نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الانهماك فى التعلم والتوافق الأكاديمي ومهارات التفكير ما وراء المعرفى لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية

إعـــداد

د. نرمين عونى محمد محمد

أستاذ مساعد– قسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

Doi : 10.12816/0051203

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور .

المجلد السابع – العدد الرابع – الجزء الثانى – ٢٠١٥

نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الانهماك فى التعلم والتوافق الأكاديمي ومهارات التفكير ما وراء المعرفى لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية

د. نرمين عونى محمد محمد

Doi :

مقدمة:

يعتبر الالتحاق بالمرحلة الجامعية خطوة مهمة وحاسمة فى حياة الطلاب فالجامعة ليست مجرد مؤسسة تعليمية تقوم بتزويد الطلاب بالعلم والمعرفة فحسب بل تعتبر من أهم بيئات التفاعل الاجتماعى والتى تلعب دورا هاما فى تكوين شخصية الطالب. فيصاحب انتقال الطالب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية مجموعة من المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية الجديدة بما قد يزيد من صعوبات التوافق الأكاديمى لدى الطلاب.

فالطالب المتوافق ايجابيا يتوقع النجاح بدرجة أكبر من غير المتوافق، وذلك يجعله يسلك طريقا يقوده للنجاح،أما النظرة السلبية لغير المتوافق تجعله أقل قدرة على الآداء الأكاديمى **(Dumas,2010)**

ويعتبر التوافق الأكاديمى للطالب فى الجامعة من أقوى المؤشرات المتعلقة بالصحة النفسية حيث إن تقبل الطالب مع للجو الجامعي وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية ينعكس بالإيجاب على انتاجيته ويجعله أكثر احتمالا لانهاء برامجه الجامعية من الطلبة غير متوافقين (عواطف شوكت ،٢٠٠٠)

كما يلعب التفكير ماوراء المعرفى دوراً مهماً وفعالاً فى العملية التربوية، وذلك من خلال تمكين المتعلمين من تطوير خطة عملهم فى أذهانهم ثم التأمل فيها وتقويمها، كما يسهل علية اصدار الأحكام المؤقته ومقارنة وتقويم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى ويجعل المتعلم أكثر ادراكا لافعاله ومدى تأثيرها فى الآخرين وفى البيئة التى يعيش فيها **(Costa&Kallick,2001)**

ولقد حظى التفكير ماوراء المعرفى باهتمام كبير فى السنوات الأخيرة لأهميته فى تحسين طريقة تفكير المتعلمين ،فهو يزيد من وعى المتعلمين لما يدرسونه ،فالطالب الذى يفكر تفكيرا ماوراء معرفيا عندما يواجه مشكلة أثناء الموقف التعليمى ويقوم بتوليد الأفكار ويخطط وينقد ويراقب مدى التقدم كما ينظم خطوات حل المشكلات ويضع أمامه خيارات متعددة ويقيم كل منها ويختار الأفضل وبذلك يكون تفكيره منتجا(**عبد الناصر الجراح،علاء عبيدات ،٢٠١١**)

ويعد التفكير ماوراء المعرفى واحدا من التكوينات المعرفية المهمة ،فهناك علاقة بين التعلم وماوراء المعرفة ، فالتعلم أصبح يتضمن كلامن الجوانب المعرفية وماوراء المعرفية . (**عماد على ،مصطفى الحارونى،٢٠٠٤**)

ويعتبر الانهماك Learning Engagement في مهمام التعلم عاملاً رئيسياً في النجاح المدرسي فعلى المدى القصير يُنبئ الانهماك بتعلم وتحصيل الطلبة، أما على المدى البعيد فأنه يُنبئ بنمط المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي والتخرج من المدرسة

(**Skinner, Furrer; Marchand & Kinderman, 2008**)

كما أن الطلبة المنهمكين في مهماا التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، وتتوفر لهم فرص للمشاركة في الأنشطة الصفية ، كما أنهم يتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم، وفي ضوء هذه العوامل يتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى (**Baker; Clark, Maier & Viger, 2008**)

مشكلة البحث:

يعد انهماك المتعلم فى آداء مهام التعلم من أهم العوامل التى تؤثر على تحقيقه للعديد من الأهداف التعليمية المنشودة ، ولقد حظى سلوك الإنهماك فى التعلم باهتمام العديد من الدراسات الأجنبية فى محاولة لمعرفة كيفية قياسه وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى فى البنية التعليمية ، أما على مستوى الدراسات العربية فلم يحظ موضوع الإنهماك فى التعلم باهتمام الباحثين على الرغم من أهميته ولا

سيما فى المرحلة الجامعية حيث يعتبر الطالب أن الدراسة الجامعية تختلف عن الدراسة فى مراحل التعليم ماقبل الجامعى حيث إنه قد يقضى وقته دون ترتيب أو حضور للمحاضرات والاعتماد على الملخصات والمراجعات فى نهاية الفصل الدراسى ، كما يواجه الطلاب أثناء انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية صعوبات تتعلق بتوافقهم مع الحياة الجديدة مما قد يؤدى فى بعض الحالات إلى عدم توافق أكاديمى ، لذلك تحاول الدراسة الحالية دراسة العلاقة بين اسلوب الإنهماك فى التعلم بأحد نواتج التعلم المعرفية المتمثلة فى مهارات التفكير ماوراء المعرفى وكذلك علاقته بأحد نواتج التعلم اللامعرفية المتمثلة فى التوافق الأكاديمي.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى السؤال الرئيسى التالى:

١-هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقة السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين الإنهماك فى التعلم ، ومهارات التفكير ماوراء المعرفى ، و التوافق الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد تأثيرات للتوافق الأكاديمى (المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) على مهارات التفكير ماوراء المعرفى لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد تأثيرات للتوافق الأكاديمى (المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) على الإنهماك فى التعلم لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد تأثيرات لمهارات التفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم لدى عينة الدراسة؟
- هل يمكن التنبؤ بنموذج بنائى للعلاقات السببية بين الإنهماك فى التعلم ، ومهارات التفكير ماوراء المعرفي والتوافق الأكاديمى لدى عينة الدراسة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١-التعرف على الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للتوافق الأكاديمى (المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) على مهارات التفكير ماوراء المعرفى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢-اكتشاف الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للتوافق الأكاديمى (المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) على الإنهماك فى التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣-التعرف على الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للتفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٤-التوصل إلى نموذج بنائى سببى يفسر العلاقة بين الإنهماك فى التعلم وكل من التفكير ماوراء المعرفى والتكيف الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٥-نفسير العلاقات السببية بين الإنهماك فى التعلم والتفكير ماوراء المعرفى والتكيف الأكاديمى

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية وحداثة المتغيرات التى تناولتها ويمكن تحديد أهمية البحث فى النقاط التالية :

١)يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات علم نفس التعلم وهو الإنهماك فى التعلم كأحد الموضوعات المؤثرة فى البنية التعليمية ،وكذلك لتناوله العوامل المؤثرة فى تحقيق التوافق الأكاديمى .

٢)كما يحاول البحث الوصول لنموذج بنائى سببى يربط بين الإنهماك فى التعلم والتفكيرماوراء المعرفى كأحد نواتج التعلم المعرفية والتوافق الأكاديمى كأحد نواتج التعلم اللامعرفية واختبار هذا النموذج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٣)يتناول البحث مهارات التفكير ما وراء المعرفى وهى من المهارات المهمة والتى يجب الإهتمام بها خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى.

٤)كما ترجع أهمية البحث لندرة الدراسات العربية التى تناولت موضوع الإنهماك فى التعلم وعلاقته بالمتغيرات الأخرى

مصطلحات البحث:

الإنهماك فى التعلم : Learning Engagement:

تعرفه الباحثة بأنه درجة انشغال الطالب بالأنشطة المتعلقة بالتعلم داخل المحاضرة والتى تساعده على تعزيز مخرجات التعلم المتوقعة ويكون هذا الانشغال معرفيا(ويشمل كونه مفكرا هادفا وقادرا على بذل الجهد واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة واللازمة لانجاز وفهم الافكار المعقدة واتقان المهام الصعبة) أو سلوكيا (من خلال المشاركة بفاعلية فى الأنشطة الأكاديمية اللازمة لتحصيل مخرجات التعلم الجيدة) أو انفعاليا (من خلال التفاعل بايجابية مع المعلمين والاقران داخل المحاضرة بما يدعم رغبة المتعلم فى العمل والتعلم)

التفكير ماوراء المعرفى :Metacognitive Thinking :

ويعرف بأنه هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات : التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ويُعبَّر عنه باستجابات الطلبة على فقرات الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي والمحسوبة ويشتمل على المهارات التالية:

١) مهارة تنظيم المعرفة: ويُعبر عنها باستجابات الطلبة حول قدرتهم على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

٢) مهارة معرفة المعرفة : ويُعبر عنها باستجابات الطلبة حول معرفتهم التقريرية، والإجرائية، والشرطية، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها

الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

٣) مهارة معالجة المعرفة : ويُعبر عنها باستجابات الطلبة حول قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، والمحسوبة من خلال الدرجات التي حصل عليها الطالب على الفقرات المتعلقة بهذا البعد. (عبد الناصر الجراح ، علاء الدين عبيدات ،٢٠١١ :١٥٠)

التوافق الأكاديمى: Academic Adjustment :

وتعرفه الباحثة بأنه درجة تقبل الطالب لبيئته الأكاديمية بما تشمله من مقررات دراسية وزملاء وأعضاء هيئة تدريس وأنظمة ولوائح بما يساعده على الشعور بالانتماء والرضا عن بيئته الأكاديمية.

الإطار النظرى:

أولا :الإنهماك في التعلم :learning engagement

اهتمت البحوث التربوية المختلفة بالتعرف على العوامل التي تزيد من فاعلية الطلاب داخل الصف ومن ثم تساعد على زيادة تحصيلهم ويعتبر إنهماك الطلاب في التعلم هو الناتج المستهدف مقابل استيائهم واهمالهم للأنشطة المدرسية، ولقدارتبط مصطلح الإنهماك بالتعلم في البداية بزيادة التحصيل الدراسى والمشاعر الإيجابية والشعور بالانتماء لدى التلاميذ ولكن الأن اصبح الإنهماك في التعلم مرتبط بزيادة قدرة التلاميذ على تعلم كيفية التعلم، أو كيف يصبحوا متعلمين مدى الحياة .

