# أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات

د.منى حسن السيد السيد بدوى
مدرس علم النفس التربوى
بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

**مقدمة وموضوع البحث :**

يواجـــه الطلاب من خلال مراحل الدراسة المختلفة وخاصة بالمرحلة الثانوية العديد مـــن الأعباء الأكاديمية التى تتعلق بالاستذكار والتحصيل والامتحانات من أجل الحصول على المجمـــوع الـــذى يؤهلهم للالتحاق بالمرحلة الجامعية، مما يحتم عليهم إتقان بعض المهارات الأكاديمية اللازمة من خلال احتفاظهم بفاعلية ذات مناسبة تؤهلهم على مواجهة تلك المطالب الأكاديمـــية المتلاحقة. ومن المحتمل أن يتفاوت طلاب الفصل الواحد فى مهارتهم الأكاديمية عـــند مواجهـــتهم للمقتضيات الدراسية، على اعتبار أن الفاعلية الذاتية تقوم بدور رئيسى فى توجـــيه وتنشـــيط السلوك البشرى نظراً لما تسهم به فى رفع مستوى أداء الطالب التحصيلى، وذلـــك مـــن خـــلال ما تقوم به هذه الفاعلية الذاتية من إمداد سلوك الطالب بالطاقة والنشاط الدراسى.

وعلـــى ذلـــك تعتبر الفاعلية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزاً هاماً فى دافعية الطالب للقيام بأى عمل أو نشاط دراسى فهى تساعد الطالب على مواجهـــة الضـــغوط الأكاديمـــية المختلفة، والتى تعترض أداءه التحصيلى، وترتفع مستويات الفاعلـــية الذاتـــية لدى الطلاب من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمى.

ويرى بندورا Bandura (١٩٨٩) أن الأفراد ذوى المعتقدات الإيجابية يكونوا أكثر قـــدرة على التحكم فى الضغوط التى تواجههم، وأن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الفرد يتوقف على قدرته فى الاستفادة من الخبرات السابقة، فهى العامل الأساسى الذى يبرز شعور الفرد بالثقة بالنفس وتقدير الذات.

ويؤكد باندورا Bandura (١٩٧٧) على أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفى لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التى يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات فى التغلب على الضغوط التى تواجهه، وهذه الخبرات والممارسات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية. وتتضح الفاعلية الذاتية فى الإدراك الذاتى لقدرة الطالب على أداء الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يحقق نتائج مرغوبة من النجاح فى العمل الدراسى.

وإذا كان من أهم ما يسعى المربون إلى تحقيقه من أهداف هو إدارة المشكلات الاجتماعية ومواجهة الأنماط السلوكية المشتقة فى حجرة الدراسة، فإنها أيضاً من أهم ما يمكن أن يركزوا عليه تدريب الطلاب على ممارسات الأداء الناجح للمهام الأكاديمية.

إن المتعلم الذى يسعى لاكتساب المعرفة معتمداً على ذاته يقوم بتوجيه نفسه لاختيار موضوع التعلم، وتحديد الوقت المناسب للتعلم، وإعداد المصادر وجمع البيانات والتنسيق بينها. وهذا يتطلب تقدير ذاتى فعال يدفعه للقيام بمختلف هذه الخطوات حتى يصل إلى مستوى من التعلم يهدف إلى تحقيقه، ذلك أن المستوى التحصيلى للطالب لا يتوقف على مستوى ذكائه فحسب، بل يتأثر هذا المستوى كذلك ببعض العوامل مثل مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت، وتحمل الضغوط الأكاديمية، والتنظيم الذاتى للتعلم.

وبصفة عامة يعد اندماج الطالب النشط فى تعلم المهام واستخدام التدريبات والممارسات والتصحيح النسقى للأخطاء من الخصائص المشتركة فى برامج التدخل الأكاديمى الناجحة مع الطلاب ذوى التحصيل المنخفض. برامج التدخل التعليمى الأكثر حداثة تدرس للمراهقين ذوى التحصيل المنخفض وتعرف بإسم "استراتيجيات التعلم" أى تدرس لهم الأساليب والمبادئ أو القواعد التى تمكنهم من التعلم وحل المشكلات وإتمام عملهم المدرسى معتمدين على أنفسهم، والمراهقين الذين يتعلمون سوف يقدرون بكفاءة أكبر على تعلم المهارات الجديدة كمدخل لاستراتيجيات التعلم التى يجبر الطلاب على أن يتحملوا مسئوليات تعلمهم. [ جابر عبد الحميد، ١٨، ١٩٩٩]

ومن هنا يمكن التأكيد على ضرورة اهتمام التربويين بإعداد البرامج التعليمية المناسبة لتنمية المهارات والممارسات الجيدة للاستذكار من أجل النهوض بمستوى التحصيل الدراسى.

ومهـارات الاسـتذكار Study Skills نـوع من السلوك المكتسب الذى يتكرر فى المواقف المتشابهة ويبذل الطالب جهداً فى الاستذكار للإلمام بالحقائق وفحص الآراء والتحليل والنقد وتفسير والظواهر وحل المشكلات وابتكار أفكار حديثة واكتساب سلوكيات جديدة تفيده فـى مجـال دراسته. وتبدو عادات الاستذكار فى سلوك الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسـب معلومـات ومعارف وخبرات ومهارات. وتلعب عادات الاستذكار المرغوب فيها دوراً لا يمكـن إغفالـه بالنسبة للتحصيل الدراسى حيث أن عادات الاستذكار المرغوب فيها يمكـن أن تسـهم بشـكل فعال فى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى. "ونظراً لأن استذكار الدروس يشكل ركناً أساسياً فى حياة الطالب، فإنه يحسن أن ينظم حياته فى المنزل والمدرسة بصورة تمكنه من أدائها على خير وجه، ففى المنزل لابد وأن ينظم وقته بين ساعات المعيشة والـنوم. والدراسة والتوفيق بينها، وتنظيم العلاقة مع الوالدين والأخوة والأصدقاء والتخفيف من آثار المشكلات الأسرية والاجتماعية. وفى المدرسة ينظم الوقت بين المساهمة فى النشاط المدرسـى بقـدر معقول وتنظيم العلاقة مع المدرسين على أساس الانتفاع بخبراتهم العلمية والشخصية ". [نبيل حافظ، ١٩٨١،٣٤]

ومـن هـنا يلعـب تنظيم الوقتTime Management والتحكم فيه بكفاءة دوراً ملحوظاً فى التحصيل، حيث وجدت علاقة إيجابية بين مهارات تنظيم الوقت والتحكم فيه وبين تحصـيل الطـلاب، ولهذه العلاقة تضميناتها التطبيقية حيث يمكن تعليم الطلاب مهارة تنظيم الوقت والتحكم فيه.

[ Brittion & Tesser, 1991, 83, 3, 405_ 410 ]

وفـى علاقـة المـتعلم بالوقت، نجد أن كاهل الطالب مثقل بأعباء فعلية كثيرة مثل الخـوف مـن الرسـوب، والمشـكلات التعليمية بالمدرسة، ودرجة تقبل الطالب من زملاءه بالفصل، وطبيعة العلاقات السائدة فى المدرسة، وتغيير المدرسة أو محل الإقامة، وعدم التأييد. (الدعـم) الاجـتماعى. وهـذا يتطلب من الطالب أداء خليط من المهام المعقدة والمتباينة فى أولوياتهـا، وفـترات إعدادها، ومواعيد إنجازها والدرجات والتقديرات المحددة له ولذلك يعد وقـت الطالب مورد محدد وهو مثل الموارد المحددة قابل للتحكم والضبط الفعال، وكثيراً ما يعـبر الطـلاب صـراحةً_ وخاصةً فى المدارس الثانوية _أنهم يواجهون عديداً من المواقف والمشكلات الضاغطة التى تسبب لهم توتراً وقلقاً يؤثر على حياتهم النفسية والدراسية معاً مما يتطلب تعويدهم على تحمل الضغوط الأكاديمية Endurance of Academic Stress.

كمـا يعد التنظيم الذاتى للتعلم Self Regulated Learning أحد الأساليب الحديثة والمهمـة فـى تناول الإنجاز للطلاب، ففيما سبق كان الإنجاز الأكاديمى للطلاب يدرس على أسـاس علاقته بمقاييس قدرة الطلاب، أو فى علاقته بكفاءة التدريس أو كفاءة البيئة التعليمية وفعاليـتها، وخـلال العقديـن الماضيين تحول اهتمام الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المخـتلفة، وكذلـك التربوييـن نحو مفهوم التنظيم الذاتى الأمر الذى نقل بؤرة اهتماماتهم فى مجـال التحلـيلات الـتربوية لقدرات الطلاب التعليمية وبيئاتهم المدرسية أو بيئاتهم المنزلية بوصفها موجودات ثابتة إلى الاهتمام بشخصية الطالب الذى يستخدم الاستراتيجيات المصممة لتحسين نواتج تعلمه وبيئته التعليمية كذلك فالتعليم وفق هذا المفهوم ليس أمراً يحدث للطلاب، وإنما هو شئ يحدثونه بتعاملاتهم مع الموقف التعليمى بشكل نشط وفعال.

[ Schunk and Zimmerman, 1994, P . Lx ]

فـالطلاب ذوى فاعلية الذات الموجهة نحو التفوق التحصيلى يكونون موجهين نحو تطوير مهارات جديدة، وتحسين مستوى كفاءتهم على أساس معايير الذات. [ Ames, 1992,79, 262 ]

وبذلـك يـتحدد موضـوع البحث الحالى فى دراسة أثر برنامج تدريبى فى الكفاءة الأكاديمـية يقـدم للطلاب من ذوى فاعلية الذات التحصيلية المنخفضة بالصف الأول الثانوى العـام ويـتكون هـذا الـبرنامج من مهارات الاستذكار ومهارة تنظيم الوقت ومهارة تحمل الضـغوط الأكاديمـية ومهارة تنظيم الذات للتعلم بهدف الوصول إلى قدر مناسب من فاعلية الـذات والـذى يحقـق بـدوره تحسين مهارات الطلاب فيما يواجهونه من متطلبات العمل المدرسى.

**هدف البحث :**

يهدف البحث الحالى إلى إلقاء الضوء على أثر برنامج تدريبى فى الكفاءة الأكاديمية والذى يقوم على تأكيد بعض المهارات اللازمة التى يمكن أن تقدم للطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضة فى التحصيل الدراسى بهدف تحسين أساليب المواجهة والتصدى للمطالب التعليمية الـتى قد تمثل عبئاً ثقيلاً عليهم مما يساعدهم على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية وتتمثل هذه المهارات فى طرق مذاكرة الطلاب من حيث الإلمام بالحقائق وتفحص الآراء والتحليل والنقد وتفسير الظواهر وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة ومهارة الإدراك الوعى للوقت من حيث الـتقدير الصـحيح لمرور الزمن والتحكم فيه على اعتبار أن الوقت الذى ينفذ فى التعليم يعد

شرطاً أساسياً لتحصيل الطالب بجانب الوقت الفعلى الذى يحتاجه ليصل لمستوى أداء معين ، ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية من حيث ما يمكن أن يتعرض له الطلاب من مواقف ضاغطة سواء داخل المدرسة أو خارجها وأساليب مواجهتهم لكثير من المواقف المشكلة تنعكس على انخفاض تحصيلهم الدراسى وتدنى مستواهم المعرفى والذى يتأسس من خلال المحاولات السلوكية النشيطة التى يقوم بها الطالب للتعامل مع المشكلة إلى جانب جهوده المعرفية المبذولة لتطوير تقدير الحدث الضاغط والمحاولات الإحجامية وهى محاولات الطالب لتجنب المواجهة المباشرة مع المشكلة أو اختزال التوتر بطريقة غير مباشرة ، ومهارة تنظيم الذات للتعلم من حيث اندماج الطلاب فى التعلم المنظم ذاتياً ، وتنظيم تعلمهم يؤدى إلى اعتقادهم فى قدراتهم على إنجاز مهام الفصل واعتقادهم أن هذه المهام ذات قيمة للتعلم ومن هنا يتضح أن مكونات التنظيم الذاتى للتعلم ذات تأثير واضح ومباشر فى فاعلية الذات.

**أهمية البحث :**

١- توجيه أنظار الأبناء إلى الاستجابات المناسبة للتعامل مع المواقف الضاغطة سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه من أجل الحفاظ على الأبناء واستغلال طاقتهم وإمكانيتهم ولتجنيبهم الأعراض أو المظاهر النفسية والعضوية التى قد يتعرضون لها.

٢- استثمار بعض قدرات الطالب من خلال تدريبه على كيفية التفاعل مع الضغوط التى يواجهها، إذ أن إدراك الطالب للضبط يجعله يميل إلى مقاومة الموقف الضاغط، وينخفض بذلك الضغط المدرك.

٣- لفت نظر التربويين إلى أن تحقيق فاعلية الذات يعتمد على تنظيم الوقت، لذلك وجب أن يكون ضمن الأهداف التربوية التى تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقها لتصبح عادة سلوكية لدى أفراد المجتمع.

٤- تعويد الطلاب كيفية التخفيف من الأعباء الملقاة على كاهلهم من حيث تعليمهم مهارة تنظيم الوقت والتحكم فيه على اعتبار أن وقت الطالب مورد محدود ، وهو مثل الموارد المحدودة قابل للتحكم والضبط الفعال.

٥- تزويد الطلاب بطرق المذاكرة السليمة وإكسابهم العادات النافعة المجدية التى إذا طبقها الطالب سوف يحقق العائد المرجو من مذاكرة دروسه.

٦- مساعدة المعلمين وأولياء الأمور على تهيئة البيئة المناسبة لكل طالب أثناء دراسته أو استذكاره للمواد سواء كان فى المدرسة أو فى المنزل.

٧- تسهم عوامل التنظيم الذاتى للتعلم الأكاديمى إسهاماً مستقلاً فى التحصيل الأكاديمى للطلاب، إلى جانب أن معتقداتهم فى كفاءة التنظيم الذاتى، تلعب دوراً هاماً فى الدافع الذاتى الأكاديمى.

٨- مع ظهور اتجاهات جديدة للتربية فى العصر الحالى مثل التعلم مدى الحياة أو التعلم المستمر، حيث يتعلم الطالب كيف يعلم نفسه وينظم تعلمه وجهده ليحقق أفضل ناتج تعلم يدفعه من أجل تعلم لاحق ومستمر، نجد أن هناك ضرورة لتنمية مفاهيم مثل التنظيم الذاتى داخل مؤسساتنا وأنظمتنا التعليمية. ويؤكد هذا التوجه بعض الباحثين أمثال وين Winne(١٩٩٧) حيث يرى أنه عندما تسعى إلى إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة Long Education _ فإن صيغ التنظيم الذاتى لابد وأن تضاف إلى قوائم اهتماماتنا التربوية.

٩- مساعدة الطلاب على الارتقاء بمستواهم أو حسن تنظيم القدرات العقلية والمعرفية لديهم بما يمكنهم من تحصيل دراسى مميز، ذلك أن بعض الطلاب الذين يصنفون فى فصولهم الدراسية بوصفهم طلاباً ذو فاعلية ذات منخفضة قد يمتلكون قدرات عقلية ومعرفية ترتقى إلى مستوى أقرانهم متوسطى الإنجاز أو تفوقهم بعض الشىء، إلا أن ندرة استخدامهم للإستراتيجيات التنظيمية هو الذى يجعلهم لا يحققوا مستوى تحصيلى مرموق.

١٠- محاولة تدريب الطلاب على أهم المهارات الخاصة بالكفاءة الأكاديمية والتى يتكون منها البرنامج يمكن أن يفيد الطالب المتفوق ليحافظ على تفوقه، والطالب المتأخر فى التحصيل الدراسى ليلحق بركب التفوق ويصل إلى النجاح.

