فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديمياً في الأردن

إعـــــداد

د/ حسين عبد المجيد النجار

أستاذ التربية الخاصة المشارك – جامعة الملك عبد العزيز

وكالة عمادة شؤون الطلاب لذوي الاحتياجات الخاصة – جدة

مركز ذوي الاحتياجات الخاصة

فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتفوقات أكاديمياً في الأردن

د/ حسين عبد المجيد النجار*

المقدمة:

ظهر تحول ملحوظ في أواخر القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بعملية التعلم، ففي حين كان جل تركيز علماء النفس والتربية واهتمامهم بالمبادئ السلوكية في تفسيرهم لعملية التعلم والتعليم تحولوا في أوائل السبعينات للتركيز على الاتجاه المعرفي (Paris, Lipson & Wixson, 1999). فالنظرية السلوكية ترى أن التعلم عبارة عن مجموعة من الاستجابات الملاحظة والتي من الممكن قياسها، وتزداد قوة من خلال التدريب، كما أن التشجيع يلعب دوراً محوريًا في هذه المسألة، بينما ترى المعرفية أنها قضية داخل الدماغ وتعني إمكانية المتعلم في فهم ما يعطى له من معلومات ووعيها، واستيعابها وتنظيمها، واسترجاعها، ومن ثم استخدامها في مواقف مشابهة (كاظم وسهيل، ٢٠٠٨).

وتعود أسس التوجهات المعرفية الاجتماعية إلى مبادئ التعلم من خلال النشاطات الاجتماعية وقد ظهرت في سنة ١٩٤١ من خلال ميلر ودولارد (Miller & Dollard) وتستند نظريتهما إلى أهمية المعززات والعقوبات ومحاكاة النمذجة في اكتساب الجديد من المعارف، ومن ألمع هؤلاء الذين تركوا بصمة في هذه الاعتقادات ألبرت باندورا (Bandura, 1986).

ويقوم هذا التوجه على عدد من الحيثيات:

١. اكتساب المعلومات النشط: إن اكتساب أي خبرات جديدة يتضمن في القيام بتحصيل المعلومات بطريقة مشاهدة الأداء، أو عن طريق النمذجة سواء كونها شفوية أم حركية أم بالمشاركة (Bandura, 1986; Schunk, 2000).

* **د/ حسين عبد المجيد النجار**:أستاذ التربية الخاصة المشارك – جامعة الملك عبد العزيز – وكالة عمادة شؤون الطلاب لذوي الاحتياجات الخاصة– جدة –مركز ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. مبدأ الحتمية المتبادلة: عملية التعلم عملية تفاعلية تتداخل فيها خصائص الشخص مع بيئته (Bandura, 1986).
٣. التعلم بالمراقبة: كثير من المهارات تتطلب رؤيتها من آخرين للتمكن من إضافتها للذخيرة العلمية الخاصة بالفرد.
٤. العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً: يشمل التعلم المدار بشكل ذاتي المراقبة الذاتية Self-Observation، والحكم الذاتي Self-Judgment ورد الفعل الذاتي Self-Reaction. وهذه العمليات الفرعية ليست منفصلة، بل تؤثر كل عملية فرعية بالأخرى بشكل متبادل (Bandura, 1986; Schunk, 2000).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير الدراسات إلى أن طلبة المدارس الثانوية يدخلون الكليات والجامعات مع عدم توفر المهارات المناسبة للالتحاق بالبرامج الأكاديمية الجامعية (Green, 2005). كما يرى بعض التربويين أن (٥٠%) من الطلبة الذين يدخلون الكليات الجامعية لديهم نقص في المهارات اللازمة للنجاح في التعليم الجامعي؛ إذ إن العديد من الطلبة لديهم كفاءة أكاديمية متدنية ونقص في استراتيجيات متنوعة، مما ينعكس على ثقتهم في تحصيلهم الأكاديمي (شناق، ٢٠١٢). وتقديراً من الباحث لأهمية موضوع الدافعية الذاتية في الأداء والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، فإن مشكلة الدراسة تركزت في الحصول على فاعلية برنامج مبني على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير مهارات الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديمياً في المدارس الخاصة في العاصمة عمان. وهذا ما أدى إلى إجابات عما يلي:

١. هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في الدافعية الذاتية لدى طالبات الصف الأول الثانوي المتفوقات أكاديمياً بالعاصمة عمان يعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية؟
٢. هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية التحصيلية فيما يخص طالبات الصف الأول الثانوي المتفوقات أكاديمياً بالعاصمة عمان يعزى إلى البرنامج التدريبي المؤسس وفقًا النظرية المعرفية الاجتماعية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمت صياغة الفروض الصفرية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الذاتية تعود للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤول للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

ينظر إلى الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة باعتبارها قضية بمنتهى الأهمية؛ إذ أن وجود الدافعية والكفاءة فيما يتعلق بالتحصيل تعمل على إثارة حماس الطلبة، وتقلل من تشتتهم في المواقف الصفية. والطالب الذي يتلقى تعليماً وتدريباً في الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية سيجد أن تعلّمه وتحصيله قد تأثرا بشكل إيجابي. كما أن الاهتمام بهذه المتغيرات ودراستها في التعلم الصفي ينبه أذهان المعلمين لاعتباره في تخطيط تدريسهم وإدارتهم للصف، وبشكل أكثر تحديداً فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في النقاط الآتية:

- الأهمية النظرية:

١- دراسة الدافعية الذاتية لدى الطالبات تساعد في فهم وتفسير أدائهن في مختلف حالات التعلم، وتساعد المعلمة على كيفية تقديم النصح لطالباتها بما يؤدي إلى الاستفادة الأعلى من الاكتساب للمعلومات والمهارات.
٢- زيادة التركيز على الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية للطالبات يغير نظرتهن للتعلم ويزيد من أهميته. وتزداد فرص مساهمتهن في التخطيط لتنفيذه ونجاحه. كما أن اعتبار الدافعية الذاتية لدى الطالبات يزيد من إنسانية التعلم وجعله مركزاً على الطالبة لا على المحتوى الدراسي أو على المعلمة.

- الأهمية العملية:

١- توجه المعنيين بالتربية والتعليم إلى الالتفات إلى هذه المنطقة التعليمية، من حيث الخدمات التربوية ومن أجل توفير العناية الكافية والاهتمام المناسب، وتوفير الجو الملائم، لكي تقبل الطالبات على التعلم.
٢- توجيه المعنيين بإرشاد الطلبة إلى بناء البرامج التدريبية لتعزيز الدافعية للتعلم، وخاصة الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٣- وتقدم الدراسة عدة مقياسات في الدافعية الذاتية والكفاءة الشخصية الأكاديمية تعطي القدرة للمهتمين في هذا المجال والمعلمين والمرشدين لاستخدامها في التعرف على هذه المستويات لدى طلبتهم.

٤- من الممكن أن يجني الفائدة من هذه الدراسة المسؤولون عن تأليف المناهج والمقررات المدرسة؛ إذ سيحرصون على أن تشمل وحدات ومناشط تؤدي إلى بناء مستوى عال من الدافعية الذاتية والكفاءة الأدائية.

