥	٠,٩١	٢,٩٤	٠,٩٦	٣,٩٩	١
٧,٧٢	٠,٩٥	٣,٦	٠,٦٨	٤,٥٣	٢
٨,٨٣	١	٢,٨٦	٠,٨٦	٤,٠٥	٣
١٠,١٠	١,٠١	٣,٥١	٠,٥٥	٤,٦٩	٤
٦,٣١	٠,٨٩	٣,٢	٠,٩٤	٤,٠٤	٧
١٠,١٦	٠,٩٣	٣,٠١	٠,٨٧	٤,٣٤	١٠
١٣,٠٢	٠,٩٤	٢,٨٣	٠,٦٩	٤,٣٩	١١
١٣,٣٧	٠,٩٢	٢,٩٨	٠,٥٨	٤,٤٧	١٢
١٠,٧٦	٠,٨٩	٣,١٤	٠,٩٥	٤,٣٦	١٣
٧,٨٦	١,٠٥	٣,٤	٠,٧٨	٤,٤٥	١٤
١٢,٥٢	٠,٩٧	٢,٨٥	٠,٧	٤,٣٩	١٥
١٠,٨٦	٠,٨٢	٣,٣٦	٠,٧٢	٤,٥٨	١٩

٢١	٤,٤٦	٠,٨١	٣,٠٨	٠,٩٦	١٠,٦٨
٢٢	٤,٤٨	٠,٥٨	٣,١١	٠,٨٩	١٢,٦٢
٢٥	٤,٥١	٠,٦٣	٣,٨٢	٠,٨٧	٦,١٧
٢٧	٤,٤٩	٠,٦٣	٣,٣٨	١,٠٣	٨,٩٧
٢٩	٤,١٩	٠,٨٥	٢,٧١	٠,٩٦	١١,٢٩

يتضح من الجدولين أن جميع مؤشرات الصدق التمييزي لفقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبطته الأولى والثانية، دالة بمقارنة نتائج استخراج القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية لعينتين مستقلتين والبالغة (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨٨).

٢. مؤشرات صدق الإتساق الداخلي لفقرات المقياس:

أشار مختصين في القياس النفسي الى أن وجود علاقة قوية بين درجة أي فقرة والدرجة الكلية للمقياس تعني أنها تقيس السمة التي يقيسها المقياس، وكلما إستبعدت الفقرات ضعيفة العلاقة بالدرجة الكلية، وتم الإحتفاظ بالفقرات قوية العلاقة بالدرجة الكلية، يصبح المقياس أكثر إتساقاً (Kroll, 1960: P.426) وأحتسب إرتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لفقرات كل رتبة على حدة على إعتبارها مقياساً مستقلاً عن الرتبة الأخرى، وأستخرج مقدار العلاقة الإرتباطية بينها بإستعمال معامل إرتباط بيرسون، والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول (٣)

معاملات إرتباط بيرسون لمؤشرات صدق الإتساق الداخلي لفقرات كل رتبة على حدة

فقرات الرتبة الأولى		فقرات الرتبة الثانية	
تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
٥	٠,٦٢	١	٠,٤٤
٦	٠,٦٥	٢	٠,٤٦
٨	٠,٦٣	٣	٠,٥٠
٩	٠,٦٠	٤	٠,٥٥
١٦	٠,٥١	٥	٠,٣٤
١٧	٠,٦٢	١٠	٠,٥٥
١٨	٠,٧٦	١١	٠,٦٣
٢٠	٠,٦٨	١٢	٠,٦٧
٢٣	٠,٢٣	١٣	٠,٥٥
٢٤	٠,٦٣	١٤	٠,٤١
٢٦	٠,٦٥	١٥	٠,٦٢

٠,٥٨	١٩	٠,٦٨	٢٨
٠,٥٥	٢١	٠,٥٨	٣٠
٠,٦٤	٢٢		
٠,٣٨	٢٥		
٠,٥٠	٢٧		
٠,٥٧	٢٩		

يتضح من الجدول أن جميع قيم الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بإختبار ذي نهائيتين، لكلا رتبتي المقياس.