وقد أشار كل من **(Skinner & Belmont , 1993,572)** إلى أن التلاميذ الذين يملكون سلوك الإنهماك في التعلم يظهرون سلوكا التزاميا أعلى نحو الأنشطة التعليمية وانهائها و أنهم قادرين على اختيار الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم وكفاءاتهم كما يبذلون جهودهم من أجل إتمام المهام الموكلة اليهم ، هذا وقد عرف **(Brophy ,1983)** الإنهماك في التعلم على انه السلوك الملاحظ للمتعلم خلال عملية التعلم كالمشاركة في الأنشطة أو الوقت المستغرق في انجاز

المهام، بينما ميز (Connell& Wellborn ,1991) بين الإنهماك في التعلم وعدم الإنهماك في التعلم ، حيث يشير الإنهماك في التعلم إلى سلوك الإشتراك الايجابى في الأنشطة التعليمية ومواجهة التحديات التي تقابله أثناء عملية التعلم ، بينما يشير سلوك عدم الإنهماك في التعلم إلى عدم المحاولة الجادة والملل والاستسلام بسهولة للمشاعر السلبية كالغضب واللوم.

كما فرق (Newmann ,Wehlage&Lamborn ,1992) بين الإنهماك في التعلم والدافعية حيث أشاروا إلى أن الإنهماك في التعلم والدافعية يعكس تفاعل الطالب مع السياق التعليمى أي إنهماك الطالب في شيئ ما (كالمهام والأنشطة والعلاقات ....) ولا يمكن فصل الإنهماك في التعلم عن البيئة حيث ان الإنهماك في التعلم هو استجابة للمتغيرات الموجودة في البيئة الصفية ، بينما ترتبط الدافعية بالبنية الداخلية للمتعلم .

وعرف (Mark ,2000) الإنهماك في التعلم على انه عملية نفسية تتضمن الانتباه والجهود المبذولة من الطلاب خلال عملية تعلمهم، بينما وضع (Fredricks ,etal, 2004,62)اطارا اعتبر فيه أن الإنهماك يتضمن جوانب ثلاث الأول هو الجانب السلوكى ويشير الإنهماك في التعلم سلوكيا على اتباع القواعد ومعايير الفصل والبعد عن السلوكيات السيئة في الفصل ، والثانى هو الجانب الانفعالى ويقصد بالإنهماك في التعلم انفعاليا الى ردود الفعل الانفعالية للطلاب داخل الصف كالفرح والاهتمام والقلق والملل سواء كان ذلك للمدرس أو المدرسة بشكل عام ، والثالث هو الجانب المعرفى ويقصد بالإنهماك في التعلم معرفيا المرونة في حل المشكلات وتفضيل المهام الصعبة ومواجهة الفشل بإيجابية ، واكدوا على ان هذه الجوانب غير منعزلة عن بعضها البعض ولكنها في تفاعل مستمر .كما ميز (Klem& Connell, 2004) بين نوعين من الإنهماك الأول هو الإنهماك المستمر ويشتمل على عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية،

والنوع الثانى من الإنهماك هو استجابة الطالب لموقف التحدى واصراره على حله واستخدام التفكير الاستراتيجي مقابل ممارسة سلوك الانسحاب في حالة الفشل.

وعرف (Hart etal, 2011)الإنهماك في التعلم بأنه حصر الطالب لانتباهه لكي يستجيب بفاعلية لبيئة التعلم المحيطة، وشعور الطالب الايجابى تجاه مدرسته وتعلمه واقرانه ومدرسيه، كما أكد على أن فهم إنهماك الطلاب في التعلم قد يساعد على تدعيم نواتج التعلم المرغوبة والحد من نواتج التعلم غير المرغوب فيها،ويرى (Newton & Newton ,2011) ان الإنهماك قد يعنى المشاركة في حدث معين مثل الدرس ، وتختلف مدة ونوعية المشاركة وفقا للشخص وللحدث ، كما انه قد يعنى الميل للاستجابة بطرق معينة للاحداث المتعلقة بالعلم ، فالإنهماك بالمعنى الأول يعنى فعل معين ، وفى الثانى هو اتجاه او ميل للفعل.

كما اكدت دراسة (Dahlgren & Oberg,2001) أن هناك علاقة طردية بين إنهماك الطلاب في أنشطة التعلم واهتمامهم واستمتاعهم بهذه الأنشطة، وتوصلت دراسة (Fredricks etal ,2010) الى ارتباط الإنهماك في التعلم إيجابيا مع التحصيل الدراسى وسلبيا مع التسرب من الدراسة،كما اثبتت دراسة (Ahlfedt etal,2005) ان الطلاب في الصفوف العليا والصفوف الأقل عددا اكثر إنهماكا في التعلم من طلاب المراحل الأولى ، وكذلك فالإنهماك في التعلم هو احد اهم الأهداف التي تواجه التربويون .

كما توصلت دراسة (Stupans etal,2010) ان الإنهماك في التعلم يساعد على تسهيل تعلم المفاهيم الجديدة والصعبة دون الحاجة الى استخدام وسائل تكنولوجية متقدمة كما يساعد على تحسين مخرجات التعلم، وتوصل (Dunleary etal , 2012) الى علاقة الإنهماك في التعلم وانتظام حضور الطلاب ومستوى الجهد المبذول من التلاميذ داخل الصف والشعور الايجابى نحو الواجب المنزلى وادائه في وقته واتمامه.

كما قامت دراسة **(Flowerday& Shell ,2015)** بفحص تأثير اختيار الموضوعات و الاهتمامات الموقفية على الإنهماك في التعلم واتجاهات التلاميذ ولقد أظهرت الدراسة ان الاهتمامات الموقفية لها تأثير مباشر قوى على كل من الإنهماك في التعلم واتجاهات التلاميذ ، بينما اختيار الموضوع له تأثير مباشر على الاهتمامات الموقفية وتأثير غير مباشر على الإنهماك في التعلم ، واظهرت الدراسة ان اختيار الطلاب لموضوعات التعلم يجعلهم اكثر إيجابية في الموقف التعليمى، وهدفت دراسة **(Timastsuk&Jaanila ,2015)**الى فحص كيف يؤثر السلوك التعليمى للمتعلمين في إنهماك الطلاب في التعلم وتوصلت الدراسة الى ان أسلوب التدريس المتوازن يؤدى الى مزيد من إنهماك التلاميذ في التعلم اكثر من أسلوب التدريس القائم على هيمنه التعلم.

ثانيا :التوافق الأكاديمى: Academic Adjustment

ظهر مصطلح التكيف فى علم الأحياء بعد ظهور نظرية التطور لدارون ويشير هذا المفهوم إلى أن الكائن الحى يعمل على المواءمة بين نفسه والعالم الذى يعيش فيه من أجل البقاء أى انه يشمل تكيف الكائن الحى (إنسان – حيوان – نبات) مع البيئة المادية**(فوزى خليل،٢٠٠٠)**

ثم استخدم علم النفس مصطلح التكيف ولكنه استبدله بمصطلح التوافق والذى يدل على صراع الانسان للحفاظ على بقائه فى بيئته الاجتماعية والفيزيقية **(مايسة النيال،٢٠٠٢)**

أى أن مصطلح التكيف هو مفهوم بيولوجى يعنى صراع الكائن الحى عموما من اجل البقاء ، بينما مصطلح التوافق هو مفهوم يقتصر فى استخدامه على الانسان فقط لذلك ستلتزم الباحثة باستخدام مصطلح التوافق الأكاديمى.

ويشير جبريل موسى (١٩٨٣) أن التوافق الأكاديمى الإيجابى للطالب يظهر فى مظاهر متعددة مثل محبة الطالب للجامعة ،ورغبته فى الدراسة ومواصلتها، وشعوره بتقدير المدرسين له ،والعلاقات الطيبه التى تربطه بأقرانه ومدرسيه

،والمشاركة الصفية فى النشاط ،وانجازات الواجبات فى موعدها ، واحترام القوانين والأنظمه والمواظبة على حضور المحاضرات والمشاركة فى النشاطات المتنوعة، ويرى رشاد الدمنهورى(١٩٩٦) أن الطالب يكون متوافقا أكاديميا عندما يكون فى حالة رضا عن انجازه الأكاديمى مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء فى أدائه الأكاديمى أو فى علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية،وهناك ثلاثة اتجاهات رئيسة فى التوافق الدراسى هى:

١) الاتجاه الفردى: ويعنى اشباع حاجات الفرد التى تثيرها دوافعه سواء اكانت حاجة عضوية أم اجتماعية والتوافق يعنى المرونة فى مواجهة الظروف المتغيرة وهى عملية دينامية مستمرة ،فالفرد المتوافق هو الذى يستطيع تغيير دوافعه أو تغيير بيئته أو الإثنين معا بشرط أن تكون العلاقة هى علاقة اتفاق وليس سخط.
٢) الاتجاه الاجتماعى: ويعنى مسايرة المجتمع والموافقة على معاييره وأنماطه السائدة وأصحاب هذا الإتجاه خلطوا بين مصطلح التوافق ومصطلح المسايرة فالفرد المتوافق هو الذى يستخدم مبرراته لكى يتعرف ويصدر أحكامه وفقا لأحكام ومعتقدات وسلوك الجماعة.
٣) الاتجاه التكاملى : ويعنى المواءمة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة فهى عملية مركبة بين عنصرين أساسيين يمثلان طرفى متصل أحدهم الفرد واتجاهاته ودوافعه وآماله ورغباته وثانيهما البيئة بمكوناته المادية والاجتماعية والقيمية وما يملكه من ضوابط ومواصفات وما تتمثل عليه من عوائق وروادع.

ويُعرف زكريا الشربينى ونجيب بلفقيه(١٩٩٨) التوافق الأكاديمى أنه المحصلة النهائية للعلاقة الإيجابيه البناءة بين التلميذ من جهة ومحيطه المدرسى من جهة أخرى والتى تسهم فى تقدمه ونمائه العلمى والنفسى،اما بيكر روبرت و سيرك يوهند(٢٠٠٢) فيعرفان التوافق الأكاديمى بأنه حالة تبدو فى العملية الديناميكية

المستمرة التى يقوم بها الطالب الجامعى لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواؤم بينه وبين البيئة الجامعية ، ومكوناتها الأساسية وهى الأساتذة والزملاء والأنشطة الإجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة واسلوب التحصيل الدراسى.

بينما يرى صلاح الدين العمرية(٢٠٠٤) انه قدرة الفرد على تكوين علاقات مُرضيه مع أساتذته وزملائه وتطوير بيئته الجامعية بما يتماشى مع حاجاته ، فهو قدرة الطالب على تحقيق حاجاتخ الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه واساتذته والجامعه واداراتها ، ومن خلال مساهمته فى ألوان النشاط الاجتماعى الجامعى بشكل يؤثر فى صحته النفسية وتكامله الإجتماعى،ويعرفه محمد قاسم (٢٠٠٤) بأنه نجاح الفرد فى المؤسسات التعليمية والنمو السوى معرفيا واجتماعيا وكذلك التحصيل المناسب ، وحل المشكلات الدؤاسية مثل ضعف الحصيل الدراسى.

