نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

د/ فرحان بن سالم العنزي

أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية

فرحان بن سالم العنزي

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: dr.fsra@hotmail.com

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال نمذجة العلاقات باستخدام تحليل المسارات وتحديد الفروق بين الذكور والإناث وتكونت عينة البحث من (127) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية ، بمتوسط عمري قدره (17.88)، وانحراف معياري (0.92) واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الدافعية الأكاديمية إعداد (محمد الشلالفة، 2017)، مقياس ما وراء المعرفة إعداد (منى إبراهيم، 2012)، مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحث)، وتوصل البحث بعد مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث في العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، الى مجموعة من النتائج تتمثل في: وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية/ التحكم)، وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية/ التحكم)، وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة، عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط ماعدا بعد التحكم، كما كشفت نتائج البحث عن تشابه نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية، ما وراء المعرفة، النهوض الأكاديمي، نمذجة العلاقات، تحليل المسار.

Modeling Relationships among Academic Motivation, Metacognition and Academic Advancement Among Secondary School Students

Farhan bin Salem Al-Anzi

Department of Psychology, Faculty of Education, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: dr.fsra@hotmail.com

ABSTRACT

The aim of this study was to unveil the relationship among academic motivation, metacognition and academic advancement among high school students by modeling causal relationships using path analysis between the variables of the current study and identifying the differences in measuring the level of academic motivation, metacognition and academic advancement according to the variable of gender (male/female). To achieve this aim, the study sample consisting of (127) male and female high school students completed a set of tools, namely an academic motivation scale (Developed by: Muhammad al-Shalalfa, 2017), metacognition scale (Developed by: Mona Ibrahim, 2012), academic advancement scale (Developed by the researcher). The results showed matching the proposed path analysis model and research sample data regarding the different relationships between academic motivation, metacognition and academic advancement. The results also showed that there are direct impact and statistically significant effects between academic motivation and the dimensions of academic advancement (self-efficacy /control). There are direct impact and statistically significant effects between metacognition and the dimensions of academic advancement (self-efficacy / control). There are direct and statistically significant effects between academic motivation and metacognition. The results of the study showed that there was no statistically significant effect of the interaction between the scale of academic motivation and academic advancement when metacognition is a mediating variable, except the item of control. The results of the research revealed the similarity of the path analysis model for the relationships between academic motivation, metacognition and academic advancement between males and females.

Keywords: Academic Motivation- Metacognition - Academic Advancement- Modeling Relationships - Path Analysis.

مقدمة:

أصبح الاهتمام بالطلبة وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية وأساليب التعلم المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات الأخرى مثل الدافعية ومهارات ما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي.

وتمثل الدافعية أحد العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك وأداء الفرد، وقد نالت اهتمام العديد من الباحثين لأهميتها في تفسير سلوك الطلاب ووجود الاختلاف بينهم في مواقف التعلم ، بالرغم من تشابه قدراتهم، فهي شعور داخلي يوجه سلوك الطالب لتحقيق أهدافه.

وقد تناول الباحثون أنماطاً متعددة من الدافعية، من بينها الدافعية الأكاديمية (Academic motivation) التي يشير اليها جونس وآخرون (Jones & et. al, 2014) بأنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء الأكاديمي ويعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل خلال سعي الفرد بذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح والتفوق على الآخرين.

وتعد الدافعية الأكاديمية من العوامل الأساسية لتحقيق التفوق والإنجاز الأكاديمي، ويتضح ذلك فيما قدمه "جانيه" الذي اشار إلى دور الدافعية في تحويل الموهبة الكامنة لدى المتعلم لتفوق أكاديمي ملموس، وما تتضمنه من عوامل المبادأة والاهتمام والمثابرة (سهير أمين وآخرون، 2019)

وتشتمل الدافعية الأكاديمية على الجانب المعرفي والخبراتي، فالطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة يحددون أهدافهم، وينظمون ظروف تعلمهم نحو النجاح الأكاديمي (Jiang & Gaspard, 2018) ، وترتبط الدافعية الأكاديمية ببعض العوامل التي تسهل عملية التعلم وتتعلق برغبة الطالب في المعرفة والاستكشاف (Domene, & et. al, 2011) ، وفاعلية الذات الأكاديمية (Dogan, 2015)، كما ترتبط بالاتجاهات الموجبة نحو التعلم وإنجاز المهام الصعبة (Areepattamannil, 2014).

وتعد ماوراء المعرفة Metacognaition واحدة من أكثر التكوينات النظرية المهمة في مجال التعلم المعرفي، وهي النشاط العقلي الذي يساعد على الوعي بعمليات التفكير، بحيث نستطيع التخطيط لهذه العمليات ومراقبة أدائها العقلي، والتحكم بها، من خلال استراتيجيات مختلفة بغية الوصول إلى ما يسمى بجودة التفكير (الشريدة، 2015، 404) ويؤكد الموسوي (2013) أن ما وراء المعرفة تجعل المتعلم ذى قابلية وقدرة على الانتباه والتركيز واليقظة والحماس، وتنمي لديه القدرة على مواجهة المشكلات وحلها، وتجعله مدركاً لما يدور حوله من أمور، كما تعتبر منبأ قوي للنجاح الأكاديمي حيث أن الطلبة الذين لديهم مهارات ما وراء المعرفة يحققون إنجازاً

أكاديمياً أفضل مقارنة مع الطلبة الذين لايمتلكون مهارات ما وراء المعرفة (Coutinho, 2007) وليس لديهم القدرة على تشكيل استراتيجيات تعلمهم أو الاستجابة لتحديات البيئة الأكاديمية وتحقيق مايعرف بالنهوض الاكاديمي الذي يعد عنصرًا مهمًا في مساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم اليومية.

ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بالعديد من الأبنية الدافعية Motivational Constructs المختلفة ومنها الدافعية الأكاديمية وذلك لأهمية الدور الذي تؤديه توجهات الدافعية المختلفة في التعلم والإنجاز، ويؤكد نيجوفان وآخرون (Negovan et. al,2015) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالدوافع، وعملية تطوير ارتباط المعرفة السابقة بالجديدة، ويرى ولترز (Wolters, 2003) أن الدور الأساسي للدافعية يتمثل في تحفيز النشاط العقلي الذي يتمثل في قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والمعوقات باستجابات تمكنه من التغلب عليها في سياق استخدامه العديد من آليات التفكير ومهاراته والتي من اهمها مهارات ما وراء المعرفة.

ويظهر مما سبق منطقية وجود العلاقات بين الدافعية كمحرك للسلوك ومهارات ماوراء المعرفة كأدوات له ومايقوم به الطالب من تصحيح لمساره في مواجهة الصعوبات التي تنشأ في طريقة من خلال عمليات النهوض الاكاديمي، وهو الأمر الذي دفع الباحث إلى محاولة فهم هذه العلاقات بين متغيرات البحث: الدافعية الأكاديمية، ماوراء المعرفة، النهوض الأكاديمي، في مرحلة هامة ومفصلية في الحياة الأكاديمية للشباب من الجنسين وهي المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية (تحليل المسار).

مشكلة البحث:

يواجه طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية مجموعة من التحديات والضغوط والمشكلات كغيرهم من الشباب في هذه المرحلة العمرية، و يشير مارتن ووليم (Martin & Liem, 2010) أن مرحلة المراهقة فريدة من نوعها بوجود الكثير من التحديات، ومن اهمها انخفاض دافع مواجهة الدراسة وصعوباتها المختلفة، وتشير البحوث العلمية أن مشكلة الدافعية للتعلم مطروحة في المرحلة الثانوية أكثر من التعليم (Shukla, 2015) ويشير دوقة وآخرون (2004) إلى أن اسباب تدني مستوى الدافعية لدى غالبية طلبة المرحلة الثانوية تعود إلى عاملين رئيسيين هما: دخول الطالب في مرحلة حساسة من حياته " المراهقة"، وانتقاله إلى مؤسسة تربوية وبيئة دراسية مختلفة.

ويرى باسك وتريكومي (Pasque & Tricomi, 2015) أن نجاح المشاركة الأكاديمية للطلاب مرتبط بدوافعهم الذاتية وتطبيقهم لمهارات ما وراء المعرفة، التي

تعد ضرورية للنجاح في عملية التعلم، وأن الطلاب ذوي الدافع الذاتي قادرون على المشاركة بما يمتلكون من مهارات التخطيط المستمر والتنظيم وتقييم التقدم في الأداء.

وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة ريم سليمون (2014) وجود علاقة بين ما وراء المعرفة والتوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك نتائج دراسة منال عفيفي (2015) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) ومكونات ما وراء الذاكرة، فضلاً عن نتائج دراسة بريكة (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، وكذلك نتيجة دراسة أبو غزال (2007) في وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة ومستويات الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة،

وما توصل له سيرمو وآخرون (Saerom et. al, 2018) من وجود تحديات في المرحلة الثانوية متعددة المصدر تعيق تقدم الطلبة بطرق مختلفة من المهم مواجهتها بطرق ذاتية لتشكيل عنصر وقائي لمواصلة عملية التعلم ضمن مايعرف بالنهوض الأكاديمي.

وقد اشارت كثير من الدراسات منها: (شيماء وصيف 2014، الشهري 2014، مسعد 2015، عبد الباقي ونور الدين 2016، براهيمي وعلي 2014، Eskandari, et. al, 2019، Datu & yang, 2019) إلى العلاقات بين ماوراء المعرفة، والدافعية، والتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الأخرى، لكن لم تهتم بالكشف عن طبيعة العلاقات التبادلية بين متغيرات الدراسة الحالية : الدافعية الأكاديمية وما وراء التعلم والنهوض الأكاديمي، رغم ما لها من أهمية كبرى في مجال التعليم والتعلم، خصوصا في المرحلة الثانوية وما يرتبط بها من مطالب وحاجات النمو، كما لا يوجد نموذج نظري يجمع بين هذه المتغيرات رغم نتائج الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقات موجبة بينها.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي في محاولة لفهم العلاقات بين متغيرات الدراسة من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات بينها من خلال اقتراح نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات المختلفة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، خاصة أن المتمعن جيداً يلاحظ أن هناك علاقة منطقية تكاد تكون عضوية فيما بينها، فالدافعية الأكاديمية في حاجة إلى مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم، ومهارات ما وراء المعرفة في حاجة ماسة إلى الدافعية للتعلم التي تزيد بطبيعة الحال من قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي، وهو ما تحاول الدراسة الإجابة عليه.

ويعد نموذج تحليل المسار من أفضل النماذج لدراسة العلاقات بين المتغيرات، حيث يوفر فهمًا أدق وأعمق للكيفية التي تربط المتغيرات ببعضها البعض، ويعتمد

نموذج تحليل المسار بشكل أساسي على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج مبنية على نظريات علمية أو مبنية على أسس منطقية (المالكي، 2012) وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- هل توجد مطابقة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي؟

2- هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث؟

3- هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث؟

4- هل توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لدي عينة البحث؟

5- هل توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لدي عينة البحث؟

6- هل يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات ؟

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية إجراء البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات والبحوث (في حدود اطلاع الباحث) التي جمعت بين متغيرات الدراسة وهي الدافعية الأكاديمية، وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لما لها من تأثيرات إيجابية على سير العملية التعليمية لدى الطلاب ومحاولة فهم العلاقة بين هذه المتغيرات.

2- التوصل إلى بنية النموذج الذي يوضح العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة بما يؤدي إلى فهم أعمق لهذه المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

1- مساعدة المتخصصين في وضع برامج تدريبية وإرشادية خاصة بطلاب المرحلة الثانوية قائمة على متغيرات البحث تسهم في تدعيم النهوض الأكاديمي لدى الطلاب.

2- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التعرف على العوامل التي تسهم في تنمية النهوض الأكاديمي لدى الطلاب.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1- التوصل إلى مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2- معرفة مدى تشابه نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

- الحدود المتعلقة بموضوع البحث: افتصر البحث الحالي على دراسة متغيرات الدافعية الأكاديمية بأبعادها المستخدمة في البحث الحالي وهي: (المعرفة- الإثارة- الإنجاز- التنظيم الخارجي- التنظيم غير الواعي- التنظيم المعرفي)، ما وراء المعرفة بأبعادها المستخدمة في البحث الحالي وهي:(التخطيط- المراقبة- التقويم الذاتي للتعلم)، النهوض الأكاديمي بأبعادها المستخدمة في البحث الحالي وهي: (العلاقة مع المعلم- التخطيط- الكفاءة الذاتية- التحكم).
- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- الحدود المكانية: تم إجراء البحث في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث أدوات البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 1440/1441هـ.

مصطلحات البحث:

نمذجة العلاقات Modeling Relationships:

"مدخل إحصائي متدرج يجمع بين تحليل الانحدار والتحليل العاملي التوكيدي يستخدم لتحديد وتقدير نماذج من العلاقات الخطية التبادلية ذات الاتجاه المباشر وغير المباشر بين مجموعة من المتغيرات المشاهدة" (عبد الرازق، 2017: 23).

الدافعية الأكاديمية Academic Motivation:

"حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم" (توق وآخرون، 2003: 30) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الأكاديمية متعدد الأبعاد (الشلافة، 2017).

