فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية– جامعة أسوان

بحث إعداد

د. هبة السيد توفيق

مدرس بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة أسوان

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية – جامعة أسوان

د/هبه السيد توفيق[1]

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية –جامعة أسوان، وبلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٦٤) طالبًة وطالبًا، و(٧٤) عينة الدراسة الأساسية (وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٧) طالبًة وطالبًا، وضابطة (٣٧) طالبًة وطالبًا، وتم إعداد البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وطبق مقياس المثابرة الأكاديمية (إعداد الباحثة) في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والتتبعي للمجموعة التجريبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية بعد شهرين من تطبيق البرنامج، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، استراتيجيات ما وراء المعرفة، المثابرة الأكاديمية، الطلاب المتعثرين دراسيًا، كلية التربية، جامعة أسوان.

[1] مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة أسوان.

The effectiveness of a Training Program based on Metacognition Strategies in developing Academic Persistence among students who have failed academically at the Faculty of Education - Aswan University

Dr. Heba Elsayed Tawfiq[2]

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a Training Program based on Metacognitive strategies in developing Academic Persistence among students who have failed academically at the Faculty of Education - Aswan University. The exploratory study sample amounted to (64) male and female students, and (74) to the basic study sample (they were divided into two experimental groups (37) male and female students, and a control group (37) female and male students, and the program was prepared based on Metacognitive Strategies, and the Academic Persistence scale (prepared by the researcher) was applied in the pre and post measurements of the experimental, control and follow-up groups for the experimental group, and the results of the study resulted in the presence of statistically significant differences There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-measurement on the Academic Persistence scale for the benefit of the experimental group, while there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group. The experimental group in the post and follow-up measurements on the Academic Persistence scale after a month of applying the program, which leads to Indicate the effectiveness of the proposed training program.

Keywords: Training Program, Metacognition Strategies, Academic Persistence, Students of failed academically, Faculty of Education, Aswan University.

[2] **Educational Psychology Lecturer, Faculty of Education - Aswan University**

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية – جامعة أسوان

د/هبه السيد توفيق[٣]

مقدمة الدراسة

في ضوء المستجدات والاتجاهات المعاصرة حول مفردات سيكولوجية التعلم، والايقاع المتسارع لمختلف مفرداتها نتيجة التدفق المعرفي والمعلوماتي والتقني الأمر الذي يتحتم معه جعل المتعلم في بؤرة الاهتمام، والتركيز على سيكولوجية المتعلم ودوره في صياغة وإحراز تعلمه بالشكل المناسب، هذا وتعد المؤهلات الشخصية التي ترتكز على وحدة الذات (المعرفي والوجداني) المحور الذي تستقطب من حوله الاهتمامات لتجويد أداء المتعلم ونواتج تعلمه وتأكيد مهاراته.

وفي هذا الصدد ظهرت متغيرات نفسية قد تتفق مع هذا التوجه حيث ظهرت عادات العقل المتنوعة، والتي تعد المثابرة Persistence ترجمة حقيقية لاستمرار ومتابعة المتعلم لأداءه لبلوغ وإتمام إنجاز المهام.

وتشير دراسة Hererra (2006) إلى أن المثابرة الأكاديمية Academic Persistence هي مصطلح موازي لمصطلح البقاء والاستمرار في الدراسة وقد دخل أدبيات التربية للإشارة إلى الانجاز التعليمي في المستوي الجامعي الأول. كما عرفها مسعد عبد العظيم (٢٠١٤، ٢٥٩) بأنها "جملة الممارسات المتسمة بالاستمرارية والنشاط في إنجاز المهام الدراسية المختلفة، والاصرار على مواصلة الجهد في أداء المهمة لأطول فترة زمنية ممكنة، والقدرة على تحمل الصعاب وتخطي العقبات التي تعترض طريقه، بغية تحقيق الأهداف المرجوة".

ومن هنا يتضح أن المثابرة الأكاديمية تعبر عن حماس الفرد لأداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من انجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه وبذل كل جهده لانجاز المهام حتي وان كانت غير محببة إليه، وأنها من المتغيرات الوسيطة بين الدافعية وسلوك الفرد وانها ترتبط بالوقت الذي يقضية في الاستمرار بمستوى عال من النشاط والدافعية.

---

[٣] مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة أسوان.

ونتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الطالب أصبح العالم أكثر تعقيدًا، ونجاحه في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وتوظيفها، الأمر الذي استوجب الاستخدام الفعال لمهارات التفكير، والوعي بها، والتحكم فيها، حيث أصبح ذلك حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

ويتطلب هذا من المتعلم أن يكون على وعي بما يعرفه، وما لا يعرفه ويطلق على هذه العملية بما وراء المعرفة Metacognition، مما يستوجب أن يكون الفرد على وعى باستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognition Strategies والتي تعد عمليات عقلية يستخدمها الفرد لتخطيط وتنظيم ومراقبة وتقويم معرفته المكتسبة.

ومن هنا يتضح أن دراسة النشاط العقلي وأداءاته المختلفة لابد وأن يتم وصفه وتفسيره من خلال السمات الدافعية للشخصية، ومن ثم فإن للجوانب الدافعية ثقلها الواضح في التأثير على الأداء العقلي المعرفي.

مشكلة الدراسة

كثيرًا ما يعبر الطلاب صراحة بأنهم يواجهون مشكلات في مجال التعلم والتحصيل تؤثر علي أدائهم للمهام الأكاديمية حتي أصبح العائق الرئيسي في طريق تحقيق طموحاتهم التي تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم الفعلية.

وهذا ما أيدته ملاحظات الباحثة من خلال عملها ومعايشتها للطلاب في الجامعة، من افتقارهم إلى المستوي المناسب من المثابرة الأكاديمية وما ينتج عنها من معوقات للتقدم الدراسي وضعف مستوي الإنجاز إلى حد التعثر الدراسي لدي بعض الطلاب، حيث يجمع كثير من الباحثين والمعنيين بشؤون تعليم وتعلم الطلاب وكذلك المتعلمين أنفسهم علي أن ضعف المثابرة وعدم المواظبة والإنجاز في كافة مجالات الأداء الأكاديمي تعد من أهم المشكلات البارزة في عمليات التعلم والتحصيل, فقد دلت نتائج بعض الدراسات أن نسبة عالية من الطلاب الذين شملتهم الدراسات المسحية والأمبريقية، أن هذه السمة الشخصية تعد مشكلة حقيقية ملموسة تتباين مظاهرها ونتائجها في الحياة الدراسية.

لذا فكثيرًا ما يتساءل الآباء والمعلمون وكل المعنيين بالعملية التعليمية عن أسباب اختلاف الطلاب في مستوي ونوعية الأداء في أي نشاط دراسي، فالبعض من الطلاب يقبلون علي التعلم بحماس كبير في حين يرفضه البعض الآخر أو يتقبله بشيء من الفتور والامتعاض، وقد يستغرق البعض في نشاط دراسي لساعات طويلة بينما لا يستطيع أخرون أن يثابروا في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة, ويحرز البعض مستويات تحصيلية مرتفعة في الوقت الذي يحرز فيه البعض منهم مستويات عادية أو منخفضة وترتبط مثل هذه التباينات بما أوضحته بعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي في ضوء المتغيرات الشخصية والانفعالية.

وقد أشار Onwuegbuzie (2004) إلى أن عددًا كبيرًا من الطلاب الذين شملتهم الدراسة قرروا أن كثيرًا من المشكلات تواجههم بسبب قلة المواظبة والانتظام في مجال دراستهم. في حين أشارت إيمان أبو الغيط (٢٠٠٩ ، ٤٨) إلى "أن المفكر ما وراء المعرفي يتميز بأن لديه وعيًا تامًا بمهمته، يحدد هدفه وخطوات تحقيقه، ويلتزم بالخطة التي يضعها مع وجود مرونة أثناء التنفيذ، ويتأمل فيما يفكر أو يفعل، يقوم تفكيره باستمرار ويُقوم ما توصل إليه في كل خطوة، ويراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين، ولا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط، ويتروى في اتخاذ قراراته، ويلغي من حياته كلمة لا استطيع فكل شئ يمكن أن يفعله بالتعلم والمثابرة، ويهتم بالتعرف علي مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها".

ومن هنا فالتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على تعميق معالجة المعلومات قبل وأثناء وبعد أداء المهام قد يحسن من المثابرة الأكاديمية. لذا تسعي الباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وبيان فاعليته في المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية – جامعة أسوان.

لذلك فقد أثارت مشكلة البحث الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية بعد شهرين من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١. الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية.

٢. الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية.

٣. الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية.

٤. الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تناولها متغير المثابرة الأكاديمية السمة التي تمتد تأثيرها إلى خارج الجوانب الأكاديمية، الأمر الذي يقتضي مزيد من الدراسات لاستقصاء المثابرة لجميع مكوناتها وتأثيراتها على سلوك المتعلم.

