أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان

د/ صديق أحمد محمد عريشي

أستاذ علم النفس المشارك

كـــلية الفنون والعلوم الإنسانية - جامعة جازان

المملكة العربية السعودية

saarishy@jazanu.edu.sa

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان، والتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان من درجاتهم في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي. واستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(١٤٤) طالبة بالكلية التطبيقية بجامعة جازان، طبق عليهم مقياس أساليب العزو السببي (من إعداد الباحث)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد سكاتي وآخرون (Schutte, et al., ١٩٩٨)، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي من إعداد شراو وديسون (Schraw & Dennison, ١٩٩٤)، ومقياس التوافق الأكاديمي من إعداد فوستين (Faustine, ٢٠١٥). وباستخدام أساليب التحليل الاحصائي spss. تم التوصل للنتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات. كما اشارت النتائج إلى أن متغيرات البحث (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي) تسهم في التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات.

كلمات مفتاحيه: أساليب العزو السببي– والذكاء الوجداني– والوعي ما وراء المعرفي– والتوافق الأكاديمي.

أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان

Causal Attribution Styles, Emotional Intelligence, and Metacognitive Awareness as Predictors of Academic Adjustment in Applied college Students at the Jazan University

المقدمة:

يواجه الطلاب والطالبات في الجامعات تحديات متعددة تتطلب التكيف مع بيئة أكاديمية تتسم بالاستقلالية وتحمل المسؤولية الشخصية. وفي هذا السياق، يشير الباحثون (Chong et al., ٢٠٠٩) إلى أن طبيعة الحياة الجامعية، بكل ما تتضمنه من إغراءات وتحديات اجتماعية وأكاديمية، قد تسبب مشاعر القلق والعجز والدونية لدى البعض. ويرى مونرو (Monroe, ٢٠٠٩)أن التكيف الناجح مع هذه البيئة يلعب دورًا حاسمًا في تحقيق الأهداف التعليمية، مما يستدعي ضرورة تطوير التوافق الأكاديمي Academic Adjustment لدى الطلاب. ويعتبر التوافق الأكاديمي سمة مهمة تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، إذ يُعنى بتحقيق توازن بين رغبات الفرد ومطالب البيئة الأكاديمية، مع المحافظة على استقرار نفسي وصحي (Edward, ٢٠٠٣; Petersen et al., ٢٠٠٩). ويؤدي الفشل في التكيف مع البيئة التعليمية إلى تأثيرات سلبية تشمل القلق، وضعف الكفاءة الذاتية، وسوء إدارة الوقت. ومن ثم، فإن التوافق الأكاديمي يشمل الجوانب التحفيزية والمعرفية التي تمكّن الطلاب من التكيف بنجاح مع متطلبات البيئة الجامعية.(Russell & Petrie, ١٩٩٢)

ويشير التوافق الأكاديمي إلى الدافع للتعلم، واتخاذ الإجراءات من أجل الامتثال للمطالب الأكاديمية، والشعور بالعزيمة والرضا العام مع البيئة الأكاديمية. ويوجد مجموعة من العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار عندما يريد المرء الحصول على صورة كاملة عن التوافق الأكاديمي، ممثلة في ،الكفاءة، والقدرة، ومهارات الدراسة، واختبار القلق، والدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والعزو السببي، والوعي المعرفي(Deepika, et al., ٢٠١٨).

كما تم دراسة المنبئات على المستوى الفردي والبيئي بالتوافق الأكاديمي للطلاب، منها أساليب العزو السببي Causal Attribution Styles وجهة الضبط (Day, ١٩٩٩; Mooney, et al., ١٩٩١; Zika & Chamberlain, ١٩٨٧).

وتشير الدراسات إلى أن الطلاب والطالبات ذوي أساليب العزو المتشائمة pessimistic attributional styles (أي الميل إلى عزو الأحداث السلبية لأسباب داخلية عامة وثابتة) يحصلون على درجات منخفضة، مقارنة بالطلاب ذوي أساليب العزو التفاؤلية optimistic attributional styles (بمعنى، الميل إلى عزو الأحداث السالبة إلى أسباب خارجية وغير ثابتة، وعامة؛ (Fazio & Palm, ١٩٩٨). كما اشار تومنى (Tominey, ١٩٩٦) إلى أن أصحاب أساليب العزو السالبة كان توافقهم الأكاديمي أقل من ذوى أساليب العزو الموجبة.

وهناك متغير أخر يؤثر على التوافق الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات ويمكن أن يتنبأ به، ألا وهو الذكاء الوجداني Emotional Intelligence. ووفقاً لمودهوفوزى (Mudhovozi, ٢٠١٢)، فإن الطلاب والطالبات، وخاصة الجدد قد يشعرون بالقلق عندما يتكيفون مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية التي تقدمها الجامعة. وبعض الطلاب يتعاملون مع قضايا التوافق بوضوح، في حين يفشل البعض الآخر في التعامل مع هذه التغييرات في المؤسسة الجامعية، وهذا يدعو للقلق حيث يعتبر التوافق في البيئة الجامعية بمثابة العامل المهم في التنبؤ بالنتيجة الدراسية. ويمكن للطلاب الذين يمتلكون الذكاء الوجداني، التعامل ومعالجة التحديات بشكل مختلف، مما يسهل عليهم التفاعل مع بيئاتهم الجامعية والتكيف معها، من خلال فهم وإدارة مشاعرهم بطرق إيجابية.

كما أن هناك متغيريؤثرعلى التوافق الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، يمكن أن يتنبأ به ألا وهو الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive Awareness. تشتمل ما وراء المعرفة على مجموعة من العمليات العقلية التي تمكّن الناس من فهم سلوكياتهم المعرفية. في الآونة الأخيرة، تبين أن ما وراء المعرفة والعمليات المرتبطة بها تؤثر على سلوكيات الأفراد في مجموعة من المواقف بما في ذلك التوافق الأكاديمي في البيئة التعليمية. وأظهر الباحثون أن ما وراء المعرفة تُمكّن الأفراد من أن يكونوا متعلمين ناجحين، وقد ارتبط ذلك بالذكاء وصنع القرار والسلوكيات المعرفية الأخرى المهمة(Deepika, et al., ٢٠١٨)

لذا فإن البحث الحالي يحاول الكشف عن أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان.

مشكلة البحث:

يمثل الانتقال إلى المرحلة الجامعية تحدياً كبيراً للطالبات، إذ يواجهن متطلبات وتحديات عديدة، للتكيف مع المتطلبات الأكاديمية، التي تتطلب الالتزام بحضور المحاضرات، وتحقيق نتائج مرتفعة، والسعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية. كما يتعين عليهن إدارة مشاعرهن وانفعالاتهن بطرق إيجابية لتحقيق التوافق الأكاديمي والاجتماعي مع البيئة الجامعية.

في هذه المرحلة، يزداد حجم المتطلبات والمسؤوليات الأكاديمية، فبعض الطالبات يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على الوفاء بهذه المتطلبات، وقد يمثل التفكير بشكل مستقل تحدياً لبعضهن ممن اعتادوا الاعتماد على المعلمين كمصدر رئيسي للمعرفة واتخاذ القرارات الأكاديمية. وقد أظهرت بعض الدراسات (Janet et al., ٢٠١٦) أن صعوبة ضبط الانفعالات والوجدان ترتبط بشكل مباشر بضعف التوافق الأكاديمي، مما يؤدي إلى الإحباط وزيادة المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب والطالبات. إلى جانب ذلك، يواجه الطلبة تحديات أخرى تتعلق بتحقيق التوازن بين احتياجاتهم الشخصية ومتطلباتهم البيئية التعليمية، مثل التعامل مع تغيير الأساتذة والمحاضرين والمسارات الدراسية، وتغير قاعات الدراسة، والتكيف مع القواعد والإجراءات الجامعية الجديدة، وضغوط الأداء الأكاديمي، ومواعيد تسليم المهام والواجبات، التي تضيف مزيداً من التعقيد لهذه المرحلة.

وفي حدود –اطلاع الباحث– ليست هناك دراسات بحثت أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية. فالذكاء الوجداني على سبيل المثال يساعد في فهم مشاعر المرء، من خلال توجيهه بشكل إيجابي، وتستطيع الطالبات، أن يكون لديهن القدرة على التوافق الأكاديمي والحفاظ على مستوى أفضل من التفاعل في بيئاتهم الجديدة. ومن ثم، **يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

١. هل توجد علاقات ارتباطيه دالة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان؟

٢. هل يُمكن التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان من درجاتهن في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي؟

٣. هل تسهم أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث في الآتي:

١- التعرف على العلاقة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان.

٢- معرفة إمكانية التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان من درجاتهن في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي.

٣- الكشف عن اسهام أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الآتي:

١- أنه يضيف إلى الأدبيات التي تتعلق بأساليب العزو السببي و الذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي.

٢ – إعداد مقياس للعزو السببي يفيد باحثين المستقبل .

٣- يتناول موضوعا لم ينل نصيبا كافيا من الدراسات والبحث في المملكة العربية السعودية.

٤- تناول القدرات التنبؤية لأساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

أساليب العزو السببي Causal Attribution Styles

يشير العزو إلى فهم الأفراد بشكل صريح وضمني لأسباب الأحداث والمسئولية عن نتائج الأحداث (Abdelaziz Zohri, ٢٠١١, P. ١٣١).

ويُعرف العزو السببي اجرائياً في البحث الحالي بأنه "عملية معرفية عن طريقها يفسر الطالب/الطالبة الاسباب التي تقف خلف توافقه الأكاديمي والمتمثلة في اسباب مثل الحظ، والجهد، والقدرة، استخدام الاستراتيجيات" ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس العزو السببي للنجاح والفشل (إعداد الباحث)

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة والمعرفة الذاتية لتحديد وتقييم وتنظيم الانفعالات لدى الفرد والآخرين (Petrides & Furnham, ٢٠٠٦).

ويعرف اجرائياً في البحث الحالى بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاء الوجداني (Schutte, et al., ١٩٩٨).

الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive Awareness

يعرف الوعي ما وراء المعرفي بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن الناس من فهم سلوكياتهم المعرفية (Deepika, et al., ٢٠١٨).

ويُعرف اجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة من العمليات العقلية المتمثلة في الدراية بالمعرفة، وتنظيم المعرفة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي (Schraw & Dennison, ١٩٩٤).

التوافق الأكاديمي Academic Adjustment

يعرف التوافق بأنه قدرة الفرد على تلبية احتياجاته النفسية والقبول الذاتي وكذلك التمتع بالحياة دون أي نوع من الصراع (Raju & Rahamtulla, ٢٠٠٧).

ويُعرف اجرائياً في البحث الحالى بأنه عملية يحاول بها الطالب /الطالبة التعامل مع العديد من المتطلبات التعليمية في الجامعة وتتمثل في التوافق الأكاديمي، والأداء الأكاديمي ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التوافق الأكاديمي (Faustine,٢٠١٥).

حدود البحث:

تتحدد بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية:دراسة أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي.
- الحدود البشرية: طالبات الكلية التطبيقية.

- الحدود المكانية: جامعة جازان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

أساليب العزو السببي Causal Attribution Styles

تُعد أساليب العزو السببي، من المفاهيم المهمة المرتبطة بالتوافق والنجاح الأكاديمي (House, ٢٠٠٣)، حيث يشير مفهوم العزو السببي إلى الطريقة التي يفسر بها الأفراد أسباب نتائجهم الشخصية ونتائج الآخرين، حيث يعزو الطلاب النجاح والفشل في أدائهم الأكاديمي وتوافقهم الأكاديمي إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية (Weiner, ١٩٩٥) ، ووضع وينر ١٩٧٩ نموذجًا يحدد أربعة أسباب رئيسية للعزو، تشمل القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، وصنف هذه الأسباب على ثلاثة أبعاد: بُعد موقع الضبط (داخلي أو خارجي)، وبُعد الثبات (ثابت أو متغير)، وبُعد التحكم (عوامل يمكن التحكم بها مقابل تلك الخارجة عن السيطرة). على سبيل المثال، يُعد الجهد عاملاً متغيرًا ويمكن تغييره، بينما تُعتبر القدرة ثابتة نسبيًا في تصورات الأفراد (Banafsheh et al., ٢٠١٤).