ما وراء المعرفة Meta- Gognation :

طرق ووسائل تمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي للتعلم وتكون بمثابة استراتيجيات يستخدمها المتعلم للوعي وضبط الإدراك أثناء عملية التعلم (Pintrich,1999:14). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ما وراء المعرفي المستخدم في البحث (منى ابراهيم، 2012).

النهوض الأكاديمي Academic Advancement :

يعرفه الباحث بأنه سلوك ايجابي يتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منتظم والتكيف بفاعلية عند مواجهتها وتحييد تأثيرهاتها المختلفة في طريق تحقيق الأهداف. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحث).

الإطار النظري:

الدافعية الأكاديمية Academic motivation:

تباينت التعريفات الخاصة بالدافعية الأكاديمية، حيث يعرفها محمد (5:2008) أنها حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ويعرفها فلاح وعبد الرحمن (34:2010) بالحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمرارية النشاط حتى يتحقق الهدف، ويرى يونج وآخرون (Young & et. al, 2011) ان الدافعية تقلل من فرص التشتت وتهيئ الاستعداد للمتعلم وتقوي النشاط الذهني والحسي، كما أنها عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح، وعرفها جونس وآخرون et. et. al, (Jones, &2012:176) بأنها عملية داخلية تعمل على تشجيع استمرارية الأنشطة المعرفية والاهتمام الشخصي بها والسعادة بذلك، ويشير محمود (25:2013) الى أن الدافعية تعبر عن حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم،

ويرى أحمد (24:2015) أن الدافعية الأكاديمية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، ويرى عبد الباقي ونور الدين (2016)، أن مثابرة الطالب الداخلية لتحقيق أهداف أكاديمية محددة، ترتبط بمستويات محددة من السلوك الداخلي المبذول من قبل الطالب لتحقيق الإنجازات الأكاديمية التي يسعى إليها، ويضيف تشاكرابورتي (Chakraborty, 2016) إلى أن الدافعية توازي مستوى الرغبة، والاهتمام بالمواد الأكاديمية لدى الطالب، ويعرفها الخياط (9:2017) بانها السلوكيات التي تدفع الطالب وتبقيه مندفعاً لتحقيق أهداف أكاديمية محددة، كما تعرفها سمر عبد الكريم (66:2017) بأنها الكفاءة الذاتية التي يكتسبها الطالب خلال العام الدراسي، والتي يتم تعزيز اكتسابها لديه بشكل مباشر من خلال زيادة مستوى التوقعات من قبل الآباء والمعلمين، والترحيب بأسئلة حب الإستطلاع والاكتشاف، ويرى الشلافة (13:2017) أن الدافعية الأكاديمية هي حالة أو رغبة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على تنشيطه، وبذله جهداً متواصلاً حتى يتحقق التعلم.

وبإستقراء التعريفات السابقة يمكن استخلاص خصائص الدافعية الأكاديمية، في أنها قوى محركة للسلوك، مسئولة عن استمرارية السلوك، وموجهه أثناء عملية التعلم، ويرى الباحث أن الدافعية الأكاديمية المرتفعة ترتبط بعمليات التفكير والمعالجة المعرفية، حيث أن الأفراد يبذلون طاقاتهم لتحقيق معدلات دراسية مرتفعة إذا كانوا مدفوعين داخلياً عندما يواجهون تحديات، وأن مواجهتها توصلهم لحالة من الإتزان النفسي وتشبع حاجاتهم لتحقيق الذات، ويؤدي ذلك إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي.

و يرى علاونة (2004) أن القوة الدافعة للإنجاز تسهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين الدافعية الأكاديمية والمثابرة في الدراسة والأداء الجيد، وبهذا تكون الدافعية الأكاديمية وسيلة ملائمة للتنبؤ بالأداء الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

أبعاد الدافعية الأكاديمية:

تتنوع وتتعدد أبعاد الدافعية الأكاديمية تبعاً للأهداف التي يسعى الباحثون لتحقيقها، وقد أشار أبو جادو (2005) إلى أنها تتكون من أربعة أبعاد هي: الإنجاز، الطموح، الحماسة، والإصرار، بينما يذكر ديمبو أن هنالك ثلاثة أبعاد للدافعية الأكاديمية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي هي: بعد القيمة الذي يتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة، وبعد التوقع الذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء المهمة، والبعد الإنفعالي الذي يتضمن ردود الفعل الإنفعالية نحو المهمة. في (المرجع السابق)، وقد حددت ستشول (Scholl, 2002) أبعاد الدافعية الأكاديمية في: الدافعية النابعة من الداخل، والدافعية الأدواتية أو الوسيلية، والدافعية

المستندة إلى مفهوم الذات الخارجي، وفي ذات السياق يتفق الشلافة (2017) و فريال أبو عواد (2009) في أن للدافعية ستة أبعاد ثلاثة منها ما يرتبط بالدافعية الداخلية Intrinsic Motivation وتشمل الأنشطة التي يؤديها الافراد دون الاهتمام بالتغذية الراجعة لأدائهم للمهمة، لتحقيق غايات داخلية وتتضمن، دافع المعرفة: ويعرف بأنه أداء المهام من أجل المتعة والرضا التي يشعر بها الفرد عندما يتعلم أو يكتشف أو يحاول فهم شئ جديد، دافع الإثارة: ويتضمن الإنهماك في نشاط ما بسبب خبرة الشعور الايجابي، ودافع الإنجاز: ويعرف بأنه الإنهماك في النشاط من أجل المتعة والرضا عند الانجاز.

وثلاثة أبعاد ترتبط بالدافعية الأكاديمية الخارجية، وتشير إلى السلوكيات التي يكون الإنهماك في النشاط وسيلة لتحقيق غاية خارجية، وتتتضمن ثلاثة أنواع هي: التنظيم الخارجي وهو انتظام السلوك تبعاً للأشياء الخارجية مثل الحصول على مكافأة أو تجنب عقاب أو وجود قيد، دافع التنظيم غير الواعي وهو المشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تمليه عناصر البيئة التي تم دمجها بحيث أصبحت جزء من بنية الذات، دافع التنظيم المعرف وهو استناد السلوك إلى الاختيار الشخصي والأهمية.

ويستخلص الباحث أن الدافعية الأكاديمية ليست مفهوماً أحادي البعد ولكنه متعدد الأبعاد يتضمن الانجاز والطموح والتوقعات والابعاد الششخصية والانفعالية، كما قد تكون الدافعية داخلية مصدرها المتعلم نفسه عندما يكون مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعياً منه وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف أو المهارات التي يحبها ويميل إليها، وفي المقابل قد تكون الدافعية ذات مصدر خارجي كما أن هذه الأبعاد تشير إلى كيفية تفاعل الطلاب مع احتياجاتهم ومعارفهم وإنفعالاتهم واتخاذ القرارات المقصودة لبذل المزيد من الجهد بما يؤدي إلى زيادة الدافعية الأكاديمية.

وقد اعتمد البحث الحالي على مقياس (الشلافة، 2017) باعتباره يحتوي على أكثر الأبعاد شيوعاً في الدراسات والبحوث السابقة وهي أبعاد: (المعرفة/ الإثارة/ الإنجاز/ التنظيم الخارجي/ التنظيم غير الواعي/ التنظيم المعرف).

المحور الثاني: ما وراء المعرفة Meta Cognitive:

يعرف هينيسي مفهوم ماوراء المعرفة (Hennessey, 2003 : 7) بأنها القدرة على التنظيم الذاتي لسلوك الفرد، واستخدامه مجموعة من الإستراتيجيات التي تؤدي إلى إنجاز المهام وتنفيذها بشكل متتابع، كما عرفها كيزلك (Kizlik, 2009:19) بوعي الفرد بتفكيره وتحكمه فيه ويتضمن ذلك الإلتزام والاتجاه والانتباه ومعرفة ضبط الذات، ويعرفها قشطة (2008: 21) بمعرفة المتعلم بالأنشطة والعمليات الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل واثناء التعلم، ويشير الخوالدة

والرابعة (2012: 16) الى أن ماوراء المعرفة عملية ذهنية مكونة من مجموعة من المهارات، كالتخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم، ويستخدمها الفرد بهدف تنظيم أفكاره وكيفية ترتيبها بطريقة منهجية، والعمل على مراقبة هذه الأفكار من أجل التحكم بها وإصدار أحكام حول ما تم إتخاذه من قرارات.

كما عرفها أبو لطيفة (2015: 90) بأنها قدرة ذهنية تمكن الفرد من الوعي بمعرفته والسيطرة على عملياته المعرفية من خلال التخطيط والتنظيم والتقويم، وتذكر ولسن وكونيرس (Wilson, & Conyers, 2016) أن مهارات ما وراء المعرفة لها أدوار مهمة وفعالة في العملية التربوية منها:

- تنظيم الذات وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة.
- زيادة الدافعية لدى المتعلم ونشاطه في عملية التعلم.
- تجعل المتعلمين نشطاء وتحد من السلبية في عملية التعلم.
- غرس النمو المعرفي وجعل المتعلم مسؤولاً عن عملية التعلم.
- تنظيم خطوات حل المشكلات.
- جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء عملية التعلم.

ويضيف كوستا (Costa, 1988) أن وظائف ماوراء المعرفة يمكن أن تتم عن طريق وضع استراتيجيات تساعد الطلاب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة التي يقصد بها الوعي بالتفكير أو التفكير في التفكير، وقد يلجأ المتعلم إلى استخدام ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم المادة العلمية.

وبذلك فإن استخدام ما وراء المعرفة كإستراتيجية، يناسب طلاب المرحلة الثانوية لأنهم قادرون على التحكم فيما يفعلونه وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز وكيف يقيمون ذاتياً مدى تقدمهم في أثناء عملية التعلم، سعياً إلى تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثلها (Kompal,2015, 67).

من خلال ما سبق يتضح أن أغلب التعريفات أكدت على أن ما وراء المعرفة تتضمن عمليات التخطيط وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، والاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم لتحقيق تلك الأهداف، والتنفيذ والمتابعة، والتقويم الذاتي للتعلم لتحديد اين وصل المتعلم في ضوء ما خطط له.

أبعاد ما وراء المعرفة:

تعد أبعاد ما وراء المعرفة إحدى الركائز الأساسية للأداء الأكاديمي والتميز في التعلم، وتساعد المتعلم على التخطيط المناسب، وتنظيم قدراته الفكرية (أبو لطيفة ، 2015) والتحكم النشط في الإجراءات المعرفية التي تنطوي عليها عملية التعلم (Barnes & Stephens,2019) ويتفق الكثير من الباحثين ومنهم سترينبرج (Strenberj, 1988)، (العتوم، 2012،)، (فارس، 2013) على تصنيف أبعاد ما وراء المعرفة في ثلاث فئات رئيسية هي:

التخطيط: ويقصد به وعي ومعرفة المتعلم بإستراتيجيات التعلم المختلفة وكيفية عملها والعمل على اختيار احدها، وأن يكون لديه خطة واضحة لتحقيق الأهداف بما يتناسب وموقف التعلم.

التنظيم أو المراقبة: ويقصد به مراقبة المتعلم لمدى التقدم والإنجاز نحو متابعة تعلمه وتعديل سلوكه وتوجيهه واكتشاف الأخطاء والعقبات ومعرفة كيفية التغلب عليها ومعالجتها والتخلص منها.

التقويم الذاتي للمتعلم: ويقصد به تقدير المتعلم لمدى التقدم الحالي في عملية التعلم والعمل على تعديل سلوكه إذا كان خاطئاً، والحكم على دقة وكفاية النتائج وصولاً إلى الهدف المرجو تحقيقه.

ويتفق نيوتن(Newton, 2000) في أن ما وراء المعرفة تشمل بعد التقييم الذاتي الذي يرتبط بالقدرات الخاصة بالفرد، أو ما يتصل بالمجال المعرفي أو المهمة التي يتم أداؤها، وتضم المعرفة الإجرائية والشرطية والتصحيحية، وبعد إدارة الذات، وتشير إلى المظاهر الديناميكية لتحويل المعرفة وترجمتها إلى أفعال، وتشمل التخطيط والتنظيم والتقويم.

ويستخلص الباحث مما سبق أن اهم أبعاد ما وراء المعرفة تشتمل على التخطيط والمراقبة والتقويم، وتتطلب هذه الأبعاد معرفة المتعلم للطرق والوسائل المناسبة له، وقدرته على الاستيعاب والفهم بالإضافة إلى إدراكه للمهام المطلوب منه أداؤها ومستوى الأداء المطلوب، وقد استخدم الباحث مقياس ما وراء المعرفة من إعداد منى إبراهيم (2012) والذي يحتوي على أبعاد ماوراء المعرفة التي أجمع العديد من المصادر والدراسات على أنها تقع في ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي للتعلم .

المحور الثالث: النهوض الأكاديمي Academic Advancement :

استخدم مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008, 55) مصطلح النهوض الأكاديمي ليحل محل الصمود الأكاديمي في وصف قدرة الطلاب على مواجهة العقبات اليومية والتحديات المدرسية، حيث أن مفهوم الصمود الأكاديمي يعبر عن مدى تحمل الطلاب للظروف الحادة والحالات الشديدة التي يتعرض لها الطلاب في مسيرتهم الأكاديمية، ولكن النهوض الاكاديمي يتعدى مرحلة الصبر والتحمل الى مواجهة التحديات لتحقيق انجازات اكاديمية، ويصف بخشي Bakhshaee & et. al, 2016) النهوض الأكاديمي بأنه الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتكيف الإيجابي مع المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء مسارهم الأكاديمي. وتعرفه أمل الزغبي (2018: 397) بأنه سلوك إيجابي وبناء تكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أن النهوض الأكاديمي يمثل عاملاً هاماً في العملية النفسية التربوية ويعمل على مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية على التكيف معها وعدم التأثر بها لمواصلة تحقيق الأهداف والانجازات، ومن خلال ماسبق يمكن تعريف النهوض الأكاديمي بأنه سلوك ايجابي يتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منتظم والتكيف بفاعلية عند مواجهتها وتحييد تأثيرهاتها المختلفة في طريق تحقيق الأهداف.