ثانياً: الثبات: ويعني عدم تناقض المقياس مع نفسه فيما يزودنا به من نتائج عن سلوك الفرد (Marshall, 1972, p:104)، بل إنه يعني مدى إتساق المقياس مع نفسه في قياس أي جانب يقيسه (أحمد، ١٩٨١: ص٦٩)، وغالباً ما يتم إستخراج الثبات عن طريق حساب معاملات الارتباط ويفضل الحصول على معاملات ارتباط أكثر من (٠,٧٠٪) كمعاملات ثبات مقبولة للمقاييس، والأفضل أن يتم مقارنتها بثبات الدراسات السابقة إن وُجدت، أو أن يكون تربيع معامل الارتباط المقاس أكثر من (٠,٥٠٪) حتى يمكن الركون إليه (كراجة، ١٩٧٢، ص١٤٢)، وقد تحققنا من ثبات المقياس بالاعتماد على بيانات العينة الكلية لفقرات كل رتبة على حدة بإعتبارها مقياساً مستقلاً، من خلال طريقة "ألفا كرونباخ" المفضّلة لأنها تقوم على أساس حساب الارتباطات بين الدرجات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الارتباط فيقسم الإختبار الى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، فهو ثبات قائم على الإتساق الداخلي وإتساق التجانس (Gronbach, 1970, p:298)، فبلغت قيمة ثبات "ألفا" لمقياس قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى) (٠,٨٥) لـ (١٣) فقرة، وبلغت قيمة ثبات "ألفا" لمقياس قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية) (٠,٨٦) لـ (١٧) فقرة، في الصيغة النهائية للمقياس وهما ثباتان يمكن الركون إليهما في التجانس والإتساق الداخلي لإستجابات أفراد العينة على فقرات رتبتي المقياس.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها:

وبعد أن حصلنا على مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات برتبتيه ويمكن الوثوق في قياسه لمتغير ومفهوم قوة السيطرة المعرفية لدى الطلبة في جامعة بغداد من التخصصين العلمي والإنساني ولكلا الجنسين وللمراحل كافة، ومن أجل تحقيق أهداف البحث، لابد من إختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الـ (٣٥٠) طالباً وطالبة، وبين الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه الأولى والثانية.

تم استعمال الإختبار التائي لعينة واحدة ومجتمع للتحقق من صحة هذه الفرضية، وأشارت النتائج الى أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي لإجابات العينة على مقياسي (الرتبة الأولى والرتبة الثانية) لقوة السيطرة المعرفية، إذ بلغت القيم التائية المحسوبة لهاتين المقارنتين (١١,٨٣) للرتبة الأولى، و(٢٨,٧١) للرتبة الثانية، وكلتاهما أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٩)، وهكذا نجد أن الفروق دالة إحصائياً، سواء في المتوسطات الحسابية أو في القيمة التائية، ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفريية ونقول بأن طلبة جامعة بغداد عينة البحث لديهم مستوى عالي من قوة السيطرة المعرفية برتبتها الأولى والثانية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج مستوى قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية) لدى طلبة جامعة بغداد

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	٤٤,١١	٨,٠٨	٣٩	١١,٨٣	١,٩٦	٣٤٩	٠,٠٥
الرتبة الثانية	٦٤,١٨	٨,٥٩	٥١	٢٨,٧١	١,٩٦	٣٤٩	٠,٠٥

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الـ (٣٤٨) طالباً وطالبة وبين الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية) تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى، والثانية) كمقياسين مستقلين كل على حدة، وتبين أن هناك فرقاً دالاً تبعاً لمتغير التخصص ولصالح الإنساني، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٥,٣٨) للرتبة الأولى، و(٢,٩٤) للرتبة الثانية في قوة السيطرة المعرفية، وكلتاهما أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفريية ونستبدلها بوجود فروق دالة إحصائياً لصالح التخصص الإنساني، أي أن طلبة جامعة بغداد عينة البحث من التخصص الإنساني لديهم مستوى أعلى من قوة السيطرة المعرفية نسبة الى التخصص العلمي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج دلالة الفروق في رتبتي قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص بين العلمي والإنساني