٢. تسعى الدراسة الحالية لتنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا، وتنمية الوعي لديهم باستراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك يؤدي إلى تحسين التحصيل بوجه عام.

٣. يمكن أن تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس على وجه الخصوص في تطوير طرق تدريسهم بالمرحلة الجامعية، وذلك باستخدام استراتيجيات حديثة تفيد في تنمية المثابرة الأكاديمية مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٤. تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للبحث في استراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدامها في تنمية العديد من المهارات والمتغيرات لاسيما في غياب الدراسات المحلية التي تسعى إلى تحقيق ما تهدف إليه، الأمر الذي يعني أن الدراسة الحالية قد تسهم في سد النقص الحاصل في هذا المجال.

٥. إعداد مقياس المثابرة الأكاديمية، والذي يتسم بالخصائص السيكومترية والموثوقية في الاستخدام لتحديد المثابرة في الدراسة الحالية ويمكن استخدامه في دراسات أخرى مشابهة في الفرز والتشخيص.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية–جامعة أسوان، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهي المثابرة الأكاديمية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وبالأدوات المستخدمة فيها، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها الكمية ونتائجها.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

١. الفاعلية Effectiveness

يمكن تعريفها إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مدى تأثير البرنامج التدريبي في أداء الطلاب المتعثرين دراسيًا وبلوغ أهدافه وتحقيق النتائج بأقصى حد ممكن, وتقاس إحصائيًا بمعامل الكسب المعدل لبلاك Black.

حيث يشير معامل الكسب المعدل إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح فإنه يمكن الجزم بعدم فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١.٢)، هذا يعني أن نسبة الكسب المعدل بلغت الحد الأدنى، وهذا يدل على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة حققت فاعلية مقبولة، ولكن إذا زادت نسبة الكسب عن (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب وصلت الحد الأقصي للفاعلية، وهذا يدل على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة حققت فاعلية عالية.

٢. البرنامج التدريبي Training Program

يمكن تعريفه إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن مجموعة من الأنشطة العملية كالخبرات المتنوعة المخطط لها والقائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة لكي تتدرب عليها عينة الدراسة من المتعثرين دراسيًا وذلك لتنمية المثابرة الأكاديمية لديهم.

٣. استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognition Strategies

عرفتها سعاد فتحي (٢٠٠٢ ، ٢٤٤) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بعمليات ما وراء المعرفة".

ويمكن تعريفها إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب المتعثر دراسيًا والأنشطة والعمليات الذهنية والتحكم الذاتي، والتي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للفهم والتخطيط وحل المشكلات.

أ.استراتيجية العصف الذهني: وقد عرف محمود الناقة وسعد السعيد (٢٠٠٣) العصف الذهني بأنه "أحد أساليب المناقشة الاجتماعية الذي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل تلقائي عفوي حر وفي مناخ مفتوح غير تقليدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تمثل حلولًا لمشكلة، ومن ثم اختيار المناسب منها".

ب.استراتيجية PQ4R : عرفها حيدر فالح (٢٠١٣ ، ٩٢) بأنها "إحدى استراتيجيات ماوراء المعرفة، وهي استراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت في الآونة الأخيرة ؛ نظرا لانها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره".

٤. المثابرة الأكاديمية Academic Persistence

عرفتها عواطف زمزمي (٢٠١٢ ، ٢١) بأنها "هي المواظبة على العمل والحرص على القول والفعل وهي سمة من السمات العامة للشخصية".

ويمكن تعريفها إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها استمرار الطالب في أداء العمل الدراسي باهتمام وإصرار حتي إتمام إنجازها, ولا يستسلم لما يواجه في دراسته من عقبات وصعوبات, وإنما يستمر فيها بدافعية ذاتية، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب المتعثرين دراسيًا على مقياس المثابرة الأكاديمية المعد لذلك.

٥. المتعثرين دراسيًا failed academically

يمكن تعريفهم إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم الطلاب الراسبون في مقرر أو مقررين، وليس لديهم أي نوع من الإعاقات، ويُنقلون إلى الفرقة الأعلى بمقررات تخلف.

خلفية النظرية ودراسات السابقة

أولًا: المثابرة الأكاديمية

إذا كان طلب العلم فريضة، ولو كان في أبعد الأصقاع وأقصى البقاع، فإن وراء هذا الطلب دافعًا يحرك طالب العلم ويدفعه إلى سلوك البحث عن العلم، من هنا اهتم علماء علم النفس منذ سنوات عديدة بدراسة المثابرة الأكاديمية، لأنها تعتبر من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد الذاتي، ويرجع ذلك إلى ميل الفرد إلى توظيف إمكاناته للوصول إلى الهدف الذي ينشده بكفاءة، فيصبح متميزًا بالثقة بنفسه، والإنجاز، والطموح المرتفع، وحب الاستطلاع.

ولعل من دواعي ذلك الاهتمام أن المثابرة الأكاديمية تجعل الفرد يؤدي السلوك وليس له هدف سوى المتعة المستمرة من الأداء ذاته، كذلك فإن الطلاب ذوي المثابرة المرتفعة يقبلون على العمل المدرسي بحماس ونشاط، ويبذلون أقصى جهد لديهم للحصول على أعلى الدرجات، ويصممون برغبة وشغف على النجاح بتفوق، كما أنهم يحبون البيئة المدرسية.

مفهوم المثابرة الأكاديمية

تعد المثابرة الأكاديمية سمة من سمات الشخصية حيث تعبر عن حماس الفرد لأداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من انجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه، وبذل كل جهده لانجاز المهام حتي وان كانت غير محببة إليه (ابراهيم الحارثي (٢٠٠٢) ؛ Costa (2003) ؛علي راشد (٢٠٠٦) ؛ مسعد عبد العظيم (٢٠١٤)؛ أحمد المهدي (٢٠١٥)).

وقد عرف العديد من الباحثيين المثابرة الأكاديمية على أنها المداومة أو المواظبة والانتظام في الحضور عام بعد عام دراسي، والتي تؤدي إلى التخرج من الجامعة. ;(2006) Hererra .Tracy & Robbins (2006); Crisp, et al., (2009)

ويتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية هي العزم والتصميم الذي يتسم به الفرد الذي يثابر علي مزاولة عمله حتي يتمه, لأنه يعرف من أين يبدأ الحل وكيف ينتهي بالسير علي الخطوات اللازمة للوصول إلى الحل المطلوب حسب الاستراتيجية التي يرسمها لنفسه, فالطالب المفكر لديه القدرة علي استخدام استراتيجيات بديلة لحل المشكلة, في حين يراها

البعض بأنها مصطلح موازي لمصطلح البقاء في الدراسة، وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف رؤى الباحثين للمثابرة إلا أنهم اتفقوا على أنها من المتغيرات الوسيطة بين الدافعية وسلوك الفرد، وترتبط بالوقت الذي يقضيه في الاستمرار بمستوى عال من النشاط والدافعية.

وقد أشارت عواطف زمزمي (٢٠١٢، ٢٤) إلى خصائص الشخصية المثابرة وهي: السلوك الذكي، والتفكير الفعال، ومستوى تحصيل دراسي مرتفع، والدافعية، والتوجه نحو الهدف، ووجهة الضبط الداخلي–الخارجي، الصحة النفسية السليمة.

أنواع المثابرة

أشار (2006) Hererra إلى أن هناك أنواعًا مختلفة من المثابرة وهى: **المثابرة الأكاديمية:** تعني الجهود التي يبذلها الدارس لمواصلة التعليم الجامعي، وبمعني أكثر دقة يرادف هذا المفهوم مفهوم النجاح الاكاديمي الذي يحرزه الفرد بمقدار تقدمه في المجموع التراكمي لسنوات الدراسة الجامعية، و**المثابرة المؤسساتية:** تعني درجة استكمال الدارس لعدد من المقررات أو الساعات المعتمدة سواء كان الطالب ملتحقًا بالدراسة متفرغًا أو غير متفرغ، و**المثابرة المنظومية:** وتشير إلى مداومة الطالب في الدراسة باستكمال برنامج دراسي معين في المستوي الجامعي الأول أو بالتحويل إلى برنامج آخر سواء داخل الكلية الواحدة أو بين كلية وكلية أخرى دون أن يغادر الكلية.

ومن ثم تسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى تنمية المثابرة الأكاديمية والتي تعني قدرة الفرد على مواصلة الجهد المبذول لإنجاز المهام الموكلة إليه، مهما اعترضته العقبات والصعوبات محاولًا إتمامها على أكمل وجه وبنشاط وحيوية.

أهمية المثابرة

تعد المثابرة من العوامل الدافعية المهمة التي تمكن المتعلم من مواصلة الجهد والاستمرار في إنجاز مهام الدراسة، فهى تعد سمة دافعية ونظر إليها المتخصصون باعتبارها من أهم محددات كفاءة الأداء الإنساني في مختلف نواحي النشاط وجميع مجالات السلوك الإنساني. ونتيجة لما تتمتع به المثابرة من أهمية فقد وضعها كوستا (٢٠٠٣) علي رأس قائمة مكونة من (١٦) خاصية من خصائص السلوك الذكي وأطلق عليها عادات العقل.