أبعاد النهوض الأكاديمي:

يشير مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في (الفعالية الذاتية- التخطيط- التحكم – المثابرة- القلق المنخفض) وترى سوسن أبو العلا وشلبي (2015) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي- مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية- التوجه الإيجابي رغم المشكلات)، وأشارت أمل الزغبي (2018) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في (فاعلية الذات- اهتزاز الثقة- المشاركة الأكاديمية- القلق- العلاقة بين الطالب والمعلم) في حين ترى شيري حليم (2019) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في (الفعالية الذاتية- السيطرة غير المؤكدة- القلق- الاندماج الاجتماعي- العلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم) ويتضح أن غالبية الباحثين قد أتفقوا على أربع مكونات للنهوض الأكاديمي يمكن تحديدها على النحو التالي:

- العلاقة مع المعلم: وتتمثل في إدراكات الطالب حول كيفية التواصل مع المعلم، متضمناً التواصل الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.

- التخطيط: مدى تنظيم الطلبة لأعمالهم الأكاديمية وادارة الوقت والجدول الزمني واختيار وترتيب المكان الذين يعملون به.
- الكفاءة الذاتية: قدرة الطلبة على ضبط سلوكياتهم نتيجة ما يمتلكونه من قدرات شخصية تتعلق بالضبط الذاتي والادراك المعرفي والمعتقدات وطرق التفكير، وتتمثل في منظومة إدراكات الفرد عن قدراته وإمكاناته بتنفيذ مهام معينة في مواقف الحياة ومواجهة مشكلاته (العلوان، المحاسنة، 2011)
- التحكم: يتمثل في سيطرة الفرد على سلوكه المعرفي والإنفعالي ويتضمن وعي الفرد بسلوكه الذاتي ووجود الارادة والقدرة على التحكم. (الزهيري، 2012).

ويتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي يتضمن العلاقة مع المعلم وكيفية التواصل الشخصي والاجتماعي، والكفاءة الذاتية والقدرة على الضبط والتحكم، في ظل وجود الوعي والقدرة على اتخاذ القرار والمبادرة في التكيف مع الظروف والتحديات وتحقيق الاهداف في مسيرة التعلم.

ولقد تم الاعتماد على أكثر الأبعاد تكراراً وشيوعاً في الدراسات والبحوث السابقة عند الشروع في إعداد مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي وهي: (العلاقة مع المعلم، التخطيط، الكفاءة الذاتية، التحكم، مستوى القلق).

الدراسات السابقة:

عمل الباحث على عرض ما توصل له من دراسات، وفق ثلاث محاور كما يلي:

أولا: دراسات تناولت الدافعية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة (Afzal et. al, 2010) هدفت الى تحديد تأثير الدافعية الأكاديمية على أداء الطلاب الأكاديمي، وتكونت العينة من (342) طالبا يدرسون في جامعات مختلفة في باكستان، ودلت اهم نتائج الدراسة على أن لدوافع الطلاب بأبعادها الخارجية والداخلية تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي، وأن الطلاب الذين يتكيفون مع متغير الاستكشاف الذاتي ومتغير الإيثار، يميلون إلى الأداء بشكل أفضل من الذين يتكيفون مع متغير المهنة والمؤهلات والضغط الاجتماعي.

دراسة شيماء وصيف (2014) هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية، والتعرف على الفروق تبعاً لمتغير العمر والجنس، لدى أفراد عينة البحث البالغة (150) من المراهقين (75 ذكور ، 75 إناث)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دافعية أكاديمية بنسبة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين أو المراحل العمرية في مستوى الدافعية.

دراسة مسعد (2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والإندماج المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وطبق البحث على عينة مكونة من (380) طالبا وطالبة بمحافظة كفر الشيخ، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية الاكاديمية والإندماج المدرسي، ووجود تأثر دال إحصائياً لمتغير الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) على إندماج التلاميذ المدرسي (الإنفعالي والسلوكي والمعرفي).

دراسة عبد الباقي ونور الدين (2016) هدفت الى بحث العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية بأبعادها المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (356) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية موجبة وأخرى سالبة على بعض أبعاد التفكير الإيجابي ودرجاتهم على أبعاد الدافعية الأكاديمية الخارجية والداخلية، كما كشفت النتائج عن تمايز أبعاد التفكير الإيجابي عن أبعاد الدافعية الداخلية والخارجية، وعن إمكانية التنبؤ بالدافعية الداخلية على بعد تقبل المسؤولية من أبعاد التفكير الإيجابي، والتنبؤ بالدافعية الخارجية على بعد حب التعلم من أبعاد التفكير الإيجابي.

دراسة الخياط (2017) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات وعلاقة بمتغير الجنس لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (3701) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الذات الأكاديمية وأن أعلى المتوسطات لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية كان بعد الدافعية للعمل وأقلها كان بعد التنظيم الداخلي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين كل بعد من أبعاد الذات الأكاديمية وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة الليثي (2020) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتانة العقلية وكل من الدافعية الأكاديمية واساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، وتكونت عينة الدراسة من (348) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتانة العقلية بأبعادها (التحكم- التحدي – الإلتزام- الثقة) والدافعية الأكاديمية واساليب مواجهة الضغوط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (Tua, 2020) هدفت الى التعرف على علاقة الضغط الأكاديمي والدافع الأكاديمي بالأداء الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في بولاكان بالفلبين، وبلغت عينة الدراسة (130) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأداء الأكاديمي وضغوط الطلاب و دافعية الطلاب الأكاديمية.

دراسة (Fuertes & et.al, 2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى التعرف على الفروق حسب (الجنس والمستوى والتخصص الدراسي)، وبلغت عينة الدراسة (514) طالبًا من كلية التربية بجامعة ليون، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين العوامل الخمسة للشخصية وأبعاد الدافعية الأكاديمية، كما كشفت نتائج الدراسة أن الإناث كانت أعلى في قيم الدافعية الأكاديمية، والدافع نحو العمل الجماعي، والعصابية، واللطف، بينما كان الذكور أعلى في الكفاءة الذاتية، واوضحت النتائج أن الدافع الداخلي يتناقص لدى الطلاب تدريجياً من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، وكان مستوى الانفتاح على الخبرات أعلى في العام الأخير، كما بينت نتائج الدراسة أن الدوافع الداخلية كان لها تأثير اكثر على طلاب التخصصات الاجتماعية وأدت الى مستويات مرتفعة من التحفيز والكفاءة الذاتية.

ثانيا: دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة منال عفيفي (2006) هدفت الى تحديد إسهام كل من مكونات ما وراء الذاكرة (الوعي، التشخيص، المراقبة ، التنظيم، واستراتيجية ما وراء الذاكرة) والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل في مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبة في الصف الاول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، والتحصيل الدراسي وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في كل من مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لصالح الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع.

دراسة بن بريكة (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا بالجزائر. وتكونت عينة الدراسة من (763) طالبا وطالبة كان منهم (562) إناث و (201) من الذكور، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في درجتى الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح الإناث، ووجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح التخصص الأدبي، كما دلت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح السنة الأولى.

دراسة محمد (2009) هدفت إلى الكشف عن العلاقة وطبيعة ومسار العلاقات بين استراتيجيات تنظيم الدافعية وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة البحث من (277) طالب وطالبة بجامعة الملك فيصل، وتوصلت النتائج إلى وجود تاثير إيجابي لكل من فعالية الذات واستراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة. وكما شفت نتائج الدراسة عن وجود مسارات دالة إحصائياً للعلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الأكاديمي.

دراسة الخوالدة والربابعة (2012) هدفت إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما رواء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (381) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة "متوسطة"، وبدرجات متفاوتة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

دراسة (Cera, & 2013) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية على أداء المهام المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة مثل (التخطيط والمراقبة والتقييم) والكفاءة الذاتية، كما كشفت نتائج الدراسة أن تشكل المعرفة والاستخدام السليم لاستراتيجيات التعلم يرتبط بمهارات ما وراء المعرفة، كما كشفت النتائج أن اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف ما وراء المعرفية مرتبط بالاستقلالية في الدراسة والكفاءة الذاتية.

دراسة الشهري (2014) هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بدافعية الإنجاز وفقاً لمتغير الجنس والفصل الدراسي ومدى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (181) طالباً وطالبة في الصف الثاني والثالث المتوسط من محافظتي النماص وتنومه، واشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة، ومستوى دافع إنجاز متوسط، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبين دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين، كما تبين وجود فروق دالة احصائياً لدرجات مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة ريم سليمون (2014) هدفت إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلاب (توجه الإتقان/ توجه الأداء) والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة طرطوس، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي.

دراسة براهيمي وعلي (2014) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتشكلت عينة الدراسة من (240) طالبا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية للتعلم، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين كل من مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة التقويم والدافعية للتعلم.

دراسة (Hermita & Thamrin, 2015) هدفت التعرف على وعي ما وراء المعرفة وعلاقته ومساهمته في الكفاءة الذاتية الأكاديمية على تحصيل الطلاب الأكاديمي، وكذلك التعرف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين طلاب المنح الدراسية في الجامعة الإندونيسية الخاصة، باستخدام أخذ عينات عشوائية بسيطة، وشملت عينة الدراسة 84 طالباً مسجلين كطلاب منحة دراسية في جامعة Gunadarmaوكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الوعي في ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب، ووجود علاقات ارتباطيةة موجبة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية الأكاديمية مع تحصيل الطلاب الأكاديمي.

دراسة مسعود (2016) هدفت إلى التعرف على أثر مهارات التفكير ما وراء المعرفي على دافعية الإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس، وتكونت عينة البحث من (51) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة الى ارتفاع مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الدافعية للإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بينهما، كما أظهرت النتائج وجود اثر كبير لمهارات التفكير ما وراء المعرفي على الدافعية للإنجاز.

دراسة (Eskandari, et. al, 2019) هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي والعلاقة بينهما لدى طلاب كلية الطب وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات استراتيجيات ما وراء المعرفية ومعدل النجاح والأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفية والدافعية الأكاديمية ، واكدت الدراسة الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية في استراتيجيات ما وراء المعرفية والأداء الأكاديمي.

دراسة (Abdelshiheed & et. al, 2020) هدفت التعرف على تأثير كل من مهارات ما وراء المعرفة والدافعية، على تعلم الطلاب في المرحلة الثانوية، وتحديد أنماط التفاعل الحاسمة لعاملي (الوعي الاستراتيجي والوعي بالوقت)، وتكونت العينة من 495 مشاركًا عبر ثلاثة فصول دراسية متتالية، وكشفت النتائج أن الطلاب الذين يتفوقون في مهارات ما وراء المعرفة والدافعية كان لديهم ادراك مرتفع لعاملي (الوعي الاستراتيجي والوعي بالوقت) حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذين كان لديهم مستوى مرتفع في كلا العاملين (الوعي الاستراتيجي والوعي بالوقت) والذين كان لديهم ادراك مرتفع في احدهما أو كان الادراك منخفض في العاملين في مهارات ماوراء المعرفة والدافعية لصالح الفئة الاولى.

ثالثا: دراسات تناولت النهوض الأكاديمي والدافعية:

دراسة (Martin & et. al, 2010) هدفت الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية وامكانية التنبؤ عبر الزمن بالنهوض الأكاديمي من خلال متغيرات: الثقة (فعالية الذات)، التنسيق (التخطيط)، الإلتزام (المثابرة)، الإتزان (المستوى المنخفض من القلق)، والضبط (إنخفاض الضبط غير المؤكد)، وتكونت عينة الدراسة من (1866) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية بأستراليا، وتم قياس النهوض الأكاديمي خلال فترتين زمنيتين: الأولى في بداية العام الدراسي والثانية في نهايته، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين النهوض الأكاديمي والدافعية، كما افادت النتيجة بقدرة متغيرات الثقة، التنسيق، الإلتزام، الإتزان، والضبط، على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

دراسة (Collie & et. al, 2015) هدفت الى التعرف على العلاقة بين النهوض الاكاديمي والضبط الداخلي وطبقت الدراسة على (347) من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المستوى المرتفع من النهوض الأكاديمي بموقع الضبط الداخلي، و أنه يؤثر على أداءاتهم المستقبلية.

دراسة (Saerom et. al, 2018) هدفت إلى الكشف عن مدى ملاءمة متغير النهوض الأكاديمي لتعلم اللغة الثانية والتحصيل الدراسي وتحقيق الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من 787 طالباً من المستوى الثاني بإحدى الكليات في كوريا الجنوبية لتقييم نهوضهم الأكاديمي في مجموعة من ستة تنبؤات مفترضة (الكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والنفسي المثالي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب) وأشارت النتائج إلى أن النهوض الأكاديمي يعد بعداً متميزاً من الناحية المفاهيمية لتحفيز اللغة الثانية، وقد يمثل قدرة أساسية ولكنها غير مكتشفة للنجاح في تعلم اللغة.