كما عرفه كامل كتلو(٢٠٠٩) بأنه حُسن تكيف الفرد مع منغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء ، والمناخ المدرسى ، ونظم الإمتحانات ، والمقررات والمناهج الدراسية وغيرها،وعرفته حنان عطاالله (٢٠١٢) بأنه توافق الطالب مع الجو الجامعى اجتماعيا وشخصيا وانفعاليا وأكاديميا ، وهذا التوافق يكون بعد التحاقه بالجامعة أو أى مؤسسة للتعليم العالى ويتضمن القدرة على تنظيم وتحقيق الأهداف والشعور بالإنتماء .

وترى ناجية بن الزاوى (٢٠١٣) بأنه قدرة التلميذ على تحقيق التلاؤم والانسجام مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك فى سلوكه مه زملائه و أساتذته وكذلك باجتهاده ومواظبته فى الدراسة كما عرفه محمد لحرس ، واسماعيل بن خليفة(٢٠١٤) بأنه السلوك السوى للطالب فى مواجهة المشكلات الناشئة عن اشباع حاجاته النفسية والإجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات

اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته ، ومساهمته الفعالة فى الوان النشاط المدرسى والإجتماعى والثقافى والرياضى.

وتوصلت دراسة عواطف شوكت (٢٠٠٠) أن هناك علاقة بين التوافق الأكاديمى والثبات الإنفعالى لدى طالب التخصص العلمى بينما توجد علاقة بين التوافق الدراسى والكفاية الشخصية لدى طالبات التخصص الأدبى ، ولا توجد فروق دالة لتأثير متغيرات التخصص والعمر ومكان السكن على التوافق الدراسى، ولقد توصلت دراسة (**Sexena,2005**) أن الطلبة ذوى التحصيل المرتفع أكثر توافقا من الطلبة ذوى التحصيل المنخفض على بعد التوافق الأكاديمى وبعد الصحة النفسية وبعد التكيف البيئى.

بينما هدفت دراسة زياد بركات(٢٠٠٦) إلى مقارنة القدرة على التوافق الدراسى بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات ومعرفة تأثير بعض المتغيرات فى هذا التوافق وتوصلت إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الطالبات المتزوجات وغبر المتزوجات فى القدرة على التوافق بصالح المتزوجات،ويرى كامل كتلو(٢٠٠٩) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين توكيد الذات والتكيف الأكاديمى ، فكلما زادت درجة التكيف الأكاديمى لدى الطلبة زادت درجة توكيد الذات لديهم والعكس صحيح.

ولقد توصلت دراسة محمد بنى خالد(٢٠١٠) الى عدم وجود فروق دالة احصائيا فى التوافق الأكاديمى تعزى لجنس الطالب أو المستوى الدراسى أو التفاعل بينهم، ويوجد ارتباط دال احصائيا بين التوافق الأكاديمى والكفاءة الذاتية العامة،وحاولت دراسة Cazan(2012)التنبؤ بالتوافق الاكاديمى لطلاب الجامعة، وتوصلت الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والكفاءة التعليمية الذاتية وقلق الاختبار هى منبئات للتوافق الأكاديمى وكان أكثر هذه المنبئات استراتيجيات التنظيم ماوراء المعرفى، كما توصلت دراسة عفراء العبيدى(٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الإيجابى والتوافق الدراسى .

بينما هدفت دراسة غالب البدارين و سعاد غيث (٢٠١٣) الى معرفة المساهمة المشتركة والنسبية للأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتوافق الأكاديمى بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وتوصلت إلى وجود مساهمة مشتركة ونيسبية ذات دلالة احصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة بمتغيرات الدراسة التابعة ، كما توصلت إلى وجدود قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية لاسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطى وأسلوب الهوية المعلوماتى ، وأسلوب الالتزام بالهوية والتوافق الأكاديمى بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكشفت دراسة محمد لحرس واسماعيل خليفة (٢٠١٤) أن هناك ارتباط دال احصائيا بين مستوى الحاجات الارشادية والتوافق الدراسى ووجود فروق فى التوافق الدراسى ترجع لمتغير الجنس.

ثالثا : التفكير ماوراء المعرفى: Metacognition Thinking

اختلف الباحثون فى ترجمة هذا المفهوم مابين التفكير فوق المعرفى والتفكير ماوراء المعرفى والتفكير ما بعد المعرفة والتفكير ميتا معرفى وستلتزم الباحثة فى هذا البحث بترجمة التفكير ماوراء المعرفى.

ويعد (Flavell,1979) من رواد علم النفس الذين تناولوا مفهوم ماوراء المعرفة ،ويشير إلى أنه قدرة الفرد على التفكير فى عمليات التفكير الخاصة به فهى معرفة الفرد لعملياته المعرفية، وقد عرفه ستيرنبرج (فتحى جروان ، ١٩٩٩) بأنها عمليات تجكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد فى حل المشكلة وهى مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وادارة مهارات التفكير المختلفة العامة فى حل المشكلة وهى أحد أهم مكونات الآداء الذكى أو معالجة المعلومات.

كما عرفه (Schraw& Dennison,1994) بأنه وعى الفرد الذاتى بعملياته المعرفية وبنائه المعرفى ، موظفا هذا الوعى فى إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات التخطيط ، المراقبة ، التقويم واتخاذ القرارات ولستخدام الإستراتيجيات الملائمة،ولقد أوضح (Hamilton & Ghatala ,1994) أن مهارات التفكير ماوراء المعرفى تتضمن نوعين من العمليات وهى معرفة الفرد لمصادره

المعرفية ومدى مناسبتها لموقف التعلم ، والثانى عمليات التنظيم الذاتى التى يستخدمها المتعلم كالتخطيط والفحص والضبط والتقويم.

بينما توصل (Shraw & Moshman ,1995) أن التفكير ماوراء المعرفى يبدأ من سن الطفولة ويستمر فى عمر المراهقة وما بعدها، ولقد عرفها (فتحى جروان ،١٩٩٩) بأنها مهارات معقدة من أهم مكونات السلوك الذكى فى معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير الموجه لحل المشكلة ،واستخدام الفرد لقدراته المعرفية بفاعلية فى مواجهة متطلبات مهمة التفكير وهى قابلة للنمو والتطوير، ويعرفه (Costa& Kallick,2003) بأنه مايحدث فى القشرة الدماغية ممايجعلها خاصية انسانية وتشير إلى مقدرتنا على معرفة ما نعرف ومالا نعرف ، كما تشير إلى قدرتنا على التخطيط الإستراتيجى من أجل انتاج المعلومات اللازمة لمواجهة المواقف التى نواجهها ، وكذلك هو الوعى بالخطوات والإستراتيجيات المستخدمة فى عملية حل المشكلة، وأشار (Livingston ,2003) بأنها تشير إلى أنشطة التفكير العليا التى يسيطر بها الفرد على عملياته المعرفية.

كما عرفه (**عبد الرحمن عدس & يوسف قطامى** ، ٢٠٠٦) بأنه الوعى بعملية التفكير عند انجاز مهمات معينة ومن ثم استخدام هذا الوعى لضبط مانقوم به.

وأكدت دراسة (**فوزى الشربينى ، عفت الطناوى** ،٢٠٠٦) على الأهمية التربوية للتفكير ماوراء المعرفى مثل تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد والابتكار ومواجهة الكم المعرفى المتسارع ، وتمكين المتعلمين من توليد الأفكار الإبداعية وتنمية التفكير الناقد ، والابتكارى وذلك نتيجة لوعى المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة وقدرته على استخدامها فى مواقف التعلم المختلفة ومساعدة المتعلمين على التحكم فى تفكيرهم، ينما عرفه (**Guss&Wiley,2007**) بأنه التفكير الذاتى للفرد ، بما يسمح له بالتحكم فى أفكاره الذاتية وإعادة بنائها واداء دور فعال فى التعلم وحل المشكلات، و توصلت دراسة (**فاطمة المدنى و**٢٠٠٧) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل

الدراسى ومهارات التفكير ماوراء المعرفى وكذلك وجود علاقة بين فعالية الذات وماوراء المعرفة.

وعرفتها(**جيهان موسى ،٢٠٠٩**) بأنها مجموعة من المهارات العليا التى تقوم بإدارة نشاطات التفكير عندما ينشغل الفرد فى موقف حل المشكلة أو اتخاذ قرار وقد صنفت فى ثلاث فئات رئيسية هى التخطيط والمراقبة والتقييم وتضم كل فئة عددا من المهارات الفرعية.

كما عرفها (**سلمان الحربى و ماهر صبرى ، ٢٠٠٩**) بأنها مجموعة من القدرات التى تزود المتعلمين بأساليب للتفكير لانجاز المهمات البسيطة والمعقدة وتتطلب قيامهم بالتخطيط والتنظيم واختيار الإستراتيجيات المناسبة والمراقبة والتقويم الذاتى،وتوصلت دراسة (**عبد الناصر الجراح، علاء عبيدات ،٢٠١١**) إلى وجود أثر ذو دلالة احصائية فى مستوى التفكير ماوراء المعرفى وبعدى معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يُعزى للجنس لصالح الإناث ، وكذلك وجود فروق ذات دلاله أحصائية فى مستوى التفكير ماوراء المعرفى فى الأبعاد الثلاثة يعزى للتحصيل الدراسى ولصالح ذوى التحصيل المرتفع ، وعدم وجود أثرذى دلاله احصائية فى مستوى التفكير ماوراء المعرفى يعزى لسنة الدراسة والتخصص.

ولقد كشفت دراسة (**فراس الحمورى &أحمد أبو مخ ،٢٠١١**) عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس وتوصلت إلى أن أن مستوى الحاجة للتفكير المعرفى مرتفعة ، وكذلك وجود علاقة طردية دالة احصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفى.

أما (**خالد الخو الدة ،جعفر الربايعة و بشار السليم ، ٢٠١٢**) فعرفوها بأنها عملية ذهنية مكونة من مجموعة من المهارات كالتخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم وتشير إلى الممارسات الذهنية التى يستخدمها الفرد بهدف تنظيم أفكاره وكيفية ترتيبها بطريقة منهجية والعمل على مراقبة هذه الأفكار من أجل التحكم بها واصدار أحكام حول ماتم اتخاذه من قرارات.

