جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية- جامعة الأزهر.

إعداد

**د/ أحمد مختار أحمد مبـروك**

المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالقاهرة– جامعة الأزهر.

تاريخ استلام البحث : ٤ مارس ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ١٩ مارس ٢٠٢٤م

**DOI:**

**مستخلص البحث:**

هدف البحث الحالي إلي اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية، حُددت أدوات البحث في مقياسي مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية، طُبقت أدوات البحث على عينة من طلّاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر بأسيوط (الشعب الأدبية)، تم العمل عليهم كمجموعة تجريبية واحدة ذات قياس قبلي وبعدي، وقد أسفرت نتائج التجربة عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية؛ مما يشير إلى فاعلية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة لدى العينة، وأوصى الباحث في ضوء نتائج بحثه بضرورة إدراج البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي في برنامج إعداد المعلّم قبل الخدمة، كما اقترح الباحث، تنفيذ بحوث تستهدف تحديد اتجاه تأثير الذكاء الاصطناعي على مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، وفاعلية الذت الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التفكير فوق المعرفي. التعلّم المنظّم ذاتيًا. فاعلية الذات الأكاديمية.

# *The effectiveness of a training program based on metacognitive thinking in developing self-regulated learning skills and academic self-efficacy among students of the Faculties of Education Al-Azhar University.*

**Ahmad Mokhtar Ahmad Mabrook.**
Department of Curriculum and Teaching Methods
Faculty of Education in Cairo - Al-Azhar University
**Researcher's email:** Mabrook.a@azhar.edu.eg
**Another mail** - mokhtar.a7a6@gmail.com

**Abstract:**

This study aimed to explore The effectiveness of a training program based on metacognitive thinking in developing self-regulated learning skills and academic self-efficacy among students in colleges of education, Al-Azhar University, Search tools are defined in the two scales of self-regulated learning skills& academic self-efficacy, The research tools were applied to a sample of third-year students at the Faculty of Education, Al-Azhar University in Assiut. The results of the experiment showed that there was a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the Average scores of the experimental group in the pre and post measurements in favor of the post measurement in both the self-regulated learning skills scale and the academic self-efficacy scale. Based on the results of the research, the researcher recommended for the necessity include a training program based on metacognitive thinking in the pre-service teacher preparation program, as the researcher suggested, and to carry out research aimed at determining the direction of the impact of artificial intelligence on self-regulated learning skills and academic self-efficacy,the researcher suggested Implementation of research aimed at Determine the direction of the impact of artificial intelligence on self-regulated learning skills and academic self-efficacy.

**Keywords**: metacognitive thinking. self-regulated learning. academic self-efficacy.

## مقدمة

في ظل سمات العصر الحالي من ديناميكية المعرفة وسيادة تيارات التطوير الدائم للمنظومة التعليمية، فضلًا عن تزايد توظيف تطبيقات الانترنت في منظومة التعليم بجميع مستوياتها، أصبحنا في حاجة ملحة لإكساب طلّابنا المهارات التي تكفل استقلالية تعلّمهم؛ حيث توليد معرفة جديدة نابعة من الدافعية الداخلية لتطوير الذات الأكاديمية والمهنية.

وتعد مهارات التعلّم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذاتية الأكاديمية ضمن أهم أدوات التعلّم التي تُمكّن المتعلمين من توسيع نطاق بيئة التعلّم خارج حدود الفصول الدراسية، والوصول إلى التعلّم بدون قيود؛ حيث تحقيق التعلّم في أي وقت وفي أي مكان وبأي آلية وباستخدام أدوات التعلّم المتاحة على مختلف أنواعها، كما أن التعلّم المنظم ذاتيًا التي تقوده فاعلية الذات الأكاديمية يحقق الكثير من أهداف التربية الحديثة منها: التعلّم المستمر، والتعلّم مدى الحياة، والتعلّم الذاتي، فضلًا عن ارتباطه بكثير من أنماط التعليم والتعلّم مثل: التعلّم عن بعد والتعلّم الافتراضي والتعلّم النقال ... (Araka, et al, 2021)

ومن ثم أصبح التعلّم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية مؤشرًا حيويًا للتكيّف مع بيئات ومواقف التعلّم المتباينة، ويقوم كل من التعلّم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية على معرفة المتعلّم بذاته وصفاته ونمط تعلّمه وآليات تفكيره وأسلوبه في معالجة المواقف والخبرات التعليمية، وعليه يصبح قادرًا على قيادة تعلمه بنفسه من خلال الخطو الذاتي، وما يتبعه من اشباع لحاجاته وميوله التعلمية.

ويفترض أن يكون طلاب الجامعة هم أكثر المراحل التعليمية ممارسةً لمهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وأكثرها فاعلية أكاديمية؛ وذلك لطبيعة التعلّم الجامعي المنفتح على كثير من المصادر، وكثيرًا من التوجهات والأهداف المتنوعة بتنوّع مجالات الدراسة، وبرغم ذلك فهناك ضعف ملحوظ لدى طلاب الجامعة في مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية، وهذا ما أكدت عليه كثيرًا من الدراسات والبحوث ومنها دراسة: (جامع وآخرون، ٢٠١٩)، (Araka, et al, 2021)، (عرفة، ٢٠٢٢)، (ابن جوير، وعباس ، ٢٠٢٢)، (حجازي، ٢٠٢٢) (Özdal, et al, 2022) (Lu& Wang, 2022).

ومن ثم استشعر الباحث وجود مشكلة تستدعي البحث والدراسة يمكن توضيحها فيما يلي:

## مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف طلاب الجامعة في مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، وفاعلية الذات الأكاديمية، ولتحديد المشكلة بشكل دقيق قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على طلاب كلية التربية بنين بأسيوط (محل عمل الباحث)، في اليوم الخامس والسادس من شهر نوفمبر في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢– ٢٠٢٣، وتمت إجراءاتها على النحو التالي:

- إعداد أدوات الدراسة الاستكشافية وهي: مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، وتم إعداده بالرجوع إلى دراسة الردادي، ٢٠١٩– Pintrich & Degroot, 2019 – Araka et al, 2020....، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وقد تم إعداده بالرجوع إلى دراسة: عزب، ٢٠٢٣– العايب و طباع، ٢٠٢٣ ,Ivanova & Kafadarova –2023– Yı & KO, 2023...، ومجموعة من الأسئلة المفتوحة.
- إجراء عددًا من المقابلات ذات الأسئلة المفتوحة مع طلاب الفرقة الثالثة (شعب متنوعة) حول مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية ومدى معرفتهم بها وتطبيقهم لها في تعلّمهم، وقد جاءت الاستجابات تشير إلى ضعفهم في تلك المهارات.
- تطبيق مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية على عينة مكونة من (٣١) طالب، وقد أشارت النتائج إلى ضعف ملحوظ كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول(١)
متوسطات المشاركين في مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا في الدراسة الاستكشافية ن=٣١.

| م | مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا | المهارات الفرعية | متوسط الدرجة | متوسط المشاركين | فرق المتوسطات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١) | مهارات ما وراء المعرفة | 18 | 1395 | 1025 | 370 |
| ٢) | المهارات المعرفية | 17 | 1317.5 | 1127 | 190.5 |
| ٣) | مهارات إدارة مصادر التعلّم | 6 | 465 | 320 | 145 |
| ٤) | مهارات إدارة بيئة التعلّم | 6 | 465 | 303 | 162 |
| ٥) | المهارات الاجتماعية | 3 | 232.5 | 200 | 32.5 |
| ٦) | المقياس ككل | 50 | 3875 | 2975 | 900 |

جدول(٢)
متوسطات المشاركين في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في الدراسة الاستكشافية ن=٣١.

| م | فاعلية الذات الأكاديمية | المهارات الفرعية | متوسط الدرجة | متوسط المشاركين | فرق المتوسطات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التحصيل الأكاديمي | 10 | 775 | 700 | 75 |
| ٢ | انجاز المهمات الدراسية | 10 | 775 | 649 | 126 |
| ٣ | مواجهة الصعوبات | 14 | 1085 | 813 | 272 |
| ٤ | بعد التنبؤ بالنتائج | 6 | 465 | 254 | 211 |
| ٥ | المقياس ككل | 40 | 3100 | 2416 | 684 |

وباستقراء الجدولين أعلاه تبين أن متوسطات المشاركين في مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية تقع دون المتوسط من كل مهارة رئيسة على حدة، ودون المتوسط في المقياس ككل بفاصل كبير؛ مما يشير إلى ضعف ملحوظ في مستويات الطلاب عينة الدراسة الاستكشافية في مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية، مما يؤكد وجود مشكلة تستدعي البحث والدراسة.

ومن هنا نبعت الحاجة إلى تصميم معالجة تجريبية لحل مشكلة الضعف في مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية، مما دعى الباحث إلى مزيد من البحث في الأدبيات التربوية حول ماهية التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية وأبعادهما بهدف تحديد المعالجة المناسبة، وعليه افترض الباحث أن التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي يمكن من خلاله معالجة ضعف مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين، وعليه حُدّدت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية.؟ وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما فاعلية البرنامج التدريبي القائمة على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب كليات التربية؟.
٢) ما فاعلية البرنامج التدريبي القائمة على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية؟.

**فروض البحث:**

١) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا.

٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية:

١) مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب كليات التربية.

٢) أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية.

**أهمية البحث:**- ترجع أهمية البحث الحالية إلى كونه قد يفيد في:

- صقل مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب المعلمين؛ حيث تعد أساسًا لكثير من المهارات اللازمة لهم.
- تقديم أدوات قياس لمهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية تتصف بالصدق والثبات، التي قد تفيد الباحثين في الاسترشاد بها في بحوثهم.
- تقديم إطارًا نظرًا لمتغيرات التفكير فوق المعرفي، والتعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية يمكن للباحثين الرجوع إليه.
- تطوير برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال تضمين مقررات قسم المناهج وطرق التدريس للمهارات المستهدفة في البحث (مهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات تنظيم التعلّم ذاتيًا).

**مواد المعالجة في البحث:**

- قائمة بأبعاد ومهارات التفكير فوق المعرفي:
- البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي.

**أدوات القياس في البحث:**

- **مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ( إعداد الباحث).**
- **مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ( إعداد الباحث).**

**متغيرات البحث: تمثلت متغيرات البحث في:**

- **المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير فوق المعرفي.**
- **المتغير التابع (أ): مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا.**
- **المتغير التابع (ب): فاعلية الذات الأكاديمية.**

**منهج البحث:**

**تم استخدام المنهج التجريبي؛ لاختبار فاعلية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة المذكورة أعلاه.**

**التصميم التجريبي للبحث:**

**نظرًا لطبيعة البحث والعينة تم استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٩، ١٢٣) كما يوضحه الجدول التالي:**

***جدول (٣)***

***التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي***

| المجموعات | القياس القبلي | المعالجة | القياس البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | O1 | X | O2 |

**حدود البحث: التزم البحث بالحدود التالية:**

- **مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا الرئيسة وهي: مهارات ما وراء معرفية، والمهارات المعرفية، ومهارات إدارة مصادر وبيئة التعلّم، والمهارات الاجتماعية.**
- **أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية وهي: التحصيل الدراسي الأكاديمي، وانجاز المهمات والتكليفات الدراسية، وتنظيم الذات ومواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج.**
- **التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة وتشمل: مهارة التخطيط، ومهارة مراقبة السلوك والتحكم الذاتي، ومهارة التقويم الذاتي.**
- **طُبقت التجربة في فترة زمنية بدءً من ٧/ ١٠/ ٢٠٢٣حتي ٨/ ١١/ ٢٠٢٣.**

- تمثلت عينة البحث في ثلاثون طالب من طلاب كلية التربية بنين بأسيوط– جامعة الأزهر (تخصص عربي، أنجليزي، تربية خاصة).

## مصطلحات البحث الأساسية:

### مهارات التفكير فوق المعرفي:

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: "مهارات ذهنية ناتجة عن وعي المتعلّم بذاته وبالمهمات التعليمية وبيئاتها وما يجب أن يتم حيالها من نشاطات تعلّم، ويتضمن التفكير فوق المعرفي عدد من المهارات هي: الوعي بالذات، الوعي بالمهمات التعليمية، وتخطيط سلوك التعلّم، والمراقبة والتحكّم، وتقويم الأداء ذاتيًا"

### البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير فوق المعرفي:

ويعرفه الباحث إجرائيًا أنه " مجموعة من الخبرات والأنشطة المنظّمة والمخطط لها بهدف اكساب المتعلمين مهارات الكشف عن ذاتهم وقدراتهم واستراتيجيات تعلّمهم في المواقف التعليمية المتنوعة، ويتكون البرنامج التدريبي من مجموعة جلسات محددة الأهداف والزمان والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم والتغذية الراجعة، ويتضح فيها بشكل إجرائي دور كل من المدرّب والمتدربين"

### مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا:

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها " أداءات التعلّم المخططة التقييمية التكيفية النابعة من دافعية المتعلّم وفاعليته الذاتية، التي يوظّف خلالها كل من معرفته السابقة، ومعرفته بذاته، وبيئة التعلّم من حوله نحو تحقيق غاياته واشباع حاجاته الملحة في تعلّم شئ جديد، وتشمل: مهارات ما وراء المعرفة، والمهارات المعرفية، ومهارات إدارة مصادر وبيئة التعلّم، والمهارات الاجتماعية، وتقاس إجرائيًا بدرجة المتعلّم في مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا المعد لهذا الغرض".

### فاعلية الذات الأكاديمية:

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها معتقدات الفرد حول قدراته ومهاراته التي تمكنه من أداء المهمات الدراسية الأكاديمية الموكلة إليه، ومواجهة المشكلات التعليمية والتغلّب على الصعوبات وتجاوز العقبات والتنبؤ بالنتائج، وتقاس إجرائيًا بدرجة المتعلّم في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المعد لهذا الغرض".

## الإطار النظري

**أولًا- محور التفكير فوق المعرفي- Metacognitive Thinking:**

أصبح من المسلمات أن الطريقة المثلى لتحقيق تعلّم أفضل تكون من خلال وعي المتعلّمين بعملياتهم العقلية والمعرفية والتحكم بها وإدارتها، من هذا المنطلق بات تدريب الطلاب على مهارات التفكير فوق المعرفي في بؤرة اهتمام المربين (شينار، ٢٠٢٢). ومن ثم نجد أن قرارات الفرد التعليمية النابعة من وعيه بذاته وبأبعاد المواقف التعليمية من حوله تكون أكثر فاعلية في تعلّمه؛ كونها مبنية على رؤى شاملة وحقائق رصينة، ومن ثم يكون مؤداها تحقيق الأهداف بأعلى مستويات الجودة.