دراسة (Datu & yang, 2019) هدفت الى تقصي العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (393) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في الفلبين، وقد دلت الدراسة على وجد تأثير

غير مباشر للنهوض الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية (متغير وسيط)، وأكدت نتائج البحث على الفوائد الأكاديمية لتنمية قدرة الطلاب على التعامل مع المتاعب الأكاديمية اليومية.

دراسة (Colmar & et. al, 2019) هدفت الى فحص العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى (191) تلميذا بالمرحلة الابتدائية ، وبإستخدام نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين كل من النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل كوسيط للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

دراسة المعلا والعظامات (2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر، والكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية الداخلية والخارجية على النهوض الاكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين النهوض الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية، وودلت النتائج على أن الدافعية الداخلية والخارجية ساهمتا معاً في تفسير ما نسبته (51.4٪) من النهوض الأكاديمي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى النهوض الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

يتضح من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- لم تتناول الدراسات السابقة التأثيرات المباشرة او العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث، غير أن بعض الدراسات تناولت طبيعة العلاقات المتبادلة بين بعض متغيرات الدراسة ، مثل دراسة كل من: محمد (2009) حول استراتيجية تنظيم الدافعية وفعالية الذات والتحصيل، و(Abdelshiheed & et. al, 2020) في تحديد انماط التفاعل لعاملي الوعي بالوقت والوعي الاستراتيجي وتأثيره على مهارات ماوراء المعرفة والدافعية، و(Martin & et. al, 2010) في الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية. وفي المقابل تناولت دراسات اخرى طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة مع متغيرات اخرى ، مثل ، دراسة براهيمي وعلي (2014) في التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية التعلم، و دراسة مسعد (2015) في التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والإندماج المدرسي، و(Colmar & et. al, 2019) في فحص العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي، و(Eskandari, et. al,

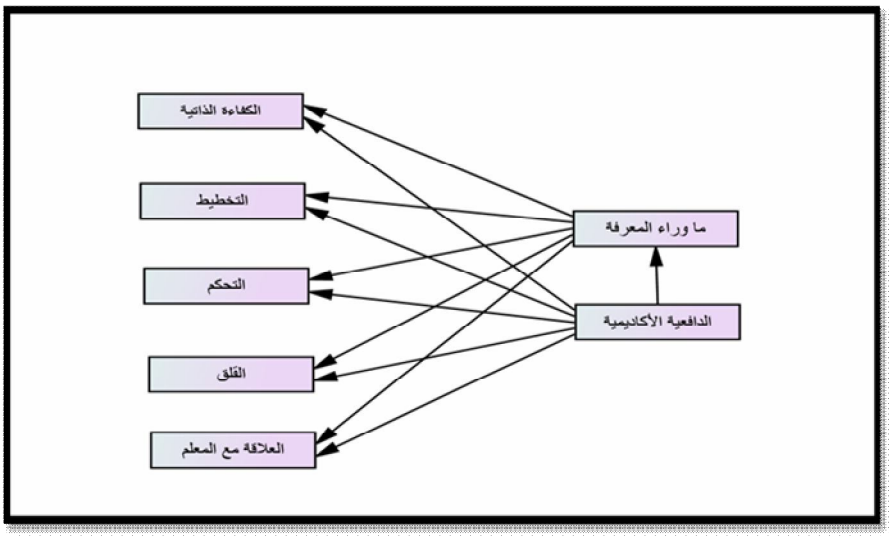
2019 ,) في التعرف على تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي.

- تناولت بعض الدراسات الفروق بين المتغيرات، وفقا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) مثل دراسة (شيماء وصيف، 2014)، (الشهري، 2014)، (الخياط، 2017)، (الليثي ، 2020)، (المعلا والعظامات، 2020). ريم سليمون (2014) الخوالدة والربابعة (2012) وبن بريكة (2007)

- طبقت بعض الدراسات على عينات من الطلاب في المرحلة الثانوية ، مثل دراسة: (Martin & et. al, 2010)، (الخوالدة والربابعة ،2012) (ريم سليمون ،2014) (Datu & yang, 2019) ((Collie & et. al, 2015) ، (المعلا والعظامات 2020) ، (Abdelshiheed & et. al, 2020) في حين كانت عينة الدراسات الاخرى من الجامعات او المرحلتين الابتدائية او المتوسطة في التعليم العام.

- استخدمت بعض الدراسات اسلوب نمذجة المعادلة البنائية (SEM) كما في دراسة: (Colmar & et. al, 2019)، (محمد ،2009)، (Abdelshiheed & et. al, 2020)

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقياس النهوض الأكاديمي وتحديد منهجية الدراسة وصياغة فروض الدراسة وتفسير النتائج. كما تحقق من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية بناء نموذج مقترح لمسار العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، كما يوضحه الشكل (1).



شكل (1)

نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي

فروض البحث:

1- لا توجد مطابقة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي.

2- لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث.

3- لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث.

4- لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لدي عينة البحث.

5- لا توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لدي عينة البحث"

6- لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول التعرف على معاملات الارتباط بين المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام اسلوب نمذجة المعادلة البنائية (SEM) حيث يعتمد نموذج تحليل المسار بشكل أساسي على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية على أسس منطقية والذي يحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتاثرة في النموذج المقترح.

ثانياً: المشاركون في البحث

- **المشاركين في الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (83) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، بمتوسط عمري قدره (17.90)، وانحراف معياري (0.95).

- **المشاركين في البحث الأساسي:**

تكونت عينة البحث الأساسية من (127) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية ، منهم (60) طالبا و (67) طالبة، بمتوسط عمري قدره (17.88)، وانحراف معياري (0.92) وقد تم اخيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مختلف جهات مدينة الرياض، ويوضح الجدول (1) وصف العينة:

جدول (1) وصف العينة

م	الجهة	الجنس	العدد
1	شرق الرياض	طلاب	12
		طالبات	13
2	غرب الرياض	طلاب	14
		طالبات	15
3	جنوب الرياض	طلاب	10
		طالبات	12
4	شمال الرياض	طلاب	10
		طالبات	13
5	وسط الرياض	طلاب	14
		طالبات	14
	المجموع	طلاب 60 طالبات 67	127

أدوات البحث:

أولًا: مقياس الدافعية الأكاديمية: إعداد (الشلافة، 2017):

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (24) عبارة موزعة بالتساوي على ستة أبعاد فرعية هي: (المعرفة، الإثارة، الإنجاز، التنظيم الخارجي، التنظيم غير الواعي، التنظيم المعرف)، ويتضمن كل بعد (4) عبارات، وهى من نوع التقرير الذاتي، يتم الاجابة عليها في ضوء مقياس خماسي متدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ويوضح الجدول (2) أرقام وأعداد العبارات لمقياس الدافعية الأكاديمية.

جدول (2)

أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية وأرقام العبارات المتضمنة في كل بعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	المعرفة	4	1- 2- 3- 4
2	الإثارة	4	5- 6- 7- 8
3	الإنجاز	4	9- 10- 11- 12
4	التنظيم الخارجي	4	13- 14- 15- 16
5	التنظيم غير الواعي	4	17- 18- 19- 20
6	التنظيم المعرف	4	21- 22- 23- 24

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) حيث انحصرت بين (0.300 - 0.670).

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كورنباخ ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.480 – 0.780).

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقة الاتساق الداخلي من خلال الاجراءات التالية:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الدافعية الأكاديمية

العبارة	المعرفة	العبارة	الإثارة	العبارة	الإنجاز	العبارة	التنظيم الخارجي	العبارة	التنظيم غير الواعي	العبارة	التنظيم المعرف
1	0.615 **	5	0.306 **	9	0.840 **	13	0.445 **	17	0.397 **	21	0.762 **
2	0.720 **	6	0.859 **	10	0.355 **	14	0.860 **	18	0.550 **	22	0.685 **
3	0.841 **	7	0.865 **	11	0.466 **	15	0.779 **	19	0.460 **	23	0.737 **
4	0.483 **	8	0.584 **	12	0.516 **	16	0.828 **	20	0.627 **	24	0.804 **

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.306، 0.865) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً عند مستوى (0.01).

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول (4) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	المعرفة	0.711 ❖❖
2	الإثارة	0.421 ❖❖
3	الإنجاز	0.689 ❖❖
4	التنظيم الخارجي	0.231 ❖
5	التنظيم غير الواعي	0.435 ❖❖
6	التنظيم المعرف	0.619 ❖❖

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.231، 0.711) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (5) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	0.580 ❖❖	9	0.491 ❖❖	17	0.255 ❖
2	0.595 ❖❖	10	0.431 ❖❖	18	0.545 ❖❖
3	0.242 ❖	11	0.708 ❖❖	19	0.571 ❖❖
4	0.240 ❖	12	0.391 ❖❖	20	0.266 ❖
5	0.611 ❖❖	13	0.434 ❖❖	21	0.597 ❖❖
6	0.555 ❖❖	14	0.230 ❖	22	0.427 ❖❖
7	0.710 ❖❖	15	0.288 ❖❖	23	0.527 ❖❖
8	0.668 ❖❖	16	0.247 ❖	24	0.374 ❖❖

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.230 ، 0.710) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ودالة عند مستوى (0.01)، (0.05)،

وتشير بيانات الجداول (3- 5) الى قيم مقبولة احصائيا ، وبذلك تم التحقق من صدق للمقياس.

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي (6) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (6)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل ألفا
1	المعرفة	0.591
2	الإثارة	0.581
3	الإنجاز	0.681
4	التنظيم الخارجي	0.688
5	التنظيم غير الواعي	.0640
6	التنظيم المعرف	.0717
7	**الدرجة الكلية**	**.0743**

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (0.581، 0.743) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التأكد من ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية كما هو يتكون من (24) عبارة، ويوضح الجدول التالي (7) الصورة النهائية لمقياس الدافعية الأكاديمية وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (7)

الصورة النهائية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	المعرفة	4	1- 2- 3- 4
2	الإثارة	4	5- 6- 7- 8
3	الإنجاز	4	9- 10- 11- 12
4	التنظيم الخارجي	4	13- 14- 15- 16
5	التنظيم غير الواعي	4	17- 18- 19- 20
6	التنظيم المعرف	4	21- 22- 23- 24

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (5) مع الاختيار (موافق بشدة) و(4) مع الاختيار (موافق) و (3) مع الاختيار (محايد)، و(2) مع الاختيار (غير موافق)، و(1) مع الاختيار (موافق بشدة)، وذلك في جميع عبارات المقياس.

ثانيًا: مقياس ما وراء المعرفة: إعداد (منى إبراهيم، 2012):

- **وصف المقياس:**

يتكون من (31) عبارة بواقع (13) عبارة لبعد التخطيط، و(10) عبارات لبعد المراقبة، و(8) عبارات لبعد التقويم الذاتي للتعلم، وهى من نوع التقرير الذاتي، تتم الاجابة عليها في ضوء مقياس ثلاثي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، و يوضح الجدول (8) أرقام وأعداد العبارات لمقياس ما وراء المعرفة.

جدول (8)

أبعاد مقياس ما وراء المعرفة وأرقام العبارات المتضمنة في كل بعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	التخطيط	13	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13
2	المراقبة	10	14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23
3	التقويم الذاتي للتعلم	8	24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31
	المجموع	31	

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولا: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) حيث انحصرت بين (0.735- 0.799).

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كورمباخ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.753 – 0.879) وكانت دالة احصائيا.

حساب الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية، بطريقة الاتساق الداخلي وذلك عبر الاجراءات التالية:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (9) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس ما وراء المعرفة

العبارة	التخطيط	العبارة	المراقبة	العبارة	التقويم الذاتي للتعلم
1	0.910 ❖❖	14	0.340 ❖❖	24	0.335 ❖❖
2	0.702 ❖❖	15	0.710 ❖❖	25	0.721 ❖❖
3	0.611 ❖❖	16	0.620 ❖❖	26	0.456 ❖❖
4	0.455 ❖❖	17	0.439 ❖❖	27	0.345 ❖❖
5	0.884 ❖❖	18	0.334 ❖❖	28	0.324 ❖❖
6	0.450 ❖❖	19	0.560 ❖❖	29	0.690 ❖❖
7	0.661 ❖❖	20	0.560 ❖❖	30	0.631 ❖❖
8	0.619 ❖❖	21	0.808 ❖❖	31	0.639 ❖❖
9	0.542 ❖❖	22	0.558 ❖❖		
10	0.707 ❖❖	23	0.577 ❖❖		
11	0.800 ❖❖				
12	0.628 ❖❖				
13	0.264 ❖				

يتضح من الجدول (9) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.264- 0.910) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً عند مستوى (0.01)، (0.05).