كما عرفها (**خالد عبد القادر**،٢٠١٢) بأنها وعى المتعلم المتمثل فى سلوك ذكى عند معالجة المعلومات والسيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهه لحل مشكلة ما،وربطت (**مريم الأحمدى**،٢٠١٢) بين مهارات التفكير والتعلم حيث ذكرت أنها مهارات التفكير التى يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم وذلك من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم لهذا النشاط ويهدف الى توجيه تعلمه ليصل به إلى أعلى مستوى، وتوصلت دراسة (**عقيل بن ساسي** ،٢٠١٣) الى انه لاتختلف طبيعة العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفى والذكاء العام اختلافا دالا باختلاف الجنس وكذلك باختلاف مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع /عادى ، عادى/منخفض).

وعرفها (**إبراهيم جبيلى** ،٢٠١٤) بأنها مجموعة من المهارات تشمل التخطيط ، والمراقبة والتحكم ، والتقويم التى يطبقها الطلبة قبل انتاجهم للبرمجيات التعليمية وفى أثنائه وبعده وذلك من خلال التساؤل الذاتى فى كل مرحلة ،وقد هدفت دراسة (**Nafez Abed Bukaier,2014**) إلى قياس مستوى كلا من التفكير ماوراء المعرفى ومهارات حل المشكلة وكشفت الدراسة عن مستوى عال من التفكير ماوراء المعرفى ومستوى متوسط من مهارات حل المشكلة ، كما توصلت الدراسة إلى قدرة مهارات ماوراء المعرفة على التنبؤ بمهارات حل المشكلة .

كما هدفت دراسة (**لؤى حسن** ،٢٠١٥) الى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة كلية التربية ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيرى السنة الدراسية والتحصيل الدراسى ، وتوصلت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى التفكير ما وراء المعرفى وفق متغير السنة الدراسية والتحصيل الدراسى.

و لقد لخصت (فريدة قماز،٢٠١١) وجهات النظر التى تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي فى الجدول التالى

جدول (١): مهارات التفكير ما وراء المعرفى

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفى

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفى
سترنبرج	التخطـيط :و يشمل على:تحديد الأهـداف – اختيار إستراتيجية التنفيـذ –ترتيب عمليات التـدخل– تحديد الصـعوبات– تحديد طرق مواجهة الصعوبات– التنبؤ بالنتائج.
	المراقبـة والـتحكم :و تشمل على إبقاء الاهتمـام بالهـدف– الحفـاظ على تسلسل العمليـات أو الخطـوات – معرفة متـى يتحقق هدف فرعي معرفـة متـى يجـب الانتقـال إلـى العمليـة التاليـة– اختيار العملية الملائمة– اكتشاف الصعوبات– معرفة كيفية التغلب على الصعوبات .
	التقيـيم :و تشمل على : – تقييم مدى الحكـم تحقـق الهـدف– الحكم على دقة النتائج و كفايتها– تقييم مدى ملائمةالأساليب التى استخدمت– تقييم فعالية الخطة.
باير(١٩٨٧)	التخطيط :وهي عملية من العمليات ماوراء المعرفية، وتعني رسم صورة مسبقة أو التخطـيط للمهمـة التـى سيقوم بها الشـخص، و تشمل على– : تحديد الهـــدف– تحديد الإستراتيجية –ترتيـــب الاستراتيجيات وفق أولويـــة الاستخدام – التنبـــؤ بالصـــعوبات – تحديد طرق للتغلب على هذه الصعوبات .
	المراقبـة :و تعني مراقبة الفـرد لسـير اندماجه في المهمـة المـراد القيام بها و – تشمل على– : التفكيرفى الهدف– التفكير في كيفية تحقيق الأهداف معرفة أي الأهداف تحققت و أي منها لـم يتحقـق– تحديد متى سينتقل الفردمن الخطوة الأولى إلى الخطوة التالية إلى أن يصل إلـــى تحقيق الهـــدف– اختيار الإستراتيجية –تحديـــد الصعوبات – معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات.
	التقيـيم :و تعني حكم الفـرد على مستوى انجازه و مدى تقدمه و نجاحه في المهمة، وتشمل هذه المهارة على مايلي– : تقييم مدى تحقيق الهدف– الحكم على مدى صحة وصدق النتائج –تقييم مدى مناسبة الأدوات – تقييم مدى النجـاح في التغلب علـى الصـعوبات – الحكم على مدى فاعلية الخطة .

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفى
هيلر وآخرون (١٩٨٨)	الـــوعى : و يعني وعـــى الفـــرد لمـــا يوظفه من عمليات أثناء معالجتـه للمهمـة، ويشمل على- : معرفة الفـرد لهـدف المهمـة- وعي الفرد لما تتطلبه المهمة-وعي الفرد للعلاقة التى تربط بين الأعمال - وعي الفرد لما يوظفه من عمليات عقلية - وعى الفرد لمـــا يوجد في ذاكرته من معرفة وخبراته سابقة التـــى تتعلق بالمهمة.
	المـــراقبة :و تعرف بأنها قدرة الفـــرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة ، و اختبار مستوى أدائه، و فحصه لما تعلمه بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه
	التنظـــيم :و تعني القـــدرة على اكتساب و استخدام و تطوير المعرفة، و المهارات و الاتجاهات المكتسبة و تعميمها من سياق إلى سياق آخر
لى (١٩٩٢)	الو عي :و يتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، و تفكيره، وقدراته، و مستوى انتباهه
	التخطـــيط :و يتعلق بتحديد الأهداف - - اختيار الاستراتيجيات المناســبة- ترتيب هذه الاستراتيجيات وفق أولـــوية الإســـتخدام- التنبؤ بالصعوبات التى تعترض تحقيق الهدف- تحديد الطرق و الوسائل التى بواسطتها سيتغلب على هذه الصعوبات.
	المراقبة: و تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة- التفكير في كيفية تحقيقها - اختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل تحديد الصـعوبات التـــى تعترض سيرالمهمـــة- معرفة كيفية التغلـــب على هذه الصعوبات.
	المراجعة :و تتضمن مقارنة الهدف بما تحقق منه في الواقع - مقارنة النتائج التى حققها بالتى توقعها.
	الملاءمة :و تتعلق بتصحيح الاستراتيجيات التى استخدمت و لم تكن فعالة.
اونيـــــــــل	التخطيط:و يشمل على - : تحديد المشكلة - امتلاك الشخص

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفى
وعبيدى(١٩٩٦)	خطة لتحقيق الهدف.
	المراقبة (التحكم الذاتي) :و تشمل على :مراقبة الشخص لذاته لتحقيقالهدف.
	إستراتيجية معرفية :و تشمل على : وجود إستراتيجية معرفية لمراقبة النشاط العقلى لحل المشكلة.
	الوعى :و هو وعي و إدراك الفرد لعمليات تفكيره.
سكراو(١٩٩٨)	التخطيط :و تتضمن الأسئلة التالية عن : طبيعة المهمة – الهدف الذى يسعى إلى تحقيقه–الاستراتيجيات التى يحتاجها الفرد– مقدار الوقت و الموارد التى يحتاجها لحل المشكلة
	المراقبة :و تتضمن – : فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة – هل للمهمة معنى– بلوغ الهدف – هل بإمكان الشخص إجراء تعديلات
	التقييم :و تتضمن – : بلوغ الهدف– ما الأجزاء التى نجح فيها الفرد و التى لم ينجح فيها– و هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة.
جاما(٢٠٠١)	الوعى :و تشمل على :وعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة – وعى الفرد بنقاط قوته و ضعفه –وعيه بقدرته على حل المشكلات الفرد بخبراته السابقة.
	التنظيم :و تشمل على –: تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مواقف مشابهة – تنظيم الاستراتيجيات – تنظيم الأعمال و القرارات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة.
	التقويم: و تشمل على – : تقويم الخطط المستخدمة لحل المشكلة– تقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة يفترض البحث الحالي مايلى:

١) توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية، الزملاء، أعضاء هيئة التدريس ، الأنظمة واللوائح) على التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة البحث.

٢) توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية، الزملاء، أعضاء هيئة التدريس ، الأنظمة واللوائح) على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث.

٣) توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبى حيث استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار لتختبر النموذج المقترح لتوضيح العلاقات السببية بين المتغيرات ، وكما يشير صلاح مراد(٢٠٠٠ ، ٤٦٥) أن هذا النموذج ليس دليلا على السببية المؤكدة كالناتجة عن التحكم فى متغير مستقل تجريبيا وبحث اثره على متغير تابع ، كما أنه أكثر تقدما من أسلوب الإرتباط البسيط ، لذلك فالمنهج شبه التجريبى هو حلقة متوسطة بين السببية الناتجة من الدراسة التجريبية والسببية المستنتجة من الارتباط البسيط

عينة البحث:

تم اختيار أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثانية من التخصصات العلمية و الأدبية ، وتكونت العينة من(٥٠) طالب منهم (٢٥) ذكور، (٢٥) إناث من التخصصات العلمية والأدبية من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية

تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثانية من التخصصات العلمية (قسم الكيمياء) والتخصصات الأدبية (قسم علم النفس) بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد العينة ومواصفاتهم

جدول (٢) : توزيع أفراد العينة ومواصفاتهم

	العدد	متوسط العمر	الإنحراف المعيارى
ذكر علمى	٥٠	٢٠.٩	١.٣٢
ذكر أدبى	٥٠	٢٠.٨	١.٢٩
أنثى علمى	٥٠	٢٠.٨	١.٣٣
أنثى أدبى	٥٠	٢٠.٧	١.٢٥

أدوات البحث:

١ .مقياس الإنهماك فى التعلم لطلاب الجامعة(إعداد الباحثة):

وصف المقياس :

هدف هذا المقياس الى قياس الإنهماك فى التعلم لدى طلاب الجامعة

تم إعداد الإختبار من خلال الإطلاع على الإطار النظرى الخاص بالإنهماك فى التعلم ، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، كما تم الإطلاع على عدد من الإختبارات في هذا المجال مثل **Survey of students engagement (2005)** ، **Student School engagement Survey(SSES)(2006)**، **High school survey of students engagement(HSSSE)(2010)**، مقياس الانهماك فى التعلم (٢٠١٢) ، **National survey of student engagement (NSSE)(2013)**

وقد تم تحديد مفهوم الإنهماك فى التعلم بأنه درجة انشغال الطالب بالأنشطة المتعلقة بالتعلم داخل المحاضرة والتى تساعده على تعزيز مخرجات التعلم المتوقعة ويكون هذا الانشغال معرفيا(ويشمل كونه مفكرا هادفا وقادرا على بذل الجهد واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة واللازمة لانجاز وفهم الافكار المعقدة واتقان المهام الصعبة) أو سلوكيا (من خلال المشاركة بفاعلية فى الأنشطة الأكاديمية اللازمة لتحصيل مخرجات التعلم الجيدة) أو انفعاليا (من

خلال التفاعل بايجابية مع المعلمين والاقران داخل المحاضرة بما يدعم رغبة المتعلم فى العمل والتعلم) وتم تحديد أبعاد المقياس وفقاً لطبيعة عينة البحث والهدف منها ، ويحتوى المقياس على ثلاثة أبعاد وهى :

١-الإنهماك معرفيا: الفقرات من ١-١٤

٢- الإنهماك سلوكيا: الفقرات من ١٥-٢٥

٣- الإنهماك انفعاليا : الفقرات من ٢٦-٣٤.