**الأسس الفلسفية للتفكير فوق المعرفي:**

ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي كفكرة جديدة مشتقة من نظرية التعلّم المعرفية، معتمدة على أبحاث الكثير من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أمثال جون فلافل (John Flavell)، الذي طوّر أفكارًا حول كيفية وعي المتعلمين بذاتهم وطبيعة المهمات التعليمية، والتعرّف على العمليات الكامنة وراء التعلّم، وحل المشكلات واتخاذ القرار.( الوحشي، وعبدالرحمن، ٢٠٢٠)

كما أسهمت نظرية معالجة المعلومات في بلورة مفهوم التفكير فوق المعرفي، حيث أوضحت أن التعلّم عمليات نشطة يقوم فيها المتعلّم بمعالجة المعلومات بما يتوائم مع سماته التعليمية، ومع نضج المتعلّم يطوّر استراتيجيات أكثر فاعلية لمعالجة معلوماته في الذاكرة من حيث التشفير والحفظ والاستدعاء والمواءمة، وتلك العمليات في حقيقتها مهارات تفكير فوق معرفية (جمال، ٢٠٢٢).

**مفهوم التفكير فوق المعرفي:**

يُشار إلى مفهوم التفكير فوق المعرفي بمجموعة كبيرة من المصطلحات منها: التفكير ما وراء المعرفي، والوعي بالتفكير، والتفكير في التفكير، والمعرفة حول المعرفة، والتفكير عالي الرتبة...، وتأتي جميع تلك المصطلحات مشتقة من مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition، الذي يعني "معرفة الفرد بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب

التعلّم والتحكّم الذاتي في عمليات التعلّم، ونعرض فيما يلي أهم تعريفات التفكير فوق المعرفي ومنها:

- ويعرفه شحاتة والنجار ٢٠٠٣، ١٢٧– التفكير فوق المعرفي بأنه "عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات التعلّم وحل المشكلات، كما أنه نوع من الحديث مع الذات عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة التنفيذ والتقويم"
- ويعرف Coskun, 2018, 39 – التفكير فوق المعرفي أنه "وعي المتعلّم لما يمتلكه من قدرات وإمكانات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام التعليمية بفاعلية أكثر، كما أنه نشاط مراقبة وضبط وتحكّم."
- ويعرف جروان (٢٠٠٧، ٤٨) مهارات التفكير فوق المعرفي بأنه "مهارات عقلية معقدة تنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير"

وبمطالعة التعريفات السابقة للتفكير فوق المعرفي يتضح أنها تنصب على عدة أبعاد هي:

- الوعي بالذات ويتضمن: الوعي بالقدرات العقلية والإمكانات وآليات الذاكرة والتفكير.
- الوعي بالمهمات التعليمية: أي ما تحتاجه من مصادر ووسائل ومعدات لأداء المهام بفاعلية أكثر.
- تنظيم السلوك ويتضمن: ترتيب العمليات واختيار الاستراتيجيات وفق القدرات وآليات عمل الذاكرة.
- التقويم الذاتي ويتضمن: المراقبة والتنظيم والتحكم في كل ماسبق.

**الأهمية التربوية لمهارات التفكير فوق المعرفي:**

ذكر إبراهيم (٢٠٢٠) أن مهارات التفكير فوق المعرفي تجعل المتعلّم على وعي تام بقدراته وامكاناته واستراتيجياته التعليمية، كما تمنح المتعلّم فهمًا لأبعاد الموقف التعليمي وما يحويه من أدوات وعناصر يمكن توظيفها في مهام التعلّم.

كما أن مهارات التفكير فوق المعرفي تجعل المتعلّم يكتشف نقاط قوته وضعفه ومن ثم العمل على التغذية الراجعة الذاتية وتطوير الذات، كما تنمي قدرة المتعلمين على الوعي

بالمعالجات الدماغية المتنوعة للمعلومات، وتزيد من فرص النجاح في المهام التعليمية (سليمان، ٢٠٢٠).

وأضاف ابوعبيد (٢٠٢٢) أن مهارات التفكير فوق المعرفي تحفّز لدى المتعلمين أنماط مختلفة من التفكير منها: التأملي، والمنطقي، والناقد، والابداعي...، وتجعل من المتعلّم نشطًا (مخطط، ومنظّم، ومراقب ومتحكم، ومقوم، ومولد للأفكار...) فضلًا على أنها تحد من المشاعر السلبية وتزيد من فرص النجاح الأكاديمي لدى المتعلمين.

وأكد الذبحاوي، (٢٠٢٢)، أن مهارات التفكير فوق المعرفي تمنح الطالب استقلالية التعلّم، ومن ثم فاعلية الذات والثقة في النفس، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات ومواجهة الصعوبات والتغلّب على العقبات.

وعليه خلص أن الأهمية التربوية للتفكير فوق المعرفي تكمن في كونه يمكّن المتعلّم من الوعي بذاته وبما حوله من حقائق وعناصر ذات صلة بموضوع التعلّم، كما هو أداة معالجة المعلومات في جميع عمليات التعلّم، فضلًا عن دوره في عمليات تخطيط ومراقبة وتوجيه السلوك أثناء عمليات التعليم والتعلّم.

**أبعاد التفكير فوق المعرفي:**

هناك الكثير من النماذج التي استهدفت إبراز طبيعة التفكير فوق المعرفي وأبعاده، من أهمها نموذج فلافل Flavell, 2000 ، ونموذج جاما Mahdavi, Gama, 2004) (2014الذين اتفقوا على أن التفكير فوق المعرفي يتكوّن من مكونين رئيسين هما:

- المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive Knowledge): التي تشير إلى المعتقدات حول العمليات المعرفية التي بدورها تستخدم في ضبط عمليات المعرفة والتعلّم، وقسمها فلافل إلى:
  - معرفة الفرد بذاته وتشمل: معرفته بقدراته واستعداداته وإمكاناته ومواطن قوته وضعفه مثل: اعتقاد الفرد في أنه يستطيع تعلّم المهارات الحركية أفضل من حفظ أبيات من الشعر.

- **معرفة الفرد بمتغيرات المهمة وتشمل: معرفة الأهداف والمعلومات حول المهمة وعي الفرد بخبراته السابقة المتعلقة بالمهمة، وكيفة توظيفها، كما تمنحه قدر من التنبؤ باحتمالية نجاحه في المهمة.**
- **معرفة الفرد باستراتيجيات التعلّم المعرفية وما وراء المعرفية: ومن ثم اختياره الاستراتيجية المناسبة للمهمة التعليمية التي تحمله نحو تحقيق أهداف التعلّم بأعلى جودة.**

❖ **التنظيم فوق المعرفي (Metacognitive Regulations) ويتضمن: عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم، التي تساعد المتعلّم في الإبقاء في مسار التعلّم، واختبار جودة الاستراتيجيات لمواجهة مهمة معينة، وكذلك تقيم العمل في ظل الأهداف ومعايير الأداء المحددة.**

**مهارات التفكير فوق المعرفي:**

**اتفق جروان، ٢٠٠٧–جمال، ٢٠٢٢– على أن مهارات التفكير فوق المعرفي تتكوّن من ثلاث مهارات رئيسة، التي بدورها تتكوّن من مهارات فرعية تظهر جليًا خلال التفاعل مع المهمات التعليمية" ويمكن تفصيلها النحو التالي:**

- **مهارة التخطيط– Planning skill : وتعني تحديد تصور لخطة عمل مبنية على وعي تام بالمهمة التعليمية، ويكون ذلك قبل الشروع في السلوك الفعلي، ويقوم الفرد فيها بطرح مجموعة من الأسئلة ومن خلال الإجابة عليها تستكمل خطة العمل وتشمل أسئلة: لماذا؟ وما؟ وكيف؟ ومتى؟ وأين؟ ومن؟ وما المتوقع؟، وتتضمن مهارة التخطيط المهارات الفرعية التالية:**

١) **تحديدأهداف المهمة التعليمية سواء أهداف عامة أو سلوكية.**
٢) **تحديد ما يحتاجه لتنفيذ المهمة من معلومات وأدوات.**
٣) **اختيار المحتوى العلمي الذي يحقق تلك الأهداف.**
٤) **تحديد المخطط الزمني للمهمة التعليمية.**
٥) **اختيار استراتيجيات التعلّم والأدوات التعليمية الأنسب للمهمة.**
٦) **تحديد التسلسل الإجرائي لعمليات المهمة التعليمية وفق إجرائية الأهداف.**

٧) التفكير في خطط بديلة للتغلّب على الصعوبات والتحديات المتوقعة.

٨) التنبؤ بنتائج العمل المحتملة.

- مهارة مراقبة السلوك والتحكم الذاتي- Monitoring and self-control skill: ويقصد بها الاحتفاظ بالسلوك على درب التعلّم المخطط سابقًا، وتتضمن مهارات:

١) الإبقاء على الأهداف العامة والسلوكية في بؤرة الاهتمام.

٢) مراقبة مدى تحقق الفهم والاستيعاب.

٣) تقويم السلوك في ضوء محكات الأداء.

٤) الحفاظ على تسلسل الإجراءات للمهام التعليمية.

٥) تحديد متى يتم الانتقال من مهمة إلى أخرى ومن هدف إلى آخر ومن مرحلة إلى مرحلة.

٦) التحفيز الدائم على متابعة المهام والمسابرة على تحقيق الأهداف.

٧) التنبؤ بالصعوبات والعقبات والتغلب عليها وتخطيها.

- مهارة التقويم الذاتي- Self-evaluation skill: وتشمل تقييم القدرات والإمكانيات قبل البدء في المهة، وتقييم السلوك أثناء أداء المهمة، وتقييم نواتج التعلّم بعد اتمام المهمة من حيث الكم والكيف في ضوء محكات الأداء المعيارية المعروفة في مجال المهمة، وتعتبر مهارات التقويم الذاتي المصدر الذي يزوّد المتعلّم بالمعلومات اللازمة حول أدائه وقراراته التي تفيد بدورها في تصميم وبناء خطة تطوير الذات، حيث تحديد جوانب القوة والضعف، والأخطاء التي تم الوقوع فيها مما يساعد على مواجهة مواقف لاحقة ومشابهة، ويتضمن التقويم الذاتي مهارات تقويم:

١) مدى تحقيق الأهداف المحددة.

٢) مدى مناسبة استراتيجيات التعلّم المختارة.

٣) جدارة خطة العمل وتقييم كفاءة تنفيذها.

٤) سلوك التعلّم والمسابرة في انجاز مزيد من المهام وتحقيق العديد من الأهداف.

٥) تقويم النتائج التي تم الوصول إليها في ضوء معايير جودة المنتج التعليمي

**ثانيًا- محور التعلّم المنظّم ذاتيًا-** Self-Regulated Learning :-

**الأسس الفلسفية للتعلم المنظم ذاتيًا:**

**تم تحديد مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيًا جليًا عام ١٩٨٩ في كتاب التعلّم المنظّم ذاتيًأ والانجاز الأكاديمي Self–Regulated Learning and Academic achievement لكل من زيمرمان وسشونك ( Zimmerman& Schunk)، والمتتبع للتعلم المنظم ذاتيًا يجده نتاج فكر إنساني متعدد المدارس فقد دُعّم بكثيرًا من الروافد ومنها: النظرية السلوكية لـ سكنير (Skinner)، ونظرية معالجة المعلومات لـ ميرل (Miller) ، والنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا(Bandura)، والنظرية البنائية المعرفية لـ بياجيه (Piaget) ، والنظرية البنائية الاجتماعية لفيوجوتسكي (Vygotskii)، وقد أسهمت جميعًا في إرساء مبادئ التعلّم المنظّم ذاتيًا وتحديد أبعاده، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:**

**النظرية السلوكية: ويرى رواد النظرية السلوكية أن التعلّم المنظم ذاتيًا يبنى على نوعين من المثيرات، الأول– قبل السلوك، ووظيفته تحفيز سلوك التعلّم، الثاني– بعد السلوك، ووظيفته تعزيز سلوك التعلّم أما إيجابًا أو سلبًا، وفي الغالب يتجه المتعلمين إلى تنظيم سلوك التعلّم الذي يحصل على التعزيز الإيجابي (Greene et al,2024)**

**النظرية المعرفية: وتصف التعلّم المنظّم ذاتيًا بأنه عمليات عقلية تقوم على وعي المتعلّم بنمط تعلمه وطرق استقباله للمعلومات وتنظيمها وترميزها في الذاكرة واستدعائها في مواقف جديدة. (الردادي، ٢٠١٩)**

**نظرية معالجة المعلومات: وتصف التعلّم المنظم ذاتيًا بأنه صورة من الوعي بما وراء المعرفة، حيث يوظّف المتعلّم استراتيجياته الخاصة لمعالجة المعلومات في بنيته المعرفية (Lai, & Hwang, 2023)**

**النظرية البنائية المعرفية لجان بياجيه: التي تؤكد على أن التعلّم المنظم ذاتيًا هو التعلّم النابع من الدافع الداخلي نحو اشباع الحاجات بما يتوافق مع القدرات والكفايات الذاتية للمتعلّم، حيث يبني المتعلّم تعلّمه بنفسه، ومن ثم تطوير الذات واستراتيجيات التعلّم (Schunk, & Zimmerman, 2023).**

**النظرية البنائية الإجتماعية لفيجوتسكي: حيث ينبثق منها مهارات تنظيم وإدارة الموارد البشرية في بيئة التعلّم المنظم ذاتيًا، ومن ثم طلب الدعم والمساعدة من أجل تحسين فرص التعلّم (الحسينات، ٢٠١٧).**

**مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيًا**- Self- Regulated Learning

**لقد تناولت العديد من الأدبيات التربوية تعريف مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، ونذكر منها:**

- **تعريف (Schunk, & Zimmerman, 2023, 7) وقد عرّف التعلّم المنظم ذاتيًا بأنه العمليات التي ينشط بها المتعلمون والتي تساعد العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية، وهي عمليات موجه بشكل منهجي نحو تحقيق الأهداف الشخصية.**
- **وتعريف عرفة (٢٠٢٢، ٢٢) أنه " العملية التعليمية النشطة التي يقوم بها المتعلّم معتمدًا على جهده الذاتي في التعلّم حيث يوظّف مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة مثل: استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة وإدارة المصادر بُغية تحقيق أهداف أكاديمية وحياتية محدد"**