وتشير ريهام الغندور (٢٠١٣، ١٠٢) إلى "أن المثابرة هي العمود الفقري الذي تعتمد عليه كل مهارات الاستذكار، فلا فائدة لجداول تنظيم الوقت دون مثابرة، حتى الدافعية لكي تظهر ثمارها في الاستذكار لابد من تحلي الطالب بسمة المثابرة، وبذلك تعد المثابرة هي السبيل الذي من خلاله يكتسب الطالب مهارات التعلم والاستذكار، فلن يفكر في تنظيم الوقت طالب غير مثابر ،ولن يحسن ذاكرته طالب لا يواظب على عملية التعلم والاستذكار".

وأشار Taspinar & Kvlekci (2018) إلى أهمية المثابرة والإصرار في الأوساط التعليمية، وأهميتها في تعليم الطلاب وأن دمجها في بيئات التعلم وتصميم بيئات تعلم يعمل على تعزيزها ليصبح جميع الطلاب قادرين على المثابرة والإصرار، وبهذه الطريقة يصبحون منجزين قادرين على مواجهة التحديات وتستمر لديهم إلى ما بعد التخرج لتساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة وحلها، وأن تطويرها وتنميتها لدى الطلاب أمر ضروري لا يقل أهمية عن تطوير الاستراتيجيات والمهارات المعرفية.

كما أشار Sunbul (2019) إلى أهميتها بالنسبة للطلاب لأنها تعمل على تركيز الجهد والجد في مواجهة الشدائد والتركيز والاهتمام بالأهداف رغم التحديات والاختلافات، وكذلك الصبر والتحمل والصمود حيث يبذلون أقصى ما لديهم من جهد وقدرة أعلى لتحمل المسؤولية، ويمكن وصفها على أنها الشجاعة حيث تتمثل بالتخلي عن الخوف من الفشل أو ما يعيق إنجاز المهمة من أجل تحقيق الهدف بعزم وبذل جهود مميزة.

ويرى Dweck, et al., (2014) أن إشراك الطلاب في مجموعات العمل التعاوني ضمن إطار تعليمي ربما يكون من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تحسين المثابرة والإصرار لدى الطلاب، فهم يقضون وقتًا أكثر مع بعضهم ويستغرقون وقتًا أطول في المهمات والعمل بالتالي سوف يحسن من أدائهم، وكذلك يتعلمون من بعضهم البعض بشكل أفضل (تعلم الأقران) فهو جزء من العمل الجماعي التعاوني من خلال تشجيع الطلاب ورفع مستوى حماسهم وزيادة مستويات المنافسة لإنجاز المهمات التعليمية، فإنهم سيبحثون عن تحديات جديدة ويضعون أهداف قابلة للتحقيق بما تتوافق مع قدراتهم.

وبناء على ما تبين من أهمية للمثابرة الأكاديمية، أصبح التربويين ينظرون إليها على أنها هدف تربوي ينشده أى نظام تعليمي، فبوجودها عند أبنائنا وتنميتها لديهم، تجعلهم

يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة، كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية المتنوعة.

حيث توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلى فاعلية البرامج التدريبية بمختلف أنواعها في تنمية المثابرة، كدراسة أماني سيد (٢٠٠٤) والتي أسفرت عن فاعلية برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم في تحسين أداء الطالبات بالنسبة لدافعية المثابرة والتحصيل.

ودراسة سماح صالح (٢٠١٠) التي توصلت إلى فاعلية استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس بعض موضوعات العلوم في تنمية جميع عادات العقل الثمانية (المثابرة /التحكم في التهور/التفكير التبادلي /التفكير بمرونة /التساؤل وطرح المشكلات /تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة /التصور والابتكار والتجديد /الاستجابة بدهشة وتساؤل) لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة رسمية عوض (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التعليم المختلط فى تنمية المثابرة لدى عينة من الصفين الرابع والخامس الإبتدائى من مدرسة شيخان الفارسى بدولة الكويت. ودراسة ريهام الغندور (٢٠١٣) توصلت إلى فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المهارات الأساسية والمثابرة على الإنجاز اللازمة في مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب المجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية. ودراسة مروة أحمد (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة الموهوبين فنيًا.

ودراسة السيد أبو زيد (٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية برنامج سلوكى لتنمية وجهة الضبط الداخلى والمثابرة الأكاديمية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ذوى الضبط الخارجى. وأما دراسة Baselais, et al., (2016) أشارت نتائجها إلى عدم وجود أي ارتباط بين المثابرة والتحصيل الأكاديمي للطلبة في الفيزياء، وأكدوا على عدم وجود فروق بين الجنسين في المثابرة، وأن الطلاب من المستويات التعليمية الأعلى حصلوا على مستويات مرتفعة من المثابرة، والطلاب الأكبر من حيث العمر كان لديهم مستويات أعلى منها، هذا يدل على أنها تنمو وتتطور مع التقدم بالعمر، حيث أن كبار السن لديهم خبرة أكثر في الحياة ولديهم مثابرة وإصرار على تحقيق أهداف بعيدة المدى ولديهم ثبات واجتهاد .

ودراسة ياسمين حلمي (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المثابرة لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المصابين بسرطان الدم. وفي دراسة أجراها كل من Lin & Chang (2017) توصلت إلى أن طلاب المدارس الذين لديهم مستويات مرتفعة من المثابرة يميلون إلى إظهار مستوى أكاديمي أعلى ورضا أكاديمي أفضل، وأن هناك علاقة إيجابية بين البيئة الأسرية والمثابرة والأسلوب الوالدي.

ودراسة داليا همام (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل (المثابرة/ التساؤل وحل المشكلات/ تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة/ جمع البيانات باستخدام الحواس/ التفكير التبادلى) لدى اطفال الروضة. ودراسة هبه أحمد (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية بعض عادات العقل (كالمثابرة) ودافع الإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول الإعدادي. وتوصلت دراسة Mason (2018) إلى أن هناك ارتباط إيجابي بين المثابرة والتحصيل الأكاديمي، وأن الطلاب الذين حصلوا على مستويات مرتفعة منها حصلوا على درجات أكاديمية أعلى وأنها متغير مهم لجميع الطلاب ولجميع المراحل.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تصميم مقياس المثابرة الأكاديمية، والذى يصلح للعينة الحالية كما استفادت من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة.

ثانيًا: استراتيجيات ما وراء المعرفة

ظهرت نظرية ما وراء المعرفة Metacognition في بداية السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم النفس Flavell ليضيف بُعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، وليفتح آفاقا للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير (عبد الرحمن الهاشمي وطه الدليمي، ٢٠٠٨، ٥١).

وقد أشار Fisher (2005) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة هو تفكير الفرد في تفكيره الخاص وتتضمن معرفته بنفسه من خلال تحديد ماذا يعرف؟وماذا تعلم؟ وتحديد مشكلات وعناصرها، وما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وتحصيله، وهي تشمل على مهارات الإدراك، والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلة، والتخطيط لما يجب فعله ومراقبة مستوى تقدمه، وتقيم نتائج هذا التفكير.

قد حظي التطبيق التربوي لنظرية ما وراء المعرفة في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، إذ إن الكثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ضمن إطار التعليم لما لها فائدة كبيرة في تحرير طاقات المتعلمين الفكرية .

وحظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بعناية المربين والباحثين؛ ذلك لأنّ هذه الاستراتيجيات لا تمكِّن المتعلم من التفكير الذاتي فقط، وإنما تجعله يعي عملية تفكيره، ويراقب هذه العملية، ويصحح مسار تفكيره من أجل استيعاب النص المقروء، فهي تأكيد للتعلم المنظم ذاتيًا، وتأصيل لمبدأ جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية (Brown, 1989,35).

مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

عرفتها نادية لطف الله (٢٠٠٢ ، ١٥٤) بأنها "مجموعة القدرات والمهارات التى تساعد الطالب على متابعة تعلمه وآداء مهامه من خلال عمليات الفهم الواعى لأنواع المعرفة المختلفة (التقريرية، الإجرائية، الشرطية) وتنظيم المعرفة التى تتمثل فى التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتى والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم والتقييم".

وعرفها مجدي إبراهيم (٢٠٠٥ ، ١٠٩) بأنها "إجراءات يقوم بها المتعلم – بتوجيه من المعلم – وهى معرفة الأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتى التى تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم ، وذلك بغرض الفهم والتخطيط وحل المشكلات".

ويعرفها أحمد إبراهيم (٢٠٠٧، ١٣) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه من المعلم ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وأن يفكر فيما يفكر فيه، وأن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية".

وتعرفها مكة محمد البنا (٢٠٠٨، ٤٢) بأنها "مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي من أجل توجيه سلوك الطلاب إلى الوعي بعملياتهم المعرفية وتفكيرهم وذلك قبل وأثناء وبعد الدراسة بما يمكنهم من تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في الرياضيات".