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	علمي	١١٢	٤٠,٨٥	٨,١٥	٥,٣٨	١,٩٦	٠,٠٥
	إنساني	٢٣٨	٤٥,٦٥	٧,٦٠			
الرتبة الثانية	علمي	١١٢	٦٢,٢٣	٨,٧٩	٢,٩٤	١,٩٦	٠,٠٥
	إنساني	٢٣٨	٦٥,١٠	٨,٣٥			

٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الـ (٣٤٨) طالباً وطالبة وبين الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في مقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية) كمقياسين مستقلين كل على حدة، وتبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٤,٤٢) للرتبة الأولى، و (٣,١٢) للرتبة الثانية في قوة السيطرة المعرفية، كلتاهما أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٨)، ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونستبدلها بوجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث تبعاً لمتغير الجنس، أي أن طلبة جامعة بغداد عينة البحث من الإناث لديهم مستوى أعلى من قوة السيطرة المعرفية نسبة الى الذكور، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج دلالة الفروق في رتبتي قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	ذكور	١٠٠	٤١,١٧	٨,٨٦	٤,٤٢	١,٩٦	٠,٠٥
	إناث	٢٥٠	٤٥,٢٩	٧,٤٥			
الرتبة الثانية	ذكور	١٠٠	٦١,٩٤	٨,٩١	٣,١٢	١,٩٦	٠,٠٥
	إناث	٢٥٠	٦٥,٠٨	٨,٣٠			

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الـ (٣٤٨) طالباً وطالبة وبين الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية) تبعاً لمتغير المرحلة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إستعمال تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق في قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى والثانية) تبعاً لمتغير المرحلة، وأشارت النتيجة الى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى والثانية) تبعاً لمتغير المرحلة، إذ بلغت

القيمة الفائية المحسوبة للرتبة الأولى (٥,٠٤)، و (٤,٦٢) للرتبة الثانية، وكلتاهما أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٢,٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٣, ٣٤٦)، ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونستبدلها بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة، أي أن طلبة جامعة بغداد عينة البحث في كل المراحل الدراسية لديهم قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى والثانية)، والجدول (٧) و (٨) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج قياس مستوى قوة السيطرة المعرفية برتبتها الأولى والثانية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المقياس	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرتبة الأولى	أول	١٢٥	٤٤,٣٦	٧,٥٩
	ثاني	٣١	٤٢,٣٥	٨,٣٣
	ثالث	٢٩	٤١,٠٧	٧,٨٣
	رابع	١٣٥	٤٥,٦١	٧,٩١
	الكلي	٢٥٠	٤٤,١١	٨,٠٨
الرتبة الثانية	أول	١٢٥	٦٤,٨٦	٧,٥٧
	ثاني	٣١	٦٢,٣٩	٧,٧٣
	ثالث	٥٩	٦٠,٩٠	٩,٧٢
	رابع	١٣٥	٦٥,٣٩	٨,٨٠
	الكلي	٣٥٠	٦٤,١٨	٨,٥٩

جدول (٨)

نتائج دلالة الفروق في قوة السيطرة المعرفية برتبتها الأولى والثانية تبعاً لمتغير المرحلة

الرتبة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط	القيمة الفائية	مستوى
	s.of.v	s.of.s	مربعات M.S		
الرتبة الأولى	بين المجموعات	٩٥٥,٠٥٨	٣	٣١٨,٣٥٣	٥,٠٤
	داخل المجموعات	٢١٨٥٥,٥٩٦	٣٤٦	٦٣,١٦٦	
	الكلي	٢٢٨١٠,٦٥٤	٣٤٩	—	
الرتبة الثانية	بين المجموعات	٩٩٢,٠٣٥	٣	٣٣٠,٦٧٨	٤,٦٢
	داخل المجموعات	٢٤٧٥١,٦٢٥	٣٤٦	٧١,٥٣٦	
	الكلي	٢٥٧٤٣,٦٦٠	٣٤٩	—	