**الأهمية التربوية للتعلّم المنظّم ذاتيًا:**

**أكدت كثيرًا من الأدبيات والدراسات والبحوث على الأهمية التربوية للتعلّم المنظّم ذاتيًا ومنها: النجار، ٢٠٢٠- الرقاص، ٢٠٢٠- El-Adl, A.& Almoeather, 2020- ElAdl& Polpol,2020) Alkharusi, 2020- الكفيري، ٢٠٢١- AlMulhim, 2021 تركستاني،٢٠٢٢- محمد ٢٠٢٢- عرفان،٢٠٢٢- Calamlam , et al, 2022- Callan , et al, 2022- Tarchi, et al,2022 ، ويمكن تلخيص أهمية التعلّم المنظّم ذاتيًا في النقاط التالية:**

- **يتواءم مع متطلبات العصر الحالي؛ حيث ديناميكية المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.**
- **يولي الاهتمام الأكبر للمتعلّم النشط الذي يجعل منه مركز العمليات التعليمية.**
- **يعد الأداة التي تكفل استقلالية التعلّم واستمراريته، ومن ثم ضمان تطوير الذات المهنية.**
- **يجعل المتعلمين منتجين للمعرفة مستثمرين لها بدلًا من تلقيها وحفظها.**
- **ينمي لدى المتعلمين كثيرًا من مهارات التفكير ومنها:التأملي، والناقد، والإبداعي....**
- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يتعلّم كل متعلّم طبقًا لنمط تعلّمه وسرعته وقدراته...**

- يجعل المتعلمين على وعي باستراتيجيات تعلّمهم ومن ثم التحكّم في ممارسات التعلّم.
- يمكّن المتعلّم من تقويم تعلمه بشكل دائم ومستمر ومن ثم تنظيم التعلّم بشكل أكثر فاعلية.
- يجعل المتعلمين مسؤلون عن تعلمهم؛ حيث التخطيط والمراقبة والتوجيه.
- يُكسب المتعلمين مهارات التخطيط والقيادة واتخاذ القرار وإدارة التعلّم والتعاون والعمل في فريق.
- ينمي جميع جوانب شخصية المتعلم (معرفية ومهارية ووجدانية).
- يزيد من وعي المتعلّم بذاته حيث يكشف نقاط قوته وضعفه.
- يقلل من الاخفاق الأكاديمي ويساعد على الاندماج لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

وعليه خَلُص إلى أن الأهمية التربوية للتعلّم المنظّم ذاتيًا تكمن في كونه نابع من الدافعية الداخلية لتعلّم تم اختياره لاشباع حاجات وميول المتعلّم، كما تم اختيار استراتيجيات التعلّم في ضوء وعي المتعلّم بقدراته واستعداداته، ومن ثم نجد أن التعلّم المنظّم ذاتيًا هو التعلّم الأكثر فاعلية والأبقى أثرًا مقارنةً بغيره.

**مكونات التعلّم المنظم ذاتيًا:**

للتعلم المنظم ذاتيًا مكونات لابد من توافرها لدى المتعلمين حتى يمكنهم مباشرة تعلّمهم والمضي فيه قدمًا، وتتمثل تلك المكونات كما وردت في جامبو وشاكير (Gambo& Shakir, 2021) في:

- الدافعية: فالدافعية هي المحرّك لعمليات التعلم المنظّم ذاتيًا، وتحدّد قوة الدافعية بمؤشرين، الأول– قيمة الهدف بالنسبة للمتعلم، والثاني– اعتقاد المتعلّم في قدراته على تحقيق هذا الهدف.
- المعرفة: ويقصد به ما يتوفر لدى المتعلم من حقائق ومفاهيم وتعميمات ذات صلة بالتعلّم الجديد، حيث إن أي استجابات في التعلّم اللاحق تكون هي انعكاس للمعرفة السابقة.

- **ما وراء المعرفة: وهي وعي المتعلّم بعملياته المعرفية ونواتجها، ونمط تعلمه، ونوع تفكيره ومواضع قوته وضعفه، ومن ثم تقويم السلوك وتعديل الخطط والتكيف وفق الموقف التعليمي.**
- **التحكم والاستخدام البيئي: ويقصد به اختيار المكان المناسب للتعلّم، وإدارة موارد التعلّم من مصادر وأجهزة وأدوات ومعدات، وإدارة الوقت وطلب المساعدة.**

**أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا:**

**ذكر الردادي (٢٠١٩) أن زيمرمان Zimmerman 2002، حددا أبعاد التعلّم المنظم ذاتيًا في:**

١) **بُعد التنظيم الذاتي الشخصي: وهو تنظيم الدافعية الداخلية من خلال الإجابة على سؤال "لماذا أتعلّم؟" ويتم في ضوئه تحديد الأهداف التعليمية.**

٢) **بعد التنظيم الذاتي المعرفي: وهو تنظيم الخبرات اللازمة لإتمام عمليات التعلّم، وتتم من خلال الإجابة عن سؤال "ماذا أتعلّم؟" حيث تُحدد المعارف والمهارات التي تقود نحو تحقيق الأهداف.**

٣) **بُعد التنظيم الذاتي السلوكي: وهو تنظيم ممارسات التعلّم، ويتم من خلال الإجابة على سؤال "كيف أتعلّم؟" وفي ضوئه يتم تحديد استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لممارسة تلك الاستراتيجيات، كما يتم في ضوئه مراقبة وتعديل السلوك أثناء التعلم المنظّم ذاتيًا.**

٤) **بُعد التنظيم الذاتي البيئي: وهو تنظيم بيئة التعلّم، ويتم من خلال الإجابة على سؤال "أين اتعلّم؟، ومتى أتعلّم؟" وفي ضوئه يتم تحديد بيئة التعلّم وتطويرها من خلال التغيير أو التكيّف، كما يتم تحديد المخطط الزمني لعمليات التعلّم المنظّم ذاتيًا.**

٥) **بُعد التظيم الذاتي الاجتماعي: وهو تنظيم البيئة الاجتماعية للتعلّم المنظّم ذاتيًا من خلال الإجابة على سؤال "مع من اتعلّم؟" حيث التعلّم الجماعي أو الأقران أو الفردي، كما يتم تحديد نماذج طلب المساعدة.**

**مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا- Self- Regulated Learning skills:**

نظّم بينترتش وديجروت (Pintrich,& Degroot, 2019.) جُلّ المهارات المستخدمة في التعلّم المنظم ذاتيًا في ثلاثة مهارات رئيسة (مهارات ما وراء المعرفة، والمهارات المعرفية، ومهارات إدارة مصادر التعلّم) ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

**أولًا- مهارات ما وراء المعرفة- Metacognitive skills**: حيث تعد معرفة المتعلّم بمهارات ما وراء المعرفة هي المحرك الرئيس للتعلم المنظّم ذاتيًا؛ حيث تؤثر في استخدامه للمهارات المعرفية ومهارات إدارة عمليات ومصادر التعلّم (Winne& Perry, 2019)، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

- مهارات تحديد الأهداف:Goal Setting skills : ويتم خلالها تحديد الأهداف العامة، ثم تحديد الأهداف السلوكية، ثم ما يرتبط بها من أنشطة وممارسات موصلة إلى الأهداف المحددة سلفًا.
- مهارات التخطيط :Planning skills : وتستدعي من المتعلّم الالمام بكل جوانب ومتطلبات التعلّم، ويتم ذلك من خلال عمليات التساؤل الذاتي والتأمل في إجراءات التعلّم، ودراسة بيئة ومصادر التعلّم، والوقت المتاح لإنجاز المهام التعليمية.
- مهارات المراقبة والتقويم الذاتي- Self-Monitoring& Evaluation skills: وتتمركز وظيفة المراقبة الذاتية في تحديد ما إذا كان المتعلّم يسير على مخطط التعلّم أم أنه أخلّ به، فالمراقبة الذاتية تمنح المتعلم مؤشرات النجاح والاقتراب من تحقيق الأهداف ومن ثم زيادة الدافعية والمسابرة، كما تمنحه أيضًا مؤشرات الفشل ومن ثم تدارك الأمر بخطط واستراتيجيات تعلّم بديلة، وللمراقبة والتقويم الذاتي مجموعة من الأدوات منها: محكات ومعايير الأداء التي توجه عمليات المراقبة والتقويم الذاتي، الأسئلة الشفهية والاختبارات للتأكد من تحقق الفهم والاستيعاب.

**ثانيًا- المهارات المعرفية- Cognitive skills**: وهي مهارات ذات صلة بمهمات الذاكرة مثل استقبال ومعالجة وترميز واسترجاع المعلومات، وما يعلوها من مستويات المعرفة، ويمكن تفصيلها فيما يلي:

- **مهارات الاستدعاء– Rehearsal skills: ويتم خلالها استدعاء المعلومات من الذاكرة، ويتطلّب استرجاع المعلومات أن تبقى نشطة في الذاكرة من خلال المعالجات العميقة بواسطة المتعلّمين.**
- **مهارات التنظيم– Organization skills: وهي ترتيب المتعلّم للمعلومات لتيسير فهم المحتوى بما يتناسب مع طبيعته ونمط تعلمه، ولها استراتيجيات عديدة منها: التحزيم، والتصنيف، والمخططات التنظيمية مثل خرائط المفاهيم أو الخرائط الذهنية أو خرائط التفكير ...**
- **مهارات الشرح والتوضيح– Elaboration skills: وهي شرح الفكرة أو المعلومة لشخص أخر، وتشمل عمليات ربط المعلومات وإعادة الصياغة، والتلخيص، وطرح الأسئلة والإجابة عنها.**
- **مهارات النقد: وتقوم على فحص المعلومات الجديدة وربطها بما لدى المتعلّم من معلومات ثابتة، ومن ثم تحليل الأراء ومقارنتها والتوصل إلى إصدار الأحكام وحل المشكلات واتخاذ القرارات.**

**ثالثًا- مهارات إدارة مصادر وبيئة التعلّم- Resources Management skills: ويتم ذلك وفق مجموعة من المهارات يمكن تفصيلها على النحو التالي:**

- **مهارات البحث عن المعلومات– Seeking Information skills: وهي الإجراءات التي ينتج عنها الحصول على المعلومات من المصادر التقليدية والإلكترونية. (Yoon, et al, 2021)**
- **مهارات إدارة الوقت– Time Management skills: وتعني مهارات جدولة الوقت بما يتناسب مع كل مهمة، مما يُسهّل على المتعلّم الاستثمار الأمثل لوقت التعلّم المتاح.**
- **مهارات إدارة بيئة التعلّم– وتتضمن مهارات تنظيم مكونات بيئة التعلّم الفيزيقية من معدات وأدوات وأجهزة وإضاءة وتهوية....**

- **مهارات تنظيم الجهد– Effort Regulation skills: وتعني قدرة المتعلّم على إدارة انفعالاته ودوافعه من أجل البعد عن المشتتات والتغلب على المحبطات للاستمرار في عمليات التعلّم.**
- **مهارات طلب المساعدة الاجتماعية– Social Help Seeking skills: وهو طلب العون والتوجيه عند مواجهة الصعوبات التي تفوق قدراتهم، وهو دليل على تكيفهم أثناء أداء المهمة.**
- **مهارات الاحتفاظ بالسجلات– Keeping Records skills: وهي تدوين المتعلمين تقارير عن نتائج واجراءات تعلّمهم والأخطاء التي تعرضوا لها بهدف الاستفادة منها في المهام المستقبلية.**

**ثانيًا- محور فاعلية الذات الأكاديمية-**Academic self–effectiveness **:**

**ماهية فعالية الذاتية الأكاديمية:**

**كان العالم باندورا (Bandura) أول من أشار إلى مفهوم الفاعلية الذاتية ووصفها بأنها معتقدات الفرد حول قدراته ومهاراته التي تمكنه من ممارسة التحكم في حياته، وقد أكد باندورا أن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية يتخذون من المهمات الصعبة تحديات لذواتهم، ومن ثم يبذلون جهودًا غير عادية في مواجهتها وتجاوزها بنجاح، كما أنهم يستردّون شعورهم بالكفاءة والقوة سريعًا بعد خبرات الإخفاق (الزهراني، ٢٠٢٠)**

**كما رأى شيل وميرفي (Shell, Murphy) أن فاعلية الذات الأكاديمية تنشأ نتيجة آليات تفاعل الفرد في المواقف والمهمات التي يستثمر فيها إمكاناته وقدراته في فعل أشياء بعينها ويكلل مسعاه بالنجاح، ومن ثم ففعالية الذات الأكاديمية تظهر ثقة الفرد بذاته. Jin, (2023)**

**وقد عرّف فرج (٢٠٢١، ٦٢١) فاعلية الذات الأكاديمية أنها "معتقدات الفرد حول قدرته على القيام بالمهمة الأكاديمية، وإدارة الوقت، والإجراءات لإنجاز نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، وكذلك إدراك الطالب لقدرته على التغلّب على المشكلات الطارئة والصعوبات في مسيرته الأكاديمية".**

**كما عرفها (حمزة، ٢٠٢١، ٥٣٥) بأنها "إدراك الطلاب الجامعيين حول قدراتهم في القيام بالمهمات التعليمية، بكفاءة ومثابرة، وثقة في قدراتهم على تجاوز العقبات والتحكّم في الإجراءات والأنشطة المؤثرة في المواقف التعليمية"**

**ومن ثم يمكن تعريف فاعلية الذات الأكاديمية أنها: معتقدرات المتعلّم حول قدراته ومهاراته التي تمكنه من أداء المهمات الأكاديمية الموكلة إليه وتحقيق النتائج المنشودة، ومواجهة المشكلات التعليمية والتغلّب على الصعوبات وتجاوز العقبات.**

**الأهمية التربوية لفاعلية الذات الأكاديمية:**

**اتفق جُل باحثوا العلوم التربوية على الأهمية التربوية لفاعلية الذات الأكاديمية ومنهم : الزهراني، ٢٠٢٠– الشربجي، ٢٠٢٠– حمزة ٢٠٢١– الدسوقي، ٢٠٢٣–... ويمكن تلخيصها فيما يلي:**