وعرفتها بسينة الغامدي (٢٠٠٩، ٢١٨) بأنها "مجموعة الخطوات والإجراءات التي تتبعها طالبات الصف الأول الثانوي أثناء قراءة النص للتمكن من فهمه بالاعتماد على

أنفسهن، بوضع خطة لتعلم كل موضوع، والوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة الذات أثناء تنفيذها، ومراجعة الخطة، وتعديل مسار التعلم ذاتيا للحصول على نتائج أفضل في أثناء تعلم القراءة".

ويتضح من الطرح السابق لمفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التى يقوم بها المتعلم لتحقيق نتيجة ما, وبذلك يتحمل المتعلم مسؤلية تعلم ذاته وذلك من خلال تنظيم المعرفة المتمثلة فى التخطيط والتحكم الذاتى والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم.

أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة

إن الفرد يمكن أن يتعلم الاستراتيجية التي تساعد في تقويم الذات ومراجعتها، لذلك من هنا تبرز أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتلخص هذه الأهمية بما يأتي:

١. زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.

٢.الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي الى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها.

وتعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحًا على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما يأتي:

أ. تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم.

ب.وجود علاقه ايجابية بين معرفة الطلاب بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من عمليات، وقدرتهم على استخدامها.

ج.زيادة قدرة الطلاب في تفحص كل ما يقرأونه ونقده.

د.تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

هـ.تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركته بعملية التعلم.

و.نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب إلى خبراء.

ز.زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد افكار جديدة.

ح.زيادة كفاية الطلاب في حل مشاكلهم.(عبدالرحمن الهاشمي وطه الدليمي،٢٠٠٨، ٥٢- ٥٣).

ويؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلاب بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي، مبينة أن الطلاب بحاجة الى التشجيع والتعزيز من الخارج، لممارسة هذا التفكير خلال نشاطات تعلمية مصممة لهذا الغرض. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٦٨- ٢٦٩).

استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة

أولًا: استراتيجية العصف الذهني

يعرفها Son (2001) بأنها "أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير تقليدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تقدم حلولًا لمشكلة معينة ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها".

ويأتي تعريف ماجد الجلاد (٢٠٠٧ ، ٦٦) لينظر إليها بأنها "أسلوب لحل المشكلات بطريقة إبداعية تعمل على تحفيز ودعم وتوليد الأفكار وجمعها وهي تتضمن العديد من الإجراءات التي تضمن الحصول على أكثر كمية من الأفكار والحلول الممكنة للمشكلة".

أما إيمان عمر (٢٠١٠، ٢٢) فتعرفها أيضًا بأنها "طريقة تعتمد على طرح مشكلة أو موضوع يطلب المعلم من تلاميذه توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول للمشكلة بشكل تلقائي وتدوينها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، على أن يتم تقويم هذه الأفكار والحلول واختيار الأفضل منها في نهاية الجلسة".

مما سبق يمكن تعريف استراتيجية العصف الذهني بأنها طريقة تساعد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والآراء والعبارات والحلول حول موضوع ما في جو يسوده الحرية وتأجيل النقد والحكم على ما ينتجه العقل إلى نهاية جلسة العصف لاختيار أفضل الأفكار والعبارات والحلول للموضوع المطروح للمناقشة.

مزايا العصف الذهني

تمتاز طريقة العصف الذهني بعديد من المزايا أهمها: (حسن زيتون، ٢٠٠٣ ، ٥٧)

أ . طريقة بسيطة وسهلة التطبيق، وذلك لأنها لا تقيد إنتاج الفكرة بالنقد أو التقويم .
ب . تدريب الطلاب على حل المشكلة بطريقة جماعية وتفاعلية .
ج . تساعد على انتشار الخيال والمرونة في التفكير .
د . تتيح لجميع الأفراد المشاركة في المناقشة دون أن يقوم فرد بفرض رأيه أو حله للمشكلة .
هـ . تساعد الطلاب على إنتاج أفكار جديدة وغريبة وغير مألوفة .
و . تساعد على الإبداع وحث الأفراد على المشاركة الإيجابية.

مبادئ العصف الذهني

تستند طريقة العصف الذهني على مبدأين هما: (محمد الطيطي، ٢٠٠٧، ١٥٨- ١٥٩)

أ.تأجيل الحكم على قيمة الأفكار وعدم نقدها إلا في نهاية الجلسة لإتاحة حرية التعبير.

ب.الكم يولد الكيف وذلك من خلال العدد الهائل من الأفكار يتم التوصل إلى الأفكار الأصيلة المبدعة التي تعد حلًا للمشكلة.

ثانيًا: استراتيجية PQ4R

هي إحدي استراتيجيات ما وراء المعرفة (ألق نظرة تمهيدية – تساءل – اقرأ – تأمل – سمع – راجع). ووضع هذه الاستراتيجية تومس وروبنسون في عام (١٩٧٢) وهي مطورة عن استراتيجية SQ3R ، وأنها تساعد المتعلمين أنفسهم على فهم المادة المكتوبة بشكل أفضل وتذكرها فهي أحد طرق معينات التذكر، وتساعدهم على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم، وتشجعهم على الربط الفعال لعناصر المادة المكتوبة عند قراءتها بإتباع أساليب منظمة، تساعدهم على تجزئة المادة إلى أجزاء لغرض جعلها سهلة الاستيعاب أكثر من قراءة المادة جملة واحدة، وهذه التجزئة للمادة تقود إلى تعلم أكثر فاعلية وعمق. .www.une.edu

وقد أشار محمد سعيد (٢٠٠٩، ١٠) إلى أن الأحرف الستة للاستراتيجية اختصارًا للكلمات الآتية: P (Preview) وتعني إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية، Q (Question) وتعني اطرح أسئلة، R (Read) وتعني اقرأ، R (Reflect) وتعني تأمَل، R (Recite) وتعني سمِّع، R (Review) وتعني راجِع .

وقد عرفها إبراهيم بهلول (٢٠٠٣، ٢٤٨) بأنها" طريقة فردية لتحسين الفهم القرائي، تتطلب أن يقرأ النص بأكمله قبل التفكير المتأمل ، بدلا من قراءته جزءًا جزءًا كما في

استراتيجية SQ3R ". كما عرفت دراسة فايزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣، ٦٤) بأنها" استراتيجية تفصيل وتوضيح، تستخدم لتساعد المتعلمين على فهم ما يقرأون وحفظه وتذكره".

ويرى كل من عزو عفانة ويوسف الجيش (٢٠٠٧) أنّ استراتيجية PQ4R تسير وفق الخطوات الآتية التي يقوم بها الطالب وهي:

أ.يقرأ الموضوع قراءة تمهيدية وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسة والملخص، والتعرف إلى مكوناته.

ب.يطرح أسئلة بحاجة إلى إجابة بعد قراءة الموضوع الدراسي وتفحص مكوناته.

ج.يبحث عن إجابات للأسئلة المطروحة من خلال قراءة التفاصيل والعناوين الرئيسة ثانية.

د.يحاول أن يفكر ويتأمل ويقرأ في التفاصيل لإيجاد علاقة بين المعلومات الجديدة والسابقة.

هـ.يسمع الإجابات للأسئلة المطروحة ، وذلك بصوت عالٍ أو بصمت.

و.يراجع الموضوع من خلال إعادة قراءته إذا كان ذلك ضروريًا ويحاول الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها سابقًا.

وقد أوضحت العديد من الدراسات والبحوث السابقة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية العديد من المتغيرات كدراسة منى شهاب (٢٠٠٠) في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي، ودراسة Koch (2001) في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء، ودراسة ليلى حسام الدين (٢٠٠٢) لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة بثينة بدر(٢٠٠٦) في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، ودراسة أحمد العلوان (٢٠٠٧) في تحصيل طلبة الجامعة كتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ودراسة أحمد قشطة (٢٠٠٨) في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة.

ودارسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ودارسة أسماء أبو بشير (٢٠١٢) في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطي، ودراسة Rahimirad & Shams (2014) على

الوعى ما وراء المعرفي لطلاب تدريس اللغة الإنجليزية، ودراسة صالح الجار الله (٢٠١٥) على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تصميم البرنامج التدريبي، والذى يصلح للعينة الحالية كما استفادت من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

منهج وإجراءات الدراسة

أولًا: منهج الدراسة

تبنت هذه الدراسة المنهج التجريبي والذي يبحث العلاقة المنظمة بين المتغير المستقل والمتغير التابع وذلك بإتباع التصميم التجريبي لنظام المجموعتين (الضابطة والتجريبية) الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي للتعرف إلى أثر تنفيذ تجربة الدراسة على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثانيًا: عينة الدراسة

١.العينة الاستطلاعية: تكونت من (64) طالبًا وطالبة من المتعثرين دراسيًا بكلية التربية، جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتأكد من كفاءة أداة الدراسة الحالية، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢.**العينة الأساسية:** تكونت من مجموعتين وهما: المجموعة الضابطة وعددها (٣٧) طالبًا وطالبة، والمجموعة التجريبية وعددها (٣٧) طالبًا وطالبة، من الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية، جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

ثالثًا: أدوات الدراسة

(أ) مقياس المثابرة الأكاديمية

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية مناسبة لطلاب الجامعة بالبيئة المصرية، ليناسب نظام التعليم، وطبيعة المناهج، وطبيعة الأنشطة الأكاديمية، وطرق التدريس المتبعة السائدة في تلك البيئة، وتتحقق فيها دلالات سيكومترية ذات موثوقية، لذلك تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات البحثية لإعداد مقياس لتقصي المثابرة الأكاديمية، وهي:

١.الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال المثابرة لدى الطلاب في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢.الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي: عواطف زمزمي (٢٠١٢)؛ مسعد عبد العظيم (٢٠١٤)؛ أحمد المهدي (٢٠١٥).

