



ISSN: 1812-0512 (Print) 2790-346X (online)

Wasit Journal for Human Sciences

Available online at: <https://wjfh.uowasit.edu.iq>



* **Corresponding Author**

ALaa Sabah Muhammad
University of Wasit – College of
Education for Pure Sciences

Email:

alaa.mohammed@uowasit.edu.iq

Keywords: Metacognitive
Awareness of Listening, Academic
Hope

Article history:

Received: 2025-03-18

Accepted: 2025-05-02

Available online: 2025-08-01



The Attitudinal and Behavioral Openness and its relation to intellectual humility among health employees

ABSTRACT

The current research aims to identify metacognitive awareness of listening and academic hope, as well as identify the correlation between metacognitive awareness of listening and academic hope among university students. The research sample consisted of (212) students from the English Department-College of Education for Humanities- University of Wasit were chosen randomly. To achieve the research aims, the researchers adopted the Vandergrift et al.(2006) scale for metacognitive awareness of listening, which consisted of (20) items, and Farhad et al. (2024) scale for academic hope, which consisted of (18) items. The research results that there are metacognitive awareness of listening, there are academic hope, and there are a positive correlation between metacognitive awareness of listening and academic hope. In light of the results, the researchers developed a number of recommendations and suggestions.

© All articles published in *Wasit Journal for Human Sciences* are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](#). Authors retain full copyright.
DOI: <https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol21.Iss3.953>

الوعي ما وراء المعرفي للاستماع وعلاقته بالأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

م.م. الاء صباح محمد / جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الصرفة

المستخلص

هدف البحث الحالي الى التعرف كل من الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي، فضلا عن تعرف العلاقة الارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إذ تألفت عينة البحث من (212) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنكليزية- كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة واسط اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي وتبنيا مقياس فانديرجريف، وآخرون (Vandergrift et al. 2006) للوعي ما وراء المعرفي للاستماع والذي تألف من (20) فقرة وخمسة بدائل للإجابة وتم التحقق من صدقه وثباته، ومقياس فرهاد، وآخرون (Farhad et al. 2024) للأمل الأكاديمي الذي تألف من (18) فقرة وثلاثة بدائل للإجابة وتم التحقق من صدقه وثباته أيضا، وعبر استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة توصل البحث الى وجود وعي ما وراء معرفي للاستماع وأمل أكاديمي لدى طلبة الجامعة من عينة البحث، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي. وفي ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وضع الباحثان عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الوعي ما وراء المعرفي للاستماع، الأمل الأكاديمي

- الفصل الاول:- تعريف بالبحث:

- مشكلة البحث:

في البيئة الأكاديمية للجامعة، لا يعد الاستماع مجرد نشاط سلبي، بل إنه حجر الزاوية في التعلم، فمن المحاضرات والندوات إلى المناقشات الجماعية والاستشارات الفردية، يتعرض الطلاب باستمرار للكثير من المعلومات السمعية، مما يتطلب مهارات الاستماع نشطة وتمييزية، ومع ذلك، وعلى الرغم من دورها الحاسم، لا تزال هناك مشكلة كبيرة تتمثل بالافتقار إلى الوعي ما وراء المعرفي للاستماع بين طلاب الجامعة، مما يعوق فهمهم والتفكير النقدي والأداء الأكاديمي العام، كما يُعد الاستماع إلى اللغة الثانية أو الأجنبية أحد أصعب المهارات بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية بسبب طبيعتها الصعبة، فلقد أشارت الأبحاث في هذا الصدد إلى أن فهم الاستماع معقد وديناميكي ومتكامل، إذ يشمل جميع الأنشطة العقلية النشطة للمستمعين في تلك النقطة المعينة من الاستماع، وقد أشارت الأبحاث الى أن فهم الاستماع أصبح عرضة للمتغيرات المرتبطة بالدافع لإجراء الاختبار (مثل التوقع والأهمية والاهتمام والقلق) وعلى هذا الأساس، من الممكن أن يُترك الطلبة لاستيعاب المعلومات بشكل سلبي، وعرضة لسوء الفهم، وسوء التفسير، وفي نهاية المطاف، النتائج الأكاديمية المنخفضة (Xu, 2017, p.1). وتتجلى مشكلة ضعف الوعي ما وراء المعرفي للاستماع بعدة طرق، فمثلا يتعامل الكثير من الطلبة مع الاستماع باعتباره عملية آلية بحتة، ويفشلون في إدراكه باعتباره مهارة نشطة تتطلب جهداً واعياً وتدخلًا استراتيجياً، وقد يكونون حاضرين جسدياً في محاضرة، لكنهم مشغولون ذهنياً، ويسجلون الكلمات بشكل سلبي دون معالجة معناها أو أهميتها بشكل نشط، إذ يؤدي هذا الافتقار إلى الاندماج والمشاركة إلى فهم سطحي ومن ثم صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات، فيعد الاستماع لدى معظم الطلبة، وبخاصة طلبة قسم اللغة الإنكليزية مجالا مهما للقلق خاصة حين

يتوجب عليهم اجتياز اختبارات كفاءة اللغة الإنكليزية وتقييمهم، إذ إن غياب الوعي ما وراء المعرفي للاستماع يجعل من الصعب على الطلبة مراقبة فهمهم بأنفسهم، ويفتقدون معلومات بالغة الأهمية. ومن ثم لا يمكنهم معالجة هذه التحديات بشكل استباقي من خلال البحث عن التوضيح، أو تدوين الملاحظات، أو استخدام استراتيجيات تعويضية أخرى (Liu,2016,p.648).