- **لفاعلية الذات الأكاديمية دور أساسي في تكوين شخصية المتعلّم معرفيًا وجسميًا وانفعاليًا.**
- **تمنح المتعلمين القدرة على العمل لفترات طويلة بكفاءة واتقان.**
- **فاعلية الذات الأكاديمية من أهم العوامل المؤثرة في شعور الفرد بالثقة وتقدير الذات.**
- **تعد المحرك الحقيقي للسلوك الإنساني في مواجهة المهمات التعليمية.**
- **تمنح المتعلّم المثابرة في مواجهة الصعوبات من أجل تحقيق أهدافه.**
- **تجعل المتعلّم ذو شخصية مستقلة ومتحمّل لمسؤلية التعلّم.**
- **تنمي لدى المتعلّم مهارات القيادة واتخاذ القرار.**
- **تكسبه مهارات التكيّف مع الظروف البيئية المتغيرة.**
- **ضمن أهم مصادر الرضا عن الذات والسلام النفسي.**
- **تؤثّر إيجابيًا على زيادة الإنجاز الأكاديمي.**

**مصادر اكتساب الفعالية الذاتية:**

**حدد باندورا نقلًا عن (حجات، ٢٠٠٩) مصادر رئيسة للفاعلية الذاتية وهي:**

- **الخبرات الحقيقية: ويقصد بها خبرات النجاح في أداء مهمات فعلية، وتعد هذه الخبرات من أقوى مصادر اكتساب الفاعلية الذاتية؛ لأنها تقدم للفرد دلائل واقعية على قدرته وإمكاناته، وخاصة إذا كانت خبرات النجاح فردية، وجدير بالذكر أن تعرّض الطلاب لمهمات مناسبة لقدراتهم يسهم في تنمية فاعلية الذات لديهم، بينما العكس يأتي بنتائج سلبية.**
- **الخبرات غير المباشرة (النمذجة): وهي متابعة الفرد لنماذج ناجحة من الأخرين، حيث يتوقع أن ترفع من فاعلية الذات لديهم، وعلى النقيض من ذلك نجد متابعة الفرد لإخفاق شخص بنفس امكاناته قد يؤدي إلى خفض الفاعلية الذاتية لديه.**
- **الاقناع اللفظي الاجتماعي: عن طريق التشجيع والدعم من الأخرين مثل: الوالدان والمعلمون والأقران، وهنا مصدر الاقناع خارجي، كما يمكن أن يكون مصدر الإقناع داخلي من خلال الحديث الإيجابي مع الذات، ويعد تأثير هذا المصدر محدودًا مقارنة بالمصدرين السابقين إلا إنه يمكن أن يحقق الفاعلية الذاتية إذا صدر من أشخاص موثوقين.**
- **الحالة النفسية والفسيولوجية للمتعلّم: فالشعور بالنشاط والراحة النفسية للمهات يؤثر إيجابيًا على فاعلية الذات الأكاديمية، بينما مشاعر القلق والتوتر وحالات اضطرابات الجسد قبيل تنفيذ المهمات يكون لها تأثير سلبي على معتقدات الفرد في فاعليته الذاتية.**

**مكونات فاعلية الذات الأكاديمية:**

**اجمع جُل الأدبيات والدراسات والبحوث ومنها: حجات، ٢٠٠٩– وجبار، ٢٠٢١– والعتيبي، ٢٠٢٢– وتمام، ٢٠٢٣– الشجيري، ٢٠٢٣– .Jin, 2023، على أن مكونات فاعلية الذات الأكاديمية تتمثل في:**

**المكوّن المعرفي: وهي عمليات المعرفة والفهم وإدراك العلاقات والتفكير في مجال التعلّم الأكاديمي، وهو مرتبط بمستويات نضج المتعلمين وخبراتهم وممارساتهم داخل المواقف التعليمية.**

**المكوّن الاجتماعي: وهي تحلي المتعلّم ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية بمهارات التواصل الاجتماعي مع الزملاء والأقران والمعلمين، حيث المناقشات وتوجيه الأسئلة والشروحات وتوضيح وجهات النظر.**

**المكوّن السلوكي: ويتمثل في إدارة وتنظيم وقت الدراسة والمهمات التعليمية والاستذكار والراحة والترفيه بما يضمن الاستثمار الأمثل للوقت والبيئة، وهو يقوم على عمليات ما وراء المعرفة.**

**أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية:**

**حدد الدسوقي (٢٠٢٣) أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في معتقدات الفرد حول قدراته ومهاراته في:**

- **التحصيل الدراسي في التخصص.**
- **انجاز المهمات والتكليفات الدراسية.**
- **التفاعل الاجتماعي الأكاديمي.**
- **تنظيم الذات الأكاديمية ومواجهة المواقف والصعوبات.**
- **التنبؤ بنتائج المهمات الأكاديمية.**
- **الأداء في المواقف الاختبارية.**

## منهجية البحث.

بدأت إجراءات البحث الحالي بمرحلة إعداد مادة المعالجة وأدوات القياس وضبطها علميًا، وتمثلت مادة المعالجة في البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي، أما أدوات القياس فتمثلت في مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ثم تم الانتقال إلى مرحلة التطبيق الميداني، التي تضمنت مرحلة التجهيز للتجربة ثم مرحلة تطبيق التجربة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أولاً– إعداد البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي، وتم وفق الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على المصادر التي عنيت بالتفكير فوق المعرفي ومنها: جروان، ٢٠٠٧– الحسينات ٢٠١٧– الردادي، ٢٠١٩– Tarchi, et al., 2022

٢. بناء قائمة بمهارات التفكير فوق المعرفي: مكونة من مهارات رئيسة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن التدريب عليها، كما هو موضّح في الجدول التالي:

*جدول (٤)*
*مهارات التفكير فوق المعرفي*

| المهارات الرئيسة | المهارات الفرعية | الوزن النسبي للمهارة |
|---|---|---|
| معرفة الفرد بذاته. | ٣ | ٨,٣٣٪ |
| معرفة متغيرات المهمة. | ٤ | ١١,١١٪ |
| معرفة استراتيجيات تنفيذ المهمة (التعلّم). | ٣ | ٨,٣٣٪ |
| التخطيط للتعلّم ذاتيًا. | ٩ | ٢٥٪ |
| مراقبة السلوك والتحكم الذاتي. | ٩ | ٢٥٪ |
| التقويم الذاتي. | ٨ | ٢٢,٢٢٪ |
| الإجمالي | ٣٦ | ١٠٠٪ |

٣. بناء البرنامج التدريبي في ضوء قائمة أبعاد التفكير فوق المعرفي وتم وفق الخطوات التالية:

أ– تحديد الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي.

ب– تحديد غايات البرنامج والأهداف العامة المنبثقة منها.

ج– تحديد الأهداف الإجرائية لكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي.

د– تحديد مصادر ومراجع البرنامج.

هـ- اختيار المحتوى العلمي لكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي.

و- تحديد استراتيجيات وطرق التدريس المتبعة في البرنامج:

ز- تصميم وصياغة الأنشطة لكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي.

ح- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج:

ط- تحديد أساليب وأدوات التقويم المناسبة للبرنامج.

ي- تحديد جلسات البرنامج، ووضع المخطط الزمني لها، وفيما يلي توصيف مختصر للبرنامج:

توصيف البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي.

أ- تحديد الأساس الفلسفي للبرنامج- The philosophy of the program: تم بناء البرنامج الحالي في ضوء نظرية التعلّم المعرفية التي تتمحور حول وعي المتعلمين بذاتهم وطبيعة المهمات التعليمية، وتحديد العمليات الكامنة وراء التعلّم، معتمدة على أبحاث الكثير من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أمثال جون فلافل (John Flavell)، الذي يعد من أوئل المطوّرين لمفهوم الوعي بالذات، كما أن التفكير فوق المعرفي له روافد مستمدة من نظرية معالجة المعلومات- Information processing theory- التي تعتبر التعلّم عمليات نشطة يقوم فيه المتعلّم بالبحث عن المعلومات بنفسه والسعي إلى معالجتها بما يتوائم مع سماته التعليمية، وذلك من خلال مراقبة تفكيره والتحكّم فيه.

كما أن البرنامج يقوم على نظرية التعلّم ذو المعنى لـ دافيد أوزبل (david Ausubie) حيث يسعى إلى تدريب المتعلمين على ممارسات تحقيق التعلّم ذو المعنى التام، والتعلّم ذو المعنى التام هو ذلك النوع من التعلّم الذي يقوم على دمج وموائمة المعلومات الحديثة بالمعلومات السابقة في البنية المعرفية وهو ما يُعرف بالاحتواء مكونًا معرفة جديدة أو معدلة.

ب- تحديد غايات البرنامج - Program aims– تمثلت غاية البرنامج في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وقياس أثره على تنمية بعض مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية بجامعة الأزهر، ومن ثم انبثق من الغاية الرئيسة للبرنامج مجموعة أهداف عامة تم عرضها فيما يلي:

- اكساب المتعلمين مفاهيم التفكير فوق المعرفي.
- تنمية وعي المتعلّمين بذواتهم.
- تنمية مهارات تنظيم وإدارة الذات في مهمّات التعلّم لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات تخطيط التعلّم ذاتيًا لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات مراقبة السلوك والتحكم الذاتي لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات تقويم الذات والسلوك ونواتج التعلّم في الموقف التعليمي لدى المتعلمين.
- تقدير المتعلمين لأهمية التفكير فوق المعرفي في إدارة التعلّم وتنظيم الذات.
- تبني المتعلمين مهارات التفكير فوق المعرفي في تعلمّهم.

ج- تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج- objectives program: تم تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج موزعة على موضوعاته، التي بدورها قسمت إلى جلسات حيث تضمنت كل جلسة على أهداف معرفية، ووجدانية، ومهارية لتغطية جميع جوانب التدريب، وتم عرض ذلك بالتفصيل في جلسات البرنامج، حيث احتوت الجلسات على عنوان الموضوع والأهداف والتوقيت ودور كل من المدرّب والمتدرب.

د- تحديد مصادر البرنامج: اعتمد البرنامج الحالي في تحديد محتواه على المصدر التالية: جابر، ٢٠٠٣- عبدالعظيم، ٢٠٠٨- كيفن بول، ٢٠٠٨- الحارن، ٢٠٠٩- نايجل واربرتون، ٢٠١٨.

هـ- اختيار محتوى البرنامج: تضمن البرنامج المعارف والمعلومات حول التفكير فوق المعرفي وأبعاده ومهاراته، كما تتضمن أنشطة تستهدف ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي في مهام التعلّم المختلفة، كما شمل أنشطة تستهدف رفع وعي المتعلّم بأهمية التفكير فوق المعرفي في تطوير الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، كما تضمن معلومات حول الفروق الفردية بين المتعلمين مثل أنماط التعلّم وأساليب التفكير المتنوعة وكيفية توظيفها في عمليات التعلّم، وقد تضمّن البرنامج خبرات حول بيئات ومهمّات التعلّم وكيفية إدارتها باحترافية، فضلًا عن استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، وآليات مراقبة السلوك والتحكّم والتوجيه الذاتي، والتقويم الذاتي لأنشطة التعلّم.

و- تحديد استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج: استخدم في البرنامج استراتيجيات التعلّم النشط بما يتناسب مع أهداف كل جلسة ومحتواها ومن تلك الاستراتيجيات: التعلّم التعاوني، والتعلّم بالمشروع، والعصف الذهني، واستراتيجية (K- W- L) ماذا اعرف- ماذا أريد أن اعرف، ماذا عرفت، وتوليد الأسئلة، وحل المشكلات، والتساؤل الذاتي...

ز- إعداد أنشطة التعليم والتعلّم في البرنامج: تم إعداد الأنشطة في ضوء أبعاد التفكير فوق المعرفي ومهاراته، كما روعي تنوّع الأنشطة لتناسب جميع مستويات وميول المتعلمين، وقد رُوعي توزيعها على الأبعاد والمهارات بشكل متوائم، ومناسبتها للوقت المتاح وإمكانية تطبيقها، وتضمن كل نشاط عنوان، وأهداف، وإجراءات، وزمن، وتقويم.

ح- اختيار الوسائل التعليمية في البرنامج: تم اختيار الوسائل التعليمية للبرنامج التدريبي في ضوء الأهداف والمحتوى ومستويات المتعلمين والإمكانات المتاحة، ومن ثم تنوعت الوسائل المساعدة في تنفيذ الأنشطة بين جهاز الكمبيوتر وعارض البينات، وأوراق العمل، وبعض الكتب في التخصصات الأكاديمية لأفراد العينة من أجل التطبيقات العملية.

ط- تحديد أساليب التقويم وأدواته في البرنامج: اتّسم التقويم في البرنامج بالشمول والتنوّع وتعدد الأدوات؛ حيث شمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، متنوعًا بين التقويم القبلي والبعدي والتكويني، مستخدمًا أدوات التقويم التالية: مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية قبليًا وبعديًا، والأسئلة الشفهية والمناقشات وتقديم التغذية الراجعة في التقويم التكويني.

ي- تحديد جلسات البرنامج ووضع المخطط الزمني لها: تم تحديد جلسات البرنامج ووضع المخطط الزمني لها في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته، حيث تم تحديد جلسة لكل موضوع من موضوعات البرنامج البالغ عددها ثمان موضوعات، زمن الجلسة ساعتين، ليصبح إجمالي الجلسات ثمان جلسات بواقع ١٦ ساعة للبرنامج ككل.