طريقة تقدير درجة المقياس:

تكون المقياس من (٣٤) مفردة ،وهو من نوع التقرير الذاتى حيث يجيب الطلاب فى ضوء مقياس خماسى التدريج هو : دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا حيث تعطى الدرجات الآتية على الترتيب للإستجابات دائماً،غالباً،أحياناً،نادراً،أبداً كالآتى ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ،١ ، وتكون بذلك الدرجة العظمى للإختبار (١٧٠) والدرجة الصغرى (٣٤).

صدق المقياس :

قامت الباحثة بعرض المقياس بعد صياغته في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وقد تراوحت نسب الاتفاق على مفردات الإختبار ما بين (٨٠ ٪ . ١٠٠٪) وهى نسب مقبولة للصدق.

الإتساق الداخلى للمقياس :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، ويوضح جدول (٣) قيم معاملات الارتباط الخاصة بالمفردات وجميعها دال احصائياً.

جدول (٣) : قيم معاملات الارتباط الخاصة بالمفردات

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٦	١٨	٠.٦١١

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
٢	٠.٦٥٢	١٩	٠.٦١٠
٣	٠.٧٤١	٢٠	٠.٧٤٥
٤	٠.٧٢٢	٢١	٠.٨٧٥
٥	٠.٧٦٣	٢٢	٠.٦٨٥
٦	٠.٦٤٦	٢٣	٠.٦٧٨
٧	٠.٦٥١	٢٤	٠.٦٢١
٨	٠.٦٤٨	٢٥	٠.٦٩٢
٩	٠.٦١٠	٢٦	٠.٧٦٧
١٠	٠.٦٥٧	٢٧	٠.٦٨١
١١	٠.٦٦٨	٢٨	٠.٧٥٩
١٢	٠.٦٢١	٢٩	٠.٨٢٤
١٣	٠.٧٢١	٣٠	٠.٧٤٦
١٤	٠.٥٥٤	٣١	٠.٨٢٠
١٥	٠.٨٠٣	٣٢	٠.٦٥٨
١٦	٠.٥٤٢	٣٣	٠.٧٢٣
١٧	٠.٦١٠	٣٤	٠.٨١٠

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٤) قيم تلك المعاملات

جدول (٤): معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس الإنهماك فى التعلم لطلاب الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط
الإنهماك معرفيا	٠.٧٥١*
الإنهماك سلوكيا	٠.٨٤٧*
الإنهماك انفعاليا	٠.٧٧٣*

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ، مما يدل أن المقياس يتمتع باتساقاً داخلياً.

ثبات المقياس :

تـم حسـاب معـاملات ثبـات أبعـاد المقيـاس وكـذلك الدرجـة الكليـة لـه باستخدام طريقة الفاكرونباخ ويوضح جدول (٥) قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول (٥) : معاملات ثبات المحاور والدرجة الكلية

الابعاد	قيمة كرونباخ الفا
الإنهماك معرفيا	٠.٦٢١
الإنهماك سلوكيا	٠.٧١٥
الإنهماك انفعاليا	٠.٧٠٧
الكلية	٠.٧٢٥

يتضح من الجدول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

كما قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الإنهماك فى التعلم لطلاب الجامعة على الطلاب بفاصل زمنى قدره أسبوعين وتم حساب قيمة معامل الثبات وبلغت (٠.٨٧٦) وهى قيمة مقبولة للثبات

٢- **<u>مقياس التوافق الأكاديمى لطلاب الجامعة(إعداد الباحثة):</u>**

وصف المقياس :

هدف هذا المقياس الى قياس التوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة

تم إعداد الإختبار من خلال الإطلاع على الإطار النظرى الخاص بالتوافق الأكاديمى ، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، كما تم الإطلاع على عدد من الإختبارات في هذا المجال مثل : استبيان التوافق الدراسي لطلبة الجامعة إعداد :**M. B. Youngman** ترجمة : حسين عبد العزيز الدريني (١٩٩٨) ، مقياس التوافق النفسى لزينب شقير (٢٠٠٣) ، استبانة التكيف للحياة الجامعية محمد الرفوع ، أحمد القرارعة (٢٠٠٤) ، مقياس التوافق الأكاديمى **kJean ,D (2010)** قائمة هنرى بورو للتكيف الأكاديمى تقنين ماجد الفضلى وماجد الدلمانى (٢٠١٤).

وقد تم تحديد مفهوم التوافق الأكاديمى بأنه درجة تقبل الطالب لبيئته الأكاديمية بما تشمله من مقررات دراسية وزملاء وأعضاء هيئة تدريس وأنظمة ولوائح بما يساعده على الشعور بالانتماء والرضا عن بيئته الأكاديمية ، وتم تحديد أبعاد المقياس وفقاً لطبيعة عينة البحث والهدف منها ، ويحتوى المقياس على أربعة أبعاد وهى :

أ–المقررات الدراسية: الفقرات من ١–١١

ب–الزملاء: الفقرات من ١٢–٢١

ج – أعضاء هيئة التدريس : الفقرات من ٢٢–٣١

د – الأنظمة واللوائح: الفقرات من ٣٢–٤١

طريقة تقدير درجات المقياس:

تكون المقياس من (٤١) مفردة ،وهو من نوع التقرير الذاتى حيث يجيب الطلاب فى ضوء مقياس خماسى التدريج هو : دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا وهى تأخذ درجات كالآتى ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، وتكون بذلك الدرجة العظمى للإختبار (٢٠٥) والدرجة الصغرى (٤١).

صدق المقياس :

قامت الباحثة بعرض المقياس بعد صياغته في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وقد تراوحت نسب الاتفاق على مفردات الإختبار ما بين (٨٠ ٪ . ١٠٠٪) وهى نسب مقبولة للصدق.

كما قامت الباحثة بحساب صدق المحك حيث تم تطبيق المقياس و كذلك قائمة هنرى بورو للتكيف الأكاديمى على العينة الإستطلاعية و قد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين ٠.٧٩ مما يدل على صدق المقياس.

الإتساق الداخلى للمقياس :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الـذى تنتمـى إليـه ، ويوضـح جـدول (٦) قـيم معـاملات الارتبـاط الخاصـة بالمفردات وجميعها دال احصائياً.

جدول (٦) : قيم معاملات الارتباط الخاصة بالمفردات

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠.٦١٢	٢٢	٠.٥١٢
٢	٠.٥٢٦	٢٣	٠.٥٦٨
٣	٠.٦٣١	٢٤	٠.٦٦٧
٤	٠.٥٦٤	٢٥	٠.٧٢١
٥	٠.٧٨١	٢٦	٠.٦٨٥
٦	٠.٥٨٧	٢٧	٠.٣٩٢
٧	٠.٦١٥	٢٨	٠.٥٦٧
٨	٠.٤٧٨	٢٩	٠.٥٤٦
٩	٠.٥٣٥	٣٠	٠.٤٩٧
١٠	٠.٦٨٧	٣١	٠.٥٨٣
١١	٠.٥٨٧	٣٢	٠.٦٥١
١٢	٠.٥٤٢	٣٣	٠.٥٩٨
١٣	٠.٦٣٥	٣٤	٠.٥٦٣
١٤	٠.٧٤٧	٣٥	٠.٤٧٥
١٥	٠.٧٥٤	٣٦	٠.٥٨٥
١٦	٠.٥٢٥	٣٧	٠.٥١٢
١٧	٠.٤٧٩	٣٨	٠.٧٨٥
١٨	٠.٧٣١	٣٩	٠.٧١٢
١٩	٠.٤٣٥	٤٠	٠.٥٤١
٢٠	٠.٦٦٨	٤١	٠.٤٥٩
٢١	٠.٥٥٥		

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٧) قيم تلك المعاملات

جدول (٧) : معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس التوافق الأكاديمى لطلاب الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط
المقررات الدراسية	٠.٨٤٢*
الزملاء	٠.٨٥٧*
أعضاء هيئة التدريس	٠.٨٢٣*
الأنظمة واللوائح	٠.٨١٤*

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ، مما يدل أن المقياس يتمتع باتساقاً داخلياً.

. ثبات المقياس :

تم حساب معاملات ثبات أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية له باستخدام طريقة الفاكرونباخ ويوضح جدول (٨) قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول (٨) : معاملات ثبات المحاور والدرجة الكلية

الابعاد	قيمة كرونباخ الفا
المقررات الدراسية	٠.٧١٢
الزملاء	٠.٧٠٣
أعضاء هيئة التدريس	٠.٧٢٣
الأنظمة واللوائح	٠.٧٥٦
الكلية	٠.٦٩٨

يتضح من الجدول(٨) أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

كما قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس التكيف الأكاديمى لطلاب الجامعة على الطلاب بفاصل زمنى قدره أسبوعين وتم حساب قيمة معامل الثبات وبلغت (٠.٨٥٤) وهى قيمة مقبولة للثبات.

٣- **مقياس التفكير ماوراء المعرفى لطلاب الجامعة(تعريب عبد الناصرالجراح ، علاء الدين عبيدات):(٢٠١١)**

وصف المقياس :

هو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي، الذي وضعه،**Schraw and Dennison(1994)** ،الذي استُخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين، ويتكون من (٥٢) فقرة، ويشتمل على بُعدين : الأول معرفة المعرفة ويشير إلى المعرفة عن الذات، **(Knowledge of Cognition)** والاستراتيجيات، والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقفٍ ما، أما البعد الثاني هو تنظيم المعرفة **(Regulation of Cognition)** ويشير إلى المعرفة عن طرق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.

وقد قام **(Kumar 1998)** باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه ثلاثة أبعاد هي:

1 .**تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition)** ويوضح القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والفقرات التي تقيس هذا البعد هى (١ ، ٤، ٦، ٨، ٩، ١١، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣٦، ٣٨، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢).

2. **معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)** ويشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي : (٣ ، ٥، ٧، ١٠، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥).