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (10) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	التخطيط	0.716❖❖
2	المراقبة	0.318❖❖
3	التقويم الذاتي للتعلم	0.403❖❖

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.318- 0.716) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (11) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	0.722❖❖	12	0.560❖❖	23	0.421❖❖
2	0.365❖❖	13	0.268❖	24	0.412❖❖
3	0.360❖❖	14	0.571❖❖	25	0.427❖❖
4	0.415❖❖	15	0.511❖❖	26	0.667❖❖
5	0.531❖❖	16	0.262❖	27	0.381❖❖
6	0.316❖❖	17	0.290❖❖	28	0.310❖❖
7	0.502❖❖	18	0.299❖❖	29	0.380❖❖
8	0.294❖❖	19	0.791❖❖	30	0.653❖❖
9	0.661❖❖	20	0.611❖❖	31	0.312❖❖
10	0.429❖❖	21	0.222❖		
11	0.300❖❖	22	0.370❖❖		

يتضح من الجدول (11) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.222 ، 0.791) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ودلة عند مستوى (0.01)، (0.05).

وبالرجوع لقيم الجداول (9- 11) يتضح ان جميع القيم مقبولة احصائيا، وبذلك تم التحقق من صدق المقياس.

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (12) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (12)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة

م	الأبعاد	معامل ألفا
1	التخطيط	0.662
2	المراقبة	0.681
3	التقويم الذاتي للتعلم	0.822
6	الدرجة الكلية	0.824

يتضح من الجدول (12) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (0.662، 0.824) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التأكد من ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية كما هو يتكون من (31) عبارة، ويوضح الجدول (13) الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (13)

الصورة النهائية لمقياس ما وراء المعرفة

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	التخطيط	13	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13
2	المراقبة	10	14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23
3	التقويم الذاتي للتعلم	8	24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31
	المجموع	31	

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (3) مع الاختيار (دائمًا) و(2) مع الاختيار (أحيانًا) و (1) مع الاختيار (نادرًا) ، وذلك في جميع عبارات المقياس.

ثالثًا: مقياس النهوض الأكاديمي: (إعداد الباحث):

قام الباحث ببناء مقياس النهوض الأكاديمي عبر الخطوات الأتية:

(1) تحديد الهدف من المقياس: قياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

(2) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت النهوض الأكاديمي، واهتمت أيضًا بإعداد مقاييس للنهوض الأكاديمي، مثل دراسات كلًا من: (Martin & March, 2006) (منال مصطفى، 2014)، (سوسن أبو العلا و شلبي، 2015)، (Piosang, 2016)، (أمل الزغبي، 2018)، (Verrier & et. al, 2018)،

(3) صياغة تعريف إجرائي للنهوض الأكاديمي " سلوك ايجابي يتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منتظم والتكيف بفاعلية عند مواجهتها وتحييد تأثيرهاتها المختلفة في طريق تحقيق الأهداف".

(4) تحديد خصائص الأفراد المرتفعين في النهوض الأكاديمي من خلال البحوث والدراسات السابقة.

(5) تحديد أبعاد النهوض الأكاديمي من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكرارًا بما يتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية، وهي: (أ) الكفاءة الذاتية، (ب) التخطيط، (ج) التحكم، (د) مستوى القلق، (ه) العلاقة مع المعلم.

(6) في ضوء ما سبق صاغ الباحث (30) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة للنهوض الأكاديمي، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (5- 4- 3- 2- 1)، ويتم عكس مفتاح التصحيح في العبارات السالبة ليصبح (1- 2- 3- 4- 5)،

(7) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

(8) إعداد الصورة النهائية للمقياس بعد التأكد من الخصائص السيكومترية ومناسبته لعينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم قياس الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي، على النحو الآتي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (9) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس بجامعة الإمام، لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة ويوضح الجدول (14)، نسبة اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم.

جدول (14)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس النهوض الأكاديمي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
1	مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية واللغوية	٪100
2	مدى مناسبة العبارات للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث	٪100
3	مدى انتماء العبارات للبعد الذي تنتمي إليه	٪100
4	مدى مناسبة العبارات العكسية في كل بعد	٪88.8

يتضح من جدول (14) أن نسب الاتفاق بين المحكمين تراوحت ما بين (88.8٪ – 100٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه، وذلك بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وبناءً على Scree Plot الذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل، تم التوصل إلى تشبع المقياس على أربعة عوامل وكانت قيمة الجذر الكامن لها (6.942)، (5.451)، (4.793)، (4.486) على الترتيب. ويوضح الجدول (15) العبارات التي تشبعت على العوامل الأربعة:

جدول (15)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس النهوض الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	-.637				17				.910
2			-.635		18	.707			
3			-.467		19				-.418
4			-.419		20			.686	
5		-.650			21		.550		
6		-.572			22		.887		
7		-.474			23		.760		
8		-.574			24		.791		
9		-.697			25	-.550			
10			.789		26	-.811			
11				.347	27				.640
12			.738		28	-.851			
13			.833		29	-.742			
14	.854				30				.951
15				.572	الجذر الكامن	6.94	5.45	4.79	4.48
16	.752			.485	التباين	٪23.14	٪ 18.17	٪15.97	٪14.95

يتضح من بيانات الجدول (15) المفردات التي تشبعت على كل عامل بعد التدوير كما يلي:

- العامل الأول تشبع عليه (8) عبارات، وهي (1- 14- 16- 18- 25- 26- 28- 29)، وكان الجذر الكامن (6.942) بنسبة تباين (23.140٪) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تصورات الطلاب حول كيفية تعاملهم مع معلمهم ومدى احترام المعلم لهم وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (العلاقة مع المعلم).
- العامل الثاني تشبع عليه (9) عبارات وهي (5- 6- 7- 8- 9- 21- 22- 23- 24)، وكان الجذر الكامن (5.451) بنسبة تباين (18.171٪) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تخطيط الأفراد لأعمالهم المدرسية ووظائفهم، ومعرفة كيفية المحافظة على تقدمهم والاستعداد لتقييم أساليب

التعلم الخاصة بهم بشكل دوري، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التخطيط).

- العامل الثالث تشبع عليه (7) عبارات وهي (2- 3- 4- 10- 12- 13- 20) وكان الجذر الكامن (4.793) بنسبة تباين (15.975٪) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الطلاب وثقتهم في قدرتهم على الفهم والأداء الجيد لواجباتهم المدرسية ومواجهة التحديات من أجل تحقيق مستويات أداء جيدة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الكفاءة الذاتية).
- العامل الرابع تشبع عليه (6) عبارات وهي (11- 15- 17- 19- 27- 30) وكان الجذر الكامن (4.486) بنسبة تباين (14.952٪) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن يقين الفرد حول كيفية القيام بالمهام المختلفة بشكل مناسب، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التحكم).

وبذلك أصبح المقياس يتكون من (30) عبارة موزعة على اربعة ابعاد هي (العلاقة مع المعلم - التخطيط- الكفاءة الذاتية- التحكم) بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول (16) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (16)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس النهوض الأكاديمي

العبارة	العلاقة مع المعلم	العبارة	التخطيط	العبارة	الكفاءة الذاتية	العبارة	التحكم
1	0.309 ◆◆	5	0.681 ◆◆	2	0.467 ◆◆	11	0.420 ◆◆
14	0.531 ◆◆	6	0.611 ◆◆	3	0.324 ◆◆	15	0.809 ◆◆
16	0.790 ◆◆	7	0.411 ◆◆	4	0.610 ◆◆	17	0.825 ◆◆
18	0.611 ◆◆	8	0.530 ◆◆	10	0.723 ◆◆	19	0.340 ◆◆
25	0.341 ◆◆	9	0.451 ◆◆	12	0.702 ◆◆	27	0.535 ◆◆
26	0.591 ◆◆	21	0.777 ◆◆	13	0.669 ◆◆	30	0.783 ◆◆
28	0.689 ◆◆	22	0.613 ◆◆	20	0.791 ◆◆		

العبارة	العلاقة مع المعلم	العبارة	التخطيط	العبارة	الكفاءة الذاتية	العبارة	التحكم
29	◆◆ 0.608	23	◆◆ 0.683				
		24	◆◆ 0.438				

يتضح من الجدول (16) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.309، 0.825) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول (17) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (17)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	العلاقة مع المعلم	◆ 0.236
2	التخطيط	◆◆ 0.610
3	الكفاءة الذاتية	◆◆ 0.747
4	التحكم	◆◆0.820

يتضح من الجدول (17) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.236، 0.820) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (18) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (18)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	◆◆ 0.475	16	◆◆ 0.642
2	◆ 0.233	17	◆◆ 0.469
3	◆◆ 0.401	18	◆◆ 0.723
4	◆◆ 0.248	19	◆◆ 0.228
5	◆◆ 0.401	20	◆◆ 0.650
6	◆◆ 0.287	21	◆ 0.264
7	◆◆ 0.511	22	◆◆ 0.347
8	◆◆ 0.402	23	◆◆ 0.441

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
9	0.329 **	24	0.282 **
10	0.512 **	25	0.470 **
11	0.410 **	26	0.357 **
12	0.468 **	27	0.581 **
13	0.339 **	28	0.321 **
14	0.239 *	29	0.380 **
15	0.767 **	30	0.543 **

يتضح من الجدول (18) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.233 - 0.767) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

وبالرجوع الى بيانات الجداول (16- 18) تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس.

الثبات:

استخدم الباحث لحساب الثبات،معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (19) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (19)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل ألفا
1	العلاقة مع المعلم	0.843
2	التخطيط	0.720
3	الكفاءة الذاتية	0.812
4	التحكم	0.659
5	الدرجة الكلية	0.899

يتضح من الجدول (19) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (0.659، 0.899) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التأكد من ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية، تم التأكد من صلاحية المقياس، وأصبح في صورته النهائية يتكون من (30) عبارة، ويوضح الجدول رقم (20) الصورة النهائية لمقياس النهوض الأكاديمي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (20)

الصورة النهائية لمقياس النهوض الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
1	العلاقة مع المعلم	1- 14- 16- 18- 25- 26- 28- 29	8
2	التخطيط	5- 6- 7- 8- 9- 21- 22- 23- 24	9
3	الكفاءة الذاتية	2- 3- 4- 10- 12- 13- 20	7
4	التحكم	11- 15- 17- 19- 27- 30	6
	المجموع		30

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (5) مع الاختيار (موافق بشدة) و(4) مع الاختيار (موافق) و (3) مع الاختيار (محايد) و (2) مع الاختيار (موافق) و (1) مع الاختيار (غير موافق بشدة)، وذلك في جميع عبارات المقياس ، ماعدا العبارات السالبة أرقام (13- 14- 16- 18- 19- 21- 22- 23- 24) فيتم عكس مفتاح التصحيح بأن يحصل المستجيب على (1) مع الاختيار (موافق بشدة) و(2) مع الاختيار (موافق) و (3) مع الاختيار (محايد) و (4) مع الاختيار (غير موافق) و (5) مع الاختيار (غير موافق بشدة).

وتدل الدرجة المرتفعة في المقياس على ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي.

نتائج البحث:

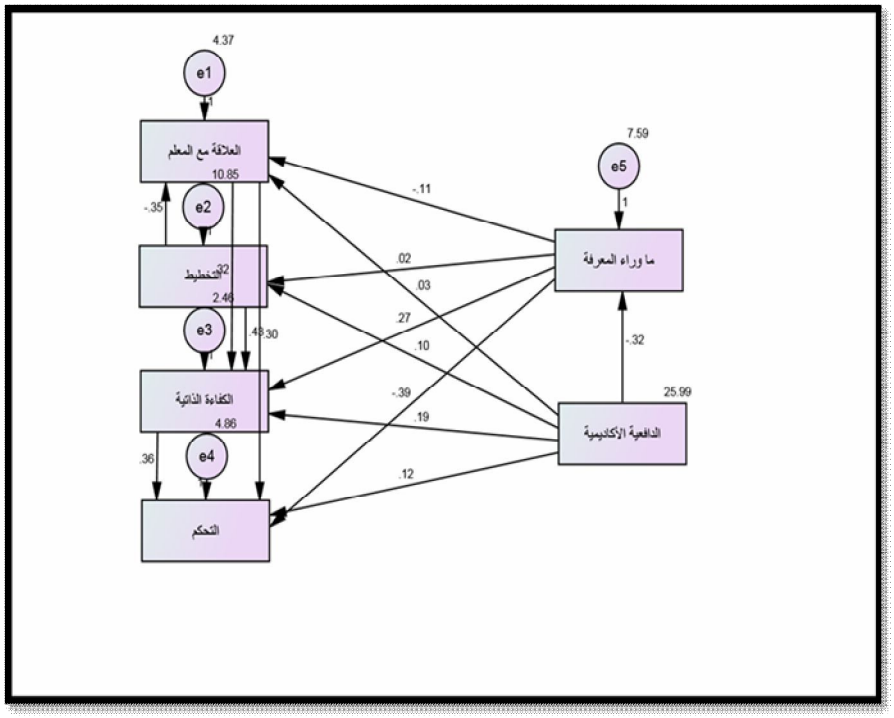
نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد مطابقة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي** ".

للتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذجاً يوضح العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة (كما في الشكل 1).

كما تأكد الباحث قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المتضمنة داخل النموذج، حيث تبين وجود علاقات قوية بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية، وتم حساب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح الشكل (2) نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي.



شكل (2)

نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي

وتم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح،كما يوضحه الجدول (21).

جدول (21)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	0.96	أقل من (5)	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0,030	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1.000	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0,995	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	1.000	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0,994	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	1.000	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	1.000	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1.000	0 إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0,000	0,05 فأقل أو 0,08فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (21) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي مع بيانات العينة بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي ".