**٤. التجربة الاستطلاعية لمادة المعالجة:**

**تم إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢– ٢٠٢٣، لعينة استطلاعية قوامها (٣١) طالب من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر، تم فيها تطبيق ٧٠٪ من جلسات البرنامج؛ ليتمكن الباحث من معرفة مواطن الضعف والقوة في البرنامج، ومدى اتساقه مع المخطط الزمني، وتحديد المعوقات التي قد يتعرض لها أثناء تنفيذ البرنامج في التجربة الأساسية، وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية ما يلي:**

**الإيجابيات: سجلت التجربة الاستكشافية اتجاهًا إيجابيًا للمتعلمّين نحو البرنامج؛ حيث بادروا بتنفيذ أدوارهم في التدريب، كما حرصوا على مواعيد التدريب رُغم كونها إضافية على جدولهم الدراسي.**

**السلبيات: صعوبة تطبيق بعض الأنشطة لتعقيدها؛ لذا تم تبسيطها وإعادة ترتيبها لتناسب المتعلمين والزمن المحدد، كما تم اكتشاف بعض الجلسات التي تحتاج إلى وقت أطول مما هو محدد في المخطط الزمني (جلسة كن مستعدًا للتعلّم)؛ مما جعل الباحث يزيد من عدد الجلسات ومن ثم الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج.**

**وبذلك تكوّن البرنامج التدريبي من تسع جلسات، بواقع ساعتين لكل جلسة بما يساوى ١٨ ساعة للبرنامج ككل، وقد بدأت جلسات البرنامج في التجربة الأساسية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣– ٢٠٢٤م، الموافق يوم السبت ٢٠٢٣/١٠/٧، وانتهت فى يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٣/١١/٨، كما هو موضح بالتفصيل في الجدول التالي (١):**

[١] . ملحق رقم (١) البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير فوق المعرفي (إعداد الباحث)

**جدول (١١)**
**المخطط الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.**

| الجلسات | الزمني | الموضوع |
|---|---|---|
| ١. السبت- ٧/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | اللقاء التمهيدي بعنوان "ما التفكير فوق المعرفي". |
| ٢. السبت- ١٤/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | اعرف ذاتك وثق بقدراتك. |
| ٣. الأربعاء - ١٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | كن مستعدًا للتعلّم (تهيئة النفس للتعلّم). |
| ٤. السبت- ٢١/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | كن مستعدًا للتعلّم (تهيئة البيئة للتعلّم). |
| ٥. الأربعاء - ٢٥/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | استثمر مصادر تعلمّك إلى أبعد الحدود... |
| ٦. السبت- ٢٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ | ساعتان | الذاكرة ودرها في التعلّم (استراتيجيات تقوية الذاكرة). |
| ٧. الأربعاء - ١/ ١١/ ٢٠٢٣ | ساعتان | كن انت الرقيب على تعلّمك. |
| ٨. السبت- ٤/ ١١/ ٢٠٢٣ | ساعتان | قوّم تعلّمك بنفسك (تقويم إجراءات التعلّم). |
| ٩. الأربعاء- ٨/ ١١/ ٢٠٢٣ | ساعتان | قوّم تعلّمك بنفسك (تقويم نواتج التعلّم في ضوء مستوياتها). |
| الإجمالي | ١٨ ساعة | تسع موضوعات في التفكير فوق المعرفي. |

**ثانيًا– إعداد مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا وضبطه علميًا، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:**

**أ– الاطلاع على المصادر التي عنيت بمهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومنها: ، Pintrich & Degroot, 2019 ، الردادي، ٢٠١٩– Araka et al, 2020. ....**

**ب– تحديد مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا اللازمة لطلاب الجامعة: وتم توزيعها في مهارات رئيسة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية كما هو موضّح في الجدول التالي:**

**جدول (٥)**
**مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا**

| م | المهارات الرئيسة | المهارات الفرعية | الوزن النسبي للمهارة |
|---|---|---|---|
| | مهارات ما وراء المعرفة | ١٨ | ٢٤,٦٥٪ |
| | المهارات المعرفية | ٣٧ | ٥٠,٦٨٪ |
| | مهارات إدارة مصادر التعلّم | ٦ | ٨,٢٥٪ |
| | مهارات إدارة مصادر التعلّم | ٧ | ٩,٥٨٪ |
| | المهارات الاجتماعية | ٥ | ٦,٨٤٪ |
| | الإجمالي | ٧٣ | ١٠٠٪ |

**ج– تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى التحقق من مدى توافر مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.**

د- صياغة مفردات المقياس: وقد صيغت في شكل عبارات واقعية لتعبر عن مواقف حقيقية قد يمر بها المتعلمين وفق التعلّم ذاتي التنظيم، وقد روعي في الصياغة الوضوح والسلامة اللغوية.

هـ- صياغة تعليمات المقياس: وقد تم صياغتها بحيث تكون واضحة ومختصرة، وتضمنت: الهدف من المقياس، والزمن المحدد للاجابة عليه، وإيضاح كيفية الاستجابة على مفرداته.

و- ضبط مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا علميًا: وهو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، والتعديل في صياغة المفردات في ضوء أستفسارات المفحوصين؛ حتى تستقيم المفردات الاختبارية دون لبس، وتم ذلك على النحو التالي:

- حساب الصدق التجريبي لمقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا: حيث تم تطبيق المقياس في نهاية التجربة الاستطلاعية سالفة الذكر، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وقد أظهرت العبارات معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ليستقر عدد عبارات المقياس على (٥٠) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي[٢]:

[٢] . ملحق رقم (٢) مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا (إعداد الباحث)

**جدول (٦)**

**معاملات ارتباط العبارات بالمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، والمقياس ككل.**

| المهارة الرئيسة | العبارة | الارتباط بـ: المهارة الرئيسة | الارتباط بـ: المقياس ككل | المهارة الرئيسة | العبارة | الارتباط بـ: المهارة الرئيسة | الارتباط بـ: المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات ما وراء المعرفة | ١) | ٠,٥٤١* | ٠,٦٠٤** | المهارات المعرفية | ٢٦) | ٠,٦٥٤** | ٠,٩٤٥** |
| | ٢) | ٠,٥٥٠* | ٠,٧٠٩** | | ٢٧) | ٠,٧١٥** | ٠,٨٢١** |
| | ٣) | ٠,٤٨٠* | ٠,٨٦٥** | | ٢٨) | ٠,٥٠٢* | ٠,٥٨١** |
| | ٤) | ٠,٧٠٣** | ٠,٦٣٣** | | ٢٩) | ٠,٥٩٣** | ٠,٦٣٩** |
| | ٥) | ٠,٥٣٠* | ٠,٨٥١** | | ٣٠) | ٠,٥٧٦** | ٠,٩٤٥** |
| | ٦) | ٠,٥٤١* | ٠,٨٠٧** | | ٣١) | ٠,٦١٩** | ٠,٦٠٤** |
| | ٧) | ٠,٤٧٤* | ٠,٨٦٥** | | ٣٢) | ٠,٧٢١** | ٠,٧٠٩** |
| | ٨) | ٠,٦٢٨** | ٠,٤٨٨* | | ٣٣) | ٠,٥٣٠* | ٠,٨٦٥** |
| | ٩) | ٠,٦١١** | ٠,٤٦٧* | | ٣٤) | ٠,٥٦٧** | ٠,٦٣٣** |
| | ١٠) | ٠,٧٠٣** | ٠,٦٩٨** | | ٣٥) | ٠,٥٤٧* | ٠,٨٥١** |
| | ١١) | ٠,٥٣٠* | ٠,٤٨٨* | مهارات إدارة مصادر وبيئة التعلّم | ٣٦) | ٠,٥٣٠* | ٠,٨٠٧** |
| | ١٢) | ٠,٥٦٧** | ٠,٥٦١* | | ٣٧) | ٠,٧٠٣** | ٠,٨٦٥** |
| | ١٣) | ٠,٥٣٠* | ٠,٤٩٦* | | ٣٨) | ٠,٥٥٠* | ٠,٤٨٨* |
| | ١٤) | ٠,٧٢١** | ٠,٧٣٨** | | ٣٩) | ٠,٥٣٢* | ٠,٥٦١* |
| | ١٥) | ٠,٥٣٠* | ٠,٥٩٥** | | ٤٠) | ٠,٥٤٧* | ٠,٤٦٧* |
| | ١٦) | ٠,٤٨٦* | ٠,٥٦١* | | ٤١) | ٠,٦٧٢** | ٠,٦٩٨** |
| | ١٧) | ٠,٥٦٧** | ٠,٧٠٤** | | ٤٢) | ٠,٦٩١** | ٠,٤٨٨* |
| | ١٨) | ٠,٧٢١** | ٠,٧٠٤** | | ٤٣) | ٠,٧٠٣** | ٠,٥٦١* |
| المهارات المعرفية | ١٩) | ٠,٦٧٢** | ٠,٦٠٤** | | ٤٤) | ٠,٧٢١** | ٠,٤٩٦* |
| | ٢٠) | ٠,٧١٥** | ٠,٨٢١** | | ٤٥) | ٠,٥٤١* | ٠,٨٠٧** |
| | ٢١) | ٠,٥٠٢* | ٠,٥٨١** | | ٤٦) | ٠,٤٧٤* | ٠,٨٦٥** |
| | ٢٢) | ٠,٥٩٣** | ٠,٦٣٩** | | ٤٧) | ٠,٦٢٨** | ٠,٤٨٨* |
| | ٢٣) | ٠,٥٧٦** | ٠,٩٤٥** | المهارات الاجتماعية | ٤٨) | ٠,٦١١** | ٠,٤٦٧* |
| | ٢٤) | ٠,٦١٩** | ٠,٦٠٤** | | ٤٩) | ٠,٧٠٣** | ٠,٦٩٨** |
| | ٢٥) | ٠,٦١١** | ٠,٧٠٩** | | ٥٠) | ٠,٥٤٧* | ٠,٤٦٧* |

- **حساب درجة ثبات مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا: حيث تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test–Re Test)، على العينة الاستطلاعية، بفاصل زمني ١٥ يوم، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون، وقد سجلت معاملات ارتباط (٠.٩٧٧) وهي دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات عالية كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول(٧)
معامل ثبات مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا

| أسلوب التحقق من الثبات | نوع المعالجة | درجة الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|
| (Test- Re Test) | بيرسون | **٠,٩٧٧ | ٠,٠١ |

ز- تعديل المقياس في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية: حيث تم تعديل صياغات بعض العبارات التي كان حولها استفسارات من المفحوصين؛ لتصبح أكثر وضوحًا.

ح- تحديد زمن الإجابة على المقياس: تم تقدير الزمن المناسب للإجابة على المقياس بحساب (مجموع زمن العينة/ عدد العينة)، وُجد أن الزمن المناسب للإجابة على المقياس ٣٠ دقيقة.

ط- تحديد طريقة تقدير درجات المقياس: حيث يستجيب المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس باستجابة واحدة من خمسة استجابات وهي: افعل دائمًا (٥)، افعل كثيرًا (٤)، افعل احيانًا (٣)، افعل قليلًا (٢)، لا افعل اطلاقًا (١)، وبما أن المقياس يتكوّن من (٥٠) عبارة فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٢٥٠ درجة)، وأقل درجة هي (٥٠ درجة).

ثالثًا- إعداد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وضبطه علميًا، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على المصادر التي عنيت بفاعلية الذات الأكاديمية ، ومنها: عزب، ٢٠٢٣- العايب وطباع، ٢٠٢٣- -Yı -Ivanova & Kafadarova, 2023 ....-& KO, 2023

ب- تحديد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية ومؤشراتها اللازمة لطلاب الجامعة: وتم توزيعها في شكل مقياس كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول (٨)
أبعاد ومؤشرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

| م | أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | مؤشرات كل بعد | الوزن النسبي لكل بعد |
|---|---|---|---|
| ١) | بعد التخصص الأكاديمي. | ١٠ | ٢٥٪ |
| ٢) | بعد انجاز المهمات والتكليفات الدراسية | ١٠ | ٢٥٪ |
| ٣) | بعد تنظيم الذات الأكاديمية في مواجهة الصعوبات | ١٤ | ٣٥٪ |
| ٤) | بعد التنبؤ بالنتائج | ٦ | ١٥ % |
| | الإجمالي | ٤٠ | ١٠٠٪ |

ج- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى التحقق من مدى توافر أبعاد ومؤشرات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

د- صياغة مفردات المقياس: وقد صيغت في شكل عبارات واقعية التي قد يمر بها المتعلمين وفق التعلّم ذاتي التنظيم، وقد روعي في الصياغة الوضوح والبساطة والسلامة اللغوية.

هـ- صياغة تعليمات المقياس: وقد تم صياغتها بحيث تكون واضحة ومختصرة، وتضمنت: الهدف من المقياس، وزمن للاجابة، وكيفية الاستجابة على مفرداته.

و- ضبط مقياس فاعلية الذات الأكاديمية علميًا: وهو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، والتعديل في صياغة المفردات في ضوء أستفسارات المفحوصين؛ حتى تستقيم المفردات الاختبارية دون لبس، وتم ذلك على النحو التالي:

- حساب الصدق التجريبي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية: حيث تم تطبيق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية على ذات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، وقد أظهرت العبارات معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية ليستقر عدد عبارات المقياس على (٤٠) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي [٣]:

[٣] . ملحق رقم (٣) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحث)

**جدول(٩)**

**معاملات ارتباط مؤشرات مقياس فاعلية الذات بالبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل.**

| أبعاد المقياس | العبارة | الارتباط بـ: | | أبعاد المقياس | العبارة | الارتباط بـ: | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | البعد الرئيس | المقياس ككل | | | البعد الرئيس | المقياس ككل |
| بعد التحصيل الدراسي الأكاديمي | (١) | ٠,٥٠٢* | ٠,٥٨١** | بعد تنظيم الذات الأكاديمية في مواجهة الصعوبات | (٢١) | ٠,٤٧٤* | ٠,٧٠٩** |
| | (٢) | ٠,٥٩٣* | ٠,٦٣٩** | | (٢٢) | ٠,٦٢٨** | ٠,٨٠٧** |
| | (٣) | ٠,٥٧٦* | ٠,٩٤٥** | | (٢٣) | ٠,٦١١** | ٠,٨٦٥** |
| | (٤) | ٠,٦١٩* | ٠,٦٠٤** | | (٢٤) | ٠,٧٠٣** | ٠,٤٨٨* |
| | (٥) | ٠,٦١١* | ٠,٧٠٩** | | (٢٥) | ٠,٥٤٧* | ٠,٤٦٧* |
| | (٦) | ٠,٥٤١* | ٠,٨٠٧** | | (٢٦) | ٠,٦١٩** | ٠,٦٩٨** |
| | (٧) | ٠,٤٧٤* | ٠,٨٦٥** | | (٢٧) | ٠,٧٢١** | ٠,٨٦٥** |
| | (٨) | ٠,٨٦٥* | ٠,٤٨٨* | | (٢٨) | ٠,٦٢٨** | ٠,٥٦٧** |
| | (٩) | ٠,٦٣٣* | ٠,٤٦٧* | | (٢٩) | ٠,٦١١** | ٠,٧٢١** |
| | (١٠) | ٠,٨٥١* | ٠,٦٩٨** | | (٣٠) | ٠,٧٠٣** | ٠,٦٧٢** |
| بعد انجاز المهمات والتكليفات الدراسية | (١١) | ٠,٨٠٧* | ٠,٤٨٨* | | (٣١) | ٠,٥٣٠* | ٠,٧١٥** |
| | (١٢) | ٠,٨٦٥* | ٠,٥٦١* | | (٣٢) | ٠,٥٦٧** | ٠,٦٠٤** |
| | (١٣) | ٠,٤٨٨* | ٠,٤٩٦* | | (٣٣) | ٠,٥٣٠* | ٠,٧٠٩** |
| | (١٤) | ٠,٥٦١* | ٠,٧٣٨** | | (٣٤) | ٠,٧٢١** | ٠,٦٠٤** |
| | (١٥) | ٠,٤٦٧* | ٠,٥٩٥** | بعد التنبؤ بالنتائج | (٣٥) | ٠,٥٣٠* | ٠,٧٠٩** |
| | (١٦) | ٠,٦٩٨* | ٠,٥٦١* | | (٣٦) | ٠,٤٨٦* | ٠,٨٠٧** |
| | (١٧) | ٠,٥٦٧* | ٠,٤٨٨* | | (٣٧) | ٠,٧٠٤** | ٠,٦٢٨** |
| | (١٨) | ٠,٧٢١* | ٠,٥٦١* | | (٣٨) | ٠,٧٠٤** | ٠,٦١١** |
| | (١٩) | ٠,٦٧٢* | ٠,٤٩٦* | | (٣٩) | ٠,٦٠٤** | ٠,٧٠٣** |
| | (٢٠) | ٠,٧١٥* | ٠,٨٠٧** | | (٤٠) | ٠,٨٢١** | ٠,٥٣٠* |