٣. **معالجة المعرفة** (Cognition Processing) ويشير إلىالاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات والفقرات التي تقيس هذا البعد هي : (٢٨، ١٩، ١٤، ١٣، ١٢ ، ٢

٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨).

قام كل من عبد الناصرالجراح ، علاء الدين عبيدات بترجمة المقياس وتعريبه البيئة الأردنية وفق الخطوات التالية:

أولاً: ترجمة المقياس: تم عرض المقياس على أربعة محكمين، اثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادى والتربوي، وقدرة في اللغة الانجليزية، واثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك، للتأكد من دقة الترجمة بعد

أن تم تزويدهم بالمقياس بصورتيه الإنجليزية والعربية، وأقرالمحكمون أن المقياس مناسب، ويقيس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعا، واشتملت التعديلات على

بعض الفقرات مثل استبدال كلمة (الظروف) ب (البدائل) في الفقرة رقم (٣٨)، كما تم تصويب الأخطاء اللغوية بعد أن تم عرض المقياس على مختص في اللغة العربية. وتم تغيير سلم الاستجابة ليصبح (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاق)، بدلاً من (دائماً

صحيح، أحياناً صحيح، محايد، أحياناً خطأ، دائماً خطأ) في المقياس الأصلي.

صدق المقياس :

قام ،(1994)**Schraw and Dennison** بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي، وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي

هما: الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة، وقد فسر العاملان (٦٥ %) من التباين.

وقام كيومر (**1998**)**Kumar** بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي : تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وفي العامل الأول ظهر (١٥) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (٠.٤٠) فما فوق، وفي العامل الثاني ظهر(١١) فقرة معامل تشبعها بالبعد (٠.٤٠) فما فوق، وفي العامل الثالث ظهر(١١) فقرة معامل تشبعها بالبعد (٠.٤٠) فما فوق، وقد فسرت العوامل الثلاثة (٢٨.١ %) من التباين، كما قام كل من عبد الناصرالجراح علاء الدين عبيدات بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، حيث طُلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما

وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتمائها للأبعاد،ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ

بالملاحظات التي أجمع عليها (ستة) من المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكم واحد، حيث تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، منها تعديل فقرة (عندما

أفشل بالفهم) ب (عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد). كما تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

وفى البحث الحالي قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وقد تراوحت نسب الاتفاق على مفردات الإختبار ما بين (٧٠ ٪ . ١٠٠٪) وهى نسب مقبولة للصدق.

الإتساق الداخلى للمقياس :

قام كل من عبد الناصرالجراح ، علاء الدين عبيدات بحساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (٤٩) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي ، إليه، فتم حذف الفقرتين (١ و٢٥) من البعد الأول، والفقرات (٧،٤٨) من ،٤٥ ،٣٧ ، ١٧) من البعد الثاني، والفقرات (٢٨ ،١٦ ،١٥) من البعد الثالث، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمى إليه أقل من (٠.٣٠).

كما قامت الباحثة فى البحث الحالية بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، ويوضح جدول (٩) قيم معاملات الارتباط الخاصة بالمفردات وجميعها دال احصائياً.

جدول (٩): قيم معاملات الارتباط الخاصة بالمفردات

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٣	٢٢	٠.٧٨٢
٢	٠.٦٧١	٢٣	٠.٧٤١
٣	٠.٤٥١	٢٤	٠.٦٥٢
٤	٠.٦٢١	٢٥	٠.٦٠٥
٥	٠.٤٧١	٢٦	٠.٥٩٨
٦	٠.٤٨٢	٢٧	٠.٥٩٨
٧	٠.٧٥١	٢٨	٠.٧٠٣
٨	٠.٦٧٦	٢٩	٠.٦٤٧
٩	٠.٧٦٨	٣٠	٠.٥٤٢
١٠	٠.٧١٢	٣١	٠.٥٦٢
١١	٠٦٠٥.	٣٢	٠.٧١٢
١٢	٠.٧٤٥	٣٣	٠.٨١٢
١٣	٠.٦٣١	٣٤	٠.٧٤٢

١٤	٠.٥٧٤	٣٥	٠.٥١٤
١٥	٠.٥٠٢	٣٦	٠.٤٧٦
١٦	٠.٥٩٨	٣٧	٠.٦٠٣
١٧	٠.٧١٤	٣٨	٠.٧٥٤
١٨	٠.٧٠٢	٣٩	٠.٥٩٣
١٩	٠.٨١٠	٤٠	٠.٥٢١
٢٠	٠.٥٧٨	٤١	٠.٦١٢
٢١	٠.٦٣٨	٤٢	٠.٦٠٥

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (١٠) قيم تلك المعاملات

جدول (١٠) : معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفى لطلاب الجامعة بالدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط
تنظيم المعرفة	٠.٧٦٤*
معرفة المعرفة	٠.٨٠٢*
معالجة المعرفة	٠.٧١٦*

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ، مما يدل أن المقياس يتمتع باتساقاً داخلياً.

. ثبات المقياس :

قام ،**Schraw and Dennison(1994)** بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام

معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيمته (٠.٩١) لكل بعد. كما قام

Kumar (1998) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد تراوحت القيم بين (٠.٦٨- ٠.٨٠)

وهى تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية

وقام كل من عبد الناصرالجراح ، علاء الدين عبيدات بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٢) طالباً

وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ للأبعاد والأداة ككل، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من(٤٩) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت هذه القيم بين (٠.٦٢– ٠.٧٣)

وفى البحث الحالي قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية له باستخدام طريقة الفاكرونباخ ويوضح جدول (١١) قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول (١١) : معاملات ثبات المحاور والدرجة الكلية

الابعاد	قيمة كرونباخ الفا
تنظيم المعرفة	٠.٧٥٦
معرفة المعرفة	٠.٧١٤
معالجة المعرفة	٠.٦٩٨
الكلية	٠.٧١١

يتضح من الجدول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ، كما قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس التفكيرماوراء المعرفى لطلاب الجامعة على الطلاب بفاصل زمنى قدره أسبوعين وتم حساب قيمة معامل الثبات وبلغت (٠.٨٦١) وهى قيمة مقبولة للثبات

تقدير الدرجات على المقياس:

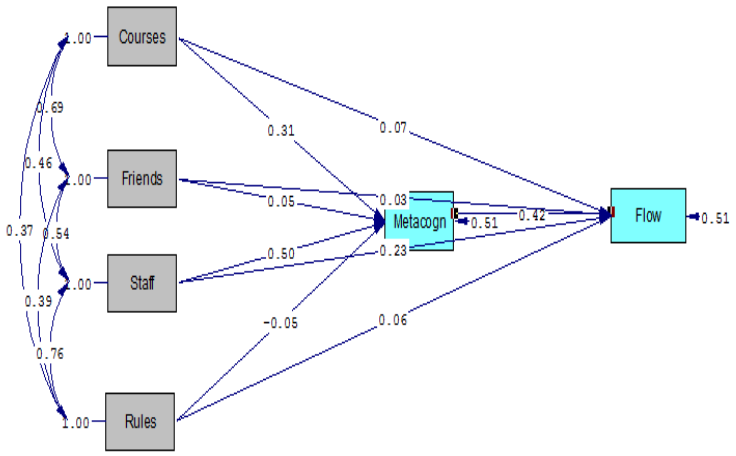
تكون المقياس بصورته النهائية من (٤٢) فقرة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات، دائماً وأعطيت (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً (٢) درجة، وإطلاقاً (١) درجة، وتتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين (١٩– ٩٥) درجة، وبعد معرفة المعرفة بين (١٢ – ٦٠) درجة، وعلى بعد

معالجة المعرفة بين (١١-٥٥) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (٤٢- ٢١٠) درجة.

طرق التحليل الإحصائى:

استخدمت البحث الحالية أسلوب تحليل المسار Path Analysis كأسلوب إحصائى لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات ، ويساعد هذا الأسلوب فى قياس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المستقلة على التابعة وللمتغيرات التابعة على بعضها البعض ، فهو يهدف إلى التعرف على العلاقات السببية بين المتغيرات .

وفى ضوء الإطار النظرى ، ونتائج الدراسات السابقة تقترح الباحثة النموذج البنائى الموضح بشكل رقم (١) والذى يسعى لتفسير العلاقات بين الإنهماك فى التعلم وكل من التوافق الأكاديمى والتفكير ما وراء المعرفى ، ولقد استخدمت الباحثة الدرجات الكلية لمتغيرى الإنهماك فى التعلم والتفكير ماوراء المعرفى وذلك لتقليل المسارات التى سيحتويها النموذج فى حالة استخدام الأبعاد الفرعية حيث أنه كلما كان عدد المتغيرات قليلا كانت صيغة المسار التخطيطى أفضل (عزت عبد الحميد ،٢٠٠٨، ١٥٦)



شكل (١) المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث

نتائج البحث:

تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج LISREL8 وذلك لمطابقة بيانات نموذج تحليل المسار مع البيانات المستمدة من مصفوفة معاملات الارتباط لدى العينة الكلية فى متغيرات البحث والموضحة فى جدول (١٢)

جدول (١٢) : مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث

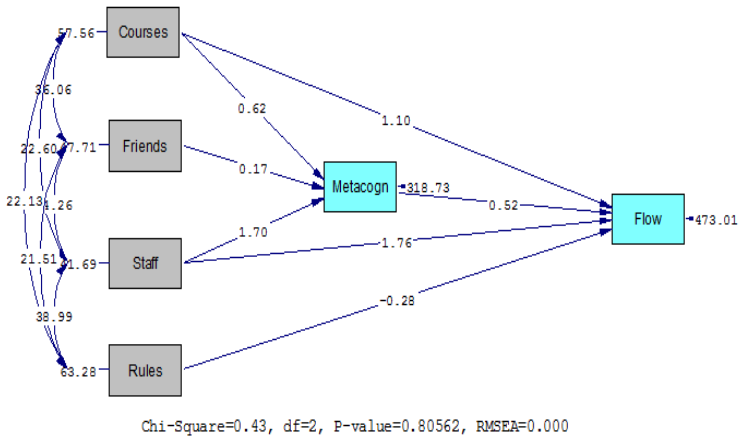
المتغيرات	الإنهماك فى التعلم	التفكير ماوراء المعرفى	المقررات الدراسية	الزملاء	أعضاء هيئة التدريس	اللوائح والقوانين
الإنهماك فى التعلم	١					
التفكير ماوراء المعرفى	٠.٦٦**	١				
المقررات الدراسية	٠.٥٤**	٠.٤٦**	١			
الزملاء	٠.٥٢**	٠.٤٥**	٠.٦٩**	١		
أعضاء هيئة التدريس	٠.٦٢**	٠.٦٠**	٠.٤٦**	٠.٥٤**	١	
اللوائح والقوانين	٠.٦٦**	٠.٤٧**	٠.٣٧**	٠.٣٩**	٠.٧٦**	١

** دالة عند ٠.٠١

واستخدمت الباحثة عند اختبار النموذج المقترح الخيار الشائع وهو توليد نموذج ينطبق على البيانات الميدانية (مقارنة بموقف التوكيد الصارم ، موقف النماذج البديلة) وهو الموقف الذي يطلق عليه استراتيجية توليد النموذج Situation Generating Model. حيث تقوم الباحثة باستشارة البرنامج المستخدم في مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج لتحقيق مطابقة النموذج فتبدأ الباحثة في فحص كل مؤشر يقترحه البرنامج لتعديل مسار العلاقات وعلى الباحثة أن تختار المؤشرات التي تتفق مع منطقها النظري للبحث إذ إنه ربما يقترح البرنامج

أحد المؤشرات التي تحقق مطابقة عالية للنموذج ولكن لا يكون لها معنى أو مدلول نظري لدى الباحثة وبعد أن تضيف الباحثة أو تحذف البارمترات أو مؤشرات التعديل المقترحة تقوم بإعادة تقدير النموذج حتى تصل إلى تحقيق المطابقة المطلوبة.

