الإسهام النسبي لمستوى تجهيز المعلومات و فاعلية الذات الأكاديمية و أساليب التعلم للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

مخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين متفاوتي التحصيل الدراسي (مرتفع – متوسط – منخفض) على مقاييس مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم، بالإضافة لتحديد مقدار الإسهام النسبي للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى كل من عينة المرتفعين و المتوسطين و المنخفضين تحصيليا والعينة الكلية والتي شملت (٢٠٢) طالب بجامعة الملك عبد العزيز وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فرق دال إحصائيا بين الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل في مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا بين الطلاب منخفضي ومتوسطي التحصيل في مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم لصالح متوسطي التحصيل. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تفسير ما يقارب (٢٩,٣%) من التباين على متغير التحصيل لدى الطلاب مرتفعي التحصيل من خلال مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية والأسلوب الاستراتجي، وأنه يمكن تفسير ما يقارب (٧٤,١%) من التباين على متغير التحصيل لدى الطلاب متوسطي التحصيل بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية، كما يمكن تفسير ما يقارب (٥,١%) من التباين على متغير التحصيل لدى الطلاب منخفضي التحصيل بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات فقط، بالإضافة إلى إمكانية تفسير ما يقارب (٧٧,٢%) من التباين على متغير التحصيل لدى العينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية والأسلوب الاستراتيجي.

كلمات مفتاحية:

تجهيز المعلومات – فاعلية الذات – أساليب التعلم – التحصيل الدراسي – طلاب الجامعة

Abstract

The present study aimed at detecting the differences between high, medium, and low academic achievement students according to the measurement of the level of information processing and academic self-efficacy. Furthermore the study investigates the relative contribution of the independent variables in predicting the academic achievement in each group.

The study included 202 male students at King Abdul-Aziz University in the Faculty of Education. Significant differences were detected between low and high academic achievement students and between medium and low academic achievement students in respected to the level of information and academic self-efficacy. The study revealed that about 29.3% of the predictive characteristics of the high academic achievement students in relation to the level of information processing, academic self-efficacy and strategic behavior. 74.1% and 5.1% prediction characteristics were found among medium, and low academic achievement students respectively. And 72.2% was detected for the total group.

Key Words

Level of information processing - academic self-efficacy – Learning Styles – University students.

مقدمة:

يعتبر مستوى تجهيز المعلومات level of information processing و فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy و أساليب التعلم Learning Styles من المتغيرات التربوية والنفسية الهامة التي تساهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم لدى طلاب مختلف المراحل الدراسية. و بالرغم من تناول العديد من الدراسات للفروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في تلك المتغيرات؛ إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت حجم الإسهام النسبي لها على متغير التحصيل الدراسي، وهذا مما يؤكد أهمية الحاجة إلى مواصلة هذا النمط من الدراسات التي تُستخدم في كثير من الأحيان كمؤشرات للتحصيل الدراسي خاصة في ظل تنامي توجه البحوث التربوية والنفسية نحو تحديد درجة إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع ضمن موقف غير تجريبي، لأن هذا الأسلوب يسهم في توفير فهم أدق وأعمق للظاهرة محل الدراسة بما يضمن مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التغلب على المشكلات التربوية، كما أن هذا الأسلوب توجيه الدراسات المرتبطة تحديداً

بمجال علم النفس التربوي نحو أفضل الطرق لتحسين مخرجات عمليتي التعلم والتعليم (حسن، ٢٠٠٠؛ أبو راسين، ٢٠٠٥).

ويرى الباحث أن التحصيل الدراسي- كما يقاس بالمعدل التراكمي - لدى طلاب مختلف المراحل التعليمية بشكل عام ولدى طلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص يتأثر بعدد من المتغيرات المعرفية وغير المعرفية، فبعض تلك المتغيرات يتعلق بطبيعة المادة المتعلمة ذاتها، كسهولتها أو صعوبتها أو وضوحها، وبعضها يتعلق خصائص المتعلم نفسه، كالعوامل والخصائص المعرفية الوجدانية والسلوكية التي قد تساهم في تحديد مستوى هذا التحصيل.

وتنبثق أهمية دراسة مستوى تجهيز المعلومات في ضوء اعتباره متغيرا معرفيا يركز على طبيعة العلاقة بين عملية التجهيز و المستوى الذي تعالج به المادة المتعلمة من قبل المتعلم في الذاكرة العاملة Working memory، و يرى علماء علم النفس المعرفي أن مفهوم معالجة المعلومات ذو فائدة كبيرة في تحليل العمليات العقلية المعقدة عند مستوياتها العليا، كما يعتبر الاتجاه الملائم لتقدير الفروق الفردية بين الأفراد؛ وذلك لأنه يوضح مدى انجاز الأفراد مهام معرفية بنجاح بينما يفشل البعض الآخر في إنجازها (محمد مصطفى الديب، ٢٠٠٣).

ويمكن القول بأن وجه الاختلاف بين منظور تجهيز المعلومات ومستويات التجهيز في أن الأول يركز على تعاقب المراحل التي تتحرك من خلالها المعلومات وتجهز، بينما يركز الثاني على فرضية انتشار ترابطات التجهيز على أساس انه كلما زادت الترابطات بين الفقرات المتعلمة زاد مستوى تجهيزها (الزيات، ٢٠٠٦)، وتتميز المعلومات المخزنة في الذاكرة وفقا نموذج مستويات تجهيز المعلومات تتميز بمجموعة من الخصائص ومنها: أن ليس لها موقع محدد بها، وأن استمراريتها في الذاكرة لا تقاس بالزمن الطويل فالوقت الطويل الذي تستغرقه عملية التجهيز من المحتمل أن لا يعطي استمرارية أكثر للمعلومات من الزمن القصير الذي تستغرقه عملية التجهيز العميق، كما أن ثبات المعلومات المخزنة في الذاكرة يعتمد على الطريقة التي جهزت بها تلك المعلومات، فالمعالجة السيمانتية تدوم لمدة أطول من المعالجة السطحية في الذاكرة (ناصف، ١٩٩٩).

ويستخدم منهج تجهيز المعلومات لفهم الذاكرة الإنسانية، والذي يؤكد على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات، وتعتبر نظرية تجهيز المعلومات النظرية المعرفية للتعلم، والتي تصف تجهيز وتخزين واسترجاع المعلومات من العقل (محمد عباس المغربي، ٢٠٠٠: ٢٩).

كما تلعب نظرية تجهيز المعلومات دورا فعالا في الكشف عن اختلاف أداء الأفراد في الأنشطة العقلية، معتمدة على ما يفكرون فيه، حيث تمنحنا الفرصة الكافية للتعرف على العمليات العقلية المعرفية العديدة ورسم ملامحها (Cloninger, 2000: 479).

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ باعتباره نظام ذو سعة محدودة لتجهيز المعلومات، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs، وتجهز، ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة، وتتحقق عمليات تجهيز المعلومات عندما تشفر تلك المدخلات أثناء انتقالها خلال نظام التجهيز، وينطوي هذا النظام على خصائص أو مظاهر يمكن تغييرها من خلال الخبرة والتدريب، وبعض هذه الخصائص أو المظاهر تكون تحت التحكم الشعوري للفرد، وبعضها الآخر يكون خارج نطاق التحكم أو الضبط (السيد أحمد صقر، ٢٠٠٠: ٧٠).

كما تنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى التعلم على أنه عملية عقلية متكاملة، ومترابطة بحيث لا يمكن تجزئتها إلى استجابات فردية، فهو عملية مجردة في حد ذاتها، وليس من الضروري أن تبدأ بالمحسوسات لكي يستدل عليها، فالتعلم نمط عقلي كلى متكامل، لذلك فالتعلم بناء للمعلومات أو إعادة تنظيم لها بشكل يؤدى إلى معرفة أكثر من المعلومات المتعلمة، فالعملية هنا ليست عملية استرجاع، وإنما هي عملية خلق وابتكار، وإضافة معاني جديدة، وأفكار على المعلومات المتعلمة، فعلى سبيل المثال: عندما يقرأ الفرد يستنتج من بين السطور، ويضيف معاني جديدة من خبراته السابقة، ويدرك علاقات ويستنتجها، وتنشأ لديه أنماط معرفية إدراكية تختلف عما أراده المؤلف في الأصل (أفنان نظير دروزه، ٢٠٠٤: ٢٨-٢٩).

مشكلة الدراسة:

يفترض واضعا نموذج مستوى تجهيز المعلومات Craik & Lockhart (1972) أن مستويات تجهيز المعلومات تصنف إلى مستويين هما: (١) المستوى السطحي: Shallow Level وهو المستوى الذي يتم فيه التركيز على الخصائص الحسية. (٢) المستوى العميق: Level Deep وهو المستوى الذي يتم فيه التركيز على المعنى الذي تم فهمه وتشفيره ومقارنته بالمعاني المحتفظ بها سابقا نتيجة عملية التعلم. وبشكل عام يهدف نموذج مستوى تجهيز المعلومات إلى تحديد أفضل الطرق التي تحفظ فيها المعلومات في ذاكرة المتعلم في مدة زمنية قصيرة بصورة تجعلها أكثر ديمومةً، واستقراراً في الذاكرة، فجودة تجهيز المعلومات تعتمد على مدى إيجاد شبكة من الترابطات ذات معنى من بين المفردات المراد تجهيزها، وتشير الأدبيات ذات العلاقة إلى أن المستوى العميق من تجهيز المعلومات يقوم بدور هام في العملية التعليمية عبر

إثارة الدافعية لدى الطلاب، وحل المشكلات، وتقليل العبء المعرفي، كما يسهم في تعديل بعض أنماط السلوك المعرفي المختلفة للفرد بتدريبه على الخطوات الصحيحة والاستراتيجيات الفعالة لحل ما يعترضه من مشكلات؛ الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تطوير وتنمية مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية والتعليمية ورفع المستوى التحصيلي له بصفة خاصة وارتفاع مستوى العملية التعليمية بصفة عامة (Donan, Hollyh and Grace,2000؛ علي، ٢٠٠٦؛ المحمدي، ٢٠١٠).

وبالتالي يمكن اعتبار هذا النشاط المعرفي من مصادر الفروق الفردية أثناء اكتساب المهارات العقلية المعرفية لارتباطه بنحو غير مباشر بسعة الذاكرة العاملة والتي بدورها ترتبط بعلاقة قوية بالقدرة على التعلم والنجاح المدرسي؛ لأن تنظيم المعلومات في صورة وحدة معرفية واحدة ييسر من عمل الذاكرة العاملة أثناء تشفير المعلومات بما يسمح في تقليل الجهد على الذاكرة بشكل عام (الحربي؛٢٠١٣). وأشارت بعض الدراسات التي اهتمت بمتغير مستوى تجهيز المعلومات كدراسة (Biederman & Gerhardstein, 1993 ; Eysenck & Eysenck,1997; شاهين؛ ٢٠٠٤) إلى أن المستوى العميق من تجهيز المعلومات يسهم في زيادة كل من سعة تجهيز المعلومات وسرعة التعرف على النمط البصري وكفاءة استدعاء المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما اتفقت دراسة كل من (; Margaret,1995 مليحة، ٢٠٠٣؛ Danili and Reid,2004 ; Tsaparlis,2005 Aisling andAisling,2005 ; علي، ٢٠٠٦؛ علوان، ٢٠٠٨؛ Dolores,٢٠٠٨; الحربي، ٢٠١٣) على أن مستويات تجهيز المعلومات لها أثر دال إحصائيا على التحصيل الدراسي في بعض المقررات الدراسية كمقرر الرياضيات واللغة الانجليزية والكيمياء، وحل المشكلات الاستدلالية والكيميائية والفيزيائية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب متفاوتي التحصيل في مستويات تجهيز المعلومات لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل والذين عادة ما يتميزون بالقدرة على إيجاد شبكة من الترابطات ذات معنى من بين المعارف والمهارات المراد تعلمها لدى طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية.

هذا وأشارت بعض الدراسات التي اهتمت بمجمل أنشطة الذاكرة العاملة كدراسة (; Bull, Espy and ٢٠٠٨ Wilding, Bernce and Jennie,2007) , Wiebeإلى وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والقدرة على الأداء في الاختبارات التحصيلية لدى طلاب المرحلة الجامعية، والى أن الأفراد ذوي القدرة التجهيزية المنخفضة عادة ما يعانون من انخفاض في مستويات أدائهم على مجموعة متنوعة من مهام الذاكرة مقارنة بالأفراد من ذوي القدرات العالية. خاصةً على مكوني الذاكرة الرئيسة و الذاكرة الثانوية.

ويرجع اهتمام الدراسة الحالية بمتغير فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy كونها إحدى محددات عملية التعلم التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية، فهي مفهوم يشير إلى توقعات الفرد عن أداءه للسلوك في مواقف دراسية تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك (Bandura,1997).

كما أنها تشير إلى مستوى ثقة المتعلم بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديميا. وتؤكد نظرية فاعلية الذات على دور معتقدات الفرد في ممارسة التحكم بالأحداث التي تؤثر على حياته، وأنها لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما تهتم أيضا بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. فهي تعد إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته. وتعد من أهم آليات القوى الشخصية للأفراد؛ إذ أنها تمثل مثيراً مهماً في دافعيتهم للقيام بأي نشاط، وبالتالي فهي تقف خلف: طموحات المتعلم وتوقعاته، وسلوكياته وأفعاله، وجهوده ومثابرته، وردود أفعاله الوجدانية ويرجع اختلاف مستوى فاعلية الذات إلى: اختلاف طبيعة خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، والى اختلاف درجة صعوبة الموقف، ومقدار الجهد المبذول فيه، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات، والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات المعرفية في الذاكرة (Bandur,١٩٩٧).