٥. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث (٣٤٨) طالباً وطالبة وبين الوسط الفرضي لمقياس قوة السيطرة المعرفية برتبتيه (الأولى، والثانية) تبعاً لمتغير المراحل الدراسية المختلفة (أول، ثاني، ثالث، رابع).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إستعمال إختبار شيفيه للمقارنات البعدية، للمقارنة بين المراحل الدراسية المختلفة في مستوى قوة السيطرة المعرفية برتبتها (الأولى والثانية) في قيم الفروق بين الأوساط وقيم شيفيه الحرجة، وأشارت النتائج أن دلالة الفروق في مستوى قوة السيطرة المعرفية للرتبة الأولى ذو دلالة إحصائية لصالح المرحلة الرابعة، وأن دلالة الفروق في مستوى قوة السيطرة المعرفية للرتبة الثانية ذو دلالة إحصائية لصالح المرحلة الرابعة والمرحلة الأولى، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

الأوساط وقيم شيفيه الحرجة لتعرف الفروق في قوة السيطرة المعرفية تبعاً للمراحل الدراسية المختلفة

الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية					
المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
أول	١٢٥	٤٤,٣٦	٢	٤,٤٥	غير دال
ثاني	٣١	٤٢,٣٥			احصائياً
أول	١٢٥	٤٤,٣٦	٣,٢٩	٣,٥١	غير دال
ثالث	٥٩	٤١,٠٧			احصائياً
أول	١٢٥	٤٤,٣٦	١,٢٥	٢,٧٦	غير دال
رابع	١٣٥	٤٥,٦١			احصائياً
ثاني	٣١	٤٢,٣٥	١,٢٩	٤,٩٢	غير دال
ثالث	٥٩	٤١,٠٧			احصائياً
ثاني	٣١	٤٢,٣٥	٣,٢٦	٤,٤٢	غير دال
رابع	١٣٥	٤٥,٦١			احصائياً
ثالث	٥٩	٤١,٠٧	٤,٥٥	٣,٤٦	دال إحصائياً
رابع	١٣٥	٤٥,٦١			لصالح الرابع
الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية					
المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
أول	١٢٥	٦٤,٨٦	٢,٢٨	٤,٧٤	غير دال
ثاني	٣١	٦٢,٣٩			احصائياً

أول	١٢٥	٦٤,٨٦	٣,٩٦	٣,٧٣	دال احصائياً لصالح الأول
	٥٩	٦٠,٩٠			
أول	١٢٥	٦٤,٨٦	٠,٥٣	٢,٩٣	غير دال احصائياً
	١٣٥	٦٥,٣٩			
ثاني	٣١	٦٢,٣٩	١,٤٩	٥,٢٤	غير دال احصائياً
	٥٩	٦٠,٩٠			
ثاني	٣١	٦٢,٣٩	٣	٤,٧٠	غير دال احصائياً
	١٣٥	٦٥,٣٩			
ثالث	٥٩	٦٠,٩٠	٤,٤٩	٣,٦٩	دال إحصائياً لصالح الرابع
	١٣٥	٦٥,٣٩			

الاستنتاجات:

نستنتج من النتائج التي توصلنا إليها في البحث الحالي أن طلبة جامعة بغداد عموماً لديهم قوة سيطرة معرفية، وهي النتيجة تؤكد أنهم كانوا يستعملون كل ماتعلموه في الدراسة داخل قاعات المحاضرات من ممارسات وأنشطة معرفية، سيّما التي تحثهم حثاً مرتفعاً على ممارسة الإجراءات والأنشطة المعرفية مثل تفسير المواقف الجديدة بأنفسهم، وفحص النتائج في ضوء المعلومات المتاحة، وتوليد الأفكار الجديدة... الخ، وليس مجرد تقليد الأستاذ، وإتباع تعليماته وأوامره، والإعتماد عليه في إيجاد الروابط والمعلومات الجديدة... الخ، أي أن طلبة جامعة بغداد حققوا الاندماج المعرفي واتخذوه دافعاً سلوكياً يرتبط بمثابرتهم على أداء المهام وإستعمال الإستراتيجيات المعرفية، ببذل مقدار من الجهد العقلي في معالجة مهام التعلم، والإنشغال بها والاندماج معها دفعهم الى إستعمال قوة السيطرة المعرفية، أي أن بيئة التعلم حثتهم على توظيف أنواع مختلفة من الأنشطة والإجراءات المعرفية فأنشغلوا بتمثيل المعلومات والحقائق لتنشيط عملية الفهم، وإن البنى المعرفية التي تتكون نتيجة ذلك هي التي تفرق بين الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية وبين الرتبة الثانية منها، فضلاً عن طريقة التدريس وإشراف الأستاذ، من خلال خلق بيئات تعلم إيجابية لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وزيادة وقت الاندماج والإنشغال في بيئات التعلم، وهذا يعني أن سلوك الطلبة لا يعدّ دالة لوظيفة المعرفة الداخلية فقط، وإنما دالة لوظيفة البيئة أيضاً ضمن حيز التعلم والتفاعل مع البيئة، كما إتضح من النتائج أن قوة السيطرة المعرفية برتبتها دالة إحصائياً لصالح الطلبة في التخصصات الإنسانية، التي تعدّ نوعاً ما تخصصات أسهل من التخصصات العلمية وقد يكون فيها الطلبة أكثر إندماجاً في قاعة المحاضرة مع بيئة التعلم، وأيضاً هي لصالح الإناث دون الذكور، ونعلم جميعنا أن مستوى التعليم الجامعي لدى الإناث هو لا يزال مستمراً على شكله ومضمونه منذ المراحل الدراسية السابقة فهنّ أكثر إلتراماً بالدوام والحضور والتحضير للواجبات

والمشاركة المستمرة في الدرس والإهتمام بالمحاضرات والمشاركة فيها أكثر من الذكور عموماً، بل أن الذكور غالباً ما يعتمدون على المساعدة من الإناث في تحصيلهم الجامعي، وأيضاً إتضح من النتائج أنها لصالح طلبة المرحلة الرابعة وفي الرتبتين، وهي التي تعدّ مرحلة منتهية على الأغلب ومنها سوف يتخرج الطالب بعد أن قضى (٤) سنوات دراسة تقريباً فلا بد أن يمتلك أساليب ناضجة وقدرات عقلية عليا مهمة للتعلم تكون حصيلة البنى المعرفية لما تعلمه وإندمج وإنشغل به خلالها، أما كون طلبة المرحلة الأولى صُنّفوا ضمن الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية، أسوة بطلبة المرحلة الرابعة دون الرتبة الأولى، فهذا قد يرجع الى تقديرات جديدة مهمة يجب الوقوف أمامها بتكرار القياس للتأكد من النتيجة هذه، لأن سلوك الطلبة لا يعدّ دالة لوظيفة المعرفة الداخلية فقط (الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية)، وإنما دالة لوظيفة البيئة أيضاً ضمن حيّز التعلم والتفاعل مع البيئة (الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية).

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

١. ضرورة حتّ المعنيين على تظافر الجهود الجماعية في تعرّف معنى مفهوم قوة السيطرة المعرفية برتبتها الأولى والثانية، ومحاولة تحفيز الطلبة سواء بشكل ذاتي من قبل الطلبة أنفسهم، أو من الأساتذة والطلبة معاً إلى إستخدام الأنشطة الخاصة بالرتبة الثانية وعدم جعلهم متلقين ومعتمدين في أخذ المعلومات على الأستاذ أو منهج الكتاب فقط، لزيادة قدراتهم المعرفية العليا.
٢. على المهتمين بهذا الموضوع سواء أكانوا من المؤسسة التعليمية أو الطلبة أنفسهم، أن يطلّعوا على ماأفرزته أدبيات البحث ونتائجه، ويساعدهم في تعرّف نقاط القوة والضعف في جوانب تعلمهم سواء أكان سطحي أو تلقيني فقط ومن الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية، أم أنه تعلم عميق وب قدرات عليا في التفكير ومن الرتبة الثانية منها، أم أنه فعلاً حاصل جمع وإندماج بين الرتبتين، ومحاولة إيجاد المعالجات لتغيير ما هو سلبي منه بما هو إيجابي منه الأمر الذي يُمكنهم من تحقيق أهدافهم الدراسية بأقل وقت وجهد وموارد.

