مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep
جامعة أم القرى UMM AL-QURA UNIVERSITY

# فعالية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

# Academic Self-Efficacy as a Mediating Variable Between Cognitive Flexibility and Self-Regulated Learning Strategies among University Students

**سميرة محارب العتيبي[1*]، مريم حميد أحمد اللحياني[2]**

[1]أستاذ علم النفس التربوي

[2]أستاذ الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية

**Sameera Moharib Al-Otaibi[1*],Mariam Hameed Ahmed Allahyani[2]**

[1]Professor of Educational Psychology

[2]Professor of Personality and Social Psychology,Umm Al-Qura University, Makka, Saudi Arabia

تاريخ التقديم:21/05/25: تاريخ ارسال التعديلات: 26/05/25 تاريخ القبول:15/06/25

Received:21/05/25 Revised:26/05/25 Accepted: 15/06/25

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد نوعية العلاقة بين المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك من خلال استخدام فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (ذكور وإناث)، كما يوضحه النموذج المقترح المبني على الأسس النظرية التي تم تناولها في الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات الثلاث، والتحقق من صحة هذا النموذج من خلال العزل الاحصائي لمتغير فاعلية الذات الأكاديمية في العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى، وتم استخدام المنهج الوصفي والسببي المقارن من خلال تحليل المسار وتحليل الانحدار الهرمي، وقد تم استخدام العينة العشوائية الطبقية والتي بلغت 570 طالب وطالبة بجامعة أم القرى، بواقع 256 ذكر بنسبة 44%.9، 314 أنثى بنسبة 55.1%. وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، مقياس المرونة المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتوصلت النتائج إلى وجود نموذج معدل للعلاقة بين متغيرات المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا وذلك لكل من الطلبة الذكور والإناث. كما أكد العزل الاحصائي أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤدي دورا مهما في العلاقة بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

**الكلمات المفتاحية:** تحليل المسار، فاعلية الذات الاكاديمية، المرونة المعرفية، التعلم المنظم ذاتيا، طلبة الجامعة

## Abstract:

The study aimed to determine the relationship between cognitive flexibility, academic self-efficacy, and self-regulated learning strategies. This was achieved by using academic self-efficacy as an intervening variable between cognitive flexibility and self-regulated learning strategies among university students (males and females), as illustrated by the proposed model built on the theoretical foundations addressed in the literature and previous studies related to the three variables. The validity of this model was verified by statistically isolating the academic self-efficacy variable in the relationship between the dimensions of cognitive flexibility and self-regulated learning strategies among Umm Al-Qura University students. The descriptive and comparative causal approach was used through path analysis and hierarchical regression analysis. A stratified random sample was used, which amounted to 570 male and female students at Umm Al-Qura University, with 256 males (44.9%) and 314 females (55.1%). The academic self-efficacy scale, the cognitive flexibility scale, and the self-regulated learning strategies scale were applied to them. The results revealed a modified model for the relationship between cognitive flexibility variables, academic self-efficacy as a mediating variable, and self-regulated learning strategies for both male and female students. Statistical isolation also confirmed that academic self-efficacy plays an important role in the relationship between cognitive flexibility and self-regulated learning strategies

**Keywords:** Path analysis, academic self-efficacy, cognitive flexibility, self-regulated learning, university students.

**المؤلف المراسل** :أ.د سميرة محارب العتيبي

البريد الالكتروني الرسمي : sam_afa@hotmail.com

Doi: https://doi.org/10.54940/ep93641819
**1658-8177 / © 2024** by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

**مقدمة**

تعتبر معتقدات الطالب حول قدراته في التعامل مع الصعوبات والمهام الاكاديمية وغيرها من العوامل التي تسهم في فعاليته الذاتية وقدرته على النجاح بالمواقف المختلفة لما لها من تأثير على مرونته المعرفية واستخدامه لاستراتيجيات التعلم المناسبة.

ويعود جذور مفهوم فاعلية الذاتAcademic Self-efficacy إلى Bandura (1977b) الذي أشار إليه لأول مرة في كتابه نظرية التعلم الاجتماعي. ويشير ذلك المصطلح في نظريته إلى اعتقاد الفرد، وإيمانه بقدرته على المنافسة والسيطرة على المواقف، وتحقيق نتائج مرغوب فيها، فهي تنتج من تفاعل أربعة عوامل أساسية وهي (الإدراك، والدافعية، والعمليات المهددة وعمليات الاختيار).

كما أن معتقدات الفرد وأحكامه عن فاعلية ذاته تؤثر في قدرته على مواجهة العقبات والتحديات المختلفة سواء كانت أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية، فهي تولّد لدى الفرد مرونة للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وأن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يستخدمون استراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافهم، ولديهم القدرة على اختيار السلوك المناسب لتحقيق النجاح في الأداء (Bandura, 2000).

وتعرّف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "اعتقاد الطالب بقدرته على تنفيذ مهام أكاديمية معينة"(Owen & Froman, 1988, p. 2). كما يعبر عنها بأنها "اعتقاد الطالب بقدرته على التعلم وإنجاز المهام الأكاديمية"(Zimmerman et al., 1992, p. 665). كما أشار إليها Zulkosky (2009) بأنها "معتقدات الفرد فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وأداء الخطط العملية اللازمة، لتحقيق الأهداف المرجوة" (p. 95).

وقد افترض Bandura (1997/1997a) أربعة مصادر أساسية يمكن أن يستخدمها الأفراد وتكتسب منها فاعلية الذات، وقد تقوى أو تضعف وهي الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment وهو المصدر الأكثر تأثيرًا في فاعلية الذات لأنه يعتمد بشكل أساسي على الخبرات، التي يمتلكها الفرد؛ فالنجاح عادة يرفع توقعات فاعلية الذات الأكاديمية وعلى العكس الإخفاق المتكرر يخفضها. والخبرات البديلة Vicarious Experiences وتتضمن الخبرات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد بطريقة غير مباشرة من خلال النمذجة والتعلم بالملاحظة. والاقناع اللفظي Verbal Persuasion ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد. والاستثارة الانفعالية Emotional Arousal وتعني العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا مع الأخذ بعين الاعتبار عدد من العوامل مثل القدرة المدركة للنموذج، وصعوبة المهمة، والجهد الذي يحتاجه الفرد للنجاح في الأداء.

ويظهر الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية قدرات عالية في التفكير العميق، وحل المشكلات واتخاذ القرار بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات معرفية متقدمة عند تنفيذ المهام الصعبة والمعقدة. كما أنهم يركزون على متطلبات المهمة، ولديهم مستويات مرتفعة من الدافعية، والتفاؤل والتكيف وبالتالي تحقيق مستويات أداء عالية بعكس الطلبة الذي يفتقرون لفاعلية الذات الأكاديمية الذين تراودهم شكوك حول قدرتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة، والشعور بالقلق والإحباط، وتوقع الفشل باستمرار وبالتالي تدني مستويات أدائهم (Turgut, 2013; Nie et al., 2011).

كما أكد Petri (2004) بأن معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية تعد من المنبئات الهامة بنجاحهم الأكاديمي وتعديل طرق تفكيرهم والتكيف مع المواقف الصعبة والتعامل معها بمرونة.

تعتبر المرونة المعرفية Cognitive Flexibility بالإضافة إلى فاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات الهامة التي تساعد الطلبة على إيجاد الحلول لما يواجهونه من مشكلات أكاديمية وسلوكية داخل وخارج الجامعة، وذلك بإنتاج العديد من الأفكار والبدائل المتعددة (Anderson, 2002).

وقد أكدت العديد من الدراسات على العلاقة الإيجابية بين فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية كما في دراسة (Çelikkaleli, 2014؛ Mustafaoğlu & Önen, 2016؛ Laçin & Yalçın, 2019 ؛ Sevari, 2020؛ البدراني، 2020أ؛ Demirtaş, 2020؛ أحمد، 2020؛ Pepe, 2021) . كما أثبتت دراسات أخرى إمكانية التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال فاعلية الذات الأكاديمية كدراسة (الفريحات، 2018؛ Esen et al., 2017).

وأشار Dennis and Vander Wal (2010) إلى المرونة المعرفية "بالقدرة على التحول المعرفي للتكيف مع المثيرات البيئية المتغيرة بالإضافة إلى إنتاج حلول بديلة متنوعة للمواقف الصعبة المتغيرة" (p. 242). كما أنها "القدرة على الانتقال بين الأفكار والأفعال اعتمادًا على متطلبات الموقف" (Ionescu, 2012, p. 192).

كما يرى Cañas (2006)أن المرونة المعرفية هي القدرة الانسانية على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة، ويتضمن هذا التعريف ثلاث خصائص مفاهيمية مهمة. أولاً، المرونة المعرفية هي قدرة يمكن أن تنطوي على عملية تعلم، أي أنها يمكن اكتسابها من خلال الخبرة. ثانيًا، تتضمن المرونة المعرفية تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية. لذلك، تشير المرونة المعرفية إلى التغيرات في السلوكيات المعقدة، وليس في استجابات منفصلة. واخيرا، يتم حدوث التكيف مع التغيرات البيئية الجديدة وغير المتوقعة بعد أن يقوم الشخص بالمهمة لبعض الوقت(P.296) .