وقد أظهرت نتائج التحليل وجود بعض المسارات غير دالة إحصائياً خاصة بالنموذج المقترح شكل (١) ، وبحذف هذا المسارات وإعادة التحليل للنموذج المقترح ،أسفرت نتائج برنامج Lisrel 8.8 عن التوصل لنموذج تحليل المسار الموضح بشكل (٢)



شكل (٢): المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث بعد التعديل

ولقد وجد أن نموذج تحليل المسار المعدل بشكل (٢) قد حظي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث كانت قيمة (كا^{٢}) غير دالة إحصائياً ، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار وذلك كما يتضح من جدول (١٣)

جدول (١٣): قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح بالبحث

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	٠.٤٣ (٢، ٠.٨٠٥٦٢)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	٠.٢٢	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	١	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٩	صفر إلى ١
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.٩٩	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	١	صفر إلى ١

كما يوضح جدول (١٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية التى يشتمل عليها نموذج تحليل المسار ومستوى دلالتها الإحصائية وذلك بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة بعد حسابه ببرنامج Lisrel 8.8

جدول (١٤): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث

المتغير الكامن	نوع التأثير	التفكير ما وراء المعرفي			الإنهماك في التعلم		
		التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
المقـــررات الدراسية	مباشر	٠.٦٢	٠.٢٣	٢.٦٦**	١.١٠	٠.٢٤	٤.٥٩**
	غير مباشر				٠.٣٣	٠.١٣	٢.٤٣*
	كلي	٠.٦٢	٠.٢٣	٢.٦٦**	١.٤٢	٠.٢٦	٥.٤٤**
الزملاء	مباشر	٠.١٧	٠.٢٧	٠.٦٢			
	غير مباشر						
	كلي	٠.١٧	٠.٢٧	٠.٦٢			
أعضـــاء هيئـــة التدريس	مباشر	١.٧٠	٠.٢٤	٧.١٣**	١.٧٦	٠.٤٢	٤.٢٠**
	غير مباشر				٠.٨٩	٠.١٩	٤.٥٩**
	كلي	١.٧٠	٠.٢٤	٧.١٣**	٢.٦٤	٠.٤١	٦.٤٨**

المتغير الكامن	نوع التأثير			التفكير ما وراء المعرفي		الإنهماك في التعلم		
اللـــــوائح والقوانين	مباشر					-٠.٢٨	٠.٣٠	٠.٩٣
	غير مباشر							
	كلي					-٠.٢٨	٠.٣٠	٠.٩٣
التفكيـر مـا وراء المعرفي	مباشر					٠.٥٢	٠.٠٩	**٥.٩٩
	غير مباشر							
	كلي					٠.٥٢	٠.٠٩	**٥.٩٩

* دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

حيث أنه يتم التعرف على دلالة المسارات فى النموذج البنائى من خلال قيمة "ت" حيث تكون قيمة "ت" دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) اذا وقعت فى الفترة نصف المفتوحة (١.٩٦- ٢.٥٨) والقيم الأقل من ذلك لها تكون "ت" غير دالة احصائيا ، أما إذا كانت قيم "ت" تسلوى (٢.٥٨) فأكثر فتشير إلى دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول (١٤) مايلى :

- يوجد تأثير موجب مباشر و كلى دال إحصائيا قيمته على التوالى (٠.٦٢، ٠.٦٢) عند مستوى (٠.٠١) للمقررات الدراسية كأحد أبعاد التوافق الأكاديمى على التفكير ماوراء المعرفى حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٦٦ ، ٢.٦٦).
- يوجد تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيا قيمته على التوالى (١.٧ ، ١.٧) عند مستوى ٠.٠١ لأعضاء هيئة التدريس كأحد أبعاد التوافق الأكاديمى على التفكير ما وراء المعرفى حيث بلغت قيمة "ت" (٧.١٣ ، ٧.١٣).
- يوجد تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلى دال إحصائيا قيمته على التوالى (١.١ ، ٠.٣٣ ، ١.٤٢) عند مستوى (٠.٠١ ، ٠.٠٥ ، ٠.٠١) للمقررات الدراسية كأحد أبعاد التوافق الأكاديمى على الإنهماك فى التعلم حيث بلغت قيمة "ت" على التوالى (٤.٥٩ ، ٢.٤٣ ، ٥.٤٤).

- يوجد تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلى دال إحصائيا قيمته على التوالى (١.٧٦ ، ٠.٨٩ ، ٠.٦٤) عند مستوى (٠.٠١) لأعضاء هيئة التدريس كأحد أبعاد التوافق الأكاديمى على الإنهماك فى التعلم حيث بلغت قيمة "ت" على التوالى (٤.٢ ، ٤.٥٩ ، ٦.٤٨) .
- يوجد تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيا قيمته على التوالى (٠.٥٢، ٠.٥٢) عند مستوى (٠.٠١) للتفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم حيث بلغت قيمة "ت" على التوالى (٥.٩٩ ،٥.٩٩) .

وتتعلق النتائج (١ ، ٢) بالتحقق من صحة الفرض الأول ، والنتيجة (٣ ، ٤) بالتحقق من صحة الفرض الثانى ، والنتيجة (٥) بالتحقق من صحة الفرض الثالث .

ويتضح من الشكل (٢) وجدول (١٤) أنه يمكن صياغة المعادلات البنائية للنموذج النهائى على النحو التالى :

التفكير ما وراء المعرفي = ٠.٦٢ × المقررات الدراسية+ ١.٧٠ × أعضاء هيئة التدريس + ٠.١٧ × الزملاء

الإنهماك في التعلم = ١.١٠ × المقررات + ١.٧٦ × أعضاء هيئة التدريس – ٠.٢٨ × اللوائح والقوانين + ٠.٥٢ × التفكير ما وراء المعرفي

•تفسير ومناقشة النتائج:

تسعى الباحثة إلى مناقشة النتائج التى تم التوصل إليها فى ضوء نتائج تحليل المسار وألإطار النظرى الخاص بمتغيرات البحث.

بالنسبة للفرض الأول والذى ينص على" توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية، الزملاء، أعضاء هيئة التدريس ، الأنظمة واللوائح) على التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة البحث" . تشير النتيجة (١، ٢) والمتعلقة بنتيجة اختيار هذا الفرض إلى وجود تأثيرات للتوافق الأكاديمى (المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) فقط على التفكير ما وراء المعرفى حيث يوجد تأثير مباشر وكلى دال احصائيا للمقررات الدراسية كما تشير النتيجة (١) على التفكير ما وراء المعرفى ، حيث ترتبط المقررات الدراسية وما تحتويه من معارف بقدرة الفرد على تنظيم ومعرفة ومعالجة هذه المعرفة فكلما كانت هذه المقررات مرتبطة بالفرد وقدراته كلما زادت قدرته على التعامل معها وتنظيمها ومعالجتها لذلك فهى ذات تأثير مباشر وفعال مع مهارات التفكير ما وراء المعرفى ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Cazan(2012 والتى توصلت انه يمكن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى التنبؤ بالتوافق الأكاديمى، كما اشارت النتيجة (٢) إلى أنه يوجد تأثير مباشر وكلى دال احصائيا موجب لأعضاءهيئة التدريس على التفكير ما وراء المعرفى ، فكلما كانت علاقة الطالب بأعضاء هيئة التدريس جيدة وكلما زاد تشجيعهم للطالب ساعدوا بذلك على قدرته على تنظيم ومعالجة المعرفة واستعانة الطالب بهم من أجل تنظيم ومعالجة المعارف التى يقوموا بدراستها

ويتضح مماسبق تحقق الفرض الأول جزئيا والذى يتعلق بوجود " تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية ، أعضاء هيئة التدريس) على التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة البحث.

وبالنسبة للفرض الثانى والذى ينص على " توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية، الزملاء، أعضاء هيئة التدريس ، الأنظمة واللوائح) على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث. تشير النتيجة (٣،٤) إلى وجود تأثير موجب مباشر وكلى للمقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس على الإنهماك فى التعلم فتشير النتيجة (٣) إلي وجود تأثير مباشر وموجب دال احصائيا للمقررات الدراسية على الإنهماك فى التعلم فكلما كانت المقررات الدراسية ذات طبيعة محببة للمتعلم وتثير اهتماماته مما لاشك أن ذلك يساعده على الانهماك والتعمق فى تعلم هذه المقررات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(Dahlgren & Oberg,2001)** والتى اشارت إلي وجود علاقة طردية بين انهماك الطلاب فى الأنشطة التعليمية واستمتاعهم بها ، كما تشير النتيجة (٤) إلي وجود تأثيرمباشر وكلى دال احصائيا لأعضاء هيئة التدريس والإنهماك فى التعلم فطبيعة المعلم وعلاقته مع المتعلم وما يقوم به داخل الصف يساعد المتعلم على الإنهماك والاستغراق فى التعلم والاستمتاع بالأنشطة المطلوبة منه كما يؤثر ايضا تشجيع المعلم ومتابعته لطلابه فى عملية تعلمهم وانهماكهم فيه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(Timastsuk&Jaanila ,2015)** والتى وضحت كيف يؤثر السلوك التدريسى للمعلمين فى انهماك طلابهم فى عملية التعلم

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثانى جزئيا والذى يتعلق بوجود" تأثيرات دالة إحصائيا للتوافق الأكاديمى(المقررات الدراسية، أعضاء هيئة التدريس) على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث.