ويشير محمد (٢٠٠٦) إلى أن معتقدات الشخص عن كفاءته الذاتية تعتبر إحدى نواتج معرفته بقدراته الداخلية تجاه ذاكرته، وتؤثر على النواتج المعرفية للمتعلم، فالأفراد الذين يرتفع لديهم مستوى فاعلية الذات يختارون المهام الأكثر تحدياً لهم ويبذلون جهداً كبيراً في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافاً بعيدة المدى ويلتزمون بها. وتشير الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية و التحصيل الدراسي كدراسة Hejazi، 2009 Shahraray, Farsinejad, and Asgary,2009) ; Ferla, Valcke and Cai,2009 ; Adeoye and Emeke,2009; Afari and Ward,2012 ; Defreita,2012 ; Turner, Chandker and Heffer,2009) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط بعلاقة موجبة بالتحصيل الدراسي، كما أنها تعد منبئا جيدا به، وتتميز بتأثيرها الموجب على متغير التحصيل لدى طلاب مختلف المراحل الدراسية، كما أن تدريب طلاب المرحلة الجامعية على تنمية فاعلية الذات الأكاديمية يسهم في تحسين التحصيل الدراسي في مقررات اللغة الانجليزية و الرياضيات والكيمياء والحاسب الآلي وعلم النفس، بالإضافة إلى أنها تعد من المتغيرات الفارقة بين متفاوتي التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.

ويرجع اهتمام الدراسة الحالية بمتغير أساليب التعلم Learning Styles باعتبارها طرقاً فاعلة في تيسير تعلم الطلاب من خلال التعامل مع الفروق الفردية، نظراً لأنها تؤثر وبشكل كبير على عملية التعلم وحل المشكلات، لذلك تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بدراسة أساليب التعلم باعتبارها أبعاد هامة داخل المجال التربوي، حيث تؤدي أساليب التعلم دورا كبيرا لا يمكن تجاهله في العملية التعليمية.

ويرى علوان (٢٠١٠) أن مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب مختلف المراحل الدراسية يتأثر بأساليب تعلمهم، وبالتالي يعد البحث في أساليب التعلم اتجاها جديدا في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، إذ يركز هذا الاتجاه على الاهتمام بالتعلم من وجهة نظر المتعلم نفسه، على عكس ما كان سائدا من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم، ويركز هذا الاتجاه أيضاً على الاهتمام بكيفية حدوث التعلم، حيث أن أساليب التعلم تركز على الطرق التي يستخدمها الأفراد في تعلم وفهم المعلومات والمفاهيم والمبادئ المقدمة لهم ممن ينعكس على مستوى قدرتهم على التحصيل وحل المشكلات (الحربي، ٢٠١١). وعلى الرغم من تعدد التصورات النظرية لأساليب التعلم؛ إلا أن البحث في نموذج Entwistle and Tait (2002) لأساليب التعلم يعد الاتجاه الأكثر شيوعا في ميدان علم النفس لأنه يركز على التحليل الكمي لمعرفة أهم أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب في دراستهم على عكس الاتجاهات الأخرى التي تركز على التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة فمفتاح التعلم الفعال هو أن نفهم أسلوب تعلم الطلاب وقدرتهم على معالجة المعلومات، فأسلوب التعلم السطحي يؤدي إلى فهم سطحي، في حين أن أسلوب التعلم العميق يؤدي إلى فهم عميق يؤدي بدوره إلى تعلم المفاهيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات التي يدرسها الطالب.

وذكر أبو هاشم (٢٠٠٢) أن هذا النموذج يقوم على افتراض وجود ثلاثة أساليب للتعلم وهي: (١) الأسلوب العميق Deep approach: ويتصف المتعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الهدف، التفاعل النشط مع المحتوى، والقدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة، وإعطاء أمثلة من الحياة اليومية، وطرح الأفكار بطريقة مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات أو الارتباطات الداخلية للعناصر، والفحص المنطقي للمناقشات (٢) الأسلوب السطحي Surface approach: وهنا يكون المتعلم متوجها نحو الحفظ، والاعتماد على معلومات الذاكرة بشكل كبير، ويتصف أداء تعلمه بعدم القدرة على إعطاء أمثلة أو إحداث الربط بين العناصر، وعدم وضوح الهدف أو الإستراتيجية المستخدمة لديه، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي عليه.(٣) الأسلوب الاستراتيجي Strategic approach: ويكون المتعلم متوجها نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، ويتصف بالقدرة على تنظيم مواد الدراسة تنظيماً دقيقاً في صور متناسقة ومتتابعة في إطار وحدود المنهج الدراسي، ويستخدم الأوراق الخارجية

والمناقشات للوصول إلى النجاح خــوفاً من الفشل، وقادر على وضع خطط بديلة، وتنظيم الوقت وتوزيع المجهود. ويتضح من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم والتحصيل الدراسي كدراسة (Oakland, Joyce, Horton and Glutting,2005؛ إبراهيم والفضالي، ٢٠٠٧؛ Montemayor, Aplaten, Mendoza, and Perey,2009؛ الحربي، ٢٠١١) إلى وجود فروق بين الطلاب المرحلة الجامعية من منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في أساليب التعلم (السطحي، العميق، الإستراتيجي) إذ تبين أن الطلاب المتفوقين تحصيلياً كانوا أكثر ميلاً لاستخدام أسلوبي التعلم العميق والتعلم الاستراتيجي، في حين تميز الطلاب منخفضي التحصيل باستخدام الأسلوب السطحي، كما بينت النتائج أن أساليب التعلم تعد من العوامل المنبئة بجودة التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وبالنظر للدراسات السابق عرضها يتبين أن الإسهام النسبي لمتغيرات مستوى تجهيز المعلومات و فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم حتى هذا الوقت غير واضحة المعالم في البيئتين العربية و البيئة المحلية، خاصة في ظل تناول شرائح متفاوتي التحصيل الدراسي (مرتفع – متوسط – منخفض) من طلاب المرحلة الجامعية، ويرى الباحث أن عدم اتضاح هذه الرؤية من شأنه أن يضعف جودة وفعالية برامج الرعاية التربوية والتعليمية المقدمة لهم من قبل عمادات شؤون الطلاب في مختلف الكليات والمؤسسات الجامعية، إذ أن هذا التفاوت التحصيلي قد يكون مؤشرا لتفاوت كبير في العديد من الخصائص الشخصية والمعرفية والتي من بينها متغيرات الدراسة الحالية، و في ضوء العرض السابق لأدبيات متغيرات الدراسة والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متفاوتي التحصيل الدراسي في كل من مستوى تجهيز المعلومات و فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم (السطحي–العميق–الاستراتيجي) والى تمتع المتغيرات المستقلة بقيم تنبؤية جيدة بالمتغير التابع محل الدراسة، تسعى الدراسة الحالية – وفي ضوء الاختلاف الثقافي والاجتماعي والأكاديمي لعينة الدراسة –إلى الكشف عن الفروق بين متفاوتي التحصيل في كل من مستوى تجهيز المعلومات و فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم (السطحي–العميق–الاستراتيجي)، بالإضافة إلى الكشف مقدار الإسهام النسبي لتلك المتغيرات في ضوء اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

ما مقدار الإسهام النسبي لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى كل من عينة المرتفعين و المتوسطين والمنخفضين تحصيليا والعينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية ؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: الكشف عن مقدار الإسهام النسبي لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى كل من عينة المرتفعين والمتوسطين والمنخفضين تحصيليا والعينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١-أن دراسة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لها أهمية خاصة؛ لارتباطها بمستوى التحصيل الدراسي، لاعتبارها متغيرات تشخيصية لبعض الصعوبات التي يعاني منها طلاب المرحلة الجامعية، مما قد يمكن القائمين على المؤسسات التعليمية الجامعية من اتخاذ الإجراءات التربوية الفاعلة لتحسين الممارسات التعليمية والتي تعنى بتطوير المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات الجامعية من خلال إعداد برامج تدريبية تتناسب و طبيعة المرحلة العمرية والدراسية لمختلف شرائح متفاوتي التحصيل، بشكل يهدف إلى معالجة تدني المعدلات التراكمية، التي يعاني منها بعض طلاب المرحلة الجامعية دون أسباب مرضية أو صعوبات تعلم، والذي قد ينعكس إيجاباً على مستوي تحصيلهم الدراسي.

٢- أنها قد تسهم في اقتراح مجموعة من البرامج التدريبية التي تعنى بتطوير المهارات المعرفية وغير المعرفية المسئولة عن جودة عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية بما يتناسب والمستوى التحصيلي للطلاب، على نحو قد يسهم في معالجة الفقد السريع لجملة المهارات والمعارف التي تتضمنها المقررات الجامعية، التي يعاني منها الطلاب مما يسهم في تحقيق هدف جودة التعليم العالي و الذي تدعو إليه التوجهات التربوية الحديثة.

ضرورة تقليل المعلم من كم المعلومات التي يقدمها للتلاميذ في الحصة الواحدة فكثرة المعلومات في الحصة الواحدة تعلي من قيمة النسيان، فكثرة الكلام ينسي بعضه بعضاً، فتذكر التلاميذ للمعلومات التي تأتي في نهاية الحصة (أثر الحداثة) يكون أعلى من تذكرهم للمعلومات التي قدمت في وسط الحصة، كما أن تذكرهم للمعلومات التي وردت في بداية الحصة يكون أعلى من تذكرهم للمعلومات التي تقع في وسط الحصة (أثر الأولوية).

كذلك تقتضي الضرورة تقديم المعلم المعلومات في صورة مجهزة تجهيزاً عميقاً، فالتجهيز العميق يقوي مهارات التجهيز التوسعي Elaboration Processing لدى التلاميذ، مثال ذلك: في مادة الدراسات الاجتماعية يقوم المعلم بشرح الدرس، ثم يطلب من التلاميذ القيام بعملية البحث في الموسوعات و المراجع المتخصصة بهدف جمع تفاصيل أكثر عن الدولة موضوع الدرس مما يزيد و يقوي عملية تشفير المعلومات التي تضمنها الدرس الذي تلقاه التلاميذ أثناء شرح المعلم، فعملية البحث في الموسوعات و جمع تفاصيل أكثر تنمي لدى الطلاب مهارات (التشابه Analogy ــ التصور الحسي Imagery ــ المقارنة Comparison) وكلها مهارات متعلمة تؤدي إلى حدوث تعلم فعال له ثماره الطبية، كما أنها تنأى بالتلاميذ عن اللجوء إلى نمط الحفظ القائم على الصم Rote Manner، و تدفعهم لعملية التعلم القائمة على المعنى، الأمر الذي يُيسر عملية تخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

مصطلحات الدراسة:

تجهيز المعلومات: هي تلك العمليات العقلية المعرفية التي يستخدمها الفرد بمجرد استقباله للمثير عند الانتباه إليه، تمهيدا لصدور استجابة تتماشى مع هذا المثير، وأهميته بالنسبة للفرد"

مستويات التجهيز للمعلومات Levels of Processing of Information يُعد مصطلح مستويات التجهيز للمعلومات من المصطلحات التي ابتكرها Craik & Lockhart (١٩٧٢، ص٦٧٥) و دعمها Craik & Tulving (١٩٧٥، ص٢٦٨) بهدف تجهيز المعلومات التي يتم تقديمها للتلميذ أثناء مرحلة الدراسة أو التجهيز في مستويات هي:

(أ) المستوى الهامشي Shallow Level: وتهتم ذاكرة التلميذ بالتركيز على الملامح الحسية أو الفيزيائية Physical or Sensory Features في المثير المقدم، مثال ذلك معرفة التلميذ (نمط الخط Type Script الذي كُتبت به حروف الكلمة صغيرة Small أو كبيرة Capital ــ زوايا ميل الحروف التي كُتبت بها كلمة على الخط المستقيم (*Shallow*) ــ درجة لمعان أو إضاءة الصورة Brightness ــ درجة الصخب أو الضجيج في الصوت المسموع Loudness ــ التفريق بين صوت الرجل و صوت المرأة).

(ب) المستوى المتوسط Intermediate Level يطلب من التلميذ معرفة السجع (القافية) Rhyme في الكلمات المقدمة،مثال ذلك (كلور ــ فلور).

(ج) المستوى العميق Deep Level يطلب من التلميذ معرفة ما إذا كانت الكلمة المقدمة له مناسبة للفئة المعطاة Given Category مثال ذلك: تقديم كلمة برتقال مكتوبة على كارت و أسفلها سؤال (هل البرتقال من الفاكهة ؟) كذلك معرفة التلميذ إكمال الجملة المعطاة بالكلمة المناسبة مما بين القوسين مثال ذلك: (قابل أحمد ..... في الشارع (صديقه ــ سحابة). كذلك معرفة التلميذ معاني الكلمات Word's Meaning المقدمة وربطها بالكلمات المنسوجة في ذاكرته من قبل و في الدراسة الحالية سوف نقتصر على المستوى الهامشي و المستوى العميق فقط.

التعريف الإجرائي: هي عدد العناصر التي يستطيع المفحوص تجهيز ها مع إدراك العلاقات الناتجة بينها من خلال تفاعل شبكة ترابطات المعاني بين هذه العناصر، وبزيادة عدد المفردات التي تم تجهيزها مع تحديد العلاقات بينها يزداد مستوى تجهيز المفحوص للمعلومات

(٢) فعالية الذات الأكاديمية:Academic Self-Efficacy هي مجموع الأحكام الشخصية للطالب والتي تعكس مدى ثقته وقدرته على أداء المهام الأكاديمية، والمثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات الدراسية للوصول إلى نتائج متوقعة، ويتكون هذا التعريف من ثلاثة عناصر حمدي سلام، ٢٠٠٩، ص١٠):

أ- الثقة في الأداء: ويعني إجرائيا الثقة في القدرات والإمكانات الشخصية، والقدرة على التخطيط للأعمال التي تتطلب مهارة وجهدًا، والتعبير عن الذات أمام الآخرين، والمبادأة وعدم التردد عند القيام بالأعمال، والتحرر النسبي من مشاعر الخوف والقلق المتعلقة بالدراسة.