٣.القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من الطلاب الجامعيين، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالبًا وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقرر علم النفس المعرفي، وذلك بتوجية بعض الأسئلة للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما الأهداف من وجهة نظرك التي تجعلك تستمر في مواصلة الدراسة والتعلم والاستذكار وأداء المهام المطلوبة منك؟، وما المعوقات التي تقف في طريق إنجاز المهام المطلوبة منك؟

٤.**تكوين وعاء البنود Item Pool** :تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها الطلاب وتتعلق بالمثابرة الأكاديمية والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة.

٥.عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقًا لطريقة ليكرت، وهي:

دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات السالبة، ليكون المقياس (١٥٠) درجة في حده الأعلى، و(٥٠) درجة في حده الأدني، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

١.صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي (٣) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي[٤]، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقًا للتعريف الإجرائي للمثابرة الأكاديمية، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها للطلبة المتعثرين دراسيًا. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات إتفاقهم، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٥٠) عبارة، هذا وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

٢.صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات المثابرة الأكاديمية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس المثابرة الأكاديمية

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المثابرة الأكاديمية	العليا (ن= ١٢)	٦٣.١٧	٢.٥٢	١٨.٢٧	٠.٠١
	الدنيا (ن= ١٣)	٧٦.٥٤	٠.٧٨		

تشير النتائج الواردة في جدول (١) إلى أن قيمة (ت) ١٨.٢٧ وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى أن مقياس المثابرة الأكاديمية في الدراسة الحالية له القدرة على التمييز بين مستويات المثابرة الأكاديمية.

[٤] تشكر الباحثة السادة المحكمين وهم: أ.د. خضر أبوزيد (جامعة أسيوط)، أ.د. حسن علام (جامعة أسوان)، أ.د. مدحت ألطاف (جامعة أسوان).

٣.الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٢) هذه المعاملات.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦٤)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣١*	١١	٠.٤٤**	٢١	٠.٥٩**	٣١	٠.٤٣**	٤١	٠.٤٠**
٢	٠.٢٩*	١٢	٠.٣٧**	٢٢	٠.٣١*	٣٢	٠.٦٠**	٤٢	٠.٢٩*
٣	٠.٤٤**	١٣	٠.٥٠**	٢٣	٠.٣٣**	٣٣	٠.٥٧**	٤٣	٠.٣٨**
٤	٠.٢٩*	١٤	٠.٣٠*	٢٤	٠.٤٠**	٣٤	٠.٣٤**	٤٤	٠.٥٣**
٥	٠.٣٢**	١٥	٠.٢٨*	٢٥	٠.٣٩**	٣٥	٠.٢٩*	٤٥	٠.٢٧*
٦	٠.٤٦**	١٦	٠.٤٠**	٢٦	٠.٣٤**	٣٦	٠.٥٣**	٤٦	٠.٣٣**
٧	٠.٣٨**	١٧	٠.٤٣**	٢٧	٠.٥٥**	٣٧	٠.٤١**	٤٧	٠.٤٠**
٨	٠.٢٦*	١٨	٠.٣١*	٢٨	٠.٣٧**	٣٨	٠.٣٩**	٤٨	٠.٥٨**
٩	٠.٣٠*	١٩	٠.٣٥**	٢٩	٠.٥٢**	٣٩	٠.٥٣**	٤٩	٠.٤٤**
١٠	٠.٢٧*	٢٠	٠.٣٢**	٣٠	٠.٣٣**	٤٠	٠.٤٦**	٥٠	٠.٣٧**

****دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٢٦، ٠.٦٠)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١)، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

١- ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية

(أ) إعادة التطبيق

تم حساب ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية بعد تطبيقه علي عينة مكونة من(٦٤) طالبًا وطالبة، وذلك بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني (١٥) يومًا من إجراء التطبيق الأول، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما هو مبين بجدول (٣).

جدول (٣)

معامل ارتباط المثابرة الأكاديمية باستخدام طريقة إعادة تطبيق

المتغير	معامل الارتباط
المثابرة الأكاديمية	٠.٧٩**

**** دالة عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من جدول (٣) أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني قيمة مرتفعة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في ثبات المقياس.

(ب) ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمثابرة الأكاديمية، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤)

معامل ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	معامـل ألفا كرونباخ
المثابرة الأكاديمية	٠.٧٠**

**** دالة عند مستوى (٠.٠١).**

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المثابرة الأكاديمية جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ج) التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون وتصحيح طول المقياس باستخدام معادلة "سبيرمان–براون"، ومعادلة "جتمان"، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥)

معاملات ثبات المثابرة الأكاديمية بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	التجزئة النصفية	
	طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
المثابرة الأكاديمية	٠.٦٠**	٠.٦٥**

**** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن معاملات الثبات الخاصة بالمثابرة الأكاديمية بطريقة سبيرمان–براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مقبولة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

(ب) البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة

تم بناء برنامج تدريبي بعد الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يخص البرامج التدريبية المستخدمة مثل دراسة: أماني سيد (٢٠٠٤)، ومريم الأحمدي (٢٠١٢)، وصالح الجار الله (٢٠١٥)، والسيد أبو زيد (٢٠١٦)، ودواليا همام (٢٠١٨).

الهدف العام من البرنامج التدريبي

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا بكلية التربية – جامعة أسوان.

الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي

يتفرع من الهدف العام للبرنامج التدريبي مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

١.يتعرف الطالب مفهوم المثابرة الأكاديمية.

٢.يولد الطالب سلوكيات ذكية للمثابرة الأكاديمية.

٣.يولد الطالب أكبر عدد ممكن من المواقف المتنوعة على المثابرة الأكاديمية من مواقف حياتية مختلفة يمر بها.

٤.يوظف الطالب المثابرة الأكاديمية في المواقف التي تعترضه في جميع أنشطة حياته اليومية.

٥.يستخلص الطالب المباديء الأساسية للمثابرة الأكاديمية.

٦.تمكين الطالب من التواصل المثمر مع أقرانه.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

أ.استراتيجية العصف الذهني. ب.استراتيجية PQ4R .

الأدوات والوسائل

السبورة والطباشير، القلم والورقة، واستبانة معدة لقياس المثابرة الأكاديمية.

المدة الزمنية للبرنامج

يتكون البرنامج التدريبي من (٥) جلسات تدريبية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والختامية، ومدة كل جلسة من الجلسات (٦٠) دقيقة، والمدة الزمنية المستغرقة لتنفيذ جميع جلسات التدريب (٧) جلسات في سبعة أسابيع بواقع جلسة أسبوعيًا.

صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج التدريبي تم عرضه بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية على نفس ذات المحكمين الثلاث من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج وصدق محتواه، وصلاحية الأهداف، والاستراتيجيات التي تستخدم لذلك، وعدد الجلسات، والمدة الزمنية اللازمة لها، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة بعد عملية التحكيم بالتعديل.

محتوى البرنامج

(١) الجلسة التمهيدية

ارحب بك عزيزي الطالب في اللقاء الأول من سلسلة لقاءات البرنامج التدريبي للمثابرة الأكاديمية، في هذه اللقاءات تم بناء مجموعة من الأنشطة والتي نحاول من خلالها إكسابك للمثابرة الأكاديمية وفق البرنامج التدريبي المعد،و يؤمل منك بعد المرور في خبرات هذه اللقاءات أن تمتلك مجموعة من الاستراتجيات المتنوعة التي ستؤدي بك إلى التصرف بشكل فيه مثابرة والتزام ومواصلة، بعيدا عن السلوك الاستسلامي، بالإضافة إلى أن هذا اللقاء التدريبي يسعى بشكل محدد إلى تحقيق النتاجات التعليمية الآتية:

- يستنتج الطالب مفهوم عادة المثابرة الأكاديمية.
- يتعرف الطالب إلى مجموعة من الكلمات المترادفة أو السلوكيات الذكية الدالة على المثابرة الأكاديمية.
- يولد الطالب أمثلة متنوعة على المثابرة الأكاديمية من مواقف حياته المختلفة التي مر بها.
- يوظف الطالب المثابرة الأكاديمية في المواقف التي تواجهه في مختلف أنشطة حياته اليومية .
- يستخلص الطالب المبادئ الرئيسة للمثابرة الأكاديمية.
- يرصد الطالب جميع المواقف التي مارس فيها المثابرة ، في مقابل المواقف التي شعر فيها بالتهور.