بالنسبة للفرض الثالث والذى ينص على " توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث " تشير النتيجة (٥) الى وجود تأثير مباشر وكلى موجب دال احصائيا للتفكير ما وراء المعرفي على الإنهماك فى **التعلم** وتشير هذه النتيجة انه كلما كان المتعلم قادرا على تنظيم ومعالجة المعرفة التى يتناولها كلما كان أكثر قدرة على الإنهماك

والاستغراق فى التعلم والاستمتاع بالأنشطة التى يقوم بها لأنه قادر على تنظيمها وتخطيطها وادارة وقته بنجاح فيما تقوم به من انشطة وكذلك فهو قادر على استخدام الإستراتيجيات المناسبة للتعامل مع المعارف والأشطة كل ذلك يساعده على الانهماك والاستمتاع بعملية التعلم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(**Flowerday& Shell ,2015**) والتى قامت بفحص تأثير اختيار الموضوعات والاهتمامات الموقفية على الإنهماك في التعلم واتجاهات التلاميذ وتوصلت ان الاهتمامات الموقفية لها تأثير مباشر قوى على كل من الإنهماك في التعلم واتجاهات التلاميذ ، بينما اختيار الموضوع له تأثير مباشر على الاهتمامات الموقفية وتأثير غير مباشر على الإنهماك في التعلم ، واظهرت البحث ان اختيار الطلاب لموضوعات التعلم يجعلهم اكثر إيجابية في الموقف التعليمى.

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث والذى يتعلق بوجود" تأثيرات دالة إحصائيا للتفكير ماوراء المعرفى على الإنهماك فى التعلم لدى عينة البحث.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :-

١) ابراهيم جبيلي (٢٠١٤). فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية و مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، ١٠(١) ، ١٢١-١٣٢.

٢) بيكر روبرت و سيرك يوهن (٢٠٠٢).دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية ، تعريب وإعداد على عبد السلام ،القاهرة :دار النهضة المصرية.

٣) جبريل موسى (١٩٨٣).تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة دمشق

٤) حنان عطاالله (٢٠١٢). التكيف الجامعى وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الاخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية –جامعة الملك سعود ، ١٣(١) ،٣٢٥- ٣٤٧

٥) جيهان موسى اسماعيل (٢٠٠٩). أثر برنامج محوسب فى ضوء نظرية جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير فةق المعرفى لدى طالبات الصف الحادى عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة

٦) خالد عبد القادر (٢٠١٢). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية ،٢٦(٩)،٢١٣١-٢١٥٨

٧) خالد عبد الله أحمد الخوالدة و جعفر كامل الربابعة و بشار عبد الله السليم(٢٠١٢). درجة إكتساب طلبة الثانوية في محافظة جرش

لمهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقتها بمتغير الجنس و التخصص الأكاديمي و التحصيل ، المجلة الدولية التربوية ، ١(٣)،٧٣-٨٧.

٨) رشاد الدمنهورى،(١٩٩٦). بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي، مجلة علم النفس ،٨٢،٣٨-٨٧.

٩) زكريا الشربيني و نجيب بلفقيه ،(١٩٩٨). مقياس التوافق الدراسى لدى طلبة المرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة ، القاهرة :الأنجلو المصرية.

١٠) زياد بركات(٢٠٠٦). **التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة: دراسة مقارنة بين المتزوجات** وغير **المتزوجات** في **ضوء بعض المتغيرات**". المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية العربية، تونس، ٢ (١٠-١١)، ٥١-٦٠

١١) سلمان الحربي و ماهر صبري (٢٠٠٩). فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٣(٣)، ٢٣٩-٢٧٨.

١٢) صلاح الدين العمرية (٢٠٠٥).الصحة النفسية والإرشاد النفسى ، عمان:المجتمع العربى للنشر.

١٣) عبد الرحمن عدس ويوسف قطامى(٢٠٠٦).علم النفس التربوي ،عمان:دار الفكر.

١٤) عبد الناصر الجراح وعلاء عبيدات،(٢٠١١).مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك فى ضوء بعض المتغيرات ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية،٧(٢)،١٤٥-١٦٢.

١٥) عدنان يوسف العتوم- عبد الناصر ذياب الجراح- موفق بشارة (٢٠٠٧) . تنمية مهارات التفكير : نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، عمان ،دار

المسيرة للنشر

١٦) عفراء العبيدى،(٢٠١٣).التفكير الإيجابى–السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد ، المجلة العربية لتطوير التفوق،٤(٧)،١٢٣–١٥٢.

١٧) عقيل بن ساسي (٢٠١٣). طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي فى الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، ٩، ١–١١

١٨) **عماد أحمد على** و مصطفى محمود الحارونى (٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام ، **مجلة كلية التربية بأسيوط** ،٢٠(٢)،٤٥–٦٧.

١٩) عواطف شوكت،(٢٠٠٠).التوافق الدراسى لدى الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدى الكفاية الشخصية والثيات الإنفعالى ،دراسات نفسية،١٠(١)،١٧–٩٩.

٢٠) غالب البدارين و سعاد غيث،(٢٠١٣).الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمى كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية،٩(١) ،٦٥–٨٧.

٢١) فاطمة المدني (٢٠٠٧).ماوراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل ،دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة،رسالة دكتوراة غير منشورة ،جامعة طيبة،المدينة المنورة.

٢٢) فتحى جروان ،(١٩٩٩).تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات ،العين:دار الكتاب الجامعي.

٢٣)فراس الحموري و أحمد أبو مخ (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك،مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية، ٢٠(٦) ، ١٤٣٦-١٤٨٨

٢٤)فريدة قماز(٢٠١١). التفكير الما وراء المعرفى وتفسير السلوك المرضى ،دراسات نفسية وتربوية،٦،٢١١-٢٤٩.

٢٥)فوزي خليل،(٢٠٠٠).الصحة النفسية وسيكولوجية ،الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

٢٦)فوزي عبد السلام الشربيني، عفت الطناوي.(2006) . استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، المنصورة،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٢٧)كامل كتلو.(٢٠٠٩).توكيد الذات والتكيف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية لدى طلبة جامعة الخليل،دراسات عربية فى علم النفس ،٤(٨)،٦٨٩-٧١٩.

٢٨)لؤي حسن (٢٠١٥).مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية فى جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات لبتربوية والنفسية ،٣(١٠)،٨١-١٠٩.

٢٩)مايسة النيال،(٢٠٠٢).التنشئة الإجتماعية (مبحث فى علم النفس الإجتماعى)،الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

٣٠)محمد بنى خالد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٤(٢) ، ٤١٣-٤٣٢.

٣١)محمد قاسم (٢٠٠٤).مدخل إلي الصحة النفسية،عمان،دار الفكر.

٣٢)محمد لحرش و اسماعيل خليفة(٢٠١٤).الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة

التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي –دراسة ميدانية ،مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، جامعة الوادي،٣٩،٦–٥٨.

٣٣)مريم الأحمدى (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،٣٢، ١٢١–١٥٢.

٣٤)ناجية بن الزاوى (٢٠١٣).علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة قاصدى مرباح ورقلة .

ثانياً : المراجع الاجنبية

35) Ahlfeldt ,S., Mehtab,S.& Sellnowb,T(2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use, Higher Education Research & Development , 24(1), 5–20

36) Baker, J.A., Clark, T. P., Maier, K.S., Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of student with behavior problems. Teaching and Teacher Education. 24, 1867-1883

37) Brophy, J. (1983).Conceptualizing student motivation to learn, Educational Psychologist.18, 200–215

38) Cazan,A.(2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment, Procedia - Social and Behavioral Sciences 33 , 104 – 108.

39) Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Minnesota Symposium on Child Psychology (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.

40) Costa, L., and Kallick, B. (2001). What are Habits of Mind?. Retrieved Mar 7, 2014, from http//www.habits – of – mind.net/whatare

41) Dahlgren, M. A. & Öberg, G. (2001). Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based **learning** scenarios in environmental science education. In

Higher Education, Vol. 41, No. 3, pp. 263 – 282
42) Dumas,W.(2010).Factors associated with self concept change in student teachers, Journal of Education Research,62(61),275-287
43) Dunleavy, J., Douglas Willms, J., Milton, P., & Friesen, S. (2012). The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes. What Did You Do in School Today? Research Series Report Number One. Canadian Education Association. Toront
44) Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.
45) Flowerday,T.&Shell,D.(2015). Disentangling the effects of interest and choice on learning, engagement, and attitude, Learning and Individual Differences,40(1),134-140
46) Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. Review of Educational Research, 74 , 59–119
47) Fredricks, J., & McColskey, W., with Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2010). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments (Issues & Answers Report, REL 2010–No. 098
48) Guss, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. Journal of Cognition and Culture, 7, 1 – 25.
49) Hamilton, R. and Ghatala, E. (1994) Learning and Instruction. McGraw-Hill, New York.
50) Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011) The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. The Contemporary School Psychologist, 15, 67-69
51) Klem, A. M., & Connell, J. P (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262 – 273
52) Livingston, J. A.(2003). Metacognition: An Overview. ED474273
53) Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. American Educational Research Journal, 37, 153-184.
54) Nafez Ahmad Abed Bukaiei (2014). Meta cognitive Thinking and Relationship with Problem Solving Skills among 10th Grade High-achievers, Zarqa Journal for Research and Studies in

Humanities ,14(2),35-49

55) Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American secondary schools (pp. 11-39). New York: Teachers College Press

56) Newton, D. P., and Newton, L. D. (2011). Engaging science: pre-service primary school teachers`notions of engaging science lessons. International Journal of Science and Mathematics Education, 9(2), 327-345.

57) Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. Educational Psychology Review, 7:4, 351-371.

58) Schraw, Gregory & Dennison, Rayne.(1994). Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary Education Psychology, 19(4), 460- 475

59) Sexena E. (2005). "Adjustment and School Academic Over VS Under Achievement, Mali High School Students". Psychological Abstracts,. 64, July (1), 2108.

60) Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Education Psychology, 85(4), 571-581

61) Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? Journal of Educational Psychology, 100(4), 765-781

62) Stupans, I., Scutter, S., & Pearce, K. (2010). Facilitating student learning: Engagement in novel learning opportunities. Innovative Higher Education, 35(5), 359–366

63) Timostsuk,I& Janila,S.(2015). Primary Teachers' Instructional Behavior as Related to Students' Engagement in Science Learning, Procedia - Social and Behavioral Sciences 197 , 1597 – 1602