

أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

## The Effect of Teaching Unit in Accordance with using of Cognitive-Affective Interaction Model on the Perceived Self-Efficacy among 10<sup>th</sup> Grade Students

فiras طلافحة\*\*، ومحمد الحمران\*\*

**Firas Talafha & Mohmad Al Homran**

\*كلية التربية، جامعة الدمام، السعودية  
\*\* كلية الحصن الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

بريد الكتروني: homran22@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٢/٣/٢٦)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/٣/١٧)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تطوير وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تدريس مبحث الجغرافية على الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بتحضير خطط دروس ضمن وحدة المشكلات البيئية أعدها وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي، ومن ثم قام الباحثان باستخدام استبانة الكفاءة الذاتية المدركة لديفونبورت ولاني، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تابعين لأربع شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من مدرستين حكوميتين تابعتين للواء الطبية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠، وقد تم تقسيم الشعب عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، ومجالاته الخمس، ولم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على هذا النموذج من خلال عقد دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة لتعريفهم بأهمية الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها وطرق تطويرها.

**الكلمات المفتاحية:** نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي، الكفاءة الذاتية المدركة.

## Abstract

This study aimed at identifying The Effect of Developing a Teaching Unit Using Cognitive-Affective Interaction Model in Teaching Geography on the Perceived Self-Efficacy among 10th Grade Students. To achieve study goal, the researchers designed lesson plans for the Environmental Problems Unit based on the emotional-cognitive model. Then the researchers used the Devonport & Lane's Self-Efficacy Questionnaire. The sample consisted of (112) students (male & female) in the primary 10<sup>th</sup> grade from four classrooms selected by the cluster random method from two public schools within Al- Taibah Province during the academic year 2010/2011. Participants were assigned into two groups: Experimental and Control. Results revealed the distinction of experimental group (the model of emotional-cognitive interaction) on the overall Scale of perceived self-efficacy and its five domains, The results have not showed differences related to gender. The study recommended providing teachers with training on how to benefit from such models in their classrooms.

**Keywords :** Cognitive-Affective Interaction Model, Perceived Self-Efficacy,

## خلفية الدراسة

### المقدمة والأدب النظري

في ظل التطور العلمي والتكنولوجي في كافة الميادين أضحت الحاجات ملحة من أجل التجديد في النظام التعليمي الذي ما زال عاجزاً عن توليد بنى تعليمية تكون أقدر على تكوين جيل واع ومدرك وقادر على التعامل مع معطيات التكنولوجيا بكل أشكالها، ولديه المقدرة والكفاءة والثقة بالنفس بكل أعماله وأنشطته الحياتية. فواقع ما يجري داخل الغرف الصفية في المدارس يؤكد أن التعلم يقتصر فقط على محتوى معين دون أن يرافقه نمو في التفكير. وهذا بالطبع يؤكد مرة أخرى ضرورة إعادة النظر في النظم التعليمية، وبناء المناهج التي ترتقي بتفكير الطلبة لتكون مخرجات هذه الأنظمة ذات مواصفات مقنعة تمتلك خصائص تفكير عليا (جمل، والهويدي، وبن دانية، ٢٠٠٣).

كما إنه يصعب على الفرد اكتشاف ذاته بكل ما تحتويه من مهارات وطموحات ما لم تكن لديه في الأساس الثقة في شخصيته، وفي مقدراته من أجل التوافق مع الواقع العملي الصعب الذي فرض نفسه على الجميع، وأصبح يحتم عليهم تنمية قدراتهم وتطويرها للتوافق مع الواقع

العملي في ظل التطورات الكبيرة التي يشهدها العالم، ومشكلات الحياة اليومية المعاصرة (Bandura, 1997).

وتعدّ مناهج الدراسات الاجتماعية بعامة، ومناهج الجغرافية بخاصة إحدى الميادين التي تركز على مهارات التفكير وما تتميز به طبيعتها الإنسانية والاجتماعية لتنمية الفرد سلوكياً ووجدانياً وفكرياً، كونه فرد من أفراد المجتمع، يؤثر ويتأثر به، وهذا ما تبينه لنا الأهداف العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية في مساعدة الطلبة على تنمية روح البحث والتفكير وتنمية الذات والاعتماد على النفس (طاشمان، ٢٠٠٥).

وتجمع العديد من النظريات النفسية الحديثة على أهمية الذات بشكل عام وادراكات الفرد لذاته لما لهذا الجانب من أهمية في بناء شخصية الفرد، ويعد محددًا أساسيًا في بناء وتكامل الشخصية الإنسانية، وبناءً على ذلك تبدو الحاجة في هذا العصر ملحة إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على التفكير والاعتماد على النفس، والتعرف على قدراتهم وامكانياتهم، وتوظيفها بالشكل الفعال المنتج الذي يسهم بالارتقاء بمستويات الطلبة ورفقي عمليات التفكير لديهم، وهذا لا يتأتى من غير الفرص التعليمية التي تساعد الطلبة على التفكير وتوفر لهم فرص تدريب مناسبة لممارسة العمليات العقلية العليا، والتي من شأنها أن تنمي لدى الطلبة الثقة والكفاءة، وكلما زادت هذه الثقة في كفاءتهم الذاتية زادت جهودهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وزادت اعتقاداتهم بقدراتهم على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، وبالتالي يتكون لديهم نظام ذاتي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم. يتضمن هذا النظام قدرات، وتخطيط الاستراتيجيات، والقدرة على التأمل الذاتي، وتقييم المواقف ومن ثم التوقعات عن النجاح، أو الفشل في المهام. فالكفاءة الذاتية تعمل متغيراً حاسماً في إقناع الطلبة بتبني استراتيجيات أساسها البحث. (Evers & Brouwers & Tomic, 2002; Griffiths, 2006).

ومن البرامج التي يمكن للمدرسة العمل بها من أجل تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي (فرانك وليامز) *The Cognitive-Affective Interaction Model* (Frank Williams) ويسعى هذا النموذج إلى تطوير ثماني قدرات تبحث في التطور العقلي، والعاطفي، والجسمي، وهذه القدرات هي الذكاء العام، الاستعدادات الأكاديمية، القيادة، التفكير الإبداعي، الفنون البصرية والأدائية، التطور البدني والحركي، التطور الانفعالي ومفهوم الذات، الممارسة المهنية والوظيفية أي تطوير القدرات الإنسانية الكلية (التعليم الكلي للأطفال) (الحروب، ١٩٩٩). والنموذج عبارة عن ثلاثة أبعاد يتفاعل كل بعد مع الآخر، فهو يوضح كيف يمكن للمحتوى (البعد الأول) من أن يُحصَر ويُنظَم من خلال الأساليب والاستراتيجيات التدريسية في غرفة الصف (البعد الثاني)، من أجل إنتاج سلوكيات متنوعة مثيرة للتفكير والمشاعر الإنتاجية المتشعبة (البعد الثالث). ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته لذاته، وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية والمعرفية ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن.

وتفترض نظرية المعرفة الاجتماعية أن لدى الإنسان مجموعة من القدرات تجعل منه إنساناً متميزاً عن غيره من المخلوقات، ومنها القدرة على التمييز، وتخطيط استراتيجيات بديلة، والتعلم من الخبرات المختلفة (التعلم البديل)، وتنظيم الذات، وانعكاس الذات. حيث تعمل هذه القدرات على تزويد الإنسان بالوسائل المعرفية التي تحدد كيف يتصرف؟ وأين يتوقف؟ (Pajares, 2002).

وتم تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من باندورا (Bandura) كمفهوم أساسي في النظرية الاجتماعية المعرفية، وبُعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية؛ لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دوراً رئيساً في توجيه السلوك وتحديده.