محددات الدراسة:

يعتمد تعميم نتائج هذا الموضوع على الآتي:

١. اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الأول الثانوي في المدارس الخاصة بالعاصمة عمان الملتحقين بالفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م.
٢. اقتصرت الدراسة على استعمال مقياسي الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الإنجازية، لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يبنى من خلال مدى تحقق خصائص الصدق والثبات.

التعريفات النظرية والإجرائية:

- **الدافعية الذاتية:** تعرف بأنها مشاركة الفرد في أنشطة مليئة بالفضول بهدف معرفة الأشياء، والانخراط في المهمات بهدف المشاركة وإكمال المهمات، وبهدف المساهمة في فعاليات وأنشطة التعلم (Goetz, Alexander & Ash, 2005). ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة على مقياس الدافعية الذاتية الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.
- **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** هي الحكم أو الرأي الذي يشكله الفرد عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة ومدى ثقته بأداء وإنجاز مهمات ومناشط أكاديمية في جانب دراسي معين لتحقيق المستوى المقبول (قطامي، ٢٠٠٤). ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة على أداة الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي أعدته لأغراض هذا الشأن.
- **الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة **مرابحة** (٢٠١٢) إلى استقصاء إلى أي مدى كان لبرنامج معتمد على المفهوم المعرفي ذي التوجه الاجتماعي على السلوك القيادي والاستقلال المعرفي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. ولكي يتحقق الهدف

من الدراسة تم اختيار شعبتين (واحدة تجريبية والأخرى ضابطة) من طالبات الصف السادس الأساسي؛ تألفت كل شعبة من (٤١) طالبة في مدرسة إسكان الجامعة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢. تم استخدام أداتين هما مقياس السلوك القيادي ومقياس الاستقلال المعرفي. كما تم بناء برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية تضمن (٣٢) جلسة موزعة على مجالات السلوك القيادي والاستقلال المعرفي. وأثبتت نتائج الدراسة بأن للبرنامج أثراً فاعلاً في تطوير الاستقلال المعرفي والسلوك القيادي.

وأجرى كل من **العلوان والعطيات** (٢٠١٤) بحثًا هدف إلى كيفية ارتباط الدوافع الذاتية الأكاديمية والتحصيل عند مجموعة في الصف العاشر في منطقة معان الأردنية. تكونت مجموعة البحث من (١١١) فرداً؛ (٦٢) طالباً وطالبة تحصيلهم عال، و(٤٩) طالبًا درجاتهم متدنية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كذلك بينت النتائج وجود اختلاف لمصلحة مرتفعي الدرجات الأكاديمية، بينما لم تظهر النتائج وجود أي فرق يذكر بين الذكور والإناث في الدافعية الذاتية.

وفي دراسة **الزعبي** (٢٠١٠) التي كانت غايتها إظهار آثار برنامج التعلم النشيط وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية على مدى الكفاءة ذات البعد الاجتماعي والإنجاز المدرسي عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. كان عدد أفراد الدراسة (٥٠) وشعبتان ضابطتان وعددها (٥٠). أوضحت نتائج هذه الدراسة توفر اختلاف بين المجموعتين لصالح أفراد المجوعتين التجريبيتين الذين تعلموا وفق استراتيجيات التعلم النشيط. ولم توجد فروق بين الذكور والإناث على الكفاءة الاجتماعية.

وهدف بحث **غانم** (٢٠٠٧) إلى تعرف فاعلية برنامج في التأثير على التعلم ذي التنظيم الذاتي في كل من الدافعية الذاتية والكفاية الذاتية الأكاديمية عند مجموعة أفراد الأول متوسط. وصل أفراد الدراسة إلى (٨٣) طالباً كمجموعة تجريبية (٤٠) طالباً والمجموعة الضابطة (٤٣) طالباً، واستخدم في الدراسة مقياسين. وقد بينت الدراسة اختلافًا في الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال المقياس بشكل عام، وعلى أبعاد الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط. ولم تظهر فروق في البعد المتعلق بالإحساس بالكفاءة. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية ببعديها العام والخاص.

وفي دراسة **سيلارت** (Selart, 2008) التي أرادت استقصاء أثر المكافأة فيما يتعلق بتنظيم الذات، وكذلك العملية الإبداعية. وتشكلت الدراسة من (٢٤) من طلبة المدارس الثانوية بكاليفورنيا. أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي زودت بمعززات غير ذاتية استطاعت الحصول على درجات أعلى على مقياس التنظيم الذاتي فيما يتعلق بهذه المتغيرات.

وبحث **ليبر** (Lepper, 2005) اختلاف الفرق في العمر فيما يخص الدوافع الداخلية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي من خلال (١٧٨) طالباً في مدينة بنسلفانيا. تمكنت الدراسة من اكتشاف علاقة إيجابية بين الدافعية الذاتية والتمكن أكاديميًا. كما أوضحت الدراسة أن الدافعية الشخصية تقل بين الطلاب بارتفاع مستوى الصف الدراسي.

وأجرى **قطامي** (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير ذكر وأنثى والفاعلية الشخصية والحصول على درجات مرتفعة فيما يتعلق بالطرق المعرفية. بلغ الأفراد (١٦٥) من معهد التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس منهم (٤٩) طالباً و(١١٦) طالبة. أبانت النتائج ظهور فوارق واضحة في الطرق المعرفية المشكلة لعملية التعلم المدار ذاتياً.

وأجرت **ماردين** (Marden, 1999) دراسة هدفت لدراسة العلاقة بين الدافعية الناتجة عن عوامل داخلية وكل من فاعلية الذات والأداء التحصيلي؛ كان أفراد الدراسة (٢٣٥) من طلبة الجامعة النسوية الأمريكية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياس للدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي. وتمكنت الدراسة من اكتشاف ارتباط ذي دلالة إيجابية بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي. كما أوضح تحليل الدراسة إلى أن الصلة بين الدافعية الأكاديمية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي لا تتأثر بالجنس.

اختبرت دراسة أجراها **ويلك** (Wilk, 2009) الاستراتيجيات التدريسية المؤثرة على الإنجاز والكفاءة الداخلية للأشخاص غير المتخصصين في علم وظائف الأعضاء، وقد قسم (١٧١) طالباً ضمن مجموعة علاجية، درست من خلال أساليب ذات تأثير كبير ومجموعة أخرى تلقت تعليمًا تقليديًا. ظهر في هذه الدراسة أن الأفراد الذين درسوا باستخدام طرق تعليمية فعالة أدت إلى اكتسابهم لمضمون ما يختص بالكفاءة الذاتية.

كما أجرى **ثونجنوم** (Thongnoum, 2008) دراسة هدفت إلى اختبار كيف تتصل الاعتقادات المتعلقة بالدافعية، باستعمالهم للأساليب التدريسية المدارة ذاتيًا. تكون المشتركون من (٣٢٢) جامعياً في تخصص إدارة أعمال في تايلندا. اتضح ظهور علاقة قوية بين الكفاءة الشخصية وعملية التعلم المدار ذاتياً؛ حيث تبين أن ذوي الكفاءة الذاتية الكبيرة يستخدمون طرق تعلمية تتصف بكونها في جلها ذاتية.