**مشكلة البحث :**

كثيراً ما يعبر الطلاب صراحة بأنهم يواجهون عدداً من المواقف والمشكلات الضاغطة التى تسبب لهم توتراً وقلقاً يؤثر على حالتهم النفسية والدراسية معاً، و يعد ضغط الوقت أحد العوامل المهمة فى شعور الطالب بالعبء النفسى الملقى على كاهله حيث أنه مثقل بأعباء دراسية متباينة فى أولويتها، وفى فترات إعدادها ومواعيد إنجازها بالإضافة إلى عادات الاستذكار واستعداده للامتحان فى الوقت المناسب، كما أن هناك عدد من العوامل ترتبط بنشاطه الذاتى للتعلم وتؤثر على درجة إنتاجية المتعلم ومستواه التحصيلى وفاعليته الذاتية وإنجازه الأكاديمي.

**ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالى فى التساؤلات الآتية:**

التســاؤل الرئيسى الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعــة التجريبــية والمجموعــة الضــابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية؟

**ويتفرع من التساؤل الرئيسى الأول التساؤلات الفرعية الآتية:**

i- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج مهارات الاستذكار؟

ii- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الوقت؟

iii- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية؟

iv- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم؟

التساؤل الرئيسى الثانى: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طــلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية؟

**ويتفرع من التساؤل الرئيسى الثانى التساؤلات الفرعية الآتية:**

أ- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الوقت؟

ب- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار؟

ج- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية؟

د- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم؟

**المفاهيم الأساسية للبحث والإطار النظرى:**

**أولاً : المفاهيم الأساسية للبحث:**

الكفاءة الأكاديميةAcademic efficiency : وتعنى مجموعة من المهارات اللازمة للطلاب والتى يمكن أن يقوموا بها بهدف تحقيق مستوى تحصيلى متميز، وتحسين أساليب المواجهة والتصدى للمطالب التى قد تمثل عبئاً ثقيلاً عليهم مما يساعد على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية.

مهارات الاستذكار Study Skills : وتعنى مجموعة من الأساليب والطرق التى يستخدمها الطلاب فى مذكراتهم مثل وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة، وتحليل محتوى المقرر، وتدوين المعلومات وتلخيصها، والحفظ عن ظهر قلب، والاستعانة ببعض الوسائل التى تعينهم على فهم المادة وتذكرها وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة.

مهارة تنظيم الوقتTime Management : وتعنى الإدراك الواعى للوقت من حيث تحديد الزمن المناسب لإنجاز المهام الأكاديمية، والتحكم فيها بكفاءة كوسيلة للتخلص من العبء النفسى لكثافة المطالب التعليمية والوصول إلى فاعلية أكبر فى الإنجاز والتحصيل الدراسى.

مهارة تحمل الضغوط الأكاديمية Endurance Academic Stress Skill : وتعنى استجابة الطالب لما يواجهه من مواقف ومشكلات ومواقف ضاغطة سواء داخل المدرسة أو خارجها من أجل التغلب عليها، إن كانت الاستجابة ملائمة أو متوافقة تبع ذلك التغلب على الموقف الضاغط فيخف التوتر ويصل الطالب إلى حالة الاتزان النفسى أو ما يسمى بالمخرجات المتوافقة أما إذا كان عكس ذلك فإما أن يسعى للبحث فى ذخيرة التحمل عن استجابة أخرى مناسبة، وإما أن يفشل وتنتهى مرحلة البحث والمقارنة ويصل إلى مخرجات سالبة.

مهارة التنظيم الذاتى للتعلم Self-Regulated Learning Skill : وتعنى مجهودات الطلاب لتنظيم تعليمهم بالدرجة التى تمكنهم من أن يستخدموا عمليات شخصية (ذاتية) لتنظيم السلوك استراتيجياً وأيضاً تنظيم بيئة التعلم المباشر (على أساس النطاق الأكاديمى).

فاعلية الذات التحصيلية Self-Efficacy of Achievement : وتشير إلى قوة اعتقاد الطالب فى القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح، مع الرغبة فى بدء السلوك،

والسعى المستمر لتحقيق النجاح التحصيلى المرغوب فيه والمثابرة فى مواجهة المواقف الدراسية الصعبة.

**ثانياً الإطار النظرى للمفاهيم الأساسية للبحث :**

١- الإطار النظري لمهارات الاستذكار: يتأثر الطالب عند استذكاره لدروسه ببعض العادات والطرق التى يتبعها أثناء أدائه التحصيلى وهناك الكثير من العادات النافعة وطرق المذاكرة المجدية التى إذا طبقها الطالب فسوف يحقق الفائدة المرجوة من مذاكرته لدروسه. وعموماً قد قسمت عملية المذاكرة المجدية إلى مراحل ثلاث هى :أولاً : مرحلة ما قبل الدرس حيث يقوم الطالب بتفحص الموضوع قبل أن يشرحه المعلم فى الفصل لكى يأخذ فكرة سريعة عنه ويحاول تحديد ما يصعب عليه فهمه. ثانياً : مرحلة أثناء عملية التدريس : حيث يقوم الطالب بتركيز انتباهه على شرح المعلم مع تدوين الأفكار الرئيسية فى الموضوع. وفى هذه المرحلة باستطاعة الطالب التساؤل عن الأمور التى استعصى عليه فهمها سواء فى قراءاته قبل شرح المعلم أو أثناء شرح المعلم. ثالثاً : مرحلة ما بعد الدرس تتضمن الأمور التالية: مراجعة ما سبق دراسته وربطه بالموضوع المراد مذاكرته، التعرف على العناصر الأساسية والعناوين الجانبية والرسوم والجداول التوضيحية قبل البدء بالقراءة التفصيلية، وتكرار قراءة الموضوع بصورة شمولية وضع خطوط تحت النقاط الأساسية أو إعادة كتابتها على هامش الصفحة، وعمل الواجبات المنزلية، والإجابة على الأسئلة الملحقة بالدرس ومراجعة التمارين السابقة له، ومراجعة النقاط الأساسية حتى يتم حفظها.[ جاسم الحمدان، ١٩٨٧، ٥]

٢-الإطار النظرى لمهارة تنظيم الوقت :يعد احترام الوقت سلوك حضارى، غالباً ما يميز الدول المتقدمة، وهو مهم لتنظيم حياة الإنسان، وفى الحياة الدراسية للطالب يعتمد التحصيل والإنجاز على تنظيم الوقت لذلك وجب أن يكون ضمن الأهداف التربوية التى تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقها.

ويلعب تنظيم الوقت والتحكم فيه بكفاءة دوراً ملحوظاً فى التحصيل. كما يرتبط الوقت بالأحداث كما يدركها الفرد (الوعى بالوقت) خاصة الأحداث التى تؤثر عليه (العلاقة بالوقت)، أو تلك الأحداث التى يوجه الفرد أفعاله فى ضوئها (منظور الوقت Time Perspective).

وقد عنيت بعض النظريات بتحديد الأسس والميكانزيمات النفسية الكامنة وراء خبرة الوقت وهى:

١- نظـرية السـاعة الداخلـية Internal Clock أو قد تسمى أحياناً نظرية العداد الحيوية Pulse Counter. وتعـنى أنه يوجد ميكانيزم داخلي مفترض من خلال حالة استثارة معينة لـدى الفـرد، عـندما يـرتفع مستوى الاستثارة يسرع معدل الساعة، والعكس صحيح. كما اسـتخدمت هـذه الـنظرية مصـطلح الاستثارة النوعية Specific Activation للتميز بين التنشـيط الخاص بالساعة الداخلية، ومستوى الاستثارة Arousal العام للفرد. وإن كانت هناك نـزعة بيـن الباحثيـن للمساواة بين المصطلحين. ويبدأ تكوين الميكانيزم من تأثير الظروف الخارجـية المثير من حيث شدته أو حجمه ... إلخ على حالة الاستثارة النوعية لدى الفرد مما يـؤدى إلى تغير معدل الساعة الداخلية. ويكون عدد الموجات الحيوية صغيراً إذا كان معدل الساعة منخفضاً، مؤدياً إلى مرور الوقت بسرعة كما يدركه الفرد بخبرته الذاتية. أما إذا كان معـدل حالة الاستثارة مرتفعاً يرتفع عدد الموجات الحيوية والنشاط النفسى لفترة زمنية ويبدو الوقت الواقعى الفيزيقى وكأنه يمر ببطىء هكذا يختلف معدل الساعة الداخلية للفرد مؤدياً إلى تباين أحكامه المتعاقبة.

٢- نظـرية تجهـيز المعلومات: وفيها تستبدل مصطلحات النظرية السابقة والتى منها مولد الموجات الحيوية والنشاط وميكانيزم العد بمصطلحات أخرى مثل البنية الفيزيقية Physical Construct والتمثـيلات أو البنـية المعرفية Cognitive Construct والوقت الاجتماعى Social Time. وتقـوم هـذه النظرية على عملية إصدار الحكم والتى تعتمد تقديراتها حول الفـترة الزمنـية ومدتها على عدد وطبيعة الأحداث التى تتم أثنائها. ومن خلال هذه النظرية يـرى مـيكون- Michon (١٩٧٢) أن هـناك دليلاً مقبولاً على أن التقدير الصحيح لمرور الزمـن يعـتمد علـى المعلومات التفضيلية المخزونة عن الفترات الزمنية أو سائل توليد هذه المعلومـات بـدلاً من مفهوم الساعة الداخلية. ويقترح أن بقاء الحدث يتضمن جانبين أحدهما باعتـباره بنـية فيزيقـية Physical Construct ويـبدو الآخر وكأنه صفة مميزة لأنماط المعلومات فى العالم الواقعى والتى نسميها أشياء وأحداث وتتكون الأشياء والأحداث فى العالم الواقعـى من نماذج داخلية أو تمثيلات، كما يمكن اعتبارها بنى معرفية تشمل معلومات الفرد الصـريحة والضمنية عن العالم الحقيقى، ولا تعتبر هذه التمثيلات تكرار جامد للواقع، بل هو تجريدات للمواقف المحسوسة. [Michon, 1975, 242 _ 292]

٣-الإطـار النظرى لمهارة تحمل الضغوط الأكاديمية: رصد الباحثين مجموعة من المظاهر الـتى يمكـن أن يـتعرض لها الطلاب عندما يتعرضون للعديد من الضغوط الأكاديمية مثل

دراسة عدد كبير من المقررات الدراسية ونظام الإمتحانات وزيادة المسئوليات الملقاة على عاتقهم سواء داخل المدرسة أو خارجها، وطبيعة العلاقة بين الطلاب بعضهم مع بعض من جهة وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى وقضاء أوقات الفراغ والتفكير فى المستقبل [ ( 52, Cablan, 1981.413-420 ) (سعاد عبد الغنى، ١٩٨٥، ١٠٤)، (Chandler, 1981, [164-168)

ويمكن أن يلجأ الطلاب عندما يتعرضون لمثل هذه المواقف الأكاديمية الضاغطة إلى بعض الأساليب التى تخفف من معاناتهم. وقد حاول بعض الباحثين تحديد عمليات أو استراتيجيات تحمل الأفراد للمواقف الضاغطة، مثل ما قدمه بيلنج وموس Billing & Moos (١٩٨٤) من مجموعة استراتيجيات تحمل الضغوط وقد شملت ما يلى: استراتيجيات سلوكية نشطة، قاصداً بها المحاولات السلوكية الظاهرة التى يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة، واستراتيجيات إحجامية، وهى محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المشكلة أو اختزال التوتر بطريقة غير مباشرة كما قدم فولكمان ولازاروس Folkman & Lazarus (١٩٨٥) تصور آخر لعمليات التحمل ومعالجة الضغوط تشمل مل يلى: العمليات المتمركزة حول المشكلة أو العلاقة غير الملائمة. العمليات المتمركزة حول تحمل (طاقة) الألم الانفعالى. العمليات المختلطة Mixed Processes وبعد مراجعة ناقدة من كارفر وشيرر Carver & Scheier (١٩٨٩) لتلك التصنيفات السابقة وما تشمله من استراتيجيات فرعية، قدما تصوراً - آخر - شمل ثلاث عشرة عملية للتحمل المواقف الضاغطة.

وترى الباحثة أنه يوجد اختلاف بين الباحثين حول طبيعة متغير ضغوط الفرد للمواقف الضاغطة ذلك أنه من المتغيرات النفسية متعددة الجوانب. بالإضافة إلى أن التحمل يعد عملية متغيرة، فقد يعتمد الفرد على استراتيجية أو عملية ما فى فترة ضاغطة من حياته بينما يعتمد فى فترة لاحقة على استراتيجية أخرى بمجرد أن تتغير الحالة النفسية أو يتغير تقديره للموقف الضاغط.

ويرى كثير من الباحثين أمثال بيلنج وموس Billing & Mos (١٩٨٤) وكرفير وسيشر Carver & Scheier(١٩٨٩) وميللر وبرودى (١٩٨٨) أن البداية الصحيحة لفهم دينامية تحمل الضغوط تكمن فى النظرية المعرفية التى قدمها لازاروس وديلونجس lazaurs & Delongs(١٩٨٣) حيث أنهم يرون أنه ما أن يتعرض الفرد لموقف ضاغط حتى يقوم بعملية تقدير معرفى أولى Primitive Cognitive Appraisal يقدر خلالها معنى أو دلالة

أى حدث، ثم عملية تقدير معرفى ثانوى، أى استحضار العقل لاستجابة ما محتمله، حيث يفكر الفرد فى "ماذا أستطيع أن أفعل؟" ثم عملية المواجهة وتنفيذ الاستجابة. ويرى لازاروس Lazaurs (١٩٨٣) أن هذه العمليات الثلاث تشكل منظومة دائرية يمكن استحضارها وتنفيذها بصورة مستمرة أكثر من مرة.

٤- الإطار النظرى لمهارة تنظيم الذات للتعلم : تتناول الدراسات السيكولوجية المعاصرة مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم Self-Regulated Learning ضمن مفاهيم أخرى مثل الاستراتيجيات المعرفية، تعلم وكيف تتعلم، أو التعلم المستمر. وعلى ذلك نجد اختلاف بين التوجهات النظرية فى تناولها وتعريفها لهذا المفهوم، فعلى سبيل المثال نجد الباحثين المعرفين يركزون على بعض الأنشطة العقلية مثل الانتباه، والتسميع، واستخدام استراتيجيات التعلم والمراقبة، بالإضافة إلى معتقدات فاعلية الذات وتوقع الناتج. [Schunk,1986, 94]

فى حين يركز السلوكيون على الاستجابات الصريحة المتضمنة للمراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتى. [ Schunk,1996, 381 ]

نظريات التنظيم الذاتى للتعلم Theories of Self - Regulated Learning

على الرغم من أن مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم قد دخل حديثاً إلى التراث السيكولوجى إلا أنه يتلاءم وفكرة راسخة وقديمة ألا وهى أن المتعلمين يجب ألا يكونوا متلقين من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية. Active وإنما يسهمون بفاعلية Passiveللمعلومات ]Schunk,1989,83 [

وإنطلاقاً من تلك الفكرة التى ركزت اهتمام نظريات التنظيم الذاتى على تلك الطريقة How التى ينشط Active بها الطلاب ذاتياً، فيعدلون Modify ويقوون Sustain ممارستهم التعليمية وذلك فى إطار بيئات تعليمية محددة، حيث تفترض نظريات التنظيم الذاتى أن التعلم ليس شيئاً يحدث للطلاب، وإنما هو شىء يحدث بواسطة الطلاب.