ومن جانب آخر، يعد ضعف الأمل الأكاديمي بين طلبة الجامعات مشكلة كبيرة ومتعددة الأوجه وذات عواقب بعيدة المدى، إذ يمكن القول إن أحد العوامل الرئيسية المساهمة في هذا الأمل الأكاديمي المتضائل هو عدم استقرار سوق العمل أو قلة فرص التعيين بعد التخرج، فضلاً عن ارتفاع تكاليف التعليم إلى حد كبير ونقص العمالة مما يخلق مناخاً من القلق لدى الطالب، وأشارت الأبحاث إلى أن الطلبة ذوي التقديرات المتدنية لديهم عادةً أمل أكاديمي ضعيف، ويواجهون صعوبة في إدارة الوقت، ولا يثقون في قدراتهم الأكاديمية، إذ إن مثل هؤلاء الطلبة قد يكونون منخرطين، لكن جودة تفاعل الطلبة مع الجامعة هي ضعيفة ويكونون غير متحمسين ويظهرون موضع تحكم خارجي وأهداف أقل تحديداً، وعلاوة على ذلك، فإن الضغوط المتزايدة للتخصص في وقت مبكر وتحسين مسارات مهنية محددة يمكن أن تضعف الأمل الأكاديمي مما يؤدي إلى شعورهم بالابتعاد عن دراساتهم، ويصبح التعليم مجرد وسيلة لتحقيق غاية محددة مسبقاً، بدلاً من عملية نمو فكري (Curtis,2023,p.2).

- أهمية البحث:

تكمن أهمية الوعي ما وراء المعرفي للاستماع في كونه يمكّن الطلبة من أن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين للمعلومات، إذ إنه يسمح للطلبة بتنفيذ استراتيجيات واعية مثل تدوين الملاحظات أو إعادة الصياغة أو طرح أسئلة توضيحية، كما أنه يساعد على دعم التعلم المنظم ذاتياً ويؤثر على أداء التعلم بالطريقة التي يكون بها المتعلمون المنظمون ذاتياً متحفزين للغاية لأنهم ينظرون إلى المهام، مثل خوض الاختبار، على أنها مهمة ومثيرة للاهتمام، وهم يتمتعون بالكفاءة الذاتية، وينظمون جهودهم واستخداماتهم الاستراتيجية أثناء المهام (Xu,2017,p.2). إلى جانب ذلك، يعزز الوعي ما وراء المعرفي للاستماع الفهم العميق والتفكير النقدي، فالطلبة الذين يراقبون فهمهم للاستماع بوعي يكونون مجهزين بشكل أفضل لتحديد الثغرات في فهمهم ومعالجتها بشكل استباقي ويمكنهم طرح أسئلة على أنفسهم تتعلق بمدى فهمهم للموضوع، إذ تشجع عملية التساؤل الذاتي هذه على المشاركة النشطة في المادة وتعزز الفهم الأكثر دقة، كما يسهل هذا الوعي المتزايد التقييم النقدي للمعلومات المقدمة ويمكن للطلبة النظر في تحيزات المتحدث، وصحة حججه، وهذا من ثم ينسحب على الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل إيجابي (Vandergrift,2005,p.71). ولقد توصل بيرجاندي وآخرون (Birjandi et al. (2006 إلى أن المعرفة الميتامعرفية الصريحة حول خصائص

المهمة وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لحل المهمة هي عامل رئيس في تحديد فعالية تعلم اللغة ويكمن السبب في حقيقة أن الاستراتيجيات الميتماعرفية تمكن المتعلمين من لعب دور نشط في عملية التعلم، وإدارة وتوجيه تعلمهم الخاص وفي النهاية إيجاد أفضل الطرق لممارسة وتعزيز ما تعلموه وهذا يضعهم في وضع متميز لمعالجة وتخزين المعلومات الجديدة ويؤدي إلى أداء اختبار أفضل ونتيجة تعلم وإنجاز أفضل (Mehrak & Maral,2012,p.83).

ومن جانب آخر، يبرز الشعور بالأمل الأكاديمي بوصفه محددًا حاسمًا لنجاح الطلبة، إذ إن الطالب الذي يتمتع بأمل أكاديمي كبير لا يتمنى الحصول على درجات جيدة فحسب بل يعتقد أنه يمتلك المهارات والموارد اللازمة لتحقيق هذه الدرجات، ويضع خططاً نشطة للنجاح، حتى في مواجهة الشدائد، وهذا الدافع الداخلي يغذي الجهود الدؤوبة والنهج الاستباقي في التعلم، فالأمل الأكاديمي يشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم للقيام بأنشطته الأكاديمية، وكذلك مستوى الفعالية والكفاءة المحققة، إذ تعد مفاهيم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والشعور بالانتماء وتقدير الجامعة، والبيئة التعليمية مفاهيم مهمة للأمل الأكاديمي، فالمتعلمون الذين لديهم أمل أكاديمي يولون المزيد من الاهتمام والتركيز على القضايا والموضوعات التي تهدف إلى التعلم، فهم يلتزمون أكثر بقواعد وأنظمة الجامعة، ويتجنبون السلوكيات غير المتسقة ولديهم سلوكيات تعاونية أكثر (Huang et al.,2021,p.3). ومن فوائد الأمل الأكاديمي الأخرى هي أنه يعمل بوصفه حاجز قوي ضد الصعوبات التي قد يواجهها الطالب في دراسته الجامعية، إذ تصبح المقررات الدراسية صعبة، ويمكن أن تكون البيئة التنافسية محبطة، فالطلبة الذين لديهم أمل أكاديمي مرتفع هم أكثر مرونة فهم لا ينظرون إلى الصعوبات باعتبارها حواجز بل باعتبارها فرصًا للتعلم والنمو، وهم أكثر ميلاً إلى تبني استراتيجيات حل المشكلات، والسعي إلى شبكات الدعم، والمثابرة خلال الفترات الصعبة، وهذه القدرة على التعافي من الشدائد أمر بالغ الأهمية في المشهد الأكاديمي (Curtis,2023,p.3).

- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- 1- الوعي ما وراء المعرفي للاستماع لدى طلبة الجامعة.
- 2- الأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة واسط- كلية التربية للعلوم الإنسانية- قسم اللغة الانكليزية للعام الدراسي (2024- 2025).

- تحديد المصطلحات:

1- **الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:** عرفه كل من:

1- وندن (1998) Wenden:

معرفة الفرد ووعيه فيما يتعلق بالعمليات المعرفية الخاصة به أو أي شيء مرتبط بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات ذات الصلة بالتعلم وهو يعد شكلا من أشكال الإدراك وعملية تفكير عالية المستوى تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية (Wenden,1998,p.516).

2- فانديرجريفت، وآخرون (2006) Vandergrift et al.:

التقييم المعرفي لانطباعات الطلبة عن أنفسهم أثناء الاستماع في شكل فهمهم وأهدافهم واستراتيجياتهم لتعزيز مهارات الاستماع، وهو مراقبة وتنظيم الإدراك بغرض الوصول إلى هدف أو إكمال مهمة (Vandergrift et al.,2006,p.432).

3- مهراك، ومارال (2012) Mehrak & Maral:

القدرة البشرية على الوعي بالعمليات العقلية وهو المعرفة حول التعلم التي تشكل جزءاً من مخزون المتعلم من المعرفة المكتسبة وتتكون من نظام من الأفكار ذات الصلة، ومستقر نسبياً، ومتطور مبكراً وتجريداً لتجربة المتعلم (Mehrak & Maral,2012,p.82).

- التعريف النظري:

تبنى الباحثان تعريف فانديرجريفت، وآخرون (2006) Vandergrift et al. كونهما تبنيان مقياسهم.

- التعريف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عبر اجابته عن فقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع المتبنى من قبل الباحثين.

2- الأمل الأكاديمي: عرفه كل من:

1- نادرة، وسياماك (2011) Nadereh & Siamak:

مجموعة معرفية تستند إلى إحساس متبادل بالنجاح والتصميم الموجه نحو الهدف والتخطيط لطرق تحقيق الهدف (Nadereh & Siamak,2011,p.1133).

2- خورماي، وكاماري (2017) Khormaei & Kamari:

عاطفة وتوقع يعتمد على فكرة مفادها أن الفرد يمكنه الوصول إلى الفرص المهنية والاجتماعية بالإضافة إلى النجاح في المستقبل من خلال تعليمه الجامعي (Khormaei & Kamari,2017,p.16).

بناء معرفي عاطفي وهو شعور يعتمد عليه الفرد في توقع حدوث أحداث سارة في المستقبل (Farhad et al., 2024, p.12).

al., 2024, p.12)

- التعريف النظري:

تبنى الباحثان تعريف فرهاد، وآخرون (2024) Farhad et al. لكونهما تبنيا مقياسهم.

- التعريف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عبر إجابته عن فقرات مقياس الأمل الأكاديمي المتبنى من قبل الباحثان.

- الفصل الثاني:- إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً:- إطار نظري:

- الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:

- مفهوم الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:

يستعمل أغلب المتعلمون استراتيجيات تعلم اللغة لتسهيل عملية التعلم خاصتهم، وهذه الاستراتيجيات تمت

دراستها من قبل الكثير من العلماء لعقود من الزمن أمثال أومالي وشاموت وكوبلر O'Malley, Chamot & Küppler, (1989) وأكسفورد (1990) Oxford وبيكون (1992) Bacon، فقد صنف أومالي وشاموت وكوبلر

(1989) هذه الاستراتيجيات على أنها معرفية واجتماعية عاطفية وما وراء معرفية، وفي عام (1979) قدم فلافل

Flavell مصطلح "ما وراء معرفي" وأشار إليه باسم "المراقبة المعرفية"، وبعبارة أخرى، فإن ما وراء معرفي هو

مراقبة وتنظيم الإدراك لغرض الوصول إلى هدف أو إكمال مهمة، وقد أشار إلى أن مصطلح ما وراء معرفي يتكون من

ثلاثة مكونات: الشخص والمهمة والاستراتيجية، إذ تشمل فئة الشخص معرفة الفرد بأنماط التعلم الفردية والعالمية، بما في

ذلك أسلوبه الخاص، الفئة الثانية هي المهمة وهي مرتبطة بالمعرفة بالمهمة المعرفية، وأخيراً، تتضمن الاستراتيجية

اختيار واستخدام الاستراتيجيات المناسبة وفقاً لمعرفة الشخص والمهمة، وواصل فلافل شرح المصطلح مدعياً أنه مرتبط

بمجالات مختلفة مثل الاتصال الشفهي وفهم القراءة وحل المشكلات جنباً إلى جنب مع اكتساب اللغة، ومع ذلك، فقد تمت

دراسته مؤخراً في مجال التعليم وتعلم اللغة من قبل مجموعة متنوعة من العلماء ووجد أنه مؤشر قوي لأداء اللغة، وقد تم