ب- مواجهة التحديات: ويعني إجرائيا القدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات بإيجاد الحلول لها، والمثابرة في مواجهة هذه المشكلات، والترحيب بالقيام بالأعمال الصعبة، وبذل الجهد للوصول إلى الهدف، والسعي نحو التميز عن الآخرين.

جـ- توقع النتائج: ويعني إجرائياً توقع الوصول إلى النتائج التي تم التخطيط لها، والتحرر من مشاعر توقع الفشل، وتوقع النجاح في الأعمال الدراسية المتنوعة.

التعريف الإجرائي: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بعد الإجابة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد عبد المعطي (٢٠٠٤).

(٣) أساليب التعلم: Learning Styles هي الطريقة التي يستخدمها الطالب باتساق للتعامل مع خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه. وتعرف أساليب التعلم إجرائيا على أنها: الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في المقاييس الفرعية الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعدل والذي أعده كل Entwstle &

Tait ترجمة وتقنين السباطي ورمضان (٢٠٠٢) وهي: الأسلوب العميق، والسطحي، والاستراتيجي.

(٤) التحصيل الدراسي: Academic Achievement هو المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالمعدل التراكمي في المرحلة الجامعية.

الدراسات السابقة:

قام سبر و جرين.Thapar A. &Greene R (١٤٤: ٦٧١ ــ ٦٧٩ ١٩٩٤) بدراسة بعنوان " تأثيرات مستويات التجهيز في المهام الصريحة و الضمنية " حيث استهدفت الدراسة في التجربة (١)، (٢)، (٣) اختبار تأثير مستويات التجهيز في التذكر الضمني المُقاس باختبارات (إكمال حروف الكلمة –التماثل الإدراكي –المعلومات العامة) وذلك في حالة التصميم المختلط وغير المختلط للقوائم، كما استهدفت الدراسة في تجاربها (٤)، (٥)، (٦)، (٧) اختبار تأثير مستوي التجهيز في التذكر الصريح المُقاس باختبارات الذاكرة الصريحة (اختبار التعرف ــ اختبار الاستدعاء الحر ــ اختبار الاستدعاء التلميحـــي) عندما يتم تقديم مفردات الاختبار مرتين أثناء مرحلة الدراسة) و ذلك في حالة التصميم المختلط و غير المختلط للقوائم و بلغت عينة الدراسة في التجارب السبع على التوالي (٤٠)، (٣٤)، (٢٤)، (٤٠)، (٢٢)، (٢٦)، (٢٤) و هم جميعاً من طلاب قسم علم النفس في بجامعة Western Reserve University بالولايات المتحدة الأمريكية، و استخدمت الدراسة في جميع تجاربها قائمة مكونة من ١٢٠ كلمة، أضيف إليها ٤٠ كلمة استخدمت كمفردات حاجزة Buffer Items توضع في بداية و نهاية القائمة للحد من أثر الأولوية و الحداثة و استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الممثلة في (المتوسط ــ النسبة المئوية ــ تحليل التباين) و أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير دال لمستويات التجهيز في التذكر الضمني المُقاس باختبارات (إكمال حروف الكلمة ــ التماثل الإدراكي ــ المعلومات العامة). وعن وجود تأثير دال لمستويات التجهيز في التذكر الصريح المُقاس باختبارات (التعرف ــ الاستدعاء الحر ــ الاستدعاء التلميحي) لصالح المستوى السيمانتي و ذلك في حالة التصميم المختلط و غير المختلط للقوائم التي قُدمت أثناء مرحلة الدراسة أو التجهيز (Thapar Anjali & Greene Robert. 1994. 679).

كما قام كل من جوميز وهازلدين Gomez & Hazeldine (١٩٩٦) بدراسة تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وهدفا إلى فحص مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) باستخدام نموذج دودج Dodge، وتم التطبيق على ثلاث مجموعات، مجموعة

من الأطفال المتخلفين عقليا، ومجموعتين من الأطفال العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥,٣-١٢,٣) سنة، وتم تجانس جميع أفراد العينة في العمر العقلي والزمني، وتم استخدام (٦) مجموعات من الصور التي تعرض مواقف مثيرة باستخدام مقاييس دقيقة لتفسير التلميحات العرضية والعدائية والغامضة، وتم التوصل إلى أن مجموعة الأطفال المتخلفين عقليا أقل دقة في تفسير التلميحات العرضية وأكثر عدوانية في استجاباتهم للتلميحات الغامضة، مما يؤكد على أن هؤلاء الأطفال أقل في التجهيز المعرفي بصفة عامة وتجهيز المعلومات الاجتماعية بصفة خاصة عند مقارنتهم بمجموعتي العاديين، وهذا يؤكد على أن الإعاقة حدت من قدرتهم على استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات الملائمة لكل موقف (Gamez & Hazeldine, 1996: 217-227).

وتناول نيلس Nellis (٢٠٠٠) العدوانية والتخلف العقلي: تطبيق نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية من خلال برنامج للتجهيز المعرفي، واهتم بإعادة صياغة نموذج تجهيز المعلومات في صورة اجتماعية لفهم كيف أن العدوانية ربما تنمو كاستجابة مفضلة لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) نتيجة الصعوبات المعرفية المصحوبة بعدم القدرة، وتم التطبيق على (١٥) طفلا متخلفا عقليا (قابلا للتعلم)، (١٥) طفلا عاديا عدوانيا، واستخدم البحث نموذجا لتجهيز المعلومات في صورة اجتماعية من خلال أداء المهام الاجتماعية، وهذا النموذج يرى أن هناك مهارات سلوكية ومعرفية معينة ضرورية للتفاعلات الاجتماعية الملائمة، تم استخدام مجموعة من الاختبارات تتضمن (المهام الاجتماعية ــ التجهيز المعرفي ــ التواصل ــ ما وراء المعرفة ــ التنظيم الذاتي ــ حل المشكلة)، وتم التوصل إلى أن الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) أقل في تجهيز المعلومات الاجتماعية عند مقارنتهم بالأطفال العاديين، ويرتبط ذلك باضطرابات معرفية اجتماعية في تجهيز المعلومات، ما وراء المعرفة، التواصل، التنظيم الذاتي، وكذلك اتسم المتخلفين عقليا باستخدامهم غير المرن لاستراتيجيات حل المشكلة، مما يؤكد على توترهم المعرفى Cognitive rigiditness الذي يلعب دورا فعالا في انخفاض أدائهم الأكاديمي من جانب وتشكيل سلوكهم العدواني من جانب آخر (Nellis, 2000: 72-124).

وفحصت دراسة بويرازلي (poyrazli, 2000) المدى الذي إليه تكون كل من متغيرات (الجنس – الكفاءة في اللغة الانجليزية – التوكيدية – الخبرات الأكاديمية – فعالية الذات الأكاديمية) قادرة على التنبؤ بالتوافق النفسي – وذلك بين الطلاب المتخرجين، تكونت عينة الدراسة من ١٢٢ طالبًا (٥١% حاصلون على الماجستير – ٤٨%حاصلون على الدكتوراه منهم ٥٥ %من الذكور – ٤٥%من الإناث). وقد استخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات:

١.استبيان ديموجرافي. Demographic Questionnaire

٢.قائمة التوكيد لـــ (رازوس) The Rathus Assertiveness Schedule

٣. مقياس فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy Scale

٤.مقياس الخبرة الأكاديمية Academic Experience Scale

٥.مقياس الشعور بالوحدة Loneliness Scale

ومن خلال تطبيق الأساليب الإحصائية كمعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي وأنوفا وأسلوب تحليل الانحدار والتحليلات الارتباطية، أظهرت النتائج أن ثلاثة متغيرات أسهمت بشكل فريد في تباين مستوى التوافق العام لدى الطلاب وهذه المتغيرات هي: الكفاءة في اللغة الإنجليزية – التوكيدية – فعالية الذات الأكاديمية، في حين يمكن التنبؤ بالوحدة من خلال الجنس والتوكيدية، حيث سجل الذكور مستويات أعلى من الشعور بالوحدة مقارنة بالإناث، ولم يوجد اختلاف للجنس في مستوى التوافق العام لدى الطلاب، وارتبط بشكل فريد كل من فعالية الذات الأكاديمية والتوكيدية بالتوافق، وسجل الطلاب ذوو المستويات المرتفعة من التوكيدية وفعالية الذات الأكاديمية مشكلات توافقية أقل، كما أظهرت النتائج أن الطلاب أصحاب المستوى التوكيدي المرتفع سجلوا فعالية ذاتية مرتفعة في المجال الأكاديمي، وأن الطلاب الأكثر توكيدية يظهرون تفاعلات أكاديمية أكثر أو يطلبون المساعدة الأكاديمية مثل (الاستفادة من مراكز الكتابة– السؤال عن الواجب من زميل الدراسة أو البروفيسور) ومن ثم يكون لديهم مستوى أعلى من فعالية الذات الأكاديمية.

وأعد محمد توفيق (٢٠٠٢) دراسة حول فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوي العام والثانوي الفني، وبلغت العينة ٤٢ طالباً، ٤٤ طالبة من الثانوي العام؛ ٤١ طالباً، ٣٦ طالبة من الثانوي التجاري؛ ٣٥ طالباً، ٤١ طالبة من الثانوي الصناعي؛ وذلك من طلاب الصف الثاني الثانوي تتراوح أعمارهم بين ١٥ ــ ١٧ سنة، وتم تطبيق مقياس الفعالية العامة للذات(إعداد الباحث)، ومقياس مستوى الطموح(إعداد الباحث)، واختبار الدافع للإنجاز) إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨٧)، وكشفت النتائج عبر استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت)، والتحليل العاملي عن وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين فعالية الذات ومستوى الطموح، وفعالية الذات ودافعية الإنجاز، كما تبين وجود فروق عند مستوى(٠,٠١) بين الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في الفعالية العامة للذات بين طلاب الثانوي العام والتجاري لصالح طلاب الثانوي العام، في حين لم تظهر فروق بين طلاب الثانوي العام والصناعي، والتجاري والصناعي على مقياس فعالية الذات العامة، ولا توجد فروق دالة بين ذكور وإناث

الثانوي العام في الفعالية العامة للذات، وتوجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الفعالية العامة للذات في دافعية الإنجاز والفروق في صالح مرتفعي الفعالية.

وتناول نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٢) عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية للتلاميذ المتفوقين عقليا والعاديين بمرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية الفكرية، وهدف إلى التحقق من تأثير المستويات العقلية المختلفة لدى (المتفوقين عقليا ــ العاديين ــ المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم") على فاعلية عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية ومدى عملية اكتساب أو تحقق التجهيز الآلي للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي، و تم التطبيق على (٥٤) تلميذا متفوقا عقليا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي، (٦٥) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي أيضا، (٦٠) تلميذا متخلفا عقليا من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بالمستويين الأول والثاني، وتم استخدام (اختبار تورانس للتفكير الابتكارى (صورة الأشكال) – اختبار اوتيس لينون للذكاء (١١-١٦) سنة – كمبيوتر لإعداد المهام المعرفية وحساب أزمنة التجهيز المعرفية والحركية بالملى/ثانية، والأخطاء لكل من نمطي التجهيز المضبوط والآلي للمفحوصين)، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في السرعة المعرفية للتجهيز المعرفي المضبوط والآلي لصالح متوسط درجات مجموعة المتفوقين عقليا على متوسطات درجات مجموعتي العاديين والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، ثم لصالح متوسط درجات مجموعة العاديين على متوسط درجات مجموعة المتخلفين عقليا (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠٠٢: ١٨٩-٢٤٧).

وبحث مارتينز (Martinez, 2003) وجهة الضبط الأكاديمية ودافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الأسبان وغيرهم في المدارس المتوسطة، وشارك في هذه الدراسة خمسة وتسعون طالباً بالصفوف السابع والثامن من مدارس وسط كاليفورنيا بالولايات المتحدة، وتم تطبيق اختبار لقياس إدراك التحكم لدى الأطفال، ومقياس في التوجه الداخلي/الخارجي داخل الفصل، ومقياس مفهوم الذات لدى الطالب (قام الباحثون باختيار ٢٢ عبارة من مقياس مفهوم الذات المكون من ٧٠ عبارة وذلك لقياس فعالية الذات الأكاديمية)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلاب غير الأسبان، وأن فعالية الذات والدافعية كانتا لهما القدرة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، ولم يكن للعرق أي تأثير دال على درجات المقاييس المستقلة، فلم يسجل الطلاب غير الأسبان ارتفاعًا دالاً على المتغيرات الدافعية الثلاثة (فعالية الذات الأكاديمية ــ وجهة الضبط ــ الدافعية للإنجاز) وذلك مقارنة بالأسبان، ووجد أن التفاعلات بين وجهة الضبط الداخلي وفعالية الذات الأكاديمية لم تكن دالة، كما اعتبرت فعالية الذات الأكاديمية المنبئ الوحيد المفيد للإنجاز الأكاديمي، ولم توجد علاقة بين درجات الطلاب على مقاييس فعالية الذات الأكاديمية

ووجهة الضبط والدافعية للإنجاز بين الأسبان وغير الأسبان، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية فعالية الذات من أجل النمو الأكاديمي.