[Zimmerman, 1989, 22 ]

لذلك بدلاً من التركيز على دور المدرسين وغيرهم من التربويين فى إعداد تعليم يتلاءم وكل متعلم من حيث قدراته الفعلية وخلفيته الاجتماعية والثقافية مثلاً،فعلى العكس من ذلك تفترض نظريات التنظيم الذاتى أن الطلاب يستطيعون تحسين قدراتهم على التعلم ذاتياً من خلال الاستخدام الانتقائى للاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية ينشطون فيختارون ويبدعون ضمن بيئات تعليمية متميزة، ويستطيعون أن يلعبون دوراً هاماً فى اختيار أهدافهم

التعليمـية ونـوع وكمـية التعليم التى يحتاجون إليها. بمعنى آخر فإن نظريات التنظيم الذاتى توجـه انتـباه التربويين إلى ضرورة استخدام الطلاب لعمليات Processes فرعية متنوعة ينجزون بها أهدافهم الذاتية وذلك خلال بيئات تعليمية واقعية.

[Zimmerman, 1989, 4 ]

وعلى الرغم من أن مدخل العمليات Process Approaches فى التعليم ليس أمراً مسـتحدثاً إلا أن نظـريات التنظـيم الذاتى تختلف عن غيرها من نظريات التعلم الأخرى فى تركـيزها علـى العملـيات الذاتـية Self والسـلوك Behavior وما وراء المعرفة Meta Cognition . فنظريات التنظيم الذاتى تنظر للطلاب بوصفهم مشاركين فعالين ونشيطين وما وراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً فى عملية تعلمهم.[ Zimmern, 1986, 307- 308]

تهتم أيضاً نظريات التنظيم الذاتى بشرح ووصف أسباب فشل المتعلم فى التعلم رغم مـا يمتلكه من مزايا واضحة سواء فى قدراته العقلية أو ما يتاح له من ظروف مواتية تتعلق ببيئته الاجتماعية أو ما يقدم له من خدمات تعليمية مباشرة.

**ومن النماذج النظرية لمفهوم التنظيم الذاتى للتعلم ما يلى :**

١- وجهـة الـنظر الإجرائـية فى التنظيم الذاتى للتعلم: توضح لنا هذه النظرية أن السلوك الإجرائى يصدر فى وجود المثير المميز، فالسلوك الذى يعزز يصبح أكثر إحتمالاً للحدوث فى المسـتقبل، كما يحدد المنحى الإجرائى العمليات اللازمة لتنظيم سلوك الفرد بعمليات المراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتى.

٢- وجهـة الـنظر المعرفى الاجتماعية للتنظيم الذاتى: ويرى باندورا Bandura رائد هذه الـنظرية أن السـلوك الإنسـانى يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات هى : العوامل الذاتية Personal Factors والعوامـل السـلوكية Behavior Factors والعوامـل البيئـية Environmental Factors. وبنظر باندورا Bandura إلى العلاقة بين تلك العوامل على أنها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثية.

[ Clark and Zimmerman, 1990, 372 ]

٣- الـنموذج الحلقى للتنظيم الذاتى A Cyclical Self-Regulatory Model :لقد أسفرت سلسـلة الدراسة التى قام بها زمرمان وزملاؤه Zimmerman and et. al عن نتائج متعددة وثـرية، دفعته إلى بحث الدور الذى تلعبه فاعلية الذات بالنسبة للتنظيم الذاتى وذلك من خلال اسـتخدام تحليل المسار Path analysis حيث يرى زمرمان Zimmerman فى نموذجه أن

التنظـيم الذاتى حلقى Cyclical بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهوداً متعددة، ويقود كل جهد سابق إلى نمو لاحق. [Zimmerman, 1998, 82]

يشـير أيضاً كل من هاملتون وجاتالا Hamilton & Ghatala (١٩٩٤) إلى عدد مـن الإجـراءات التى يستطيع المدرسين استخدامها لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتى، وهى كما يلى:

١- التخطـيط للهـدف Goal Setting: يسـتطيع المدرسون مساعدة طلابهم على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة وذلك من خلال شرحهم للطلاب كيفية وضع أهداف تتسم بكونها محددة Specific قريبة Proximal، متحدية Challenging، ولكنها واقعية فى نفس الوقت وذلك باستخدام أسلوب النمذجة.

٢- المراقـبة الذاتـية: يستطيع المدرسون أن يساعدوا طلابهم على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم المحرزة ذلك ومن خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم (المعايير المطلقة Absolute standard فى مقابل معايير التحسن الذاتى Self-improvement standard)

٣- الـتعزيز الذاتـى: يقوم المعلم بنمذجة التقرير الذاتى للأهداف التى أحرزت، الأمر الذى يقـوى الرابطة فيما يبذله الطالب من جهد نحو إحراز تلك الأهداف، وبذلك يساعد المعلم طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذله من جهد أو قدرة. [Hamilton and Ghatal, 1994,388-326]

وتـرى الباحثة أن هذا النموذج الحلقى للتنظيم الذاتى هو من ضمن الأساس النظرى الأكـثر ارتباطاً بمتغير البحث الحالى وهو متغير فاعلية الذات للطلاب والذى يمكن الاستفادة منه فى البرنامج الذى سوف يقدم لهم.

٤- الـنموذج الإرادى للتنظـيم الذاتـى للتعلم: ويرى أنصار النظرية الحديثة فى الإدارة أن الاحـتفاظ بالتركـيز فى مواجهة الصعوبات يعنى الإدارة، ومن ثم فإن الجوانب الإدارية للتنظـيم الذاتى هى تلك الميكانيزمات التى تقاوم من أجل ضبط التركيز والمساعدة على الـتقدم والنجاح، وذلك فى مواجهة المعوقات الذاتية والبيئية فى مواقف التعلم الأكاديمى، ويعـتقد بذلك أن الإدارة شرط ضرورى إلا أنه غير كاف لإحراز التنظيم الذاتى للتعلم فالإدارة هى المفتاح أو الأساس لفعالية التعلم. [Corno ,1989 , 112]

٥- المنحـنى الظاهـراتى فى التنظيم الذاتى للتعلم: يؤيد أنصار المذهب الظاهراتى أن الذات هى القادرة على توجيه وتنظيم سلوك التعلم للفرد، حيث يفترضون أن المصدر الجوهرى للدافعـية هـو التنظـيم الذاتى أثناء التعلم من خلال تحسين أو تحقيق الفرد. وترى ماك كومـبس (١٩٨٩) - وهى أحد رواد هذا المنحى - أن الدور الأساسى للذات أثناء التعلم هـو توليد الدافعية التى تؤدى إلى المثابرة فى أنشطة التعلم، وهذا يتحقق من خلال قيام الفـرد بالـتقويم الذاتى لأهدافه الذاتية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية بالنسبة لإدراكه الذاتى لكفاءته وأهدافه.

٦- مـنحى فيجوتسكى فى التنظيم الذاتى للتعلم: تعد نظرية فيجوتسكى Vegoteskey إحدى نظـريات الـنمو المعرفى، لذا ركز فيجوتسكى فى نظريته على تأثير البيئة الثقافية التى يحدث فيها التعلم[Henderson. 1986, 407]

تنمـية التنظـيم الذاتى من منظور فيجوتسكى: يشرح ثارب وجاليمور Tharp & Gallimore(١٩٨٨) عـدداً من الوسائل التى يستخدمها المدرس فى الأنشطة التعليمية لكى يقلل من عدم تفاعله مع طلابه وهى كما يلى .

١- الحـوارات التعليمية: فعلى المعلم خلق حوار بين الأفراد المشاركين فى الفصل الدراسى، ولقـد أطلق الباحثان على هذا الحوار التعليمى Instructional Conversation ويقصد بـه كل من التفاعل الاجتماعى بين المشاركين بالإضافة إلى تحويل واكتساب المعلومات والمهارات.

٢- الأداء المسـاعد (السقالات): فمن خلال الحوارات التبادلية والفعالة (الحوارات التعليمية) يقـوم المعلم بدور السقالة أو المساعد للفرد لكى يفهم ويصبح أكثر مسئولية عن المهمة، ويسـتمر المعلـم فـى ذلـك التناقص التدريجى إلى أن يصبح الطالب قادراً على الأداء والاتجاه للمهمة بشكل مستقل.

٣-الأنشـطة المنـتجة التعاونية (التدريب التبادلى) Reciprocal Teaching أن خلق النشاط المنتج التعاونى يعطينا الأساسى لتنمية التنظيم الذاتى فالمدرسين يستطيعون خلق جلسات تعلم تتضـمن هذا النوع من المشاركة التعاونية بين المدرس والطالب أو بين الطلاب، حيث يتبادل الطلاب المعلمون أدوارهم أثناء التعليم التبادلى.

[Henderson & Conningham, 1994, 264-266 and Hamilton & gatala, 1994, 281]

٤-مـا وراء المعـرفة والتنظـيم الذاتـى (من منظور فيجوتسكى): يعرف براون وزملائه Brown et al (١٩٨٦) مـا وراء المعـرفة Meta Cognition بأنها "معلومات الفرد حول معارفـه وتنظيم تلك المعارف". كما يعرفها شيمان وسيجال Chipman & Segal (١٩٨٥) بأنها معلومات الفرد (أو وعيه) أو تحكم فى عمليات المعرفية الذاتية.

[Chipman & Segal, 1985, 7]

ولقـد أشـارت العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة إلى أهمية التدريب على تلك المهارات العقلية لتأثيرها الإيجابى على الأداء الأكاديمى للطلاب والقدرة على حل المشكلات.

تعقيـب عـام: ترى الباحثة أن أنصار نماذج التنظيم الذاتى للتعلم الأكاديمى يؤكدون على بأن التعلم ليس شيئاً يحدث للطالب وإنما هى شىء يحدث بواسطة الطالب. [Zimmerman 1986, 137].

فاعلـية الـذات ووجهة النظر المعرفية الاجتماعية: لقد ركزت النظرية المعرفية الاجتماعية لبـندورا Bandura علي العلاقة النسبية التبادلية بين العوامل والذاتية والسلوكية وفي إطار هذا التصور يشير بندورا Bndura إلى عامل فاعلية الذات باعتباره أحد العوامل الذاتية التي تتوسـط الـتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية وبرغم الأثر القوي لهذا العامل إلا انه لا يعد المحـدد الوحـيد للسلوك وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق والمعتقدات الشخصية الأخرى لإحـداث السلوك . وبذلك يعرف باندورا Bandura فاعلية الذات بأنها "معتقدات الفرد حول استعدأداته لأداء مهمة ما محددة".

[ ( Norwich.1987. 384), (Bandura,1986, 201) ]

ويشير كل من باندورا Bandura (١٩٧٧) وشنك Schunk (١٩٨١) إلى أن فاعلية الـذات تؤثـر على السلوك الأفراد من خلال تأثيرها على اختبارهم من بين الأنشطة وزيادة الجهـد ومـثابرتهم فى مواجهة الصعوبات، فكلما قويت فعالية الذات كلما قوى اندماجهم فى الأنشطة والإنجازات اللاحقة. [(Bandura 1977 .194), Schunk. 1981. 93)]

مصادر اكتساب فاعلية الذات: يشير باندورا Bandura (١٩٧٧) إلى أن هناك أربعة مصادر يمكن من خلالها اكتساب فاعلية الذات وهى كما يلى:

الإنجازات الأدائية : Performances Accomplishments

ويعد هذا المصدر بمثابة أكثر المصادر تأثيراً فى فعالية الذات وذلك لأن الأداء الناتج بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية بينما يؤدى إخفاق إلى حفظها. [جابر عبد الحميد ١٩٩٠ ، ٤٤٣]

ويرى باندورا Bandura (١٩٧٧) أن هناك عدة طرق يتم التعبير فيها باستخدام منجزات الأداء ومن تلك الطرق: أسلوب النمذجة للأداء المناسب مثال ذلك إكساب بعض الأفراد مهارة مواجهة الأمر الذى يسهم فى بناء فاعليتهم الذاتية، وكذلك أسلوب سلب الحساسية Desensitization حيث يتعرض الفرد تدريجيا لأحداث مكروهة بالنسبة له بمصاحبة أنشطة تقلل القلق (الاسترخاء العضلى) ولقد أسفر استخدام هذا الأسلوب عن تغيرات سلوكية واضحة فى أداء هؤلاء الأفراد. وأيضا طريقة كشف الأداء Performance Exposure حيث أسفرت مواجهة المهددات الحقيقية لنتائج أفضل منها فى حالة الكشف التخيلى كما كانت المواجهات الممتدة أكثر فعالية عن المواجهات الموزعة والمختصرة.

٢- الخبرات البديلة Vagarious Experience : إن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون أمر يرفع فعالية الذات فملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهم يخفق فى عمل يحيل إلى خفض مفاعلة الذات فالخبرات البديلة تكون أقوى تأثيراً عندما تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة. [جابر عبد الحميد، ٤٤٤،١٩٩٠]

٣-الاقناع اللفظى Verbal Persuasion: يمكن كذلك اكتساب فعالية الذات من خلال الاقناع اللفظى وتأثير هذا المصدر محدد ومع ذلك فإن الاقتناع اللفظى يمكن أن يرفع فعالية الذات ويحفظها فى ظل بعض الظروف مثل أن يكون الشخص القائم بالإقناع مصدر موثوق به .[جابر عبد الحميد ١٩٩٠، ٤٤٤-٤٤٥]

٤-الاستثارة الانفعالية Emotional Arovsal: المصدر الأخير للفعالية هو الاستثارة الانفعالية فالانفعال الشديد يخفض الأداء عادة ولقد تمكن معظم الناس أن يحكموا على قدرتهم على تنفيذ عمل معين فى ضوء الاستثارة الانفعالية . [جابر عبد الحميد، ١٩٩٠- ٤٤٥]

**الدراسات السابقة: ويمكن تقسيمها فى ضوء متغيرات البحث الحالى إلى ما يلى:**

١- دراسات تناولت تأثر تنظيم الوقت على فاعلية الذات الأكاديمية.

٢- دراسات تناولت تأثر مهارات الاستذكار على فاعلية الذات الأكاديمية.

٣- دراسات تناولت تأثر تحمل الضغوط الأكاديمية على فاعلية الذات والنجاح الدراسى.

٤- دراسات تناولت تأثر تنظيم الذات للتعلم على فاعلية الذات الأكاديمية.

**أولاً: الدراسات السابقة الخاصة بتأثير تنظيم الوقت على فاعلية الذات الأكاديمية:**

قام بليدرون Bleedron (١٩٩١) بدراسة كانت تهدف إلى معرفة تأثير تنظيم الوقت على زيادة فاعلية الذات والنجاح الأكاديمي، وتكونت العينة من (٦٧) طالب وطالبة ومقسمة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة،وقد تلقت المجموعة التجريبية (١٠) جلسات تدريبية على تنظيم الوقت، مدة كل جلسة (٣٠ دقيقة) بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أى نوع من التدريب على ممارسات تنظيم الوقت. وقد كشفت النتائج على أن التدريب على تنظيم الوقت له تأثير دال إحصائياً على فاعلية الذات والنجاح الأكاديمي.

كما أجرى جيرفير Garver (١٩٩٣) دراسة تناولت تأثير التعليم بأساليب تنظيم الوقت على فاعلية الذات والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من مجموعة تجريبية بلغت قوامها (٣٤) كم طلاب المدارس المتوسطة ومجموعة ضابطة بلغ قوامها (٣٠) من الطلاب. وتم تدريب المجموعة التجريبية على تنظيم الوقت المكرس للدراسة والأنشطة الاجتماعية، وأنشطة وقت الفراغ، والأنشطة المتنوعة، كما تم قياس الاتجاه نحو الدراسة وفاعلية الذات، وقد كشفت النتائج على أن التدريب على أساليب تنظيم الوقت يؤدى إلى زيادة فاعلية الذات وتحقيق درجات مرتفعة فى التحصيل الدراسى.