وتعددت نماذج المرونة المعرفية واختلفت فيما بينها تبعًا لاختلاف النظرة المفسرة لمكونات المرونة المعرفية مثل نموذج Martin and Rubin (1995) ونموذج Dillon and Vineyard (1999)، ونموذج Furr (2009) ونموذج Dennis and Vander Wal (2010)، ويعتبر نموذج Dennis and Vander Wal (2010) من النماذج الرائدة في مجال المرونة المعرفية، كما أنه تطوير لنموذج المرونة المعرفية لكلٍ من Martin and Rubin (1995) ليشمل جوانب من المرونة المعرفية, التي تمكّن الأفراد من التفكير بشكل أكثر تكيفًا واتزانًا بدلًا من عدم التكيف عند مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

وقد افترض Dennis and Vander Wal (2010) في بداية الأمر أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاث قدرات مهمة وهي القدرة على إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم، بمعنى أن يدرك الأفراد بأن الحلول الناجحة للمواقف الصعبة ممكنة. والقدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة المختلفة، أي يكون لدى الأفراد القدرة على التعامل مع المشكلات من وجهات نظر متعددة. والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة، بمعنى أن يعتقد الأفراد بأنه يمكن حل المواقف الصعبة بأكثر من طريقة وهم بذلك أكثر قدرة على اختيار الحلول المناسبة والأكثر تكيفًا مع تلك المواقف. وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عاملين فقط يصفان المرونة المعرفية بشكل أفضل. حيث لم تكون القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة، متميزتين أو مستقلتين عن بعضهما البعض، فقد تشبعت مفرداتهما على عامل واحد فقط، وهو العامل الأول الذي سمي بمقياس البدائل الفرعي the Alternatives subscale ويقيس القدرة على تقديم تفسيرات وحلول متعددة بديلة للمواقف الصعبة، بينما سمي العامل الثاني بمقياس التحكم أو الضبط الفرعي the Control subscale الذي يقيس القدرة على إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم.

ويمتلك ذوي المرونة المعرفية قدرة مرتفعة على إعادة بناء رصيدهم المعرفي وتطبيقه في مواقف جديدة، وتكييف استراتيجياتهم المعرفية لمواجهة تلك المواقف. فهم أكثر قدرة على النجاح الأكاديمي والاجتماعي في المهام الأكاديمية (Anderson, 2002). كما أكد Johnson (2016) بأن الطلبة ذوي المرونة المعرفية يستخدمون الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة المواقف كاستراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكلة. وفي السياق نفسه أشار Bandura (1977b) إلى أن ما يحمله المتعلم من معتقدات عن فاعليته الذاتية تؤثر على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يستخدمها أثناء تعلمه. كما أكد Pintrich and DeGroot (1990) وجود ارتباط بين فاعلية الذات الأكاديمية، واستخدام الاستراتيجية المعرفية والما وراء معرفية، وأن تحسين فاعلية الذات يؤدي إلى استخدام أكثر للاستراتيجيات المعرفية. كما أكدت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا Self-regulated learning strategies كدراسة Bravo (2014)؛ نصر (2018)؛ الخطيب (2019).

كما أكدت دراسة Pothukuchi and Kumar (2019) على التأثير المتبادل بين فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتوصلت دراسة Lee et al. (2020) عن إسهام فاعلية الذات بالتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ويعتبر Bandura هو أول من أسس التعلم المنظم ذاتيًا الذي تتفاعل فيه العوامل السلوكية، والشخصية، والبيئية معًا بشكل متبادل(Purdie & Hattie, 1996). وتبعا لذلك فإن التنظيم الذاتي هو تفاعل بين معتقدات الشخص في النجاح (عوامل شخصية)، والمشاركة في المهمة (عوامل سلوكية)، والتغذية الراجعة من المحيطين (عوامل بيئية) (Zimmerman, 2002).

ويُعرّف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق لتلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات. وتتضمن تلك الاستراتيجيات وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والحفظ والتسميع وطلب المساعدة الاجتماعية (Purdie et al., 1996, p. 91) .

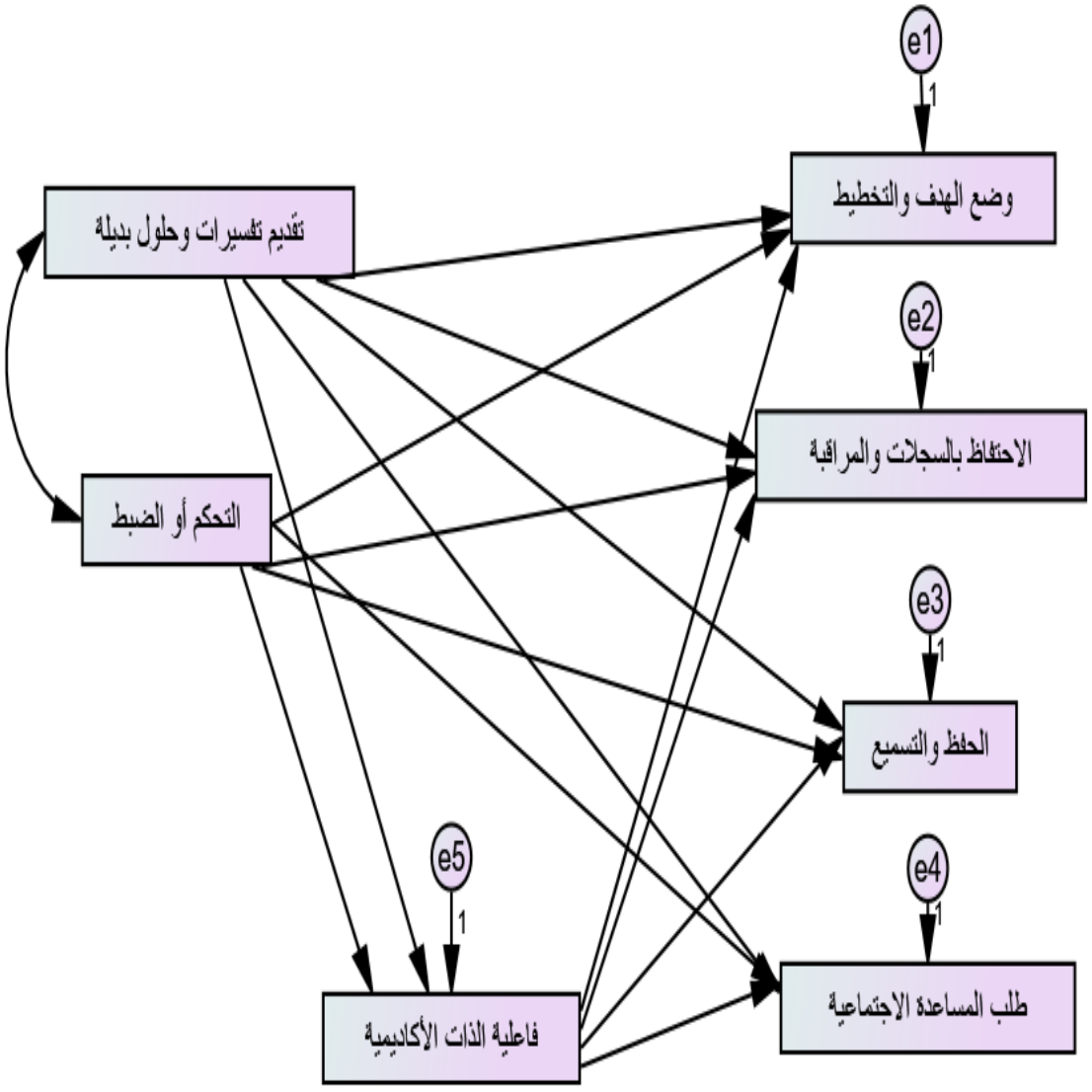
في حين تُعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها "ما يقوم به المتعلم من أفعال وعمليات تؤثر في اكتساب المعلومات والمهارات" Zimmerman). &Martinez-Pons, 1988, p.286) وهي "الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها الطالب لتسهيل اكتساب، وتخزين، واسترجاع ما تم تعلمه" (Tseng et al., 2006, p. 79).