واهتم ديكمان (Dykeman، et al، 2004) بدراسة التدخل في النمو المهني، وفعالية الذات الأكاديمية والدافعية؛ كما هدف إلى التعرف على مدى تأثير التدخل الإرشادي في المجال المهني على الفعالية الذاتية والدافعية لدى طلاب التعليم المهني، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلات الإرشادية، ومقاييس في الدافعية وفعالية الذات، وطبقت هذه المقاييس على عينة قوامها ٢٩٣ طالباً من ٢٠ مدرسة ثانوية فنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم جمع ٤٤ مهنة صنفوا في أربع مهن عامة، ومن خلال قياسات قبلية وبعدية متكررة توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للتدخل في فعالية الذات والدافعية، حيث تبين وجود فروق دالة بين التطبيقات القبلية والبعدية في اتجاه البعدية، كما أشارت إلى أن فعالية الذات والدافعية كانتا بمثابة متغيرات مهمة في الأداء الأكاديمي.

وأجرى (Fabrizio, 2005، 2817) دراسة عن التجهيز المضبوط/ الآلي للمعلومات لدى المرضى المصابين بالاكتئاب، وهدفت الدراسة إلى معرفة الاختلاف في تجهيز المعلومات المضبوطة / الآلية لدى الأفراد المصابين بالاكتئاب نتيجة مرض عصبي من أثر إصابتهم بالارتطام في الرأس نتج عنه إصابات في الجزء الأمامي من النصف الأيسر من الرأس، والأفراد المصابين بالاكتئاب ولكن ليس بسبب مرض عصبي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ مريضًا مقسمين إلى ٢٣ فردًا مصابين بمرض عصبي، ١٩ فردًا غير مصابين بمرض عصبي، وتم قياس فاعلية نوعي التجهيز لدى هؤلاء الأفراد من خلال برنامج مصمم على الكمبيوتر، وتوصلت النتائج إلى عدم تأثر التجهيز الآلي لدى المرضى بالاكتئاب بالأمراض العصبية حيث لم توجد فروق بين المجموعتين في طريقة التجهيز الآلي للمعلومات، بينما وجدت فروق بين المجموعتين في طريقة التجهيز المضبوط للمعلومات لصالح المجموعة التي تعاني من الاكتئاب فقط، ويدل ذلك على تأثر عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة بوجود خلل في الجزء الأمامي من النصف الأيسر من الرأس.

وهدفت دراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (٢٣٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى حيث تم اختيارهن عشوائياً، وقد تراوحت أعمارهن بين (١٧-٢٤) سنة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ حيث طبقت عليهن ثلاثة مقاييس وهي: مقياس فاعلية الذات (إعداد Fan & Mak, 1998) ومقياس مستوى الإنجاز (إعداد: يوسف فطامي، ١٩٩٣) ومقياس الذكاء الوجداني (إعداد رشدي فام وماجي وليم وأحمد حسين، ٢٠٠١)، وبعد تحليل بيانات الدراسة باستخدام

معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات ودرجات دافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.

وهدفت دراسة شاباز(Shabazz,2007) إلى التعرف على تأثيرات كل من البيئة والعمر على وجهة الضبط وفعالية الذات وتقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب مدنيين يدرسون في كليات مدنية وطلاب عسكريين في التدريب العسكري، وبعد استخدام أدوات تعكس متغيرات الدراسة توصلت النتائج إلى أن البيئة والعمر كان لهما تأثير دال على وجهة الضبط وتقدير الذات ولم يكن لهما تأثير على فعالية الذات، كما كان للعرق تأثير دال على وجهة الضبط وتقدير الذات وفعالية الذات، كما وجدت علاقة موجبة بين وجهة الضبط وتقدير الذات وفعالية الذات، و تمكننا هذه العلاقة من التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوعها وأن منها من ركز على ربط تجهزي المعلومات ببعض المتغيرات، وبعضها ركز على فعالية الذات الأكادية وعلاقتاها بعض المتغيرات إلا أنه لا توجد دراسة ربطت بين المتغيرات الثلاث لهذه الدراسة وهو ما يميزها عن هذه الدراسات رغم إفادتها منها في الإطار النظري وفي الإجراءات المنهجية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مستوى تجهيز المعلومات:

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل العقل البشرى من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعتبر من الدراسات والبحوث المتقدمة في علم النفس المعرفي بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه القرار، وفى أداء النشاط الفعال (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ١٣).

ويمكن تحديد أهم خصائص تجهيز المعلومات التي تتضمن ما يلي: العمليات المعرفية نشطة وفعالة وإيجابية وليست خاملة أو سلبية، دقيقة بصورة مدهشة، تجهز المعلومات الموجبة أو المثبتة بصورة أفضل من المعلومات السالبة أي المصاغة بصياغة منفية، يرتبط كل منها بالآخر أي مترابطة فيما بينها ولا يعمل أي منها منعزلا،

العديد منها يقوم بالتجهيز التبادلى للمعلومات من الأدنى للأعلى والعكس (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٣٨٩-٤٠٠).

وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقي المنبع، ومن ثم فهي طاقة، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى، ومن ناحية أخرى، فإن الحديث دائما يدور حول نظامين: مصدر المعلومات (مدخلات) (كل ما يوجد خارج الإنسان) ومجهز هذه المعلومات (عمليات) "المخ الإنساني" الذي يوصف بأنه أضخم وأعتد "مجهز" Processor للمعلومات في الوجود، وعلى هذا، فإن عملية تجهيز المعلومات تتم من خلال: برامج وراثية المنشأ مسئوله عن جميع صور النشاط الفطري الغريزي، برامج يتم إدخالها من خلال التعلم ذات الطبيعة المنفردة، فهي ذاتية التعديل والتحسن والتطور من خلال التعلم والتغذية الراجعة الفورية (عبد الوهاب محمد كامل، ١٩٩٩: ٢٤٢-٢٤٣).

فالفرد حينما يجهز المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة في تجهيزها، كما أنه يميل إلى استخدام أسلوب معين في طريقة التعلم والتفكير، وقد تكون هذه الطريقة مرتبطة بشكل أو بآخر بأحد نصفى المخ (الأيمن أو الأيسر)، أو النصفين معا حيث يرتبطان بنماذج تجهيز المعلومات المتتالي والمتآني معا (محمد محمود الشيخ، ١٩٩٩: ٦٤).

إن نظرية تجهيز المعلومات تلفت النظر إلى معرفة الخصائص التي ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلاله (سليمان محمد سليمان، ١٩٩٩: ٣٧).

وقد أدى هذا التوجه الجديد إلى الاهتمام بنظرية تجهيز المعلومات من أجل فهم أفضل للفروق الفردية بين الأفراد خاصة في مجال الذكاء الإنساني، ويسعى الباحثون في هذا المجال إلى الكشف عن التمثيل Representations، والعمليات Processes، والاستراتيجيات Strategies التي يستخدمها الأفراد في حل مشكلات محددة تحوز الاعتراف بأنها تتطلب "ذكاء" في حلها (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠: ٣٦٧).

وعلى هذا، يمكن تعريف تجهيز المعلومات على أنها: مجموعة من العمليات النفسية المعقدة كاستقبال المعلومات والانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات والاستدلال وتكوين المفاهيم، وتنظر إلى هذه العمليات على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة (السيد أحمد صقر، ٢٠٠٠: ١٣).

كذلك تشير إلى العمليات العقلية المختلفة التي يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، وتؤثر طريقة الفرد في تجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأطفال وتحديد أسلوبهم في تجهيز المعلومات (رحاب أحمد راغب، ٢٠٠٠: ١٠).

كما تعرف بأنها النشاط الذهني المطلوب لنجاح عملية التعلم، وتتم من خلال الأبنية والأنظمة التي تسمى العمليات النفسية مثل الانتباه، اللغة، النمو الاجتماعي والوجداني، وعلى هذا فالتجهيز إذا يتكون من سلوكيات خفية محددة لا يمكن ملاحظاتها، كما يقوم بتحويل واستخدام المعلومات فيما بين الوقت الذي تستقبل فيه المعلومات كمثيرات والوقت الذي يتم فيه اختيار الاستجابة (أحمد أحمد عواد، ٢٠٠١: ٢١٠-٢١١).

فالأفراد طبقا لهذه النظرية مجهزون للمعلومات التي يتم استقبالها بوعي، وهم ينظمون التمثيل الرمزي لهذه المعلومات، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز المعلومات في الدور التي تقوم به الذاكرة في تجهيز المعلومات التعليمية (Muijs & Reynolds, 2001: 81).

لذلك تركز نظرية تجهيز المعلومات بشكل أساسي على العمليات التي من خلالها يستطيع الفرد أن (يتعرف على ــ يتذكر ــ يسترجع ــ يستخدم المعلومات في حل المشكلات)، وتكشف هذه النظرية عن دور التدعيم فهو مهم جدا بالنسبة للنمو العقلي المعرفي للطفل، فعلى سبيل المثال: الممرات أو القنوات العصبية والتي يقع ضمنها الإدراك البصري والذي يعتمد على التدعيم الملائم حتى يعمل بكفاءة (Christensen *et al.*, 2001: 180).

والجدير بالذكر، أن خريطة انسياب المعلومات Flow chart والتي يتم عرضها عادة كنماذج لتدفق المعلومات، والتي تختلف باختلاف العملية المعرفية، بل وفى كل عملية معرفية بين باحث وآخر، ما هي إلا تمثيل وعرض لمراحل فرضية تتم خلالها مراحل تجهيز المعلومات، إلا أنه يجب التأكيد على أن المخ ليس بهذه البساطة التي يتم عرضها بل هي مجرد تصور تجريدي رمزي لعدد من المراحل المتعددة في تجهيز المعلومات كي يسهل تعقبها ودراستها، وإن كانت كل هذه المراحل متداخلة، متراكبة، معقدة (عادل محمد العدل، ٢٠٠٤: ٨٨).

وهذا يؤكد على حقيقة مؤداها أن التجهيز الجيد للمعلومات يقدم تفسيرا مفصلا للعمليات التفاعلية في اكتساب الاستراتيجيات والمعرفة التي تستند على ما وراء

المعرفة، لذلك فإن الاستراتيجيات لا تعمل بشكل منفصل بل تعمل بشكل متكامل، لذلك تتميز عملية اكتساب المعرفة بما يلي:

يتعلم التلاميذ من خلال الوالدين والمعلمين كيفية الاستفادة من الاستراتيجيات المعرفية، وبالتكرار يتعرفون على ماهية تلك الاستراتيجيات، فإذا كانت بيئات التلاميذ في المنزل والمدرسة محفزة لتلك الاستراتيجيات، فإن ذلك يسهم بشكل فعال في تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم.

- يدرك التلاميذ الأهمية العامة للاستراتيجيات المعرفية، وهذا يؤدى إلى التعرف على تلك الاستراتيجيات وكيفية استثمارها، وبناء عليه يتعلم التلاميذ أن محصلات التعلم الناجح ترجع إلى المجهود المبذول في توظيف تلك الاستراتيجيات واكتساب بعض المهارات المعرفية مثل انتقاء ومراقبة الاستراتيجيات المناسبة للمهمة (William, 2004: 491).

وهذا لعب دورا فعالا في تغيير أداور كل من التلميذ والمعلم في العملية التعليمية، أما من حيث دور التلميذ فبعد أن كان يتوقع منه أن يقوم باستجابات فردية مجزأة ملاحظة، وقابلة للقياس كدلالة من دلالات التعلم، أصبح عليه أن يكون إنسانا نشيطا في استقبال المعلومات منظما لها، موظفا لما يمتلكه من قدرات عقلية، واستراتيجيات معرفية لتجهيزها وتنسيقها وتبويبها وتشفيرها واستيعابها، ثم تنظيمها إلى أنماط معرفية ذات معنى وفائدة، وأصبح دور المعلم متسع ليشمل مساعدة التلميذ وتدريبه على كيفية استخدام استراتيجياته المعرفية، وتنمية مهاراته العقلية المعرفية والدراسية، بشكل يساعده على التعلم الأفضل (أفنان نظير دروزه، ٢٠٠٤: ٢٥-٢٦).

إن هذا النوع من التدريس لا يركز على تعليم المعرفة نفسها بقدر ما يركز على تدريس الإستراتيجيات المعرفية التي تمكن الفرد من اكتساب العلم وهو ما يتفق مع متغيرات عصر التصارع المعرفي، وعجز العقل البشرى عن استيعاب وتخزين المعارف المتزايدة (حمدي على الفرماوى، وليد رضوان حسن، ٢٠٠٤: ٨).

العمليات الأساسية لتجهيز المعلومات:

ويمكن توضيح العمليات الأساسية لتجهيز المعلومات على النحو التالي:

أ- عملية التشفير Encoding operation:

هي عملية تحويل المعلومات إلى شكل يمكن تخزينه واسترجاعه، وعلى هذا فالتشفير ليس فقط التسجيل الإيجابي لبعض الخبرات الدافعية أو الحسية، ولكنه يمكن أن ينشط بأكثر من استنتاج رمزي (Forgas, 2000: 239).

وتشمل هذه العملية تفوئة Categorizing (وضعها في فئات) أو تنظيم المعلومات في عدة طرق ذات معنى، فإذا كانت المعلومة صوتا، فربما تصنف الصوت المكتوم باعتباره صوت عادى، علاوة على تصنيفه على أنه إشارة إزعاج، وعندما نركز المادة (المستقبلة) فإننا نحاول إقامة ارتباطات Associations أو روابط بين الحقائق الجديدة وما نعرفه بالفعل (محمد أحمد شلبي، ٢٠٠١: ١٣١-١٣٢).

لذلك تعتبر عملية التشفير أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة، حيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز، أي تتحول إلى شفره لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات (أنور محمد الشرقاوي، ٢٠٠٣: ١٩١).