وكذلك قام كارول Carroll (١٩٩٨) بدراسة تناولت الأداء الأكاديمى مقاساً بـ G PA، وسلوكيات تنظيم الوقت مقاساً بـ (T.M.B) Time Management Behavior وتشمل: تحديد الأهداف، الأولويات، وميكانيزمات التنظيم وتخطيط جداول التحكم المدرك للوقت والقيام بالمهام، وكشفت نتائج هذه الدراسة على أن الطلاب الذين يدركون أنهم يتحكمون فى وقتهم وينظمونه قد قرروا تقويماً مرتفعاً لأدائهم الأكاديمى، ورضا عال عن عملهم وواجباتهم، مما أثبت أن التنظيم المدرك للوقت هو أكثر العوامل تأثيراً على زيادة فاعلية الذات لدى الطلاب.

كما قام فاكون Facion (١٩٩٩) بدراسة كانت تهدف إلى الكشف عن تأثير ممارسات الوقت على فاعلية الذات والتحصيل الدراسى، وتكونت العينة من مجموعة تجريبية بلغ قوامها (٤٢) من طلاب المدرسة المتوسطة، ومجموعة ضابطة بلغ قوامها (٣٦) من الطلاب وتم تدريب المجموعة التجريبية على تحديد المهام الدراسية وجدولتها والتخطيط لها واتضح من نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التجريبية التى تم تدريبها على تنظيم الوقت

استطاعوا أن يحتفظوا بفاعلية الذات ودرجات تحصيل مرتفعة عن المجموعة الضابطة التى لم تتلق تدريباً على تنظيم الوقت.

وترى الباحثة أنه كلما تلقى الطلاب تدريباً على تنظيم الوقت كلما ارتفعت لديهم فاعلية الذات وحققوا نجاحاً أكاديمياً.

**دراسات تناولت تأثير مهارات الاستذكار وفاعلية الذات الأكاديمية:**

قدم هينج Huang (١٩٩٢) دراسة وكانت تهدف إلى تدريب الطلاب على مهارات الاستذكار من خلال محتوى دراسى يعتمد على فهم المعنى وآخر يعتمد على الحفظ عند استذكاره، ومعرفة تأثير ذلك على فاعلية الذات والإنجاز لديهم، واتضح من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التى اعتمدت على مهارات الاستذكار لمحتوى دراسى يعتمد على فهم المعنى، ومهارات الاستذكار لمحتوى دراسى يعتمد على الحفظ من خلال تأثيره على فاعلية الذات الأكاديمية للطلاب.

وكذلك فى دراسة أخرى لكل من إيلدرو بول Elder& Paul (١٩٩٥) وقد حددا أربعة إرشادات فنى أداة بحثهما ألا وهى الطرق الخاصة بقائمة الاستذكار وأرجعا فاعلية الذات الأكاديمية إلى كيفية تصرف الطالب فى الوقت والمصادر المتاحة له للحصول على أقصى درجة مكنة من الدافعية الذاتية، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن انخفاض درجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب ترجع إلى عادات الاستذكار غير المنتظمة والاتجاهات السالبة نحو الدراسة.

كما أثبتت دراسة كارت وولف Carett Wulf (١٩٩٧) أن المستوى التحصيلى للطالب وفعالية الذات الأكاديمية لديه لا تتوقف على مستوى ذكائه واتجاهه الإيجابى نحو المواد الدراسية فحسب وإنما دائماً يتأثر هذا المستوى التحصيلى كذلك ببعض العوامل المرتبطة بمهارات الاستذكار، وتنظيم وقت الاستذكار، والتفاعل الإيجابى مع المدرس، والتفاعل الإيجابى مع الزملاء.

كما قام منسين Menssen بدراسة المتغيرات المرتبطة بمهارات الاستذكار وفاعلية الذات الأكاديمية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدة عوامل منها فهم المادة العلمية وتحليلها والظروف الأسرية المحيطة بالطالب وتوفير مكان مناسب للاستذكار وتهيئة الجو الملائم للاستذكار والتشجيع المستمر، وإعطاء المكافآت لمواصلة التفوق يؤدى إلى ارتفاع الأداء التحصيلى لطالب.

وتـــرى الباحـــثة أن المستوى التحصيلى والأداء الأكاديمى والفاعلية الذاتية المرتفعة تتحدد بتوفر عدة عوامل ومن أهمها تدريب الطالب على اكتساب مهارات الاستذكار السليمة.

**دراسات تناولت تأثير تحمل الضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات والنجاح الدراسى:**

قدم نورس Norris (١٩٩٣) دراسة كانت تهدف إلى الكشف عن تأثير مجموعة من الضـــغوط الأكاديمـــية للطلاب مثل تفاعل الطلاب مع المدرس، وتفاعله مع زملائه، وتزايد المقـــررات الدراســـية علـــى فاعلية الذات التحصيلية لديهم مع دراسة ثلاثة جوانب للضغوط الدراسية وهي "الانفعالية، والسلوكية، الفسيولوجية" واتضح من نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الذيـــن يواجهـــون مشـــكلات قلـــة أو عدم التفاعل مع المعلمين يظهرون مشكلات أكاديمية وتضطرب وظائفهم المعرفية وتنخفض فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل الدراسى، بينما الطلاب الذين تتدهور تفاعلاتهم مع أقرانهم يتسمون بفاعلية ذات أكاديمية منخفضة،ويظهرون – أيضاً – مظاهـــر انفعالـــية وســـلوكية مـــثل عدم الرغبة فى التفاعل مع أقرانهم والميل إلى العزلة والسلبية فى المواقف المدرسية والرغبة فى الغياب عن المدرسة.

كمـــا قام ساندر ومولف Sander & Mullen (١٩٩٦) بدراسة وكانت تهدف إلى تصـــنيف الطـــلاب عـــند مواجهتهم للضغوط الأكاديمية وتأثير ذلك على فاعليتهم الذاتية نحو التحصـــيل الدراســـى، وقـــد توصـــلت الدراسة إلى التصنيفات الآتية: طلاب مهرة Good Copers وهـــم أولـــئك الذين يتعاملون بسهولة مع الموقف المشكل حيث ينفذون – تلقائياً – الخـــبرة الضـــاغطة بطـــريقة إيجابـــية، وبالتالى تكون فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل مرتفعة وطـــلاب مـــتوافقون Adequate Copers : وهـــم يتطلبون بعض الجهد لتكوين استجابات ملائمة مع الموقف، إذ أنهم ربما يكونوا قادرين وغير قادرين على دمج خبراتهم الإيجابية كما يفعـــل أقـــرانهم المهرة، ومنهم طلاب لا يمكنهم أن يسايروا الموقف المشكل، ولا يستطيعوا الـــتعامل مـــع مـــا قد يواجههم من مواقف ضاغطة مقبلة. وبالتالى تكون فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل منخفضة. ثم طلاب منخفضوا التحمل Poor Copers : وهم طلاب لا يستطيعون الـــتعامل مع المواقف التى تواجههم ولا يتعلمون من المواقف اللاحقة، وتكون فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل منخفضة.

وقام كل من سولوف وهوتز Soloff & Houtz (١٩٩٨) بدراسة كانت تهدف إلى الكشـــف عن أن الطلاب يدركون المواقف الضاغطة بطرق متباينة، كما يبدو من تنوع وتعدد اســـتجاباتهم عـــند مواجهـــتهم لـــتلك المواقـــف مما يؤثر على فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل

الدراسى. فقد توصلا إلى أنه يوجد طلاب قد يظهرون استجابات سلوكية متعددة تخفف من الآثار النفسية لديهم عند مواجهتهم للمواقف الضاغطة مما ينعكس على فاعليتهم الذاتية نحو التحصيل الدراسى بينما يوجد طلاب لا يكثرون من استخدام الاستجابات الإحجامية فى محاولة الإنكار أو التخلص من الموقف الضاغط مما يجعلهم يظهرون أعراضاً نفسية وعضوية أقل وأداء دراسياً مع فاعلية ذاتية مرتفعة.

وكذلك قام كل من وِيد وتفرس Wade & Tavris (١٩٩٩) بدراسة وكانت تهدف إلى تدريب مجموعة من الطلاب على تلك المهارات التى تقلل من قلق الاختبار وتزيد من فعالية الذات المدركة نحو التحصيل الدراسى وتجعلهم قادرين على الضبط وأن ينظرون لهذه المواقف الضاغطة على أنها تحدياً وليس تهديداً. ويتفاعلون معها بطرق بناءة تختزل التوتر والألم النفسى وتجعلهم يتجنبون الاستجابات غير المتوافقة.

وترى الباحثة من مجموعة الدراسات السابقة والخاصة بتأثير تحمل الضغوط الأكاديمية على فعالية الذات نحو التحصيل الدراسى، أن الطالب المتأزم نفسياً نتيجة عدم تحمله للضغوط الأكاديمية وما يصاحب ذلك من شعور بالقلق مما يؤثر على الفعالية الذاتية نحو التحصيل الدراسى حيث تتحول إمكانياته العقلية إلى قوة سلبية لا ابتكار فيها ولا تحصيل يرجى من خلالها. وهذا بالتالى يستوجب تقديم تدريب إلى هؤلاء الطلاب على استخدام استجابات ملائمة فى المواقف الضاغطة، على افتراض أن استجابة الطالب لمثل هذه المواقف الضاغطة تتأثر كثيراً بخبراته ومهاراته ومقدرته على استخدام أبعاده المعرفية الداخلية لكى ينظم مثيرات الموقف ويقيمها بما يتلاءم مع فاعلته الذاتية نحو التحصيل الدراسى.

**الدراسات السابقة الخاصة بتأثير تنظيم الذات للتعلم على فاعلية الذات الأكاديمية:**

أثبتت دراسة شنك Schunk ( ١٩٨٩) أن استخدام استراتيجيات التعلم تعد ميزة أساسية وهامة للمتعلمين الذين يتصفون بكونهم ذو تنظيم ذاتى، كما أن تعلم الاستراتيجية يحسن فاعلية الذات تحسناً جزئياً من خلال تأثيره على الفرد.

وفى دراسة أخرى لشنك Schunk (١٩٩٤) بعنوان: الدافعية نحو التنظيم الذاتى للتعلم: دور عزو الأداء، يشرح فيها شنك Schunk أن التنظيم الذاتى الفعال يتطلب امتلاك الطلاب للأهداف والدافعية لإحراز تلك الأهداف، كما يشير إلى أن تكوين العزو المناسب (معتقدات الطلاب نحو أسباب نواتجهم) الدافعية، كما يؤكد شنك Schunk على أن التنظيم الذاتى يعتمد على تكوين الطلاب للعزو الذى يزيد من جهودهم ويرفع فاعليتهم الذاتية.

وقد توصلت دراسة كاريكا وبنترىشCarica & Pintrich (١٩٩١) بعنوان "دافعية الطلاب والتنظيم الذاتى" إلى تصميم نموذج بنائى للعلاقات بين الدافعية الداخلية وفاعلية الذات والتنظـيم الذاتى للتعلم وذلك باستخدام برنامج LISREL حيث تضمن النموذج وضع البنيات الدافعـية (الدافعية الداخلية) وفعالية الذات على أنها مقدمات للتنظيم الذاتى للتعلم، ولقد أثبتت نـتائج الدراسـة أن الدافعـية الداخلية وفاعلية الذات لها تأثير على التنظيم الذاتى للتعلم وأن الدافعـية الداخلية لها تأثير إيجابى على فاعلية الذات،كما أن معتقدات الطالب حول استعداداته (الفاعلية الذاتية) تؤدى إلى مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتى.

ففـى دراسـة شنك Schunk (١٩٨٩) بعنوان "العزو وإدراك الفاعلية أثناء التنظيم الذاتـى للـتعلم لـدى القراء العلاجيين"يوضح كيف أن استخدام استراتيجيات التعلم تعد ميزة أساسـية وهامة للمتعلمين الذين يتصفون بكونهم ذوى تنظيم ذاتى، كما أن تعلم الاستراتيجية يحسن فعالية الذات والإنجاز تحسيناً جزئياً من خلال تأثيره على الفرد.

وفـى دراسة أخرى لشنك Schunk (١٩٩٤) بعنوان " الدافعية نحو التنظيم الذاتى للتعلم: دور عزو الأداء" يشرح شنك أن التنظيم الذاتى الفعال يتطلب امتلاك الطلاب للأهداف والدافعـية لإحـراز تلك الأهداف، كما يشير إلى أن تكوين العزو المناسب (معتقدات الطلاب حـول أسباب نواتجهم) من شأنه تحسين الدافعية، كما يؤكد على أن التنظيم الذاتى يعتمد على تكوين الطلاب للعزو الذى يزيد من جهودهم ويرفع من فعاليتهم الذاتية.

ومن الدراسات التى تناولت علاقة كل من التنظيم الذاتى بالإنجاز وفعالية الذات بشكل ارتباطى دراسة بنترتش وجروت Pintrich & Groot (١٩٩٠) بعنوان "العلاقة بين الدافعية والتنظـيم الذاتى للتعلم والأداء الأكاديمى داخل الفصل الدراسى" حيث تتناول الدراسة العلاقة بيـن بعـض المكونـات الدافعـية (القـيمة الحافزة وفعالية الذات) ومكونات التنظيم الذاتى (اسـتراتيجية معـرفة و اسـتراتيجيات ما وراء المعرفة و بذل الجهد) فى علاقتهما بالأداء الإنجازى للطلاب فى المهام الأكاديمية ولقد تكونت عينة الدراسة من( ١٧٣) طالباً من طلاب الصف السابع بواقع (٧٣ ) من الذكور و(١٠٠) من الفتيات وبلغ متوسط أعمار العينة ( ١٢) عـام وسـتة شهور ولقد انتمى الطلاب إلى الطبقة المتوسطة، ولقد تلقى أفراد العينة مقياساً لفاعلـية الـذات فى صورة تقدير ذاتى ومقياس القيمة الداخلية، ومقياس قلق الاختبار ومقياساً لاستخدام استراتيجيات التعلم ومقياساً للتنظيم الذاتى، كما تم حصر معلومات حول أداء الطلاب لواجـباتهم المدرسـية، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط كل من الفعالية الذاتية والقيمة

الداخلـية إيجابـياً مع الأداء واستخدام الاستراتيجية المعرفية، كما نتج عن تحليل الانحدار أن مقـياس الـناتج (الأداء)، والتنظيم الذاتى، والفعالية وقلق الاختبار يكونون معاً أفضل منبئات لـلأداء، ولـم يكن للقيمة الداخلية تأثير على الأداء ولكنها ارتبطت بشكل كبير بالتنظيم الذاتى وبالاسـتراتيجية المعرفية المستخدمة وبالنسبة للفروق بين الجنسين فلم يختلف الذكور والإناث فـى أى من متغيرات الأداء الفصلى أو فى المتغيرين المعرفيين والقيمة الداخلية إلا أن الذكور كـانوا أكـثر فاعلية من الإناث كما شعر الذكور بقلق أقل مما لدى الإناث، كما سجل الطلاب المـرتفعون فـى الإنجـاز اسـتخداماً لاسـتراتيجيات التنظيم الذاتى أكثر توتراً من الطلاب المنخفضـين فى الإنجاز برغم عدم وجود فروق بين المجموعتين فى استخدامهم للاستراتيجية المعرفية.