وتشير الأبحاث إلى ارتباط العزو السببي بالأداء الأكاديمي، حيث أظهرت دراسة زكرمان وآخرون (Zuckerman et al., ١٩٩٨)، أن نجاح الطلاب وفشلهم في الأداء الأكاديمي مرتبطان بأساليب العزو السببي. وبيّنت دراسة شيللي (Schelly, ٢٠٠٥) أن الطلاب الناجحين يعزون إنجازاتهم إلى عوامل داخلية وقابلة للتحكم، مما يعزز دافعيتهم وثقتهم بقدراتهم. وأظهرت دراسة (Rensheng & Weihua, ٢٠٠٣) أن هذه الأساليب تؤثر بشكل كبير على الفشل والنجاح. كما تلعب أساليب العزو السببي دورًا محوريًا في تشكيل معتقدات الأفراد وسلوكياتهم (Schunk, ٢٠١٤).

وعلى صعيد آخر، تُظهر الأبحاث أن نجاح الطلاب يعتمد على مجموعة متنوعة من العوامل، بما في ذلك الجوانب الفردية، والأكاديمية والعائلية والاجتماعية (Banafsheh et al., ٢٠١٤)، إذ قد يرجع فشل الطلاب أحيانًا إلى عدم قدرتهم على تطبيق المهارات الأساسية اللازمة للنجاح، وليس لغياب القدرات لديهم. في هذا السياق، أشارت بعض الدراسات

(Masen et al., ٢٠٠٨)على أن الذكاء ليس المؤشر الوحيد للنجاح الأكاديمي، حيث تتباين أنماط القدرات بين الأفراد وفقًا للعديد من العوامل الأخرى.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

تشير الانفعالات إلى القوى الدافعة التي تحفز النشاط لدى الأفراد (Brody, ٢٠٠٤) . وبما أن البشر مخلوقات عاطفية، فإن المشاعر تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل تطلعاتهم المستقبلية. حيث يتسم الانفعال لدى الطلاب بمجموعة من المكونات، تشمل الإثارة الفسيولوجية، والسلوك التعبيري، والخبرات الواعية المرتبطة بالمزاج، والدوافع، والشخصية والاستعدادات. ونتيجة لذلك، فإن تصرفات الطلاب تتأثر بحالتهم الانفعالية، مما يدفعهم أحيانًا إلى سلوكيات مثل البكاء أو الاستجابة بسلوك "الكر أو الفر (Roberts et al., ٢٠٠١) .

وفقًا لما أشار إليه مانجال (Mangal, ٢٠١٠)، فإن الذكاء الوجداني يتطلب إتقان أربع قدرات رئيسية: الوعي، القبول، الاتجاه، والفعل. يُعنى الوعي بفهم الفرد لما يشعر به وتحديد الأوقات التي تظهر فيها هذه المشاعر، أما القبول فيتصل بإدراك أن الانفعالات جزء طبيعي من العمليات البيولوجية التي تحدث في الجسم وتتصل بالدماغ، وقد لا تكون عقلانية في بعض الأحيان. أما الاتجاه، فيتعلق بمعتقدات الفرد المرتبطة بمشاعره، بينما يُعبّر الفعل عن السلوكيات الناتجة عن الانفعالات والاتجاهات. وبذلك، فإن الذكاء الوجداني يتطلب القدرة على فهم الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين وإدارتها بطريقة فعالة.

وقد عُرّف الذكاء الوجداني في الأدبيات العلمية كقدرة ثابتة نسبيًا تشمل التعرف على الانفعالات وفهمها وإدارتها، سواء عند الفرد أو الآخرين، واستخدام الانفعالات لدعم التفكير واتخاذ القرارات (Mayer, ٢٠٠٢; Petrides & Furnham, ٢٠٠٦; Santrock, ٢٠٠٨)، ومن جهة أخرى، يرى فان روى وويسويسفارام (Van Rooy & Viswesvaram, ٢٠٠٤) أن الذكاء الوجداني يشكّل مهارة يمكن للأفراد تطويرها، تمكنهم من التعامل مع الضغوط والتحديات البيئية بفعالية.

ويشير ماير وآخرون (Mayer et al., ٢٠٠٤)أن الذكاء الوجداني يشمل أربع مجالات أساسية: تحديد الانفعالات، استخدام الانفعالات، فهم الانفعالات، وتنظيمها. ومن خلال تنمية هذه المهارات، يستطيع الطلاب تحقيق توافق أكاديمي واجتماعي أفضل.

وأكدت الدراسات أن الذكاء الوجداني يُعد عاملاً محوريًا في تعزيز قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية في الجامعة .(Grewal & Salovey, ٢٠٠٥) وأشار مودهوفوزي (Mudhovozi, ٢٠١٢) إلى أن طلاب الجامعات، وخاصة الجدد منهم، يعانون من القلق عند مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية. فبينما يتعامل بعض الطلاب مع هذه التحديات بفعالية، قد يفشل البعض الآخر في التكيف مع المتغيرات الجامعية. يُعتبر التوافق الأكاديمي والاجتماعي عنصرًا أساسيًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي.

وعرّف توكمان ومونتي (Tuckman & Monetti, ٢٠١١) التوافق كعملية تهدف إلى الحفاظ على توازن نفسي وفسيولوجي، بينما أوضحت بولتر (Boulter, ٢٠٠٢) أن التوافق ليس عملية أحادية الاتجاه، ولكنه عملية ذو اتجاهين، يتطلب تعديلاً متبادلاً بين احتياجات الفرد والبيئة. وأكد بورغيس وزملاؤه (Burgess et al., ٢٠٠٩) على أن الفشل في التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية قد يؤثر سلبًا على نتائج التعلم والذكاء الوجداني للطلاب ووجهة نظرهم عن العالم.

وفقًا لكوبرسميت وديروسير (Kupersmidt & DeRosier, ٢٠٠٤)، يمثل طلاب السنة الأولى فئة تواجه تحديات نمائية وأكاديمية عديدة تتطلب التعامل معها بفعالية. تشمل هذه التحديات الضغوط المرتبطة بالنجاح الأكاديمي، والوفاء بالمواعيد النهائية، والتكيف مع متطلبات الجامعة. لذا، فإن الذكاء الوجداني يلعب دورًا مهمًا في مساعدة الطلاب على مواجهة هذه التحديات وتحقيق توافق أكاديمي واجتماعي ناجح.

الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive Awareness

مصطلح ما وراء المعرفي Metacognition، تم تطويره لأول مرة من قبل فلافيل Flavell عام ١٩٧٩، ومنذ ذلك الحين استمر في جذب اهتمام كبير من الباحثين، مما أدى إلى تراكم واسع للمعلومات حول هذا المفهوم (Veenman et al., ٢٠٠٦). تعددت تعريفات ما وراء المعرفي، حيث وصفه إيكبوم (Eichbaum, ٢٠١٤) بأنه "التفكير في التفكير"، وهو تعريف يُساهم في تقديم إطار عملي يسهل فهم هذه العملية. وعلى الرغم من ذلك، تعرض المفهوم لانتقادات بناءة نتيجة لتعدد المصطلحات المرتبطة به.

ما وراء المعرفي أصبح مجالًا يحظى باهتمام كبير من علماء النفس التجريبي والتربوي على حد سواء، حيث أشار المنظرون إلى أنه يُمثل بُنية معرفية مهمة لفهم كيفية تفكير الأفراد

وتعلمهم. يُنظر إليه على أنه تكامل بين عناصر الدراية ما وراء المعرفية، والقدرة والخبرة التي تتفاعل مع مهام التعلم، إلى جانب آلية التنظيم الذاتي، التي تُعد ضرورية للتخطيط الفعال، والتنفيذ الناجح، والتقييم الدقيق للتعلم. ومن هذا المنطلق، أكد المنظرون على أن مستوى الفرد في الدراية ما وراء المعرفية والوعي بها يؤثر مباشرةً على استخدام استراتيجيات التعلم وتنظيمها (Schraw & Moshman, ١٩٩٥). وشهدت أبحاث التعليم الأكاديمي تطبيقات واسعة لمفهوم ما وراء المعرفة، حيث تم استكشاف كيف يُمكن استخدام تفكير الأفراد وحالاتهم الشعورية لفهم فعالية المعلم داخل الصف الدراسي (Lajoie, ٢٠٠٨).

الوعي ما وراء المعرفي يُشير إلى نوع من التفكير عالي المستوى الذي يتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية أثناء عملية التعلم. والأنشطة المرتبطة بهذا الوعي تشمل تخطيط كيفية التعامل مع مهمة تعليمية معينة، ومراقبة مدى الفهم، وتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف. كما تُعد هذه الأنشطة جوهرية للنشاط ما وراء المعرفي والتنمية ما وراء المعرفية، حيث تساعد على تحديد الطرق التي يُمكن للطلاب من خلالها تحسين استخدام مواردهم المعرفية بشكل أكثر كفاءة (Deepika, et al., ٢٠١٨).

ويتفق عيسى (٢٠٠٦: ٣٨) مع سني (Sunny, ٢٠٠٤) في أن هناك مجموعة من الخصائص والمزايا المرتبطة بمفهوم ما وراء المعرفة، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١. تركيز ما وراء المعرفة على وعي الفرد وإدارته لتفكيره، يُساعد هذا على تمكين المتعلمين من أن يكونوا عوامل سببية Causal Agents في عملية التعلم الخاصة بهم، بدلاً من أن يكونوا مستقبلين سلبيين.
٢. ما وراء المعرفة تقدم مفهومًا للفردية Individualize مدخل التعلم والنمو المعرفي، النماذج التي تتناول الفروق الفردية بين المتعلمين قليلة في مجالات علم النفس التربوي والنمائي، ولكن ما وراء المعرفة توفر إطارًا لتفسير تلك الفروق بشكل فعال.
٣. ما وراء المعرفة كنمط خاص من المعرفة Knowledge والقدرة، وتنمو هذه القدرة عبر التجارب الشخصية والتعليم المدرسي، حيث تشكّل عملية تكرارية مع النمو المعرفي، إذ تُعتبر ما وراء المعرفة نتاجًا للنمو المعرفي وتُسهم في تعزيزه.
٤. استجابة ما وراء المعرفة للسياقات الصفّية، يمكن للمعلمين تعزيز الحوار ما وراء المعرفي داخل الصف الدراسي، إلى جانب مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التقييم والإدارة الذاتية.

حيث أظهرت الأبحاث أن الطلاب مرتفعي الإنجاز الأكاديمي في مجالات مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات، والعلوم يظهرون مستويات مرتفعة من الدراية ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى تحسينات ملحوظة في مهارات التنظيم الذاتي.

٥. التداخل بين التفكير في التعلم والدافعية للتعلم، يُعتبر التفكير في التعلم والدافعية للتعلم جزءًا لا يتجزأ من عمليات التقييم والإدارة الذاتية، كما تساهم ما وراء المعرفة في تعزيز حب الاستطلاع والمثابرة الذهنية؛ مما يساعد التلاميذ على تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات.

٦. ما وراء المعرفة كوسيلة للتعلم الاجتماعي، تعكس المعرفة العميقة للعمليات المعرفية لدى الفرد داخليًا من خلال التفكير والملاحظة الذاتية، ويمكن تطويرها بمساعدة الآخرين، ويمكن للمعلمين أو الأقران أن يعملوا كمرآة تعكس للفرد معرفته وفهمه.