منهج الدراسة:

لتحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالعاصمة عمان، استخدمت الدراسة التصميم التجريبي لفحص أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) والمتغير التابع (الدافعية الذاتية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) وتم استخدام تصميم المجموعة المضبوطة والتجريبية بقياس قبل وبعد التطبيق.

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات الصف الأول الثانوي من المدارس الخاصة ضمن مديرية التربية لعمان الثانية والبالغ عددهن حسب إحصائيات إدارة التعليم (١٤٨٦) طالبة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بشكل عشوائي من مجموعة الدراسة المكونة من عشرين مدرسة، حيث تم اختيار مدرسة تضم أكثر من شعبة للصف الأول الثانوي وتم حديد شعبة من شعب الصف الأول الثانوي فيها لتكون مجموعة ضابطة وتم اختيار شعبة أخرى من نفس المدرسة لتكون مجموعة تجريبية، وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (٢٥) طالبة. وتم اختيار المجموعة التجريبية بناء على الافتراضات التالية: معدل الطالبة في الفصل الدراسي الأول، حيث تم تحديد الطالبات المتفوقات أكاديمياً بأنها تلك الطالبة التي حصلت على معدل (٩٥%) فما فوق وفقًا لامتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول، إضافة لمعرفة الباحث بقدرة معلمات الصف الأول الثانوي على تطبيق البرنامج التدريبي بشكل فعال مع طالبات الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام ثلاث أدوات هي:

أولاً– **مقياس الدافعية الذاتية:** ويهدف لقياس الدافعية الذاتية لدى طالبات الصف الأول الثانوي المتفوقات أكاديميًا. وتم تطويره بعد الاطلاع على الأدب

النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة العلوان وعطيات (٢٠١٤)، حيث تشكل المقياس من (٢٧) فقرة، مقسمة على أربعة أبعاد هي: التقبل الاجتماعي، والإحساس بالانتماء، والدعم الاجتماعي، والصداقة. وتكونت الإجابة على فقرات المقياس من خمس درجات، حيث تقوم الطالبة بتقدير مستوى الدافعية الذاتية لديها على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (٥) تعني أن الطالبة موافقة بشدة على مستوى الدافعية الذاتية لديها، والدرجة (٤) تعني أن الطالبة موافقة على مستوى الدافعية الذاتية لديها، والدرجة (٣) تعني أن الطالبة محايدة على مستوى الدافعية الذاتية لديها، والدرجة (٢) تعني أن الطالبة غير موافقة على مستوى الدافعية الذاتية لديها، والدرجة (١) تعني أن الطالبة غير موافقة بشدة على مستوى الدافعية الذاتية لديها. وعليه فإن الدرجة الدنيا التي يمكن أن تحصلها الطالبة على مجموع فقراته القائمة (٢٧) درجة، والدرجة القصوى (١٣٥) درجة.

وجرى تقسيم مستوى الأداء الحالي في الدافعية الذاتية لدى طالبات الصف الأول الثانوي إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من ٥-١ في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي ١.٣٣ وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من الدافعية الذاتية (١-٢.٣٣)، ومستوى متوسط من الدافعية الذاتية (٢.٣٤-٣.٦٧)، ومستوى عال من الدافعية الذاتية (٣.٦٨-٥).

صدق مقياس الدافعية الذاتية:

تم التحقق من الصدق بالطرق الآتية:

- الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الدافعية الذاتية بعرضه على (١٠) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الأردنية، وذلك للتيقن من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (٢٧) فقرة بدلاً من (٣٢) فقرة.

- **الصـــــدق البنائي:** للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قـــام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كـل مجـالات مقيـاس الدافعيـة الذاتيـة والمجـالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس. والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

الصدق البنائي لفقرات المجال الأول التقبل الاجتماعي

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
١.	أفضل العمل مع الأفراد الآخرين أكثر من العمل لوحدي.	3.88	.85	0.83	0.00**
٢.	أستاء إذا منعت من إقامة صداقات مع زميلاتي بالمدرسة.	3.87	.89	0.74	0.00**
٣.	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية غير المنهجية.	3.85	.73	0.79	0.00**
٤.	أقضي وقتاً طويلاً مع زميلاتي في الدراسة.	3.83	.94	0.77	0.00**
٥.	أحب الذهاب إلى معلمتي والتحدث معها.	3.79	.84	0.85	0.00**

يوضح الجدول (١) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية في إجمالي مجموع فقرات المجال الأول التقبل الاجتماعي ومجالات الأداة جميعها، مما يدل على صدق كل مجال والعبارات الواردة فيه.

جدول (٢) الصدق البنائي لفقرات المجال الثاني الإحساس بالانتماء

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
١.	أحس أنني جزء من المدرسة.	4.03	.98	0.80	0.00**
٢.	أشعر بالتقبل داخل المدرسة من خلال الطالبات والمعلمات.	3.79	.88	0.79	0.00**
٣.	تهتم معلمات المدرسة بي.	3.78	.91	0.74	0.00**
٤.	لي دوري ومكانة عالية في المدرسة.	3.76	.83	0.70	0.00**
٥.	أحس أن زميلاتي ودودات في التعامل معي.	3.72	.88	0.77	0.00**
٦.	أشارك في الأنشطة المدرسية.	3.70	.85	0.71	0.00**
٧.	زميلاتي في المدرسة يعاملنني باحترام.	3.70	.83	0.81	0.00**
٨.	أشعر بأنني قريبة من معظم الطالبات في المدرسة.	3.63	.89	0.89	0.00**

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المجال الثاني الإحساس بالانتماء ومجالات الأداة ، مما يدل على صدق كل مجال والعبارات الواردة فيه.

جدول (٣)

الصدق البنائي لفقرات المجال الثالث الدعم الاجتماعي

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
١.	أقدم المساعدة الدراسية لزميلاتي إذا طلبنها.	٢.٧٥	.43	0.75	0.00**
٢.	اجتهد لإنجاح العمل الجماعي الذي أقوم به مع الأخريات.	٢.٧٥	.43	0.79	0.00**
٣.	إن مساعدة زميلاتي قد تؤثر على تفوقي الدراسي.	٢.٧٥	.70	0.89	0.00**
٤.	أساعد صديقتي مهما كان الموقف.	٢.٥٠	.00	0.87	0.00**
٥.	أطلب المساعدة من زميلاتي إذا احتجت إليها.	٢.٥٠	.00	0.82	0.00**
٦.	أرى أن زميلاتي لا يترددن في تقديم المساعدة لي عندما أحتاج إليها.	3.72	.88	0.89	0.00**
٧.	أرى أن المعلمات في مدرستي يوجهنني عندما أخطئ.	3.62	.90	0.91	0.00**
٨.	أرى أن أسرتي تقدم لي أشكال الدعم كافة.	3.60	.90	0.88	0.00**
٩.	من السهولة أن أجد من تستمع لمشاكلي وهمومي.	3.70	.83	0.90	0.00**

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المجال الثالث الدعم الاجتماعي ومجالات الأداة، مما يدل على صدق كل مجال والعبارات الواردة فيه.