لقـد تـناول شـنك Schunk (١٩٩٠) مـن خلال دراسة تأثير المكافآت على أداء المتعلميـن وإدراكهم لفاعليتهم الذاتية. أن الأفراد عادة ما يحددون لأنفسهم مكافآت على أدائهم لعمل محدد، مثل قضاء أمسية فى الخارج، وذلك بشرط تحقيقهم لهدف محدد، فتوقع المكافآت يحسن من الدافعية ومن الفعالية الذاتية للأفراد، فالمكافآت من المحتمل أن تحسن الفعالية وذلك عـند ربطهـا بالإنجازات الفعلية للطلاب، ومن ثم تنقل لهم معلومات عن تقدمهم نحو الهدف ويدفعهم (رد الفعل) نحو مزيد من الاهتمام.

وتـرى الباحـثة أن ذلك الجانب من الدراسات السابقة قد ركز على العمليات الهامة والـتى يسـتخدمها المـتعلم حيث تشكل المكون الأساسى للتنظيم الذاتى مثل 'لتخطيط للهدف والمراقـبة الذاتـية والتعليمات الذاتية والتغذية الراجعة والتقويم والملاحظة ورد الفعل الذاتى. كمـا أسـفرت الدراسات عن وجود عدد من العوامل التى تلعب دوراً هاماً فى تنمية التنظيم الذاتـى مثل خصائص الهدف فقد أشارت الدراسات إلى ضرورة تحديد الأهداف حيث أن تلك العوامل أو الخصائص فى مجملها تؤثر على دافعية الفرد نحو التعلم.

كمـا ترى الباحثة من الدراسات السابقة والخاصة بتأثير التنظيم الذاتى للتعلم وفاعلية الـذات الأكاديمية، أنه يوجد دور توسطى للعزو فى علاقة التنظيم الذاتى بفعالية الذات، حيث أتضح أن التنظيم الذاتى يعتمد على تكوين الطلاب للعزو الأمر الذى يزيد من جهودهم ويرفع مـن فعاليتهم الذاتية، كما اتضح وجود بعض العوامل التى تلعب دوراً هاماً فى تنمية التنظيم الذاتى مثل عامل التوجه نحو الهدف والمراقبة الذاتية أو التغذية الراجعة مع التخطيط للهدف.

تعليق عام على الدراسات السابقة : أتضح من عرض الدراسات السابقة والخاصة بتأثير تدريب الطلاب على الكفاءة الأكاديمية وهى تشمل تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، وتحمل الضغوط الأكاديمية وتنظيم الذات للمتعلم، على فاعلية الذات والنجاح الدراسى، أن جميعها دراسات أجنبية، مما يؤكد خلو المجال من الدراسات العربية - فى حدود علم الباحثة- كما اتضح أيضاً أن معظم الدراسات السابقة إن لم يكن جميعها تؤكد على أن تدريب الطلاب على الكفاءة الأكاديمية يزيد من فاعلية الذات والنجاح الدراسى.

**فروض البحث :**

١- الفرض الأول الرئيسى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات وقبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية.

ويتفرع من الفرض الأول الرئيسى الفروض الفرعية التالية :

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الوقت.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق مهارات الاستذكار.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم.

٢- الفرض الرئيسى الثانى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية.

ويتفرع من الفرض الرئيسى الثانى الفروض الفرعية التالية :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الوقت.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق مهارات الاستذكار.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم.

**إجراءات البحث :**

عينة البحث : تم تطبيق هذا البحث على عينة عشوائية بمنطقة جنوب الجيزة التعليمى منذ شهور أكتوبر ونوفمبر وديسمبر من العام الدراسى ١٩٩٩/٢٠٠٠ م وأستغرق مدة تطبيق البرنامج التدريبى على عينة البحث الحالى حوالى (٨٠) يوم حيث يحتوى برنامج الكفاءة الأكاديمية على أربع وحدات، وتم تطبيق كل وحدة فى حوالى (٢٠) يوم كما تم متابعة التزام الطلاب بمحتويات البرنامج من خلال التحليل التتبعى للبرنامج وحتى نهاية العام الدراسى. وقد اشتملت العينة على مجموعة طلاب من الصف الأول الثانوى بمدرسة السعدية الثانوية بنين، وقد بلغ قوامها (١٠٠) طالب، وكذلك مجموعة طالبات من الصف الأول الثانوى بمدرسة الجيزة الثانوية بنات، وقد بلغ قوامها (١٠٠) طالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين وهما : المجموعة التجريبية والتى طبق عليها برنامج الكفاءة الأكاديمية وبلغ قوامها (٥٠) طالب بمدرسة السعدية الثانوية بنين و(٥٠) طالبة بمدرسة الجيزة الثانوية بنات بحيث بلغ قوام العينة التجريبية الكلية (١٠٠) طالب وطالبة، أما المجموعة الضابطة لم يطبق عليها هذا البرنامج، وبلغ قوامها (٥٠) طالب بمدرسة السعدية الثانوية بنين، و(٥٠) طالبة بمدرسة الجيزة الثانوية بنات، ويكون عددها الإجمالى (١٠٠) طالب وطالبة. والجدول التالى رقم (١) يوضح توزيع العينة.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عينة البحث الحال

| المجموعات / المدارس | التجريبية | الضابطة |
|---|---|---|
| السعدية الثانوية بنين | ٥٠ | ٥٠ |
| الجيزة الثانوية بنات | ٥٠ | ٥٠ |

وقبل أن يتم تطبيق أدوات البحث التالية على عينة البحث الحالى، تم اختيار عينة التقنين وقوامها (١٠٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى وهذه العينة يتم من خلالها التحقق فقط من ثبات وصدق الاختبارات والمقايس المستخدمة فى البحث الحالى.

**أدوات البحث وهى كما يلى :**

١-اختيار أوتيس – لينون للقدرة العقلية العامة، المستوى المتوسط (١١-١٦ ) سنة، من أعداد صلاح أحمد مراد ومحمد عبد القادر عبد الغفار، ويقيس هذا الاختبار العامل العام للقدرة العقلية وقد قام الباحثان بإعادة صيغة أسئلة هذا الاختبار باللغة العربية بحيث يلائم البيئة المصرية والعربية عموماً. ويكون الاختبار من (٨٠) سؤالاً مستمدة من الصورة (ل) للمرحلة الابتدائية العليا، والصورة (ل) للمرحلة الإعدادية وجمعا معاً فى اختبار واحد ويحتوى الاختبار على مدى واسع من العمليات العقلية المختلفة اللفظية وغير اللفظية وتركز الأسئلة على القدرات الاستدلالية اللفظية، والعددية، والرمزية، والمصرية،و الوقت اللازم لتطبيق الاختبار يتراوح بين ٤٥-٥٠دقيقة

ولتتحقق هذه الكفاءة السيكومترية للاختبار،تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (١٥) دقيقة وقد بلغ معامل الثبات (٨٤ ، ) على عينة التقنين وقوامها ( ١٠٠) طالب وطالبة.

كما تم حساب صدق الاختبار على عينة التقين وقوامها (١٠٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى عن طريق معامل ارتباط بين اختبار أوتيس- لينون مع درجات التحصيل ودرجات اختبار كاتل للذكاء وهو من إعداد أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار ( ١٩٧٤) ويتكون الاختبار من عدة اختبارات فرعية هى : المسلسلات التصنيفات، المصفوفات، الظروف. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ارتباط درجات اختبار أوتيس – لينون مع درجات اختبار كاتل للذكاء والتحصيل الدراسى.

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات ارتباط درجات اختبار أوتيس – لينيون

مع اختبار كاتل الذكاء والتحصيل الدراسى

| العينـــــــة | الارتباط مع اختبار كاتل | الارتباط مع التحصيل |
|---|---|---|
| (٥٠) طالب بمدرسة السعدية الثانوية بنين | ٠,٥٢ | ٠,٧٣ |
| (٥٠) طالبة بمدرسة الجيزة الثانوية بنات | ٠,٥٧ | ٠,٦٨ |
| العينة الكلية (١٠٠) طالب وطالبة | ٠,٥٣ | ٠,٦٦ |

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات الصدق الخاصة بمعاملات ارتباط اختبار أوتيس – لينيون مع درجات اختبار كاتل الذكاء والتحصيل الدراسى مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار أوتيس – لينيون للمقدرة العلمية العامة من أجل تجانس العينة على اعتبار أن متغير الذكاء قد يؤثر على المتغير المستقل للبحث الحالى وهو متغير الكفاءة الأكاديمية للطلاب. والجدول التالى رقم (٣) يوضح مقارنة متغير الذكاء فى مجموعتى البحث الحالى وهما المجموعة التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٣)

يوضح متغير الذكاء فى مجموعتى البحث ( التجريبية والضابطة )

| مجموعة البحث | عدد أفراد البيئة | المتوسط | الانحراف | اختبار ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | ١٠٠ | ٢١,٢٤ | ٢,٥٣٥ | ١,٠٥ | غير دال |
| المجموعة الضابطة | ١٠٠ | ٢٠,٨٧ | ٢,٤٣٦ | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا، وهذا يعنى عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة) من حيث متغير الذكاء أو القدرة العقلية العامة.

٢- مقياس الكفاءة الأكاديمية: من أعداد الباحثة، أنظر الملحق رقم (١)، وهو يقيس مدى الكفاءة الأكاديمية للطالب من خلال أربع مهارات وهى: مهارة تنظيم الوقت، ومهارة الاستذكار، ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية، ومهارة تنظيم الذات للتعليم، وقد تم تطبيقه

على عينة البحث الحالية من طلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين البنين والبنات على حد السواء ويتكون المقياس من أربع مهارات، وكل مهارة تتكون من (١٢) عبارة، بواقع (٤٨) عبارة كلية للمقياس. وكان يقوم الطالب باختيار أحد الاختبارات الخمس وهى: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا أبداً. ويكون توزيع الدرجات بين (١،٢،٣،٤،٥) فتكون الدرجة الكلية للمقياس (٢٤٠) درجة. والجدول التالى رقم (٤) يوضح توزيع مكونات المقياس بأرقام العبارات الخاصة بأبعاد المقياس.

جدول رقم (٤)

يوضح أبعاد وأرقام عبارات مقياس الكفاءة الأكاديمية

| أبعاد المقياس | أرقام العبارات | | | | | | | | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩٨ | ١٠١١٠٠٠٠٠ | ١١١١ | ١٢ | ١٢ |
| مهارات | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤١٢ | ١٢ |
| تحمل | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٠ | ٣١ | ٣٢ | ٣٣٢ | ٣٤ | ٣٥ | ٣٦ | ١٢ |
| تنظيم | ٣٧ | ٣٨ | ٣٩ | ٤٠ | ٤١ | ٤٢ | ٤٣ | ٤٤ | ٤٥ | ٤٦ | ٤٧ | ٤٨ | ١٢ |
| العدد الإجمالى للعبارات | | | | | | | | | | | | | ٤٨ |

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الكفاءة الأكاديمية تم حساب الثبات على عينة التقنين وقد تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفاكرونياخ وكذلك بطريقة التجزئة النصفية. والجدول التالى رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية

| أبعاد المقايس | معامل ألفاكرونياخ | معامل التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| تنظيم الوقت | ٠,٦٣ | ٠,٦٩ |
| مهارات الاستذكار | ٠,٧١ | ٠,٨٢ |
| تحمل الضغوط الأكاديمية | ٠,٦٧ | ٠,٧٩ |
| تنظيم الذات للتعلم | ٠,٨٢ | ٠,٨٦ |
| الدرجة الكلية | ٠,٧٣ | ٠,٨١ |

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الأكاديمية جميعها مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

كما تم حساب معاملات الصدق لمقياس الكفاءة الأكاديمية وذلك عن طريق صدق المحكمين وذلك بعد أن تم عرض المقياس على مجموعة خبراء التربية وعلم النفس وقد بلغ حوالى ٨٠ % مما يدل على أنه يمكن الاعتماد عليه.

كما تم حساب صدق مقياس الكفاءة الأكاديمية على عينة التقنين وذلك بطريقة الاتفاق الداخلى والجدول التالى رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات الارتباط بطريقة الاتفاق الداخلى لمقياس الكفاءة الأكاديمية

| أبعاد المقياس | البعد الأول (تنظيم الوقت) | البعد الثانى (مهارة الاستذكار) | البعد الثالث تحمل التصرف الأكاديمى | البعد الرابع تنظيم الذات للتعلم | الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول : تنظيم الوقت | – | | | | |
| البعد الثانى : مهارة الاستذكار | ٠,٣٣ | – | | | |
| البعد الثالث : تحمل الضغوط | ٠,٤٤ | ٠,٥٩ | – | | |
| البعد الرابع : تنظيم الذات للتعلم | ٠,٦١ | ٠,٤٤ | ٠,٤١ | – | |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٠,٥٢ | ٠,٥٣ | ٠,٥٤ | ٠,٣٩ | – |

ويوضح الجدول التالى رقم (٧) أرقام العبارات والتشبعات ومعاملات الارتباط.

جدول رقم (٧)

يوضح أرقام العبارات، والتشبعات، ومعاملات الارتباط

| رقم العبارة | التشبع | معامل الارتباط | رقم العبارة | التشبع | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| -١ | ٠,٣١ | ٠,٦٢ | -٢٥ | ٠,٣٣ | ٠,٧٧ |
| -٢ | ٠,٣٢ | ٠,٦٨ | -٢٦ | ٠,٣٧ | ٠,٨٢ |
| -٣ | ٠,٣٤ | ٠,٥٩ | -٢٧ | ٠,٤٨ | ٠,٨٥ |
| -٤ | ٠,٤٦ | ٠,٧٦ | -٢٨ | ٠,٣٥ | ٠,٧٣ |
| -٥ | ٠,٤٩ | ٠,٦٦ | -٢٩ | ٠,٣٨ | ٠,٦٧ |
| -٦ | ٠,٣٧ | ٠,٧٢ | -٣٠ | ٠,٤٦ | ٠,٨١ |
| -٧ | ٠,٣٨ | ٠,٨٢ | -٣١ | ٠,٤٦ | ٠,٦٩ |
| -٨ | ٠,٣١ | ٠,٧٤ | -٣٢ | ٠,٣٩ | ٠,٧٢ |
| -٩ | ٠,٣٨ | ٠,٨١ | -٣٣ | ٠,٥٢ | ٠,٦٣ |
| -١٠ | ٠,٤٠ | ٠,٧٧ | -٣٤ | ٠,٣١ | ٠,٦٤ |
| -١١ | ٠,٣٣ | ٠,٧٨ | -٣٥ | ٠,٤٦ | ٠,٧٨ |
| -١٢ | ٠,٦٤ | ٠,٧٣ | -٣٦ | ٠,٣٨ | ٠,٧٦ |
| -١٣ | ٠,٤٨ | ٠,٦٨ | -٣٧ | ٠,٣٦ | ٠,٧٠ |
| -١٤ | ٠,٣٨ | ٠,٢٨ | -٣٨ | ٠,٢٩ | ٠,٧٩ |
| -١٥ | ٠,٤٣ | ٠,٨٦ | -٣٩ | ٠,٤٣ | ٠,٧٣ |
| -١٦ | ٠,٣٣ | ٠,٧٨ | -٤٠ | ٠,٤٧ | ٠,٦٦ |
| -١٧ | ٠,٥٠ | ٠,٨٤ | -٤١ | ٠,٣٦ | ٠,٦٨ |
| -١٨ | ٠,٤١ | ٠,٧٧ | -٤٢ | ٠,٣٨ | ٠,٦٤ |
| -١٩ | ٠,٣٢ | ٠,٧٢ | -٤٣ | ٠,٣٥ | ٠,٧٥ |
| -٢٠ | ٠,٣٣ | ٠,٦٦ | -٤٤ | ٠,٣٧ | ٠,٨٠ |
| -٢١ | ٠,٣٤ | ٠,٧٣ | -٤٥ | ٠,٣٤ | ٠,٦٦ |
| -٢٢ | ٠,٧٥ | ٠,٦٢ | -٤٦ | ٠,٣٤ | ٠,٧٣ |
| -٢٣ | ٠,٣٩ | ٠,٦٧ | -٤٧ | ٠,٢٥ | ٠,٧٤ |
| -٢٤ | ٠,٣٢ | ٠,٦٦ | -٤٨ | ٠,٢٥ | ٠,٧٦ |

٣- مقـياس فاعلـية الذات: من إعداد الباحثة، أنظر الملحق رقم (٢)، وهو يقيس قوة اعتقاد الطالـب بأنـه يسـتطيع القيام بالسلوك بنجاح حتى يتحقق النجاح التحصيلى المرغوب فيه. ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هى: قوة اعتقاد الطالب فى القيام بالسلوك بنجاح، الرغبة فى بدء السلوك، الرغبة فى السعى المستمر لتكملة السلوك، المثابرة فى مواجهة المواقف الصعبة.