ب- عملية التخزين Storage operation:

تعرف عملية التخزين على أنها الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة، وتشمل تلك العملية أنواعا ثلاثة من نظم التخزين حسب محك الفترة الزمنية هي: نظام التخزين الفوري في الذاكرة الحسية Sensory memory، نظام التخزين في الذاكرة قصيرة المدى Short term memory، نظام التخزين في الذاكرة طويلة المدى Long term memory، كما تعرف على أنها العملية التي يشفر بها العقل المعلومة لكي يحتفظ بها عبر الزمن أو هي "بنوك المعلومات" التي يمتلكها الفرد؛ لذلك تتأثر كفاءة عملية التخزين عموما بالمجهود الذي يبذله في تشفير وتنظيم ما سيخزنه (محمد أحمد شلبي، ٢٠٠١: ١٣٢).

جـ- عملية الاسترجاع Retrieval operation:

تعرف عملية الاسترجاع على أنها استرجاع المادة التي تم تخزينها في الذاكرة، فترابط الأحداث يساعد في عملية الاسترجاع سواء أكان الترابط وجدانيا أم تلقائيا، أم من خلال أحداث خاصة، فالترابط يساعد في استدعاء جميع تفاصيل المادة المتعلمة، كما أن السياق الذي تحدث فيه الخبرة أو التعلم يساعد في استرجاعها وذلك لاقتران الحدث أو التعلم زمانيا ومكانيا في سياقها العام(أحمد عكاشة، ٢٠٠٠: ٢٤٦-٢٤٧).

لذلك تعتبر عملية الاسترجاع استعادة الخبرات القديمة عن طريق الصور الذهنيةImages أو الألفاظ مع ما يصاحبها من الظروف المكانية أو الزمنية أو الوجدانية (منال محمد أبو الحسن فؤاد، ٢٠٠٤: ٨١).

وتشبه عملية الاسترجاع عملية وضع المعلومات في ملف، وعندما يحتاج الفرد إلى هذه المعلومات ما عليه إلا أنه يرجع إلى الملف الذي وضعت فيه المعلومات لاستخراجها، ومن المهم للفرد أن يعرف أين يوجد الملف أولا، ثم أين توجد المعلومات في هذا الملف، ثانيا فالنسيان لا يفسر على أنه فقدان معلومات وإنما يرجع إلى عدم معرفة الفرد المكان الذي خزنت فيه المعلومات، ومن هنا يصعب الاسترجاع، فالنسيان عبارة عن الإخفاق في استرجاع المعلومات وليس فقدانها (أفنان نظير دروزه، ٢٠٠٤: ٩٠).

ويذكر كل من (Schmidt & Wrisberg، 2000، 3-2)، أن هناك عدة مراحل يمر بها اتجاه تجهيز المعلومات، وأول هذه المراحل هي " المدخلات " Input، وهذه المدخلات قد تكون مثير Stimulus Input، أو مدخلات بيئية Environmental Input (كتنوع الإشارات، وحركة العينين، والانتباه إلى بعض الأشياء).

ثم تأتى بعد ذلك ثلاث مراحل لتجهيز المعلومات Three information processing stages، وهى عبارة عن تخيل لما يحدث داخل الإنسان من خلال:

١. التعرف على المثير Stimulus Identification: وفى هذه المرحلة تستخدم الحواس في تحديد ما يحدث.
٢. اختيار الاستجابةResponse Selection: وتعتمد هذه المرحلة على الانتباه والتفكير في البدائل المتاحة لتحديد المناسب منها.
٣. برمجة الاستجابة Response Programming : وتعني صدور الاستجابة في شكل نشاط عقلي أو حركي وقد تكون استجابة آلية، وتتوقف عملية المخرجات Output على نوع المهارة التي يؤديها الفرد من خلال المهام، وقد ينجح في تنفيذها وقد لا ينجح، ويرى Schmidt أن هذه المراحل تتشابه إلى حد كبير مع مراحل العمل في برنامج الكمبيوتر.

Input ⟶ The human ⟶ output

المدخلات ⟵ الإنسان ⟵ المخرجات

ثانياً: فاعلية الذات الأكاديمية وأنواعها:

يذكر ألين (Allen, X.) أن فعالية الذات الأكاديمية تعني "ثقة الفرد في قدرته على إتمام مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي".(Allen, X., 2000: 8).

وأشار فتحي الزيات (٢٠٠١) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هي: اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٥٠١).

وقد عرفتها منى بدوي (٢٠٠١) على أنها فعالية الذات التحصيلية Self-Efficacy of Achievement: وتعني قوة اعتقاد الطالب في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح، مع الرغبة في بدء السلوك، والسعي المستمر لتحقيق النجاح التحصيلي المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة المواقف الدراسية الصعبة. (منى بدوي،٢٠٠١: ١٦٠-١٦١)

ويعرفها هاني محمد درويش(٢٠٠٢، ص٢٢٤) بأنها "أداء الطالب للنشاط في حد ذاته، والشعور بالمتعة أثناء أداء العمل والتي تظهر في المثابرة، والرغبة الدائمة في الوصول إلى الأفضل، والتفاعل بإيجابية مع الموضوعات الجديدة والغريبة نحو معرفة الأكثر عنها، والشعور بالقدرة على أداء ما يكلف به من أعمال، وتفضيل تعلم المهام الصعبة، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم". ويلاحظ على هذا التعريف أنه يتضمن مكونات مثل: حب الاستطلاع، الاستمتاع بالتعلم، المثابرة، الاتجاه الموجب نحو التعلم، الطموح، إدراك الكفاءة الذاتية.

ويعرفها محمود محمد شبيب (٢٠٠٣، ص١٧٩) على أنها "رغبة داخلية توجه سلوك الطالب نحو المثابرة في تنفيذ المهام، والاستمتاع والشعور بالكفاءة نحوها، وإحساسه بحرية الاختيار في ما يؤديه من أعمال". ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والاستمتاع بالتعلم، وإدراك الكفاءة، والاستقلال الذاتى.

وأشار محمد سامح (٢٠٠٤) إلى فعالية الذات الأكاديمية على أنها "إدراك الطالب لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها" أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (محمد سامح محمد،٢٠٠٤: ٤٩-٥١).

ويشير روشي (Rushi, P.) إلى فعالية الذات الأكاديمية على أنها "مستوى الثقة أو الكفاءات التي يدركها الطالب فيما يتعلق بتحقيق النجاح داخل الفصول الدراسية". (Rushi, P.,2005: 8)

ويذكر هيرن (hurn, J.) أن فعالية الذات الأكاديمية تعني "اقتناع الطالب بأداء مهمة أكاديمية معينة عند مستوى مقبول من الأداء وذلك من أجل تحقيق أهداف تعليمية". (Hurn, J.,2006: 17)

أنواع فعالية الذات:

قام الباحثون بتصنيف فعالية الذات إلى عدة أنواع نذكر منها:

أ- الفعالية القومية Population-efficacy

قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكارًا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. (محمود محيي الدين، ٢٠٠٥: ٢٥)

ب- الفعالية الجماعية Collective-efficacy

هي عبارة عن اعتقاد مشترك بين مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها الوصول إليه. (Bandura, A., 1997: 477) وقد عرفها مادوكس (Madux, 2002) بأنه مدى اعتقاد مجموعة من الأفراد أنها تعمل معاً، وبأسلوب فعال لإنجاز أهدافها المشتركة، كما أوضح باندورا أن الفعالية الجماعية لها دور فعال في أداء الطلاب داخل الفصول. (Snyder, C. & Lopez, S., 2006: 179)

ت- فعالية الذات المعممةGeneralized self-efficacy

ويقصد بها اعتقاد عام يتعلق بقدرة الفرد على أداء مجموعة متنوعة من السلوكيات عبر مجموعة مختلفة من المواقف، وقد أشار باندورا إلى أن خصوصية معتقدات الفعالية ليست بالشيء الثابت، ويمكن لبعض الخبرات أن تعزز الإحساس بالفعالية التي يتم تعميمها في المواقف المستقبلية، فالتغيرات التي تحدث في معتقدات فعالية الذات من خلال الخبرات المباشرة في موقف ما يتم تعميمها على مواقف أخرى مشابهة. (Sutton, et. al., 2004: 157).

جـ- فعالية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية- التباديل) أو في اللغة العربية (الإعراب- التعبير). (جيهان قرني،٢٠٠٦: ٤١)

العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية الذاتية هي (ربيع شعبان، ٢٠٠٥، ص٤١):

- المكافآت: فقد تبين أن المكافآت التي تقدر بواسطة المعلم تضعف الدافعية الأكاديمية الذاتية، والتي تقدر بواسطة الطالب تدرك على أنها تغذية راجعة للكفاءة تزيد من الدافعية الأكاديمية الذاتية.
- الكفاءة المدركة والفعالية الذاتية: هناك ارتباط موجب بين الكفاءة المدركة والدافعية الأكاديمية الذاتية فكلما كان التلميذ كفء كلما كانت لدية دافعية أكاديمية ذاتية مرتفعة، وأن الفاعلية الذاتية تؤدى إلى زيادة الجهد والمثابرة.
- التنشئة الاجتماعية: فعن طريق الترحيب بأسئلة التلاميذ، واستكشافاتهم واحترام ذاتهم وقدراتهم وإعطائهم الثقة في توقعاتهم والاهتمام بأهدافهم وإجراءاتهم التي تساعدهم على التكيف مع مناخ الفصل، يمكن أن تغيير سلوكهم.
- طبيعة المهام وأنماط السلطة: فلابد من معايشة الحياة الحقيقية للفصل المدرسي والاهتمام بالتلميذ، ودعم الاستقلال الذاتي لديهم، وتنويع المثيرات التي تساعد على زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية لديهم.
- الوقت: فالوقت غير الكاف لجعل الموضوع شيقاً، وقلة ورش العمل والموارد المادية ومشاكل الطلاب العاطفية، وقدراتهم الطبيعية، ونقص دعم الوالدين، يمكن أن يجعل من الصعب إثارة الدافعية الأكاديمية الذاتية.

ثالثاً: التحصيل الدراسي:

تعريف التحصيل:

يُعتبر التحصيل الدراسي محكاً أساسياً علي مدي ما يحصله الطلاب في المستقبل، حيث تُعطي المدرسة الثانوية أهمية كبري لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي، وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطلاب وتوجيههم الوجهة التي يمكن أن ينجحوا فيها. (جاد الله أبو المكارم، ١٩٩٨، ٥٤- ٥٧)

ويهدف التحصيل الدراسي إلي الحصول علي معلومات تظهر مدي ما حصله الطلاب بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة، كما يهدف إلي التوصل إلي معلومات عن ترتيب الطلاب في التحصيل في خبرة معينة ومراكزهم بالنسبة لمجموعتهم، والمجموعات الأخرى، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي علي ذلك ولكن يمتد إلي محاولة رسم صورة نفسية لقدرات الطلاب العقلية والمعرفية وتحصيلهم في مختلف المواد الدراسية.

ويعرفه **Verman & Beard , 1981** (في ٧٩: ١٣٩) بأنه اكتساب الطالب لمفاهيم أو مهارات يتضمنها محتوى مادة دراسية معينة يكون نتيجة لتدريس خاص.

أما جرادات ١٩٩٤ (في ٧٩: ١٣٩) فتعرفه بأنه مجموعة المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم نتيجة لتعلمه، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي.

ويعرفه محمود عبد اللطيف، ١٩٩٥ (١٠٨: ٢٣٤) بأنه ناتج ما تعلمه التلميذ من إجراء عملية التعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الذي أعده الباحث وطبقه بعد الانتهاء من التدريس.

ويعرفه جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ (٢٦: ٢٣) بأنه ناتج اكتساب المعرفة التي يمكن قياسها باختبارات مقننة منهج الدراسة وإجراءاتها.

التحصيل يحدث نتيجة التفاعل بين قدرات الفرد وبيئته وما يتعلمه، وهو الشيء الذي تقيسه الاختبارات التحصيلية معبراً عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية العادية أو في الاختبارات الموضوعية وإن كان من الضرورة أن تكون هذه الاختبارات مقننة. (جاد الله أبو المكارم ،١٩٩٨، ٥٥ ــ ٥٦)

أيضاً يرتبط التحصيل بأثر مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة (موحدة) ومقصودة ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعليم أو التدريب له أهداف تعليمية محددة يسعى لتحقيقها في المتعلمين أو المتدربين. كذلك التحصيل هو السلوك النهائي كما يتجدد في ضوء مستويات تمكن معينة أو هو نقطة الختام (لو كان للتعليم ختام). (نائلة نجيب الخزندار، ٢٠٠٢، ٢٢)

أما إذا نظرنا إلى قياس التحصيل نجد أن اختبارات التحصيل تفيد في أغراض تقويم آثار برنامج التعلم أو التدريب، وتشخيص صعوباته وتحديد مكانة الفرد بعد انتهاء هذا البرنامج، وتؤكد على ما يمكن أن يؤديه المفحوص في وقت معين. وكذلك فإن بعض اختبارات التحصيل تستخدم في أغراض التنبؤ بالتعلم اللاحق. (نائلة نجيب الخزندار، ٢٠٠٢، ٢٢)

أي أن التحصيل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم حيث يعتبر التقويم من الأهداف العامة التي يسعى المعلم إلى تحقيقها بتقويمه طلابه هادفاً من ذلك دراسة العوامل المختلفة التي تؤدي إلى نموها نمواً مضطرداً في الخبرة التعليمية وتتبع هذا النمو ويستخدم القياس والتقويم في اكتشاف استعدادات الطلاب وقدراتهم الخاصة وصفـــاتهم المزاجية والشخصية ومشكلاتهم التي يمكن أن تؤثر في التحصيل. (جاد الله أبو المكارم، ١٩٩٨، ٣٩).