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية من السمات المهمة التي تتطور مع الزمن وتشكل عنصراً مهماً في منظومة شخصية الفرد. وتعد للفرد من المحددات الأساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها (حمدي وداود، ٢٠٠٠). وفي ضوء ما سبق فقد جاءت الحاجة لإعداد البرامج التي يتجاوز المعلم دوره ناقلاً للمعلومات وملقي للمعارف إلى دور جديد يمنح من خلاله فرصاً حقيقية للتعلم الذاتي بإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية، ومنحهم نوعاً من الحرية لكي ينمو هؤلاء المتعلمون نمواً متكاملًا ومتوازناً، وينمي لديهم الثقة بالنفس ويساعدهم على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

مما لا شك فيه أن هناك علاقة بين التطورات العلمية والفكرية وطبيعة السلوك الإنساني الثقافي السائد في مجتمعاتنا وأخص بذلك درجة قدرة الفرد وكفاءته الذاتية المدركة والتناغم والانسجام مع ذلك التطور السريع في ميادين الحياة المختلفة، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تدريس مبحث الجغرافية على الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وعلى وجه التحديد ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

**هل يختلف المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل وكل بُعد من أبعاده باختلاف متغير (طريقة التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما؟** واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل وكل بُعد من أبعاده يعزى لمتغير (طريقة التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما.

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. التعرف على أهمية النماذج الحديثة في تعلم التفكير ورفع درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية، وما يعكسه هذا الموضوع من تطوير الوعي الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة ليكونوا أعضاء فاعلين في المدرسة والمجتمع، وهذا ينسجم مع أهداف خطة التطوير التربوي في الأردن.
٢. إمكانية استخدام المعلمين استراتيجيات التدريب على تنمية مفاهيم الكفاءة الذاتية المدركة، إلى جانب المواد الأكاديمية، كجزء من خطط الدروس التي يحضرونها كل حسب موضوع تخصصه.
٣. يمكن أن تؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية التخطيط من الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم لتطبيق برامج إثرائية مماثلة وإدخال أنشطة منهجية لتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

#### محددات الدراسة

١. تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التي تم اختيارها .
٢. تتحدد النتائج بالأدوات التي قام الباحث بتطبيقها، والحدود الزمنية للتطبيق، حيث طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م.
٣. إن الدراسة تناولت موضوعات من الوحدة الثالثة (المشكلات البيئية):- التصحر، التصحر في الأردن، الفيضانات، تلوث البحار والمحيطات من كتاب الجغرافية للصف العاشر فقط.

#### التعريفات الإجرائية

**الكفاءة الذاتية المدركة:** معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بعدا من أبعاد الشخصية وتتمثل في قناعات ذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجه الطلبة. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

**نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي:** هو برنامج لتعليم التفكير، يتكون من خطط تعليمية تتضمن مجموعة من الأهداف، والمحتوى المعرفي، والوسائل، والتقويم، والتدريبات والنشاطات والخبرات التعليمية التي صممها الباحث في ضوء دروس مختارة من كتاب الجغرافية للصف العاشر ضمن وحدة المشكلات البيئية (التصحر، والتصحر في الأردن، والفيضانات، وتلوث البحار والمحيطات)، ويستند بناؤه إلى الأدب النظري والتجريبي العائد (لفرانك وليامز).

## الدراسات السابقة

في دراسة للتعرف على تأثير نموذج الباب الدوار على الإنتاجية الإبداعية والكفاءة الذاتية قام ستاركو (Starko, 1987) بتعريض طلبة من الصف السابع والثامن لنموذج الباب الدوار لمدة ٤ سنوات ومقارنتهم مع طلبة من المستوى نفسه في منطقة مجاورة ممن لم يحصلوا على أي مساعدة (المجموعة الضابطة)، أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة في نموذج الباب الدوار مؤشر ذو دلالة إحصائية في عدد المنتجات الإبداعية في المدرسة وخارجها.

وقام راواند (Rowand, 1990) بدراسة هدفت للكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في مدركات الكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس في الكفاءة. تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبة من الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم راواند (Rowand) مقياس هارتر للكفاءة الذاتية المدركة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم مدركات أعلى للكفاءة الأكاديمية والأداء، وأن الذكور حصلوا على كفاءة مدركة أعلى مقارنة بالإناث.

وأجرى كل من فريدمان ولي (Friedman & Lee, 1996) بدراسة هدفت إلى تقييم أثر ثلاثة نماذج لتعليم الأطفال الموهوبين من ذوي التحصيل العالي في الصفوف العادية، ومن هذه النماذج كان نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي (وليامز)، ومن خلال الملاحظات والمقابلات للمشاركين قدم نموذج التفاعل المعرفي العاطفي نتائج عالية في التفاعلات الصفية والسلوك في المهمة.

وجاءت دراسة ميريام (Miriam, 2003) للكشف عن أثر برنامج صمم لتنمية اعتقادات الكفاءة الذاتية في مواجهة المشكلات السلوكية الأخلاقية والدراسية، وتبني الفاعلية الذاتية التحصيلية. وبمقارنة نتائج المجموعتين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الكفاءة الذاتية في القدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية الأخلاقية والدراسية، وبينت النتائج مدى أهمية تقديم البرامج المنظمة في رفع الكفاءة الذاتية، والتي تؤدي إلى نتائج أفضل من البرامج التقليدية.

وهدفت دراسة جانق (Chang, 2004) إلى معرفة أثر كل من التغذية الراجعة الإيجابية والاتصال على الاتجاهات والكفاءة الذاتية للطلبة الذين يتعلمون تقنيات الحاسوب في تايوان، تم استخدام التصميم شبه التجريبي (اختبار قبلي-بعدي) للقياسات المتكررة، لقياس الاتجاهات والكفاءة الذاتية، تم تواصل الطلبة بشكل متكرر مع المدرس، وقدم المدرس التغذية الراجعة الإيجابية للمجموعة التجريبية والبالغ عددها (٤٦) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) للتغذية الراجعة الإيجابية والاتصال على الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو الحاسوب.

كما هدفت دراسة الكنج (٢٠٠٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج سلوكي- معرفي في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من (٤٠) فرداً من المعاقين الذين لديهم مستوى متوسط ومرتفع من الاكتئاب نفسي، والذين يتلقون خدمات تأهيل مهني في منتدى المعاقين، وجمعية الخدمات الاجتماعية في مدينة طرابلس، تم توزيعهم بشكل عشوائي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية.

وأجرى سحلول (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة صنعاء تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتزد (Schwazer) المعرب، ومقياس دافعية الانجاز. أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز.

وقامت الشرايدة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للكفاءة الذاتية في تعلم الكيمياء لطلبة الصفوف التاسع- الأول ثانوي. تكونت عينة الدراسة من ١١٢٠ طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وتم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية من (٢٣) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في درجة الكفاءة الذاتية ترجع إلى مستوى الصف، والتفاعل مع النوع الاجتماعي، في حين لم تشر النتائج إلى فروق راجعة للنوع الاجتماعي منفرداً.

كما قام بيجيتو (Beghetto, 2006) بدراسة سعت إلى معرفة العلاقات الارتباطية للكفاءة الذاتية الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية وعددهم (١٣٢٢) طالباً. أشارت النتائج إلى أن الأداء والإتقان والتغذية الراجعة من المعلم حول القدرة الإبداعية كانت ترتبط بشكل إيجابي بالكفاءة الذاتية الإبداعية للطلبة. كذلك أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية الإبداعية للطلبة ترتبط بتقارير الطلبة إلى عدم استماع مدرسيهم إليهم.