الاعتراف بأن الوعي المعرفي يحتاج إلى مزيد من التحليل في سياق تعلم اللغة ومهارة الاستماع على وجه الخصوص، إذ

درست جوه (1997) Goh الوعي المعرفي لدى المتعلمين ووجدت أن كتابة الموضوعات تساعد المتعلمين على أن

يصبحوا أكثر وعياً بعملية التعلم الخاصة بهم، ومن ثم، التفكير في تعلمهم وإدارته في النهاية، كما استخدم كل من

فانديرجريفت، وجوه (2012) Vandergrift and Goh مصطلح الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive

Awareness للإشارة إلى جميع مظاهر المعرفة الماورائية في سياق التعلم، وبغرض قياس الوعي ما وراء المعرفي

للاستماع لدى متعلمي اللغة، قام فانديرجريفت، وآخرون (2006) Vandergrift بتطوير استبانة الوعي ما وراء

المعرفي للاستماع والذي كان عبارة عن مقياس ليكرت من خمسة بدائل، وقاموا بجمع البيانات من (966) مشاركاً من

خلفيات لغوية مختلفة، حيث أسفرت الدراسة عن مقياس موثوق وصالح يتكون من (21) فقرة (Nur & Asik, 2022, p.899-900).

Asik, 2022, p.899-900)

يتطلب تعلم اللغة الإنكليزية أكثر من الحفظ عن ظهر قلب والتدريبات النحوية، إذ يعتمد النجاح على قدرة الطالب على إدارة وتنظيم عملية التعلم الخاصة به بشكل نشط، وهي مهارة متأثرة بشكل عميق بالمعرفة ما وراء المعرفية، إذ يشير هذا المفهوم إلى ما يعرفه الأفراد عن عملياتهم المعرفية وكيفية التحكم فيها، ولقد ركز الكثير من الدراسات في هذا الصدد على دور الوعي بالموارد معرفي في نتائج تعلم الطلبة وإنجازاتهم في المواد الدراسية المختلفة، هناك أدلة واسعة النطاق على أن الوعي بالموارد معرفي لدى المتعلمين يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على عملية ونتيجة تعلمهم، وفي مجال دراسة اللغة، ركزت الدراسات على الدور الذي تؤديه المعرفة بالموارد معرفية في تحديد فعالية محاولات الأفراد لتعلم لغة أخرى، فوفقاً لفلافيل (1979)، فإن الدور الفعال للمعرفة بالموارد معرفية في الكثير من الأنشطة المعرفية المرتبطة باستخدام اللغة واضح، من قبيل التواصل الشفهي للمعلومات، والإقناع الشفهي، والفهم الشفهي، وفهم القراءة، والكتابة، واكتساب اللغة، وأنواع مختلفة من التعلم الذاتي، وتماشياً مع هذا، حاول الباحثون تحديد خصائص متعلمي اللغة الجيدين ونوع الاستراتيجيات التي يستخدمونها في مهمة لغوية محددة (Mehrak & Maral, 2012, p.83). ولقد وجد أن المعرفة بالموارد معرفية الصريحة حول خصائص المهمة وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لحل المهمة هي العامل الرئيس الذي يحدد فعالية تعلم اللغة، والسبب يكمن في حقيقة أن الاستراتيجيات المعرفية تمكن المتعلمين من لعب دور نشط في عملية التعلم، وإدارة وتوجيه التعلم الخاص بهم وفي النهاية إيجاد أفضل الطرق لممارسة وتعزيز ما تعلموه وهذا يضعهم في وضع متميز لمعالجة وتخزين المعلومات الجديدة ويؤدي إلى أداء اختيار أفضل ونتيجة تعلم وإنجاز أفضل، وعلاوة على ذلك، أشارت المراجعات الأدبية إلى أن المعرفة بالموارد معرفية تميز نهج المتعلمين الخبراء في التعلم وتعزز نتائج التعلم، وتسهل تذكر المعلومات، وفهم النصوص المكتوبة، وإكمال أنواع جديدة من مهام التعلم، وتحسن معدل التقدم في التعلم، وجودة وسرعة المشاركة المعرفية للمتعلمين (Mahmoudi & Khonamri, 2010, p.3). من جانب آخر، ركزت بعض الدراسات الأخرى على ما يفعله متعلمو اللغة الماهرون والناجحون أثناء القراءة والكتابة والتحدث والاستماع فيما يتعلق بنوع الاستراتيجيات التي يستخدمونها، وكيف وفي أي ظروف يستخدمون هذه الاستراتيجيات، وتدعم نتائج هذه الدراسات حقيقة مفادها أن متعلمي اللغة الماهرين يتخذون خطوات واعية لفهم ما يفعلونه باستخدام مجموعة أوسع من الاستراتيجيات مقارنة بالمتعلمين الأقل كفاءة، كما تم الإبلاغ عن نتائج مماثلة في عدد من الدراسات التي أجريت على مستمعي اللغة الثانية، فضلاً عن أن الدرجات العالية من المعرفة بالموارد معرفية تساعد متعلمي اللغة على أن يكونوا أفضل في معالجة وتخزين المعلومات الجديدة، وإيجاد أفضل الطرق لممارسة وتعزيز ما تعلموه، كما تؤدي دوراً مهماً في تعزيز التفكير والفهم (Anderson, 2003, p.20).