أيضاً يعتبر التحصيل الدراسي كدالة للأداء الأكاديمي هدفاً، يسعى إليه طلاب العلم في جميع المراحل التعليمية، لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية أو تأكيد الذات والثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة أو إشباع الحاجة للاستكشاف.

ويترتب عليه أيضاً الحصول على الشهادات أو الجوائز وتقدير الآخرين من الأقران والآباء أو المقربين أو المساعدة في الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد نوعاً من الاستقرار في الحياة. فالدرجة التحصيلية كما يظهر لنا ليست درجة صماء كما يبدو للبعض ولكنها تعكس وتنطق بأمور حيوية كثيرة وهامة بالنسبة للمتعلم. (زين بن حسن ردادي،٢٠٠٢، ١٧١).

الإجراءات المنهجية:

أولاً: منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، لأنه يمد بدلائل تخدم أهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من(٢٥٦) طالب جامعي ممن يدرسون في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز وبلغ متوسط أعمارهم (١٩,٥٤) سنة بانحراف معياري (١,٢٢). وقد تم استبعاد(٥٤) طالباً نظراً لعدم استكمال إجاباتهم على جميع أدوات الدراسة الثلاثة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة الدراسة هو (٢٠٢) طالب جامعي

جدول (١)
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي

المتغير	عدد الطلاب	النسبة المئوية	المتغير	عدد الطلاب	النسبة المئوية
المستوى الثالث	٣٣	١٦,٣٣	المستوى السادس	٣٥	١٧,٣٢
المستوى الرابع	٤١	٢٠,٢٩	المستوى السابع	٤٩	٢٤,٢٥
المستوى الخامس	٤٤	٢١,٧٨	المجموع	٢٠٢	%١٠٠

ثالثاً: أدوات الدراسة

اختبار مستوى تجهيز المعلومات إعداد الباحث.

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد عدد المفردات المعرفية التي يستطيع المفحوص تشفيرها، واستدعائها، وإدراك العلاقات المتبادلة بينها، وبزيادة عدد المفردات التي تم تجهيزها مع تحديد العلاقات بين هذه العناصر المكونة لكل مهمة يزداد مستوى تجهيز المفحوص للمعلومات؛ لذلك تم تصميم المهام في شكل وحدات من المفردات التي تقدم بصورة مترابطة، لتحديد عدد الوحدات التي تستطيع الذاكرة العاملة تشفيرها واستدعائها. وفي ضوء ما أشارت إليه بعض الأدبيات التي تناولت قياس مستوى تجهيز المعلومات كدراسة (عرايس، ١٩٩٩؛ العدل، ٢٠٠٠؛ علي والكيال، ٢٠٠١؛ الحولة، ٢٠٠٣؛ علي، ٢٠٠٦؛ والحربي، ٢٠١٣)، وتكون الاختبار بشكل عام من أربعة

اختبارات فرعية تقيس تجهيز (الكلمات و الأرقام، والصور، والأشكال الهندسية) ويحتوى كل اختبار فرعي على ثمان مهام وكل مهمة تتكون من (٤٨) وحدة (كلمة، رقم، صورة، شكل هندسي) تعرض كل مهمة تجهيز على المفحوص لفترة زمنية محددة ثم يُطلب من المفحوص كتابة أكبر عدد ممكن منها بأي ترتيب مع تحديد العلاقات بين هذه الوحدات.

(أ) طريقة إجراء الاختبار: تعرض مفردات كل مهمة من مهام تجهيز (الكلمات و الأرقام، والصور، والأشكال الهندسية) الثمانية بواسطة جهاز العرض فوق الرأس Projector كل على حدة وفق المدد الزمنية المحددة في الجدول (٢)، وقبل عرض المهام يطلب من المفحوصين الانتباه جيداً إلى ما سيتم عرضه عليهم سواء أكانت مهام الكلمات، أم الأرقام، أم الصور، أم الأشكال الهندسية، ويطلب منهم حفظها، ثم يطلب منهم بعد انتهاء الزمن المحدد للعرض باسترجاع أكبر قدر ممكن من المثيرات المعروضة حسب نوع مهمة التجهيز الذي تتبعا لها (الكلمات و الأرقام، والصور، والأشكال الهندسية) بأي ترتيب يراه المفحوصين وكذلك يطلب منهم تحديد وتوضيح العلاقة بين المثيرات المستدعاة.

جدول (٢)

يوضح توزيع الزمن المخصص للتطبيق الفعلي للأبعاد الفرعية لاختبار مستوى التجهيز

اسم البعد الفرعي	زمن العرض بالثانية لكل مهمة	زمن الاستدعاء بالثانية لكل مهمة	الزمن الكلي لتطبيق الاختبار الفرعي بالدقيقة زمن العرض ×٨ + زمن الاستدعاء × ٨
اختبار تجهيز الكلمات	٧	٨	(١٢٠ ثانية) دقيقتين
اختبار تجهيز الأعداد	٨	١٠	(١٤٤ثانية) دقيقتين وأربع وعشرون ثانية
اختبار تجهيز الصور	٨	٨	(١٢٨ثانية) دقيقتين وثمان ثواني
اختبار تجهيز الأشكال الهندسية	١٠	١١	(١٦٨ثانية) دقيقتين وثمان وأربعون ثانية

ويصحح الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة لكل عنصر تم استدعاؤه بشكل صحيح في كل مهمة من المهام المكونة لاختبار تجهيز المعلومات، وأقصى درجة يحصل عليها المفحوص (٦) درجات على كل مهمة، و تعطى (٤) درجات لكل علاقة صحيحة يستطيع المفحوص تحديدها من خلال إدراكه لتفاعل شبكة ترابطات المعاني بين هذه العناصر الستة المكونة لكل مهمة تجهيز، و أعلى درجة يستطيع المفحوص الحصول عليها في هذا الاختبار ككل هي: (١٩٢) وأدنى درجة على هذا الاختبار هي (صفر).

(ب) الخصائص السيكومترية للاختبار: تحقق الباحث من صدق اختبار مستوى تجهيز المعلومات بطريقتين هما: صدق المحكمين: إذ قام الباحث بعرض اختبار مستوى تجهيز المعلومات على(١٠) أساتذة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي والقياس العقلي في كليات التربية والآداب في بعض الجامعات.للاستفادة من وجهات نظرهم في مهام الاختبار وبناءه، ووفقا لرأي المحكمين تم الإبقاء على جميع المهام المكونة للاختبار في ضوء حصولها على نسبة اتفاق عالية بلغت (٩٠%). طريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب جامعي، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهمة تجهيز للمعلومات في الاختبارات الفرعية الأربعة مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط التي أمكن التوصل إليها.

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة تجهيز للمعلومات في الاختبارات الفرعية الأربعة مع الدرجة الكلية للاختبار (ن=١٠٠)

رقم المهمة في اختبار تجهيز الكلمات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم المهمة في اختبار تجهيز الأعداد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم المهمة في اختبار تجهيز الصور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم المهمة في اختبار تجهيز الأشكال الهندسية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٥٨	١	٠,٤٩	١	٠,٤٠	١	٠,٥٠
٢	٠,٤٠	٢	٠,٥٤	٢	٠,٤٢	٢	٠,٣٧
٣	٠,٣٧	٣	٠,٣٧	٣	٠,٥٤	٣	٠,٤٩
٤	٠,٥٩	٤	٠,٣١	٤	٠,٣٨	٤	٠,٣٢
٥	٠,٦٦	٥	٠,٤٧	٥	٠,٤٠	٥	٠,٤٦
٦	٠,٤٠	٦	٠,٥٩	٦	٠,٣٥	٦	٠,٣١
٧	٠,٣٨	٧	٠,٣٤	٧	٠,٤١	٧	٠,٣٩
٨	٠,٣٨	٨	٠,٣٥	٨	٠,٣١	٨	٠,٣٨

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٣) إلى تماسك الاختبار وصدقه في قياس مستوى تجهيز المعلومات.

ثبات الاختبار: قام الباحث بإيجاد معامل ثبات اختبار مستوى تجهيز المعلومات على عينة مكونة من (١٠٠) طالب جامعي وقد تم حساب معامل ثبات لاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٦) مما يطمئن الباحث لهذا الاختبار من حيث استخدامه في الدراسة الحالية.

استبيان فاعلية الذات الأكاديمية: إعداد عبد المعطي (٢٠٠٤)

قام عبد المعطي(٢٠٠٤) بإعداد هذا الاستبيان، وهو يتضمن (٣٤) عبارة منها (٢٤) عبارة موجبة، و(١٠) عبارات سالبة، تغطي مختلف المواقف والمجالات التي تتعلق بالأداء الأكاديمي، وأمام كل عبارة أربع اختيارات هي: تنطبق تماما،أتنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق إطلاقا، وتقدر درجاتها وفق التدرج (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات الايجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي ذوات الأرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤).

وقام عبد المعطي(٢٠٠٤) بحساب صدق المقياس عبر إجراء تحليل عاملي لدرجات الأبعاد للمقاييس الثلاثة للاستبيان، وذلك بطريقة المكونات الأساسية principal component لهولتينج وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزرKaiser Normalization، وقد نتج عن هذا التحليل أن الاستبيان صادق عامليا إذ اظهر وجود أربعة عوامل هي: فعالية الذات المدركة للتحصيل، و فعالية الذات المدركة للمثابرة، و فعالية الذات المدركة لأداء الاختبارات، فعالية الذات المدركة للتنظيم وإدارة الوقت، كما قام عبد المعطي (٢٠٠٤) بحساب ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٧٥)

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

(أ) **صدق الاستبيان:** قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان فاعلية الذات الأكاديمية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب جامعي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في مقياس فاعلية الذات مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٣٤	٨	٠,٦٢	١٥	٠,٤١	٢٢	٠,٦٢	٢٩	٠,٤٨
٢	٠,٤٣	٩	٠,٤٥	١٦	٠,٤١	٢٣	٠,٦٤	٣٠	٠,٣٤
٣	٠,٤٠	١٠	٠,٤٤	١٧	٠,٥٣	٢٤	٠,٥٨	٤٣	٠,٤٠
٤	٠,٣٣	١١	٠,٤١	١٨	٠,٤٦	٢٥	٠,٤٤	٣١	٠,٤٨
٥	٠,٥٠	١٢	٠,٦٢	١٩	٠,٦٥	٢٦	٠,٤٤	٣٢	٠,٤١
٦	٠,٥٥	١٣	٠,٥٧	٢٠	٠,٦٢	٢٧	٠,٥٩	٣٣	٠,٥٢
٧	٠,٥٠	١٤	٠,٥٢	٢١	٠,٦٩	٢٨	٠,٤٨	٣٤	٠,٤٥

تشير النتائج المبينة في الجدول (٤) إلى أن عبارات الاستبيان حظيت بدرجة مقبولة من التماسك والاتساق الداخلي، إذ امتدت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٤-٠,٦٥) وجميع تلك المعاملات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

(ب) **ثبات الاستبيان:** قام الباحث في الدراسة الحالية بإيجاد معامل ثبات استبيان فاعلية الذات الأكاديمية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب جامعي، وقد تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجدا أنه يساوي (٠,٨٥).

استبيان أسلوب التعلم المعدل: إعداد (Entwistle & Tait,2002)

قام الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) بترجمة وتقنين استبيان أساليب التعلم المعدل لانتوسيتلي و تايت Entwistle & Taitويقيس هذا الاستبيان ثلاثة أساليب للتعلم هي: الأسلوب العميق و الأسلوب السطحي و الأسلوب الاستراتيجي بالإضافة إلى بعدي نقص التوجيه والثقة بالذات الأكاديمية ويتكون هذا الاستبيان بشكل عام من (٣٨) مفر ة من نوع التقرير الذاتي لقياس أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية بواقع عشر مفردات بالإضافة إلى (٨) مفردات لقياس بعدي نقص التوجيه والثقة بالذات الأكاديمية بواقع (٤) مفردات لكل بعد، ويجاب على مفردات الاستبيان باختيار إجابة من بين خمسة إجابات متدرجة بطريقة ليكرت من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة. و قام

السباطي ورمضان (٢٠٠٢) بإجراء تحليل عاملي لدرجات الأبعاد الثلاثة للاستبيان، وذلك بطريقة المكونات الأساسية principal component لهولتينج وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزرKaiser Normalization، وقد نتج عن هذا التحليل أن الاستبيان صادق عامليا إذ اظهر وجود ثلاثة عوامل هي: الأسلوب العميق، و الأسلوب السطحي، والأسلوب الاستراتيجي. في حين كانت جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للاستبيان والدرجة الكلية مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى (٠,٠١).

الخصائص السيكومترية لاستبيان أساليب التعلم في الدراسة الحالية:

(أ) **صدق الاستبيان:** قام الباحث بحساب مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة لاستبيان أساليب التعلم،، ويتضح من الجدول (٥) أن مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية للاستبيان والدرجة الكلية له تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٨١) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

(ب) **ثبات الاستبيان:** قام الباحث بحساب ثبات القائمة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠١).