وتتفق نتائج الفرض الأول مع دراسة كل من محمد (2009)، (Martin, et. al, 2010) (Abdelshiheed, & et. al, 2020) (براهيمي وعلي، 2014) في وجود العلاقة القوية بين متغيرات الدراسة، كما تتسق مع نتائج دراسة كل من: (Eskandari, et. al, , 2019) ، (Datu & yang, 2019) ، (Colmar et al., 2019) ، (شيري مسعد ، 2015)، (الشهري ،2014)، مسعود (2016) في وجود علاقات دالة بين متغيرات الدراسة وبعض المتغيرات التي ترتبط بشكل غير مباشر بها مثل التحصيل الدراسي والانجاز الاكاديمي ومهارات التفكير .

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية الموجبة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي في ظل منطقية وجود العلاقة بينهما، حيث يلاحظ أن مهارات ماوراء المعرفة مثل :التنظيم الذاتي والتخطيط والمراقبة وتقييم التعلم، تربط بشكل كبير بدافعية الطالب الأكاديمية، ويسعى من خلالها إلى تجنيد مكتسباته السابقة لتحقيق الهدف المرغوب، فالطالب لا يتعلم تعلماً فعالاً إلا بجهده الذاتي، والذي يعد الأكثر انسجاماً مع مهارات ما وراء المعرفة التي يستخدمها في أداء المهام المطلوبة من خلال زيادة مستوى الدافعية الأكاديمية، وهو ما يدل على التأثير المتبادل بين المتغيرين، أي أن ارتفاع أو انخفاض أحدهما يؤثر في الآخر (Nzewi & Ibeneme, 2011)،كما أن وجود الدافعية الأكاديمية يحفز الطالب على الأداء بكفاءة في مواجهة الضغوط والتغلب على الصعوبات الدراسية وبذل الجهد وزيادة المثابرة لتحقيق مايعرف بالنهوض الأكاديمي عند زيادة وكفائة التعلم، وبذلك تعتبر الدافعية احد محركات النهوض الاكاديمي وعامل رئيس في تحقيق الانجاز الحصول على الانجاز، ويرى براهيمي وعلي (2014) أن الدافعية الاكاديمية تعمل على زيادة مستوى النهوض النهوض الأكاديمي المرتبط بالتحصيل الدراسي وأن انخفاض الدافعية الأكاديمية للطالب يترتب عليه انخفاض كفاءتة الذاتية وقدرة على التحكم في سلوكه، مما يؤدي إلى انخفاض جهده في التعلم وضعف مثابرته في المواقف الدراسية.

كما أن عملية النهوض الاكاديمي وما تتضمنه من التخطيط والكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم، تتطلب وجود مهارات ماوراء المعرفة، من القدرة على التقويم الذاتي ومهارات التخطيط السليم والتقويم والمراقبة، التي تعتمد بدرجة كبيرة هي الأخرى على كل من الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم في ضبط السلوك، وتجعل من المتعلم أكثر ترويا أثناء مواجهة الصعوبات والتحديات وتساعده في توجيه أنشطة تعلمه وفقاً لمعتقداته الذاتية التي تزيد من كفاءته في التأكد من مستوى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف (Tobias & Everson, 2002)

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث**".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة من خلال معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها.

ويوضح الجدول رقم (22) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار بين الدافعية الأكاديمية وابعاد النهوض الاكاديمي:

جدول (22)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
الدافعية الأكاديمية	العلاقة مع المعلم	0,028	0.060	1.536	0,659	0,125
	التخطيط	0,103	0,158	0,067	0,098	0,922
	الكفاءة الذاتية	0,192	0,433	0,032	5.942	❖❖
	التحكم	0,122	0,204	0,050	2,418	❖

يتضح من الجدول (22) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي ، وقد اكدت النتائج أن معامل الانحدار اللامعياري جاءت قيمته الحرجة داله عند مستوى 0.01 في التاثيرات بين الدافعية وبعد الكفاءة الذاتية، وعند مستوى 0.05 مع بعد التحكم، ولم تعطي دلالة احصائية مع بعدي العلاقة مع المعلم والتخطيط.

كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (0.060 إلى 0.433) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل جزئيًا أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية، التحكم) لدي عينة البحث".

وتتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة (Martin, et. al, 2010) في وجود علاقة ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الاكاديمي، وتتسق مع دراسة كل من: (Collie, 2015) و(المعلا والعظامات 2020) في وجود علاقة بين النهوض الاكاديمي وبعض أبعاد الدافعية، كما تتسق مع نتائج بعض الدراسات حول وجود علاقات ارتباطية ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وبعض المتغيرات ذات العلاقة غير المباشرة مع النهوض الاكاديمي مثل : الذات الاكاديمية في دراسة (الخياط ، 2017) والتفكير الايجابي في دراسة (عبد الباقي ونور الدين ، 2016) وارتفاع التحصيل الدراسي في دراسة (Datu & yang 2019).

ويفسر الباحث وجود مسارات مباشرة بين الدافعية الأكاديمية وبعد الكفاءة الذاتية، إلى دور العوامل المؤثرة في قدرة الطلاب على تجاوز العقبات والاستفادة من الخبرات، فنجد أن الطلاب الذين يشعرون أنهم أكثر قدرة وكفاءة في التعامل مع المهام الأكاديمية هم أكثر احتمالاً لامتلاك الخصائص المرتبطة بالنهوض الأكاديمي ومنها بعد الكفاءة الذاتية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث كلما زادت

الثقة بالكفاءة الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصل إلى الهدف، إذ تمثل الكفاءة الذاتية وسيطاً معرفياً للسلوك، ويمكن القول أن حالة الدافعية الأكاديمية التي يعيشها الفرد تعد بمثابة القوة الدافعة لنجاحه في أداء مهامه التي يمارسها، فالدافع هو المحرك الرئيسي للشخص ومن خلاله يستمد الطاقة التي تعمل على تحفيز الثقة بالقدرات والإمكانات.

كما يفسر الباحث وجود مسارات مباشرة بين الدافعية الأكاديمية وبعد التحكم، في ضوء طبيعة وخصائص الطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة فهم يتميزون بالقدرة على حل المشكلات بشكل فعال عند مواجهة القضايا الأكاديمية مما يزيد من قدرتهم على الاستفادة من نقاط قوتهم وتعويض نقاط الضعف لديهم، الأمر الذي ينعكس على القدرة على السيطرة في السلوك والقدرة على التحكم وفقاً لإرادته الشخصية، فالشخص المتحكم ذاتياً يستطيع إتخاذ قراره بنفسه وذلك بصياغة أهدافه التي يرغب الوصول إليها والتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيقها، بما يسهم في رفع مستوى النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي لدي عينة البحث**".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة من خلال معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها.

ويوضح الجدول (23) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار للعلاقات بين ماوراء المعرفة وابعاد النهوض الأكاديمي:

جدول (23)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
ما وراء المعرفة	العلاقة مع المعلم	0,112	0,149	0.068	1.655	0,098
	التخطيط	0,023	0,022	0,107	0,217	0,828
	الكفاءة الذاتية	0,274	0,390	0,051	5.348	**
	التحكم	0,387	0,408	0,076	5.100	**

يتضح من الجدول (23) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي ، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0.01 ، ما عدا التأثيرات بين ما وراء المعرفة وبعدي (العلاقة مع المعلم – التخطيط)، فكانت التأثيرات غير دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (0.022 إلى 0.390) وجميعها قيم مقبولة، مما يدل على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل جزئيًا أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية، والتحكم) لدي عينة البحث".

وتتسق هذه النتيجة مع ما أكده (Wolters, 2003) من أن ما وراء المعرفة تعمل على تمكين المتعلمين من تنظيم سلوكهم بطريقة ذاتية، كما تتسق مع نتيجة دراسة (Hermita & Thamrin, 2015) التي أكدت على العلاقة القوية والمتبادلة بين أبعاد ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية.

ويمكن أن يفسر الباحث وجود مسارات مباشرة بين ما وراء المعرفة وبعد الكفاءة الذاتية، في ضوء النموذج الذي قدمه بوركويسكس وموثوكريشونا (Borkowski & Muthukrishna, 1992) الذي يؤكد على العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية حيث أن الأفعال القائمة على الاستراتيجية تؤثر بشكل مباشر على المفاهيم والكفاءة الذاتية للمتعلم والاتجاهات نحو التعلم، ومعتقداته عن كفائته الذاتية وتنظيمها، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية الظاهراتية التي اقترحت أن المفهوم الذاتي والكفاءة الذاتية للمتعلمين تعني إدراكهم لذواتهم من خلال توجيه المعرفة والسلوك، فالوعي الذاتي للمتعلمين يتكون من خلال تأكيد دور المفهوم الذاتي حين يستمر تعلم الطلاب ومثابرتهم في تحقيق أهدافهم إذا تكونت لديهم مفاهيم ذاتية إيجابية ودوافع ذاتية إيجابية (Misslidine, 2004).

كما يفسر الباحث وجود مسارات مباشرة بين ما وراء المعرفة وبعد التحكم، بأن استخدام مهارات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي، يزيد من مقدرة الطلبة على التحكم في الموقف التعليمي، وتحويله لصالح تحقيق الأهداف الأكاديمية وذلك كنتيجة تطبيقية لما ما يمارسونه من مهارات وراء المعرفة وانعكاس حقيقي لها في القدرة على التحكم.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لدي عينة البحث**".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة من خلال معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها.

و يوضح الجدول رقم (24) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة:

جدول (24)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
الدافعية الأكاديمية	ما وراء المعرفة	0,324	0,514	0.048	6.723	**

يتضح من الجدول (24) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة، وقد أكدت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0.01، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي بلغت (0.514) وهي قيمة مقبولة. مما يدل على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لدى عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لدي عينة البحث".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة (Eskandari et. al, 2019)، و (Abdelshiheed & et. al, 2020) في وجود علاقة قوية وتبادلية بين ماوراء المعرفة والدافعية، وتتسق مع دراسات اخرى اشارت الى وجود علاقة ايجابية بين ماوراء المعرفة و وبعض انواع الدافعية مثل: دراسة مسعود (2016) في الدافعية للانجاز، و دراسة براهيمي وعلي (2014) في الدافعية للتعلم، وكذلك دراسة كل من: الخوالدة والربابعة (2012)، (رشيد، 2013)، (أبو لطيفة، 2015)، (أبو حليمة، 2014) حيث أكدت هذه الدراسات على العلاقة القوية والمتبادلة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة.

ويفسر الباحث وجود مسارات مباشرة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة، بأن الطلبة الذين يمتلكون مهارة ما وراء المعرفة تكون الدافعية الأكاديمية لديهم مرتفعة،

ويظهر ذلك من خلال الاستراتيجيات والأهداف المتبعة في حل المشكلات أو التحصيل الأكاديمي، فقدرة الطلبة على التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي للتعلم نابعة من دافعيتهم الأكاديمية للتعلم، و تجعلهم قادرين على وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة لها من خلال مساعدتهم على الإدراك الذاتي للتفكير، وجعل التعلم أكثر فاعلية، حيث تلعب الدافعية الأكاديمية دوراً هاماً في تنمية وتحسين مهارة ما وراء المعرفة، والتي تظهر في جعل الطالب او الطالبة أكثر كفاءة في الوعي بالخطوات الواجب اتباعها، والمعرفة السابقة التي تساعده في أداء المهمة (أبو رياش وآخرون، 2009، 274).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "**لا توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لدي عينة البحث**".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة من خلال معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية.

و يوضح الجدول رقم (25) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط.

جدول (25)

المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط

المتغيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية
من	المتغير الوسيط ←	إلى		
الدافعية الأكاديمية	ما وراء المعرفة	العلاقة مع المعلم	0,007	0,011
		التخطيط	0,003	0,006
		الكفاءة الذاتية	0,037	0,084
		التحكم	0,190	0,317

يتضح من الجدول (25) أنه تم حساب التأثيرات غير المباشرة للدافعية الأكاديمية في أبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة غير دالة إحصائيًا، ما عدا التأثيرات غير المباشرة بين الدافعية الأكاديمية وبعد (التحكم)، حيث

بلغت قيمة معاملات الانحدار المعيارية لها (0.317) وهي قيمة مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى (0.05). مما يدل على دور ما وراء المعرفة كمتغير وسيط للعلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحكم كأحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل جزئيًا أي أنه " توجد تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وبعد (التحكم) كأحد أبعاد النهوض الاكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لدي عينة البحث".