- الوعي باستراتيجيات الاستماع ما وراء المعرفي لدى الطلبة:

يمكن تعريف الوعي بالموارد معرفي للاستماع بأنه التقييم المعرفي للمتعلمين أو المعرفة بالموارد معرفية لإدراكاتهم عن أنفسهم وفهمهم لمتطلبات الاستماع وأهدافهم المعرفية ونهجهم في المهمة واستراتيجياتهم، إذ تتضمن هذه الاستراتيجيات خمسة أنواع من الاستراتيجيات، أي حل المشكلات والتخطيط والتقييم والترجمة العقلية ومعرفة الشخص والانتباه الموجه، حيث يتضمن حل المشكلات مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون لاستخلاص

الاستنتاجات (التخمين) ومراقبة هذه الاستنتاجات، واستراتيجيات التخطيط والتقييم هي تلك الأنواع من الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون لإعداد أنفسهم للاستماع وتقييم نتائج جهودهم في الاستماع، والترجمات العقلية هي تلك الاستراتيجيات التي يجب على المستمعين تعلم تجنبها إذا كانوا يريدون أن يصبحوا مستمعين ماهرين، وتتضمن استراتيجيات معرفة الشخص تصورات المستمعين فيما يتعلق بالصعوبة التي يفرضها الاستماع باللغة الثانية وكفاءتهم الذاتية في الاستماع باللغة الثانية مثل تقييم الصعوبة المتصورة للاستماع والثقة اللغوية للمتعلمين في الاستماع باللغة الثانية، ويمثل الانتباه الموجه الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون للتركيز والبقاء على المهمة مثل العودة إلى المسار الصحيح عند فقدان التركيز أو التركيز بشكل أكبر عند مواجهة صعوبة في الفهم، فقد ثبتت أهمية الوعي بالموارد معرفي للاستماع في الأدبيات وكان التركيز في الاستماع باللغة الثانية في البداية على استخدام استراتيجيات فهم الاستماع ولقد ركز الكثير من الدراسات على استخدام متعلمي اللغة الثانية للاستراتيجيات الإدراكية للتعامل مع الصعوبات وتسهيل الفهم، وفي السنوات الأخيرة، أصبح التقييم المعرفي والمعرفة بالموارد معرفية للمتعلمين المجال السائد في أبحاث استراتيجيات الاستماع (Vandergrift et al., 2006, p.432).

- نظرية فلافل لما وراء المعرفة:

لقد أحدث عمل جون فلافل في مجال التفكير بالموارد معرفي ثورة في فهمنا لكيفية تفكير الأفراد في عمليات التفكير الخاصة بهم، وتقدم نظريته في هذا الموضوع رؤى هامة حول النشاط المعرفي الذي غالبًا ما يتم تجاهله وهو الاستماع، فترى النظرية أن الفهم يكمن بأن المعرفة بالموارد معرفية تشمل كلاً من المعرفة بالموارد معرفية والتنظيم بالموارد معرفي، إذ تشير المعرفة بالموارد معرفية إلى ما يعرفه الفرد عن عملياته الإدراكية ومهامه واستراتيجياته، وفي سياق الاستماع، يترجم هذا إلى فهم نقاط القوة والضعف في الاستماع، والوعي بأنماط الاستماع المختلفة، ومعرفة الاستراتيجيات التي تعزز الفهم، فعلى سبيل المثال، قد يدرك المستمع الذي يتمتع بمعرفة بالموارد معرفية قوية أنه يكافح للاحتفاظ بالمعلومات في المحاضرات الطويلة وبالتالي يستخدم بشكل استباقي تقنيات تدوين الملاحظات أو التلخيص، وقد يفهم أيضًا أهمية القرائن السياقية وتحيزات المتحدث في تفسير الرسالة (Vandergrift et al., 2006, p.433). وعلى العكس من ذلك، فإن التنظيم المعرفي يتضمن المراقبة والتحكم النشطين في العمليات المعرفية وهذا يشمل التخطيط والمراقبة والتقييم واستراتيجيات التعديل، وفي الاستماع، قد يتضمن التخطيط معاينة الموضوع أو تحديد غرض للاستماع، وتشمل المراقبة التحقق الذاتي من الفهم، وتحديد نقاط الارتباك، وملاحظة عوامل التشبث، ويتضمن التقييم تقييم فعالية استراتيجيات الاستماع ودقة الفهم، أما التعديل، وهو المكون الأخير، فيتضمن تكيف استراتيجيات الاستماع بناءً على التقييم الجاري، على سبيل المثال، إذا أدرك المستمع أنه يفتقد إلى معلومات أساسية، فقد يركز انتباهه بوعي، أو يطرح أسئلة توضيحية، أو يكرر ذهنيًا ما سمعه بالفعل، وتؤكد نظرية فلافل على الطبيعة الديناميكية والتفاعلية لهذه المكونات فالمعرفة بالموارد معرفية تساعد في التنظيم، والتنظيم بدوره يعزز المعرفة ويؤثر فهم المستمع لأسلوبه في التعلم (المعرفة) على اختياره للاستراتيجيات (التنظيم)، كما أن نجاح أو فشل هذه الاستراتيجيات يزيد من تحسين فهمه لذاته (Anderson, 2003, p.21).