(٢) الجلسة الأولى

عزيزي الطالب نبدأ لقاءنا هذا لتحقيق الهدف الأول من التدريب، والمتمثل في أن تسطيع أن تستخلص مفهوم المثابرة الأكاديمية من خلال الآتي:

- تقدم الباحثة النص الآتي للطلاب من خلال جهاز عرض البيانات Data Show Projector :
- مثل كوري: إذا أردت أن يكون لك بئر احفر في مكان واحد، وبعد تأمل هذا المثل الكوري تستخلص الباحثة مضمونه؟
- ثم تقوم الباحثة بتقديم نصًا آخر يتضمن مفهوم المثابرة الأكاديمية للطلاب من خلال جهاز عرض البيانات على النحو الآتي:

(يقصد بالمثابرة الأكاديمية استمرار ومتابعة الطالب لأداءه لبلوغ وإتمام إنجاز المهام. وحماسه لأداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من انجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه وبذل كل جهده لانجاز المهام حتي وان كانت غير محببة إليه، وأن من خصائص ذوي المثابرة الأكاديمية المرتفعة السلوك الذكي، والتفكير الفعال، ومستوى تحصيل دراسي مرتفع، والدافعية، والتوجه نحو الهدف، ووجهة الضبط الداخلي–الخارجي، الصحة النفسية السليمة، ولديهم ذخيرة مختزنة من الاستراتيجيات البديلة لحل ما يواجهونه من مشكلات ، وإذا لم تنجح استراتيجية ما فإنهم يعرفون كيف يتراجعون ليجربوا الاستراتيجية مرة أخرى ، أو يقومون باستبدالها باستراتيجية جديدة).

– تطلب الباحثة من الطلاب استخدام استراتيجية PQ4R (ألق نظرة تمهيدية – تساءل – اقرأ – تأمل – سمع – راجع) وذلك بأن يلقي الطلاب نظرة تمهيدية على النص السابق عرضه، ثم يقرأون ويتأملون ذلك النص ثم يطرحون تساؤلاتهم حول مفهوم المثابرة الأكاديمية، ويكون دور الباحثة هو تسجيل هذه التساؤلات على بطاقة دون إصدار أحكام تقويمية على تساؤلاتهم.

– ثم تجري الباحثة حواراً يتسم بالتفاعل باستخدام استراتيجية العصف الذهني بين الطلاب محاولةً الإجابة عن استفسارات الطلاب بمساعدة بسيطة منها.

– تتأكد الباحثة من فهم الطلاب لمفهوم المثابرة الأكاديمية من خلال أسئلة قصيرة وهي:

من خلال التعريف سابق الذكر للمثابرة الأكاديمية استخلص أربعة من خصائص ذوي المثابرة الأكاديمية المرتفعة.

من وجهة نظرك اذكر اثنين من خصائص ذوي المثابرة الأكاديمية المرتفعة لم ترد في التعريف السابق.

اذكر اثنين من أهمية توافر استراتيجية بديلة لدى ذوي المثابرة الأكاديمية المرتفعة.

هل ذوي المثابرة الأكاديمية المرتفعة يتميزون بالتفكير ما وراء المعرفي؟.

من خلال ما تم طرحه ومناقشته عرف المثابرة الأكاديمية من وجهة نظرك.

– باستخدام استراتيجية العصف الذهني تطلب الباحثة من المتدربين عرض ما توصلوا إليه من تعريفات خاصة بهم، ومحاولة المتدربين تطويرهم لتلك الأفكار للتوصل في النهاية إلى تعريف عام وشامل للمثابرة الأكاديمية.

(٣) الجلسة الثانية

عزيزي الطالب يعد أحد الشروط الرئيسة لإكسابك المثابرة الأكاديمية هو العمل على تكرارها بوعي في مختلف المواقف حتى تصبح جزء من بنائك المعرفي، وحتى يتحقق هذا الهدف سأقدم لك مجموعة من المترادفات للمثابرة الأكاديمية والتي تعد في مضمونها سلوكيات ذكية والتي يمكنك فهمها وتخزينها بشكل منظم حتى يمكنك استعادتها وقت الحاجة إليها.

– تقوم الباحثة بتقديم نص يتضمن بعض المترادفات للمثابرة الأكاديمية للمتدربين من خلال جهاز عرض البيانات على النحو الآتي:

(واظب على، ركز على، تحمل الصعاب، أصر على، واصل، حاول ثم حاول مرات عديدة، لا تتعب أبدأ، اجتهد، استمر في، ابق على موقفك، دافع بقوة عن أهدافك).

– تطلب الباحثة من الطلاب استخدام استراتيجية PQ4R وذلك بأن يلقي الطلاب نظرة تمهيدية على النص السابق عرضه، ثم يقرأون ويتأملون ذلك النص ثم يطرحون تساؤلاتهم حول هذه السلوكيات.

– تجري الباحثة حواراً يتسم بالتفاعل باستخدام استراتيجية العصف الذهني بين الطلاب محاولةً الإجابة عن استفسارات الطلاب بمساعدة بسيطة منها.

– تتأكد الباحثة من فهم الطلاب لتلك السلوكيات من خلال محاولتهم إضافة بعض السلوكيات التي لم ترد في النص السابق ذكره.

– تحجب الباحثة قائمة السلوكيات عن أعين الطلاب وتطلب منهم محاولة استرجاع أكبر عدد ممكن من تلك السلوكيات الدالة على المثابرة الأكاديمية، وفي حال المشاركة الضعيفة من قبل الطلاب تقوم الباحثة بعمل مجموعات غير متجانسة من الطلاب تكلفهم فيها بمهمة تذكر تلك السلوكيات.

(٤) الجلسة الثالثة

عزيزي الطالب نبدأ سوياً العمل على تحقيق الهدف الثالث من أهداف التدريب، والمتمثل في تقديم مجموعة من الأمثلة والنماذج المنتمية للمثابرة الأكاديمية، والهدف منها تكوين خبرة تحاول من خلالها محاكاة تلك النماذج ومن تلك الأمثلة:

١. شاب في مقتبل العمر ولم يكمل تعليمه نظرا لعدم حبه في تكملة التعليم، وكل ما كان يحلم به هو ان يكون رأسمالي ورجل ثري، الحلم اخذه بعيدًا، وامكانياته لا يمكن ان تزيد عن ان يكون عامل في أحد الشركات، خاصة وان أبيه سائق لسيارة نقل صغيرة يمتلكها بل وكان الاب مريض بأزمات قلبية، فهذا الشاب وجد فرصة عمل في شركة كسائق بسيارة توزيع مواد غذائية إلى أن وجد في يوم رسالة على الهاتف الخاص به، لتأتي سريعا فأن اباك قد توفى، كانت بالنسبة له صدمة كبرى. وبعد اجراءات الدفن وجد الشاب أن الحياة أصبحت بلا أي طعم، صبر على ما جرى له، وبدأ ينظر إلى حياته بشكل مختلف، فاتجه الى سيارة أباه وفكر جديًا في أمر التجارة ، بدأ يتاجر في المواد الغذائية لنفسه ويوم تلو الآخر تزيد تجارة الشاب، ووجد طموحه يبنى امام عينيه خطوة بخطوة، والسيارة لم يبيعها تخليدا لاسم والده، كما أصبح لديه أكثر من (٥) سيارات تقوم بعملية التوزيع في كافة الأماكن، تحمل اسمه واسم اباه، بالصبر والمثابرة، اصبح الحلم حقيقة مع الايام.

٢. زينة طالبة في الجامعة وتعاني من ضعف ملحوظ في مادة علم النفس المعرفي من خلال تدني درجاتها، فاهتدت إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكنها من خلالها أن تحل مشكلتها، حيث لجأت إلى التحضير المسبق للمادة والمراجعة أولًا بأول بعد كل محاضرة، والاستعانة إلى بعض صديقاتها ممن تفوقن في تلك المادة لشرح وتوضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الغامضة.

٣. كان لأمير حلم الالتحاق بكلية الطب، ولكن ظروفه الإقتصادية المتدنية كانت السبب في مواجهته للكثير من الصعوبات، ولكنه واصل العمل في قهر تلك الظروف، والتحق بعمل إضافي بأحد المحال التجارية، متمكنًا من توفير مصروفاته الدراسية، ومضاعفة ساعات دراسته وبذل المزيد من الجهد حتى حصل على منحه للالتحاق بكلية الطب محققاً بذلك حلمه.

عزيزي الطالب بعد تأملك لتلك الأمثلة والنماذج التي تحث على المثابرة ومواصلة العمل حتى إتمامه، مطلوب منك التعاون مع زملائك لتوليد مجموعة من تلك النماذج المتضمنة لمفهوم المثابرة الأكاديمية، وقد تكون تلك النماذج واقعية أو شاهدتها أو سمعت بها أو قرأت عنها.