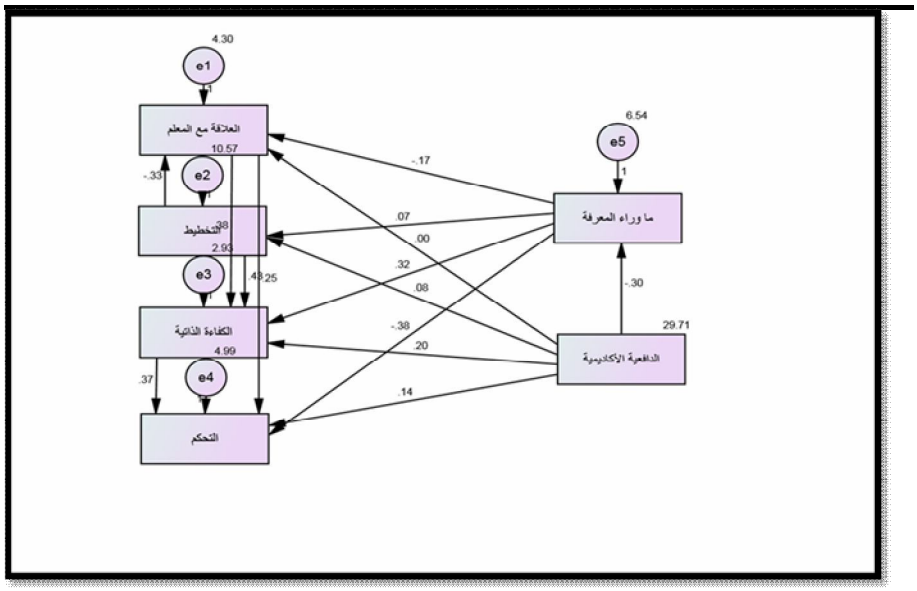
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Martin & et. al, 2010) التي تؤكد على إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال بعض أبعاد ماوراء المعرفة، ولم تتسق مع دراسة كل من (Datu & Yang,2019) و (المعلا والعظامات،2020) اللتان اشارتا الى إمكانية التنبؤ بالنهوض الاكاديمي من خلال الدافعية.

ويمكن تفسير وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا بين الدافعية الأكاديمية وبعد التحكم عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط، بأن وجود تأثير للدافعية الأكاديمية عند الطلبة يزيد من قدرتهم على التحكم من خلال وعيهم بسلوكهم والتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعترضهم عن طريق مهارت ما وراء المعرفة من خلال تنظيم الخبرة ومراقبة الذات والتحكم في ضبط عملية التعلم والتقويم الذاتي المستمر بما يؤدي الى تحقيق عملية النهوض الاكاديمي.

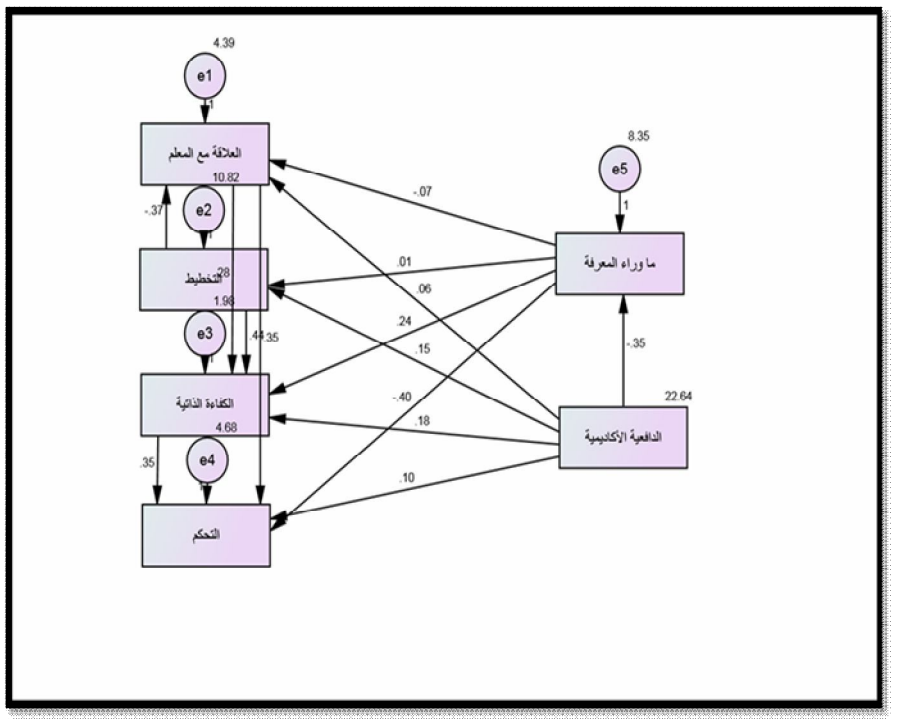
نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه "**لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات**".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها لدى كل من الطلاب والطالبات، ويوضح الشكلين (3) و(4) نموذج تحليل المسار المستخرج لأبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى عينة الطلاب والطالبات.



شكل (3) نموذج تحليل المسار المستخرج لأبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى عينة الطلاب



شكل (4) نموذج تحليل المسار المستخرج لأبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى عينة الطالبات

ويوضح الجدول (26) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار لدى عينة الذكور والإناث:

جدول (26)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية لنموذج تحليل المسار للدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية		الخطأ المعياري		القيمة الحرجة		مستوى الدلالة	
من	إلى	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
الدافعية الأكاديمية	العلاقة مع المعلم	0.005	0,116	0,059	0,064	0,041	0.935	0,968	0,350
	التخطيط	0,132	0,207	0,093	0,098	0,858	1.491	0,391	0,136
	الكفاءة الذاتية	0,467	0,403	0,049	0,043	4.140	4.253	❖❖❖	❖❖❖
	التحكم	0,247	0,155	0,071	0,073	1.985	1.323	0,047	0.186
ما وراء المعرفة	العلاقة مع المعلم	0,214	0,100	0,106	0,089	1.584	0,818	0,113	0,414
	التخطيط	0,068	0,012	0,165	0,140	0.438	0.086	0.661	0.931
	الكفاءة الذاتية	0,413	0,373	0,089	0,060	3.604	4.008	❖❖❖	❖❖❖
	التحكم	0,373	0,442	0,123	0,098	3.059	4.056	0,002	❖❖❖
الدافعية الأكاديمية	ما وراء المعرفة	0.544	0.497	0,061	0,075	4.986	4.647	❖❖❖	❖❖❖

يتضح من الجدول (26) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى عينتي الطلاب والطالبات، وتشير النتائج إلى أن جميع معاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، متشابهة إلى حد كبير في دلالتها الإحصائية بين عينة الطلاب والطالبات، وتدل هذه النتائج على التطابق المرتفع بين الطلاب والطالبات في نموذج تحليل المسار.

كما تم حساب التشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات؛ من خلال نموذج المقارنة المتداخل والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة، وتمت المقارنة بين ثلاث نماذج : النموذج القياسي، ونموذج التغيرات، ونموذج البواقي، وبالتالي تم قياس اللاتغير (التكافؤ) في كل مكونات النموذج، بداية من النموذج بدون قيود إلى النماذج المقيدة، حيث تم حساب اللاتغير في قائمة المتغيرات كما في النموذج القياسي، واللاتغير في البواقي من خلال نموذج البواقي، وفي الجداول (27)، (28)، (29) توضيح المقارنة بين هذه النماذج.

جدول (27)

افتراض النموذج القياسي للعلاقات بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي للطلاب والطالبات

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
النموذج القياسي	14	3.343	0.998	0,013	0,013	0,030	0,034
نموذج التغيرات	15	4.494	0.996	0,017	0,018	0,024	0,027
نموذج البواقي	20	7.959	0.992	0,031	0,031	0,014	0,016

جدول (28)

افتراض النموذج غير المقيد للعلاقات بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي للطلاب والطالبات

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج التغيرات	1	1.152	0.283	0.004	0.005	0.006	0.007
نموذج البواقي	6	4.616	0.594	0.018	0.019	0.016	0.018

جدول (29)

افتراض نموذج الأوزان القياسية للعلاقات بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي للطلاب والطالبات

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج البواقي	5	3.464	0.629	0.013	0.014	0.010	0.011

يتضح من الجداول (27) (28) (29) أن المقارنات تضمنت مقارنات في درجات الحرية (DF) ، ومقارنات في مربع كاي والتي يطلق عليها مؤشر مربع كاي تربيع الفارقة (X2)، وكذلك النسبة بين درجات الحرية إلى مربع كاي حيث تدل عدم دلالة قيمتها على توافر اللاتغير بين النماذج، ومقارنات في مؤشر المطابقة المعياري (NFI) والذي تدل قيمته الأقل من 0.001 على توافر اللاتغير، ومقارنات في مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) والذي تدل قيمته الأقل من 0.01 على توافر اللاتغير ، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI) والي تدل قيمته الأقل من 0.01 على توافر اللاتغير ، ومؤشر توكر لويس (TLI) والذي تدل قيمته الأقل من 0.05 على توافر اللاتغير.

كما يتضح من الجداول (27) (28) (29) أن جميع المؤشرات تدل على توافر اللاتغير (التكافؤ) بين النماذج المستخدمة في قياس اللاتغير مما يدل على التكافؤ بين الطلاب والطالبات في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات ".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (شيماء وصيف، 2014) و(الليثي، 2020) في عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافعية الاكاديمية، وتختلف مع دراسة (الشهري، 2014) في وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مهارات ماوراء المعرفي لصالح الاناث، ومع دراسة (الخياط، 2017) في وجود فروق في الدافعية الاكاديمة لصالح الاناث، وتختلف مع دراسة (المعلا والعظامات، 2020) في وجود فروق في النهوض الأكاديمي لصالح الطلاب.

ويمكن أن يعود وجود تشابه بين الطلاب والطالبات في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، إلى أن هذه السلوكيات لا تنشأ بشكل مباشر نتيجة الاختلاف في النوع البشري (ذكور أو إناث) بقدر الارتباط بشغف الفرد واهتمامه بما يقوم به من أعمال ودورها في تحقيق الإنجازات الأكاديمية، التي تعتبر سبيل موحد بين الجنسين للحصول على فرص افضل في المستقبل في مجال الدراسة والعمل،كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه البيئي والثقافي لعينة البحث، وأن ما يحظى به الذكور من خبرات معرفية لا يقل عن ما تحظى به الإناث، ضمن البيئة الأكاديمية والأسرية التي يعيشون فيها.

توصيات البحث:

1- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الأدوار التي تؤديها الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة في تنمية النهوض الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

2- إعداد الدورات التدريبية وإقامة ورش العمل بغرض التعريف بطرق واساليب إكساب الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الثانوية لما لهما من دور مهم في تحسين العملية التعليمية.

3- إعداد برامج إرشادية لتنمية الدافعية الاكاديمية وما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وهو ما يعد مؤشرا لتدعيم النهوض الأكاديمي لهم وزيادة قدرتهم على التعامل بإيجابية مع الضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها.

4- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الخصائص التي تميز الطلاب مرتفعي النهوض الأكاديمي عن الطلاب منخفضي النهوض الأكاديمي.

5- الاهتمام بإعداد المقاييس المقننة لقياس النهوض الأكاديمي في جميع المراحل العمرية نظراً لندرة تلك المقاييس وأهميتها.

المراجع العربية:

إبراهيم، منى (2012- إبريل 11- 12). *فاعلية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة*. المؤتمر السنوي الرابع لكلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر، 651- 686.

أبو العلا، سوسن وإبراهيم شلبي (2015). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، 2*(1).

أبو جادو، صالح (2005). *علم النفس التربوي (ط4)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حليمة، أشرف (2014). فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية، 22*(2)، 367- 414.

أبو رياش، حسين محمد، شريف سليم محمد، صافي عبد الحكيم (2009). *أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية: دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث، *مجلة جامعة دمشق، 25*(3)، 4، 433- 471.

أبو غزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافع التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3* (1).

أبو لطيفة، لؤي (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية، 3*(10)، 84.

أمين، سهير وآخرون (2019). *سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين عقلياً. الخصائص .المشكلات. طرق وبرامج الرعاية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

براهيمي. براهيم؛ وعلي. فارس (2014). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- مخبر تعليم- تكوين- تعليمية، (5)*، 191- 210.

بريكة، عبد الرحمن (2007). *العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الرياضي لدى طلبة مدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر (رسالة دكتوراه الدولة في علوم التربية)*. جامعة الجزائر.

توق، محيي الدين وآخرون (2003). *أسس علم النفس التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر.

الخوالدة، خالد؛ الربابعة، جعفر (2012). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1*، (3)، 76.

الخياط، ماجد (2017). العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية- جامعة مؤتة، 32*(5)، 221- 256.

دوقة، أحمد وآخرون (2011). *سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج، بن عكنون*. ديوان املطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية.

رشيد، أزهار (2013). مستوى التفكير ما وراءالمعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* . (39)، 188.

الزغبي، أمل (2018). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، 34*(6)، 389- 446.

الزهيري، عاشور (2012). صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مدرسات معهد الفنون الجميلة في مدينة بغداد. *مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية* (61)، 1- 38

سليمون، ريم (2014). الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الرحلة الثانوية وعلاقته بتوجيه الهدف ونحصيلهم الدراسي، *مجلة جامعة دمشق، 30* (2)، 271- 296.

الشريدة، محمد (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (4)، 404.

الشلافة، محمد (2017). *المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والإندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (رسالة دكتوراه)*. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الشهري، عبدالله (2014). *مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

عبد الباقي، عبد الرسول؛ ونور الدين، طارق (2016). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستوياتالتحصيلية لدى طلاب الدبلوم العام لكلية التربية. *مجلة الثقافة والتنمية، 96* (16)، 30- 129.

عبد الرازق، مصطفى (2017). *نمذجة العلاقات بين مكونات ما وراء التعلم وما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة (رسالة دكتوراه)*. كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الكريم، سمر (2017). *فاعلية استخدام استراتيجيتي "السؤال والإجابة في أزواج" و"جدول التعلم" في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية (رسالة دكتوراه)*. كلية التربية، جامعة اليرموك.