-الأمل الأكاديمي:

- مفهوم الأمل الأكاديمي:

لقد ظهر الأمل كمفهوم نفسي في النصوص النفسية في الخمسينيات من القرن العشرين وتم تأكيده كآلية للتغييرات العلاجية وتشجيع التعلم ودعم الرفاهية العامة، إذ يتمتع الفرد الذي لديه أمل بالقدرة الناجحة والخطط والدافع اللازمين لتحقيق الأهداف، فهو يعرف ما يريد ويكون على دراية بكيفية تحقيق أهدافه، وفي مواجهة التحديات، يحاول الفرد الذي لديه أمل متابعة أهدافه بطريقة أخرى، ولقد تم تصميم الكثير من الأدوات لتقييم الأمل والتفاؤل، وخاصة في فئات البالغين من الأفراد، فعلى سبيل المثال، تم تطوير مقياس ميلر للأمل بواسطة ميلر وباورز Miller and Powers لقياس الأمل لدى المرضى الذين يعانون من حالات صحية مختلفة، بالإضافة إلى ذلك، تم تطوير استبانة عواطف الإنجاز بواسطة بيكرن، وآخرون. Pekrun et al. لتقييم المشاعر المختلفة، بما في ذلك الأمل، التي يختبرها الطلبة في البيئات الأكاديمية، كما ابتكر سنايدر، وزملاؤه Snyder and his colleagues بضع مقاييس لقياس الأمل من قبيل: مقياس الأمل التصرفي للبالغين، ومقياس الأمل للأطفال، ومقياس الأمل كحالة، والذي يتناول الجوانب المتغيرة أو المؤقتة للأمل (Farhad et al., 2024.p.1). إلى جانب ذلك، ووفقاً لسنايدر، فإن الأمل هو نظام معرفي تحفيزي ديناميكي وإنه قدرة الفرد على تحديد الأهداف بالإضافة إلى تخيل المسارات والشعور بالدافع اللازم لتحقيق تلك الأهداف، بعبارة أخرى، كما ذكر سنايدر، لإيجاد النجاح في المهام الصعبة، غالباً ما يحتاج المرء إلى القدرة على إنشاء عدة مسارات لتحقيق أهدافه إذ إن هناك الكثير من الآليات النفسية التي تكمن وراء الأمل وتشكله، فتعامل سنايدر مع الأمل من منظور معرفي ثم اقترح بيكرن بعد ذلك منظوراً عاطفياً للأمل، وأشار بأن الأمل أكثر عاطفية في طبيعته مقارنة بالمنظور المعرفي لسنايدر، وفي نظرية التحكم- القيمة control-value theory لبيكرن، يُعد الأمل عاطفة مستقبلية وتابعة يمكن أن تشجع الفرد على إحراز تقدم، ففي العواطف التابعة، يكون للنجاح قيمة إيجابية وللفشل قيمة سلبية، ومن ثم، سيُشعر الأفراد بالأمل إذا شعروا أن لديهم سيطرة نسبية على موقف ما وهناك احتمال للنجاح، ولكن إذا عدّ النجاح بعيد المنال وشعر الفرد بقدر ضئيل من السيطرة على الموقف، فسوف يعاني من اليأس وفقدان الأمل، وفي الواقع، عندما يركز الفرد على الافتقار إلى الإنجاز، ويبدو الفشل أمراً لا مفر منه، فسوف يشعر بالإحباط (Pekrun, 2006, p.317).

- الأمل الأكاديمي وأداء الطلبة الأكاديمي:

لقد كانت أغلب الدراسات التي أجريت على الأمل عبر العقدين الماضيين مبنية على نظرية الأمل التي وضعها سنايدر، لذلك بحثت أغلب الدراسات في الأمل من منظور معرفي أو دافعي، وكان الأمل أقل شيوعاً من المنظور المعرفي العاطفي، ومع ذلك، يؤدي الأمل باعتباره عاطفة دوراً مهماً في مواقف مختلفة، فقد تقود العاطفة المرء إلى تصميم طرق لتحقيق أهدافه، ومن ثم فإن الأمل الأكاديمي هو بناء معرفي عاطفي يشير إلى كيفية تطلع الفرد إلى حدث ممتع يتعلق بمساعيئه الأكاديمية، وفي الواقع، يتم تعريف الأمل الأكاديمي على أنه عاطفة وتوقع قائم على فكرة أن الفرد يمكنه الوصول إلى الفرص المهنية والاجتماعية وكذلك النجاح في المستقبل من خلال تعليمه Khormaei & (Kamari, 2017, p.18). وقد سلطت الأبحاث الضوء باستمرار على الدور الحاسم للأمل في كل من التكيف النفسي والإنجاز الأكاديمي، مما يدل على تأثيره الكبير على الرفاهية والنجاح، فعلى سبيل المثال، توصل إيرفينج، وآخرون Irving et al. إلى أن تعليم الطلبة كيفية تعزيز مشاعر الأمل لديهم أدى إلى فوائد نفسية، حيث أبلغ الطلبة عن مستويات