٣. عقد دورات تدريبية لتزويد المدرسين ببعض المعلومات والمعارف التي تتعلق بسمات الطلبة ذوي المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية في الرتبة الأولى والطلبة ذوي المستوى الثاني منها في الرتبة الثانية للتعامل معهم بما يتوافق مع سماتهم المميزة فتتحقق الفائدة المتوخاة منهم.
٤. أن تعمل الجامعات على توفير بيئة تعليمية مثيرة بإمكانيات تكنولوجية ووسائل توضيحية لتحسين عادات الإستذكار والإتجاهات نحو الدراسة، وتهيئة مناخ علمي يساعد الطلبة على توسيع مداركهم وتنمية قوة السيطرة المعرفية لديهم بمساعدتهم على نقل ماتعلموه وتطبيقه في الواقع.

المقترحات:

١. إجراء دراسات مقارنة بين عينات مختلفة من الطلبة في المراحل المختلفة من الدراسة الجامعية للكشف عن الأسباب والدوافع التي تقف وراء من لديهم ومن ليس لديهم قوة سيطرة معرفية سواء من الرتبة الأولى أو من الرتبة الثانية أو من الرتبتين معاً.
٢. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بمفاهيم التعلم والتعليم لتعرف نقاط القوة والضعف في قدرات ومستويات تعلم الطلبة في جميع المراحل الدراسية حتى الدراسات العليا.
٣. تكرار قياس مستوى قوة السيطرة المعرفية على طلبة المراحل الأخرى في الجامعة الذين لم تثبت نتائج البحث الحالي أن مستوى قوة السيطرة المعرفية التي لديهم هو دال أو في أي رتبة (الأولى أم الثانية)، للتأكد من نتائج البحث ومسار التنظير فيه وتصحيحه.
٤. إجراء دراسات عدّة تكشف علاقة قوة السيطرة المعرفية بمتغيرات أخرى ولمختلف الفئات العمرية والمراحل الدراسية حتى العليا وأنواع الدراسة مثل التربية الخاصة والمتميزين... الخ.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

١. احمد، محمد عبد السلام. (١٩٨١). القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٢. إسماعيل، عمر عباس حامد. (٢٠٢١). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الأقسام الداخلية - الموصل. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جهاز الإشراف والتقويم العلمي، قسم شؤون الأقسام الداخلية. شعبة البحث الاجتماعي.
٣. أيوب، علاء الدين عبد الحميد & الجغيفان، عبد الله بن محمد. (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. مصر. كلية التربية بأسوان. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (٢٠). العدد (٦٩). أكتوبر. ص ص (١٢٤-١٦١).
٤. حسين، وجدان صبيح. (٢٠٢٣). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بمهارتي الإعداد وحائط الصد لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات/ جامعة بغداد. الجامعة المستنصرية. كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية. المجلد (٢٩). العدد (١٢١). أكتوبر. ص ص (٤٢٢-٤٣٥).
٥. دسوقي، محمد أحمد & النقيب، ايناس فهمي & الشامي، عبد الواحد محمد مصطفى محمد. (٢٠٢٣). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بكل من إتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مصر. جامعة بورسعيد. مجلة كلية التربية. العدد (٤٤). أكتوبر. ص ص (٤٧٦-٥٠٢).
٦. الركابي، لمياء ياسين & جواد، نورا حازم. (٢٠١٥). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الجامعة المستنصرية. كلية التربية. مجلة كلية التربية. العدد (٤). ص ص (٥١٧-٥٣٨).
٧. شعيب، ايمان محمد مكرم مهني. (٢٠٢٢). التفاعل بين نمط إستراتيجية التعلم بالمشروعات (تعاوني/ تنافسي) والأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) في بيئة التعلم المدمج وأثره على الكفاءة الذاتية وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مصر. جامعة الفيوم. كلية التربية النوعية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. المجلد (٨). العدد (٤١). يوليو. ص ص (١٥٦٣-١٦٤٥).