٧. تحليل المشكلات طويلة الأمد من منظور ما وراء المعرفة، يُمكن استخدام مفاهيم ما وراء المعرفة لتحليل مشكلات شائعة مثل تعلم استراتيجيات جديدة، نقل التعلم إلى سياقات جديدة، ودمج الأبعاد الوجدانية في التعلم.

وأشار ماريل وآخرون Mariel et al (في عيسى، ٢٠١٠) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يعزز التعلم والدافعية الأكاديمية، ولها فائدتين أساسيتين:

– نقل مسؤولية مراقبة التعلم من المعلمين إلى الطلاب أنفسهم.

– تعزيز المدركات الذاتية الإيجابية، والوجدان الإيجابي، والدافعية الأكاديمية.

وتُقدّم ما وراء المعرفة رؤى شخصية تُساعد الأفراد على فهم تفكيرهم وتُعزز استقلالية التعلم. وقد أظهرت بعض الدراسات مثل (Dunning, et ai., ٢٠٠٣; Kruger & Dunning, ١٩٩٩)، أن هناك ارتباطًا قويًا بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والإنجاز الأكاديمي. وذكر كورتز وبوركوفسكي (Kurtz & Borkowski, ١٩٨٤) أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام ما وراء المعرفة والإنجاز الأكاديمي. كما أكد جاكوبز وباريس (Jacobs & Paris, ١٩٨٧)أن ما وراء المعرفة ترتبط بنتائج التعلم المحسنة. وأفاد واتكنز وهاتي (Watkins & Hattie, ١٩٩٢)بأن الطلاب مرتفعي الإنجاز الأكاديمي يميلون إلى استخدام استراتيجيات تتماشى مع دوافعهم بشكل أكبر مقارنة بطلاب ذوي الإنجاز المنخفض. وأشارت دراسة مقصود (Maqsud, ١٩٩٧) أن القدرة ما وراء المعرفية ترتبط إيجابيًا بالتحصيل

الأكاديمي لدى الطلاب. وركزت معظم الأبحاث والدراسات بشكل أساسي على الأداء الأكاديمي حيث أظهرت أن التوافق الأكاديمي الناجح يُعكس من خلال سلوك التعلم لدى الطلاب ومستوى أدائهم الأكاديمي (Cazan, ٢٠١٢) .

التوافق الأكاديمي Academic Adjustment

يُعد الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة مرحلة حاسمة ومميزة في المسيرة الأكاديمية للطلاب، حيث يشير هذا الانتقال إلى تحول الطالب من متعلم تابع إلى متعلم مستقل. في هذه المرحلة، ينتقل الطلاب من الدراسة في بيئة خاضعة للإشراف المكثف مع جدول زمني منظم بعناية، إلى تعلم إدارة الوقت واتخاذ القرارات بمسؤولية أكبر. غالبًا ما يسبب هذا التحول تحديات مختلفة، أبرزها التسرب المبكر، وصعوبة التعامل مع الضغوط النفسية، والمواجهة مع المتطلبات الأكاديمية، وانخفاض الدافع للدراسة، والأداء الأكاديمي المتدني (Reddy et al., ٢٠١٨; Waghachavare et al., ٢٠١٣). بالإضافة إلى التغيرات الأكاديمية، يمر طلاب الجامعة الجدد بتغيرات اجتماعية بارزة، إذ يواجهون بيئة اجتماعية جديدة يكونون فيها جزءًا من المؤسسة الأكاديمية، وأعضاء فاعلين في المجتمع الجامعي، ويتعين عليهم التكيف مع أدوار ومسؤوليات جديدة، ويُعد هذا التكيف ضروريًا لتحمل الطلاب مسؤولياتهم بفعالية(Aderi et al., ٢٠١٣).

يُعرّف التوافق على أنه عملية سلوكية فردية تهدف إلى الحفاظ على التوازن بين الاحتياجات المختلفة، أو بين الاحتياجات الفردية والعوائق البيئية (Geetha, ٢٠١٣) ، وتبدأ هذه العملية منذ الولادة وتستمر طوال الحياة، حيث يحاول الأفراد البحث عن السلوك الملائم في مواقف معينة أو في ظروف متغيرة. ويحقق الأفراد الذين ينجحون في التوافق نتائج إيجابية تشمل حياة مريحة وتجنب الضغوط والصراعات، مما يساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل بنجاح (Taneja, ٢٠١٧)، ويشير التوافق الأكاديمي إلى تطوير الطلاب لمهارات التعلم الأساسية، مثل الكتابة، والتلخيص، والتفكير النقدي، والحفظ، والتعامل مع مواد القراءة، وتقديم العروض الأكاديمية، وتلخيص المحاضرات، وإعداد أوراق الندوات، والإدارة الفعالة للوقت، وأداء الامتحانات. يتميز الطلاب المتوافقون أكاديميًا بقدرتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية المختلفة في الوقت المناسب وتحقيق أداء أكاديمي متميز (Faustine, ٢٠١٥). ويُعتبر التوافق الأكاديمي أيضًا قدرة فردية على التعامل مع التحديات الاجتماعية وإدارة المعرفة عند مواجهة

الانتقال إلى الحياة الجامعية. الأفراد الذين ينجحون في تحقيق التوافق الأكاديمي يظهرون نجاحًا في الحياة الأكاديمية، إلى جانب تحقيق الإنجاز الأكاديمي والدافع الأكاديمي المرتفع(Anderson et al., ٢٠١٦).

في هذا السياق، يُعد التوافق الأكاديمي عملية أساسية لتعزيز نجاح الطلاب في الحياة الجامعية، حيث يمكّنهم من مواجهة التحديات وتحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية بكفاءة.

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة:

– هدفت دراسة عثمان (٢٠٢٤)إلى التحقق من إمكانية أن يكون التجول العقلي متغيرًا وسيطًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف، طبقت أدوات الدراسة على عينة من (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس في مدينتي المحلة الكبرى وطنطا بمحافظة الغربية (٤٦ ذكر، ٤٦ أنثى)، وتوصلت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف، وكذلك التجول العقلي.

– تناولت دراسة أزكماك وآخرون (Özcakmak et al., ٢٠٢١) الكشف عن التأثيرات المحتملة لمستوى الوعي ما وراء المعرفي على الإنجاز الاكاديمي، على عينة من (٣١٤) طالب بكلية التربية،استخدم المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج: أن عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الوعي ما وراء المعرفي، كما ان هناك تأثير إيجابي للوعي ما وراء المعرفي على الإنجاز الاكاديمي.

– هدفت دراسة العزب (٢٠٢١)التعرف على العلاقة بين التوافق الأكاديمي وعادات العقل، وأيضا هدف إلى مدى امكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال متغيرات البحث ، تم تطبيق مقياس التوافق الأكاديمي ومقياس عادات العقل (اعداد الباحثة)على عينة(٣١٣)من طلبة الثانوية العامة ، توصلت النتائج إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي كان متوسطاً، وأن مستوى عادات العقل كان مرتفعاً، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من أبعاد التوافق الأكاديمي وأبعاد عادات العقل، وامكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية من خلال بعض أبعاد عادات العقل وهى الاستعداد للتعلم المستمر، المثابرة، الابداع ، التخيل، التجديد.

– تناولت دراسة الشقيفي (٢٠٢١)الذكاء الوجداني وعلاقته بالعزو السببي لدى طلبة التربية الميدانية بالكلية الجامعية بالقنفذة، ، وتكونت العينة من (٧٠) طالبا تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية البسيطة،طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني(عثمان رزق ، ١٩٩٨)ومقياس العزو السببي (ليكوفورت،١٩٧٩)،وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الوجداني مرتفع، وأن مستوى العزو مرتفع فيما يتعلق بالعوامل الداخلية ، ومتوسط ببعد العوامل الخارجية والعوامل المستقرة ، كما وجدت علاقة طردية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والعزو السببي.

– هدفت دراسة دبيكا وآخرون (Deepika, et al., ٢٠١٨) الكشف عن تأثيرات ما وراء المعرفة على التوافق الأكاديمي وال٠نتائج الأكاديمية. طبقت الأدوات على عينة قومها(٥٢٢) طالبا وطالبة ، وأظهرت النتائج أن درجات المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة وتصحيح الأخطاء ومكونات تقييم ما وراء المعرفة والوعي ما وراء المعرفي بشكل عام ارتبطت إيجابياً مع الإنجازات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي الشامل والنتائج الأكاديمية. على النقيض من ذلك، تبين أن درجات التخطيط والتقييم ترتبط ارتباطًا سلبيًا بدرجات أنماط الحياة الأكاديمية للذكور والإناث. كما أوضحت النتائج المتعلقة بالمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة وتصحيح الأخطاء ومكونات تقييم ما وراء المعرفي والوعي ما وراء المعرفي بشكل عام قد ساهمت في حدوث تباين كبير في درجات أسلوب الحياة الأكاديمية، الإنجازات الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي الشامل والنتائج الأكاديمية، ووجود ارتباطات إيجابية دالة بين درجات الوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي. كما تبين ان وجهة الضبط الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي منبئان دالان بالتوافق الأكاديمي للطلاب.

– تناولت دراسة سمية وآخرون (Somaye et ai., ٢٠١٧) العلاقة بين أساليب العزو والوعي وراء المعرفي والخوف من النجاح. أجريت الدراسة على عينة من (٣٨٥) طالبا، من الطلاب الجامعيين، واستخدم المنهج الوصفي. وأشارت نتائج الانحدار عن أنه في أفضل نموذج للتنبؤ، جاءت الثقة المعرفية، والعزو الإيجابي، وعدم الضبط، والمخاطر منبئات بمتغير الخوف من النجاح . فيما يتعلق بمعامل ارتباط بيرسون، تبين وجود علاقة سالبة بين أسلوب العزو الإيجابي والخوف من النجاح ،كما تبين وجود علاقة دالة بين العزو الثابت السالب والخوف من النجاح ، بالإضافة إلى ذلك، تبين وجود علاقة دالة بين الثقة المعرفية، عدم السيطرة، والمخاطر ،والمعتقدات الإيجابية عن القلق، والخوف من النجاح.

– هدفت دراسة اوكاجبو وابيكويا (Ukaegbu & Obikoya ٢٠١٧) إلى التنبؤ من الذكاء الوجداني والدعم الاجتماعي وتقدير الذات واستراتيجيات المجابهة بالتوافق الأكاديمي للطلاب الجامعيين. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت العينة من (٣٨٢) طالب جامعي، وتوصلت النتائج الى ان الذكاء الوجداني والدعم الاجتماعي وتقدير الذات واستراتيجيات المجابهة مجتمعة، تنبأت بشكل كبير بالتوافق الأكاديمي للطلاب الجامعيين في السنة الأولى.

– هدفت دراسة دهيمان وآخرون (Dhiman et ai., ٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٠٢) طالبا، تم اختيارهم بشكل عشوائي من مقاطعة بورواليا بالهند. لجمع وتحليل النتائج تم تطبيق مقياسين احدهما للذكاء الوجداني، والاخر للتوافق. تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون. أشارت النتائج الى ان الذكاء الوجداني يؤثر على التوافق الأكاديمي، بمعنى ان المرتفعين في الذكاء الوجداني يمكن ان يقبلوا تحدى الحياة و يحققون التوافق الأكاديمي.

– تناولت دراسة وجانيت وآخرين (Janet et al., ٢٠١٦) العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبا، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياسين: أحدهما للذكاء الوجداني والأخر للتوافق الأكاديمي والاجتماعي. استخدم معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وموجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي لطلاب الجامعة، وامكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لطلاب الجامعة من خلال الذكاء الوجداني.