- **حساب ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test–Re Test)، على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني ١٥ يوم، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون، وقد سجلت معاملات ارتباط (٠.٧٨٩) وهي دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات عالية كما يوضحها الجدول التالي:**

***جدول(١٠)***

***معامل ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.***

| أسلوب التحقق من الثبات | نوع المعالجة | درجة الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|
| (Test- Re Test) | بيرسون | **٠,٧٨٩ | ٠,٠١ |

ز- **تعديل المقياس في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية: حيث تم تعديل صياغات بعض العبارات التي كان حولها استفسارات متكررة من المفحوصين؛ لتصبح أكثر وضوحًا.**

ح- **تحديد زمن الإجابة على المقياس: تم تقدير الزمن المناسب للإجابة على المقياس بحساب (مجموع زمن العينة/ عدد العينة)، وُجد أن الزمن المناسب للإجابة على الاختبار ٣٠ دقيقة.**

ط- **تحديد طريقة تقدير درجات المقياس: حيث يستجيب المفحوص على كل عبارة باستجابة واحدة من خمسة استجابات وهي: أُوافق بشدة (خمسة درجات)، أُوافق (أربعة درجات)، محايد (ثلاثة درجات)، أرفض (درجتان)، ارفض بشدة (درجة واحدة)، وبما أن المقياس يتكوّن من (٤٠) عبارة فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (٢٠٠ درجة)، وأقل درجة هي (٤٠ درجة).**

**رابعًا- مرحلة التطبيق الميداني للبحث:**

**(١)- إجراءات التجهيز للتجربة وتتضمن:**

أ- **اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب كلية التربية الشعب الأدبية (شعبة اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الخاصة)، وذلك من خلال متوالية منتظمة من واقع كشوف الطلاب الرسمية.**

ب- **تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق التجربة بالتعاون مع إدارة الكلية والطلاب.**

ج- **تحديد المنهج التجريبي لاختبار فاعلية المتغير المستقل"البرنامج القائم على مهارات التفكير فوق المعرفي" على المتغيرين التابعين "مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا، وفاعلية الذات الأكاديمية".**

د- **تحديد التصميم التجريبي للبحث: ونظرًا لطبيعة البحث تم استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٩، ١٢٣) كما يوضحه الجدول التالي:**

***جدول (١٢)***
***التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي***

| المجموعات | القياس القبلي | المعالجة | القياس البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | O1 | X | O2 |

**(٢) إجراءات تطبيق التجربة وتتضمن:**

١. **تطبيق أدوات البحث قبليًا قبليًا على عينة الدراسة في يوم الأربعاء الموافق (١١/ ١٠/ ٢٠٢٣م)**
٢. **تنفيذ البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م.**
٣. **تطبيق أدوات البحث بعديًا على عينة الدراسة في يوم الأحد الموافق (١١/ ١١/ ٢٠٢٣م)**
٤. **جمع البيانات وتبويبها ورصدها في برنامج (Excel)، تسهيلًا لإدخال البيانات فى برنامج (SPSS).**
٥. **اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين (paired_samples t_ test) للمقارنة بين الدرجات البعدية والقبلية في أدوات البحث للحصول على: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة "ت" المحسوبة بدرجات حرية(٢٩) ومستوى دلالة عند ($\alpha \leq 0.05$).**
٦. **مقياس حجم الأثر مربع إيتا ($\eta 2$) لتحديد حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع.**

## نتائج البحث

**النتيجة المرتبطة بالسؤال الأول والفرض الأول من أسئلة وفروض البحث: وكان نص السؤال " ما فاعلية البرنامج التدريبي القائمة على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب كليات التربية؟. وكان نص الفرض المرتبط به " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا".**

**وللتحقّق من صحة الفرض الأول والإجابة على السؤال المرتبط به، تم إيجاد المتوسط والانحراف والخطأ المعياري لدرجات الطلاب في أبعاد مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا، والمقياس ككل قبليًا وبعديًا، بواسطة برنامج معالجة البيانات الإحصائية (spss) واختار الباحث في ضوء طبيعة التصميم التجريبي، وحجم العينة، ودرجات العينة اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين (paired_samples t_ test)، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:**

**جدول(١٣)**

**يوضح قيمة " ت "، ومستوي الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا.**

| مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا | القياسين | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | فروق المتوسطات | درجات الحرية | قيمة ت | الدلالة (٠,٠٥) | حجم الأثر ($\eta 2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ - بعد مهارات ما وراء المعرفة | القبلي | ٣٠ | ٣٤,٦٠ | ١,٨٨٦ | ٠,٣٤٤ | ٤٥,٨٠٠ | ٢٩ | ١١١,٤٩٧ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٩٨ |
| | البعدي | | ٨٠,٤٠ | ١,١٩٢ | ٠,٢١٨ | | | | | |
| ٢ - بعد المهارات المعرفية | القبلي | ٣٠ | ٣٧,٤٠ | ١,١٠٢ | ٠,٢٠١ | ٣٧,٢٠٠ | ٢٩ | ١٢٢,٠٦٧ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٩٨ |
| | البعدي | | ٧٤,٦٠ | ١,٧٥٤ | ٠,٣٢٠ | | | | | |
| ٣ - بعد إدارة مصادر التعلّم | القبلي | ٣٠ | ١١,٦٠ | ١,٣٥٤ | ٠,٢٤٧ | ١٣,٣٦٧ | ٢٩ | ٤٩,٦٨٥ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٨٨ |
| | البعدي | | ٢٤,٩٧ | ٠,٩٥٨ | ٠,١٦٩ | | | | | |
| ٤ - بعد إدارة بيئة التعلّم | القبلي | ٣٠ | ١٤,٢٧ | ١,٠٤٨ | ٠,١٩١ | ٩,٨٠٠ | ٢٩ | ٣٤,٨٤٩ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٧٧ |
| | البعدي | | ٢٤,٠٧ | ١,١١٢ | ٠,٢٠٣ | | | | | |
| ٥ - بعد المهارات الاجتماعية | القبلي | ٣٠ | ٥,٩٧ | ١,٢٤٥ | ٠,٢٢٧ | ٧,٢٦٧ | ٢٩ | ٣٢,٣٦١ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٧٣ |
| | البعدي | | ١٣,٢٣ | ٠,٥٠٤ | ٠,٠٩٢ | | | | | |
| المقياس ككل | القبلي | ٣٠ | ١٠٣,٨٣ | ٣,٤١٥ | ٠,٦٢٣ | ١١٣,٤٣٣ | ٢٩ | ١٤٧,٣٨١ | ٠,٠٠٠ دالة | ٠,٩٩٩ |
| | البعدي | | ٢١٧,٢٧ | ٢,٧٢٨ | ٠,٤٩٨ | | | | | |

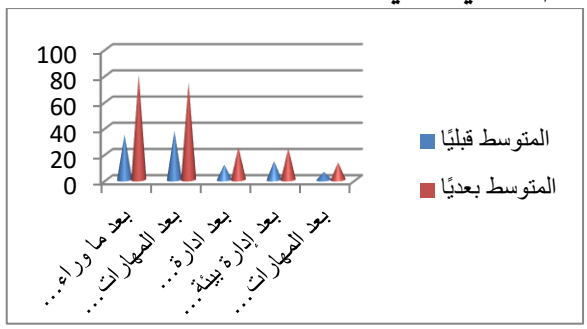
**وباستقراء بيانات الجدول السابق اتضح أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا في بعد مهارات ما وراء المعرفة قبليًا وبعديًا هو (٣٤.٦٠)، (٨٠.٤٠) على التوالي، وفي بعد المهارات المعرفية هو (٣٧.٤٠)، (٧٤.٦٠)، وفي بعد إدارة مصادر التعلّم هو (١١.٦٠)، (٢٤.٩٧)، وفي بعد إدارة بيئة التعلّم هو (١٤.٢٧)، (٢٤.٠٧)، وفي بعد المهارات الاجتماعية هو (٥.٩٧)، (١٣.٢٣) وعند مستوى المقياس ككل قبليًا وبعديًاهو (١٠٣.٨٣)، (٢١٧.٢٧) على التوالي.**

**ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لمقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٤٧.٣٨١) وهي أكبر من**

قيمة (ت) الجدولية التي قيمتها (٢,٠٤٥)، عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى أفراد العينة.

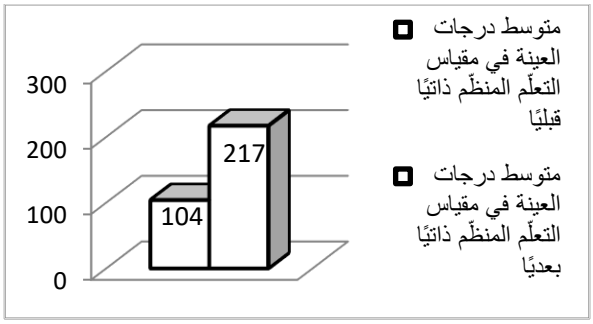
وقد تم حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع وأبعاده من خلال حساب قيمة مربع إيتا($\eta^2$) وقد سجلت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا قيم تتراوح (٠.٩٧ :٠.٩٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية وفق محك (Jacob cohen) جاكوب كوهين( ٠.٢ = حجم تأثير ضعيف، ٠.٥ = حجم تأثير متوسط، ٠.٨ = حجم تأثير قوي)، مما يُفسّر إحصائيًا أن ٩٧٪ من التغيرات في المتغير التابع تُعزى إلى فاعلية المتغيّر المستقل.

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول (رفض الفرض الصفري بينما هو صحيح) تم تعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على عدد مستويات المقياس الذي يساوي (٥) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١)، ويتضح أيضاً أن الفرق عند المستوى الجديد ذو دلالة إحصائية، وسجلت حجم أثر كبيرة، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:




*شكل (١) الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا.*

كما يوضح الرسم البياني التالي حجم الفرق بين متوسطي درجات مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ككل، ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق المعالجة التجريبية.




***شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ككل***

**وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل ونصه" يوجد فروق دآلة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لصالح القياس البعدي، وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرض المرتبط به من عدمه.**

**مناقشة النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول والفرض البديل عن الفرض الأول:**

**توصلت نتائج البحث الحالية إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بنين بأسيوط، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت باختبار فاعلية متغيرات مستقلة أخرى في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب الجامعات ومنها: جامع وأخرون، ٢٠١٩، التي خلصت إلى فاعلية التعلّم التشاركي في بيئة التعلّم المقلوب في تنمية مهارات التعلّم المنظّم اتيًا لدى طلبة كلية تكنولوجيا التعليم بجامعة الكويت– Almoeather, 2020 التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البلاك بورد ومنصة إدمودو في التعلم المنظم ذاتياً، حجازي، ٢٠٢٢، التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التحليلات التعليمية في بيئة التعلّم الشخصية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلّم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم،**

**كما تختلف مع بعض الدراسات والبحوث التي اتخذت من التعلّم المنظّم ذاتيًا متغيرًا مستقلاً، وأثبتت النتائج فاعليته في تنمية متغيرات تابعة منها: دراسة عسيري، ٢٠١٩ التي خلصت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير**

لدى طلاب كلية التربية، وعرفان، ٢٠٢٢ التي انتهت إلى فاعلية استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا في الحد من التجوّل العقلي لدى طالبات الجامعة، ودراسة Özdal, & Atasoy, 2022 التي خلصت نتائجها إلى فاعلية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في اتجاهات التدريس المعتمد على الويب في بيئات الإنترنت، Callan, et al., 2022 التي خلصت نتائجها إلى أن التعلّم المنظّم ذاتيًا ذو فاعلية في تعزيز الدافعية للتعلّم،

(٥) النتيجة المرتبطة بالسؤال الثاني والفرض الثاني من أسئلة وفروض البحث: وكان نص السؤال " ما فاعلية البرنامج التدريبي القائمة على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية؟، وكان نص الفرض المرتبط به " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية ".