وقد تعددت نماذج التعلم المنظم ذاتيا واختلفت تبعًا لاختلاف الأسس النظرية التي تستند عليها؛ وبالتالي تختلف في عرضها لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فمنها نموذج المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتيًا لـ Winne and Hadwin (1998) تبدأ بمرحلة تعريف المهمة، ثم مرحلة وضع الأهداف، ثم تحديد الخطط والاستراتيجيات، ثم مرحلة التعديل الميتامعرفي للمهمات المستقبلية، وذلك التعديل يغير من المعارف والمهارات والدافعية (Winne & Hadwin, 1998). ونموذج Pintrich للتعلم المنظم ذاتيًا، وقد افترض هذا النموذج من قبل Pintrich وزملائه في 1990, 1991, 1994 في محاولة منهم لتفسير التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية. والنموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيًا Triadic Model of SRL والذي اقترحه Zimmerman وزملاؤه في الأعوام 1986, 1988, 1989. وكذلك وضع (Purdie et al., 1996) نموذجاً للتعلم المنظم ذاتيًا في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية وفيه يفترض أن العوامل الشخصية، والبيئية، والسلوكية تتفاعل مع بعضها البعض عند قيام الطالب بالمهام الأكاديمية وفيما يتعلق بالعوامل الشخصية، ويعتبر من أشهر نماذج التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد اقترح Purdie et al., (1996) في نموذجه أربع استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا وهي وضع الهدف والتخطيط Goal setting and planning وتشير إلى قدرة المتعلم على وضع أهداف تعليمية عامة، وأهداف خاصة قصيرة وطويلة المدى، ووضع خطط عمل وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة لتحقيق تلك الأهداف. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records and monitorin وتشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته لتحقيق الأهداف، وتسجيل النتائج بطريقة تقويمية للبقاء على المسار الصحيح. والتسميع والحفظ Rehearsal and memorizationوتشير إلى قدرة المتعلم على حفظ المادة التعليمية عن طريق تسميعها بصورة علنية أو ضمنية. وطلب المساعدة الاجتماعية Seeking social assistance: وتشير إلى طلب المتعلم المساعدة من أحد أفراد العائلة أو الأساتذة أو الأقران لفهم المواد التعليمية أو القيام بالمهام الأكاديمية.

ويتوقف استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بكفاءة وفاعلية على مدى إدراكهم لفاعليتهم الذاتية Wang (2004). فهي تساعد في توظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة كما أنها تساعد في التحكم الذاتي وتؤثر على أساليب التفكير التي تنظم عمليات التعلم الذاتي Bandura (1997). كما أنها تدفع بالمتعلم إلى الاستجابة للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة وتعديل أبنيته المعرفية بما يتناسب مع الموقف فيصبح قادرًا على مواجهة المشكلات غير المألوفة واختيار الحل الأمثل لها مع تقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء المهام وهذا ما يشكل أساس المرونة المعرفية لديه (Friedman, 2000).

**ويهدف البحث الحالي** إلى محاولة تحديد نوعية العلاقة بين هذه المتغيرات، وذلك من خلال استخدام فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (ذكور وإناث)، كما يوضحه النموذج المقترح المبني على الأسس النظرية التي تم تناولها في الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات الثلاث، كما يلي:




**شكل 1**: *النموذج المقترح للعلاقة بين متغيرات فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا*

## أسئلة الدراسة

**السؤال الأول:** هل العزل الاحصائي لمتغير فاعلية الذات الأكاديمية يضعف العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى؟

**السؤال الثاني:** هل يمكن التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمرونة المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عبر مرورها فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة أم القرى(ذكور-إناث- العينة ككل)؟

## إجراءات الدراسة

**منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب الانحدار المتعدد وأسلوب تحليل المسار.

## مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى وعددهم 46903 طالباً وطالبة، وفقا لإحصائية عمادة تقنية المعلومات بالجامعة للعام الدراسي 1446هـ، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من 150 من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة للتحقق من الصدق العاملي التوكيدي لأدوات الدراسة، و80 طالب وطالبة للتحقق من الصدق الداخلي وثبات الأدوات.

كما تكونت العينة النهائية من570 من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة بالأقسام العلمية والأدبية، للعام الدراسي1445-1446هـ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بواقع 256 ذكر بنسبة 44.9%، 314 أنثى بنسبة 55.1%.

## أدوات الدراسة

**أولاً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية**

طور كلاً من Owen and Froman (1988)مقياساً لفاعلية الذات الأكاديمية يقيس مدى ثقة الطلبة فيما يتعلق بقدرتهم على القيام بالسلوكيات الأكاديمية ذات العلاقة بالمرحلة الجامعية. ويتكون المقياس من 33 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي المواقف الاجتماعية، والعمليات المعرفية والممارسات الفنية كما يمكن استخدامه كبعد واحد متمثل في فاعلية الذات الأكاديمية. ويتم الاستجابة على العبارات وفق مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب 165 وأدنى درجة 33. وتكون الدرجة منخفضة إذا تراوحت بين 1- 1,33, متوسطة إذا تراوحت بين 2,34- 3,67 ومرتفعة إذا تراوحت بين 3,68- 5.

وقد قاما بتطبيقه على 93 طالباً جامعياً، وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود ثلاثة عوامل لفاعلية الذات الأكاديمية وهي المواقف الاجتماعية، العمليات المعرفية والمهارات الفنية والتي فسرت 78% من التباين الكلي للمقياس. أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات 0,85، واستخدم كذلك معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات وقد بلغ 0,90.

**الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية:**

حساب معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

**جدول1** *يبين حساب معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس فاعلية الذات الاكاديمية*

| العبارة | معامل الارتباط المصحح | العبارة | معامل الارتباط المصحح |
|---|---|---|---|
| **بعد: المواقف الاجتماعية** | | | |
| 2 | 0.555 | 15 | 0.398 |
| 3 | 0.492 | 16 | 0.267 |
| 4 | 0.472 | 17 | 0.201 |
| 11 | 0.476 | 25 | 0.314 |
| 14 | 0.590 | 27 | 0.458 |
| بعد: العمليات المعرفية | | | |
| 1 | 0.472 | 19 | 0.488 |
| 5 | 0.449 | 20 | 0.661 |
| 6 | 0.428 | 21 | 0.610 |
| 7 | 0.296 | 22 | 0.411 |
| 8 | 0.458 | 24 | 0.572 |
| 9 | 0.432 | 30 | 0.692 |
| 10 | 0.557 | 31 | 0.499 |
| 12 | 0.644 | 32 | 0.605 |
| 13 | 0.642 | 33 | 0.577 |
| 18 | 0.382 | | |
| بعد: المهارات الفنية | | | |
| 23 | 0.364 | 28 | 0.308 |
| 26 | 0.425 | 29 | 0.253 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وأكبر من القيمة الفاصلة 0.19. مما يدل على تميز عبارات مقياس فاعلية الذات الاكاديمية بالاتساق الداخلي.

ـحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فاعلية الذات الاكاديمية بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول2 نتائج ذلك

**جدول2**:*يوضح حساب معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس فاعلية الذات الاكاديمية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس*

| الأبعاد | المواقف الاجتماعية | العمليات المعرفية | المهارات الفنية | الدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|
| المواقف الاجتماعية | 1 | | | |
| العمليات المعرفية | **0.791 | 1 | | |
| المهارات الفنية | **0.850 | **0.585 | 1 | |
| الدرجة الكلية للمقياس | **0.816 | **0.398 | **0.544 | 1 |

** ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من جدول 2 أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بين أبعاد مقياس فاعلية الذات الاكاديمية وبعضها البعض، وببينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، بما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، ومع الدرجة الكلية للمقياس.

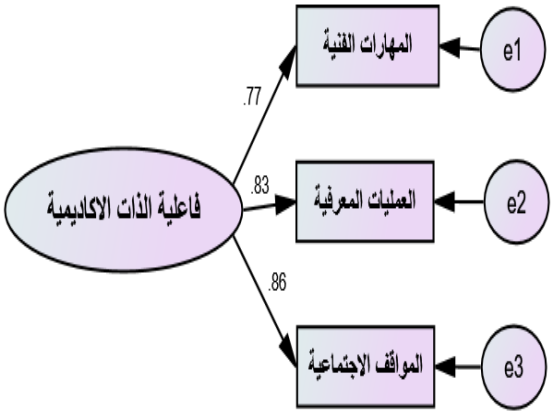
### الصدق العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بهدف التأكد من البنية العالمية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد، وللتحقق من ذلك تم اخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الاحصائي Amos 24 وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood ، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة في الجدول3

**جدول3**: *مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية ن=150*

| مربع كاي | DF | X2/DF | GFI | AGFI |
|---|---|---|---|---|
| 1.908 | 1 | 1.908 | 0.994 | 0.992 |
| IFI | NFI | TLI | CFI | RMSEA |
| 0.998 | 0.994 | 0.989 | 0.989 | 0.059 |

يتضح من الجدول السابق أن افتراض عامل كامن واحد تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق البيانات موضع المعالجة بدرجة ممتازة، حيث يحظى بمؤشرات مطابقة ممتازة.