أعلى من الرفاهية والأداء الأكاديمي واستراتيجيات التأقلم والتنظيم العاطفي عندما أظهروا درجات عالية من الأمل على مقياس الأمل للبالغين، وأكد سنايدر، وآخرون Snyder et al. أن الأمل يعمل بوصفه عاملاً وقائياً يمنع ظهور مشاكل الحياة المختلفة، وبالمثل، ارتبط الأمل بشكل إيجابي برضا الحياة بشكل عام ونتائج مهمة أخرى مثل الصحة العقلية (Martin-Krumm et al.,2015,p.273). وفي المجال الأكاديمي، أظهر الكثير من الدراسات أن الأمل الأكاديمي يرتبط بالعمل الجاد للطلبة ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والأداء الأكاديمي وتحديد الأهداف، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي والإنجاز، إذ يميل الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الأمل إلى إظهار سلوكيات أكاديمية أكثر تكيفاً مقارنة بأقرانهم الذين لديهم مستويات أقل من الأمل، مما يسلط الضوء بشكل أكبر على أهمية الأمل في تعزيز النجاح في الدراسة، فضلاً عن أنه قد وجد أن الصلابة النفسية وهي سمة شخصية تساعد الأفراد على التعامل مع التوتر والشدائد بشكل أكثر فعالية، ترتبط بشكل كبير بالأمل، سواء في الحياة أو في الأداء الأكاديمي، وعلى الرغم من الفوائد الموثقة جيداً للأمل والخصائص غير الأكاديمية الأخرى مثل الكفاءة الذاتية ومهارات حل المشكلات، إلا أن المدارس والجامعات غالباً ما تولي اهتماماً أقل لرعاية هذه الكفاءات، على الرغم من أنها يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على النجاح الأكاديمي وكذلك الصحة والسعادة والإنجازات طويلة الأجل (Snyder,2002,p.253). علاوة على ذلك، أثبتت الأبحاث أيضاً التأثيرات الوقائية للأمل في سياق التكيف النفسي، فقد ارتبط الأمل بتكيف أفضل مع الإجهاد، وجودة حياة ذاتية أعلى، بينما ارتبط سلباً بالقلق، وشدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، والإرهاق، وتؤكد هذه النتائج الدور الحاسم الذي يؤديه الأمل ليس فقط في السياقات الأكاديمية ولكن أيضاً في تعزيز الرفاهية العامة والأداء الفعال، وعلى هذا النحو، أصبح فهم بنية الأمل وقياسه مهماً بشكل متزايد في البحث الأكاديمي الذي يهدف إلى دعم النتائج النفسية والأكاديمية (Farhad et al.,2024,p.3).

- الأمل الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلبة:

تعد الرفاهية النفسية مؤشراً مهماً لنجاح الطلبة بشكل عام، ولقد تم إجراء الكثير من الدراسات لفحص العوامل التي يمكن أن تؤثر على الرفاهية النفسية لطلبة الجامعات من أجل إيجاد طرق لتحسين أدائهم الأكاديمي، فإنه ولى الرغم من أن القدرة الفكرية والتحصيل الأكاديمي من العوامل الحاسمة في تحديد مقدار ما يمكن لطلبة الجامعات تحقيقه، فقد كان هناك اعتراف متزايد بأن العوامل غير الفكرية هي مهمة أيضاً في تفسير النجاح والفشل الأكاديمي، ومن بين هذه العوامل، يعد الأمل بنية نفسية إيجابية مدروسة على نطاق واسع ومرتبطة بشكل وثيق في الرفاهية النفسية للطلبة، ونظراً لأن السعي الناجح لتحقيق الأهداف يشكل محوراً أساسياً في حياة الأفراد، فقد وجد أن الأمل يؤثر بشكل إيجابي على مجموعة واسعة من نتائج الحياة، بما في ذلك الصحة البدنية والعقلية والرفاهية النفسية (Wong & Cheung,2024,p.2). وفضلاً عن أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الأمل يمتلكون إحساساً واضحاً بالأهداف (التفكير في الأهداف)، وهم مدفوعون بملاحقة تلك الأهداف (التفكير في القوة)، ويمكنهم تحديد المسارات لتحقيقها (التفكير في المسارات)، وفي السياق الأكاديمي، يترجم هذا إلى إيمان الطلبة بقدرتهم على النجاح أكاديمياً، والمشاركة بنشاط في الدورات الدراسية، وتطوير استراتيجيات فعالة للتعلم وحل المشكلات، حيث يؤثر هذا الشعور بالسيطرة والقوة بشكل مباشر على الرفاهية النفسية، فقد أثبت الكثير من الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الأمل الأكاديمي ومؤشرات مختلفة للرفاهية النفسية، إذ

ترتبط المستويات الأعلى من الأمل الأكاديمي بانخفاض مستويات التوتر والقلق والاكتئاب ومن المرجح أن ينبع هذا الارتباط من حقيقة مفادها أن الأفراد المتفانين هم أكثر عرضة لإدراك التحديات على أنها مؤقتة ويمكن التغلب عليها، بدلاً من كونها عقبات لا يمكن تجاوزها، وعلاوة على ذلك، يغذي الأمل المثابرة والمرونة، مما يمكن الطلبة من التعامل بفعالية مع النكسات الأكاديمية والحفاظ على نظرة إيجابية في مواجهة الشدائد (Snyder,2002,p.254). وفضلاً عن تخفيف المشاعر السلبية، يساهم الأمل الأكاديمي في تعزيز الأداء النفسي الإيجابي وهو مرتبط بزيادة تقدير الذات والتفاؤل والشعور الأكبر بالهدف، حيث يميل الطلبة الذين يتمتعون بأمل أكاديمي مرتفع إلى المشاركة والاندماج بشكل أكبر في دراساتهم، وإظهار إنجاز أكاديمي أكبر، وتجربة شعور أقوى بالانتماء داخل المجتمع الأكاديمي، وهذا الشعور بالانتماء، بدوره، يعزز الدعم الاجتماعي ويقلل من مشاعر العزلة، مما يساهم بشكل أكبر في تحسين الرفاهية النفسية (Wong & Cheung,2024,p.3).