– اهتمت دراسة اعد يلي والزغلول (٢٠١٥) بالكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلَم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، ،اشتملت العينة على (٣٥٠) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك حيث طبق مقياس للعجز المتعلم وآخر للتوافق الأكاديمي ،وتطبيق مقياس للعزو السببي المكيف على البيئة الأردنية. وأشارت النتائج إلى أن أبعاد العزو السببي: العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة ومجالات التوافق الأكاديمي كانت ذات مستوى مرتفع، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم: فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض. كما تم اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (٠,٨١) .

– تناولت دراسة الشهري (٢٠١٣) العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي ، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن الفروق بين متوسط درجات تحصيل الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، و الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التوافق الدراسي. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الادوات على عينة عددها(٢٠٠) طالب. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي. وأيضاً وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الوجداني. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في التحصيل لصالح الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع. ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الذكاء الوجداني في التوافق الأكاديمي.

– قامت دراسة كازان وأنيتسي (Cazan & Anitei ٢٠١٠) بتسليط الضوء على العلاقة بين الأداءات الأكاديمية السابقة للطلاب، والخصائص النفسية لدوافع التعلم، واستراتيجيات التعلم، والتوافق الأكاديمي. افترضت الباحثة أن التحصيل الأكاديمي السابق، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجهات الدافعية منبئات بالتوافق الأكاديمي. وتكونت العينة من (٢٨٠) طالباً، وباستخدام تحليل الانحدار، أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفعالية الذات الأكاديمية وقلق الاختبار منبئات بالتوافق الأكاديمي، وأقوى المنبئات استراتيجيات التنظيم وراء المعرفي.

– هدفت دراسة بيكر وآخرين (Parker et al., ٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي. أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٦٧) من المراهقين، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق مقياس للذكاء الوجداني وآخر للتوافق الأكاديمي. و تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين احادي الاتجاه. أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي موجبة ودالة، كما اشارت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ بالتوافق الأكاديمي.

التعليق العام على الدراسات والبحوث السابقة:

قام الباحث باستعراض الدراسات السابقة من خلال النظر إلى أبعادها الرئيسية والتي تتمثل في الاتي:

أولا: الأهداف: اختلفت البحوث في أهدافها، ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل في بحث: العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي، تأثير التدريب على الذكاء الوجداني في زيادة التوافق الأكاديمي والاجتماعي بين طلاب السنة الأولى بالجامعة، وكذلك معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلَم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند الى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة، ودراسة تأثيرات ما وراء المعرفة على التوافق الأكاديمي والنتائج الأكاديمية، دراسة العلاقة بين أساليب العزو والوعي ماوراء المعرفي والخوف من النجاح. كما تبين أن الذكاء الوجداني والدعم الاجتماعي وتقدير الذات واستراتيجيات المجابهة مجتمعة، تنبأت بشكل كبير بالتوافق الأكاديمي للطلاب الجامعيين. وقد استفاد الباحث من استعراض هذا التراث السيكولوجي في تحديد أهداف بحثه.

ثانياً: العينة حيث جاءت العينات في مجملها كبيرة، وأجريت الدراسات على طلاب الجامعة ومن ثم فقد أفاد الباحث من هذا العرض في تحديد عينة الدراسة (طالبات الكلية التطبيقية بالجامعة).

ثالثاً: النتائج: حيث تشير النتائج إلى ان العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي موجبة ودالة احصائيا (السقيفي ،٢٠٢١ ؛جانيت واخرين ،٢٠١٦ ؛ دهيمان واخرون ،٢٠١٦ ؛الشهري ،٢٠١٣ ؛بيكر واخرون ،٢٠٠٤) ،كما اشارت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ بالتوافق الأكاديمي(أكاجيو وابيكويا،٢٠١٧ ؛بيكر واخرون ،٢٠٠٤)،وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين الوعي ماوراء المعرفي والانجاز والتوافق الاكاديمي (أزكماك واخرون ،٢٠٢١)، وامكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من الوعي ماوراء المعرفي (دبيكا واخرون ، ٢٠١٨) ، وأن درجات المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة وتصحيح الأخطاء ومكونات تقييم ما وراء المعرفة والوعي ما وراء المعرفي بشكل عام ارتبطت إيجابياً مع الإنجازات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي الشامل والنتائج الأكاديمية، وأن أبعاد العزو السببي: العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة ومجالات التوافق الأكاديمي كانت ذات مستوى مرتفع، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم فقد

صـنفت ضـمن المسـتوى المنخفض، وجود علاقة دالة وموجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة في السنة الأولى، وامكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة من خلال الذكاء الوجداني. واستفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في صياغة الفروض .

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

١- استخدمت الدراسات السابقة، في معظمها، المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة ويدرسها كما توجد في الواقع، وللوصول إلى نتائج دقيقة والتمكن من تفسيرها وتأويلها، وهذا ما يفعله البحث الحالي.

٢- أجريت معظم الدراسات على طلاب الجامعة، وهذا ما يفعله البحث الحالي.

٣- إلا أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفية والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بالجامعة، ومعرفة إمكانية التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بالجامعة من درجاتهم في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي. وهذا ما لم يتحقق في البحوث والدراسات السابقة التي أمكن الباحث الاطلاع عليها.

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطيه دالة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان.

٢. يُمكن التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان من درجاتهن في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي.

٣. تسهم أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان.

المنهجية والاجراءات :

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة ويدرسها كما توجد في الواقع، وللوصول إلى نتائج دقيقة والتمكن من تفسير وتحليل النتائج.

ثانياً: المجتمع: طالبات الكلية التطبيقية بصامطة بجامعة جازان وعددهن ٢٧٨ طالبة.

ثالثاً:عينة البحث: تم اختيار عينة مكونة من (١٤٤) طالبة بالكلية التطبيقية بصامطة، بأسلوب العينة العشوائية البسيطة.

رابعاً: أدوات البحث:

مقياس العزو السببي للنجاح والفشل (إعداد الباحث):

وصف المقياس وخطوات إعداده: يهدف هذا المقياس إلى قياس تفسير الطالب الجامعي للأسباب التي يعزو نجاحه أو فشله في إتمام المهام الأكاديمية. قام الباحث بمراجعة عدد من المقاييس التي ركزت على قياس العزو السببي، ومنها: مقياس العزو الأكاديمي للطالب (Bell & McCllum, ١٩٩٨)، ومقياس العزو السببي للنجاح والفشل (شبلي وآخرون، ١٩٩٨)، ومقياس العزو السببي (اعديلي، والزغول، ٢٠١٥)، وتم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في اللغة العربية لضمان دقة وصحة اللغة. يتكون المقياس من (١٤) مفردة، ويندرج تحت كل مفردة، أربع اختيارات تعكس الأسباب التي يفسر بها الطالب نجاحه أو فشله في المهام الأكاديمية، وهي (الحظ، الجهد، القدرة، استخدام الاستراتيجية). تتراوح الدرجة على كل مفردة بين (١ – ٤) والدرجة الكلية على المقياس من (١٤ – ٥٦) درجة.

الخصائص السيكومترية للبحث الحالي:

الصدق:

١ – عُرض المقياس مرفقاً باستمارة توضح أهداف ومفهوم العزو السببي وأبعاده الأربعة المستخدمة في المقياس، على (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس، وبلغت نسب اتفاق آراء المحكمين حول فقرات المقياس بين (٩٠%) إلى (١٠٠%) مما يحقق مؤشرلصدق المقياس ويجعله أداة مناسبة وفعالة لقياس العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلاب الجامعيين في البحث الحالي.

٢ – صدق المحك : تم تطبيق المقياس الحالي مع مقياس (اعديلي والزغلول،٢٠١٥)على عينة استطلاعية عددها (٦٠)طالبة ، وحسب معامل الارتباط بينهما وقيمته (٧١ و.) ويعتبرمؤشر لقوة العلاقة بين المقياسين ويدل على صدق المقياس العد للبحث الحالي .

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس ٠,٨٤ ويعد معامل ارتباط دال عند مستوي ٠,٠١، مما يشير إلى مستوى

عالي من الثبات، يتيح استخدام المقياس بشكل موثوق في قياس العزو السببي للنجاح والفشل لدى طالبات عينة البحث الحالي.

مقياس الذكاء الوجداني:

(Schutte et al., ١٩٩٨)، ترجمة الباحث.

وصف المقياس: يتكون المقياس الأصلي من ٣٣ مفردة، يجيب الطالب عليها من خلال مقياس متدرج.

الخصائص السيكومترية في النسخة الأصلية:

الصدق: تم حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملى، حيث أفرز عاملاً واحداً يضم جميع المفردات البالغ عددها ٣٣ مفردة.

الثبات: تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٨، وهو معامل ثبات مرتفع.

الخصائص السيكومترية في البحث الحالي:

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية لضمان وضوح وسهولة المفردات. ويتكون المقياس في نسخته المترجمة من نفس عدد المفردات ٣٣ مفردة، يجيب الطالب من خلال مقياس متدرج: أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، غير متأكد(٣ درجات)، لا أوافق (٢ درجة)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

الصدق: قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (٦٠) طالبة ، وحسب الصدق باستخدام طريقة المحك الخارجي، حيث تم مقارنة النتائج بمقياس استكشاف وتنمية الذكاء الوجداني (عبد القادر وعيسى، ٢٠٠٨) وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٨، وهو معامل ارتباط دال عند مستوي ٠,٠١

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test–Retest بفارق زمني قدره (١٤) يوماً، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٩) وهو معامل ثبات قريب من المعامل الذي حصل عليه المؤلفون الأصليون للمقياس. وبذلك تشير النتائج إلى أن النسخة العربية من المقياس تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة من حيث الصدق والثبات، مما يتيح استخدام المقياس بشكل مطمئن في قياس الذكاء الوجداني لدى عينة البح

مقياس الوعى ما وراء المعرفي:

(Schraw & Dennison, ١٩٩٤) ترجمة الباحث

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأصلية من ٥٢ مفردة، يقدرها الطالب على أساس (صح- خطأ). و يتكون المقياس من بعدين هما:

الأول: الدراية بالمعرفة knowledge of cognition، ويشتمل على ١٧ مفردة (٣، ٥، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٤٦).

الثاني: تنظيم المعرفة regulation of Cognition، ويشتمل على ٣٥ مفردة(١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨ ، ٩ ،١١، ١٣، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤ ،٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥ ،٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢). وتشير الدرجة المرتفعة إلى وعى ما وراء معرفي (الدراية، والتنظيم) مرتفع للطالب.

الخصائص السيكومترية في النسخة الأصلية:

الصدق: تم حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، حيث أفرز عاملين، وهما الدراية بالمعرفة ويشتمل على ١٧ مفردة، وتنظيم المعرفة ويشتمل على ٣٥ مفردة.

الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا للثبات، وبلغ الثبات بين ٠,٨٨ الى ٠,٩٣، وهو معامل ثبات مرتفع.

الخصائص السيكومترية في البحث الحالي:

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية لضمان وضوح وسهولة المفردات.

الصدق: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إلية بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد ،والجدول (١)يوضح ذلك .