جدول (٤)

الصدق البنائي لفقرات المجال الرابع الصداقة

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
٦.	أرغب في تكوين صداقات قوية مع زميلاتي.	2.75	.43	0.75	0.00**
٧.	أود في أن تكون لي صديقة مقربة في المدرسة أثق بها.	2.75	.43	0.79	0.00**
٨.	أقدر قيمة صديقاتي في حياتي.	2.75	.70	0.89	0.00**
٩.	أتشارك أسراري مع صديقتي المقربة.	2.50	.00	0.87	0.00**
١٠.	صديقتي المقربة شريكتي في العمل الجماعي داخل الصف وخارجه.	2.50	.00	0.82	0.00**

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي مجموع فقرات المجال الرابع الصداقة ومجالات الأداة ، مما يدل على صدق كل مجال والعبارات الواردة فيه.

ثبات مقياس الدافعية الذاتية:

قام الباحث باستخراج ثبات مقياس الدافعية الذاتية بطريقتين:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار** (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة تبلغ (٢٠) طالبة بفارق زمني مدته أسبوعان وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٩) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.
- طريق**ة كرونباخ الفا:** حيث تكمن أهمية قياس ثبات الأداة في الدلالة على أنه في حال إعادة تطبيق الأداة في ظروف مماثلة فإننا سنحصل على نفس النتائج، لذلك تم حساب الثبات من خلال عينة عشوائية عددها (٢٠) طالبة من مجتمع الدراسة وعينتها، وذلك بطريقة كرونباخ الفا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

معامل ارتباط الفا كرونباخ لحساب ثبات عبارات المجال الأول: التقبل الاجتماعي

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	أفضل العمل مع الآخرين أكثر من العمل لوحدي.	**0.79**
٢	أستاء إذا منعت من إقامة صداقات مع زميلاتي بالمدرسة.	**0.76**
٣	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية غير المنهجية.	**0.77**
٤	أقضي وقتاً طويلاً مع زميلاتي في الدراسة.	**0.76**
٥	أحب الذهاب إلى معلمتي والتحدث معها.	**0.79**

يوضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين ٠.٧٦ – ٠.٧٩ لعبارات المجال الأول، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لعبارات المجال الأول وبذلك يكون المجال وعباراته صالح للتطبيق.

جدول (٦) معامل ارتباط الفا كرونباخ
لحساب ثبات عبارات المجال الثاني: الإحساس بالانتماء

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
٦	إنني جزء من المدرسة.	٠.٧٩
٧	أشعر بالقبول في المدرسة من خلال الطالبات والمعلمات.	٠.٧٥
٨	تهتم معلمات المدرسة بي.	٠.٧٨
٩	لي دوري ومكانة عالية في المدرسة.	٠.٨٠
١٠	أحس أن زميلاتي ودودات في التعامل معي.	٠.٧٨
١١	أشارك في الأنشطة المدرسية.	٠.٧٨
١٢	زميلاتي في المدرسة يعاملنني باحترام.	٠.٧٤
١٣	أشعر بأنني قريبة من معظم الطالبات في المدرسة.	٠.٧٣

يوضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين ٠.٧٣ – ٠.٨٠ لعبارات المجال الثاني، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لعبارات المجال الثاني وبذلك يكون المجال وعباراته صالح للتطبيق.

جدول (٧) معامل ارتباط الفا كرونباخ
لحساب ثبات عبارات المجال الثالث: الدعم الاجتماعي

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١٤	أقدم المساعدة الدراسية لزميلاتي إذا طلبنها.	0.77
١٥	أجتهد لإنجاح العمل الجماعي الذي أقوم به مع الأخريات.	0.77
16	إن مساعدة زميلاتي قد تؤثر على تفوقي الدراسي.	0.81
17	أساعد صديقتي مهما كان الموقف.	0.77
18	أطلب المساعدة من زميلاتي إذا احتجت إليها.	0.72
19	أرى أن زميلاتي لا يترددن في تقديم المساعدة لي عندما أحتاج إليها.	0.79
20	أرى أن المعلمات في مدرستي يوجهنني عندما أخطئ.	0.78
21	أرى أن أسرتي تقدم لي أشكال الدعم كافة .	0.78
22	من السهولة أن أجد من تستمع لمشاكلي وهمومي.	0.77

يوضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين ٠.٧٢ – ٠.٨١ لعبارات المجال الثالث، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لعبارات المجال الثالث وبذلك يكون المجال وعباراته صالح للتطبيق.

جدول (٨)

معامل ارتباط الفا كرونباخ لحساب ثبات عبارات المجال الرابع: الصداقة

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
٢٣	أرغب في تكوين صداقات قوية مع زميلاتي.	**0.73**
٢٤	أود في أن تكون لي صديقة مقربة في المدرسة أثق بها.	**0.85**
٢٥	أقدر قيمة صديقاتي في حياتي.	**0.81**
٢٦	أتشارك أسراري مع صديقتي المقربة.	**0.77**
٢٧	صديقتي المقربة شريكتي في العمل الجماعي داخل الصف وخارجه.	**0.75**

يوضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين ٠.٧٣ – ٠.٨٥ لعبارات المجال الرابع، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لعبارات المجال الرابع وبذلك يكون المجال وعباراته صالح للتطبيق.

ثانياً– مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية: ويهدف لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وتم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة غانم (٢٠٠٧) والزعبي (٢٠١٠)، حيث تكون المقياس من (٣٧) فقرة، وتكون الإجابة لفقرات المقياس من خمس درجات، حيث تقوم الطالبة بتقدير مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (٥) تعني أن الطالبة موافقة بشدة على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها، والدرجة (٤) تعني أن الطالبة موافقة على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها، والدرجة (٣) تعني أن الطالبة محايدة على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها، والدرجة (٢) تعني أن الطالبة غير موافقة على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها، والدرجة (١) تعني أن الطالبة غير موافقة بشدة على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديها. وعليه فإن الدرجة الدنيا التي من الممكن الوصول إليها من خلال الطالبة على مجموع فقراته القائمة (٣٧) درجة، والدرجة القصوى (١٨٥) درجة.