وللتحقّق من صحة الفرض الثاني والإجابة على السؤال المرتبط به، تم إيجاد المتوسط والانحراف والخطأ المعياري لدرجات الطلاب في أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والمقياس ككل قبليًا وبعديًا، بواسطة برنامج معالجة البيانات الإحصائية (spss) واختار الباحث في ضوء طبيعة التصميم التجريبي، وحجم العينة، ودرجات العينة اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين (paired_samples t_ test)، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

*جدول(١٤)*

**يوضح قيمة " ت "، ومستوي الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.**

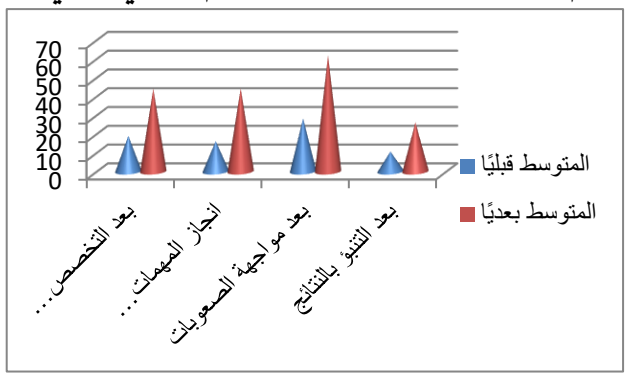
| مقياس فاعلية الذات الأكاديمية | القياسين | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | فروق المتوسطات | درجات الحرية | قيمة ت | الدلالة (٠,٠٥) | حجم الأثر ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد التخصص الأكاديمي | القبلي | ٣٠ | ١٩,٠٣ | ١,٧٣٢ | ٠,٣١٦ | ٢٥,٠٦٧ | ٢٩ | ٤٣,٧٢٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٥ |
| | البعدي | | ٤٤,١٠ | ٢,٤٢٦ | ٠,٤٤٣ | | | | دالة | |
| بعد انجاز المهمات الأكاديمية | القبلي | ٣٠ | ١٦,٢٠ | ١,١٥٧ | ٠,٢١١ | ٢٨,٠٦٧ | ٢٩ | ٥٢,٥٨٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٩ |
| | البعدي | | ٤٤,٢٧ | ٢,١٩٦ | ٠,٤٠١ | | | | دالة | |
| بعد مواجهة الصعوبات | القبلي | ٣٠ | ٢٨,٢٣ | ٢,٠١٢ | ٠,٣٦٧ | ٣٣,٦٦٧ | ٢٩ | ٤٤,١١٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٥ |
| | البعدي | | ٦١,٩٠ | ٣,٧٠٨ | ٠,٦٧٧ | | | | دالة | |
| بعد التنبؤ بالنتائج | القبلي | ٣٠ | ١٠,٦٠ | ١,٣٨٠ | ٠,٢٥٢ | ١٥,٥٦٧ | ٢٩ | ٣٠,٥٨٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٦٩ |
| | البعدي | | ٢٦,١٧ | ٢,٥٠٦ | ٠,٤٥٨ | | | | دالة | |
| المقياس ككل | القبلي | ٣٠ | ٧٤,٠٧ | ٤,٠٧٦ | ٧٤٤. | ١١٧,٨٦٧ | ٢٩ | ٥٠,٥١٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٨٨ |
| | البعدي | | ١٩١,٩٣ | ١١,٩١٣ | ٢,١٧٥ | | | | دالة | |

**وباستقراء بيانات الجدول السابق اتضح أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في بُعد التخصص الأكاديمي قبليًا وبعديًا هو (١٩.٠٣)، (٤٤.١٠) على التوالي، وفي بُعد انجاز المهمات الأكاديمية هو (١٦.٢٠)، (٤٤.٢٧)، وفي بُعد مواجهة الصعوبات هو (٢٨.٢٣)، (٦١.٩٠)، وفي بُعد التنبؤ بالنتائج هو (١٠.٦٠)، (٢٦.١٧)، وعند مستوى المقياس ككل قبليًا وبعديًا هو (٧٤.٠٧)، (١٩١.٩٣) على التوالي.**

**ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٠.٥١٠) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي قيمتها (٢,٠٤٥)، عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة.**

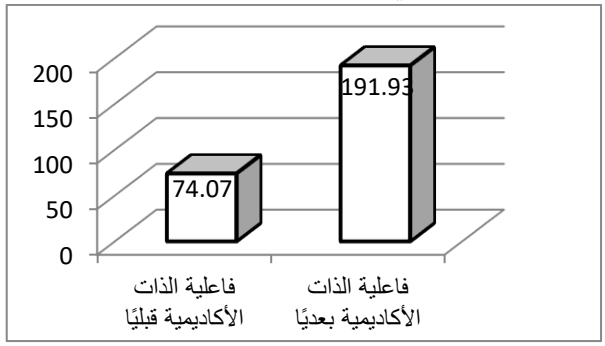
وقد تم حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع وأبعاده من خلال حساب قيمة مربع إيتا ($\eta^2$) وقد سجلت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا قيم تتراوح (٠.٩٦ : ٠.٩٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية وفق محك (Jacob cohen) جاكوب كوهين، مما يُفسّر إحصائيًا أن ٩٧٪ من التغيرات في المتغير التابع تُعزى إلى فاعلية المتغيّر المستقل.

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول وهو (رفض الفرض الصفري بينما هو صحيح)؛ تم تعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على عدد مستويات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي يساوي (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، وأتضح أيضاً أن الفرق عند المستوى الجديد ذو دلالة إحصائية، وسجل حجم أثر كبير، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:




***شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.***

كما يوضح الرسم البياني التالي حجم الفرق بين متوسطي درجات مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ككل، ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق المعالجة التجريبية.



***شكل (٤) الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.***

**وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل ونصه: يوجد فروق دآلة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرض المرتبط به من عدمه.**

**مناقشة النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني والفرض البديل عن الفرض الثاني:**

**توصلت نتائج البحث الحالية إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بنين بأسيوط، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت باختبار فاعلية متغيرات مستقلة أخرى في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات ومنها: متولي، ٢٠٢٠– وحمزة، ٢٠٢١– والكندي، ٢٠٢٢– Saleh &AlAli,2022 التي أشارت إلى فاعلية اليقظة العقلية، وبحوث الفعل، وإدارة الذات، وأدوات التعلّم الرقمي على التوالي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما تتفق مع كل من: الدسوقي، ٢٠٢٣– وعزب، وعبدالوهاب، ٢٠٢٣ – Ivanova&Kafadarova,2023– Abdulaal1& et al, 2024. الذين أشاروا إلى فاعلية التعلّم النقال، والنظرية الحجاجية، والتعلّم عن بعد، والتقويم الواقعي في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ومن ثم نجد أن نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة تدعّم فكرة الارتباط الموجب بين زيادة خبرات المتعلمين ونمو فاعلية الذات الأكاديمية.**

## تفسير نتائج البحث:

**خلصت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بنين بأسيوط، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مكونات البرنامج على النحو التالي:**

**دور أهداف البرنامج في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية وتم تحديده في:**

- **وضوح أهداف البرنامج السلوكية وتحديدها بدقة من قبل المدرّب وبمشاركة الطلاب؛ حيث قبل كل جلسة تعرض الأهداف المنشود تحقيقها ويتم توضيحها بعناية للطلاب، كما يتم ربط كل هدف بالمهمة التدريبية التي يتوقع تحقيقه في نهايتها، كما تتبع كل مهمة تدريبية بنشاط تقويمي تطبيقي يؤكد على تحقّق الهدف لدى الطلاب، هذه الإجراءات كان من شأنها إحداث نمو ملحوظ في المهارات المستهدفة.**
- **السماح بتعديل الأهداف السلوكية داخل الجلسة التدريبية بالتشاور مع الطلاب وفي ضوء متغيرات الموقف التدريبي، مما أشعر الطلاب بمساهمتهم الحقيقية في البرنامج وقد منحهم ذلك السلوك دافع قوي للجد والمثابرة لأتقان مهارات البرنامج.**
- **تركيز الأهداف على الجانب الأدائي للمهارات، مما أوضح للطلاب أن غايات البرنامج هي الأداء العملي وليس الوقوف على الجانب المعرفي فقط، مما أثّر إيجابًا على تنمية المهارات المستهدفة.**

**دور محتوى البرنامج في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية وتم تحديده في:**

- **تضمين محتوى البرنامج مواقف حقيقية تتطلب تنظيم التعلّم ذاتيًا بفاعلية ذاتية عالية، مما أسبغ على المهارات المستهدفة الطابع الوظيفي، فكان له تأثيرًا إيجابيًا على تنميتها.**
- **تدعيم المحتوى بكثير من الأمثلة الموجبة والسالبة حول المهارات المستهدفة؛ مما أدى إلى توضيح الجوانب المعرفية للمهارات المستهدفة لدى العينة.**
- **تركيز المحتوى على ممارسات التفكير فوق المعرفي، الذي يعد أساسًا لعمليات تنظيم التعلّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية، مما كان له أثرًا أيجابًا على نمو تلك المهارات لدى العينة**
- **تنظيم محتوى موضوعات البرنامج وفق التسلسل الإجرائي لعمليات تنظيم التعلّم ذاتيًا وإظهار دور فاعلية الذات الأكاديمية، مما أضفى على المهارات صفة التسلسل**

المنطقي، فكان له أثرًا إيجابيًا على تدرّج عمليات نمو مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب العينة.

- تضمين المحتوى كثيرًا من الصور والرسومات التوضيحية المعبرة عن المهارات المستهدفة؛ مما كان له أثرًا فعالًا على تحفيز الذكاء البصري وجذب انتباه الطلاب نحو المهارات المستهدفة.

دور العناصر البشرية في التدريب (المدرّب والمتدربين) وتم تحديده في:

- دور المدرّب في الربط بين أبعاد التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا في علاقات واضحة وبسيطة ساهم في وعي الطلاب بتلك المهارات مما أثّر إيجابًا على نموها لدى العينة.
- دور المدرّب في التوجيه والأرشاد وتقديم التغذية الراجعة الفورية، كان بمثابة التدخّل السريع لتصحيح أي خطأ في الأداء المهاري للمهارات المستهدفة، مما ترتب عليه اتقان المهارات مع أداء نموذجي.
- الاتجاهات الإيجابية التي قام المدرّب ببنائها نحو اتقان مهارات التفكير فوق المعرفي، حيث عمل على ترسيخ اعتقاد طلابه أن تلك المهارات هي أدواتهم في إدارة تعلّمهم الأكاديمي قبل الخدمة وتنميتهم المهنية أثناء الخدمة، مما كان له أثرًا إيجابيًا على بذل الجهد والمثابرة في تعلّم مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية.
- الدور الفعّال للمتدربين (الطلاب)؛ حيث تمتّع أدائهم بقدر كبير من الجهد والمثابرة، مما أسهم في نمو مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم.
- الظروف البيئة والاجتماعية والاقتصادية للعينة مثل: عدم قدرة المتعلمين على مواكبة اقتصاديات التعليم المرتفعة من دورات تدريبية لرفع الكفائة الأكاديمية، فضلًا عن عدم اتاحة الوقت الكافي لتلك الدورات الأضافية... جعلت من اتقان مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا ورفع فاعلية الذات الأكاديمية أدوات التعلّم وتطوير الذات المثلى في ظل تلك الظروف.

دور الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية وتم تحديده في:

- **استخدم البرنامج أنشطة صفية تستهدف تطبيق المهارات في الصف والحصول على تغذية راجعة فورية في وسط من التفاعل الصفي، مما كان له أثر فعّال على تنمية المهارات لدى العينة.**
- **استخدم البرنامج الأنشطة الاصفية والتكليفات المنزلية التي تستهدف تطبيق المهارات على مواقف جديدة؛ مما كان له أثر فعّال في الوصول إلى مستوى التمكّن والاتقان من المهارات المستهدفة.**
- **استخدم البرنامج أنشطة فردية متنوعة لتلبية ميول واحتياجات كل متدرّب مما حقق التوافق مع أنماط التعلّم والتفكير لدى كل متدرّب؛ ومن ثم أثّر إيجابًا على تنمية المهارات لدى أفراد العينة.**
- **استخدم البرنامج أنشطة جماعية تستهدف الجمع بين أنماط التفكير المتباينة لدى أفراد العينة؛ مما أثّر في إثراء مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة.**
- **تم تصميم إجراءات أنشطة التفكير فوق المعرفي في ضوء ممارسات مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا؛ مما جعل الطلاب يمارسون مهارات تنظيم التعلّم ذاتيًا فعليًا أثناء تنفيذهم للأنشطة المتنوعة، مما أسهم في نمو مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة.**
- **استخدم البرنامج الأنشطة التقويمية مما أسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المهارات لدى العينة، ومن ثم تقويم نمو المهارات وتقديم التغذية الراجعة؛ مما دعّم بقوة نمو تلك المهارات.**

**دور الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية، وتم تحديده في:**

- **استخدام جهاز الحاسوب وعارض البيانات في عرض كثيرًا من المواد التعليمية (الصور والرسومات والفيديوهات التعليمية) ذات الصلة بالمهارات مما أثّر إيجابًا على تنميتها لدى العينة.**

- استثمار تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة في عرض مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا والنماذج الإيجابية للفاعلية الذاتية الأكاديمية كان ذا أثرًا إيجابيًا في تنمية تلك المهارات لدى العينة.
- توظيف قنوات يوتيوب وتطبيق وتساب وتليجرام للتواصل والرد على الاستفسارات وإدارة المناقشات في التكليفات المنزلية والأنشطة الاصفية؛ كان له دور كبير في دعم عمليات التعلّم ونمو المهارات المستهدفة.

دور التقويم في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية وتم تحديده في:

- استخدم البرنامج التقويم التكويني أثناء أداء المهارات واستفاد من ميزة التغذية الراجعة الفورية مما أدى إلى وصول الطلاب إلى أعلى مستويات الأداء في المهارات المستهدفة.
- استخدم البرنامج نظام التقويم البديل، حيث تم إنشاء ملف إنجاز لكل طالب حول المهارات المستهدف تنميتها ومن ثم توليد روح المنافسة في تقديم أفضل ملف إنجاز، فكان له دورًا إيجابيًا في نمو تلك المهارات لدى العينة.
- تفعيل مبدأ التقويم الذاتي، وتقويم الأقران في البرنامج الذي نتج عنه تعدد مصادر التغذية الراجعة؛ مما أثر إيجابًا على نمو المهارات المستهدفة لدى العينة.

## توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء ما توصّل إليه البحث الحالي من نتائج قُدّمت التوصيات التالية:

- تضمين مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا في برنامج إعداد الطلاب المعلمين، للاستفادة منه في إدارة وتوجيه تعلّمهم، وإكساب تلك المهارات لتلاميذهم في المستقبل.
- تبني اتجاه التعلّم المنظّم ذاتيًا القائم على استراتيجيات التعلّم الحديثة.
- تركيز الاهتمام على الجوانب الوجدانية لدى طلاب الجامعة مثل تقدير الذات وفاعلية الذات والدافعية للإنجاز.
- الاستفادة من أدوات القياس في البحث الحالي– مقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية– في تقويم مدى توافر تلك المهارات لدى عينات مشابهة.

- تبني البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التفكير فوق المعرفي في صقل خبرات المتعلمين حول ذاتهم والمعرفة وما وراء المعرفة.