وقد قام دَونوبورت و لين (Devonport & Lane, 2006) بدراسة هدفت معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف والتغذية الراجعة لدى عينة من (١٣١) طالباً ليكاليوروس سنة أولى، استخدمت هذه الدراسة الأساليب النوعية لتطوير مقياس للكفاءة الذاتية وأشار التحليل العاملي ذو العوامل الخمسة والذي وصف الكفاءة الذاتية لإدارة الوقت، واستخدام مصادر التعلم، والعمل ضمن مجموعات، والعمل الجيد في المحاضرات، والتواصل. إلى أن استراتيجيات التكيف للتخطيط والبحث عن دعم اجتماعي لأهداف عملية ارتبطت بشكل ذي دلالة بأكثر من عامل واحد من عوامل الكفاءة الذاتية.

وأجرى برنتر وبيجرز (Britner & Pajares, 2006) دراسة هدفت تحديد درجة قدرة مصادر الكفاءة الذاتية على التنبؤ بمعتقداتها في العلوم لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالباً وطالبة تم اختيارهم من المدارس المتوسطة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، استخدم مقياس باندورا للكفاءة الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية

تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وبينت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية يعد مصدراً للتنبؤ بمعتقدات الطلبة نحو مادة العلوم.

وأجرى غانم (٢٠٠٧) دراسة للتعرف الى أثر برنامج تدريبي في التعليم المنظم ذاتياً مستندا إلى نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف السابع، تألفت عينة الدراسة من (٨٣) طالباً، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٤٠) طالبا والمجموعة الضابطة من (٤٣) طالباً، وتمّ إعداد مقياس الفاعلية الذاتية، وبعد حساب تحليل التباين المشترك أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو سليمان (٢٠٠٧) دراسة هدفت للكشف عن أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين حصلوا على درجات متدنية على مقياس الكفاءة الذاتية، أظهرت النتائج فاعلية برنامجي الاسترخاء وحل المشكلات في تحسين الكفاءة الذاتية لطلاب الصف العاشر واستمرارية أثرهما حتى بعد توقف التدريب.

أجرى كارول وهوتون ووود وانسورث وهيتي وآخرون (Carroll, Houghten, Wood, Unsworth, Hattie et al, 2009) دراسة هدفت للكشف عن العلاقات بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية في استراليا. تكونت عينة الدراسة من (٩٣٥) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من (١٥) مدرسة ثانوية في استراليا. أظهرت النتائج وجود علاقة ترابطية ايجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور والإناث في لواء الطيبة للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، حيث بلغ عددهم (١١٠٠) طالباً وطالبة موزعين في (٣٥) شعبة، وذلك وفق التقرير الإحصائي لأعداد الطلبة في مديرية اربد الثالثة للعام ٢٠١٠/٢٠١١م.

بعد إجراء مسح للمدارس التابعة للواء الطيبة، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي التربوي في مديرية اربد الثالثة لاختيار عينة الدراسة تمّ تحديد المدارس التي يوجد فيها شعب للصف العاشر، وكان عدد هذه المدارس (١٢) مدرسة، تمّ اختيار مدرستين منها عشوائياً وهي: مدرسة الطيبة الثانوية الشاملة للبنين وتضم أربع شعب، ومدرسة صما الثانوية الشاملة للإناث وتضم ثلاث شعب. وبالطريقة العشوائية تمّ اختيار شعبتين من كل مدرسة، وقد تم توزيع الشعب عشوائياً في كل مدرسة على مجموعتين لتمثل إحداها المجموعة التجريبية في حين تمثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة التي درس طلبتها بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ أعداد الطلبة في هذه الشعب للمجموعة الضابطة (٢٥) من الذكور و(٢٧) الإناث ويصبح عدد



أفراد المجموعة الضابطة (٥٢) أما المجموعة التجريبية فكان العدد فيها (٣١) من الذكور، و(٢٩) من الإناث وبالتالي عدد أفراد المجموعة التجريبية (٦٠) طالبا وطالبة.

#### أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الأدوات الآتية:

قام الباحثان بإعداد خطط تدريسية وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي، ومن ثم قام الباحثان باستخدام استبانة الكفاءة الذاتية المدركة، وفيما يلي وصف لهذه الأداة:

يعود مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لديفونبورت ولاني (Devonport & Lane, 2006) وقد تم تعريبه وإجراء الصدق لعملية التعريب من خلال عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية لاستيضاح مدى دقة الترجمة واستيفائها للمعنى.

يتألف هذا المقياس في صيغته الأصلية من (٤٠) بنداً يتطلب من الطالب اختيار الإجابة وفق متدرج يبدأ (قليلة، متوسطة، كبيرة).

#### صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال عرض المقياس بعد إخرجه بالصورة النهائية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لبيان صدق الأداة في قياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر، وتبين من هذه الآراء أن هذا المقياس يتمتع بالصدق الظاهري، وقد اعتمدت نسبة اتفاق ستة محكمين من أصل ثمانية لاعتماد كل فقرة أي بنسبة (٧٥%) كحد أدنى، وتعد هذه النسبة مقبولة لاعتبار هذا المقياس صادقاً في قياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر. كما تم إيجاد صدق البناء لهذا المقياس بحساب معامل الارتباط بين علامات أفراد العينة الأولية على كل مجال من مجالات الخمسة والعلامة الكلية على المقياس ودلت النتائج أن معاملات ارتباطات المجالات الخمسة بالعلامة الكلية جميعها ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، كما طبق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (٣٢) طالباً من طلاب الصف العاشر من خارج عينة الدراسة. حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل (كرونباخ ألفا) للمجالات الخمسة المكونة لمقياس الدراسة وللدرجة الكلية له.

وأشارت النتائج إلى أن قيم معامل (كرونباخ ألفا) الكلي للأداة وللمجالات الخمسة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة كانت جميعها مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، مما يشير إلى تمتع هذا المقياس بمعاملات ثبات مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

#### إجراءات صدق النموذج

لأجل تحكيم النموذج والتأكد من أنه يخدم غرض الدراسة قام الباحثان بعرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) على لجنة محكمين متخصصين. وقد عدّ إجماع (٨٠%) من المحكمين

كافياً لقبول الفقرة التدريبية، وإن قدمت ملاحظات من أكثر من (٢٠%) عدّ ذلك كافياً لتعديل الفقرة أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة.

### تصميم الدراسة

الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، هدفت إلى معرفة أثر تطوير وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تدريس مبحث الجغرافية على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. ومن هنا فإن متغيرات الدراسة هي:

١. المتغير المستقل: كانت طريقة التدريس المتبعة في تدريس كل مجموعة من مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة وله مستويان:

١. نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي.

٢. الطريقة الاعتيادية.

٢. المتغير التابع هو تحصيل الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

### إجراءات الدراسة

اتبعت هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

١. إعداد الخطط الصفية وشملت: تحديد الأهداف التعليمية، والأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المتنوعة المستمرة، وعرضت على لجنة من المحكمين وتمّ تعديلها في ضوء ملاحظاتهم واشتملت الخطط الصفية على المادة نفسها الموجودة في الكتاب المقرر.

٢. تمّ اختيار مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتمّ التحقق من إجراءات صدقه وثباته.

٣. قام الباحثان بزيارة المدارس المشمولة بعينة الدراسة، وتوضيح أهداف الدراسة للمديرين ومعلمي الجغرافية الذين سوف يتمّ تدريس شعبيهم، والتنسيق معهم لعقد عدة لقاءات أخرى لمناقشة الخطط التدريسية، وعقد سلسلة من النشاطات التدريبية معهم. كما تمّ تحديد موعد الحصص، وتمّ تزويدهم بالخطط التدريسية (مذكرات تحضير الدروس)، والمادة المرجعية وقد تضمنت معلومات عن النموذج وإعطاء دروس توضيحية توضح إجراءات التدريس باستخدام هذا النموذج.