وجرى تقسيم مستوى الأداء الحالي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي إلى ثلاث من الأبعاد: (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من ٥–١ في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي

١.٣٣ وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية الأكاديمية (١-٢.٣٣)، ومستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية (٢.٣٤-٣.٦٧)، ومستوى عال من الكفاءة الذاتية الأكاديمية (٣.٦٨-٥).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية عن طريق عرض المقياس على (١٠) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الأردنية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة. حيث أبدى مجموعة المحكمين مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في قياسها، وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (٢٧) فقرة بدلاً من (٣٨) فقرة. إضافة لحذف فقرة واحدة فقط، وإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، واستبدال الفقرات التي تبدأ بكلمة (عندما) بكلمة (أرى أو أستطيع).
- **الصدق البنائي:** للتحقق من الصدق البنائي لفقرات المقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩) الصدق البنائي لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
١	أضع خططا واقعية أستطيع تنفيذها دوما.	3.78	.85	0.83	0.00**
٢	إحدى مشكلاتي هي أنني لا أستطيع التركيز في عملي عندما يجب علي ذلك.	3.91	.89	0.74	0.00**
٣	إذا لم أتمكن من أداء عملي منذ المحاولة الأولى فإنني أستمر حتى أنفذه.	3.85	.73	0.79	0.00**
٤	أحدد لنفسي أهدافا مهمة ولكنني نادرا ما أحققها.	3.77	.94	0.77	0.00**
٥	اترك الواجبات قبل إتمامها.	3.79	.84	0.85	0.00**
٦	أتجنب مواجهة الصعوبات.	3.78	.91	0.74	0.00**
٧	عندما أواجه مسألة معقدة فإنني أتوقف عن محاولة حلها.	3.76	.83	0.70	0.00**
٨	عندما يكون لدي عمل منفرد غير ممل فإنني	3.72	.88	0.77	0.00**

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
	أصر على إتمامه.				
٩	عندما أتخذ قراراً للقيام بعمل ما أنفذه مباشرة.	3.70	.85	0.71	0.00**
١٠	عند محاولة تعلم شيء ما فإنني أتوقف عن أدائه ما لم أحقق النجاح من البداية.	3.70	.83	0.81	0.00**
١١	عند ظهور مشكلات مفاجئة لي فإنني لا أتمكن من معالجتها.	3.63	.89	0.89	0.00**
١٢	الفشل يعمل كدافع لي للاجتهاد.	3.62	.90	0.92	0.00**
١٣	لا أطمئن لقدرتي على الإنجاز للواجبات.	3.60	.90	0.88	0.00**
١٤	اعتمد على نفسي في كل ما يطلب مني.	3.49	1.02	0.77	0.00**
١٥	أتراجع بسهولة إذا كان المطلوب مني صعبا.	4.26	.77	0.89	0.00**
١٦	أبدو عاجزة في التعامل مع أغلب المشكلات التي تواجهني في الحياة.	4.03	.72	0.78	0.00**
١٧	أسجل ملاحظات منظمة أثناء الحصص الصفية.	3.78	.91	0.74	0.00**
١٨	أشارك في النقاش الصفي مع معلمتي.	3.76	.83	0.70	0.00**
١٩	أحضر الأدوات والمواد المطلوبة في الحصص.	3.72	.88	0.77	0.00**
٢٠	أكمل واجباتي الدراسية حسب التعليمات التي تحددها المعلمة.	3.70	.85	0.71	0.00**
٢١	أشعر بعدم الاهتمام والملل في أغلب المقررات الدراسية.	3.70	.83	0.81	0.00**
٢٢	أعمل على إعادة صياغة ما تعلمته في الحصة بلغتي الخاصة.	3.79	.79	0.79	0.00**
٢٧	أعمل على تلخيص الأفكار الرئيسية في المادة من البداية.	3.56	.81	0.74	0.00**
٢٨	أركز انتباهي إلى توضيح المعلمة.	3.55	.84	0.81	0.00**
٢٩	أربط الأفكار والمفاهيم والمواد الدراسية.	3.48	.91	0.85	0.00**
٣٠	استخدم المكتبة والمصادر الأخرى للتوسع في المعلومات.	3.99	.81	0.88	0.00**
٣١	أؤجل ما هو مطلوب مني من أعمال إلى آخر لحظة.	4.01	.71	0.91	0.00**
٣٢	أؤخر تقديم الأعمال المتطلبة عن أوقاتها المحددة.	3.99	.81	0.79	0.00**
٣٣	أستطيع شرح المفاهيم والأفكار الواردة في المواد الدراسية لزميلاتي.	3.99	.72	0.89	0.00**
٣٤	درجاتي عالية في أغلب المواد.	3.74	.79	0.79	0.00**
٣٥	أمضي الكثير من الوقت في حفظ المعلومات	3.69	.81	0.74	0.00**
٣٦	أواجه صعوبة في إدارة أوقات المذاكرة.	3.77	.84	0.81	0.00**
٣٧	قادرة على تحديد المطلوب من السؤال.	3.69	.88	0.79	0.00**

يوضح الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين إجمالي فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يدل على صدق كل الفقرات الواردة فيه.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

قام الباحث باستخراج ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بطريقتين:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة تبلغ (٢٠) طالبة بفارق زمني مدته أسبوعان وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٩١) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.
- طريقة كرونباخ الفا: حيث تكمن أهمية قياس ثبات الأداة في الدلالة على أنه في حال إعادة تطبيق الأداة في ظروف مماثلة فإننا سنحصل على نفس النتائج، لذلك تم حساب الثبات من خلال عينة عشوائية عددها (٢٠) طالبة من مجتمع الدراسة وعينتها، وذلك بطريقة كرونباخ الفا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معامل ارتباط الفا كرونباخ لحساب ثبات عبارات المجال الأول: التقبل الاجتماعي

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	أضع خططاً واقعية أستطيع تنفيذها دوماً.	0.79
٢	واحدة من مشكلاتي هي أنني لا أستطيع التركيز في عملي عندما يفرض علي ذلك.	0.76
٣	إذا عجزت عن أداء عملي من خلال المحاولة الأولى فإنني أستمر حتى أنفذه.	077
٤	أحدد لنفسي أهدافاً مهمة ولكنني نادراً ما أحققها.	0.76
٥	اترك الواجبات قبل إتمامها.	0.79
٦	أتجنب مواجهة الصعوبات.	0.88
٧	عندما أواجه مسألة معقدة فإنني أتوقف عن محاولة حلها.	0.87
٨	عند وجود عمل منفرد غير ممل لدي فإنني أصمم على إنجازه.	0.69
٩	عندما أتخذ قراراً للقيام بعمل ما أنفذه مباشرة.	0.79
١٠	عندما أحاول أن أتعلم شيئاً جديداً فإنني أتخلى عنه في الحال إذا لم أنجح منذ البداية.	0.76
١١	عند ظهور مشكلات مفاجئة لي فإنني لا أتمكن من معالجتها.	0.77
١٢	الفشل يدفعني إلى العمل باجتهاد أكبر.	0.76
١٣	أشعر بعدم الاطمئنان في قدرتي على إنجاز الواجبات.	0.79