٨. عبد الله، بكر محمد سعيد. (٢٠١٦). فعالية التعلم المحمول بإستخدام الرسائل النصية القصيرة ورسائل الوسائط المتعددة في تنمية الحاجة الى المعرفة وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة العلوم التربوية، الجزء (٢). العدد (٤). أكتوبر.
٩. عبد الله، رجاء ياسين & الزهيري، نادية صباح. (٢٠١٩). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الباحث. العدد (٣٢). ص ص (٢٦٤-٢٨٣).
١٠. العتيبي، سميرة محارب & الشخص، فاطمة عدنان & القحطاني، نوف مبارك. (٢٠٢٢). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالإستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (١١). العدد (٤). آب. ص ص (٧٥٦-٧٧٦).
١١. العظامات، عمر عطا الله علي. (٢٠٢١). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. المجلد (٧). العدد (٢). ص ص (٣٣٧-٣٦٣).
١٢. علي، أكرم فتحي مصطفى. (٢٠١٨). تصميم الإستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعلم. فلسطين. جامعة القدس. كلية التربية. المجلة التربوية. العدد (٥٣). يوليو.
١٣. فتحي، عبد الحميد عبد القادر & عادل، سعد يوسف خضر. (٢٠٠٢). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي. مصر. جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. العدد (٤٢). ص ص (١٠٢-١٥٣).
١٤. كراجة، عبد القادر. (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة). (ط١). عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
١٥. المياحي، أمل إسماعيل عايز. (٢٠٠٥). أثر إختلاف حجم العينة وطول المقياس في الخصائص السيكمترية لمقاييس الشخصية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. فلسفة في علم النفس التربوي (قياس وتقويم). جامعة بغداد. كلية التربية (إبن رشد).
١٦. الناغي، هبة إبراهيم محمد علي. (٢٠٠٨). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاتها لدى طلاب الجامعة. مصر. جامعة قناة السويس. كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية ببورسعيد. العدد (٣). يناير. ص ص (١٦٦-٢١٠).
١٧. يونس، ياسمين محمد محمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لقوة السيطرة المعرفية والتنظيم الإنفعالي في التنبؤ بدرجة إمتلاك طالبات معلمات رياض الأطفال للكفايات المهنية. مصر. جامعة المنوفية. كلية التربية للطفولة المبكرة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد. العدد (٢١). أول أكتوبر. ص ص (٣٩٢-٤٦٠).

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Ebel, R.L., (1972). Essentials of Educational Measurement . New Jersey . Prentice Hall.

2. Gronbach, L.J., (1970). Essentials of Psychological Testing. 3rd ed. New York. Harper & Row. Publisher.
3. Kroll, A., (1960). Validity as Afactor in Test Validity. Journal of Educational psychology. V.(31). N.(2). pP.(425-436).
4. Marshall, J.c., (1972). Essentials Testing. California: Addison Wesley.
5. Posner, G.(1982). A Cognitive Science Conception of Curriculum and Instruction. Journal of Curriculum Studies. Vol(14). No(4). PP(343-351).
6. Stang, D.J, & Wrightsman, L.S., (1981). Dictionary of Social Behavior and Social Research Methods. Monterey. Brooks-Cole Publishing Company . P.(51).
7. Stevenson, J.(1990). Conceptualization and Measurement of Cognitive Holding Power in Technical and Further Education Learning Setting. Paper Presented at The Australian Association for Research in Education. Annual Conference. Sydney.
8. Stevenson, J.(1998). Performance of The Cognitive Holding Power. Questionnaire In Schools Learning and Instruction. Vol.(8). No(5).PP(393-410).
9. Stevenson, J., & Evans, G. (1994). Conceptualization and Measurement of Cognitive Holding Power. Journal of Educational Measurement. Vol(31). No(2). PP(161-181).
10. Stevenson, J.C. & Ryan, J.(1994) . Cognitive Holding Power Questionnaire. Manual Queensland Griffith Univer.
11. Tyler, L.E, & Walsh, W.B, (1979) . Tests and Measurements . 3rded . New Jersey . Englewood . Cliffs . Prentice-Hall . p.(29).
12. Walmsley, B.(2001). Technology Education Learning Environments and Higher-Order Thinking. Ph.D.. Griffith University Australian