٤. لقاء أفراد المجموعات التجريبية والضابطة، وتطبيق الاختبار القبلي الأول (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة) عليهم.

٥. حضر الباحثان حصصاً لكل معلم من المجموعتين بحضور المشرف التربوي وذلك بهدف التأكد من تنفيذ المعلمين لكل من الطريقتين بشكل صحيح.

٦. حضر الباحثان حصّة صفية عند المجموعة التجريبية للذكور والمجموعة التجريبية للإناث، وذلك بهدف الاطمئنان والتأكد من تنفيذ طريقة التدريس بالشكل الصحيح.

٧. تمّ لقاء أفراد المجموعات التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار البعدي الأول (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة) تمّ تصحيح الأوراق ورصد علامات الطلبة في جداول أعدت لذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

### نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي ينص على: هل يختلف المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل وكل بُعد من أبعاده باختلاف متغير (طريقة التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما؟. واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.05)$  بين المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل وكل بُعد من أبعاده يعزى لمتغير (طريقة التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن هذا السؤال ومن ثم اختبار الفرضية الصفرية، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل وفقاً لمتغيري: طريقة التدريس (طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١).

**جدول (١):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: طريقة التدريس والجنس.

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	العدد	٢٥	٣١	٥٦	٢٥	٣١	٥٦
	المتوسط الحسابي	١,٥٨	١,٤٤	١,٥٠	٢,٠١	٢,٥٣	٢,٣٠
	الانحراف المعياري	٠,٤١	٠,١٤	٠,٣٠	٠,٣٠	٠,١٢	٠,٣٤
الإناث	العدد	٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	٢٩	٥٦
	المتوسط الحسابي	١,٦٣	١,٤٣	١,٥٣	٢,٠٥	٢,٤٣	٢,٣٠
	الانحراف المعياري	٠,٤٤	٠,١٤	٠,٣٣	٠,٣٠	٠,١٢	٠,٣٣
المجموع	العدد	٥٢	٦٠	١١٢	٥٢	٦٠	١١٢
	المتوسط الحسابي	١,٦٠	١,٤٤	١,٥١	٢,٠٣	٢,٥٤	٢,٣٠
	الانحراف المعياري	٠,٤٢	٠,١٤	٠,٣١	٠,٣٠	٠,١٢	٠,٣٣

يتبين من الجدول (١) وجود فرق ظاهري بين متوسط تقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة وبين الذكور والإناث، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لفرق في المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس (طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل

المعرفي الانفعالي والطريقة الاعتيادية)، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢).

جدول (٢): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي وفقاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي)	٣,٩٢٤٥	١	٣,٩٢٤٥	٣١٥,٠٤٦١	٠,٠٠٠٠	٠,٧٤٦
طريقة التدريس	٩,٦٣٩٧	١	٩,٦٣٩٧	٧٧٣,٨٤٦٧	٠,٠٠٠٠*	٠,٨٧٩
الجنس	٠,٠٠٥٦	١	٠,٠٠٥٦	٠,٤٤٩٩	٠,٥٠٣٨	٠,٠٠٤
طريقة التدريس×الجنس	٠,٠٠٠٢	١	٠,٠٠٠٢	٠,٠١٦٨	٠,٨٩٧٣	٠,٠٠٠
الخطأ	١,٣٣٢٩	١,٧	٠,٠١٢٥			
الكل	١٤,٩٠٢٨	١١١				

\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

تظهر النتائج في الجدول (٢) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسط تقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) والضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٧٧٣,٨٤٦٧)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = ٠,٠٠٠٠$ )، كما يشير الجدول (٢) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٥٠٣٨$ ) بين متوسط تقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٤٤٩٩)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٠١٦٨)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = ٠,٨٩٧٣$ ).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

**جدول (٣):** المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي بعد عزل أثر التقديرات على الاختبار القبلي.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١,٩٧	٠,٠٢
الضابطة	٢,٥٨	٠,٠١

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة -الجدول (٣)- لتقديرات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل البعدي، بعد عزل أثر التقديرات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي)، إذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (٢,٥٨) علامة وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (والتي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) البالغ (١,٩٧).

ولإيجاد فاعلية الطريقة، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (٩,٨٧%) وهذا يعني أن طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي تفسر حوالي (٩,٨٧%) من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، بينما الباقي من التباين (١,١٢%) غير مفسر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

**وثانياً:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيري: طريقة التدريس (طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

**جدول (٤):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: طريقة التدريس والجنس.

البُعد	الجنس	الإحصاءات الوصفية			الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
العُمل في مجموعات	الذكور	25	١,٤٩	٠,٣٥	٢٥	٣١	٥٦	٢٥	٣١	٥٦
		١,٤٩	٠,٣٥	١,٤٥	١,٣٤	١,٧٠	٢,٢٠	١,٩٨		
		٠,٣٥	٠,٣٠	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٢٥	٠,٣٨			
	الإناث	٢٧	١,٥٢	٠,٣٥	٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	٢٩	٥٦
		١,٥٢	٠,٣٥	١,٤٦	١,٤١	١,٧٣	٢,٢٣	١,٩٩		
		٠,٣٥	٠,٢٨	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٢٧	٠,٣٩			

... تابع جدول رقم (٤)

البُعد	الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
			الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
العمل بشكل جيد أثناء الحصة	المجموع	العدد	٥٢	٦٠	١١٢	٥٢	٦٠	١١٢
		المتوسط الحسابي	١,٥٠	١,٤٢	١,٤٦	١,٧٢	٢,٢١	١,٩٨
		الانحراف المعياري	٠,٣٥	٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٢٦	٠,٣٨
	الذكور	العدد	٢٥	٣١	٥٦	٢٥	٣١	٥٦
		المتوسط الحسابي	١,٧١	١,٤٤	١,٥٦	١,٨١	٢,٢٨	٢,٠٧
		الانحراف المعياري	٠,٤٦	٠,٢١	٠,٣٧	٠,٤٦	٠,٢٨	٠,٤٣
الإناث	العدد	٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	٢٩	٥٦	
	المتوسط الحسابي	١,٧٥	١,٤٤	١,٥٩	١,٨٥	٢,٢٧	٢,٠٧	
	الانحراف المعياري	٠,٤٩	٠,١٩	٠,٤٠	٠,٤٧	٠,٢٨	٠,٤٣	
الاتصال	المجموع	العدد	٥٢	٦٠	١١٢	٥٢	٦٠	١١٢
		المتوسط الحسابي	١,٧٣	١,٤٤	١,٥٧	١,٨٣	٢,٢٨	٢,٠٧
		الانحراف المعياري	٠,٤٧	٠,٢٠	٠,٣٨	٠,٤٦	٠,٢٨	٠,٤٣
	الذكور	العدد	٢٥	٣١	٥٦	٢٥	٣١	٥٦
		المتوسط الحسابي	١,٥٨	١,٣٤	١,٤٥	١,٨٧	٢,٥٥	٢,٢٤
		الانحراف المعياري	٠,٥٤	٠,١٦	٠,٤٠	٠,٣١	٠,٣١	٠,٤٦
الإناث	العدد	٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	٢٩	٥٦	
	المتوسط الحسابي	١,٦٦	١,٣٤	١,٤٩	١,٩١	٢,٥٤	٢,٢٣	
	الانحراف المعياري	٠,٥٦	٠,١٦	٠,٤٣	٠,٢٨	٠,٣٠	٠,٤٣	
إدارة الوقت	المجموع	العدد	٥٢	٦٠	١١٢	٥٢	٦٠	١١٢
		المتوسط الحسابي	١,٦٢	١,٣٤	١,٤٧	١,٨٩	٢,٥٤	٢,٢٤
		الانحراف المعياري	٠,٥٥	٠,١٦	٠,٤١	٠,٢٩	٠,٣٠	٠,٤٤
	الذكور	العدد	٢٥	٣١	٥٦	٢٥	٣١	٥٦
		المتوسط الحسابي	١,٤٧	١,٥١	١,٤٩	٢,٦٤	٢,٨٩	٢,٧٨
		الانحراف المعياري	٠,٤٧	٠,٣٢	٠,٣٩	٠,٢٧	٠,١١	٠,٢٣
الإناث	العدد	٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	٢٩	٥٦	
	المتوسط الحسابي	١,٤٩	١,٥٠	١,٤٩	٢,٦٩	٢,٨٩	٢,٨٠	
	الانحراف المعياري	٠,٥١	٠,٣٣	٠,٤٢	٠,٢٧	٠,١١	٠,٢٢	