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي اليه مع حذف درجة المفردة من درجة البعد لمقياس الوعى ما وراء المعرفي،

البعد الأول الدراية بالمعرفة		البعد الثانى تنظيم المعرفة	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
٣	٠,٧٤٣	١	٠,٧٠٠
٥	٠,٦٣٤	٢	٠,٧٠٣
١٠	٠,٨٠٧	٤	٠,٧٥٠
١٢	٠,٧٠٥	٦	٠,٦٣٠
١٤	٠,٧١١	٧	٠,٦١٢
١٥	٠,٧٤٤	٨	٠,٧٠٦
١٦	٠,٦٣٤	٩	٠,٧٠١
١٧	٠,٦٧٢	١١	٠,٧١٥
١٨	٠,٧١٣	١٣	٠,٧٢٤
٢٠	٠,٦٠٤	١٩	٠,٦٣٤
٢٦	٠,٨٠٧	٢١	٠,٦٣٢
٢٧	٠,٧٠٥	٢٢	٠,٧١٢
٢٩	٠,٧١١	٢٣	٠,٧٠٩
٣٢	٠,٧٥٤	٢٤	٠,٧٤٤
٣٣	٠,٦٣٤	٢٥	٠,٧٠٧
٣٥	٠,٦٥٢	٢٨	٠,٦١٤
٤٧	٠,٧٠٢	٣٠	٠,٦٢٢
		٣١	٠,٧٣١
		٣٤	٠,٧٠٤
		٣٦	٠,٧٠٣
		٣٧	٠,٦١١
		٣٨	٠,٦٢١
		٣٩	٠,٧٠٨
		٤٠	٠,٦٠٥
		٤١	٠,٦١١
		٤٢	٠,٦١٤
		٤٣	٠,٦٢٢
		٤٤	٠,٦٣٢
		٤٥	٠,٧٠٠
		٤٦	٠,٧٣٣
		٤٨	٠,٧٣١
		٤٩	٠,٧٢٤
		٥٠	٠,٦٥٥
		٥١	٠,٦٥٢
		٥٢	٠,٧٠٩

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test–Retest بفارق زمني قدره (١٤) يوماً، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

مقياس التوافق الأكاديمي:

Academic Adjustment Scale (Faustine, ٢٠١٥)، ترجمة الباحث.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأصلية من جزئين: التوافق الأكاديمي، والتوافق الاجتماعى، ويشتمل كل منهما على ٢٥ مفردة. ويتكون مقياس التوافق الأكاديمي من بعدين هما:

الأول: التوافق الاكاديمي Academic Adjustment، ويشتمل على الفقرات التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٤).

الثاني: الأداء الاكاديمى Academic Performance، ويشتمل على الفقرات التالية: (٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٥).

قام الباحث الأصلي باشتقاق مفردات المقياس من مقياس تكيف الطالب مع الجامعة the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)، (Baker & Siryk, ١٩٩٩)، تشير الدرجة المرتفعة إلى التوافق الأكاديمي والاجتماعى للطالب.

الخصائص السكومترية في النسخة الأصلية:

الصدق: باستخدام الصدق التقاربى، تم حساب العلاقة بين مقياس التوافق الأكاديمي، ومقياس تكيف الطلاب للجامعة (Baker & Siryk, ١٩٩٩)، وكان معامل الارتباط دالاً (ر= ٠,٦٤، مستوى الدلالة ٠,٠١). الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا للجزئين، وبلغ الثبات بين ٠,٧٩ إلى ٠,٩٢، وهو معامل ثبات مرتفع

الخصائص السيكومترية في البحث الحالي:

قام الباحث بأخذ الجزء الخاص بالتوافق الأكاديمي، ويشمل ٢٥مفردة، يجيب الطالب من خلال مقياس متدرج (ليكارت) أوافق (٣ درجات)، غير متأكد(درجتان)، ولا أوافق (درجة واحدة). قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية لضمان وضوح وسهولة المفردات.

الصدق: تم حساب الصدق باستخدام الصدق التمييزي أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس، وذلك من خلال اتباع أسلوب الأرباعيات، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين الأرباعي الاعلى والإرباعي الأدنى كما يعكسه الاداء الكلى للمقياس

المفردة	الإرباعي الأدنى(ن= ٢٩)		الإرباعي الأعلى(ن=٢٧)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
١	١,٠١	١,٢٥	٢,٠٢	١,٠٢	٣,٠٥**
٢	١,١٠	٢,١٧	٢,٦٧	١,٧٦	٢,٩٣ **
٣	١,٢٠	١,٨٨	٢,٥٠	١,٢٨	١,٩٢ *
٤	١,٠١	١,٢٥	٢,١٥	١,٠٢	٣,٠٥**
٥	١,١٢	١,٢٧	٢,٧٤	١,٥٥	١,٧٢ *
٦	١,١٨	٢,٧	٢,٦٩	١,٧٦	٢,٩٣ **
٧	١,٩٠	١,٨٨	٢,٥٠	١,٢٨	١,٩٢ *
٨	١,٢٤	١,٣٢	٢,٢١	١,١٨	٢,٤٨ **
٩	١,٠٢	١,٢٧	٢,٣٤	١,٥٥	١,٧٢ *
١٠	١,٠٦	١,٤٧	٢,٦٠	١,٣٧	٣,٥٦**
١١	١,٠٨	٢,١٧	٢,٥٩	١,٧٦	٢,٩٣ **
١٢	١,٠٣	١,١٧	٢,٠٠	٢,٠١	٢,٧٣**
١٣	١,٢٤	١,٣٢	٢,٢١	١,١٨	٢,٤٨ **
١٤	١,١٦	١,٤٤	٢,٦١	١,٣٨	٢,٦٠**
١٥	١,٩٢	١,٢٧	٢,٦٤	١,٥٥	١,٧٢ *
١٦	١,٠٨	٢,٧	٢,٤٩	١,٧٦	٢,٩٣ **
١٧	١,٠١	١,٢٥	٢,٢١	١,٠٢	٣,٠٥**
١٨	١,١٦	١,٤٤	٢,٦٢	١,٣٨	٢,٦٠**
١٩	١,٠٣	١,١٧	٢,٠٠	٢,٠١	٢,٧٣**
٢٠	١,١٠	١,٨٨	٢,٥٠	١,٢٨	١,٩٢ *
٢١	١,١٣	١,١٧	٢,٠٠	٢,٠١	٢,٧٣**
٢٢	١٠١	١,٢٥	٢,٢٢	١,٠٢	٣,٠٥**
٢٣	١,١٢	١,٢٧	٢,٦٤	١,٥٥	١,٧٢ *
٢٤	١,١٤	١,٣٢	٢,٢١	١,١٨	٢,٤٨ **
٢٥	١,١٦	١,٤٧	٢,٦٠	١,٣٧	٣,٥٦**

يتضح من الجدول (٢) صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزى بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة.

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test–Retestبفارق زمني قدره (١٤) يوماً، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٠) وهو معامل ثبات قريب من المعامل الذي حصل عليه المؤلف الأصلي

النتائج ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطيه دالة بين كل من أساليب العزو السببي ،الذكاء الوجداني ،الوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الدبلوم بجامعة جازان."

لاختبار صحة الفرض تم الاعتماد على الإحصائيات الوصفية وإجراء اختبارات العلاقات الارتباطية باستخدام معامل بيرسون، بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي، وذلك لتحديد طبيعة العلاقة واتجاهها وقوتها. وكما هو موضح في الجدول (٣)، تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين كل من أساليب العزو السببي ،الذكاء الوجداني ،الوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي على النحو التالي:

جدول (٣) الإحصاءات الوصفية والعلاقات بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي

المتغيرات	أساليب العزو السببي	الذكاء الوجداني	الوعي ما وراء المعرفي	التوافق الأكاديمي
أساليب العزو السببي	–	.٣٤٣ **	.٤١٢**	.٤٣٢**
الذكاءالوجداني	.٣٤٣**	–	.٣٥٢**	.٤٢٢**
الوعي ما وراء المعرفي	.٤١٢**	.٣٥٢**	–	.٤٨٠**
التوافق الأكاديمي	.٤٣٢**	.٤٢٢**	.٤٨٠**	–
المتوسط	٤٠,٠١٨	١١٥,٢٧٧	٣٨,٦٨١	٤٨,٤٣٧
الانحراف المعيارى	٤,١٩٩	٤,١٣٤	٤,٢١٤	٤,٧٧٨
** P <.٠١				

– العلاقة بين أساليب العزو السببي والتوافق الأكاديمي: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بقيمة معامل ارتباط بلغت (ر = ٠,٤٣٢)، مما يشير إلى أن الطالبة التي تعتمد على أساليب العزو السببي الإيجابي تمتلك مستوى أعلى من التوافق الأكاديمي. بمعنى أن تحسين أساليب العزو السببي يرتبط بتحسن مستوى التوافق الأكاديمي لدى الطالبات.

– العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي :أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بقيمة معامل ارتباط بلغت (ر = ٠,٤٢٢)، مما يوضح أن الذكاء الوجداني المرتفع يرتبط إيجابيًا بتحقيق التوافق الأكاديمي. بمعنى أن ارتفاع مستويات الذكاء الوجداني يُسهم في تحسين التوافق الأكاديمي.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الشقيفي (٢٠٢١) ، جانيت وآخرون (٢٠١٦)،دهيمان وآخرون(٢٠١٦)، الشهري (٢٠١٣) .وهذا يدل على ان الذكاء الوجداني وابعاده تؤثر على التوافق الأكاديمي تأثيرا ايجابيا .

– العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي: أظهرت النتائج أيضًا علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بقيمة معامل ارتباط بلغت (ر = ٠,٤٨٠)، حيث يرتبط الوعي ما وراء المعرفي بارتفاع مستويات التوافق الأكاديمي، مما يعكس تأثيرًا إيجابيًا للوعي ما وراء المعرفي على التوافق الأكاديمي.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ازكماك وآخرون (٢٠٢١).وهذا يدل على ان الوعي ماوراء المعرفي يؤثر ايجابيا على التوافق الأكاديمي .

تشير النتائج الإحصائية إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين جميع متغيرات البحث والتوافق الأكاديمي .وهذا يحقق صحة الفرض الأول ، ويعكس أهمية دور أساليب العزو السببي، الذكاء الوجداني، والوعي ما وراء المعرفي في دعم التوافق الأكاديمي لدى الطالبات. كما أن قوة معاملات الارتباط تدل على أن الوعي ما وراء المعرفي يمتلك التأثير الأقوى بين المتغيرات على التوافق الأكاديمي (ر = ٠,٤٨٠)، يليه أساليب العزو السببي (ر = ٠,٤٣٢)، وأخيرًا الذكاء الوجداني (ر = ٠,٤٢٢). تدعم النتائج صحة الفرض الأول، مؤكدةً أن المتغيرات الثلاثة (أساليب العزو السببي، والذكاء الوجداني، والوعي ما وراء المعرفي) ترتبط ارتباطًا إيجابيًا ودالًا إحصائيًا بالتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان. بما يعزز أهمية هذه العوامل في تحقيق التوافق الأكاديمي لدى الطالبات بجامعة جازان.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "يُمكن التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان من درجاتهن في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي." لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي، لمتغيرات (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي) كمنبئات لمتغير التوافق الأكاديمي. حيث تظهر النتائج الواردة في الجدول (٤) كالتالي:

النموذج الأول: أساليب العزو السببي كمتغير مستقل، قد أسفر عن قيمة مربع (R) = ٠.٤٨١، ومربع معامل (R^2) المعدل= ٠,٤٧٨، وهذا يوضح أن أساليب العزو السببي تُفسر ٤٧,٨% من التباين الكلي في درجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات.

النموذج الثاني: شمل أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني كمتغيرين مستقلين، قد أسفرا عن قيمة مربع(R) = ٠,٦٠٤، ومربع معامل المعدل(R^2) =٠,٥٩٩، وهذا يوضح أن الجمع بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني، يزيد من قدرة النموذج على تفسير التباين الكلي في درجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات، ليصل إلى ٥٩,٩٪.

النموذج الثالث: شمل الجمع بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمتغيرات مستقلة، وقد أسفروا عن معامل مربع (R) = ٠,٧٥٧، ومربع المعدل (**R^2**) =٠,٧٥١، وهذا يوضح أن الجمع بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي، يرفع تفسير التباين في التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات ليصل إلى ٧٥,١٪.