وكل بعد يتكون من ( ٧ ) عبارات، تقيس كل منها. وبذلك يبلغ عدد العبارات الإجمالى (٢٨) عبارة. وتكون الدرجات الكلية للمقياس (١٤٠) درجة. والجدول التالى رقم (٨) يوضح أبعاد وعبارات المقياس.

جدول رقم (٨)

يوضح أبعاد مقياس فاعلية الذات وأرقام العبارات التى تدل على أبعاد المقياس

| أبعاد المقياس | أرقام العبارات | | | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: قوة اعتماد الطالب فى القيام بالسلوك. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٧ |
| البعد الثانى: الرغبة فى بدء السلوك | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ٧ |
| البعد الثالث: الرغبة فى السعى المستمر لتحسين السلوك | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ | ٢١ | ٧ |
| البعد الرابع: المثابرة فى مواجهة المواقف الصعبة | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٧ |
| العدد الكلى للعبارات | | | | | | | | ٢٨ |

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، تم حساب الثبات على عينة التقنين من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمدرسة السعدية الثانوية بنين، ومدرسة الجيزة الثانوية بنات. وقد بلغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفاكروبناك، وطريقة التجزئة النصفية والجدول التالى رقم (٩) يوضح طريقتى حساب معاملات الثبات.

جدول رقم (٩)

يوضح حساب الثبات بطريقة ألفا كروبناك وطريقة التجزئة النصفية لمقياس فاعلية الذات

| أبعاد المقياس | حساب المقياس بطريقة ألفاكروبناخ | حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| البعد الأول | ٠,٧٤ | ٠,٧٦ |
| البعد الثانى | ٠,٨١ | ٠,٦٨ |
| البعد الثالث | ٠,٦٩ | ٠,٧٤ |
| البعد الرابع | ٠,٧٦ | ٠,٨٣ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٤ | ٠,٨٤ |

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن جميع معاملات الثبات سواء بطريقة ألفاكروبناخ وطريقة التجزئة النصفية مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

وتم حساب الصدق عن طريق المحكمين وذلك بعرض المقياس على مجموعة من خبراء التربية وعلم النفس، وقد بلغ حوالى (.٧٧) وهو معامل صدق مقبول ويمكن الاعتماد عليه. كما تم حساب الصدق عن طريق الاتفاق الداخلى وذلك بحساب معاملات الارتباط بين

الأبعـــاد الفرعية الأربعة للمقياس والدرجة الكلية ومقياس فاعلية الذات. والجدول التالى رقم ( ١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات

| أبعاد المقياس | البعد الأول | البعد الثانى | البعد الثالث | البعدالرابع | البعد الخامس |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | – | | | | |
| البعد الثانى | ٠,٤٦ | – | | | |
| البعد الثالث | ٠,٤٤ | ٠,٥٢ | – | | |
| البعد الرابع | ٠,٤٩ | ٠,٤٧ | ٠,٣٣ | – | |
| الدرجة الكلية | ٠,٤٧ | ٠,٣٨ | ٠,٤٥ | ٠,٥٢ | – |

كما يوضح الجدول التالى رقم (١١) أرقام العبارات والتشبعات ومعاملات الارتباط

جدول رقم (١١)

يوضح أرقام العبارات والتشبعات ومعاملات الارتباط

| أرقام العبارة | التشبع | معامل الارتباط | رقم العبارة | التشبع | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | ٠,٥٥ | ٠,٦٧ | ١٥- | ٠,٣٣ | ٠,٧٩ |
| ٢- | ٠,٥٢ | ٠,٦٦ | ١٦- | ٠,٤٣ | ٠,٦٤ |
| ٣- | ٠,٣٧ | ٠,٦٩ | ١٧- | ٠,٤٥ | ٠,٦٦ |
| ٤- | ٠,٣١ | ٠,٦٨ | ١٨- | ٠,٣٩ | ٠,٥٨ |
| ٥- | ٠,٢٦ | ٠,٥٧ | ١٩- | ٠,٤٨ | ٠,٧٣ |
| ٦- | ٠,٥٥ | ٠,٦٩ | ٢٠- | ٠,٤٢ | ٠,٧٦ |
| ٧- | ٠,٤٨ | ٠,٧٧ | ١٢- | ٠,٤٣ | ٠,٧٣ |
| ٨- | ٠,٣٧ | ٠,٦٢ | ٢٢- | ٠,٣٥ | ٠,٦٧ |
| ٩- | ٠,٤٥ | ٠,٧٧ | ٢٣- | ٠,٥٤ | ٠,٧٧ |
| ١٠- | ٠,٣٧ | ٠,٨٨ | ٢٤- | ٠,٤٩ | ٠,٦٣ |
| ١١- | ٠,٣١ | ٠,٦٠ | ٢٥- | ٠,٣٧ | ٠,٧٦ |
| ١٢- | ٠,٤١ | ٠,٥٩ | ٢٦- | ٠,٥٥ | ٠,٧٠ |
| ١٣- | ٠,٤٢ | ٠,٧١ | ٢٧- | ٠,٣٢ | ٠,٦٥ |
| ١٤- | ٠,٣٢ | ٠,٧٢ | ٢٨- | ٠,٣٨ | ٠,٧٢ |

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق رقم (١١) أن التشبعات، ومعاملات الارتباط مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

برنامج الكفاءة الأكاديمية :

الأهداف العامة للبرنامج :

- تدريب الطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضة على مجموعة من المهارات المكونة للكفاءة الأكاديمية مثل مهارة تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية، ومهارة تنظيم الذات للتعلم، وتأكد هذه المهارات من خلال ممارسات وأنشطة تطبيقية وعملية لكي يصبحوا قادرين على ما يلى :-
- إدراك تنظيم الوقت والتعرف على الاستراتيجيات الخاصة بالتحكم فى الوقت والتخطيط المستمر للإفادة منه بما يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم للتوصل إلى تحقيق التفوق والناجح ورفع مستوى تحصيلهم الدراسى وإنجازهم الأكاديمى
- تنمية مهارات الاستذكار التي يمكن أن يتبعها الطلاب من أجل تحصيل دراسى أفضل ذلك أن استذكار الدروس يشكل ركناً أساسياً فى حياة الطالب، كما أن التمكن من عادات الاستذكار عملية ملازمة للمتعلم منذ بداية تعلمه إلى نهايته مما يؤثر ذلك على مستوى إنجازه الأكاديمى وهذه العملية تتحول من مجرد عادات لاستذكار الدروس- أى تحصيل المواد الدراسية واستيعابها – إلى مهارة يستفيد منها الطالب كخبرة توجه سلوكه على المدى الطويل.
- تقديم مجموعة من النشاطات والإستراتيجيات السلوكية أو المعرفية التى يسعى إليها الطالب فى مواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة من أجل حل المشكلات أو لتخفيف التوتر الانفعالى المترتب عليها.
- تدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لتحسين إنجازهم الأكاديمى وذلك من خلال مدى مشاركة الطالب بفاعلية فى عملية تعلمه ذاتياً وسلوكياً Motivation ودافعياً Behavioralوما وراء معرفياً Meta cognition من خلال تقديم تغذية راجعة نشطة بما تتناسب والأداء التحصيلى.
- تطوير جودة العمل الأكاديمى للطلاب وتحسين بيئة التعليم الفعالة والتدخلات الناجحة بهدف توجيههم على الأداء المتميز للمهام الأكاديمية، وليصدروا استجابات صحيحة للدروس على نحو تزايد.
- تحديد الأساليب والمبادئ والقواعد التى تمكن الطلاب من التعلم وإتمام عملهم المدرسى معتمدين على أنفسهم واستخدام التعلم للإتقان وتنمية روح الاستقلال لديهم مما يزيد

فاعلـية الموقـف التعليمـي بحيث تعتمد درجات الطلاب على مدى إتقان المهارة وليس مقارنـة أدائهم بأقرانهم، وأن تكون بيانات التقويم مركبة وذلك باستخدام "البروفيل" الذى يـبرز جوانـب قوة الطالب الوظيفية ونواحى قصوره بدلاً من الاعتماد فقط على تقارير مدرسـية تحـتوى على درجة كلية أو نسبة مئوية، مما يساعد على فاعلية التعليم التأكيد علـى معدلات عالية من استجابات الطالب، وعلى تغذية راجعة مصححة مباشرة، وعلى تعزيـزات متواترة، فهذا يزيد من دفعية الطالب ومن تركيز سلوكه على المهمة وينقص من المشكلات السلوكية المشتتة.

- علاج نواحي القصور فى المهارات الأكاديمية، وتحسين أداء الطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضة بما يتلاءم وإمكانياتهم ويساهم فى تسهيل دورهم لرفع مستواهم التحصيلى.

**الأساس النظرى للبرنامج :**

يـرى زمـرمان وشـنكZimmerman Schunk (١٩٩٤) أن الكفـاءة الأكاديمية للطـلاب تنمو بشكل أساسي بمساعدة المصادر الاجتماعية Social Sources وتنتقل فيما بعد إلـى المصادر الذاتية وذلك فى سلسلة من المستويات ويحدد زمرمان وشنك Zimmerman Schunk(١٩٩٤) تلـك المسـتويات كمـا يلـى: المسـتوى الأول مسـتوى الملاحظـة Observational levelحيـث يكتسـب الطـلاب المبتدئون الخصائص الأساسية والهامة لاسـتراتيجيات الـتعلم من النماذج التى يلاحظونها وبالطبع يحتاج المتعلم إلى التدريب الفعلى علـى تلـك المهارة حتى يستطيع اكتسابها ضمن ذخيرته السلوكية، وبالطبع مستوى المهارة سيتحسـن لدى المتعلم لو قام النموذج Model بتزويده بتغذية مراجعة بالإضافة إلى التعزير الاجتماعـي وذلـك أثناء الممارسة أو التدريب، وعندما يصل مستوى المتعلم فى الأداء إلى مسـتوى مشـابه تقريباً لأداء النموذج فإنه بذلك يكون قد أحرز بالفعل المستوى الثانى وهو مسـتوى المحاكـاة Imitative ويلاحظ أن المصادر الاجتماعية هي الأساس فى تعلم المهارة فـى هذيـن المسـتويين من مستويات تعلم المهارة، ولكن تحول تلك المصادر إلى المصادر الذاتـية وذلـك فـى المسـتويات المتقدمة التالية حيث يشكل مستوى الضبط الذاتى– Self Controlled levelالمسـتوى الثالـث مـن مسـتويات اكتساب الكفاءة الأكاديمية الذى فيه يسـتخدم المـتعلمون الاسـتراتيجيات ( التى سبق واستدخلوها فى المراحل السابقة ) بشكل مسـتقل. وعـندما يصـل طـلاب الصف الأول الثانوى ألى هذا فإن الراشدين (المعلمين – الوالدين) يتوقعون من المتعلمين مستويات أعلى من التوظيف الذاتى لقدراتهم وهذا يتطلب أن

يحـــرز الطـــلاب المستوى الرابع من مراحل إحراز الكفاءة الأكاديمية وهى مستوى التنظيم الذاتى Self- Regulated level وفيها يستطيع الطلاب تبنى الاستراتيجيات بشكل منظم، كما يســـتطيعون إجراء تعديلات على الاستراتيجيات بناءاً على خصائص الموقف التعليمي وذلك بدون توجيه يذكر من قبل الراشدين عليها.

**الإجراءات العامة للبرنامج :**

يـــتكون الـــبرنامج من عدة وحدات، أنظر الملحق رقم (٣) وقد تم تدريب الطلاب عليها من خلال مجموعة من الأنشطة الفرعية، وهذه الوحدات هي كما يلى :

- الوحدة الأولى: سيكولوجية تنظيم الوقت، وكيفية التحكم فيه وإعداد الخرائط المعرفية.
- الوحدة الثانية: اكتساب مهارات الاستذكار، وتتمثل فى طرق وأنماط التعليم.
- الوحـــدة الثالـــثة: اســـتراتيجيات تحمـــل الضغوط الأكاديمية وتتمثل فى الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية.
- الوحـــدة الـــرابعة: استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم من حيث التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية.
- الجـــدول الزمـــنى للبرنامج: استغرق تطبيق البرنامج مدة (٨٠) يوم، منذ شهور أكتوبر ونوفمـــبر وديســـمبر من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ حيث يحتوى البرنامج على أربع وحـــدات، ثـــم تطبيق كل وحدة فى حوالى (٢٠) يوم، وبواقع حصة واحدة كل يوم ومدة الحصـــة حوالـــى ٤٥ دقيقة، أى حوالى (١٥ ) ساعة فى مدى (٢٠ ) يوم كما تم متابعة الـــبرنامج (أو مـــا يسمى البرنامج التتبعى) مع مراجعة النجاح التحصيلى للطلاب الذين أتموا التدريب على البرنامج للاطمئنان على مدى الالتزام به.

**محتوى برنامج الكفاءة الأكاديمية :**

يـــتكون هـــذا الـــبرنامج مـــن أربع وحدات ، تم تقديمها للطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضـــة وهـــذه الوحـــدات هى: مهارة تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، ومهارة تحمل الضـــغوط الأكاديمية، ومهارة تنظيم الذات للتعلم، ولكل من هذه المهارات موضوعات خاصة بهـــا، وألـــوان الأنشطة المصاحبة لها وأساليب تقويمها، والملحق رقم ( ٣ ) يوضح محتوى برنامج الكفاءة الأكاديمية.

**نتائج البحث ومناقشاتها :**

فيما يتعلق بنتائج الفرض الأول الذى ينص على أنه :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية.

ويتفرع من الفرض الأول الرئيسى الفروض الفرعية التالية:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الوقت.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج مهارات الاستذكار.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم.

ولاختبار صحة الفرض الأول الرئيسي والفروض الفرعية المتفرعة منه تم حساب اختبار "ت" لاختبار دلاله الفروق بين متغيرات البحث والجداول التالية أرقام (١٣)،(١٤)،(١٥)،(١٦)،(١٧)، توضيح ذلك.

جدول رقم (١٣)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعياري | الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الأكاديمية (الدرجة الكلية) | التجريبية | ٤٩,٩١ | ٣,٨٥٩ | ١٩٨ | ٠,٤٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ٤٩,٦٨ | ٣،٢٠٣ | | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) ما يلى: عدم وجود دلالة فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية (الدرجة الكلية للمقياس ).