**شكل2**: *النموذج المقترح لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية*

### ثبات المقياس

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ، ثبات أوميجا، *ومعامل ثبات أوميجا* على العينة الاستطلاعية والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول4**: *يوضح قيم معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) ، ومعامل ثبات أوميجا (ن=**80**)*

| م | الأبعاد | ثبات ألفا كرونباخ | ثبات أوميجا |
|---|---|---|---|
| 1 | المواقف الاجتماعية | 0.758 | 0.772 |
| 2 | العمليات المعرفية | 0.888 | 0.889 |
| 3 | المهارات الفنية | 0.720 | 0.724 |
| | الدرجة الكلية | 0.905 | 0.905 |

يشير الجدول السابق في مجمله إلى أن مقياس فاعلية الذات الأكاديمية يتمتع بقيم ثبات جيدة، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس فاعلية الذات الأكاديمية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، مما يعطي الثقة على تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة.

### ثانياً: مقياس المرونة المعرفية

طور كلاً من Dennis and Vander Wal (2010) مقياس للمرونة المعرفية، يقيس ثلاث قدرات مهمة وهي القدرة على إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم، القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة المختلفة والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عاملين فقط يصفان المرونة المعرفية بشكل أفضل. ولم تكن القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة متميزتين أو مستقلتين عن بعضهما

البعض فقد تشبعت مفرداتهما على عامل واحد فقط، وهو العامل الأول الذي سمي بالبدائل الفرعية وبلغ تشبع الفقرات على هذا البعد بين 0,47- 0,83 ويقيس القدرة على تقديم تفسيرات وحلول متعددة بديلة للمواقف الصعبة ويضم 13 عبارة، بينما سمي العامل الثاني بالتحكم أو الضبط وبلغ تشبع الفقرات عليه بين 0,52- 0,78. ويقيس القدرة على إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم ويضم 7 عبارات ليتكون المقياس بصورته النهائية من 20 عبارة. وتم حساب الصدق التلازمي مع مقياس المرونة المعرفية لـ(1995) Martin and Rubin وبلغ معامل الارتباط 0,75. بالنسبة للثبات تم استخدم معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ لبعد البدائل 0,91 وبعد التحكم 0,84 وللمقياس ككل 0,91 وجميعها قيم مرتفعة. كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0,82 ولبعد البدائل 0,75 ولبعد التحكم 0,77 وهي جميعها قيم دالة عند مستوى دلالة 0,01، ويتم الاستجابة على العبارات وفق مقياس ليكرت ذو التدرج السباعي، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب 140 وأدنى درجة 20.

**الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية في الدراسة الحالية**

حساب معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس المرونة المعرفية، ويوضح جدول 5 نتائج ذلك:

**جدول5** *معاملات الارتباط المصحح لمقياس المرونة المعرفية (ن=80)*

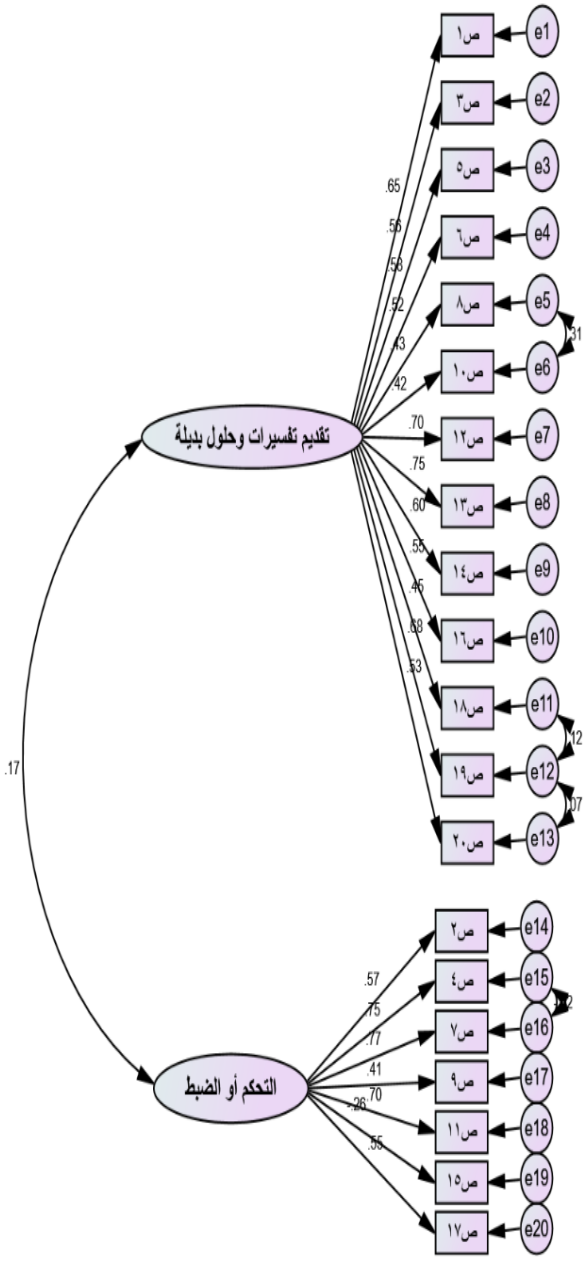
| العبارة | معامل الارتباط المصصح بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل الارتباط المصصح بالدرجة الكلية للبعد |
|---|---|---|---|
| بعد: تقديم تفسيرات وحلول بديلة | | | |
| 1 | 0.568 | 13 | 0.718 |
| 3 | 0.490 | 14 | 0.529 |
| 5 | 0.571 | 16 | 0.396 |
| 6 | 0.565 | 18 | 0.273 |
| 8 | 0.546 | 19 | 0.548 |
| 10 | 0.458 | 20 | 0.581 |
| 12 | 0.573 | | |
| التحكم والضبط | | | |
| 2 | 0.604 | 11 | 0.582 |
| 4 | 0.655 | 15 | 0.256 |
| 7 | 0.678 | 17 | 0.457 |
| 9 | 0.523 | | |

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01. مما يدل على تميز فقرات مقياس المرونة المعرفية بالاتساق الداخلي مع البعد الذ تنتمي إليه، ومع المقياس ككل.

**الصدق العاملي التوكيدي**

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بهدف التأكد من البنية العالمية لمقياس المرونة المعرفية، وذلك من خلال التأكد من انتماء عبارات المقياس إلى عاملين تتشبع عليهم فقرات المقياس، وللتحقق من ذلك، تم اخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الاحصائي Amos 24 باستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood،كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة في جدول 6




**شكل 3**: *النموذج المفترض لمقياس المرونة المعرفية*

**جدول6**: *مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس المرونة المعرفية(ن=150)*

| مربع كاي | DF | X2/DF | GFI | AGFI |
|---|---|---|---|---|
| 347.344 | 165 | 2.105 | 0.920 | 0.879 |
| IFI | NFI | TLI | CFI | RMSEA |
| 0.910 | 0.945 | 0.901 | 0.920 | 0.07 |

يتضح من الجدول السابق أن افتراض تشبع فقرات المقياس على عاملين كامنين مرتبطتين (النموذج المفترض) يطابق البيانات موضع المعالجة بدرجة مقبولة، ومن ثم يحظى بمؤشرات مطابقة مقبولة.

## ثبات المقياس

وللتأكد من ثبات المقياس في صورته النهائية تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول7** : *يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس المرونة المعرفية بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) ومعامل ثبات أوميجا (ن=80)*

| م | الأبعاد | ثبات ألفا كرنباخ | ثبات أوميجا |
|---|---|---|---|
| 1 | تقديم تفسيرات وحلول بديلة | 0.861 | 0.857 |
| 2 | التحكم أو الضبط | 0.805 | 0.816 |
| | الدرجة الكلية | 0.874 | 0.876 |

تشير النتائج الموضحة في الجدول في مجملها إلى أن درجات مقياس المرونة المعرفية تتمتع بقيم ثبات جيدة، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس المرونة المعرفية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، مما يعطي الثقة على تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة.

## مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

### وصف المقياس

أعد Purdie et al. (1996) مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة 254 طالب بالمرحلة الثانوية. وتم حساب الصدق بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي والذي كشفت نتائجه عن وجود أربع استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا وذلك بعد حذف العبارات التي يقل تشبعها عن 0,30 وقد فسرت العوامل ما نسبته 51,47 من التباين وذلك بتشبع 7 عبارات لكل عامل. مكونة 28 عبارة لقياس أربع استراتيجيات متمثلة في وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع. أما بالنسبة للثبات فقد تم استخدام طريقة إعادة التطبيق والذي أسفر عن معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,01 بواقع 0,72 لوضع الهدف والتخطيط, 0,69 للاحتفاظ بالسجلات والمراقبة, 0,76 للتسميع والمراقبة و0,81 لطلب المساعدة الاجتماعية. يتضح مما سبق تمتع المقياس بصدق وثبات جيد مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية. ويتم الحكم على مستوى التعلم منظم ذاتيًا وعلى كل من ابعاد المقياس لدى الطالب حسب المعيار الآتي:

- مستوى منخفض الدرجات من (1- 1,33).
- مستوى متوسط الدرجات من (2,34- 3,67).
- مستوى مرتفع الدرجات من (3,68- 5).

**الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:**

-حساب معاملات الارتباط المصحح للفقرات، كما هو موضح بجدول 8

**جدول8**: *يوضح معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ن=80*

| العبارة | معامل الارتباط المصحح | العبارة | معامل الارتباط المصحح |
|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | | | |
| 1 | 0.465 | 17 | 0.563 |
| 5 | 0.275 | 21 | 0.491 |
| 9 | 0.519 | 25 | 0.687 |
| 13 | 0.596 | | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | | | |
| 2 | 292. | 18 | 303. |
| 6 | 469. | 22 | 589. |
| 10 | 459. | 26 | 291. |
| 14 | 432. | | |
| الحفظ والتسميع | | | |
| 3 | 0.531 | 19 | 303. |
| 7 | 0.543 | 23 | 589. |
| 11 | 0.694 | 27 | 291. |
| 15 | 0.606 | | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | | | |
| 4 | 0.409 | 20 | 0.322 |
| 8 | 0.264 | 24 | 0.583 |
| 12 | 0.407 | 28 | 0.463 |
| 16 | 0.491 | | |

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وأكبر من القيمة الفاصلة 0.19. مما يدل على تميز عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالاتساق الداخلي.

حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع بعضها البعض، ويوضح جدول 9نتائج ذلك.

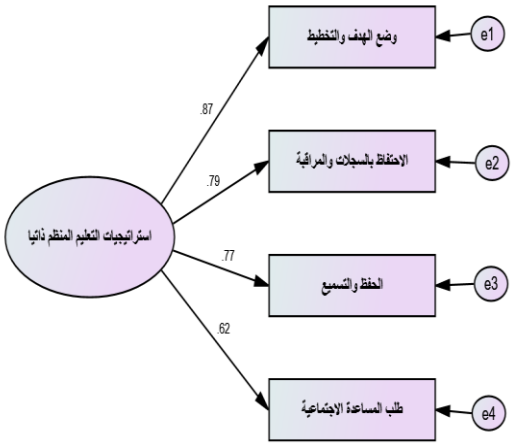
**جدول9**: *يوضح معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع بعضها (ن=80)*

| الأبعاد | وضع الهدف والتخطيط | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | الحفظ والتسميع | طلب المساعدة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | 1 | | | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.712** | 1 | | |
| الحفظ والتسميع | 0.795** | 0.621** | 1 | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0.575** | 0.473** | 0.626** | 1 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعضها البعض، بما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها.

## الصدق العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بهدف التأكد من البنية العالمية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد تتشبع عليه أبعاد المقياس، حيث تم اخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الاحصائي Amos 24 وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة في جدول 10.




**شكل4** *النموذج المفترض لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا*

**جدول 10**: *يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ن=150*

| مربع كاي | DF | X2/DF | GFI | AGFI |
|---|---|---|---|---|
| 3.343 | 2 | 1.671 | 0.989 | 0.946 |
| IFI | NFI | TLI | CFI | RMSEA |
| 0.995 | 0.987 | 0.984 | 0.995 | 0.067 |

يتضح من جدول السابق أن افتراض عامل كامن واحد تتشبع عليهم أبعاد المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق البيانات موضع المعالجة بدرجة ممتازة، ومن ثم يحظى بمؤشرات مطابقة ممتازة.

## ثبات المقياس

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ *ومعامل ثبات أوميجا* على العينة الاستطلاعية المكونة والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول 11**: *يوضح قيم معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، ومعامل ثبات أوميجا (ن=80)*

| م | الأبعاد | ثبات ألفا كرنباخ | ثبات أوميجا |
|---|---|---|---|
| 1 | وضع الهدف والتخطيط | 0.785 | 0.794 |
| 2 | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.696 | 0.708 |
| 3 | الحفظ والتسميع | 0.843 | 0.842 |
| 4 | طلب المساعدة الاجتماعية | 0.706 | 0.701 |

تشير النتائج في جدول السابق في مجملها إلى أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمتع بقيم ثبات جيدة، مما يعني أن المقياس متسقا اتساق داخليا بين مفرداته في كل بعد، مما يعطي الثقة على تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة.

## عرض نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: هل العزل الاحصائي لمتغير فاعلية الذات الأكاديمية يضعف العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة أم القرى؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي، كما يلي:

**جدول12**: *يوضح اختبار الدور الوسيط لفعالية الذات الأكاديمية في العلاقة بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (العينة الكلية)*

| المتغير المستقل | المتغير التابع | الثابت | R | R Square | R Adjusted | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أبعاد المرونة المعرفية | وضع الهدف والتخطيط | 2.607 | 0.224 | 0.05 | 0.047 | 0.011 |
| أبعاد المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية | وضع الهدف والتخطيط | 1.003 | 0.540 | 0.291 | 0.287 | 0.000 |
| أبعاد المرونة المعرفية | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 2.572 | 0.204 | 0.042 | 0.038 | 0.002 |
| أبعاد المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.852 | 0.569 | 0.324 | 0.320 | 0.000 |
| أبعاد المرونة المعرفية | الحفظ والتسميع | 2.458 | 0.255 | 0.065 | 0.062 | 0.000 |
| أبعاد المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية | الحفظ والتسميع | 1.396 | 0.457 | 0.208 | 0.204 | 0.000 |
| أبعاد المرونة المعرفية | طلب المساعدة الاجتماعية | 3.221 | 0.102 | 0.010 | 0.007 | 0.075 |
| أبعاد المرونة المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية | طلب المساعدة الاجتماعية | 1.846 | 0.413 | 0.05 | 0.166 | 0.000 |

يتضح من الجدول السابق:

- بالنسبة لاستراتيجية وضع الهدف والتخطيط قد أدى العزل الإحصائي لتأثير متغير فاعلية الذات الأكاديمية إلى تناقص معامل الارتباط المتعدد من 0.540 إلى 0.224 كما أن نسبة مساهمة أبعاد المرونة المعرفية في استراتيجية وضع الهدف والتخطيط قد تناقصت من 29.1% إلى 5 %، وتعكس تلك النتيجة أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية يتوسط العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط.

- بالنسبة لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة قد أدى العزل الإحصائي لتأثير متغير فاعلية الذات الأكاديمية قد أدى إلى تناقص معامل الارتباط المتعدد من 0.569 إلى 0.204 كما أن نسبة مساهمة أبعاد المرونة المعرفية في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة قد تناقصت من 32.4% إلى 4.2 %، وتعكس تلك النتيجة أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية يتوسط العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة.

- بالنسبة لاستراتيجية الحفظ والتسميع قد أدى العزل الإحصائي لتأثير متغير فاعلية الذات الأكاديمية قد أدى إلى تناقص معامل الارتباط المتعدد من 0.457إلى 0.255كما أن نسبة مساهمة أبعاد المرونة المعرفية في استراتيجية الحفظ والتسميع قد تناقصت من 20.8% إلى 6.2 %، وتعكس تلك النتيجة أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية يتوسط العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجية الحفظ والتسميع.

- بالنسبة لاستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية قد أدى العزل الإحصائي لتأثير متغير فاعلية الذات الأكاديمية قد أدى إلى تناقص معامل الارتباط المتعدد من 0.413 إلى 0.102 كما أن نسبة مساهمة أبعاد المرونة المعرفية في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية قد تناقصت من 17.1% إلى 1.1 %، وتعكس تلك النتيجة أن متغير فاعلية الذات الأكاديمية يتوسط العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