ثالثاً: مصادر مواقع الانترنت:

١. الجبيري، رؤوف . (٢٠٢٤). الطالب الجامعي. ص(١-٣٦).
<https://www.scribd.com/document/454806112/-doc>
٢. الزهراء، فاطمة. (٢٠٢٤). الطالب الجامعي. ص(١).
https://independent.academia.edu/فاطمة_الزهراء

الملحق (١)

مقياس قوة السيطرة المعرفية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تصف الأنشطة المعرفية المختلفة التي تقومون بها في المواقف التعليمية المختلفة، ويقابل كل منها خمسة بدائل هي: (يحدث كثيراً جداً، يحدث كثيراً، يحدث في بعض الأحيان، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً)، ونرجوا منكم قراءة كل فقرة جيداً، ووضع علامة (✓) تحت البديل الذي تختاره ويعبر عن درجة حدوث النشاط المعرفي لديك أمام رقم كل فقرة من المقياس.

المعلومات المطلوبة: التخصص: علمي/.../إنساني/...، الجنس: ذكر/.../أنثى/...، المرحلة:

ت	الفقرات	يحدث كثيراً جداً	يحدث كثيراً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث أبداً
١	أوجه أسئلة للتحقق مما توصلت إليه من نتائج					

قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد

٢	أشعر أنه يجب أن أجرب الأفكار الجديدة				
٣	يشجع المدرس الطلبة في توظيف العلاقات بين الموضوعات التي يتعلمونها				
٤	أشعر أنه من الممكن أن أبحث عن المعلومات الجديدة بنفسني				
٥	أترك المدرس ليخبرني بما يجب أن أفعله				
٦	أشعر أنه يجب أن أقلد مايقوم به المدرس				
٧	أقوم نتائجي في ضوء ما أعرفه				
٨	أحصل على جميع معلوماتي من المدرس				
٩	يشجع المدرس الطلاب على إكتساب ما يطرحه				
١٠	أجد أنه من الجدير طرح الأسئلة للتحقق من نتائجي				
١١	يشجع المدرس الطلبة على اختبار وتطبيق الأفكار الجديدة				
١٢	أفحص نتائجي في ضوء مألدي من معلومات				
١٣	أستطيع التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي أعلمها				
١٤	أفعل ما أريد أن أفعله				
١٥	يشجع المدرس الطلبة على اكتشاف الجديد من المعلومات بأنفسهم				
١٦	يشجع المدرس الطلبة على حفظ ما يخبرهم به				
١٧	أشعر أنه يجب أن أعمل طبقاً لما وضح لي تماماً				
١٨	أعتمد على المدرس في توضيح العلاقات بين الموضوعات				
١٩	أجرب الأفكار الجديدة				
٢٠	أقلد ما يقوم به المدرس في الدرس				
٢١	يشجع المدرس الطلبة على طرح الأسئلة للتحقق من صحتها				
٢٢	أشعر أنه يجب التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي أتعلمها				
٢٣	أتقبل نتائجي دون نقاش				
٢٤	من الضروري أن أفعل ما يخبرني به المدرس في الدرس				
٢٥	أؤدي أعمالتي المدرسية بطريقتي الخاصة				
٢٦	يشجع المدرس الطلبة على أداء أعمالهم كما وضحت لهم تماماً				
٢٧	أبحث عن المعلومات العلمية بنفسني				
٢٨	أعتمد على المدرس في الحصول على الأفكار الجديدة				
٢٩	يشجع المدرس الطلبة على تقييم نتائجهم في ضوء معلوماتهم العلمية				
٣٠	أعمل بالضبط كما وضح لي				

ولكم فائق الشكر والاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة خدمة للمسييرة العلمية