جدول رقم (١٤)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابط

فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الوقت

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم الوقت | التجريبية | ١٢,٤٥ | ٢,١٢٩ | ١٩٨ | ٠,٣٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٢,٥٥ | ١,٨٣٩ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٤) ما يلى: عدم وجود فروق داله بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الوقت.

جدول رقم (١٥)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج مهارات الاستذكار

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات الاستذكار | التجريبية | ١٢,٧٩ | ١,٨٧١ | ١٩٨ | ٠,٤ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٢,٨٩ | ١,٦٧٥ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٥) ما يلى: عدم وجود فروق داله بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج مهارات الاستذكار.

جدول رقم (١٦)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطةفى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحميل الضغوط الأكاديمية | التجريبية | ١٢,٢٤ | ٢,٠٥ | ١٩٨ | ١,٠٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ١١,٩٧ | ١,٦٦٦ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٦) ما يلى :عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

جدول رقم (١٧)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعليم

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم الذات للتعلم | التجريبية | ١٢,٤٣ | ٢,٢٣ | ١٩٨ | ٠,٦١ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٢,٢٧ | ١,٤١٣ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٧) ما يلى: عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات قبل تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعليم.

تفسير النتائج ومناقشتها : يتضح من الجداول السابقة أرقام (١٣)، (١٤)، (١٥)،(١٦)،(١٧)، أن الفرض الرئيسى الأول، والفروض الفرعية المنبثقة منه قد تحققت، وهذا يعنى أن فاعلية الذات لدى الطلاب ( بالمجموعة التجريبية والضابطة على السواء) كانت منخفضة وذلك قبل تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية والذى يتكون من تدريب الطلاب على مهارة تنظيم الوقت ومهارات الاستذكار ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية ومهارة تنظيم الذات للتعلم. وهذا يفسر

أن فاعلية الذات على الأداء التحصيلى للطلاب ترتبط بتوفير عدة مهارات تعمل متفاعلة ومتشابكة على تنظيم السلوك وهذا يتفق مع ما ذكره باندورا Bamdura (١٩٧٧) من أن توقعات فاعلية الذات لا تعنى أنها هى المحدد الوحيد للسلوك، فالتوقعات وحدها سوف لا تنتج الأداء المطلوب لو أن الإمكانيات الأساسية تكون غير موجودة أو ناقصة. فقد توجد العديد من الأشياء التى يمكن أن يعملها الناس وهم على يقين من النجاح ومع ذلك لا يؤدوها لأنهم ليس لديهم الحافز لعملها. فالحوافز الملائمة والمهارات المناسبة بالإضافة إلى توقعات فاعلية الذات هى المحددات الرئيسية لاختيار الناس النشاط وكم الجهد الذى سيبذلونه وإلى أى مدى سوف يتحملون بذل الجهد فى التعامل مع المواقف الضاغطة ويضيف باندورا Bandura (١٩٧٨) أنه قدم فاعلية الذات على أنها تؤثر وليس المحدد الوحيد للسلوك، فنظرية التعلم الاجتماعي تسلم جزئياً بأن الفاعلية تكون متضمنة وتتفاعل مع محددات متعددة تعمل كعوامل متشابكة تبادلياً فى اكتساب وتنظيم السلوك. ومن ثم يتضح أن هناك عوامل أخرى بجانب فاعلية الذات تعمل متفاعلة ومتشابكة على اكتساب وتنظيم السلوك. وهذا ما يستدعى تقديم مجموعة من المهارات التى يتدرب عليها الطلاب من خلال الكفاءة الأكاديمية ونرى تأثيرها على فاعلية الذات للطلاب وهذا ما توضحه نتائج الفرض الثانى.

**فيما يتعلق بنتائج الفرض الثانى الذى ينص على أنه :**

٢- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية.

ويتفرع من الفرض الثانى الرئيسى الفروض الفرعية التالية :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الوقت.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم.

ولاختبار صحة الفرض الثانى الرئيسى وما ينبثق منه من فروض فرعية تم حساب اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متغيرات البحث والجداول التالية أرقام (١٨)، (١٩)، (٢٠)، (٢١)، (٢٢) توضح ذلك.

جدول رقم (١٨)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الأكاديمية (الدرجة الكلية) | التجريبية | ٩٥,٨٩ | ١٤,٩٩٦ | ١٩٨ | ٣٠,٩٠ | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٤٨,٤٣ | ٣,٣١٣ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٨) ما يلى: وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" ٣٠,٩٠ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

وهذا يعنى أنه عندما يتدرب الطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضة على المهارات التى يتكون منها برنامج الكفاءة الأكاديمية فإن ذلك يرفع من فاعلية الذات نحو التحصيل لديهم ويزيد من توقعاتهم ويصبحون أكثر ميلاً للاستمرار فى الاجتهاد والمثابرة فى مواجهة الصعاب والعقبات وبذل الجهد والنشاط فيحققون نجاحاً أكاديمياً فكلما تحسن ما يقوم به الطالب من مهام تعليمية، وتخطيط لمذاكرتهم وترتيب لمكان ووقت المذاكرة وزاد تنظيمهم لجهودهم ومثابرتهم على تحمل الضغوط الأكاديمية مما يزيد من الاعتقادات الإيجابية للطلاب عن قدراتهم أى يزيد من فاعلية الذاتية لديهم. وفى هذا يؤكد Badura(١٩٨٩) من أن مفهوم الفرد عن فاعلية الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفى لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التى يمر بها الفرد، وهذه الخبرات تؤثر على التقييم الذاتى لقدرات الفرد، ومدى ثقته بنفسه، ومن ثم الشعور بقوة الأنا يدرك من خلال فاعلية الذات. ومن ثم فإن ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد ترجع فى جزء منها إلى معلومات الفرد والخبرات التى يمر بها وفى جزء آخر إلى عملية التعلم . ويضيف باندورا Bandura (١٩٩٣) أن

الفـرد ذوى فاعلـية الذات المنخفضة ليس لديه القدرة على التفاعل الجيد مع المواقف وأكثر احتمالاً للفشل فى التفوق. إلا أنه يمكن زيادة مستويات فاعلية الذات من خلال معرفة للخبرات الـناجحة التى يمكن أن يتعرض لها الفرد من النماذج الملائمة التى ينجزها حتى يمكن تقوية القدرات التى ترفع مستوى فاعلية الذات للطالب.

تم يوضح الجدول التالى رقم (١٩) اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجـات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الوقت .

جدول رقم (١٩)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الوقت

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجـــة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم الوقت | التجريبية | ٢٣,٥٣ | ٤,٣٨٤ | ١٩٨ | ٢٤,٣٨ | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ١٢,١٧ | ١,٥٧٧ | | | |

يتضـح مـن الجـدول رقم (١٩) ما يلى: وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعـة التجريبـية والمجموعـة الضـابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" (٢٤,٣٨) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

وهذا يعنى أنه كما تدرب الطلاب على كيفية تنظيم الوقت وإعداد الخطط والجداول الفصـلية والأسبوعية واليومية، وأتبعوا قواعد أعداد تلك الجداول ومارسوا تنفيذها، مما يجعل الطلاب أكثر توجهاً نحو التعلم كما تزداد لديهم فاعلية الذات نحو التحصيل وارتفعت توقعاتهم نحـو الإنجـاز وعلـى الاسـتمرار فى بذل الجهد والنجاح . فالتحصيل والإنجاز فى مختلف مسـتوياته يعـتمد علـى تنظـيم الوقت، لذلك يصبح من المهم أن يكون تنظيم الوقت ضمن الأهـداف التربوية التى يسعى التربويين إلى تحقيقها كعادة سلوكية تقوم على الإدراك الواعى للوقـت علـى اعتـبار أن الوقت مورد محدد قابل للتحكم والضبط الفعال، ويمكن أن يتدرب الطلاب على كيفية تنظيم الوقت.

وهـذه النتـيجة المتضـمنة البحث الحالى تتفق مع نتائج دراسات كل من: دراسة بليدرون Bleedron (١٩٩١) ودراسة فيرفو Garver (١٩٩٣) ودراسة كارول Carroll ( ١٩٩٨)، ودراسة فاكشن Facion( ١٩٩٩).

واسـتكمالاً لنـتائج متغيرات البحث التالى، يوضح الجدول التالى رقم (٢٠) اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار.

جدول رقم (٢٠)

يوضح اختبار "ت" حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات الاستذكار | التجريبية | ٢٣,٩٧ | ٤,٧٨١ | ١٩٨ | ٢٢,٩٩ | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ١٢,٤١ | ١,٥٥٨ | | | |

يتضـح مـن الجدول رقم (٢٠) ما يلى : وجود فروق دالة فى متوسطات درجات المجموعـة التجريبـية والمجموعـة الضـابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة " ت" (٢٢,٩٩) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

وهـذا يعـنى أنه كلما تدرب الطلاب على طرق المذاكرة الصحيحة وأصبحوا أكثر قـدرة على التعامل مع المواد الدراسة حققوا اتجاهاً إيجابيا نحو التحصيل الدراسى، وأصبحوا أكـثر قدرة على أداء المهام الأكاديمية بإتقان ذلك أنه كلما أرتفع مستوى القدرات والمهارات لديهـم وكلما ازداد النمو الذاتى والتعبير عن الذات وتوقعات الكفاءة وبالتالى يتحسن مستوى الفاعلـية الذاتـية لديهم. وبذلك يتضح أنه كلما أتقن الطلاب طرق المذاكرة، زاد لديهم الانتباه والتركـيز وفاعلـية الاسـتذكار وبذلك أصبحوا أكثر قوة وفاعلية فى الاتجاه والأداء .وهذه النتـيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من الآتى: دراسة هيلبرن Halpern (١٩٩٢)، ودراسة

إيلدروبـيل Elder &Paul (١٩٩٥)، ودراسـة كـارت ويف Carett& Wulf (١٩٩٧)، ودراسة مينس Menssen (١٩٩٩)

واستكمالاً لنتائج متغيرات البحث الحالى، يوضح الجدول التالى رقم (٢١) اختبارات لحسـاب دلاله الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية.

جدول رقم (٢١)

يوضح اختيارات دلاله الفروق متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجـــة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحمل الضغوط الأكاديمية | التجريبية | ٢٣,٩٧ | ٤,١٧٩ | ١٩٨ | ٢٦,٥٨ | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ١٢,١٩ | ١,٤٧٥ | | | |

يتضـح مـن الجـدول السـابق رقم (٢١) ما يلى :وجود فروق دالة إحصائية بين متوسـطات درجـات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تحمل الضغوط الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" ٢٦,٥٨ وهى دالة عن مستوى ٠١.

وهـذا يعـنى أن كلما تدرب الطلاب على عمليات التحمل، وردود الأفعال الإيجابية تجـاه الضـغوط التى يواجهونها، مما يزيد لديهم مقدار المقاومة، ويكسبهم أنشطة فعالة تجاه المؤثرات المحيطة بهم والتى يمكن أن يتعرضا لها، كل هذا بدوره يزيد من تقيم الطالب لذاته ومـدى ثقـته بنفسـه فتتحسن فاعليته الذاتية وبذلك تعتبر الفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزا هاماً فى دافعية الأفراد للقيام بأى عمل أو نشاط، فهى فـى حـياة الطالـب مـثلاً تساعده على مواجهة الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها خلال تعاملاتـه المدرسـية، وترتفع مستويات الفاعلية الذاتية من خلال الممارسة أو التدريب ومع المرور بالخبرات المختلفة.

ويرى باندورا Bandura (١٩٧٧) أن الأفراد ذوى المعتقدات الإيجابية فى قدراتهم هـم غالـباً أكثر قدرة على التحكم فى ضغوط الحياة، وأن ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية لدى الفـرد يـتوقف على قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات السابقة فهى العامل الأساس الذى

يعـزز شـعور الفرد بالثقة بالنفس وتقديره لذاته.كما يؤكد باندور Bandura ( ١٩٨٩) مرة أخـرى أن تعـدد الخـبرات الـتى يمر بها الفرد تعمل على مساعده الذات فى التغلب على الضـغوط الـتى تواجهـه، وهذه الخبرات إذا كانت تتسم بالفشل فأنها تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية، وهذه المؤثرات المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة من سلوك الفرد، ومن تقيمه الذاتـى لقدراتـه ومـدى ثقـته بنفسه ومن ثم فإن الشعور بقوة الأنا يدرك من خلال فاعلية الذات.كما يضيف شيلتز Schutz( ١٩٩٠) فى هذا المجال أن انخفاض مستوى الفعالية لدى الأفـراد يـرجع إلـى أنهم غير قادرين على التعامل الجيد مع هذه الوظائف، ولهذا فهم أكثر تعرضاً للفشل فى التوافق مع ضغوط الحياة المختلفة وبناء على كل ما سبق يتضح أن فاعلية الـذات تكـون فى مقاومة ضغوط وحدات الحياة المختلفة. وفى ذلك يرى كذلك دانيال وبيل Danial & Ben( ١٩٨٩) أن الفعالـية الذاتـية تؤثر تأثيراً بالغاً فى سلوكيات الفرد وعلى درجة النجاح فى تحقيق الأداء المطلوب لدور الفرد وعلى مدى صموده وتحمله عند مواجهه الضـغوط المتـنوعة ومـدى كمية الجهد التى يبذلها للتصدى للمشكلات والعوائق والتجارب الصـعبة ويضيف باندورا Bandura(١٩٨٣) أن الفرد عندما يعتقد أنه يستطيع التعامل مع الضغوط المحتملة المتوقعة فأنه لم يضطرب منها أما إذا تصور أنه لا يستطيع التحكم فى هذه الضـغوط فإنـه سوف يتعرض للمحن المختلفة . وسوف يتجه إلى تكوين الدفاعات فى اتجاه هـذه الضـغوط ويـرى البيئة من حوله وكأنها مليئة بالتهديدات وعلى هذا فإن عدم الفاعلية الذاتـية والتشـويه الدافعى وردود أفعال الضغوط سوف تزداد فى المواقف المستقبلية. وتتفق هـذه النتـيجة مـع نتائج الدراسات التالية دراسة نورس Norris(١٩٩٣) .ودراسة ساندر ومولين Sander &Mullen( ١٩٩٦) ودراسة سولف وهوتز Soloff &Houtz ( ١٩٩٨ ) ودراسة وبيدروتفرس Wade &Tavris ( ١٩٩٩).

واسـتكمالا لنتائج متغيرات البحث الحالى، يوضح الجدول التالى رقم ( ٢٢) اختيار "ت" حساب دلاله الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم.

جدول رقم (٢٢)

يوضح اختبار " ت" حساب دلاله الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة

فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم

| المتغير | المجموعات | المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم الذات للتعلم | التجريبية | ٢٤,٤٢ | ٤,٦٣٢ | ١٩٨ | ٢٦,١٩ | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ١١,٦٦ | ١,٥١٢ | | | |

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢٢) ما يلى : وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والمجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة فى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم لصالح المجموعة التجريبية وبلغت قيمة " ت" (٢٦,١٩) وهى دلاله عند مستوى ٠,٠١ .