النماذج الثلاثة تظهر تأثيرًا تراكميًا لمتغيرات البحث، حيث يساهم كل متغير إضافي في تحسين قدرة النموذج على تفسير التباين الكلي في درجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات.

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار لمتغيرات التوقع (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي) كمنبئات بـ (التوافق الأكاديمي)

النموذج	معامل انحدار	معامل انحدار متعدد	مربع ارتباط متعدد	خطأ الانحراف المعياري للتقدير	إحصائيات التغير				
					تغير معامل انحدار متعدد	تغير F	درجات الحرية ١	درجات الحرية٢	دلالة تغير F
١	a.٦٩٤	.٤٨١	.٤٧٨	٤,٠٢٢٨٤	.٤٨١	١٣١,٨٣٧	١	١٤٢	٠,٠١
٢	b.٧٧٧	.٦٠٤	.٥٩٩	٣,٥٢٦٥١	.١٢٣	٤٣,٧٨٣	١	١٤١	٠,٠١
٣	c.٨٧٠	.٧٥٧	.٧٥١	٢,٧٧٥٣١	.١٥٢	٨٧,٦٥٩	١	١٤٠	٠,٠١

a المنبئات (الثوابت) العزو.

b المنبئات (الثوابت) العزو، الذكاء الوجداني.

c المنبئات (الثوابت) العزو، الذكاء الوجداني، الوعي ما وراء المعرفي.

d المتغير التابع التوافق الأكاديمي.

جدول (٥) ملخص تحليل الانحدار المتعدد بين متغيرات التوقع (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي) ومقياس النتائج (التوافق الأكاديمي).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
١. الانحدار	٢١٣٣,٥٤٠	١	٢١٣٣,٥٤٠	١٣١,٨٣٨	a .٠١
البواقى	٢٢٩٨,٠١٥	١٤٢	١٦,١٨٣		
الكلى	٤٤٣١,٥٥٥	١٤٣			
٢. الانحدار	٢٦٧٨,٠٤٠	٢	١٣٣٩,٠٢٠	١٠٧,٦٧٢	b.٠١
البواقى	١٧٥٣,٥١٥	١٤١	١٢,٤٣٦		
الكلى	٤٤٣١,٥٥٥	١٤٣			
٣. الانحدار	٣٣٥٣,٢٢٤	٣	١١١٧,٧٤١	١٤٥,١٢٣	c.٠١
البواقى	١٠٧٨,٣٣١	١٤٠	٧,٧٠٢		
الكلى	٤٤٣١,٥٥٥	١٤٣			

a المنبئات (الثوابت) العزو السببي.

b المنبئات (الثوابت) العزو السببي، الذكاء الوجداني.

c المنبئات (الثوابت) العزو السببي، الذكاء الوجداني، الوعي ما وراء المعرفي.

d المتغير التابع التوافق الأكاديمي.

يوضح الجدولين (٥،٤) نتائج تحليل الانحدار التدريجي لمتغيرات التوقع (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي) كمنبئات لمتغير التوافق الأكاديمي. تتضمن النتائج معاملات الانحدار ومعامل مربع(**R**)، ومربع معامل المعدل(**R²**)، وخطأ الانحراف المعياري للتقدير، وإحصائيات التغير، وهي كالتالي:

النموذج الأول (a):

يعتمد على أساليب العزو السببي كمنبئ وحيد، يفسر ٤٧,٨% من التباين في التوافق الأكاديمي (R^2 = ٠,٤٧٨)، قيمة F للنموذج ١٣١,٨٣٧، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

النموذج الثاني (b):

يضيف الذكاء الوجداني إلى أساليب العزو السببي كمنبئات، ويفسر ٩ .٥٩ ٪ من التباين في التوافق الأكاديمي (R^2 = ٠,٥٩٩)، قيمة F للنموذج ٤٣,٧٨٣، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

النموذج الثالث (c):

يشمل أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات، ويفسر ٧٥,١٪ من التباين في التوافق الأكاديمي (R^2 = ٠,٧٥١)، قيمة F للنموذج ٨٧,٦٥٩، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

تحليل التباين لبيانات الانحدار المتعدد أكد دلالة إحصائية للنماذج الثلاثة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أهمية متغيرات البحث (أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي) في التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " تُسهم أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح في الجدول (٦)، حيث قدمت المتغيرات المستقلة مساهمات فردية دالة في التنبؤ بالتوافق الأكاديمي. حيث أشارت النتائج إلى أنه تمت ملاحظة أوزان بيتا التالية التي تمثل المساهمة النسبية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ. العزو السببى: B = ٠,٢٤٠، قيمة "ت" = ٣,٠٩١، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، الذكاء الوجداني: B = ٠,١٣٢ ، قيمة "ت" = ١,٥٣٣، وهي قيمة دالة عند

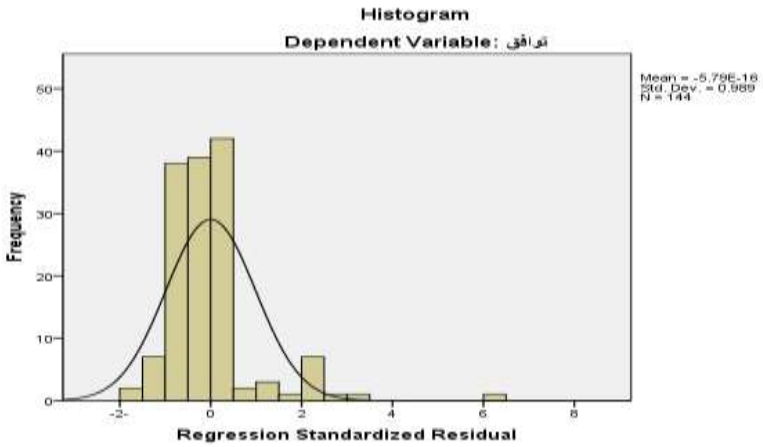
مستوى ٠,٠١، الوعي ما وراء المعرفي: B = ٠,٦٨٦ ، قيمة "ت" = ٩,٣٦٣ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٦) المساهمة النسبية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتوافق الأكاديمي.

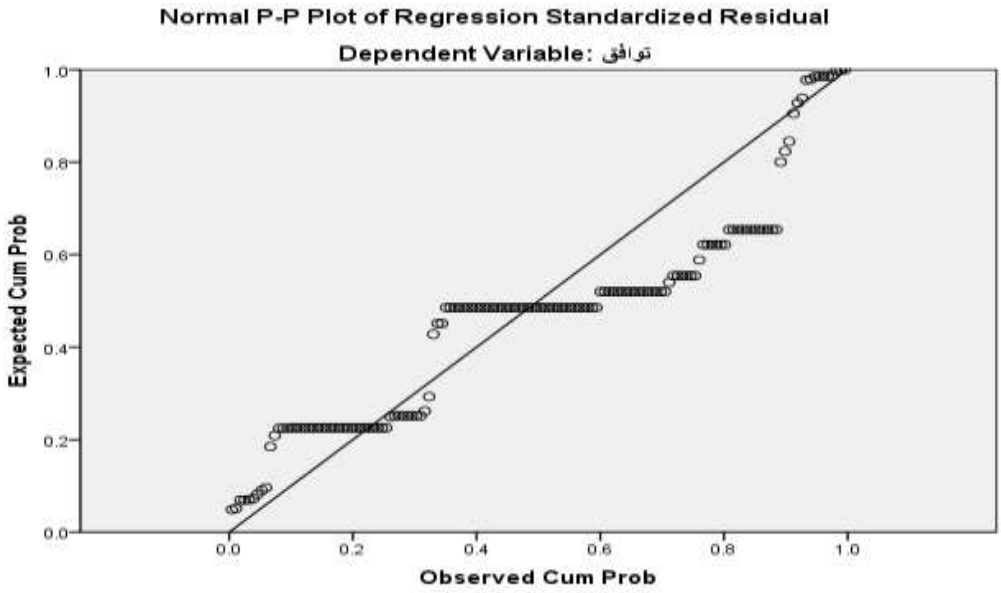
النموذج	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	قيمة "ت"	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
١.الثوابت	٨,١٤٥	٢,٤٥٤		٣,٣١٩	.٠١
العزو	٠,٨٦٠	٠,٠٧٥	٠,٦٩٤	١١,٤٨٢	.٠١
٢. الثوابت	٤,٢٣٠	٢,٢٣١		١,٨٩٦	.٠١
العزو	٠,٣٩١	٠,٠٩٧	٠,٣١٦	٤,٠٤٨	.٠١
الذكاء الوجداني	٠,٥٩٢	٠,٠٩٠	٠,٥١٦	٦,٦١٧	.٠١
٣. الثوابت	٠,٤٦٤	١,٨٠١		٠,٢٥٨	.٠١
العزو	٠,٢٤٠	٠,٠٧٨	٠,١٩٤	٣,٠٩١	.٠١
الذكاء الوجداني	٠,١٣٢	٠,٠٨٦	٠,١١٥	١,٥٣٣	.٠١
الوعي ما وراء المعرفي	٠,٦٨٦	٠,٠٧٣	٠,٦٣٢	٩,٣٦٣	.٠١

a المتغير التابع التوافق الأكاديمي

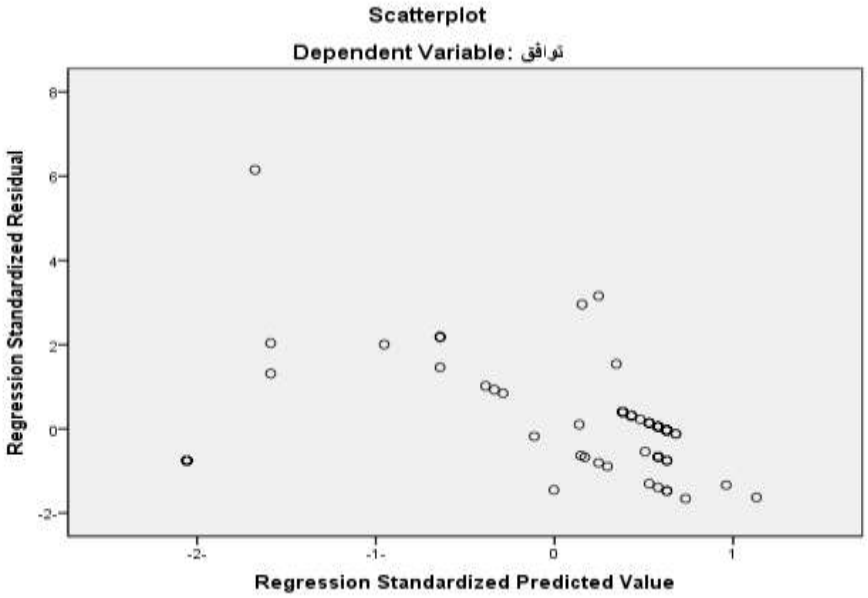
كما هو مبين في الشكل (١) الرسم البياني للمتبقيات مع منحنى طبيعي متداخل. تبدو البقايا قريبة من وضعها الطبيعي. إن منحنى الاحتمال الطبيعي للبواقي كما هو موضح في الشكل (٢) خطي تقريبًا. وهذا يدعم الشرط الذي يتم فيه توزيع شروط الخطأ بطريقة طبيعية. بشكل عام، كما هو مبين في الشكل (٣) يظهر الرسم البياني للبواقي والرسم البياني ذات التوزيع الطبيعي متشابكة.



الشكل ١. الانحدار الموحد المتبقي



الشكل ٢ منحنى الاحتمال الطبيعي للبواقى



الشكل ٣ مخطط التشتت

مناقشة النتائج:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الكلية التطبيقية بجامعة جازان، وكذلك معرفة إمكانية التنبؤ بدرجات التوافق الأكاديمي لدى الطالبات من درجاتهن في كل من: أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي. وكذلك دراسة المساهمة النسبية لأساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي في التوافق الأكاديمي. وفي هذا الصدد، تعمل النتائج على توسيع معرفتنا بالعلاقة بين أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى طالبات الدبلوم بجامعة جازان.

ويمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء الإطار النظري، الذي أشار إلى أن القيمة التنبؤية للوعي ما وراء المعرفي قد أكدت على حقيقة أن الطلاب الذين يخططون دراستهم بكفاءة، ويراقبون تقدمهم التعليمي، ويعدلون سلوكهم باستمرار لمتطلبات مواقف التعلم، يؤدون أداءً أفضل ويحصلون على مستويات عالية من التوافق الأكاديمي (Cazan & Anitei, ٢٠١٠). كما أن الوعي ما وراء المعرفي مجموعة من العمليات العقلية التي تمكّن الناس من

فهم سلوكياتهم المعرفية. وقد تبين أن الوعي ما وراء المعرفي والعمليات المرتبطة بها تؤثر على أداء وسلوكيات الأفراد في مجموعة من المواقف بما في ذلك التوافق الأكاديمي في البيئة التعليمية، وتمكّن الأفراد من أن يكونوا متعلمين ناجحين، وقد ارتبط ذلك بالذكاء وصنع القرار والسلوكيات المعرفية الأخرى المهمة (Jain et al., ٢٠١٧) وتؤيد هذه النتيجة النتائج التي توصلت إليها الأبحاث السابقة التي أشارت إلى أن الوعي ما وراء المعرفي جزء لا يتجزأ من التحصيل الأكاديمي للطلاب (Kornell & Metcalfe, ٢٠٠٦; Kitsantas et ai., ٢٠٠٨)، كما أظهرت الأبحاث السابقة أن استراتيجيات التعلم غير الفعالة يمكن أن تحدد صعوبات التوافق الاكاديمي بين الطلاب. وبالتالي فإن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفي ربما يكون له تأثير ايجابي على التوافق لدى الطلاب والطالبات (Cazan, ٢٠١٢)، حيث تتيح الممارسة من خلال استخدام الاستراتيجيات للمتعلمين تقييم تقدمهم وضبط مدخل التعلم لديهم، وهذا يحقق تأثيرا إيجاباً على التوافق الذاتي والأكاديمي لتحقيق النتائج المرجوة (Naseri et ai., ٢٠١٧)، ونتيجة البحث الحالي متسقة مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة جاين وزملائة، حيث اشاروا الى امكانية التنبؤ التوافق الأكاديمي للطلاب من خلال الوعي ما وراء المعرفي. ووجود علاقة بين التوافق الأكاديمي للطلاب والوعي ما وراء المعرفي (Seyed et ai., ٢٠١٦)، والوعي ما وراء المعرفي يتنبأ بالتوافق الأكاديمي للطلاب و يفسر ٢٠% من التباين في التوافق الأكاديمي (Seyed et ai., ٢٠١٦) وهذا إن دل على شيء، فيدل على أن التوافق الأكاديمي الناجح يعكس سلوك التعلم لدى الطلاب وأداءهم وتوافقهم الأكاديمي (Cazan, ٢٠١٢).

ومن ناحية أخرى، تبين وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التوافق الأكاديمي والذكاء الوجداني (ر= ٤٢٢.)، وهذا يشير الى ان الذكاء الوجداني وكفاءاته ضرورية للنجاح الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث بحث أديمو (Adeyemo, ٢٠٠٥) في الذكاء الوجداني، وتبين وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التوافق الأكاديمي والذكاء الوجداني. وفي نفس السياق، وجد عبد الله وآخرون (Abdallah et al., ٢٠٠٤) علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التوافق الأكاديمي والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، كما وجد أيشاك وآخرون(Ishak et al., ٢٠١١) علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التوافق الأكاديمي والاجتماعي والذكاء الوجداني لدى طلاب

الجامعة. بالإضافة إلى ذلك، تتفق نتائج البحث الحالي في حالة التنبؤ، مع ما توصلت إليه نتائج دراسة اومرانيان وزملائة (Omranian et al., ٢٠١٥) باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، الى أن الذكاء الوجداني منبئ بالتوافق الوجداني، والاجتماعي، والأكاديمي لدى الطلاب. كما تتفق نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت إليه دراسة وجانيت وآخرين (Janet et al., ٢٠١٦) من وجود علاقة دالة وموجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة في السنة الأولى، وإمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي والاجتماعي لطلاب الجامعة من خلال الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري ايضا الذى اشار إلى أن طلاب الجامعة، خاصة الجدد يشعرون بالقلق عندما يتكيفون مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية التي تقدمها الجامعة. بعض الأفراد يتعاملون مع قضايا التوافق بوضوح في حين يفشل البعض الآخر في التعامل مع هذه التغييرات في المؤسسة الجامعية، وهذا يدعو للقلق حيث يعتبر التوافق في البيئة الجامعية بمثابة العامل المهم في التنبؤ بالنتيجة الدراسية. ويقوم التحسن في التوافق على مدى امتلاك الفرد أو الطالبة للذكاء الوجداني، حيث يمكن للطلاب التعامل مع ومعالجة التحديات بشكل مختلف(Mudhovozi, ٢٠١٢) .

أما عن العزو السببي، فقد تبين وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التوافق الأكاديمي وأساليب العزو السببي(ر= ٤٣٢.)، بالإضافة إلى ذلك، تبين أن العزو السببي قد أسفر عن مربع معامل انحدار (R) بلغ ٤٨١. ومربع ارتباط متعدد قدره ٤٧٨. وهذا يوضح أن ٤٧,٨ ٪ من التباين الكلي في التوافق الأكاديمي لأولئك الذين شاركوا في البحث يعزى إلى العزو السببى. كما أسهم العزو السببي في التنبؤ بالتوافق الأكاديمي: B = ٠,٢٤٠، قيمة "ت" = ٣,٠٩١، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي أشار إلى أن النجاح والتوافق في المواقع الأكاديمية يتأثر بشكل كبير بتوقعات الطلاب فيما يتعلق بعزو النجاح والفشل (Basturk & Yavuz, ٢٠١٠)، حيث في المواقع الأكاديمية، يعزو الطلاب النجاح والفشل في أدائهم الأكاديمي، وتوافقهم الأكاديمي إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية. كما ذكر بانكس، ويلفسون (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨) أن العزو السببي يمكن أن يؤثر في النجاح والتوافق الأكاديمي للطلاب داخل المؤسسات التعليمية. وهذا يتفق مع الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي أشارت إلى أن أسلوب العزو

المتشاءم يرتبط سلبا بالنجاح والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، في حين أن أسلوب العزو المتفاءل يرتبط إيجاباً بالنجاح والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات (Bruinsma & Jansen, ٢٠٠٥).

التوصيات العملية

١. تعزيز مهارات الذكاء الوجداني من خلال برامج تدريبية لتمكين الطلاب والطالبات من التعامل مع التحديات الأكاديمية.
٢. تقديم إرشادات حول أساليب العزو السببي الإيجابية لتطوير توجهات أكثر تفاؤلاً لدى الطلاب والطالبات.
٣. تشجيع استراتيجيات التعلم التي تعتمد على الوعي ما وراء المعرفي من خلال مناهج تعليمية تفاعلية تدعم التفكير النقدي والتقييم الذاتي وتحسن من التوافق الأكاديمي .

المراجع العربية:

اعديلي، نداء وزغلول، رافع. (٢٠١٥). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلَّم والتوافق الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج١١، ع٣، ٣٣١- ٣٤٣.

باهي، مصطفى حسين وشبلي، أمنية إبراهيم. (١٩٩٨). الدافعية "نظريات وتطبيقات". القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

شلبى، امينة إبراهيم؛ السيد، أحمد البهي و رزق، محمد عبدالسميع. (١٩٩٨). **العزو السببي للنجاح والفشل**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشقيفي، موسي بن أحمد. (٢٠٢١). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب العزو السببي لدى طلبة التربية العملية بالكلية الجامعية بالقنفذة. **المجلة المصرية للقراءة والمعرفة**. (٢١) العدد (٢٣٥)، ١١١ – ١٣٦.

الشهري، عبدالله بن محمد. (٢٠١٣). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد، عيسى، مراد على (٢٠٠٨). مستوى الذكاء الوجداني لدى مُدراء المدارس وتأثيره على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون والتلاميذ. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الثامن عشر، العدد ٦١، ص ص ١-٤١.

عثمان، شهدان محمد. (٢٠٢٤). التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. **المجلة العلمية لكلية التربية**- جامعة أسيوط. المجلد (٤٠)، العدد (٢) جزء ثاني، ١- ٦٩.

العزب، رحاب أمين مصطفى. (٢٠٢١). التوافق الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة (النظام التعليمي الجديد). **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، العدد (٤٥) جزء ٢، ١٥٩- ٢٥٨.

عيسى، مراد علي (٢٠٠٦). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**. الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عيسى، مراد على (٢٠١٠). أثر تدريبات الإستراتيجية ما وراء المعرفية في التنظيم الذاتي لقلق الاختبار المعرفي وفعالية الذات المنخفضة المصاحبة لدى مرتفعي مستوى الطموح من طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة الجامعة الاسكندينافية المحكمة في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية**، المجلد ١، العدد ١، كانون الثانى، ص ص ١٠٧-١٣٤.

المراجع الأجنبية:

Abdallah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. and Uli. J. (٢٠٠٤). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Malaysia Secondary Students. Pakistan **Journal of Psychology Research**, ١٩(٣), ١٠٥- ١٢١.

Abdelaziz Zohri. (٢٠١١). Causal Attributions for Failure and the Effect of Gender among Moroccan EFL University Learners. **English Language Teaching**, Vol. ٤, No. ٤, ١٣٠-١٣٧.

Aderi, M., Jdaitawi, M., Ishak, N. A., & Jdaitawi, F.(٢٠١٣) The Influence of Demographic Variables on University Students' Adjustment In North Jordan. **International Education Studies**, ٦(٢), ١٧٢-١٧٨.

Adeyemo, D. A. (٢٠٠٥). The Buffering Effect of Emotional Intelligence on the Adjustment of Secondary School Students in Transition. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology,** ٣(٢), ٧٩-٩٠.

Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (٢٠١٦). The academic adjustment scale: Measuring The Adjustment of Permanent Resident or Sojourner Students. **International Journal of Intercultural Relations**, ٥٤:٦٨-٧٦.

Baker, R. E., & Siryk, B. (١٩٩٩). **Student Adaptation to College Questionnaire Manual**. Western Psychological Services.

Banafsheh, H, Afsaneh, R. N, Mahnaz, R, N,(٢٠١٤). The comparison of attribution styles and emotional intelligence among the successful and unsuccessful Female high school students in Ahvaz, controlling for the intelligence. **International Letters of Social and Humanistic Sciences**. Vol. ٣٧, pp ٥٧-٧٠.

Banks, M. and Woolfson, L. (٢٠٠٨). RESEARCH SECTION: Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. **British Journal of Special Education** ٣٥(١), ٤٩–٥٦.

Basturk, S, Yavuz, I. (٢٠١٠) Investigating Causal Attributions of Success and Failure on Mathematics Instructions of Students in Turkish High Schools. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** ٢(٢), ١٩٤٠–١٩٤٣.

Boulter, L. T. (٢٠٠٢). Self-concept as a predictor of college freshmen academic adjustment. **College Students Journal**, ٣٦(٢), ٢٣٤ – ٢٤٦.

Bruinsma, M., & Jansen, E. (٢٠٠٥). Who succeeds at university? Factors predicting academic achievement of first-year Dutch students. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, **Eficacia y Cambio en Educación**. ٣,(١), p, ٢٠٤-٢٠٥.