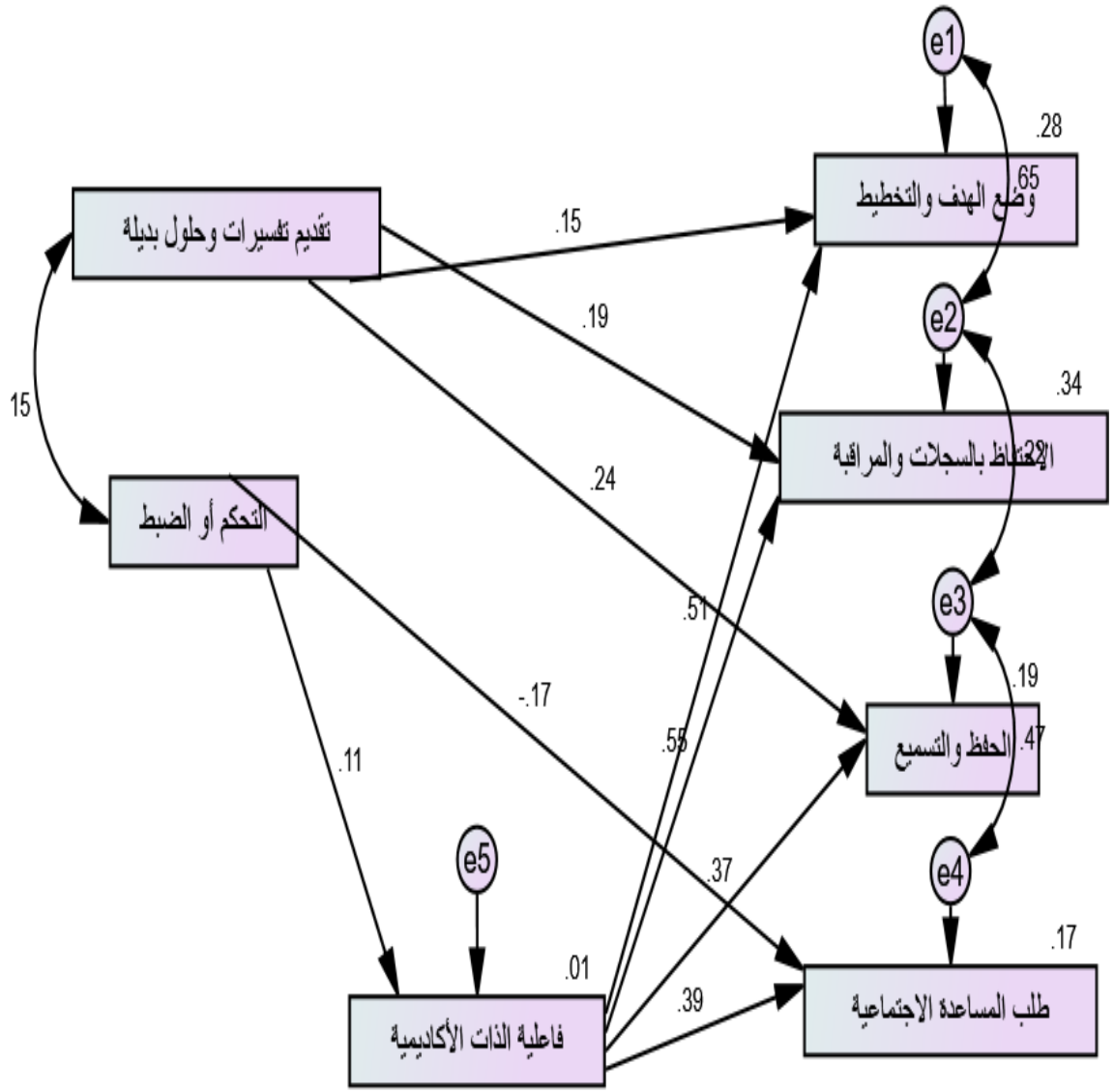
نتائج السؤال الثاني: هل يمكن التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمرونة المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عبر مرورها فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة أم القرى (ذكور- إناث- العينة ككل)؟

تم استخدام برنامج تحليل المسار بالاعتماد على نموذج المعادلات البنائية path analysisباستخدام برنامج Amos واختبار النموذج المقترح بالشكل 1، والذي يفترض استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا Endogenous (متغير داخلي) في النموذج البنائي، حيث تؤثر المرونة المعرفية كمتغير خارجي Exogenous في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل مباشر لدى أفراد عينة البحث، كذلك يتضمن النموذج وجود تأثيرات غير مباشرة للمرونة المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باعتبار فاعلية الذات الأكاديمية متغير وسيط mediator variable، وللتحقق من مطابقة النموذج المفترض وموافقته للبيانات، تم استخراج عدد من مؤشرات المطابقة، حيث تعكس القيم المقاربة ل 1 أو التي تزيد عن 0.90 لكل من المؤشرات (NFI, GFI, CFI, TLI, AGFI) دليلا جيدا على مدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، كما أن قيمة RMSEA إذا كانت أقل من 0.05 يعد دليلا جيدا على مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي. وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات المطابقة لم تقع في المدى المثالي، لذا تم الرجوع إلى Modification Indices (مؤشرات التعديل) التي يقدمها برنامج AMOS لتحسين النموذج الافتراضي، حيث أظهر البرنامج وجود بعض المؤشرات وبناءا عليه تم الأخذ بالمقترحات لتحسين النموذج، وللتأكد من مطابقة البيانات للنموذج البديل تم فحص مؤشرات المطابقة الخاصة بالنموذج البديل كما يلي:

**جدول13:** *مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح*

| المؤشر | المدى المثالي | القيمة في النموذج المفترض لعينة الذكور | القيمة في النموذج المفترض لعينة الإناث | القيمة في النموذج المفترض العينة ككل |
|---|---|---|---|---|
| **GFI**( مؤشر جودة المطابقة) | 1- 0.90 | 0.990 | 0.995 | 0.994 |
| **NFI**( مؤشر المطابقة المعياري) | 1- 0.90 | 0.978 | 0.993 | 0.992 |
| **CFI**( مؤشر المطابقة المقارن) | 1- 0.90 | 0.986 | 0.999 | 0.995 |
| **TLI**(مؤشر تاكر – لويس) | 1- 0.90 | 0.995 | 0.995 | 0.979 |
| **AGFI**( مؤشر جودة المطابقة المعدل ) | 1- 0.90 | 0.965 | 0.970 | 0.967 |
| **IFI** (مؤشر المطابقة المتزايدة) | 1-0.90 | 0.996 | 0.999 | 0.995 |
| **RMSEA** | أقل من 0.05 | 0.036 | 0.023 | 0.045 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات المطابقة قد وقعت في المدى المثالي وبالتالي فإن النموذج المعدل يحقق جميع مؤشرات المطابقة. كما تم استخراج قيمة مربع كاي chi –square وهي قيمة غير دالة احصائيا. وأصبح النموذج كما يلي:




**شكل 5**: *النموذج المعدل للعلاقة بين متغيرات فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة من الذكور*

يتضح من الشكل السابق أن هناك مسارات مباشرة وغير مباشرة لتأثيرات بين فاعلية الذات والمرونة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الذكور، ويوضح الجدول التالي ذلك:

**جدول14**: *يوضح التأثيرات المباشرة لعينة الدراسة من الذكور*

| | التحكم او الضبط | تقديم تفسيرات وحلول بديلة | فاعلية الذات الاكاديمية |
|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات الاكاديمية** | 0.112 | 0.000 | 0.000 |
| **طلب المساعدة الاجتماعية** | 0.170- | 0.000 | 0.390 |
| **الحفظ والتسميع** | 0.000 | 0.245 | 0.371 |
| **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** | 0.000 | 0.188 | 0.553 |
| **وضع الهدف والتخطيط** | 0.000 | 0.149 | 0.507 |

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن التحكم والضبط له تأثير معنوي على فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية لدى عينة الذكور.
- أن تقديم تفسيرات وحلول بديلة له تأثير معنوي على كل من استراتيجية الحفظ والتسميع، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط لدى عينة الذكور.
- فاعلية الذات الأكاديمية لها تأثير معنوي على استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية واستراتيجية الحفظ والتسميع، واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط.

**جدول15**: *يوضح التأثيرات غير المباشرة لعينة الدراسة من الذكور*

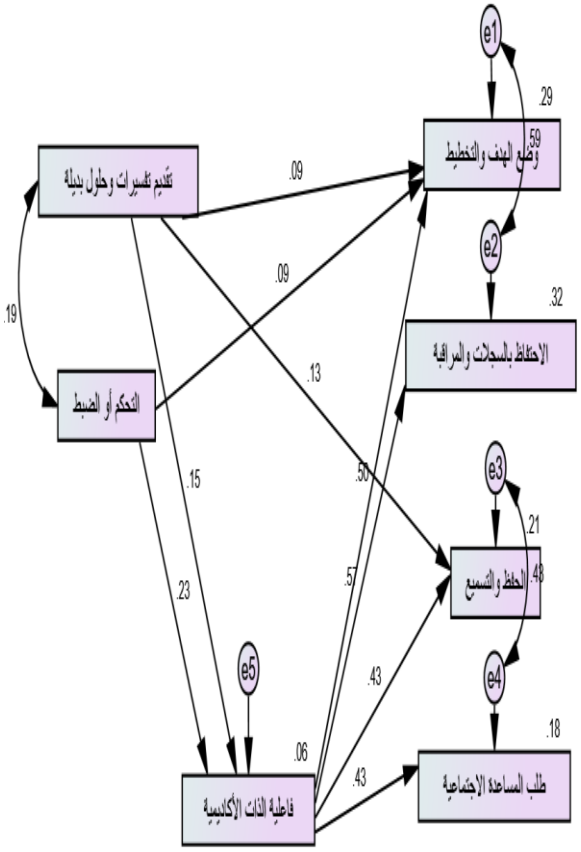
| | التحكم او الضبط | تقديم تفسيرات وحلول بديلة | فاعلية الذات الاكاديمية |
|---|---|---|---|
| فاعلية الذات الاكاديمية | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0.044 | 0.000 | 0.000 |
| الحفظ والتسميع | 0.041 | 0.000 | 0.000 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.062 | 0.000 | 0.000 |
| وضع الهدف والتخطيط | 0.057 | 0.000 | 0.000 |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الذكور = 0.044 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.015 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 2.93وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05
- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية الحفظ والتسميع مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الذكور = 0.041 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.014 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 2.92وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05.
- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الذكور = 0.062 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.019 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 3.26 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01

- تأثير بعد المرونة المعرفية (التحكم والضبط) على استراتيجية وضع الهدف والتخطيط مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الذكور =0.057 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.018 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 3.16 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

ويدل ذلك على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) واستراتيجية
طلب المساعدة الاجتماعية واستراتيجية طلب الحفظ والتسميع واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات
والمراقبة واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى عينة الدراسة من الذكور.