... تابع جدول رقم (٤)

البُعد	الجنس	الاختبار القبلي			الإحصاءات الوصفية	
		الضابطة التجريبية	المجموع	الضابطة التجريبية	المجموع	الضابطة التجريبية
المجموع		العدد	١١٢	٥٢	١١٢	٥٢
		المتوسط الحسابي	٢,٧٩	٢,٨٩	١,٤٩	١,٥٠
		الانحراف المعياري	٠,٢٣	٠,١١	٠,٤٠	٠,٣٢
استخدام المصادر	الذكور	العدد	٥٦	٢٥	٥٦	٣١
		المتوسط الحسابي	٢,٤٢	٢,٧٤	١,٥٥	١,٤٨
		الانحراف المعياري	٠,٤٦	٠,٢٢	٠,٣٣	٠,٢٢
الذكور	الإناث	العدد	٥٦	٢٧	٥٦	٢٩
		المتوسط الحسابي	٢,٤٣	٢,٧٧	١,٥٩	١,٤٨
		الانحراف المعياري	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٣٥	٠,٢١
المجموع		العدد	١١٢	٥٢	١١٢	٥٢
		المتوسط الحسابي	٢,٤٢	٢,٧٦	١,٥٧	١,٤٨
		الانحراف المعياري	٠,٤٦	٠,٢٢	٠,٣٤	٠,٢١

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق ظاهري بين متوسط تقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة وبين الذكور والإناث، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس (طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي والطريقة الاعتيادية)، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two Way MANCOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٥).

جدول (٥): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب لتقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي وفقاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي) العمل في مجموعات	مجموعات العمل في	٠,٣٥١٦	١	٠,٣٥١٦	٦,٣٦٥٢	٠,٠١٣٢	٠,٠٥٨
	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	٠,١٥٥٥	١	٠,١٥٥٥	٣,٩٢٨٥	٠,٠٥٠١	٠,٠٣٧
	الاتصال	٠,٠٠٥٧	١	٠,٠٠٥٧	٠,٠١١٩	٠,٩١٣٢	٠,٠٥٥٥
	إدارة الوقت	٠,٠٤٤٢	١	٠,٠٤٤٢	٣,٠٢١٣	٠,٠٨٥٢	٠,٠٢٨
	استخدام المصادر	٠,٠٠٦٥	١	٠,٠٠٦٥	٠,١٩٠٣	٠,٦٦٣٦	٠,٠٠٢



...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البُعد	مصدر التباين
٠,٠٠٧	٠,٤١٠٩	٠,٦٨١٩	٠,٣٧٧	١	٠,٣٧٧	العمل في مجموعات	المصاحب (القبلي) العمل بشكل جيد أثناء الحصة
٠,١٨٢	٠,٠٠٠٠	٢٢,٨٦٦٤	٠,٨٧٦٠	١	٠,٨٧٦٠	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,١٣٨	٠,٠٠٠١	١٦,٤٥٠٥	٠,٩٢٠٨	١	٠,٩٢٠٨	الاتصال	
٠,٠٠٤	٠,٥٠٢٦	٠,٤٥٢٧	٠,٠٠٦٦	١	٠,٠٠٦٦	إدارة الوقت	
٠,٢٢١	٠,٠٠٠٠	٢٩,١٤٨٣	٠,٩٩٢٤	١	٠,٩٩٢٤	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباعد	مصدر التباين
٠,٠٠٢	٠,٦٥١٨	٠,٢٠٤٩	٠,٠١١٣	١	٠,٠١١٣	العمل في مجموعات	المصاحب (القبلي) الاتصال
٠,٣٨٢	٠,٠٠٠٠	٦٣,٦٢٠٧	٢,٤٣٧٢	١	٢,٤٣٧٢	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,٠٠٦	٠,٤٥١١	٠,٥٧٢٣	٠,٠٣٢٠	١	٠,٠٣٢٠	الاتصال	
٠,١٤٩	٠,٠٠٠٠	١٨,٠٧٣١	٠,٢٦٤٤	١	٠,٢٦٤٤	إدارة الوقت	
٠,٢٥٠	٠,٠٠٠٠	٣٤,٣٥١٨	١,١٦٩٦	١	١,١٦٩٦	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البُعد	مصدر التباين
٠,٠١٢	٠,٢٦٦٣	١,٢٤٩٣	٠,٠٦٩٠	١	٠,٠٦٩٠	العمل في مجموعات	المصاحب (القبلي) ادارة الوقت
٠,٣٥٧	٠,٠٠٠٠	٥٧,١٠٩٤	٢,١٨٧٨	١	٢,١٨٧٨	العمل بشكل جيد أثناء الحصّة	
٠,٠٠٨	٠,٣٧٠٠	٠,٨١٠٧	٠,٠٤٥٤	١	٠,٠٤٥٤	الاتصال	
٠,٠٠١	٠,٧٣٨٨	٠,١١١٨	٠,٠٠١٦	١	٠,٠٠١٦	إدارة الوقت	
٠,٠٢٨	٠,٠٨٨٩	٢,٩٥٠٢	٠,١٠٠٤	١	٠,١٠٠٤	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البُعد	مصدر التباين
٠,٠٣٢	٠,٠٦٧٦	٣,٤١١٤	٠,١٨٨٤	١	٠,١٨٨٤	مجموعات العمل في	المصاحب (القياسي) استخدام المصادر
٠,٠٣٧	٠,٠٤٩٤	٣,٩٥٢٨	٠,١٥١٤	١	٠,١٥١٤	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,٠٠٣	٠,٥٩٧٦	٠,٢٨٠٤	٠,٠١٥٧	١	٠,٠١٥٧	الاتصال	
٠,١١٠	٠,٠٠٠٥	١٢,٧٩٣٥	٠,١٩٧٢	١	٠,١٨٧٢	إدارة الوقت	
٠,٠٩٤	٠,٠٠١٥	١٠,٦٣٣٦	٠,٣٦٢٠	١	٠,٣٦٢٠	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البعد	مصدر التباين
٠,٥٦٦	*٠,٠٠٠٠٠	١٣٤,٣١٧٩	٧,٤١٨٦	١	٧,٤١٨٦	العمل في مجموعات	طريقة التدريس Hotelling's Trace=8.026 *٠,٠٠٠٠٠=الدلالة الإحصائية
٠,٥٣٦	*٠,٠٠٠٠٠	١١٨,٩٦٩٢	٤,٥٥٧٥	١	٤,٥٥٧٥	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,٦٩٤	*٠,٠٠٠٠٠	٢٣٣,٦٥٢٣	١٣,٠٧٨٤	١	١٣,٠٧٨٤	الاتصال	
٠,٥٦٩	*٠,٠٠٠٠٠	١٣٦,٠٥٧٠	١,٩٩٠٥	١	١,٩٩٠٥	إدارة الوقت	
٠,٨٢٨	*٠,٠٠٠٠٠	٤٩٥,٦٦٠٢	١٦,٨٧٥٧	١	١٦,٨٧٥٧	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البُعد	مصدر التباين
٠,٠٠١	٠,٧٤٣١	٠,١٠٨٠	٠,٠٠٦٠	١	٠,٠٠٦٠	العمل في مجموعات	الجنس Hotelling's Trace=٠,٠٤٣ الدلالة الإحصائية=٠,٣٣٦
٠,٠٠٠	٠,٩٢٠٦	٠,٠١٠٠	٠,٠٠٠٤	١	٠,٠٠٠٤	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,٠٠٠	٠,٩٨٣٢	٠,٠٠٠٤	٠,٠٠٠٠١	١	٠,٠٠٠٠١	الاتصال	
٠,٠٠٣	٠,٦٠٥٨	٠,٢٦٨٠	٠,٠٠٣٩	١	٠,٠٠٣٩	إدارة الوقت	
٠,٠٠٤	٠,٥٣٧٨	٠,٣٨٢٣	٠,٠٠١٣٠	١	٠,٠٠١٣٠	استخدام المصادر	