الرقم	العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١٤	اعتمد على نفسي في كل ما يطلب مني.	0.79
١٥	أتراجع بسهولة إذا كان المطلوب مني صعباً.	0.76
١٦	أبدو غير قادرة على التعامل مع معظم المشكلات التي تواجهني في الحياة.	0.77
١٧	أسجل ملاحظات منظمة أثناء الحصص الصفية.	0.79
١٨	أشارك في النقاش الصفي مع معلمتي.	0.76
١٩	أحضر الأدوات والمواد المطلوبة في الحصص الدراسية.	0.76
٢٠	أكمل واجباتي الدراسية حسب التعليمات التي تحددها المعلمة.	0.79
٢١	لا أهتم وأعاني الملل من أغلب المواد الدراسية.	0.79
٢٢	أتمكن من صياغة ما تعلمته في أثناء الدرس بلغتي الخاصة.	0.75
٢٧	أعمل على تلخيص الأفكار الأساسية في المادة دون تأخير.	0.78
٢٨	أصغي بتيقظ إلى توضيح المعلمة.	0.80
٢٩	أربط الأفكار والمفاهيم والمواد الدراسية<	0.78
٣٠	استخدم المكتبة والمصادر الأخرى للتوسع في المعلومات.	0.78
٣١	أعمل على تأخير الواجبات المسؤولة مني لآخر وقت.	0.74
٣٢	لا أسلم التعيينات المطلوبة مني في أوقاتها المجدولة.	0.73
٣٣	أستطيع شرح المفاهيم والأفكار الواردة في المواد الدراسية لزميلاتي.	0.74
٣٤	درجاتي عالية في أغلب المقررات الدراسية.	0.79
٣٥	أصرف وقتا طويلا في حفظ المعلومات .	0.76
٣٦	أواجه صعوبة في إدارة أوقات المذاكرة.	0.71
٣٧	قادرة على تحديد المطلوب من السؤال.	0.79

وضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين ٠.٧١ – ٠.٨٨ لفقرات المقياس، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبذلك يكون المقياس وفقراته صالحة للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

اتخذت الأمور الآتية في عمل الدراسة.

١- بناء البرنامج المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية الذي يعمل على تطوير مهارات الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة.

٢- الحصول على كتاب من الجهات ذات العلاقة لتسهيل مهمة الباحث.

٣- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وهم طالبات الصف الأول الثانوي المتفوقات أكاديميًا.

٤- توزيع الطالبات عشوائياً إلى المجموعتين التجريبية والضابطة وستضم كل مجموعة (٢٥) طالبة.

٥- تطبيق مقياسي الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية على طالبات الصف الأول الثانوي في المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية تطبيق البرنامج بتاريخ ٢٠١٦./٤/١٨

٦- تطبيق البرنامج المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية على طالبات الصف الأول الثانوي في المجموعة التجريبية، وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة، حيث استمرت فترة التطبيق من ١٦/٤/١٨ وحتى تاريخ ٢٠١٦./٥/١٢

٧- تطبيق مقياسي الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية على طالبات الصف الأول الثانوي في المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٨- إدخال البيانات لجهاز الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج والخروج بتوصيات.

تصميم الدراسة: تشتمل متغيرات الدراسة على:

أولاً- المتغير المستقل:

البرنامج المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية

ثانياً- المتغير التابع:

- الدافعية الذاتية. - الكفاءة الذاتية.

R	المجموعة التجريبية	O1	X	O2
R	المجموعة الضابطة	O1	---	O2

R : التوزيع العشوائي.

O1: اختبار قبلي.

X: المعالجة التجريبية من خلال البرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

O2: اختبار بعدي.

محتوى البرنامج:

الإطار النظري للبرنامج التعليمي:

يتم بناء هذا البرنامج اعتماد على مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية التي اقترحها باندورا، وتنظر هذه النظرية في تحديد درجة استعداد المتعلم القبلي من خلال الأبنية المعرفية التي توفر استعداداً ذهنياً للتفاعل مع الخبرات الجديدة.

تتكون النظرية من أربعة افتراضات تتكامل فيما بينها لإعطاء الصورة الكلية للنظرية، حيث تفترض أن التعلم المعرفي الاجتماعي نشاطاً ذهنياً يتمثل في نظام معالجة المعلومات التي تتحول من معرفة إلى تمثيلات رمزية. كما يفترض مبدأ الحتمية المتبادلة بين السلوك الإنساني والمتغيرات البيئية والشخصية. إضافة للتعلم بالملاحظة والذي يعني اكتساب أنماط سلوكية لم يكن من الممكن أداؤها قبل. كما تنظر النظرية المعرفية الاجتماعية إلى التعلم المنظم بأنه يتضمن عملية متنوعة (الفريجات، ٢٠١٢) .

الهدف العام للبرنامج التعليمي:

يهدف هذا البرنامج التعليمي إلى تنمية الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديمياً.

الأهداف الخاصة بالبرنامج التعليمي:

١. تنمية شعور الطالبات المتفوقات أكاديمياً بالدافعية الذاتية.
٢. تنمية شعور الطالبات المتفوقات أكاديمياً بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

- **العصف الذهني** Brain Storming.
- **التعلم التعاوني** Cooperative Learning.
- **المناقشة** Discussion.
- **لعب الدور** Role Play.
- **طرح الأسئلة** Questioning.
- **تدريب الحساسية** Sensitivity Training.
- **تشكيل السلوك** Forming behavior.
- **استراتيجية المحاضرة المعدلة** Modified lecture.

الفئة المستهدفة:

العينة المختارة من طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي المتفوقات أكاديمياً في مدرسة الأميرة بسمة الثانوية بالعاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

المدرب:

يعتبر الباحث المسؤول الأول عن تنفيذ البرنامج وتقويمه، ويمكن الاستعانة بعدد من المساعدين.

محتوى البرنامج التعليمي ومكوناته:

ويتكون البرنامج التعليمي من (٢٠) جلسة تم تنفيذها على مدار (٤) أسابيع بواقع (٥) لقاءات أسبوعياً. مدة كل لقاء حصة صفية (٤٥ دقيقة).

محتوى البرنامج التدريبي:

لقد تم توزيع جلسات التدريب بشكل منطقي ومتدرج حسب التالي:

اللقاء الأول: التعارف وبناء العلاقة التدريبية.
اللقاء الثاني: مدرستي تحت المجهر.
اللقاء الثالث والرابع: أنا ومعلمتي.
اللقاء الخامس: اعرف ذاتك.
اللقاء السادس والسابع: كن إيجابياً.
اللقاء الثامن: التعامل مع الضغوط.
اللقاء التاسع: العمل ضمن فريق.
اللقاء العاشر والحادي عشر: أهمية العلم في حياتنا.
اللقاء الثاني عشر: لماذا أتعلم.
اللقاء الثالث عشر: الفشل أصل النجاح.
اللقاء الرابع عشر: صياغة الأهداف.
اللقاء الخامس عشر: تقييم الذات الأكاديمية.
اللقاء السادس عشر والسابع عشر: القوة، الضعف.
اللقاء الثامن عشر: المسؤوليات الصفية.
اللقاء التاسع عشر: يوم دراسي ناجح.
اللقاء العشرون: الإنهاء وتطبيق مقياسي الدراسة والإعلان عند انتهاء التدريب.

الجلسات التدريبية:

الجلسة (١)

عنوان الجلسة: التعارف وبناء العلاقة التدريبية.

الزمن: (٤٥) دقيقة.