(٥) الجلسة الرابعة

عزيزي الطالب نحن بصدد تحقيق الهدف الرابع من هذا التدريب وهو توظيفك للمثابرة الأكاديمية في المواقف التي تواجهك في مختلف أنشطة حياتك اليومية، وذلك من خلال تأملك وتفاعلك لأحد المشكلات.

– تعرض الباحثة على الطلاب أحد المشكلات من خلال جهاز عرض البيانات، وهي:

ظاهرة التسرب المدرسي تدل على انقطاع الطلاب أو المتعلمين عن الذهاب المستمر إلى المدرسة وذلك لعدة أيام متواصلة. وهناك العديد من الأسباب الكامنة وراء ظاهرة التسرب المدرسي حيث إن إنتشار مثل هذه الظاهرة ناتج عن مجموعة من الأسباب المرتبطة بالمتعلم نفسه أو بالبيئة وربما تكون تلك الظروف نتيجة تفاعل بين الإثنين ولك أهم تلك الأسباب بالتفصيل: البيئة المدرسية غير الجيدة حيث إن بيئة التعلم لها دور كبير في إقلاع المتعلم عن المدرسة وعدم رغبته في تحصيل العلم كما أن المشاكل النفسية التي يعاني منها المتعلم كالقلق النفسي أو الخوف والتوتر النفسي له عامل كبير في انتشار تلك الظاهرة. الخلافات الأسرية والعائلية فالمنزل هو المدرسة الأولى التي ينشأ فيها الفرد والتي تمثل الجزء الأول في بناء شخصية الفرد سواء بالسلب أو بالإيجاب وكثرة المشاكل تؤثر على حاجة الطالب إلى التعليم وزيادة معدلات التسرب الدراسي. الصحبه غير الصالحة حيث إن صحبة الشخص تؤثر عليه بشكل مباشر والسير مع صحبة السوء يجعل الطالب بمعزل عن التعليم أو الدراسة والبحث عن الرفاهية بكافة أشكالها خارج بيئة التعلم. قلة الدافع الداخلي للتعلم فهناك الكثير من الطلاب لا يمتلكون دوافع داخلية تجاه التعليم وذلك يحتاج إلى دعم نفسي وأسري كبير من أجل التغلب على تلك المشكلة، وفي سبيل التخفيف من حدة تلك المشكلة تم وضع خطط مناسبة واستراتيجيات وحلول لكل أسباب ظهور تلك المشكلة.

– بعد قراءتك للنص السابق تطلب الباحثة من الطلاب استخدام استراتيجية العصف الذهني للإجابة على بعض الأسئلة ، وهي:

١. ما الأسباب من وجهة نظرك التي أدت إلى تفاقم تلك المشكلة؟

٢. وضح اثنين من الاستراتيجيات والتي يمكن أن نلجأ لها لحل هذه المشكلة.

٣. في حالة عدم جدوي إحدى الاستراتيجيات في حل تلك المشكلة، ما الذي يمكنك فعله لمواجهة تلك المشكلة؟

(٦) الجلسة الخامسة

عزيزي الطالب هيا بنا نحقق الهدف الخامس من هذا التدريب وهو أن نستخلص المبادئ الرئيسة للمثابرة الأكاديمية، فمثلًا عندما يواجه الأفراد مشكلة ما فينتابهم شعور خاطئ بأن ثمة استراتيجية واحدة فقط هي الأفضل للحل، فإذا لم تنجح تلك الاستراتيجية ارتدوا مستسلمين محبطين، ولكن فريقًا آخر تنتابهم روح الإصرار والعزيمة والمواصلة والمواظبة حيث يعتمدون على عدة استراتيجيات لحل ما يواجهونه من مشكلات، فإذا لم تنجح تلك الاسارتيجية فهناك بديلها يساعدهم على حل تلك المشكلة.

– باستخدام استراتيجية العصف الذهني تطلب الباحثة من الطلاب ذكر بعض من المبادئ الرئيسة للمثابرة الأكاديمية.

– كما تطلب الباحثة من الطلاب رصد جميع المواقف التي كنت ممارسًا فيها للمثابرة الأكاديمية، وكذلك جميع المواقف التي أحسست بأنك كنت غير مثابر.

(٧) الجلسة الختامية

– تناقش الباحثة الطلاب فيما يخص تلك المواقف التي كان ممارسًا فيها للمثابرة الأكاديمية، وكذلك المواقف التي شعر بأنه كان غير مثابر.

– تتأكد الباحثة من مدى استفادة الطلاب من ذلك البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

– وفي الختام تشكرهم على صادق تعاونهم.

خطوات السير في الدراسة

١.التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بتحكيمهما من قبل أعضاء هيئة التدريس، والأخذ بآراء المحكمين والمتخصصين، وتطبيقهما على عينة استطلاعية.

٢.تصميم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وجلساته وتحديد خطة العمل بالجلسات التدريبية الخاصة بالطلبة.

٣. توزيع أفراد العينة الأساسية عشوائيًا، إلى مجموعتين: (تجريبية) تعرضت للبرنامج التدريبي، و(ضابطة) لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

٤.توزيع مقياس المثابرة الأكاديمية على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة للقياس القبلي.

٥.التأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، وتوضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات؛ للحصول على استجابات موضوعية.

٦.تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة التجريبية، وتقديم الإرشادات والمعلومات المتعلقة بجديتهم في التعامل مع جلسات البرنامج، والسرية وتوضيح الهدف من تطبيق البرنامج لهم.

٧.بعد الانتهاء من البرنامج تم توزيع مقياس المثابرة الأكاديمية على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة.

٨.تطبيق مقياس المثابرة الأكاديمية على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من التطبيق.

٩.تفريغ نتائج الدراسة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية SPSS ثم معالجتها واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١. نتائج الفرض الأول ومناقشته

وينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ن١=ن٢، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٣٧	٧٠.٤٦	٤.٥٢	٧٢	٠.٦٧٨	غير دال
الضابطة	٣٧	٦٩.٧٠	٥.٠٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المثابرة الأكاديمية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى المثابرة الأكاديمية، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية (ن = ٣٧)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	درجات الحرية	حجم التأثير η^2		نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	٧٠.٤٦	٤.٥٢	٩٤.٨٤**	٣٦	٠.٨٤	كبير	١.١	دالة
البعدي	١٢٥.٤٦	٨.٣٦						

**** دال عند مستوى ٠.٠١.**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" (٩٤.٨٤)، مع وجود حجم تأثير كبير (η^2=٠.٨٤)، وهي قيمة أكبر من (٠.١٤)، هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن قيمة (η^2) = ٨٤% من التباين الكلي للمتغير التابع (المثابرة الأكاديمية) يعود إلى المتغير المستقل (استراتيجيات ما وراء المعرفة)، لذا يمكن القول إن حجم التأثير للبرنامج التدريبي في تنمية المثابرة الأكاديمية كان كبيرًا.

ويتضح أيضًا من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي (١.١) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده Black، وهذا يدل على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة له درجة مقبولة من الفاعلية في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني.

وتُرجع الباحثة ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا، ويشير ذلك إلى أن أداء المجموعة التجريبية أثناء مرحلة التدريب في البرنامج أصبح أفضل، حيث إن تعرض الطلاب لتلك الاستراتيجيات قد جذب انتباههم وأثار دافعيتهم، وأتاح الفرصة للأنشطة الفردية

والأنشطة الجماعية التي أتاحت الفرصة للمناقشة وتبادل الآراء، كما أن مرور الطلاب بخبرة نجاح، وتعرضهم لردود أفعال ايجابية من الباحثة (لفظية ، غير لفظية) أثناء تأديتهم المهام كان لها من الأثر الفعال لرفع فعاليتهم الذاتية حيث حثتهم على بذل المزيد من الجهد من أجل مواصلة وإنجاز المهام الموكلة إليهم، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المثابرة الأكاديمية لديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة حيث أسهم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية العديد من المتغيرات، كدراسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ودارسة أسماء أبو بشير (٢٠١٢) في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطي، ودراسة صالح الجار الله (٢٠١٥) على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.

كما تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة من فاعلية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية المثابرة، كدراسة ريهام الغندور (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المثابرة على الإنجاز اللازمة في مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب المجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية. ودراسة هبه أحمد (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية بعض عادات العقل (كالمثابرة) ودافع الإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول الإعدادي.

٣. نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	درجات الحرية	حجم التأثير η^2	
التجريبية	٣٧	١٢٥.٤٦	٨.٣٦	**٣٤.٠٧	٧٢	٠.٤٩	كبير
الضابطة	٣٧	٦٨.٨٦	٥.٦٧				

**** دال عند مستوى ٠.٠١.**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" (٣٤.٠٧)، مع وجود حجم تأثير كبير جدًا (η^2=٠.٤٩)، وهي قيمة أكبر من (٠.١٤)، هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن قيمة (η2) = ٤٩% من التباين الكلي للمتغير التابع (المثابرة الأكاديمية) يعود إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة)، لذا يمكن القول إن حجم التأثير للبرنامج التدريبي في تنمية المثابرة الأكاديمية كان كبيرًا، وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث.