وهذا يعنى أن تدريب الطلاب على إستراتيجيات . تنظيم الذات مثل تنظيم الاستيعاب، وتحديد الهدف وتخطيط العمل المدرسى والمراقبة الذاتية Monitoring Selfمن خلال تقيم الذات Self- Assessmentوتسجيل الذات Self-Recording، وهذه تعد عناصر أساسية فى الإنجاز الأكاديمى والتقييم الإيجابى مما يحسن من فاعلية الطلاب الذاتية نحو النجاح والتحصيل الدراسى. على ذلك بعد استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الذات للتعلم أحد العوامل الأساسية التى يستطيعوا من خلال لها أن يحصلوا على أعلى الدرجات، فالطلاب الذين ينظمون أنشطتهم إستراتيجيا يكونوا أكثر ثقة فى قدراتهم على فهم واستيعاب الموارد الدراسة ومن ثم الحصول على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية بالإضافة إلى أن اندماج الطلاب فى التنظيم الذاتى للتعلم ( تنظيم العمل الأكاديمى) يؤدى إلى اعتقادهم فى قدرتهم على التحصيل الدراسى وإنجاز مهام الفصل، كما أنهم يدركون أنفسهم على أنهم قادرين على تنظيم أنشطتهم إستراتيجيا ويكونوا أكثر ثقة وتقديراً للذات مما يحسن من فاعلية الذات لديهم. ويرى بيتشوف Bishof(١٩٧٤) أن فاعلية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته نظراً لأن الذات هى مركز الشخصية التى تتجمع حولها كل النظم الأخرى. ويضيف كاى Kay ( ١٩٩١) أن المراهق يبحث عن الإشباعات الذاتية من خلال الأهداف التى تنجز بواسطة الجهود التى يقوم بها بصورة حازمة تجعله أكثر قوة وفاعلية فى الأداء.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الآتية: دراسات شنك Schunk ( ١٩٨٣)، ( ١٩٩٠)، (١٩٩٤) ودراسة كاريكا وبنتريس Carica &Pintrich (١٩٩١).

عرض نتائج التحليل التتبعى للبرنامج التدريبى :-تم حساب التحليل التتبعى للبرنامج التدريبى من خلال النسبة المئوية التى تم الحصول عليها بعد تطبيق مقياس فاعلية الذات على المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج التدريبى، وكذلك المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج التدريبى وتم حساب دلالة الفروق بين النسبة المستقلة من خلال معادلة ( ذ) لتوضيح التحليل التتبعى للبرنامج. والجدول التالى رقم ( ٢٣) يوضح ذلك.

جدول ( ٢٣)

معادلة (ذ) لتوضيح دلاله الفروق والنسب المستقلة من خلال التحليل التتبعى للبرنامج

| مجموعات الدراسة | ن | النسبة المئوية للأداء على مقياس فاعلية الذات | نسبة (ذ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ١٠٠ | ٩٠ | ٨,٧ | داله عند مستوى ٠١. |
| ضابطة | ١٠٠ | ٣٠ | | |

يتضح من الجدول السابق رقم ( ٢٣) والخاصة بمعادلة ( ذ ) : أن الطلاب بالمجموعة التجريبية يحققون نسب مئوية للأداء على مقياس فاعلية الذات تصل عند مستوى ٠,٠١ أكثر من الطلاب بالمجموعة الضابطة من خلال التحليل التتبعى للبرنامج.

وهذا يعنى أن طلاب المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج التدريبى فى الكفاءة الأكاديمية استفادوا منه، وظلوا يستخدمون ما يحتويه من مهارات، وبذلك احتفظوا بفاعلية ذات مناسبة، كما تم مراجعة النجاح التحصيلى للطلاب الذين أتموا التدريب على برنامج الكفاءة الأكاديمية للاطمئنان على مدى التزامهم به مما يحقق لهم فاعلية الذات الملائمة بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التى لم يقدم لهم هذا البرنامج.

توصيات البحث:-فى ضوء نتائج البحث ومناقشته، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلى:-

١- عقد ندوات ومناقشات بين المسئولين التربويين والطلاب لتبادل وجهات النظر حول أبعاد العمل التربوى وما يمكن أن يفيد الطلاب من مستحدثات عملية.

٢- تنمية الاتجاه نحو تعميم برنامج الكفاءة الأكاديمية والذى يتضمن مهارات تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية، ومهارة تنظيم الذات للتعلم، نظراً لما يسهم به على التعلم والتحصيل الدراسى الجيد.

٣- تنظيم مسابقات تتناول الأداء العملى لهؤلاء الطلاب الذين تم تدريبهم على هذه المهارات بحيث يتبادلون مع بعضهم البعض إنتاجهم وأنشطتهم العلمية.

٤- تضـــافر الأبـــاء والمدرسين والأصدقاء لتدعيم المشاعر الإيجابية الخاصة بفاعلية الذات نظراً لأنهم من أهم المصادر التى تلعب دوراً كبيراً فى تنمية وتطوير فعالية الذات للفرد فى سنوات الطفولة والمراهقة.

٥- تعويد الطلاب الأبناء على اكتساب مهارات المواقف الضاغطة والتى تبدأ بعملية التحمل coping Process وحـــتى يجـــتازوا خطوات نحو القدرة على التحمل والمواجهة فيما نسميه التحمل التدريجى.

٦- المعلمـــون مطالبون أيضاً بتزويد الطلاب الخبرات المناسبة لمواجهة المواقف الضاغطة وتشجيعهم على أن يعبروا عن مشكلاتهم واهتماماتهم الفردية والجماعية.

٧- التخطـــيط الواعى لفتح المجال لإسهامات البرامج الإرشادية لكى تقوم بدور إيجابى فعال يقدم للطلاب مما يسهم فى توفير مناخ نفسى واجتماعى وتعليمى مناسب ودعم اجتماعى ومعلومات حفاظاً على فاعلية ذات مناسبة للأبناء.

٨- الإنســـان بصفة عامة لا يعيش فى عزله اجتماعية بل أن وجوده مرتبط بالآخرين ولهذا فـــإن المشـــكلات والصعوبات التى يواجها الفرد تتطلب مشاركة أفراد الجماعة وخاصة أعضـــاء الأســـرة ثم المدرسة لأحداث التغير الفعال فى المواقف التى يتعرض لها الفرد وأحداث التعديل فى سلوكياته نحو كيفية معالجتها.

٩- ضرورة أن تضم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية تدريب الطالب المعلم على إرشاد وتوجيه وتدريب الطلاب على المهارات التى يضمها برنامج الكفاءة الأكاديمية.

١٠- ضـــرورة تضافر جهود الأباء والمعلمين وجميع التربويين على تنمية الثقة بالنفس لدى الطـــلاب الأبناء واحترام رغباتهم وإمكانياتهم وقدراتهم الإيجابية مما يحسن لديهم فاعلية الذات والتى يمكن أن تنعكس بدورها على انجازهم وتحصيلهم الدراسى.

١١- الخروج من تدريبات برنامج الكفاءة الأكاديمية إلى التطبيق على الخبرات الحياتية.

١٢- العمـــل الجـــاد على استثارة فاعلية الذات وتنميتها فى جميع مراحل التعليم وخاصة فى المدارس الحكومية.

# المراجع


أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤): اختبار كاتل للذكاء، كراسة تعليمات، القاهرة:دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد (١٩٩٩): التوجيه والإرشاد فى حياة الشباب. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوى الثامن والعشرون، الكويت : جمعية المعلمين الكويتية.

جاسم محمد الحمدان (١٩٨٧): عادات وطرق المذاكرة المجدية، مركز المعلومات، الكويت: وزارة التربية.

سعاد محمد عبد الغنى (١٩٨٥): الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية، ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

صلاح أحمد مراد، ومحمد عبد القادر عبد الغفار ( ١٩٨٥) : كراسة تعليمات اختبار أوتيس _ لينون للقدرة العقلية العامة، المستوى المتوسط ( ١١-١٦ سنة )، القاهرة : دار النهضة العربية.

نبيل حافظ (١٩٨١): مدى فاعلية العلاج الجشطالتى فى تخفيف القلق لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

Ames, R. (1992): Self–Efficacy and new skills of achievement: A study of their Relation, Journal of Education psychology, 79, 262.

Arnold, H.J.& Meilis, R. (1979): Encyclopedia of psychology. N.Y: The Seabury Press

Bandura, A.(1977):. Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Shange. Psychological Reports, 84, 191-215

Bandura, A.(1978): Reflections on Self-Efficacy and Therapy. I, 237-269

Bandura, A.(1983): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning Educational Psychologist, 38(2), 117-148.

Bandura, A. (1986): Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive. Theory Englewood, Cliffs , NT:P rentic- Hall

Bandura, A.(1989): Multidimensional Scale of Perceived Self- Efficacy, Unpublished. Test, Stanford University, Stanford, C.A

Billing, A.G. & Moos, R.H., (1984): Coping Stress and Social Resources Among adult Uniplar Depression, J.P.S. Psychology 46, 877-897.

Bishof, T. (1974): Interpreting Personality Theories. N.Y. Harper and Row.

Bleedorn, B.D. (1991): Time Spend Relative to Time Needed for Learning as

Determinations of Self- Efficacy of Achievement. Journal of Education Psychology, Vol. 39. No.4, PP. 308-314.

Broun, A.A., Palincsar, A.S. & Purcell, L. (1986): Poor Readers: Teach, Don't Tabel In U. Neisser (Ed.). the Academic Performance of Minority.

Children. A New perspective (PP. 105-143). Hillsdale, Ny: Elbaum Britlon,

B.K, V Tesser, A.(1991): Effects of Time- Management Practices on Collage Grades. Journal of Educational Psychology, 83,3,405-410.

Caplan, G.D. (1981): Mastery of Stress. Psychological Aspects. American Journal of Psychology, 52-413-420.

Carcia, T., & Pintrich, P.R.(1991, April): Student Motivation and Self – Regulated Learning, Als Rel Model. Paper Presented at the Annual Meeting Chicago, Il. (ERIC No. ED. 333006).

Carett, K. & Wulf, K.(1997)The perdition of Academic Achievement and Self- Efficacy by Study Skills Inventory. British, Journal Educational psychology. Val. 62, No, 2.PP.

Carver, CS & Scheier, M.F. (1989): Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach Journal of Educational psychology, 56, 256-283.

Chandler,C.A. (1981): The Source of Stress Inventory . Psychology in the Schools. 18.164-168.

Chipman, S.F. & Segal, J.W. (1985): Higher Cognitive Goals for Education: An Introduction In S.F. Chipman, T.W. Segal & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: V.2 Research and Open Question (PP.7-18) Hillsdale, NT: Erlbaum.

Clark, N.& zimmerman, B.T. (1990): A Social Cognitive View of self- Regulated Learning about Health. Educational Research Theory and Practice, 5(3). PP.377-379.

Como, L.(1989): Self- Regulated Learning A Volitional Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.) self. Regulated and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice (PP.111-141) New- York. Spring verlog.

Danial, P. & Ben, S(1989): Skills for Adolescence: Experience with the International Lions-Quest program. Special Issue: Preventive Interventions in Adolescence, Crisis, Vol. 10, No. (1), PP.88-104.

Elder, L. & paul, R. (1995):An Analysis of the Relationships Among Academic Achievement, Study Skills and Self-Efficacy. Journal of Educational Psychology, Vol 8,59-69.

Eson, M.E. & Kofka, J.S. (1952):Diagnostic Implication of a Study in Time Eysenck, Perception. Journal of General Psychology, 46, 169-193.

Facion, P.A. (1991): The Effects of Some content Variables on Self- Efficacy of Achievement. Journal of General Education. Vol. 44, No, 4. PP.226-334.

Falkman, S. & lazerus, R.S. (1985): If it Changes it Must be a Process. Study of Emotion and capping during three stages of a college examination, J.P.S. Psychal. 48, PP. 150-170.

Garver, E. (1993): Learning is Affected by Meaning of time Management and self- Efficacy. Psychological Research. Val. 18, No.3, PP 221-231.

Graham,s., Mac Arthur, C., Schawartz, S.& Page- Voth, V. (1992): Improving the Compositions of Students with Learning Disabilities Using a Strategy Involving Product and Process Goal Setting. Exceptional Children, 58(4), 322-334.

Hamilton , R . & Ghatala , E. (1994a): Bandura's Social learning theory in R. Hamilton & E Ghatala (Eds.) Learning and Instruction (chapter 8 , PP 288 – 326 ) Mc Graw – Hill . Inc .

Huang, D.F. (1992): Student Approaches to Self- Efficacy and study skills: Australian Council for Educational Research.

Kay, H. (1991): Nursing Interventions for Addescent in Single Parent families:

Aprolilens Solving. Psychology Approach, Health- Science – Nursing No.6. PP 299-.320

Lazaurs . R.S. & Delongis . A . ( 1983 ) : Psychological Stress and Coping in Aging ,Journal of Psychology , 83, PP : 245 – 254 .

Mac, F.C. Belfiore, P.J. & Shea, M.c. (1989): Operant Theory and Research on Self–Regulation In B. Zimmerman & D.Schunk (Eds.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and practice (PP. 27- 50) New York. Springier- Verlage

Meller, S. M. & Brody, D.S. (1988): Styles of Coping with Threat: Implications for Health, J.P.S. Psychal. 54, 142-148.

Menssen,S. (1999): The Relationship between Student Classroom related to Study Skills and self-Efficacy. Journal Educational Psychology Vol. 18, N.4, PP.401-422.

Michnon, J.A.(1975): Processing of Temporal Information and the Cognitive Theory of Time Experience in J.T. Fraser: F.C. Harber & G.H. Muller (Eds.). The study of Time. N.Y: Springer- Verlag, PP 242-258.

Norris, S.P(1993): A Classroom Stress Identification and Rated Importance of Self-Efficacy. Psychological Report. Vol. 59. PP. 415-426.

Norwich, B. (1987): Self- Efficacy and Mathematics Achievement: A Study of

their Relation . Journal of Educational Psychology, 79(4), 384Pintrich, P.R. & De Groot,E.V.(1990): Motivational and Self- Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational psychology, 82,33-40.

Sanders, G. & Mullen, B.D. (1996): Generational Status, Personality Factors and Self-Efficacy as Predictors of Stress in Students. Journal Personality and Social Psychology, Val.5.PP 311-320.

Schunk, D.H. (1981): Modeling and Attributional Effects on Children's Development. A Self-Efficacy Analysis. Journal of Educational Psychology, 75-93-105.

Schunk, D.H. (1989): Attribution and Perceptions of Efficacy During Self-Regulated Learning by Remedial readers. Paper presented at the American Educational Research Association. San Francisco. (A. ERIC. No. Ed Self- 305371 )

Schunk,D.H. & Schawartz, C.W(1993): Goals and Progress Feedback: Effects on Efficacy and Writing Achievement. Contemporary Educational Psychology, 18(3), 337-354.

Schunk, D.H. & Zimmeman, B.J.(1994): Self Regulation of Learning and Performance Issued and Educational Applications (PP.LX.) Hillsdale, N.T. Lavence. Erlbam Associates, Inc.

Schunk, D.H. (1996) Learning Theories (Second Edition, PP. 337-383). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Soloff, S.B. & Houtz, J.C. (1998): Training on Generalized self-Efficacy and Academic Stress. Journal of Health and social Behavior, val. 23, PP 145-149.

Wade, C. & Tavris (1999): Dimensions of Life, Self-Efficacy and School Stress, Experienced by Adolescents. Psychology in the School, Vol. 18, PP. 164-173. .

Winne, P.H (1997): Experimenting to Boots Trap Self –Regulated learning. Journal of Educational Psychology, 89(3), 397-410.

Zimmerman, B .J (1986 ) : Development of Self – Regulated learning : Which are the key sub-process ? Contemporary Educational psychology , 16 , 307 – 313 .

Zimmerman. B .J.&MaRtine Z-pans,M. (1988): Construct Validation of a Strategy Model of student Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology 80,284-290.

Zimmerman. B.J. (1989): Models of Self- Regulated Learning and Academic

Achievement Theory, Research and Practice (PP. 1-25) New York. Springer.

Zimmerman, B.J.(1998): Academic Studying and the Development of Personal Skills: A Self-Regulated perspective. Educational Psychologist, 33(213), 73-86.