Burgess, T., Crocombe, L., Kelly, J. & Seet, P. S. (٢٠٠٩). The effect of cultural background on the academic adjustment of first year dental students. **journal of the Education Research Group of Adelaide,** ١(٢), ٥ – ١٤.

Cazan, A. M. (٢٠١٢). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. **Social and Behavioral Sciences** ,٣٣ , ١٠٤- ١٠٨.

Cazan, A. M., & Anitei, M. (٢٠١٠). Motivation, learning strategies and acadmic adjustement. **Romanian Journal of Experimental Applied Psychology,** ١(١), ٦٤-٧٣.

Chong, A, Ooi, K, Lin, B and Raman, M. (٢٠٠٩). Factors affecting the adoption level of c-commerce: An empirical study. **Journal of Computer Information Systems** ٥٠(٢):١٣.

Day, S. K. (١٩٩٩). **Psychological impact of attributional style and locus of control on college adjustment and academic success**. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.

Deepika J. Gyanesh K. Ishdutta A.(٢٠١٨). Metacognitive awareness and academic locus of control as the predictors of academic adjustment. **Polish Psychological Bulletin**, ٤٩(٤) ٤٣٢–٤٤١.

Dhiman K, Birbal S, Bhim C. (٢٠١٦). Emotional Intelligence and Adjustment Ability Among Higher Secondary School Students: A Correlational Study. **American Journal of Social Sciences** , ٤(٤): ٣٤-٣٧

Dunning, D. Johnson, K. Ehrlinger, J. and Kruger, J.(٢٠٠٣). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence. **Current Directions in Psychological Science**,١٢(٣):٨٣-٨٧ .

Edward, N. S (٢٠٠٣). First impressions lastAn innovative approach to induction. **Active Learning in Higher Education**, ٤(٣), ٢٢٦-٢٤٣.

Eichbaum, Q. G. (٢٠١٤). Thinking about thinking and emotion: the metacognitive approach to medical humanities that integrates the humanities with basic and clinical science. **Original Research & Contributions.** ١٨(٤). ٦٤-٧٥.

Faustine, H, (٢٠١٥). **The Relationship between Social Support, Social Adjustment, Academic Adjustment, and Academic Performance Among College Students in Tanzania.** Thesis of Doctor.

Fazio, N. M., & Palm, L. J. (١٩٩٨). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. **Psychological Reports**, ٨٣(١), ١٥٩–١٦٢.

Geetha, S. (٢٠١٣). Personal Adjustment of the Student Trainees, **International Journal of Education and Psychological Research** (IJEPR) ٢.(٤) ,١٢٣–١٢٨.

Grewal, D. & Salovey, P. (٢٠٠٥). The science of emotional intelligence. **Current Directions in Psychological Science**, ١٤(٦), ١٤٦ – ١٦١.

House, J. D. (٢٠٠٣). Self-beliefs and science and mathematics achievement of adolescent students in Hong Kong: Findings from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). **International Journal of Instructional Media**, ٣٠, ١٩٥-٢١٢.

Ishak, N., Jdaitawi, M. and Ibrahim, Y. (٢٠١١). Moderating Effect of Gender and Age on the Relationship between Emotional Intelligence with Social and Academic Adjustment among First Year University Students, **International Journal of Psychological Studies**, ٣(١), ٧٨-٨٩.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (١٩٨٧). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, ٢٢, ٢٥٥-٢٧٨.

Jain, D. Tiwari, G. and Awasthi, I. (٢٠١٧). Impact of Metacognitive Awareness on Academic Adjustment and Academic Outcome of the Students. **The International Journal of Indian Psychology**, ٥(١), ١٢٣-١٣٨.

Janet, N ,Ruth N, Felicia, M and Dan, M. (٢٠١٦). Emotional Intelligence as a Correlate of Social and Academic Adjustment of First Year University Students in South East GEO– Political Zone of Nigeria. **Journal of Advanced Research**, Volume ٥, No ١, ٩-٢٠.

Kitsantas, A., Winsler, A, & Huie, F. (٢٠٠٨). Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Succes During College: A Predictive Validity Study. **Journal of Advanced Academics**, ٢٠(١), ٤٢-٦٨.

Kornell, N., & Metcalfe, J. (٢٠٠٦). Study efficacy and the region of proximal learning framework. Journal of Experimental Psychology: Learning, **Memory, and Cognition**, ٣٢, (٣) ٦٠٩–٦٢٢.

Kruger, J., & Dunning, D. (١٩٩٩) Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology** ٧٧, ٦, ١١٢١-١١٣٤.

Kupersmidt, J. B. & DeRosier, M. E. (٢٠٠٤). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. Children's peer relations: **From development to intervention**. pp. ١١٩–١٣٨.

Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (١٩٨٤). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. **Journal of Experimental Child Psychology**, ٣٧,(٢) ٣٣٥-٣٥٤.

Lajoie, S. (٢٠٠٨). Metacognition, self regulation, and self-regulated learning: a rose by any other name? **Educational Psychology Review**. (٢٠) ٤٦٩-٤٧٥.

Malek, T. Jdaitawi, Noor-Azniza, Ishak & Farid, T. Mustafa. (٢٠١١). Emotional Intelligence in Modifying Social and Academic Adjustment among First Year University Students in North Jordan. **International Journal of Psychological Studies**, Vol. ٣, No. ٢, ١٣٥-١٤١.

Mangal, S. K. (٢٠١٠). **Essentials of Education Psychology**. New Delhi. PHI.learning Private Limited.

Maqsud, M. (١٩٩٧). Effects of Metacognitive Skills and Nonverbal Ability on Academic Achievement of High School Pupils. **Educational psychology**, ١٧(٤), ٣٨٧-٣٩٧.

Masen, P. H., Kigan, J., Heveston, A. K., Kanger, J. J. (٢٠٠٨). **Child development**. Tehran: Markaz publication.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (٢٠٠٢). **The Mayer – Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test** (MSCEIT). User's manual. Toronto, Multi – Health Systems.Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (٢٠٠٤). Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. **Psychological Inquiry**, ١٥ (٣), ١٩٧ – ٢١٥.

Monroe, P. (٢٠٠٩). **International encyclopaedia of education**. (Ed.) New Delhi: Cosmo Publications.

Mooney, S. P., Sherman, M. S., & LoPresto, C. T. (١٩٩١). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. **Journal of Counseling and Development**, ٦٩, ٤٤٥-٤٤٨.

Mudhovozi, P. (٢٠١٢). Social and Academic Adjustment of First Year University Students. **Journal of Social Science**, ٣٣(٢) ٢٥١ – ٢٥٩.

Naseri, M; Kazemi, M, Motlag, M. (٢٠١٧). The Effectiveness of Metacognitive Skills Training on Increasing Academic Achievement. **Iranian journal of educational Sociology**, ١(٣),٨٣-٨٨.

Omranian, M, hoseinchari, M, Sepasian, H & Asaadi, B (٢٠١٥). **Predicting Adolescents' Emotional, Social, and Academic Adjustment Based on Emotional Intelligence**. GMP Review, V١٦.

Özcakmak, H., Köroglu, M., Kormaz, C., & Bolat, Y. (٢٠٢١). The effect of metacognitive awareness on academic success. **African educational research Journal,** ٩ (٢), ٤٣٤-٤٤٨.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (٢٠٠٤). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? **Personality and Individual Differences**, ٣٧(٧), ١٣٢١–١٣٣٠.

Petersen, H, Louw, J; Dumont, K. (٢٠٠٩). Adjustment to University and Academic Performance among Disadvantaged Students in South Africa. **Educational Psychology**, v٢٩ n١ p٩٩-١١٥.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (٢٠٠٦). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. **Journal of Applied Social Psychology**, ٣٦(٢), ٥٥٢–٥٦٩.

Raju, M.V.R. and Rahamtulla, T.K. (٢٠٠٧). Adjustment Problems among School Students, **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,** ٣٣(١), ٧٣-٧٩.

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (٢٠١٨). Academic Stress and its Sources Among University Students. **Biomedical & Pharmacology Journal,** ١١(١), ٥٣١-٥٣٧.

Rensheng H & Weihua J. (٢٠٠٣). **On the Attribution of success or failure of primary and High school students in communication**. Psychol, Sci, ٣.

Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (٢٠٠١). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? **Some new data and conclusions.** Emotion, ١,(٣), ١٩٦ – ٢٣١.

Russell, R. K., & Petrie, T. A. (١٩٩٢). **Academic adjustment of college students: Assessment and counseling**. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology.

Santrock, J. W. (٢٠٠٨). **A Topical Approach to lifespan Development.** New York, NY: McGraw – Hill.

Seyed, D, Mahin, G, Zahra, M. and Mohammad, A.(٢٠١٦). The Relationship between Metacognitive Strategies, Academic Adjustment and Academic Performances in Students of Qom University of Medical Sciences. **Iranian Journal of Medical Education**, ١٦, ٤٧٠-٤٨١.

Schelly, C. (٢٠٠٥). **Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among student with learning disabilities.** Wayne State University.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (١٩٩٤). Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology**, ١٩(٤), ٤٦٠–٤٧٥.

Schraw, G, & Moshman, D.(١٩٩٥). Metacognitive theories, **Educational Psychology Review**, ٧, (٤) ٣٥١-٣٧١.

Schunk, D.H. (٢٠١٤) **Learning Theories: An Educational Perspective. ٦th Edition, Pearson Prentice Hall**, Upper Saddle River.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (١٩٩٨). Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, ٢٥, ١٦٧-١٧٧.

Somaye, Ashrafifard, & Abdollah, Mafakheri (٢٠١٧). Investigating the Relationship Between Attribution Styles and Metacognitive Skills With Fear of Success Among Students. **Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences,** ١١,(٢), ٢-٧.

Sunny, C. (٢٠٠٤). **Metacognition in adult learning. A project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education,** Weber State University , Ogden ,Utah.

Taneja, M. (٢٠١٧). Study of spiritual intelligence in relation to adjustment of prospective teachers, **National Journal of Multidisciplinary Research and Development** ٢(٣),٥٣٣–٥٣٥.

Tominey, Matthew F.(١٩٩٦). Attributional Style as a Predictor of Academic Success for Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Disorder in Postsecondary Education. **Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities Association,** Chicago, IL, Feb. ١٩-٢٢.

Tuckman, B. W. & Monetti, D. M. (٢٠١١). **Educational Psychology**. Wadsworth Cengage Learning.

Ukaegbu H. and Obikoya O.(٢٠١٧). Sychosocial factors predicting academic adjustment of first year university undergraduates in rivers state, Nigeria. **Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences,** ٥(١١), ١-١٥.

Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. (٢٠٠٤). Emotional intelligence: A Meta–analytic investigation of predictive validity and nomological net. **Journal of vocational behaviour**, ٦٥, ٧١ – ٩٥.

Veenman, M., Wolters., B., Afflerbach, P. (٢٠٠٦). Metacognition and learning: conceptual and methodlogical considerations. **Metacognition and Learning**. (١), ٣-١٤.

Waghachavare, V. B., Dhumale, G. B., Kadam, Y. R., & Gore, A. D. (٢٠١٣). A Study of Stress among Students of Professional Colleges from an Urban area in India. **Sultan Qaboos Univ Med Journal**;١٣(٣):٤٢٩-٤٣٦

Watkins, D. & Hattie, J. (١٩٩٢). The motive-strategy congruence model revisited. **Contemporary Educational Psychology**, ١٧,(٢) ١٩٤-١٩٨.

Zika, S., & Chamberlain, K. (١٩٨٧). Relation of hassles and personality to subjective well-being. **Journal of Personality and Social Psychology,** ٥٣, ١٥٥-١٦٢.

Zuckerman, M, Kieffer, S, & Knee, C. (١٩٩٨). Consequences of Self-Handicapping: Effects on Coping, Academic Performance, and Adjustment. **Journal of Personality and Social Psychology,** ٧٤(٦):١٦١٩-١٦٢٨.