...تابع جدول رقم (٥)

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباعد	مصدر التباين
٠,٠٠١	٠,٧٣٧٦	٠,١١٩٢	٠,٠٠٠٦٢	١	٠,٠٠٠٦٢	العمل في مجموعات	طريقة التدريس × الجنس Wilks' Lambda=0.986 الدلالة الإحصائية=٠,٧٦٣
٠,٠٠٠٠	٠,٩٠٩٦	٠,٠١٢٩	٠,٠٠٠٠٥	١	٠,٠٠٠٠٥	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	
٠,٠٠٠١	٠,٧٤٣٠	٠,١٠٨١	٠,٠٠٠٦٠	١	٠,٠٠٠٦٠	الاتصال	
٠,٠٠٠١	٠,٧٠٦١	٠,١٤٣٠	٠,٠٠٠٢١	١	٠,٠٠٠٢١	إدارة الوقت	
٠,٠٠٠٠	٠,٩٩٣٣	٠,٠٠٠٠١	٠,٠٠٠٠١	١	٠,٠٠٠٠١	استخدام المصادر	

... تابع جدول رقم (٥)

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الخطأ	العمل في مجموعات	٥,٦٨٨٨	١٠٣	٠,٠٥٥٢			
	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	٣,٩٤٥٧	١٠٣	٠,٣٨٨٣			
	الاتصال	٥,٧٥٥٣	١٠٣	٠,٠٥٦٠			
	إدارة الوقت	١,٥٠٦٩	١٠٣	٠,٠١٤٦			
	استخدام المصادر	٣,٥٠٦٨	١٠٣	٠,٠٣٤٠			



...تابع جدول رقم (٥)

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الكلّي	مجموعات العمل في	١٣,٧٧٧٦	١١١				
	العمل بشكل جيد أثناء الحصة	١٤,٣٠٦٩	١١١				
	الاتصال	١٩,٨٦٤٤	١١١				
	إدارة الوقت	٤,٠٠٧٥	١١١				
	استخدام المصادر	٢٣,٠٢٦٦	١١١				

\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

تظهر النتائج في الجدول (٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسط تقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) والضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، فقد كانت قيم (ف) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.000$ )، كما يشير الجدول (٥) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط تقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

**جدول (٦):** المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي بعد عزل أثر التقديرات على الاختبار القبلي.

البُعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
العمل في مجموعات	التجريبية	١,٦٥	٠,٠٤
	الضابطة	٢,٢٨	٠,٠٣
العمل بشكل جيد أثناء الحصة	التجريبية	١,٨٠	٠,٠٣
	الضابطة	٢,٣٠	٠,٠٣
الاتصال	التجريبية	١,٧٩	٠,٠٤
	الضابطة	٢,٦٣	٠,٠٣
إدارة الوقت	التجريبية	٢,٦١	٠,٠٢
	الضابطة	٢,٩٤	٠,٠٢
استخدام المصادر	التجريبية	١,٩١	٠,٠٣
	الضابطة	٢,٨٧	٠,٠٣

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة -الجدول (٦)- لتقديرات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي، بعد عزل أثر التقديرات على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة القبلي إلى أن الفروق كانت

لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي)، إذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (٢,٢٨، ٢,٣٠، ٢,٦٣، ٢,٩٤، ٢,٨٧) علامة على الترتيب وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (والتي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) البالغ (١,٦٥، ١,٨٢٠، ١,٧٩، ٢,٦١، ١,٩١) على الترتيب.

ولإيجاد فاعلية الطريقة، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (٥٦,٦٪، ٥٣,٦٪، ٦٩,٤٪، ٥٦,٩٪، ٨٢,٨٪) على الترتيب: وهذا يعني أن طريقة التدريس وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي تفسر حوالي (٤٣,٤٪، ٤٦,٤٪، ٣٠,٦٪، ٤٣,١٪، ١٧,٢٪) من التباين في المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، بينما الباقي من التباين (٤٤,٦٪، ١٢,٩٪، ٣٧,٥٪) غير مفسّر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

### مناقشة النتائج والتوصيات

فيما يلي عرض ومناقشة لأبرز النتائج المتعلقة بأداء طلبة المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل:

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب المتعلقة بدلالة الفروق بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي)، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاته الخمسة، تفوق طلاب المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، ومجالاته الخمسة.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأدوار التي مارسها المعلم والطلبة، والقائمة على الاحترام أثناء التفاعل الصفي وإعطاء الحرية للطلبة في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، مما ولد عند الطلبة روح المسؤولية والاعتماد على الذات والشجاعة في طرح الأفكار، كما قابله تقدير واحترام وتشجيع من قبل المعلم وهذا ساهم في بناء مفهوم ذات وتقدير للذات مرتفع عند الطلبة.

وهذا ما أطلق عليه باندورا (Bandura, 1997) الإقناع اللفظي والذي يمكن أن يؤثر إيجابياً برفع الكفاءة الذاتية في ظل الطرق السليمة، فمن خلال الأمثلة الموضحة بالدروس المختلفة التي تم عرضها نجد أن المعلم استطاع استخدامها عبر المنهاج للطلاب، واستطاع الطلاب وبشكل واضح التفاعل مع محتوياتها، وبالتالي ولد لديهم الدافعية للاستمرار في عملية التعلم. وأنهم قادرين على التعلم، وذلك من خلال استخدام المعلم استراتيجيات متنوعة زودت الطلاب بالخبرات الفنية اللازمة لعملية التعلم، وقد يتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسات كل من بيجيتو (Beghetto, 2006) وجانق (Chang, 2004) ولديفونبورت ولاني (Devonport & Lane, 2006) بأن هناك أثر لأداء المعلم وإتقانه وللتغذية الراجعة الإيجابية

التي يقدمها، والتفاعل الخاص والشخصي الذي يحدث بينه وبين طلابه في خلق بيئة فعالة وممتعة بالنسبة للطلاب، وبالتالي تعزيز الكفاءة الذاتية للطلاب.