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة مثل: المتوسطات والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-WayANOVA، و تم أيضا استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise

نتائج البحث ومناقشتها:

نص سؤال الدراسة الحالية على: ما مقدار الإسهام النسبي لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى كل من عينة المرتفعين و المتوسطين و المنخفضين تحصيليا والعينة الكلية ؟. و للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise وظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح نتائج تحليل التباين Multiple Regression Analysis

العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عينة مرتفعي التحصيل	الانحدار (التأثير)	٤٢٠,١٢٩	٣	١٤٠,٠٤٣	٧,٧٤٩	٠,٠٠
	الخطأ	١٠١٢,٠٥٤	٥٦	١٨,٠٧٢		
	المجموع	١٤٣٢,١٨٣	٥٩			
عينة متوسطي التحصيل	الانحدار (التأثير)	٩٥٨,١٧٠	٢	٤٧٩,٠٨٥	١١٥,٧٠٤	٠,٠٠
	الخطأ	٣٣٥,٣٩٠	٨١	٤,١٤١		
	المجموع	١٢٩٣,٥٦٠	٨٣			
عينة منخفضي التحصيل	الانحدار (التأثير)	٨٩,٦١٤	١	٨٩,٦١٤	٤,٠٧٣	٠,٠٠
	الخطأ	١٢٣١,٩٨٩	٥٦	٢٢,٠٠٠		
	المجموع	١٢٢١,٦٠٣	٥٧			
العينة الكلية	الانحدار (التأثير)	١٥٤٠٧,٨٣٨	٣	٥١٣٥,٩٤٦	١٣٨,٠٨٢	٠,٠٠
	الخطأ	٧٣٦٤,٥٦٣	١٩٨	٣٧,١٩٥		
	المجموع	٢٢٧٧٢,٤٠١	٢٠١			

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين Multiple Regression Analysis لمستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم لدى أفراد عينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل والعينة الكلية

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا β	قيمة "ت"	R	R^2	R^2 المعدلة	مستوى الدلالة
عينة مرتفعي التحصيل	الثابت	٠,٥٧٢	١٦,٢٤٤		٠,٠٣٥	٠,٥٤٢	٠,٢٩٣	٠,٢٥٥	٠,٩٧٢
	مستوى تجهيز المعلومات	٠,٩٣١	٠,٢٨٦	٠,٣٩٩	٣,٤٧٥				٠,٠١
	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٥٨١	٠,٢١٩	٠,٣٠٦	٢,٦٥٩				٠,١٠
	الأسلوب الاستراتيجي	٠,٢٨٢	٠,١١١	٠,٢٨٥	٢,٥٣٨				٠,١٤
عينة متوسطي التحصيل	الثابت	٤٢,٦٠٨	١,٠٢٧	٤٢,٦٠٨	٤١,٤٨٧	٠,٨٦١	٠,٧٤١	٠,٧٣٤	٠,٠٠
	مستوى تجهيز المعلومات	٠,١١٤	٠,٠١٨	٠,٦٢٦	٦,٤١٥				٠,٠٠
	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,١٠٢	٠,٠٣٧	٠,٢٧١	٢,٧٧٤				٠,٠٥
عينة منخفضي التحصيل	الثابت	٤٠,٦٣٧	٢,٣٢٢		١٧,٥٠١	٠,٢٦٠	٠,٠٦٨	٠,٥١	٠,٠٠
	مستوى تجهيز المعلومات	٠,١٨٩	٠,٩٤	٠,٢٦٠	٢,٠١٨				٠,٠٠
العينة الكلية	الثابت	٢٢,٢٤٩	٢,٧٦٥		٨,٠٤٨	٠,٨٢٣	٠,٦٧٧	٠,٧٧٢	٠,٠٠
	مستوى تجهيز المعلومات	٠,٣٨٧	٠,٠٨٨	٠,٣٨٤	٤,٤١١				٠,٠٠
	فاعلية الذات الأكاديمية	٠,١٧٦	٠,٠٤٤	٠,٣٥٤	٤,٠٣٢				٠,٠٠
	الأسلوب الاستراتيجي	٠,٠٢٩	٠,٠١٣	٠,١٣٥	٢,١٤٤				٠,٠٣٣

يتبين من الجدولين(٦) و (٧) ما يلي:

(أ) بالنسبة لمقدار الإسهام لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب مرتفعي التحصيل:

تبين أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠,٢٩٣)، أي يمكن تفسير ما يقارب (٢٩,٣%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية، الأسلوب الاستراتيجي للتعلم، من خلال الجدول (٩) يمكن ملاحظة ثابت الانحدار ومعاملات الانحدار المبينة في عامود المعامل البائي B، وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي: التحصيل الدراسي = ٠,٥٧٢+(مستوى تجهيز المعلومات) ٠,٩٣١+(فاعلية الذات الأكاديمية) ٠,٥٨١(الأسلوب الاستراتيجي) ٠,٢٨٢

وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل لديهم القدرة على رفع معدلات تحصيلهم في ضوء امتلاكهم لمجموعة من القدرات والمهارات المعرفية المعززة للمستوى العميق من تجهيز المعلومات وذلك عبر إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات الدراسية السابقة واللاحقة، بالإضافة إلى امتلاكهم لمجموعة من معتقدات الكفاءة الأكاديمية التي تسهم في على تجنيبهم الشعور بالقلق عند دخول الاختبارات، واستعدادهم للقيام بالأعمال والواجبات الدراسية بجد في ظل المحافظة على مستوى دافعيتهم واتجاهاتهم الموجبة نحو العمل الجامعي والتي ترتبط بتبنيهم لأهداف انجازيه ذات قيمة نفسية موجبة تعتمد على اعتبار الانجاز الأكاديمي فرصة للتنافس، و اعتماد المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، بالإضافة إلى امتلاكهم لمهارات التعلم الاستراتيجي والتي تشتمل على تنظيم المواد الدراسية و تحديد العناصر، والأفكار الرئيسة في المعلومات المقروءة والمسموعة، والتحضير الجيد للاختبارات والقيام بالمراجعة الجيدة للمعلومات وربطها مع بضعها بشكل بمرن. وبشكل عام يمكن القول أن النتيجة السابقة جاءت متفقة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة(مليحة، ٢٠٠٣؛ Danili and Reid,2004 ; Tsaparlis,2005 Aisling ; andAisling,2005 علي، ٢٠٠٦؛ علوان، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٨ Adeoye ; Ferla ; and Emeke,2009; Afari and Ward,2012 ; Defreita,2012؛ Montemayor, Aplaten, Mendoza, and Perey,2009؛ الحربي، ٢٠١١).

(ب) بالنسبة لمقدار الإسهام لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب متوسطي التحصيل:

تبين أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠,٧٤١)، أي يمكن تفسير ما يقارب (٧٤,١%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى الطلاب متوسطي التحصيل بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية، و من خلال الجدول (٩) يمكن ملاحظة ثابت الانحدار ومعاملات الانحدار المبينة في عامود المعامل البائي B، وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي: التحصيل الدراسي = ٤٢,٦٠٨+(مستوى تجهيز المعلومات) ٠,١١٤+ (فاعلية الذات الأكاديمية) ٠,١٠٢

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء اعتبار أن الطلاب متوسطي التحصيل لديهم القدرة إيجاد شبكة من الترابطات ذات معنى من بين مفردات المواد المراد تعلمها، ولديهم القدرة أيضا على وضع وتحديد أهداف محددة يسعون لتحقيقها من خلال عملية التعلم، و تحديد معايير لأدائهم الأكاديمي وملاحظة أخطائهم وتقويمها، كما أنهم يؤمنون بقدرتهم على التحكم بمستويات طموحاتهم وجهودهم ومثابرتهم، وردود أفعالهم الوجدانية بما يسهم في التحكم بالظروف التي تحيط بعملية تحصيلهم. وبشكل عام يمكن القول أن النتيجة السابقة جاءت متفقة مع ما اشارت اليه بعض الدراسات السابقة كدراسة(مليحه، ٢٠٠٣؛ Danili and Reid,2004 ; Tsaparlis,2005 Aisling ; andAisling,2005علي، ٢٠٠٦؛ علوان، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٨ Ferla ; Adeoye ; and Emeke,2009; Afari and Ward,2012 ; Defreita,2012؛ Montemayor, Aplaten, Mendoza, and Perey,2009؛ الحربي، ٢٠١١).

(ج) بالنسبة لمقدار الإسهام لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب منخفضي التحصيل:

تبين أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠,٥١)، أي يمكن تفسير ما يقارب (٥,١%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى الطلاب منخفضي التحصيل بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات فقط، من خلال الجدول (٩) يمكن ملاحظة ثابت الانحدار ومعاملات الانحدار المبينة في عامود المعامل البائي B، وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي:التحصيل الدراسي = ٤٠,٦٣٧+ (مستوى تجهيز المعلومات) ٠,١٨٩

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء اعتبار أن الطلاب منخفضي التحصيل يفتقدون لجملة من المهارات والأساليب والاستراتيجيات والمهارات المعرفية والنفسية والتعليمية والتي بدورها تعزز عدم قدرتهم على إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات الدراسية السابقة واللاحقة، بالإضافة إلى أنها تضع من شأن وأهمية معتقدات الكفاءة الأكاديمية في تجنب الشعور بالقلق عند دخول الاختبارات، وتسهم أيضا في تدني مستوى دافعيتهم واتجاهاتهم الموجبة نحو العمل الجامعي. وبشكل عام يمكن القول أن النتيجة السابقة جاءت متفقة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة(مليحة، ٢٠٠٣؛ Danili and Reid,2004 ; Tsaparlis,2005 Aisling andAisling,2005 ; علي، ٢٠٠٦؛ علوان، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٨ ; Ferla ; Adeoye and Emeke,2009; Afari and Ward,2012 ; Defreita,2012؛ Montemayor, Aplaten, Mendoza, and Perey,2009؛ الحربي، ٢٠١١).

(د) بالنسبة لمقدار الإسهام لكل من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية:

تبين أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة قد بلغ (٠,٧٧٢)، أي يمكن تفسير ما يقارب (٧٧,٢%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية بمعرفة مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية والأسلوب الاستراتيجي، من خلال الجدول (٩) يمكن ملاحظة ثابت الانحدار ومعاملات الانحدار المبينة في عامود المعامل البائي B، وبالتالي تكون معادلة الانحدار المقدرة كما يلي: التحصيل الدراسي =٢٢,٢٤٩+(مستوى تجهيز المعلومات)٠,٣٨٧+ (فاعلية الذات الأكاديمية) ٠,١٧٦+ (الأسلوب الاستراتيجي)٠,٠٢٩

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء اعتبار أن الإيفاء بمتطلبات العمل الجامعي لدى الطلاب متفاوتي التحصيل يمكن فهمه والرفع من مستواه وفق آليات تنويع المهارات والقدرات المعززة للمستوى العميق من تجهيز المعلومات، بالإضافة إلى دعم وتعزيز مجموعة المعتقدات المرتبطة بالكفاءة الأكاديمية والتي تسهم بدورها في المحافظة على مستوى دافعية عالية وموجبة نحو العمل الجامعي بشكل عام والتي ترتبط بدورها بجودة مهارات التعلم الاستراتيجي والتي تشتمل على تنظيم المواد الدراسية وتحديد العناصر، والأفكار الرئيسة في المعلومات المقروءة والمسموعة، والتحضير الجيد للاختبارات والقيام بالمراجعة الجيدة للمعلومات وربطها مع بضعها

بشكل بمرن. وبشكل عام يمكن القول أن النتيجة السابقة جاءت متفقة مع ما اشارت اليه بعض الدراسات السابقة كدراسة(مليحة، ٢٠٠٣؛ Danili and Reid,2004 ; Tsaparlis,2005 Aisling andAisling,2005 ; علي، ٢٠٠٦؛ علوان، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٨ ; Ferla ; Adeoye and Emeke,2009; Afari and Ward,2012 ; Defreita,2012؛ Montemayor, Aplaten, Mendoza, and Perey,2009؛ الحربي، ٢٠١١).

توصيات الدراسة:

١- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وتطوير أساليب التعلم لدى الطلاب بشكل عام لتعزيز وتحسين المستوى التحصيلي، وفق خصائص تلك المتغيرات، لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية وغير غير الجامعية مما يقلل من معدلات الهدر التربوي وزيادة جودة مخرجات التعليم.

٢- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس وفي تجويد المهارات والاستراتيجيات المعززة للمستويات العليا من مستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية و أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية حول متغيرات الدراسة الحالية على عينات مختلفة من طلاب مراحل التعليم العام والجامعي من الجنسين.

٤- إجراء دراسات تعنى باستخدام أساليب تحليل المسار للوصول إلى نماذج بنائية يمكن من خلالها رصد التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة الحالية على عينات مختلفة من طلاب مراحل التعليم العام والجامعي من الجنسين.

قائمة المراجع العربية:

١. إبراهيم سالم ورمضان الصباطي، محمد رمضان. (٢٠٠٢) الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة. في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة الزقازيق

٢. أبو هاشم؛ السيد محمد. (٢٠٠٢) أساليب التعلم في ضوء نموذجي " كولب وأنتوستل " لدى طلاب الجامعة (دراسة عامليه) مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (٩٣). ص.ص٢٣١-٢٨٩.

٣. أحمد أحمد عواد (٢٠٠١): صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤. أحمد عبد الرحمن إبراهيم، السيد الفضالي عبد المطلب.(٢٠٠٧) أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج ١٧، ع ٧٠، ص ١٦٨ – ٢٠٩.

٥. أحمد عكاشة (٢٠٠٠): علم النفس الفسيولوجي، طـ٥، القاهرة، دار المعارف.

٦. أحمد فلاح علوان. (٢٠١٠) أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع، ص ١-٣٠. كلية التربية ببنها، عدد (ابريل) ص.ص ١١٤-١٦٥.