سيتم لقاء طالبات المجموعة التجريبية في الجلسة التدريبية الأولى بهدف تحقيق الألفة والمحبة والتعاون بين الباحث والطالبات، وتعزيز اتجاهاتهن نحو البرنامج، حيث سيتم تطبيق مقياسي الدراسة، ثم تعريفهم بالبرنامج وأهدافه وفوائده

بعد الانتهاء منه وسبب اختيارهن لهذا البرنامج ومدته الزمنية وطبيعة الدوام فيه، والإجابة عن أسئلة واستفسارات الطالبات حوله، وإشعارهن كذلك بإمكانية عدم المشاركة في التجربة لمن لا ترغب في ذلك، وأنه سيتم تأمين المواصلات للطالبات المشاركات في حال التأخر بعد الوقت الرسمي للمدرسة.

الجلسة (٢)

عنوان الجلسة: مدرستي تحت المجهر. الزمن: (٤٥) دقيقة.

الهدف العام: تنمية شعور الطالبات المتفوقات أكاديمياً بالدافعية الذاتية من خلال تصحيح تصوراتهن حول أدوار ومهام الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة.

الأهداف الخاصة:

- تذكر الهدف من وجود المدرسة.
- تعدد مهام وأهداف المعلمات والإداريات في المدرسة.
- توازن بين أهداف المعلمات والإداريات وتصوراتهن في المدرسة.
- تنمو لدى الطالبات اتجاه إيجابي نحو المعلمات والإداريات في المدرسة.

الاستراتيجيات اللازمة: الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة.

الأدوات والمواد اللازمة: جهاز عرض البيانات المحوسبة Data Show، حاسوب، لوح قلاب Flipchart، أقلام حبر بألوان وأحجام مختلفة، أوراق بيضاء وملونة.

دور المدربة	دور المتدربة
– التمهيد: الترحيب بالطالبات وسؤالهن عن اسم مدرستهن، الوزارة التابعة لها وسبب وجود المدرسة، الاستماع للإجابات وعرض اسم الجلسة وأهدافها.	– الإجابة عن الأسلة المطروحة.
– عرض مخطط لمكونات المدرسة المادية والبشرية، وإجراء حوار مناقشة حول الأهداف والأدوار.	– التفاعل الإيجابي والمشاركة بالحوار.
– سماع تصورات الطالبات حول الهيئة الإدارية والتعليمية وتدوينها.	– التعبير الحر عن المشاعر، والمشاركة في تدوين التصورات.
– استضافة مديرة المدرسة للتحدث عن رؤية المدرسة وأهدافها وسبل تحقيقها من قبل	– التفاعل من خلال الأسئلة مع مدير المدرسة.

دور المدربة	دور المتدربة
الهيئة الإدارية والتعليمية، وفتح المجال لأسئلة الطالبات. - ختام جلسة التدريب بشكر الضيفة وتلخيص لأبرز المعلومات التي طرحت في الجلسة. - إعطاء واجب بيتي يتمثل بالإجابة عن السؤال: كيف يمكنك كطالبة تحقيق أهداف المدرسة.	- المحافظة على حسن الاستماع والحديث.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات تم تفريغ الاستبانات واستخدام برنامج الحزم الإحصائي (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وعلى النحو الآتي: للإجابة عن سؤالي الدراسة سيستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفرضيات.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الذاتية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لطالبات الصف الأول الثانوي على مقياس الدافعية الذاتية للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج). كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس. والجدول (١١) يبين تلك النتائج.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات طالبات الصف الأول الثانوي على مقياس الدافعية الذاتية
للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٢٦.٥٣٣	٤.٨٣٨	١٨.٥٣٣	٢.٥٠٣
الضابطة	٢٥	٢٦.٨٦٧	٤.٣٢٣	٢٨.٨٦٧	٣.٣٩٨

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجرى تحليل التباين المشترك. والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢) تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في الدافعية الذاتية
في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القياس القبلي	٥.٠٤٥	١	٥.٠٤٥	٠.٤٤٥	٠.٥١١
المجموعة	٨٠٤.٤٨٣	١	٨٠٤.٤٨٣	٧٠.٨٨٦	٠.٠٠٠
الخطأ	٣٠٦.٤٢٢	٤٧	٦.٥١٩		
المجموع الكلي	١٧٩٦٣.٠٠٠	٥٠			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس الدافعية الذاتية وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٨.٥٣٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٨.٨٦٧) كما يتضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية
لاستجابة طالبات الصف الأول الثانوي على مقياس الدافعية الذاتية
في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطا المعياري
التجريبية	٢٥	١٨.٥٣٣	١.٠٣٢
الضابطة	٢٥	٢٨.٨٦٧	٠.٦٤٦

وبذلك يتم رفض فرضية الدراسة والتي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الذاتية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لطالبات الصف الأول الثانوي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج). كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس. والجدول (١٤) يبين تلك النتائج.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات طالبات الصف الأول الثانوي
على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٢٣.٢٠٠	٦.٣٦٠	٢٦.٠٠٠	٤.٧٣٥
الضابطة	٢٥	٢٢.٧٣٣	٢.٠٥١	٢٢.٨٦٦	٢.٣٨٦

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجرى تحليل التباين المشترك. والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥) تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القياس القبلي	١٣.٦٧٣	١	١٣.٦٧٣	٠.٩٧١	٠.٣٣٣
المجموعة	٧٠.٢٤٢	١	٧٠.٢٤٢	٤.٩٩٠	٠.٠٣٤
الخطأ	٣٨٠.٠٦٠	٤٧	٨.٠٨٦		
المجموع الكلي	١٨٣٧٧.٠٠٠	٥٠			

تضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٢٦.٠٠٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٢.٨٦٦) كما يتضح في الجدول (١٦).

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابة طالبات الصف الأول الثانوي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي البعدى المعدل	الخطأ المعيارى
التجريبية	٢٥	٢٦.٠٠٠	٤.٧٣٥
الضابطة	٢٥	٢٢.٨٦٦	٢.٣٨٦

وبذلك يتم رفض فرضية الدراسة والتي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الذاتية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين المشترك **لدلالة الفروق في مستوى الدافعية الذاتية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية** حيث أظهرت النتائج وجود فروق على مقياس الدافعية الذاتية

ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى الأنشطة التي تستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية والتي تم تدريب الطالبات عليها مما أدى إلى تحسن وتطوير مستوى الدافعية الذاتية لديهن، وساعدهن على تحسن أدائهن المدرسي والإقبال على العمل المدرسي بعزيمة، والدخول مع الطالبات الأخريات في تنافس من أجل الفوز والتميز ودرجة الدقة والنظام وحسن الأداء ودرجة التقدير والوعي بالذات.

ويرى الباحث أن التدريب على الأنشطة السابقة المتضمنة في البرنامج القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية كان ذا فائدة في تطوير الدافعية الذاتية لدى الطالبات، ويتضح أن الدافعية الذاتية يمكن أن تتعلمها الطالبات وتتقنها إذا ما توافرت لهن الأساليب والطرق الجيدة في التعلم. وتتضح فاعلية البرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الذافعية الذاتية في هذه الدراسة من خلال التحسن الذي طرأ على المستوى الأكاديمي والدافعية الكبيرة لدى الطالبات في المجموعة التجريبية وكان ذلك من خلال ملاحظات المعلمة التي أشارت إلى تحسن أداء الطالبات الأكاديمي والتفاعل الصفي الناتج عن تحسن وتطور مستوى الدافعية الذاتية لديهن.