وفيما يلي عرض ومناقشة لأبرز النتائج المتعلقة بأداء طلاب المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) على مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

**مجال الكفاءة الذاتية للعمل في مجموعات:** كان لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي أثر إيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال العمل في مجموعات، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يتصف به النموذج من نشاطات عديدة ومتنوعة تواجه الجوانب الانفعالية والمعرفية ومن مميزات في استغلال قدرات الطلاب وانماجها في محصلة واحدة ليستفيد أفراد المجموعة بكاملها، فتصادم الأفكار وتفاعلها يفتح الأذهان ويقود الطلبة إلى أفكار جديدة وخالقة، وتصبح عملية بناء الأفكار وتطويرها لتنسجم مع موضوع النقاش هدف أساسي لكل طالب. وهذا ما أكدته باندورا بأن الأصدقاء أحد المصادر الرئيسية التي تعمل على تدعيم الكفاءة الذاتية لدى الفرد، وملاحظتهم وهم ينجحون برفع الكفاءة الذاتية. وأن النقاش الحر، والحوار، والدفاع عن آراء وحلول معينة حقاً أدت دوراً في تغيير طرقهم الاعتيادية وربما المحدودة في التفكير بالأشياء وإبراز قدراتهم الذاتية، وهذا ما أكدته دراسة كلفن (Gallavan, 2003) بأن الكفاءة الذاتية تتأثر بالحرية ومساحة التفكير.

**مجال الكفاءة الذاتية للعمل بشكل جيد أثناء الحصة الصفية:** كان لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي أثر إيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال العمل بشكل جيد أثناء الحصة الصفية ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن تطبيق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على الطلاب كان بالنسبة لهم خبرة جديدة، وبالتالي سعى كل طالب لإثبات نفسه في هذه الخبرة مما زاد من درجة اهتمام الطلبة بالأنشطة والواجبات المعطاة لهم، وزاد من درجة قبول الطلبة لهذه الأنشطة والتفاعل معها بأقصى ما تسمح به قدراتهم، وهذا أثر على إدراك الطلبة لقدراتهم وتعزيزها وأنهم يستطيعون عمل الكثير، وأن لكل طالب فرصة لتطوير قدراته وإثباتها بين أقرانه وبذلك يشعر بأهمية وجوده وبأنه يستطيع إعطاء الكثير، والأداء الناجح في المهمات المتضمنة في هذا النموذج يولد النجاح ويزيد توقع النجاح، حيث عدّ باندورا (Bandura, 1995) أن ما يحققه أداء الشخص من إنجازات، من أكثر المصادر تأثيراً في الكفاءة الذاتية، لذلك فإن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة الذاتية.

اتفقت هذه النتيجة مع ما قدمته دراسة فريدمان و لي (Friedman & Lee, 1996) بأن نموذج وليامز بما يحتويه من تفاعل معرفي وجداني برهن على تحقيق أفضل النتائج في زيادة تفاعلات حجرة الدراسة وسلوك الطلبة على أدائهم للمهمة مقارنة مع ثلاثة نماذج لتعليم الموهوبين.

**مجال الكفاءة الذاتية في إدارة الوقت:** كان لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي أثر إيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال إدارة الوقت، وقد يكون تنظيم الأنشطة والحصة الصفية حرك لديهم أهمية استغلال الوقت بالشكل الصحيح وهذا ما كان يؤكد عليه المعلم أثناء

إعطاء الحصص الصفية، كما أن تخطيط النموذج بشكل مرن سمح للطلاب بالتحرك خلاله بسهولة، وضمن الحصص العادية للطلاب وذلك كخطوات أولية بسيطة، واستخدام الطلاب استراتيجيات معرفية واستراتيجيات تنظيم الذات في هذا النموذج ترتبط بشكل متبادل مع الكفاءة الذاتية المدركة، فهذه الاستراتيجيات تزيد من تصوراتهم وإدراكهم لقدراتهم، وقدرتهم على التخطيط والمراقبة وضبط الذات خلال المهمة (Jesus-nicasio & Raquel, 2006).

**مجال استخدام المصادر:** كان لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي أثر إيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال استخدام المصادر، وذلك على مقياس الكفاءة الذاتية، وهذا شيء طبيعي وخاصة أننا نعيش في عصر التكنولوجيا، وكان متاح للطلبة استخدام شبكة الانترنت، وكان هناك مكتبة في كل مدرسة وتعدّ غنية إلى حد ما بما يحتاجه الطالب، ونظراً لأن أنشطة التفاعل الصفي تتطلب الرجوع إلى مصادر مختلفة للتعلم أدى ذلك إلى تشجيع الطلبة على استخدام كل المصادر المتاحة سواء في المدرسة أو في البيت، وتنافس الطلبة في استخدام هذه المصادر لتلبية الاحتياجات المعرفية لكل طالب، كما أن روح التعاون التي سادت بين الطلبة عززت من تبادل الخبرة بين الطلبة في استخدام المصادر المتاحة.

**مجال الاتصال:** أظهرت النتائج أثراً إيجابياً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مجال الاتصال، ويعزى ذلك إلى أجواء الألفة والتعاون التي سادت بين الطلبة لفترات طويلة في صفوف سابقة، كما أن الأنشطة كانت تعطي للطلبة بشكل جماعي، ويطلب من كل مجموعة التعاون لانجاز المهام الموكولة إليهم، ونظراً لتوافر وسائل الاتصال بين الطلبة وسهولتها ورخص ثمنها دور بارز في تفعيل عمليات الاتصال بينهم، كما أن الطلبة يعيشون في نفس البيئة والكثير منهم تربطهم علاقات اجتماعية كالقراية والصدقة والنسب خارج أسوار المدرسة مما يدعم علاقاتهم داخل غرفة الصف.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وقد يكون ذلك لسبب أن الطلبة يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس الظروف المادية والاجتماعية مما أدى إلى تنمية أنماط متقاربة عند الطلبة في التعامل مع الأنشطة والمثيرات الصفية، وخاصة أن الحصص وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي أعطيت للطلبة بنفس الطريقة حيث تم تدريب المعلمين عليه وتم التأكد من ذلك عملياً من خلال مشاهدة بعض الحصص عملياً في غرفة الصف، وهذه النتيجة تتعارض مع النتيجة التي توصل إليها راواند (Rowand, 1990) في دراسته حيث تفوق الذكور على الإناث في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وقد يكون ذلك لاختلاف مستوى الطلبة حيث طبقت دراسته على الطلبة الموهوبين، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الشرايدة (٢٠٠٦)، حيث لم يجد الباحث فروقاً في مستوى الكفاءة الذاتي المدركة يعود للنوع الاجتماعي.

### التوصيات

- بناءً على النتائج السابقة التي أشارت إلى فاعلية نموذج تحسين الكفاءة الذاتية لدى طلاب الصف العاشر، وبالتالي إمكانية تطبيقها من معلمي الدراسات الاجتماعية في غرفة الصف، فإن هناك العديد من التوصيات أهمها:
١. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على مواد دراسية أخرى لمعرفة أثر فاعليته.
  ٢. العمل على تطوير المناهج الدراسية المختلفة من حيث محتواها وأهدافها وأنشطتها بحيث تكون أكثر ملاءمة لتنمية التفكير لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
  ٣. عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتعريفهم بأهمية الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها وطرق تطويرها، وكيفية تطبيقها من خلال نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي.