٧. أفنان نظير دروزه (٢٠٠٤): أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨. أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي المعاصر، طـ٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. بن حسن ردادي (٢٠٠٢م): " المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ منارات المدينة المنورة "،مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد٤١، مايو، ص ١٧١

١٠. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. جاد الله أبو المكارم جاد الله (١٩٩٨م): التحصيل الدراسي في الرياضيات (مكوناته العاملية المعرفية واللامعرفية)، الإسكندرية، الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

١٢.جاد الله أبو المكارم جاد الله (١٩٩٨م): الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، الإسكندرية، المُلتقى المصري للإبداع والتنمية.

١٣.جمال محمد علي(٢٠٠٦). تأثير اختلاف مستويات مهارات ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات على حل المشكلات الاستدلالية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج ٣ (٣٠)، ص ٩-٦٦

١٤.جمال محمد علي، ومختار أحمد الكيال(٢٠٠١). أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة – دراسة تجريبية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٣٠)، ص ٤١-٩١.

١٥.جودة السيد شاهين (٢٠٠٤). أثر مستويات تجهيز المعلومات والجنس في التعرف على النمط البصري لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، العدد١٢٦، ص. ص ٣١٣-٣٥٨.

١٦.جيهان قرني خليفة (٢٠٠٦): علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية (دراسة مقارنة)، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٧.حمدي حامد عبد الحميد سلام (٢٠٠٩): فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٨.حمدي على الفرماوى، وليد رضوان حسن (٢٠٠٤): الميتامعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩.عبد الحميد فتحي الحوالة. (٢٠٠٣) تباين مستويات تجهيز المعلومات بتباين بعض أبعاد البنية المعرفية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، القاهرة

٢٠.محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣) علم النفس الاجتماعي والتربوي أساليب تعلم معاصرة، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.

٢١.ربيع شعبان حسن حسين (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٢.رحاب أحمد راغب (٢٠٠٠): استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الصم والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٣.الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، (ط٢)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٤.السيد أحمد صقر (٢٠٠٠): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٥.السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٩): صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٦.صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي وأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٧.عادل محمد العدل (٢٠٠٤): العمليات المعرفية، القاهرة، دار الصابوني للنشر والتوزيع.

٢٨.عبد الوهاب محمد كامل(١٩٩٩): التعلم العلاجي بين النظرية والتطبيق الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩.العدل، عادل محمد (٢٠٠٠). أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج٣(٢٤)، ص ٢٥٣- ٣١٧.

٣٠.عزت عبد الحميد حسن. (٢٠٠٠) الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (التحليل العاملي التوكيدي، تحليل المسار، نموذج المعادلة البنائية)، القاهرة، دار زاهد القدسي للطباعة والنشر.

٣١.فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، طـــ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢.فاضل خليل إبراهيـــم: أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين / جامعة الموصل. مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر- ١٩٩٩، السنة ٨، العدد ١٥، ص١٣١-١٦٠.

٣٣.فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١): علم النفس المعرفي (مداخل ونماذج ونظريات)، الجزء الثاني، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٣٤.فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٣٥.ليلى عبد الله المزروع (٢٠٠٧): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن – العدد الرابع كلية التربية، جامعة البحرين، ص٦٧-٨٩.

٣٦.محمد إبراهيم محمد توفيق (٢٠٠٢): فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٧.محمد أحمد شلبي (٢٠٠١): مقدمة في علم النفس، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٨.محمد أحمد عرايس (١٩٩٩). التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة المنصورة، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، المنصورة.

٣٩.محمد السيد. عبد المعطي (٢٠٠٤) المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي، دراسات تربوية واجتماعية –مصر، مج ١٠، ع ٤،ص.ص ٢٠١- ٢٧٨

٤٠.محمد بن حسن أبو راسين.(٢٠٠٥) نموذج سببي مقترح لتفسير مشكلات طلاب جامعة الملك خالد، الإرشاد النفسي –مصر، ع ١٩، (٢٠٠٥)، ص ص ١٣٩ – ٢١٨.

٤١.محمد محمود الشيخ (١٩٩٩): العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركي البصري المنفرد والثنائي لدى عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي، مجلة علم النفس، العدد (٥٢)، ص ص ٦٤-٨٨.

٤٢.محمد، علاء الدين عبد الحميد. (٢٠٠٦) السعة العقلية والعمليات المعرفية وما وراء الذاكرة كمنبئات بالتحصيل الدراسي في ضوء النمذجة متعددة الحدود، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٤٣. المحمدي، مروان علي (٢٠١٠). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى تجهيز المعلومات والتخصص الدراسي بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة.

٤٤. محمود عبد اللطيف مراد: فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم فى تدريس الرياضيات على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم واتجاهات التلاميذ نحو المادة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٥، ع٢٣، ص ٢٢٥-٢٥٣.

٤٥. محمود محمد شبيب (٢٠٠٣) أثر استخدام استراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية في الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١١٨)، ص ص ١٧١ – ٢٤٦.

٤٦. محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة في دراسة مفهوم فعالية الذات، بحث مرجعي، كلية التربية، جامعة الأزهر..

٤٧. مروان علي الحربي. (٢٠١١) الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي و منخفضي التحصيل من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (٣)، العدد (٧٥)، ص. ص ١٣٩-١٩٠.

٤٨. مروان علي الحربي. (٢٠١٣) الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات ومستوى السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد(٢٤)، ص. ص ١٤٣-١٩٣.

٤٩. مصعب محمد علوان (٢٠٠٨). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

٥٠. منال عمر باكرمان (٢٠٠٤): صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربي ــ الواقع والمستقبل، في الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، المجلد الثانى، ص ص: ٧٧٥-٧٩٩.

٥١. منى حسن السيد بدوي (٢٠٠١): أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد٢٩، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ١٥٤-٢٠٠.

٥٢.نائلة نجيب نُعمان الخزندار (٢٠٠٢م): " واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها "، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣.ناصف، محمد يحيى (١٩٩٩). تأثير مستويات التجهيز للمعلومات ووضعها المتسلسل على التذكر كما يقاس باختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة.

٥٤.نبيل مليحة (٢٠٠٣). الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

٥٥.هاني محمد درويش (٢٠٠٢): الفروق في بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (١)، العدد (١١٤)، ص ص ٢١٩ – ٢٦١.

٥٦.وليد السيد أحمد خليفة: فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٥، ص٩.

قائمة المراجع الأجنبية:

57. **Adeoye, H & Emeke, A.(2010). Emotional intelligence and self-efficacy as determinants of academic achievement in English language among students in Oyo state senior secondary schools. *Ife PsychologIA, 18*(1), 206-220.**

58. **Afari, E. & Ward, G.(2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. *International Education Studies, 5* (2), 49-59.**

59. **Aisling Murray & murra. Aisling (2005) Attention and Working Memory in Insight Problem-Solving. XxvII Annual conference of cognitive science society July 21-23-Stresa Italy**

60. **Allen, X., (2000): Family Functioning and The Academic Self-Efficacy And Academic Achievement of African American Male Freshman And Sophomore College Students. A thesis of Philosophy, University of North Carolina, Available at UMI, Number 3181916.**

61. **Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N Y. Freeman.**

62. **Bandura، A.(1997): Self–Efficacy: The Exercise of Control, New York, Freeman Press.[1]**

63. **Biederman, I & Gerhardstein, P (1993). Recognizing Depth-Rotated Objects: Evidence and Conditions for Three-Dimensional Viewpoint In variance, Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance, Vol. 19. No. 6.p.p 1162-1182**

64. **Bull, R., Espy, K., & Wiebe, S. (2008). Short-Term Memory, Working Memory and Executive Functioning in Preschoolers Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Dev Neuropsycholo, 33*(3) 205–228.**

65. **Christopher, H. & Kathryn, B. (2001): "Age difference in structure of Intelligence: Influences of information processing speed". Intelligence. Vol. 29 (3), pp. 191-217.**

66. **Craik F. & Tulving E. (1975) : Depth of Processing and The Retention of Word in Episodic Memory, Journal of Experimental Psychology and General، Vol. 104، No.، PP. 268 – 294.**

67. **Craik F. & Lockhart R. (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 11,No.، PP.671 –684**

68. **Craik, F. L M. (2002) Levels of processing: Past, present... and future?. Memory, 1.0(5), 305-18.**

69. **Craik. F & Lockhart. R(1972). Levels of Processing A Framework for Memory Research Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior، 11, (2) p.p. 671-684.**

70. **Danielle، S & Scott، L (2001). Working memory capacity and strategy use, Memory & Cognition, 29 (1), 10-17**

71. **Defreitas, S. (2012). Differences between African American and European American first-year college students in the relationship between self-efficacy, outcome expectations, and academic achievement. *Social Psychology of Education, 15*(1) 109-123.**

72. **Dolores, H. (2008). Is working memory capacity diminished in students with low academic achievement?, Clinical Neurophysiology, Volume 119, Issue 9, Pages 1939-2170**

73. **Donan, K., Hollyh, A & Grace, H. (2000). Identification and Evaluation of Mental Retardation.** ***American Family Physician, 15; 61*****(4) 1059-1067.**

74. **Dykeman, C. & Wood, C. & Ingram, M & Herr, E. (2004): Career Development interventions and Academic self-efficacy and Motivation. Available at ERIC Database 2004\01-2004\06.**

75. **Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester**

76. **Eysenck, M & Eysenck, M (1997). Processing depth elaboration of encoding, memory stores, and expended processing capacity, Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory، Volume 5, Issue 5, Pages 472-484**

77. ***Fabrizio, K. (2005)*** **: Automatic and Controlled Cognitive Processes in Poststroke Depression, Dissertation Abstract International, Vol. 66، No. 5، P. 2817.**

78. **Ferla, J., Valcke, M & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships.** ***Learning and Individual Differences, 19*** **(I 4), 499-505.**

79. **Gathercole, S, & Pickering, S (2000). Assesment of working memory in six and seven years old children.** ***Journal of Educational Psychology, 92*****(2) 377-390**

80. **Gathercole، S., Pickering, S., Knight, C & Stegmann, Z.(2004). Working Memory Skills and Educational Attainment:Evidence from National Curriculum Assessmentsat 7 and 14 Years of Age.** ***Applied Cognitive Psychology، 18*****(1) 1–16**

81. **Hejazi، E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self-efficacy.** ***Social Psychology of Education, 12*****(1)123–135.**

82. **Hurn, J. (2006): An Analysis of The Effects of Online Practice Quizzes on The Achievement, Self-Efficacy, And Academic Motivation of College Algebra Students at A community College. A thesis of Doctor of Philosophy, University of Kansas State, available at UMI, Number: 3223374.**

83. **Margaret Ann (1995). Can Mary do mathematics problem-solving An investigation of the relationship between cognitive**

processing controls and mathematics problem-solving، Ph.D, Harvard University

84. **Martinez, R. (2003): Academic locus of control, Achievement motivation, and academic self-efficacy :Predicting academic achievement in Hispanic and Non-Hispanic Middle school children. A thesis of Master, California State University, available at UMI, Number: 1418546.**
85. **Montemayor, E., Aplaten, M., Mendoza, G & Perey, G. (2009). learning styles of high and low academic achieving freshman teacher education students an Application of the Dunn and Dunn Learning-Style Model. *University of the Cordileras Research Journal، 1*(4) 58-71.**
86. **Muijs, D. & Reynolds, D. (2001): "Effective teaching, evidence and practice", London, First Published.**
87. **Oakland، T., Joyce, D., Horton, C & Glutting, J. (2000). Temperament – bassed Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students. *Gifted Child Quarterly، 44*(3) 183 – 19**
88. **Poyrazli, S. (2001): The role of assertiveness, academic experiences and academic self-efficacy on psychological adjustment of graduate international students. A thesis of Doctor of Philosophy, University of Houston, available at UMI, Number: 9979235.**
89. **Rushi, P., (2005): Examining Social Support And Academic Self-Efficacy In Indian American And Caucasian American Undergraduate Students. A thesis of Doctor of Education, Northern Illinois University, Available at UMI, Number: 3185445.**
90. ***Schmidt، R.A. & Wrisberg، C.A. (2000)*: Motor Learning and Performance: A problem – Based Learning Approach. Champoign، Illinois.**
91. **Shabazz, Kh. (2007): The effects of environment and age on locus of control, self-efficacy, and self esteem of military and non-military students academic achievement. PhD. Touro University International,Online.http:/gradworks.umi.com/32/95/3295350.html.**
92. **Snyder, C. & Lopez, S. (2006): Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths. Online http: //books. Google.com.eg.**

93. Sutton, S. & Baum, A. & Johnston, M. (2004): The SAGE Handbook of Health Psychology. Online http://books.google.com.eg.

94. Thapar Anjali & Greene Robert (1994) : Effects of Level of Processing on Implicit and Explicit Tasks, Journal of Experimental Psychology: Learning Memory & Cognition Vol.20، No.2، PP. 671 – 679.

95. Thompson, H, & Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements on national curriculum tests: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*(4) 745-759.

96. Tsaparlis, Georgios;(2000). A Model of Problem Solving: Its Operation, Validity, and Usefulness in the Case of Organic-Synthesis Problems، Science Education, 84 (2)p. p131-53

97. Turner, E., Chandker, M & Heffer, R. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development, 50* (3) 337-346.

98. Wilding. J., Bernice. A., & Jennie, H. (2007). Relations between life difficulties, measures of working memory operation, and examination performance in a student sample. *Memory,15*(1) 57-62.

99. William, D. (2004): "Hand Book of child psychology" Fifth Edition, Vol. 2: Cognition Perception, and Language, Volume Editors, (d.r), John Wiley & Sons, Inc.

100. Yu-Qia, Z., Li-Yueh, C., Houn-Gee, C & Chong-Chin, C. (2011). How does Internet information seeking help academic performance? – The moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computers & Education، 57* (4) 2476-2484.