**شكل 6**: *النموذج المعدل للعلاقة بين متغيرات فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة من الاناث*

يتضح من الشكل السابق أن هناك مسارات مباشرة وغير مباشرة لتأثيرات بين فاعلية الذات والمرونة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الاناث، ويوضح الجدول التالي ذلك:

**جدول16**: *يوضح التأثيرات المباشرة لعينة الإناث*

| | التحكم او الضبط | تقديم تفسيرات وحلول بديلة | فاعلية الذات الاكاديمية |
|---|---|---|---|
| فاعلية الذات الاكاديمية | 0.235 | 0.153 | 0.000 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0.000 | 0.000 | 0.428 |
| الحفظ والتسميع | 0.000 | 0.133 | 0.426 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.000 | 0.000 | 0.569 |
| وضع الهدف والتخطيط | 0.086 | 0.089 | 0.504 |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن التحكم والضبط له تأثير معنوي على فاعلية الذات الأكاديمية استراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى عينة الإناث.
- أن تقديم تفسيرات وحلول بديلة له تأثير معنوي على فاعلية الذات الاكاديمية واستراتيجية الحفظ والتسميع واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى عينة الإناث.
- أن فاعلية الذات الأكاديمية لها تأثير معنوي على استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية واستراتيجية الحفظ والتسميع واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى الاناث.

**جدول 17**: *يوضح التأثيرات غير المباشرة لعينة الإناث*

| | التحكم او الضبط | تقديم تفسيرات وحلول بديلة | فاعلية الذات الاكاديمية |
|---|---|---|---|
| فاعلية الذات الاكاديمية | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0.101 | 0.065 | 0.000 |
| الحفظ والتسميع | 0.100 | 0.065 | 0.000 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.134 | 0.087 | 0.000 |
| وضع الهدف والتخطيط | 0.118 | 0.077 | 0.000 |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الاناث = 0.101 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.019 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 5.32وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الإناث

- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية الحفظ والتسميع مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث = 0.10 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.017 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 5.88 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) واستراتيجية طلب الحفظ والتسميع لدى عينة الدراسة من الإناث.

- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث = 0.134وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.017 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 7.88 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لدى عينة الدراسة من الإناث.

- تأثير بعد (التحكم والضبط) على استراتيجية وضع الهدف والتخطيط مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث =0.118 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.021 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 5.61 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد المرونة المعرفية (التحكم والضبط) واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى عينة الدراسة من الإناث.

- تأثير بعد (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) على استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث = 0.065 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.017 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 3.82 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الإناث.

- تأثير بعد المرونة المعرفية (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) على استراتيجية الحفظ والتسميع مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث = 0.065 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.014 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 4.64 وهي دالة

- تأثير بعد المرونة المعرفية (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث= 0.087 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري =

0.016 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 5.34 وهي دالة احصائيا مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لدى عينة الدراسة من الإناث

— تأثير بعد المرونة المعرفية (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) على استراتيجية وضع الهدف والتخطيط مرورا بفاعلية الذات الأكاديمية لعينة الإناث= 0.087 وبتطبيق معادلة سوبل اتضح قيمة الخطأ المعياري = 0.016 وأن قيمة اختبار سوبل قد بلغت 4.68 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن فاعلية الذات الأكاديمية تتوسط العلاقة بين بعد (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط لدى عينة الدراسة من الإناث.

## المناقشة

توصلت نتائج السؤال الأول إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤدي دورا مهما في العلاقة بين المرونة المعرفية استراتيجية وضع الهدف والتخطيط، حيث أن فاعلية الذات الأكاديمية تعمل كمتغير يزيد من تأثير المرونة المعرفية على كل من استراتيجية وضع الهدف والتخطيط، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، واستراتيجية الحفظ والتسميع، واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية. كما ترتبط المرونة المعرفية بفاعلية الذات بكافة مكوناتها الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية بعلاقة موجبة دالة إحصائيًا دراسة (Çelikkaleli, 2014). فهي تؤثر على إصرار الطلبة ومرونتهم في مواجهة العقبات سواء كانت شخصية، أو اجتماعية، أو أكاديمية والمدة التي يصمدون فيها خلال تلك المواجهة (Zimmerman, 2000). وبالتالي تزيد من اسهام المرونة المعرفية بشكل فعال في حل المشكلات وإنجاز المهام دون التقيد بفكرة محددة أو التصلب برأي معين، وذلك من خلال السهولة التي يغير بها الفرد وجهته الذهنية تجاه المتغيرات المستجدة حول المشكلة إن كان ذلك ضروريًا ويسهم بفعالية في حلها. فهي تدفع بالمتعلم إلى التنظيم والتخطيط وتعديل إجراءات الحصول على المعرفة، وبالتالي توظيفه للمعرفة والخبرات السابقة لحل المشكلات وأداء المهام (Dibbets & Jolles, 2006).

كما توصلت نتائج السؤال الثاني لنموذج معدل للعلاقة بين متغيرات فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا وذلك لدى كل من الطلبة الذكور والإناث، وقد أوضح النموذج لدى الذكور أن هناك مسارات مباشرة وغير مباشرة لتأثيرات بين فاعلية الذات والمرونة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الذكور، وقد كانت المسارات المباشرة بين بعد المرونة المعرفية (التحكم والضبط) وكل من فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية، كذلك بين بعد المرونة (تقديم تفسيرات وحلول بديلة Alternatives) وكل من استراتيجية (الحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط). بينما في المسارات غير المباشرة فاعلية الذات الأكاديمية توسطت العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) وكل من استراتيجية (طلب المساعدة الاجتماعية، والحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط) لدى عينة الدراسة من الذكور.

بينما توصلت النتائج بالنسبة لنموذج عينة الاناث أن هناك مسارات مباشرة وغير مباشرة لتأثيرات بين فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، وقد كانت المسارات المباشرة بين بعد المرونة المعرفية (التحكم والضبط) وكل من فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجية وضع الهدف والتخطيط، كذلك بين بعد المرونة (تقديم تفسيرات وحلول بديلة Alternatives) وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجية (الحفظ والتسميع، ووضع الهدف والتخطيط)، بينما في المسارات غير المباشرة فاعلية الذات الأكاديمية توسطت العلاقة بين بعد (التحكم والضبط) وكل من استراتيجية (طلب المساعدة الاجتماعية، والحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط)، وايضاً فاعلية الذات الأكاديمية توسطت العلاقة بين بعد (تقديم تفسيرات وحلول بديلة) وكل من استراتيجية (طلب المساعدة الاجتماعية، والحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط).

ويتضح مما سبق أن هناك اختلاف بين النموذجين، ففي نموذج الذكور لم يكون هناك لبعد المرونة المعرفية (تقديم تفسيرات وحلول بديلة Alternatives) أي وجود في المسارات غير المباشرة، أي أن تأثيره بشكل إيجابي على استراتيجيات (الحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط) كان فقط مباشر، وليس لفعالية الذات الاكاديمية أي تأثير عليه. وقد يعود ذلك لطبيعة التنشئة الاسرية والاجتماعية للرجل، فهو يتمتع بالاستقلالية أكثر من الإناث، وعادة يكون هو المسؤول في الاسرة أو الممثل لعائلته داخل المجتمع المحلي وبالتالي فهو أكثر ثقة بالنفس ومعرفة ودراية بالمجتمع ككل فضلا عن المجتمع الجامعي.

على العكس من ذلك في نموذج الاناث فقد توسطت فعالية الذات الاكاديمية العلاقة بين بعدي المرونة المعرفية (التحكم والضبط، تقديم تفسيرات وحلول بديلة) وجميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ويمكن تفسير ذلك من خلال أساليب التنشئة الاسرية وطبيعة المجتمع السعودي بما يتميز به من عادات وتقاليد، والذي تحاول فيه المرأة اثبات ذاتها خصوصا مع المتغيرات المتسارعة بالمجتمع السعودي الحديث وتمكين المرأة السعودية، لذلك هناك رغبة لدى الإناث في إثبات الذات، والاستقلالية والاعتماد على النفس، والعمل على إنجاز المهام والواجبات الاكاديمية بمرونة وفاعلية للظهور بمظهر مشرف للمرأة في المجتمع الأكاديمي والعائلي. وما يؤكد ذلك ارتباط بعد المرونة (التحكم

والضبط) باستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية في نموذج الذكور وذلك من خلال المسار المباشر، فهم لا يرون في طلب المساعدة تهديدًا لهويتهم الذاتية أو صورتهم الاجتماعية والأكاديمية، بينما في نموذج الاناث ارتبطت هذه الاستراتيجية بشكل غير مباشر بالمرونة المعرفية ، أي كلما ارتفعت فعالية المرأة الاكاديمية وثقتها كلما كان باستطاعتها طلب المساعدة من الآخرين سواء زملائها أو اساتذتها، ولن تشعر بإن ذلك يهدد هويتها وصورتها الذاتية كامرأة قادرة على القيام بدراستها وعملها داخل المنزل.