ومما عزز أفراد المجموعة التجريبية لتنمية الدافعية الذاتية وتطويرها لديهن استخدامهن جميع مكونات التدريب على الدافعية الذاتية (التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز، وغيرها) في كل جلسة من جلسات البرنامج الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام اكثر من استراتيجية تعليمية.

كما أن صغر حجم المجموعة التجريبية أعطى فرصة للطالبات لتطبيق المهارات ومتابعتهن للواجبات الأمر الذي انعكس على مستوى أدائهن للمهارات التي تم تدريبهن عليها وبالتالي تحسن مستوى الدافعية الذاتية لديهن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرابحة (٢٠١٢) جزئياً من حيث وجود فاعلية للبرنامج المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير السلوك القيادي والاستقلال المعرفي لدى الطالبات. كما وتتفق مع نتائج العلوان والعطيات (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما وتتفق مع نتائج دراسة الزعبي

(٢٠١٠) والتي أظهرت وجود أثر للبرنامج التعليمي النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة. كما وتتفق مع دراسة الغانم (٢٠٠٧) والتي أظهرت وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على التعلم المنظم ذاتياً والمستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الدافعية الذاتية الداخلية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ثانياً–مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للبرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين المشترك **لدلالة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية** حيث أظهرت النتائج وجود فروق على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يعزى أثر البرنامج في تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتنميتها في هذه الدراسة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذه حيث تم تدريب الطالبات على مهارات :الشعور بالأمان، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالانتماء، والشعور بالغرض (الهدف) والشعور بالكفاية الشخصية) في الجلسات التدريبية ومن ثم تطبيقها فيما يواجهنه من مواقف واقعية. وهذا يشير إلى أن الطالبات لم يتعلمن ولم يكتسبن المهارات داخل الجلسة فقط بل إنهن استطعن أن ينقلن المهارات خارج الجلسات ويتضح ذلك من خلال ملاحظات المعلمات لطالبات المجموعة التجريبية داخل المدرسة والغرف الصفية.

ويتضح أثر البرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي تم إعداده و تنفيذه من خلال ردود فعل أفراد الدراسة والمعلمات المشاركات في تنفيذه في هذه الدراسة بأنه كان فعالاً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتطويرها لدى أفراد المجموعة التجريبية. ومن الملاحظات التي جمعت من المعلمات المشاركات في تنفيذ البرنامج إجماعهن على أن الطالبات قد استمتعن بجلسات البرنامج، كما أظهرن االتزاماً كبيراً في جلسات البرنامج . كذلك أشارت المعلمات إلى فاعلية البرنامج، وتحدثن عن مدى استفادة الطالبات من تطبيق البرنامج من حيث تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية مما أدى إلى تحسن مستوى التحصيل لديهن، وكذلك

التقليل من الصعوبات التعليمية التي كن يواجهنها في السابق. كما أشارت المعلمات إلى مدى استفادتهن من تطبيق البرنامج حيث تعلمن أساليب فعالة في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طالباتهن نحو ذواتهن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغانم (٢٠٠٧) والتي أظهرت وجود أثر للبرنامج التدريبي في التعلم المنظم ذاتياً المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

التوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الذي تم تنفيذه في هذه الدراسة في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية. لذا توصي الدراسة الحالية بالتوصيات التالية:

١ . استخدام هذا البرنامج التدريبي من قبل المرشدات التربويات, ومعلمات المرحلة الثانوية، وتعميمه على المدارس الخاصة والحكومية.

٢ . ضرورة إجراء بحوث تربوية تقوم على إعداد برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى الطالبات سواء أكانت انفعالية،أم اجتماعية، أم معرفية، لأن التحسن يجب أن يكون شاملاً لدى الطالبات ولا يقتصر على الجانب الأكاديمي فقط.

٣ .ضرورة عمل برامج تدريبية لأولياء الأمور لكيفية تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية الذاتية لدى الطالبات وذلك حتى يتم تكامل دور الأسرة مع المدرسة استمرارية التحسن في مفهوم الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية سواء داخل الأسرة أم المدرسة، الأمر الذي ينعكس على تفاعلات الطالبات مع المجتمع بشكل عام.

٤. العمل على إجراء برامج تدريبية لتنمية الجوانب الانفعالية لدى الطالبات غير الواردة في الدراسة الحالية حيث إن دراسات ميدانية عديدة بما فيها الدراسة الحالية بينت وجود أثر إيجابي ذي فائدة لهذه البرامج التدريبية على الطالبات في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

حمدي، نزيه وداود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات الجامعة الأردنية – سلسلة العلوم التربوية**، ٢٧(١)، ٤٤–٥٦.

الزعبي، عبير (٢٠١٠). **أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العلوان، أحمد والعطيات، خالد (٢٠١٤). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية**، ٢(٨)، ٦٣٨–٧١٧.

غانم، ناصر (٢٠٠٧). **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغضبان، عامر (١٩٩٦). **أثر النماذج الحية والمتلفزة والمكتوبة على الأحكام الأخلاقية لدى طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الفريحات، حسين (٢٠١٢). **أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار وفق نموذج دي بونو والضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (٢٠٠٤). **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبقها**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كاظم، محمود، وسهيل، أحمد (٢٠٠٨). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة الأستاذ**، جامعة بغداد، (٧٢)، ص٤١-٤٨.

مرابحة، فريال (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي والاستقلال المعرفي لدى طالبات الصف السادس الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action:** A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goetz, E., Alexander, P., and Ash, M. (2005). **Educational Psychology**. New York: U.S.A.

Green, J. (2005). **Public High School and College Readiness Rates**: 1991-2002. NewYork, NY: Manhattan Institute.

Lepper, M. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations Between Self-rated Motivation and Memory Performance. **Scandinavian Journal of Psychology.** 46 (4), 323-330.

Marden, K. (199٩). The relationship between self – efficacy, intrinsic motivation, and performance following negative feedback. DAI, 58, 11,

Paris, S , & Winograd, P. (1999). The Role of Self-regulated Learning in contextual Teaching: Principles and Practices of Teacher Preparation. Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in the Workplace and Beyond **(Information**

Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington.

Schunk, D. (2000). Goal Setting and Self-efficacy During Self-regulated learning. **Educational Psychologist,** 25, 71-86.

Selart, A. (2008). Effects of Reward on Self-regulation, Intrinsic Motivation and Creativity. Scandinavian Journal of Educational research. 52 (5), 439-458.

Thongnoum, D. Ed. D., (2008). **Self-efficacy, Coal Orientations, and Self-regulated Learning in Thai Students,** Oklahoma State University.

Wilk, R. (2009). **The Effect of Active Learning on College Students' Achievement, Motivation, and Self-efficacy in a Human Physiology course for Non-majors,** The University of Texas at Austin.