العتوم، عدنان (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق (ط3)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العظامات، عمر؛ والمعلا، نظمي (2020). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *دراسات وأبحاث، 12* (1)، 674- 691.

عفيفي، منال (2006). *علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة عين شمس.

علاونة، شفيق (2004). علم النفس العام. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلوان. احمد؛ والمحاسنة، رنده (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(4)، 399- 418.

فارس، علي (2013). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

فلاح، أحمد وآخرون (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة معان في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، *18*(2)، 683- 717.

قشطة، أحمد (2008). *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الليثي، أحمد (2020). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية واساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس*، *21*(6)، 139- 185.

المالكي، فهد (2012). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى (رسالة ماجستير)*. كلية التربية، جامعة أم القرى .

محمد، اسماعيل (2008) البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة. *دراسات في التعليم العالي*، (18)، 40- 93.

محمد، شحتة (2009). إستراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، *19*(80)، 156- 216.

محمود، محمد (2013). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم في مدينة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *37*(1) 117- 170.

مسعد، شيري (2019). العلاقة بين الطفوة الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. *رابطة التربويين العرب*، (112)، 295- 338.

مسعود، عبد الحكيم (2016). أثر مهارات التفكير ما وراء المعرفي على دافعية الإنجاز لدى طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب بالأصابعة. *المجلة الليبية للدراسات، دار الزاوية للكتاب*، (11)، 382- 409.

مصطفى، منال (2014). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية*، *3*(4)، 533- 633.

الموسوي، نجم (2013). *التفكير وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة*، *مجلة العميد*، (8).

وصيف، شيماء (2014). تطور الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المراهقين من عمر (13- 15) سنة، *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، *14* (6).

ثانيا: المراجع العربية باللغة الانجليزية:

Ibrahim, M. (2012- April 11-12). *The effectiveness of the thinking skills development course in imparting metacognition skills and developing the ability to creative thinking among university students.* The Fourth Annual Conference of the Faculty of Specific Education in Mansoura, Egypt, 651-686.

Abu Al-Ela, S. & Ibrahim, S. (2015). Profiles of academic advancement and test anxiety in relation to school busyness and academic achievement using cluster analysis of secondary school students. *Journal of Educational Sciences, 2.*(1)

Abu Jadu, S. (2005). *Educational Psychology (4th ed.)* Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Abu Halima, A. (2014). The effectiveness of a program to develop achievement motivation using cognitive and metacognitive strategies among middle school students. *Journal of Educational Sciences, 22* (2), 367-414.

Abu Rayash, H. M., & Sharif, S. M., & Safi, A. (2009). *Origins of learning and teaching strategies: Theory and practice.* House of Culture for Publishing and Distribution.

Abu-Awwad, F. (2009). The global structure of the academic motivation scale: A psychometric study on a sample of sixth and tenth grades students in UNRWA schools. *Damascus University Journal, 25* (3), 4, 433-471.

Abu Ghazal, M. (2007). The relationship between metacognition and academic achievement motivation among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 3.*(1)

Abu Latifa, L. (2015). The level of metacognitive thinking among students of the College of Education at Al-Baha University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Al-Quds University Journal for Research and Educational Studies, 3*(10), 84.

Amin, S. et al (2019). *The psychology of the intellectually gifted and talented, characteristics, problems. Care methods and programs.* Anglo-Egyptian Library.

Brahimi, B.; & Ali, F. (2014). The relationship between metacognitive skills and learning motivation among intermediate education pupils: a field study. *Journal of Educational and Educational Research: The High School of Professors Bouzareah - Teaching Lab - Training - Educational,* (5), 191-210.

Barika, A. (2007). *The relationship between awareness of cognitive processes and the motivation of mathematical achievement among students of the Higher Schools of Professors in the city of Algiers (State PhD Thesis in Education Sciences).* Algeria University.

Touq, M. and et.al. (2003). *Foundations of educational psychology.* Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Khawaldeh, K.; & Rababaa, J. (2012). The degree to which high school students in Jerash governorate acquire metacognitive thinking skills and their relationship to gender-deficient, academic specialization and achievement. *The International Journal of Specialized Education, 1,* (3), 76.

Al-Khayyat, M. (2017). The relationship between academic self-concept and academic motivation among students of Al-Balqa Applied University. Mu'ta Research and Studies - *Humanities and Social Sciences Series - Mu'tah University, 32* (5), 221-256.

Duchess, A. et.al. (2011). *The Psychology of learning motivation in pre-graduation education, Ben Aknoun.* University Press Office, Central Square.

Rashid, A. (2013). The level of metacognitive thinking for students of the University of Baghdad. *Journal of Educational and Psychological Research* - (39), 188.

Al-Zoghbi, A. (2018). The effect of affective social learning in improving the academic advancement of those who are academically inactive at Taibah University in Madinah. *Journal of the College of Education, 34* (6), 389-446.

Al-Zuhairi, A. (2012). The struggle of the role and its relationship to self-control among the teachers of the Institute of Fine Arts in Baghdad. *Al-Mustansiriya Literature Magazine, Al-Mustansiriya University* (61), 1-38.

Salimon, R. (2014). Awareness of metacognition among high school students and its relationship to goal orientation and their academic achievement, *Damascus University Journal, 30*(2), 271-296.

Al-Shuraida, M. (2015). The level of metacognitive thinking and wisdom of a sample of university students and the relationship between them, *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11* (4), 404.

Al-Shalafa, M. (2017). *Family participation and its relationship to academic motivation and school integration among students of the higher basic stage (PhD dissertation)*. Faculty of Education, Yarmouk University.

Al-Shehri, A. (2014). *Metacognitive thinking skills and its relationship to achievement motivation among gifted students (Unpublished master's thesis)*. Al-Baha University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abdul Baqi, A.; & Noureddine, T. (2016). The global structure of the academic motivation scale in light of the variables of gender and achievement levels among students of the General Diploma of the College of Education. *Journal of Culture and Development, 96* (16), 30-129.

Abdel-Razek, M. (2017). *Modeling the relationships between the meta-learning and meta-memory components of university students (PhD dissertation)*. College of Education, Al-Azhar University.

Abdel Karim, S. (2017). *The effectiveness of using the strategies of "question and answer in pairs" and "learning schedule" in developing academic internal motivation and academic self-efficacy (PhD dissertation)*. College of Education, Yarmouk University.

Al-Atoum, A. (2012). *Cognitive psychology theory and practice (3rd Edition)*. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution

.

Al-Azamat, O.; & Mualla, N. (2020). Academic buoyancy and its relationship to internal and external motivation among tenth grade students. *Studies and Research, 12*(1), 674-691.

Afifi, M. (2006). *The relationship of meta-memory components and motivational trends to academic achievement (Unpublished master's thesis)*. College of Education, Ain Shams University.

Alawneh, S. (2004). *General Psychology*. Dar Al-Maserah for Publishing and Distribution.

Alwan. A.; & Al Mahasna, R. (2011). Self-efficacy in reading and its relationship with the use of reading strategies among a sample of the Hashemite University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 7* (4), 399-418.

Faris, A. (2013). *Metacognitive skills and their relationship to the ability to creative thinking and problem-solving among high school students (Unpublished master's thesis)*. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algiers.

Falah, A. et. al. (2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement among a sample of tenth grade students in Ma'an, Jordan, *Journal of the Islamic University for Humanitarian Research, 18*(2), 683-717.

Qeshta, A. (2008). *The effect of employing metacognition strategies in developing scientific concepts and life skills in science among fifth-grade students (Unpublished master's thesis)*. College of Education, Islamic University, Gaza.

Al-Laithi, A. (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and methods of coping with stress for a sample of Helwan University students. *Journal of Scientific Research in Education - Ain Shams University, 21*(6), 139-185.

Al-Maliki, F. (2012). *Modeling the relationships between the approaches to learning statistics, critical thinking skills, and academic achievement for Umm Al-Qura University students (Master thesis)*. Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Mohammad, I. (2008). The global structure of the scale of academic motivation (internal and external) and its relationship to metacognitive learning strategies among university students. *Studies in Higher Education,* (18), 40-93.

Mohammad, S. (2009). Strategies for organizing motivation and metacognitive learning and its relationship to self-efficacy and academic achievement among university students. *Journal of the College of Education - Benha University, 19*(80), 156-216.

Mahmoud, M. (2013). The effect of a training program to stimulate internal academic motivation on the academic self-esteem and academic achievement of a sample of middle school students with a learner disability in the city of Taif. *Arab Studies in Education and Psychology, 37* (1) 117-170.

Massad, S. (2019). The relationship between academic childhood and the trends of achievement goals among first-grade secondary students in the Sharkia Governorate. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association,* (112), 295-338.

Masoud, A. (2016). The effect of metacognitive thinking skills on achievement motivation among students of the Department of Psychology, Faculty of Arts in Al-sabeaha. *The Libyan Journal of Studies, Dar Al-Zawiya Book,* (11), 382-409.

Mustafa, M. (2014). The constructivist model of the causal relationships between academic buoyancy, ideal personality goals and scholastic attitudes, contributing to the academic achievement of high school students. *Journal of Arab Studies, 3* (4), 533-633.

Al-Mousawi, N. (2013). Thinking and its relationship to metacognition strategies. *The Dean's Journal,* (8).

Wassif, S. (2014). The development of academic self-motivation in adolescents aged (13-15) years, *Lark for Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 14* (6).

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Abdelshiheed, M. (2020, January). Metacognition and Motivation: The Role of Time-Awareness in Preparation for Future Learning. In *In: The Proceedings of the 42nd Annual Conference of the Cognitive Science Society*.

Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *Available at SSRN 2899435*.

Areepattamannil, S. (2014). Relationship between academic motivation and mathematics achievement among Indian adolescents in Canada and India. *The Journal of general psychology*, *141*(3), 247-262.

Bakhshaee, F., Heiazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of Current Research in Science*, (1), 94.

Barnes, E. M., & Stephens, S. J. (2019). Supporting mathematics vocabulary instruction through mathematics curricula. *The Curriculum Journal*, *30*(3), 322-341.

Borkowski, J & Muthukrishna, N (1992). Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.). *Promoting aca- demic competency and literacy in schools.* 477-501. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *4*(7), 115-141.

Chakraborty, R. (2016). Dimensional Analysis of Academic Motivation Scale in Indian Secondary School Students. *International Journal of Advanced Research in Education &*.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross□lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 113-130.

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, *39*(8), 1068-1089.

Costa, A (1988). *Mediating the metacognitive in Educational Leadership.* 42(3),57-63.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate~*, *7*(1), 39-47.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 1-8.

DePasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, *119*, 175-186.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, *20*(3), 553-561.

Domene, J. F., Socholotiuk, K. D., & Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, *34*(1), 99-127.

Eskandari, M., Amini, M., Delavari, S., Mokhtarpour, S., & Jaafari, M. (2020). *The effect of metacognitive skills and academic motivation on academic performance.*

Fuertes, A. M. D. C., Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & Pascual, R. G. (2020). Relationship between Personality and Academic Motivation in Education Degrees Students. *Education Sciences*, *10*(11), 327.

Hennessey, M. (2003) Metacognitive aspects of students' reflective discourse: Implications for intentional conceptual change teaching and earning. In G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change,* 103-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hermita, M., & Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *171*, 1075-1080.

Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *54*, 139-152.

Jones, B. D., Watson, J. M., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC Model of Academic Motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, *1*(1), 42.

Jones, B. D., Osborne, J. W., Paretti, M. C., & Matusovich, H. M. (2014). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their engineering identification, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *The International journal of engineering education*, *30*(6), 1340-1356.

Kizlik, B. (2012). Thinking skills vocabulary and definitions. *http://www. adprima. com. thinkskl. htm*.

Kompal, W. (2015). Metacognition and motivation: In context with the academic success of students. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, *2*(12), 66-68.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 473-496.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281.

Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. M. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *187*, 642-646.

Newton, D. P., & Newton, L. D. (2000). Do teachers support causal understanding through their discourse when teaching primary science?. *British Educational Research Journal*, *26*(5), 599-613.

Nzewi, U., & Ibeneme, A. N. (2011). The effect of cueing question as instructional scaffolding on students achievement in biology. *J. Sci. Teachers Assoc. Nigeria*, *46*(1), 35-44.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, *31*(6), 459-470.

Piosang, T. (2016). *The Development of Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS)*.College of Education, Arts and Sciences ,National University Manila Philippines.

Saerom & et. al (2018). Academic Buoyancy: Exploring Learners' Everyday Resilience in The Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition. 40*(4), 805-830.

Scholl, R. (2002). *Affective Motivation and Emotional Intelligence.* University of Rhode.

Shukla, S. Y., Tombari, A. K., Toland, M. D., & Danner, F. W. (2015). Parental support for learning and high school students' academic motivation and persistence in mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1), 44.

Sternberg , R (1988). The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence. New York: Viking-Penguin.

Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. *College Entrance Examination Board.*

Tus, J. (2020). Academic Stress, Academic Motivation, and Its Relationship on the Academic Performance of the Senior High School Students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, *8*(11).

Verrier, D., Johnson, S., & Reidy, L. (2018). The Teacher Academic Buoyancy Scale: Is it possible to keep TABS on students' academic buoyancy?. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *5*(4), 659-667.

Wilson, D., & Conyers, M. (2016). *Teaching students to drive their brains: Metacognitive strategies, activities, and lesson ideas*. ASCD.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist*, *38*(4), 189-205.