وقد تُرجع الباحثة ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المثابرة الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية، حيث أن تدريب المجموعة التجريبية (مع عدم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي) على استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي حثتهم على بذل المزيد من الجهد لمواصلة انجاز المهام الموكلة إليهم قد أدي إلى تنمية المثابرة الأكاديمية لديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة مروة أحمد (٢٠١٤)، ودراسة ياسمين حلمي (٢٠١٧) حيث توصلا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المثابرة لصالح المجموعة التجريبية.

٤. نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية بعد شهرين من تطبيق البرنامج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية (ن = ٣٧)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
البعدي	١٢٥.٤٦	٨.٣٦	٠.١٦	٣٦	غير دالة
التتبعي	١٢٥.٤٣	٨.١٨			

**** دال عند مستوى ٠.٠١.**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المثابرة الأكاديمية. ونستنتج مما سبق استمرار تحسن درجات طلاب المجموعة التجريبية أثناء فترة المتابعة، وهذا يؤكد على استمرار أثر البرنامج وفاعليته فى محاولة تنمية المثابرة الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة مروة أحمد (٢٠١٤)، ودراسة ياسمين حلمي (٢٠١٧)، ودراسة هبه أحمد (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطى رتب درجات المثابرة لدى المجموعة التجريبية في القياس بعد تطبيق إجراءات البرنامج الارشادى والقياس التتبعي.

المراجع

ابراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٢). **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ**. السعودية:الرياض، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة". **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد(٣٠)، ١٤٩- ٢٨٠.

أحمد علي إبراهيم (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الفيوم.

أحمد عودة قشطة (٢٠٠٨). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الاساسي بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد فلاح العلوان (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية تدريس ما وراء معرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد(٣١)، الجزء(٣).

أحمد محمد المهدي (٢٠١٥): المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدي الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسوان , (٢٧) .

أرثر كوستا (٢٠٠٣): **وصف عادات العقل في ارثر كوستا وبين حالة تحرير واستكشاف وتقصي عادات العقل الكتاب الأول ترجمة مدارس الظهران الأهلية السعودية**. مطبعة الدمام – دار الكتاب للنشر والتوزيع

أسماء عاطف أبو بشير (٢٠١٢). **أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أماني سعيدة سيد (٢٠٠٤). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عند التعلم. **دراسة عربية**، مصر.

إيمان على أبو الغيط (٢٠٠٩). **فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي**. رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

إيمان محمد عمر (٢٠١٠). **طرق التدريس**. عمان ، دار وائل للنشر و التوزيع.

بثينة محمد بدر (٢٠٠٦) أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية اساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، المركز العربي للتعليم والتنمية. **مجلة مستقبل التربية**، القاهرة، المجلد(١٢)–العدد(٤١).

بسينة عبدالله الغامدي (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣(٤)، ٢٠٧-٢٥٢.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة ، عالم الكتب.

حيدر حاتم فالح (٢٠١٣). **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ**. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

داليا محمد همام (٢٠١٨). برنامج قائم علي إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات عادات العقل ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة**، العدد (٢٩)، ٩٨-١٥٢.

رسمية عوض (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المختلط فى تنمية قدرات الرياضيات والمثابرة على تعلمها لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

ريهام أحمد الغندور (٢٠١٣). **فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المهارات الاساسية والمثابرة علي الانجاز اللازمة في مقرر صيانة الاجهزة التعليمية لدي طلاب الفرقة الرابعة لكلية التربية النوعية.** رسالة ماجستير, كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

سعاد محمد فتحي (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٢٣٥-٢٦٧.

سماح بنت حسين صالح (٢٠١٠). **أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السيد فهمى أبو زيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتنمية وجهة الضبط الداخلى والمثابرة الأكاديمية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ذوى الضبط الخارجى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

صالح يحيي الجار الله (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (١٦).

عبد الرحمن عبد الهاشمي، وطه علي الدليمي (٢٠٠٨). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عدنان يوسف العتوم وآخرون (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية.** ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عزو اسماعيل عفانة، ويوسف ابراهيم الجيش (٢٠٠٧). **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين.** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

على جاسم الشهاب (٢٠٠٧). **الخصائص التنظيمية وعلاقتها بالبقاء والمثابرة في الدراسة بجامعة الكويت من منظور سوسيوتربوي.** جامعة الكويت، (٢٧)، ٧٩-٨٩.

على راشد (٢٠٠٦). **أثر استراتيجية بيئة التعلم-المعلم الناجح ومهاراته الأساسية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢). المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي-الأدبي) لدي الطالبة الجامعية. **مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية**، ٤(٢)، ١٢-٧٥.

فايزة السيد عوض، ومحمد السيد سعيد (٢٠٠٣). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)**، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٩-١٠ يوليو، ٥٥-١٠١.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي (٢)**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

ليلى عبدالله حسام الدين (٢٠٠٢). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، مصر، ٥(٤)، ١٠١-١٢٥.

ماجد زكي الجلاد (٢٠٠٧). أُثر استخدام العصف الذهني في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في الإمارات. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٩(٢)، ٥٥-١٠٤.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي تعريفه-طبيعته-مهاراته-تنميته-أنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم (١)**. القاهرة، عالم الكتاب.

محمد السيد سعيد (٢٠٠٩). فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **كلية التربية النوعية**، جامعة المنصورة،

محمد حمد الطيطي (٢٠٠٧). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. ط٢ ، عمان ، دار المسيرة

محمود كامل الناقة، وسعد محمد السعيد (٢٠٠٣). استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الخامس**، (٢)، دار الضيافة، عين شمس.

مروة سداوي أحمد (٢٠١٤). **فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة الموهوبين**. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الطفولة، قسم الدراسات النفسية للأطفال.

مريم بنت محمد الأحمدي (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٢).

مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤): التوجهات الأكاديمية وتوجهات الهدف والمثابرة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسوان ، (٢٩).

مكة عبد المنعم محمد البنا (٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة حساب المثلثات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، (١).

منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة التربية العلمية**، ٣(٤)، ١-٤٠.

نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢). تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم. **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، جامعة عين شمس.

هبه عبد المحسن أحمد (٢٠١٨). استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الإعدادي وأثره في تنمية بعض عادات العقل ودافع الإنجاز. **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، (٥٣).

ياسمين أحمد حلمي (٢٠١٧). **فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال المصابين بسرطان الدم**. رسالة ماجستير – قسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

Bazelais, P., Lemay, D. & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science? European **Journal of Science and Mathematics Education**, 4(1), 33- 43.

Brown, A. (1989). **Analogical learning and transfer: what develop? Ins. Vosniodou & A. ortony (Eds).,** similarity and analogical reasoning. Cambridge, England: Cambridge university press.

Costa, A (2003). Development of a new resilience scale. **Asian social science**, 5 .80.

Crisp, G. et al., (2009). Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An 820analysis of students attending a Hispanic

serving institution. **American Educational Research Journal**, 46(4), 924–942. doi:10.3102/0002831209349460

Dweck, C., Walton, G. & Cohen, G. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. Bill & Melinda Gates Foundation.

Fisher, R. (2005). "**Thinking Skills**" http//www. standards.dfes.gov.uk.

Herrera, O. (2006). **The Role of Pre- and Post-Admission Variable in Undergraduate Institutional Persistence using a Markov Student Flow Model**.New York: North Carolina State University USA.

Koch, A. (2001). Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, **Texts Science Education**,85(6),758- 768.

Landsberger, J. (2006). **The SQ3R Reading Method, The study Guides and strategies.** http://www.studygs.net/xexred2.htm.

Lin, C. & Chang, C. (2017). Personality and family context in explaining grit of Taiwanese high school students. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 13(6), 2197-2213.

Mason. H. (2018). Grit And Academic Performance Among First Year University students: A Brief Report. **Journal of Psychology in Africa**, 28(1), 66-68.

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statics anxiety.Assessment Eval.Higher Educ.29(1) ,3-19.

Rahimirad, M. & Shams, M. (2014). "The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students". **International Journal of Listening**. 28 (3), 162-176.

Son, J. (2001). Calland vocabulary Learninb areview. **journal of the English Buistic Science Association**.

Sunbul. Z. (2019). How Grit Mediates Relation Between Personality and GPA In University Students? **Cypriot Journal of Educational Science,** 14(2), 257-265.

Taspinar. H. & Kulekci. G. (2018). GRIT: An Essential Ingredient of Success In The EFI Classroom. **Intrenational Journal of Languages Education And Teathing**, 6(3), 208-226.

Tracy, T. & Robbins, S. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior**. Orlando .69(1), 1-64.