## مقترحات البحث للدراسات والبحوث المستقبلية.

أثَارَ البحث الحالي لدى الباحث العديد من الأسئلة التي تمثّل فجوات بحثية في حيّز متغيرات البحث، والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث للإجابة عنها، وفيما يلي بعض الدراسات والبحوث المستقبلية المقترحة:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات هندسة الأوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفي في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية.
- فاعلية التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات تفريد التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية وأثره على نواتج تعلّم تلاميذهم.
- مدى تأثر مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- فاعلية التعلّم باستخدام أدوات التعلّم الرقمي على تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا وتقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

## مراجع البحث


١) إبراهيم، أسماء عبدالخالق كامل (٢٠٢٠). التفكير ما وراء المعرفي كمتغير وسيط بين تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٦) ٥٩٩- ٦٤٤. http://search.mandumah.com/Record/1360734

٢) ابن جوير، أماني بنت عبدالله، وعباس، خالد عباس محمد (٢٠٢٢). مدى ممارسة طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للتعلم المنظم ذاتيًا في بيئة التعلّم عبر الانترنت، *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، ٢ (١٠٦)، ١- ٤٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1301989

٣) أبو هدرة، سوزان محمود سعيد، و عثمان، أماني خميس محمد (٢٠٢٢). مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٢, (١) ٤٩- ٦٨ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1295309

٤) ابوعبيد، رائد عطية (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي على الطفو الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى في غزة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، ١٦ (٣١) ٤٤١- ٤٧٩. http://search.mandumah.com/Record/1360475

٥) الأصقه، سمية سليمان عامر (٢٠٢٢). فاعلية الذات وتحمل الغموض كمنبئات بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم .*مجلة التربية*، ٢ (١٩٤)، 476 – 452، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1292257

٦) بني خالد، غفران محمد قاسم، وجرادات، عبدالكريم محمد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للبيئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة جامعة اليرموك *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة اليرموك. اربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1335291

٧) تركستاني، مريم بنت حافظ عمر (٢٠٢٢). علاقة مهارات التنظيم الذاتي بالرضا عن التعليم عن بعد لدى طلبة الجامعة الصم وضعاف السمع. *المجلة السعودية للعلوم التربوية– الرياض*، (١١) ٤٧- ٦٥. مسترجع من http://searsh.mandumah.com/record/1313327

٨) تمام، محمود عبدالجابر محمود (٢٠٢٣). فاعلية الذات الأكاديمية للأستاذ الجامعي كما يدركها بعض طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج في ضوء مجموعة من المتغيرات

الديموجرافية .*المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية – دراسات وبحوث تطبيقية*،٢ (٢١)، ١٩٨-٢٣٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1421193

٩) جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق) مصر .القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠) جامع، حسن حسيني، الشمري، محمد سرحان محمد، سويدان، أمل عبدالفتاح أحمد، و إبراهيم، أحمد محمود فخري غريب (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التشاركي ببيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية بجامعة الكويت . *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*، (٣٩) ، 447 – 405 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/988702

١١) جبار، مصطفى عامر (٢٠٢١). القابلية للاستهواء وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة . *مجلة العلوم الانسانية*، ٢٨ , (عدد خاص)، ١- ١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1176235

١٢) جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٧). *تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات*. ط٣. المملكة الأردنية العاشمية- عمان. دار الفكر.

١٣) جلجل، نصرة محمد عبدالحميد، النجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد، صقر، السيد أحمد محمود، و شمس، علاء محمد السيد محمد رزق (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة .*مجلة كلية التربية*، (١٠٧)، ٢٣٥- ٢٦٢ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1366835

١٤) جمال، إيمان عادل الحسين (٢٠٢٢). *فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية في تحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات في مادة علم النفس والإجتماع لدى طالبات المرحلة الثانوية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الأسكندرية. الاسكندرية. http://search.mandumah.com/Record/1375148

١٥) الحارن، شيماء حمودة (٢٠٠٩). كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلّم. مصر. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

١٦) حجات، عبدالله إبراهيم (٢٠٠٩). *عادات العقل والفعالية الذاتية*. الأردن- عمان: دار جليس الزمان.

١٧) حجازي، رحاب علي حسن (٢٠٢٢). أثر توظيف التحليلات التعليمية في بيئة التعلّم الشخصية في تنمية مهارات انتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية والتنظيم الذاتي للتعلّم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلّم الرقمي*، ٣ (٦)، ١– ٦٠.

١٨) الحسينات، إبراهيم (٢٠١٧). *التعلّم المنظّم ذاتيًا: المفهوم والتصورات النظرية*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

١٩) حمزة، لمياء محمد علي أحمد علي (٢٠٢١). توظيف بحوث الفعل في حل المشكلات الصفية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب شعب التعليم الصناعي بكلية التربية – جامعة حلوان. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (١٥)، ٥٢٦– ٥٨٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1230950

٢٠) الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم، وعبدالوكيل، محمد أبو الليل (٢٠٢٣). الأمثلة الداعمة في بيئة تعلم نقال قائمة على نمطين من محفزات الألعاب لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي ورفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم*، ٣٣،(٢) ٣– ٧٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1418517

٢١) الذبحاوي، عامر عبدالكريم، وكاظم، وسن الجواد، وكريم، سناء عبد (٢٠٢٢). التفكير فوق المعرفي ودوره في دعم المهارات الناعمة. دراسة تطبيقية على عينة من المدارس الأهلية في محافظة النجف الأشراف. *مجلة دراسات إدارية*، ١٥ (٣١) ١٢٩– ١٠٣.

٢٢) الردادي، فهد بن عايد (٢٠١٩). *التعلّم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي*. المملكة العربية السعودية. الناسخ العلمي للطباعة والنشر.

٢٣) رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥). *التعلّم المنظّم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز (نماذج ودراسات معاصرة)*. عالم الكتب.

٢٤) الرقاص، خالد بن ناهس (٢٠٢٠). التعلّم الموجه ذاتيًا كمدخل للتعليم في ظل فيروس كورونا المستجد (COVID 19): تصوّر مقترح، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣ (٤)، ٣٥٧– ٣٨٨.

٢٥) الزهراني، محمد رزق الله (٢٠٢٠). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر*. (١٨٦) الجزء الثالث. ٧٨٧– ٨٤٤.

٢٦) سليمان، صبحي أحمد محمد موسى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلّم فوق المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة ظفار. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٨ (١) ٢٩٥- ٣٢١. http://search.mandumah.com/Record/1122202

٢٧) السليمان، يامن سلمان، و ميلاد، محمود محمد (٢٠٢٢). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٨, (٤)، ٦- ٤٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1345477

٢٨) الشجيري، عمر خلف رشيد (٢٠٢٣). التحكم المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة .*مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، (٢)، ١٨٩٨- ١٩٣٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1393376

٢٩) شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي)*. مصر. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٠) الشوربجي، اياد سمير جمعة (٢٠٢٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل جائحة كورونا .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤,(٤٠)، ١٢٤- ١٤٩.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1101421

٣١) شينار، سامية (٢٠٢٢). تعليم الموهوبين باعتماد مهارات التفكير فوق المعرفية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ١٤ (١) ٣٥١- ٣٦٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1272896

٣٢) العايب، صالح، وطباع فاروق (٢٠٢٣). تاثير التقويم التكويني كإستراتيجية لتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى التلاميذ: دراسة تحليلية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية*.٦ (١) ٣٠٨- ٣٢٤.

٣٣) عبدالعظيم، حمدي عبدالله (٢٠٠٨). مهارات فن المذاكرة (طريق الطلاب إلى التفوق والنجاح). الجيزة. مصر: مكتبة أولاد الشيخ.

٣٤) العتيبي، خالد بن ناهس الرقاص، و المقوشي، ندى بنت عمر (٢٠٢٢). مهارات التعلم الموجه ذاتيا وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات دراسيا بجامعة الملك

سعود .مجلة العلوم التربوية، ٩،(١), ٢١٧- ٢٥٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1318954

٣٥) عثمان، عفاف عبدالله (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤيه بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران .*المجلة التربوية، ٧٨* ، ٥٥٣- ٦١٥ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1079336

٣٦) عرفان، أسماء عبدالمنعم أحمد (٢٠٢٢). فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا في الحد من التجوّل العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢*، (١١٤) ٢١- ٨٦.

٣٧) عرفة، ضياءالرحمن فخرالدين عبدالمغيث (٢٠٢٢). *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا لتنمية مهارات البحث التاريخي والتفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية اللغة العربية جامعة الأزهر.* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

٣٨) عزب، ياسمين السيد يوسف، عبدالوهاب، علي جودة محمد، و حمزة، ميساء محمد مصطفى أحمد (٢٠٢٣). برنامج قائم على النظرية الحجاجية لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية .*مجلة كلية التربية، ٣٤*, (١٣٤)، ٤٣٧- ٤٨٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1428508

٣٩) عسيري، فاطمة شعبان (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلّم المنظّم ذاتيًا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية الملك خالد. *مجلة جامعة شقراء*، (١١) ٩١- ١٢٣.

٤٠) علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)*. دار الفكر العربي:القاهرة.

٤١) فرج، عائشة عبدالفتاح إبراهيم (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة .مجلة التربية، ٤، (١٩٢)، ٦١٥- ٦٦٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1231275

٤٢) الكفيري، وداد محمد (٢٠٢١). مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٤* (٤٩)، ٥١- ٧١.

٤٣) الكندري، فتوح علي محمد عبدالرحيم (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الذات في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى معلمات رياض الأطفال الطالبات بدولة الكويت .*مجلة الإرشاد النفسي*، (٧٠)، ١- ٢٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1351939

٤٤) كيفن بول (٢٠٠٨). ادرس بذكاء وليس بجهد (ترجمة مكتبة جرير). ط٤. السعودية: مكتبة جرير.

٤٥) متولي، محمد عبدالقادر علي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب مرتفعي التحصيل بجامعة الأمير سطام .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢١، (٣), ٣٠١- ٣٤٥.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1139194

٤٦) محمد، حسام محمد شعراوي (٢٠٢٢). *فاعلية برنامج قائم على المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية* (رسالة دكتوراه غير منشورة).كلية التربية النوعية. جامعة الزقازيق، الزقازيق. مسترجع من http://searsh.mandumah.com/Record/1322133

٤٧) النجار، حسني زكريا السيد (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلّم الذاتي باستخدام web2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور*، ١٢ (٣) ٢١٨- ٢٨٦.

٤٨) هلال، مروة حمدي عبدالله، أبو الحسن، أحمد سمير مجاهد، عثمان، أحمد عبدالرحمن إبراهيم، و حليم، شيري مسعد (٢٠٢٠). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق .*مجلة كلية التربية*، ٣١, (١٢٣)، ٣٧٣- ٤١٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1179198

٤٩) الوحشي، عائشة بنت عمير، عبدالرحمن، أسماء (٢٠٢٠). أثر استراتيجية فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٤ (٤١) ٢٨- ٥٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1101450

1) Almoeather, R (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction, Turkish Online Journal of Distance Education, 21(2) , p.126-140 .

2) AlMulhim,E.N.(2021). Flipped Learning, Self-Regulated Learning and Learning Retention of Students with Internal/External Locus of Control, *International Journal of Instruction, 14*(1), p. 827- 846.

3) Araka, E., Maina, E., Gitonga, R& ،.Oboko, R. (2020). Research trends in measurement and intervention tools for self-regulated learning for e-learning environments—systematic review (2008–2018.)*Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *15* ( 0) 0 – 20.

4) Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., Oboko, R., & Kihoro, J. (2021). University Students' Perception on the Usefulness of Learning Management System Features in Promoting Self-Regulated Learning in Online Learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 17*(1), 45-64.

5) Calamlam, J. M., Ferran, F., & Macabali, L. G. (2022). Perception on research methods course's online environment and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media, 19*(1), 93-119.

6) Callan, G. L., DaVia Rubenstein, L., Barton, T., & Halterman, A. (2022). Enhancing motivation by developing cyclical self-regulated learning skills. *Theory Into Practice, 61*(1), 62-74.

7) Coskun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(3), 38-46.

8) El-Adl, A.& Alkharusi, H.(2020). Relationships between Self-Regulated Learning Strategies, Learning Motivation and Mathematics Achievement, *Journal of Educational Sciences, 15*(1) p.104-111.

9) Ergen, B. & Kanadli, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study, Eurasian Journal of Educational Research, (69), 55- 74.

10) Gambo, Y.& Shakir, M., Z.(2021). Review on Self-Regulated Learning in Smart Learning Environment, *Smart Learning Environments, 8* (12), p.1-14.

11) Greene, J. A., Bernacki, M. L., & Hadwin, A. F. (2024). Self-regulation. *Handbook of educational psychology*, 314-334. https://link.springer.com/article/10.1186/s41039-020-00129-5 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2021.1932153.

12) Jin, H. (2023). Chinese College Students' English Writing Self-efficacy and Writing Self-regulated Strategies. *Frontiers in Educational Research*, *6*(20).

13) Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2023). Strategies for enhancing self-regulation in e-learning: a review of selected journal publications from 2010 to 2020. *Interactive learning environments*, *31*(6), 3757-3779.

14) Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and current research*, *2*(6), 529-535.

15) Mitchell, K. M., Zumbrunn, S., Berry, D. N., & Demczuk, L. (2023). Writing self-efficacy in postsecondary students: A scoping review. *Educational Psychology Review*, *35*(3), 82.

16) Özdal, H., Özden, C., Güneyli, A., & Atasoy, R. (2022). Effectiveness of self-regulated Learning skills on web-based instruction attitudes in online environments. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *12*(1), 182-193. https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/1519

17) Paris, S. G., & Winograd, P. (2019). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. A commissioned paper for the U.S. department of education project: Preparing teachers to use contextual teaching and

learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-23).

18) Pintrich, P & .Degroot, E. (2019). Motivational and selfRegulated Learning components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, vol. 82. (1), 33-40.

19) Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.

20) Tarchi, C., Brante, E. W., Jokar, M., & Manzari, E. (2022). Preservice teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it?. *Teaching and Teacher Education, 113,* 103669.https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22000403

21) Winne, P. & Perry, N. (2019). Measuring self-regulated learning. In M., Boekaerts, P., Pintrich & M., Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, (pp. 531-566). California: Academic Press.

22) Yoon, M., Hill, J. & Kim, D.(2021). Designing Supports for Promoting Self-Regulated Learning in the Flipped Classroom, *Journal of Computing in Higher Education, 33*(2), p.398-418.