## التوصيات

- تحفيز الطلبة على اكتشاف ما لديهم من قدرات ومهارات لتوظيفها في المهام الأكاديمية؛ من خلال التحاقهم بورش العمل والدورات الأكاديمية وغير الأكاديمية داخل وخارج الجامعة؛ مما يزيد من فاعليتهم الذاتية الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على مستوى مرونتهم المعرفية وتفضيلاتهم المختلفة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- العمل على تنمية فاعلية الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى الطلبة وذلك لقوة تأثيرها الإيجابي على أداء الطلبة الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم بكفاءة وفاعلية من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية.

## الإفصاح والتصريحات

ليس لدى المؤلفان أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. ويُقِرُّ الباحث بعدم وجود تضارب مصالح مع أي شخص أو أي جهة نتيجة إجراء هذا البحث، ويُقِرُّ أن جميع الإجراءات والبيانات التي تم جمعها كانت محايدة، وليس لها أي تأثير مادي أو معنوي على أحد.

الوصول المفتوح هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص اسناد الابداع، التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، الا إذا تمت الإشارة الى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

## المراجع

أحمد, إيمان. (2020). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدي طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*, 30(3)، 133-176. DOI 10.21608/JSU.2020.92831

البدرماني، محمد. (2020). المرونة المعرفية وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية*, 26(4), 134 -166. DOI: 10.21608/jealex.2020.152648

الخطيب، مها. (2019). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طالبات جامعة أم القرى [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

العتيبي، سميرة محارب. (2021). حجم الاسهام النسبي للمرونة المعرفية في أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، 29(5)، 291-323. doi:10.4197/art.29-5.10

الفريحات، عفاف. (2018). القدرة التنبؤية لأنماط التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر [أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة. doi:10.5281/zenodo.1344963

نصر، ألفت. (2018). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مدينة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، 40(42)، 131-177. https://search.mandumah.com/Record/926485

## Reference

Aḥmad, Īmān. (2020). al-Is'hām al-nisbī llmrwnh al-ma'rifīyah fī al-tanabbu' bālkfā'h al-dhātīyah al-Akādīmīyah wa-al-tawāfuq al-dirāsī ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 30 (3), 133-176. DOI: 10.21608/jealex.2020.152648

Albdrmāny, Muḥammad. (2020). almrwnh al-ma'rifīyah wa-'alāqatuhā bālkfā'h al-Akādīmīyah almdrkh ladá al-ṭullāb al-mutafawwiqīn 'qlyan bi-Kullīyat al-Tarbiyah. Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā'īyah, 26 (4), 134-166. DOI 10.21608/JSU.2020.92831

Alfryḥāt, 'Afāf. (2018). al-qudrah altnb'yh li-anmāṭ al-tawāṣul al-usarī, wālkfā'h al-dhātīyah al-ijtimā'īyah wālānf'ālyh wa-al-akādīmīyah bālmrwnh al-ma'rifīyah ladá ṭalabat al-ṣaff al-'āshir [uṭrūḥat duktūrāh, Jāmi'at al-Yarmūk]. Qā'idat ma'lūmāt Dār al-Manẓūmah. doi:10.5281/zenodo.1344963

Al-Khaṭīb, Mahā. (2019). al-ta'allum al-munaẓẓam dhātyan wa-'alāqatuhu bfā'lyh al-dhāt al-Akādīmīyah wāldāf'yh llt'lm ladá ṭālibāt Jāmi'at Umm al-Qurá [uṭrūḥat duktūrāh, Jāmi'at Umm al-Qurá]. minaṣṣat Durar al-ma'rifīyah.

Al-'Utaybī, Samīrah Muḥārib. (2021). ḥajm alāsham al-nisbī llmrwnh al-ma'rifīyah fī Asālīb ittikhādh al-qarār ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-'Ulyā bi-Jāmi'at Umm al-Qurá. Majallat Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz lil-Ādāb wa-al-'Ulūm al-Insānīyah, 29 (5), 291-323. https : / / search. emarefa. net / ar / detail / BIM-1374345

Anderson, P. (2002). Assessment and development of Executive Function (EF) during Childhood. *Child Neurophysiology, 8*(2), 71- 82. DOI: 10.1076/chin.8.2.71.8724

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191- 215. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice- Hall.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human*

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 736- 741. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.09.005

Owen, S., & Froman, R. (1988, April 6- 8). *Development of a college academic self-efficacy scale* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, USA.

Pepe, Ş. (2021). The relationship between academic self-efficacy and cognitive flexibility: physical education and sports teacher candidates. *Propósitos y Representaciones, 9*(3), 1- 9. DOI: 10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1159

Petri, H. (2004). *Motivation: Theory, research, and applied.* (5thed.). Wadsworth/ Thomson.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pothukuchi, B. Rao and Kumar, S. (2019). A study on the influence of academic self-efficacy and self-regulated learning on career goal clarity among postgraduate women students in Bengaluru. *The IUP Journal of Soft Skills, 13*(1), 7- 19. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3433607

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology,* 88(1), 87- 100. DOI:10.1037/0022-0663.88.1.87

Sevari, K. (2020). The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. *Psychological Journal, 9*(5), 39- 50. http://frooyesh.ir/article-1-2010-en.html

Tseng, W-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics, 27*(1), 78- 102. https://doi.org/10.1093/applin/ami046

Turgut, M. (2013). Academic self-efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students. *Acta Didactica Napocensia, 6*(1), 33- 40. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053636.pdf

wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language* [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277- 304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284- 290. DOI:10.1037/0022-0663.80.3.284

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82- 91. DOI:10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663- 676. DOI:10.3102/00028312029003663

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing forum, 44*(2), 93- 102. DOI:10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x

*behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17- 33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bravo, A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propósitosy Representaciones, 2*(1), 101- 120. DOI:10.20511/pyr2014.v2n1.54

Cañas, J. (2006) Cognitive Flexibility.In book: International encyclopedia of ergonomics and human factors, Editors: Waldemar Karwowski, pp.297-300. DOI:10.13140/2.1.4439.6326

Çelikkaleli, Ö. (2014). The relation between cognitive flexibility and academic, social and emotional self-efficacy beliefs among adolescents. *Education and Science, 39*(176), 347- 354. DOI: 10.15390/EB.2014.3467

Demirtaş, A. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: the mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Annals of Psychology, 36*(1), 111- 121. DOI:10.6018/analesps.36.1.336681

Dennis, J., & Vander Wal, J. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241- 253. DOI:10.1007/s10608-009-9276-4

Dibbets, P., & Jolles, J. (2006). The switch task for children: Measuring mental flexibility in young children. *Cognitive Development, 21*(1), 60- 71. DOI:10.1016/j.cogdev.2005.09.004

Dillon, R., & Vineyard, G. (1999). Cognitive flexibility: Further validation of flexible combination. *Reports Research,* (143), 2- 11.

Esen, B., Özcan, H., & Sezgin, M. (2017). High school students' cognitive flexibility is predicted by self- efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies,3*(2),143- 151. DOI:10.5281/zenodo.244470

Friedman, I. (2000). Burnout in teachers shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595- 606.DOI:10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:53.0.CO;2-Q

Furr, N. (2009, Feb 25- 27). *Cognitive flexibility and technology change* [paper presented]. strategy science conference, Brigham Young University, Provo, USA.

Johnson, B. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping, and symptomatology in psychotherapy* [Master's thesis, Marquette University] .ProQuest Dissertations & Theses Global.

Laçin, B., & Yalçın, İ. (2019). Predictive roles of self-efficacy and coping strategies in cognitive flexibility among university students. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(2), 358-371. **Doi:** 10.16986/huje.2018037424

Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2020). Exploring the relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of International Students*, *11*(3), 567-585. DOI:10.32674/jis.v11i3.2145

Martin, M., & Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*(2), 623- 626. DOI:10.2466/pr0.1995.76.2.623

Mustafaoğlu, F., & Önen, A. (2016). The investigation on cognitive flexibility levels of high school students in terms of self-efficacy beliefs. *Conference of the International Journal of Arts & Sciences, 9*(3), 137- 142.

Nasr, 'alift. (2018). Self-Regulated Learning Strategies and Their Relationship to Academic Self-Efficacy among Second-Grade Secondary School Students in Damascus. majalat jamieat albaeth lileulum al'iinsaniati, 40(42), 131- 177.

Naṣr, Ulfat. (2018). Istirātījīyāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyan wa-ʿalāqatuhā bālfʿālyh al-dhātīyah al-Akādīmīyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī al-thānawī fī Madīnat Dimashq. Majallat Jāmiʿat al-Baʿth lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 40 (42), 131-177. https : / / search. mandumah. com / Record / 926485