### المراجع العربية والأجنبية

- أبو سليمان، بهجت. (٢٠٠٧). "أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين". أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- جمل، محمد. والهويدي، زيد. وبن دانية، أحمد. (٢٠٠٣). "أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع". دار الكتاب الجامعي. العين.
- الحروب، أنيس. (١٩٩٩). "نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين". دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- حمدي، نزيه. وداود، نسيم. (٢٠٠٠). "علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية". دراسات العلوم التربوية. ٢٧ (١). ٥٦-٤٤.
- سحلول، محمد. (٢٠٠٥). "فاعلية الذات دافعية الإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء". رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك. اربد، الأردن.
- الشرايدة، سميرة. (٢٠٠٦). "الكفاءة الذاتية في تعلم الكيمياء لدى طلبة الصفوف التاسع-الأول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.
- طاشمان، غازي مرسل. (٢٠٠٥). "أثر برنامج تعليمي مستند لبرنامج كورت في تدريس الجغرافية في التفكير الإبداعي في الأردن لدى طلبة الصف العاشر". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

- علي، احمد. (٢٠٠٠). "فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- غانم، ناصر. (٢٠٠٧). "أثر برنامج تدريبي في التعليم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف السابع". أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- الكنج، رولا. (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج سلوكي-معرفي في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية وخفض أعراض الاكتئاب لدى عينة الراشدين المعاقين حركياً في لبنان". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- Bandura, A. (1995). "Self-efficacy in changing societies. Cambridge". Cambridge University Press. New York.
- Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: the exercise of control". W. H. Freeman. New York.
- Beghetto, R. (2006). "Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students". Creativity Research Journal, 18. 4. 1
- Britner, L. & Pajares, F. (2006). "Sources of Science self- Efficacy Beliefs of Middle School Students". Journal of Research in Science Teaching 43 (5). 134- 155.
- Carrol, A. Houghton, S. Wood, R. Unsworth, K. Hattie, J. Gordon, L. & Bower, J. (2009). "Self Efficacy and Academic Achivement in Australian High School Student: The Mediating Effects of Academic Aspirations and Delinquency". Journal of Adolescence. 32 (4). 797-
- Chang, Y. T. (2004). "The impact of positive feedback and communication on attitudes and self-efficacy beliefs of adult learners in introductory computer courses in Taiwan (china)". Dissertation abstract international-A, 65 (05). P.1745, (UMI No. 3132419).
- Devonport, T. & Lane, A. (2006). "Relationships between self-efficacy, coping and student retention". International Journal. 34 (2). 127-138.
- Evers, W. Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). "Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an in innovative educational system in the Netherlands". The British journal of educational psychology. 72 (2). 227-247.

- Friedman, R. & Lee, S. (1996). Differentiating instruction for high-achieving/gifted children in regular classrooms: a field test of three gifted-education models (ERIC Document Reproduction Service No. EJ532415).
- Gallavan, N. (2003). "Decision making, self-efficacy, and the place of career education in elementary school social studies". The Social Studies 94. 1.
- Griffiths, j. h. (2006). "Academic self-efficacy, career self-efficacy, and psychosocial identity development: a comparison of female college students from differing socioeconomic status groups". A Dissertation Submitted To The Graduate Faculty Of North Carolina State University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy.
- Jesus-Nicasio, G. & Raquel, F. (2006). "Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy". Learning Disability Quarterly. 29 (3). p181-211. Retrieved December 11, 2007, From EBSCOhost Masterfile database.
- Miriam, A. (2003). "Investigation the effect of designed training program in developing self-efficacy concepts in facing behavior and academic problems and fostering the achievement self-efficacy". Journal of Instructional Psychology, 30 (1). 28-41.
- Pajares, F. (2002). "Overview of social cognitive theory and of self-efficacy". Retrieved June 1, 2007, from <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
- Rowand, R. (1990). "The differences between gifted with high achievement and gifted adolescents with low achievement in the perception of academic efficacy the concept of self and perceived performance and the effect of the variable of gender on efficacy". Dissertation abstract international. 51 (2). 479.no
- Starko, A. J. (1987). "Effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy". Dissertation abstract international-A, 47 (09), 3398. (UMI No. 8700085).



الملحق (١)

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

اسم المدرسة: الصف العاشر/ الشعبة ( ) التاريخ:-
---------------------------------------------------

عزيزي الطالب:

أمامك عدد من العبارات حول اعتقادك عن قدراتك، حدد مدى انطباقها عليك وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في العمود المقابل لها لبيان مدى تطابق مضمون كل عبارة مع قناعاتك الشخصية. علماً بأن هذه المعلومات لن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

**ملاحظة:** ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، وليس هناك عبارة خادعة. نرجو قراءة العبارات بتمعن وفهم وعدم ترك أي عبارة دون إجابة. شاكرين لكم حسن تعاونكم

العبارة	تنطبق علي هذه العبارة بدرجة:		
	كبيرة	متوسطة	قليلة
<b>المجال الأول: الكفاءة الذاتية للعمل في مجموعات</b>			
مدى ثقتك بقدرتك على العمل في مجموعات.			
مدى ثقتك بقدرتك على المشاركة في النشاطات.			
مدى ثقتك بقدرتك على التواصل مع الطلاب الآخرين.			
مدى ثقتك بقدرتك على عمل صداقات مع الطلاب الآخرين.			
مدى ثقتك بقدرتك في البحث عن دعم من الطلاب الآخرين.			
مدى ثقتك بقدرتك على تقديم المساعدة للآخرين.			
<b>المجال الثاني: الكفاءة الذاتية للعمل بشكل جيد أثناء الحصة الصفية:</b>			
مدى ثقتك بقدرتك على الإصغاء خلال الحصة الصفية.			
مدى ثقتك بقدرتك على التركيز خلال الحصة الصفية.			
مدى ثقتك بقدرتك على أخذ الملاحظات خلال الحصة الصفية.			
مدى ثقتك بقدرتك على المحافظة على اعتقادك الذاتي.			
مدى ثقتك بقدرتك على تطوير خطة عمل.			
<b>المجال الثالث: الكفاءة الذاتية في الاتصال:</b>			
مدى ثقتك بقدرتك على الاتصال بالمدرس.			
مدى ثقتك بقدرتك على طلب المساعدة إن لزم الأمر.			
مدى ثقتك بقدرتك في البحث عن نصيحة من رئيس مجموعتك.			
مدى ثقتك بقدرتك في البحث عن نصيحة من المدرس إن شعرت أنك بحاجة إلى مساعدته.			
مدى ثقتك بقدرتك على إقناع أصدقائك بقرارائك.			

المجال الرابع: الكفاءة الذاتية في إدارة الوقت:			
			مدى ثقتك بقدرتك على تنظيم وقتك.
			مدى ثقتك بقدرتك على التخطيط لما يلزم عمله.
			مدى ثقتك بقدرتك على تحديد أولويات عملك الأكاديمي.
			مدى ثقتك بقدرتك على المثابرة في دراستك في مواجهة الصعوبات.
			مدى ثقتك بقدرتك على الاجتهاد.
			مدى ثقتك بقدرتك على المحافظة على الحماس في دراستك.
			مدى ثقتك بقدرتك على البقاء ملتزماً بدراسك.
			مدى ثقتك بقدرتك على الالتزام بالمواعيد النهائية.
			مدى ثقتك بقدرتك على إكمال واجباتك البيتية.
			مدى ثقتك بقدرتك على العمل بشكل مستقل.
المجال الخامس: الكفاءة الذاتية في استخدام المصادر:			
			مدى ثقتك بقدرتك على استخدام الحاسوب.
			مدى ثقتك بقدرتك على تحديد مكان المعلومات على الانترنت.
			مدى ثقتك بقدرتك على كتابة مقالة منظمة بشكل ملائم.
			مدى ثقتك بقدرتك على استخدام أسلوب الكتابة الملائم.
			مدى ثقتك بقدرتك على التوثيق بشكل صحيح.
			مدى ثقتك بقدرتك على تحديد مكان المعلومات في الكتب.
			مدى ثقتك بقدرتك على تحديد مكان المعلومات في المجلات.
			مدى ثقتك بقدرتك على الاستفادة من المرافق المدرسية.