- نظرية الأمل لسنايدر:

طور سنايدر وزملاؤه نظرية الأمل (2002) المعتمدة على نطاق واسع والتي تحدد الأمل بناءً على التفكير الموجّه نحو الهدف، فوفقاً لهذه النظرية، يشتمل الأمل على التفكير المساري إذ يولد الأفراد استراتيجيات متعددة لتحقيق أهدافهم، كما يشتمل على التفكير الفاعل إذ يبادر الأفراد ويحافظون على دوافعهم في استخدام هذه الاستراتيجيات، فالأفراد ذوو الأمل العالي يضعون أهدافاً أكثر وضوحاً ويكونون أكثر قدرة على إيجاد واستخدام طرق متعددة لتحقيق أهدافهم، وعندما يتم إعاقة طريقة واحدة، يمكنهم التحول بمرونة إلى طريقة أخرى لمواصلة السعي وراء الهدف، لذلك يمكن لمستوى عالٍ من الأمل أن يسهل السعي وراء الهدف وتحقيقه (Wong & Cheung,2024,p.2). إلى جانب ذلك، ترى النظرية أن الأمل ليس إلا حالة دافعية معرفية، فهو ليس مجرد شعور، بل هو عملية تفكير استباقية وموجهة نحو الهدف تتألف من عنصرين متميزين: التفكير في المسارات، والتفكير في القوة، إذ يشير التفكير في المسارات إلى قدرة الفرد المتصورة على توليد مسارات أو استراتيجيات قابلة للتطبيق لتحقيق الأهداف المرجوة، من ناحية أخرى، يمثل التفكير في القوة المكون التحفيزي، إنه إيمان الفرد بقدرته على المبادرة بنجاح والحفاظ على الإجراءات اللازمة لمتابعة تلك المسارات المختارة فإن كل من المسارات والتفكير في القوة ضروريان لكي يختبر الطالب الأمل، فبالنسبة لطلبة الجامعات، فإن الأمل الأكاديمي يترجم إلى الاعتقاد بأن المرء قادر على التعامل بنجاح مع متطلبات الدورات الدراسية ومشاريع البحث والامتحانات، وقد يسعى الطالب الذي يُظهر تفكيراً قوياً في المسارات بنشاط إلى تجربة تقنيات دراسية مختلفة، وإدارة وقته بشكل استباقي للتغلب على العقبات الأكاديمية، إذ يتضمن التفكير الفاعل، في هذا السياق، الاقتناع بأن الطالب يمتلك الكفاءة الذاتية وقوة الإرادة لتطبيق هذه الاستراتيجيات باستمرار والاستمرار في التغلب على النكسات، في حين أن الطالب الذي يفتقر إلى المسارات أو التفكير الفاعل أقل احتمالية لتجربة الأمل الأكاديمي أو الشعور به (Snyder,2002,p.256).

- مؤشرات اسفر عنها الاطار النظري:

عبر ما عرضه الباحثان من جانب نظري لمغييري البحث، فإنه يمكن استنتاج الآتي:

1- إن مفهوم الوعي ما وراء المعرفي للاستماع يعني أن الطالب الجامعي يعرف كيف يستمع بفعالية (أي يمتلك معرفة بالإستراتيجيات المناسبة للاستماع)، ويراقب فهمه أثناء الاستماع (ينتبه ويفهم ما يُقال)، ويقيم جودة استماعه بعد الانتهاء، فضلاً عن أنه يعدل من سلوكياته بناءً على الموقف (التركيز أكثر عند صعوبة النص).

2- يعني مفهوم الأمل الأكاديمي أن الطالب يؤمن بقدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي عبر تحديد أهداف واضحة، والبحث عن مسارات مناسبة لتحقيقها، مع التزام بالعزيمة والمثابرة لتجاوز الصعوبات، فالأمل الأكاديمي يعزز الدافعية الذاتية للتعلم، ويحث إلى التحصيل الأكاديمي المرتفع، ويساعد الطلبة على التكيف مع الضغوط الأكاديمية.

فضلاً عن ذلك، اختار الباحثان نظرية فلافل لما وراء المعرفة لتفسير مفهوم الوعي ما وراء المعرفي للاستماع لكون أن هذه النظرية توفر إطاراً واضحاً لتفسير كيف يراقب الطلبة استيعابهم أثناء الاستماع الأكاديمي وكيف يخططون له ويقيمونه، فالطالب يدرك نقاط قوته وضعفه كمستمع، وهذا بدوره يساعد على تطوير مهارات الإصغاء الأكاديمي الفعال. أما نظرية الأمل لسنيدر، فقد فسرت الأمل ليس كمجرد شعور عاطفي، بل بوصفه بنية معرفية تحفيزية تساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم، وهي توضح قدرة الطالب على تصور أكثر من طريق لتحقيق هدفه الأكاديمي، وشعوره بأنه يمتلك القوة والإصرار للمضي قدماً. ولكل تلك الأسباب، تبني الباحثان هاتين النظريتين بوصفهما إطاراً نظرياً لتفسير نتائج البحث الحالي.

- ثانياً:- دراسات سابقة:

1- الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:-

1- دراسة بوردهوي، وآخرون (Bourdeaud'hui et al. (2021):

(استكشاف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية ومهارات الاستماع الناقد لدى طلاب اللغة الأولى)

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي، والدافع الداخلي والخارجي للاستماع، ومهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة في جامعة جنت Gent في بلجيكا، وتألّفت العينة من (649) طالباً وطالبة، واستعمل الباحثون مقاييس الوعي ما وراء المعرفي والدافعية ومهارات الاستماع الناقد، واستعملوا تحليل التباين المتعدد المتغيرات أحادي الاتجاه (MANOVAs) ونموذج المعادلة الهيكلية (SEM) في معالجة البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن المستمعين الجيدين كانوا أكثر وعياً بعوامل مختلفة من الإدراك الميتافيزيقي (أي معرفة الشخص وحل المشكلات والانتباه الموجه) وكانوا أكثر تحفيزاً جوهرياً للاستماع مقارنة بالمستمعين المتوسطين والمنخفضين المستوى، علاوة على ذلك، تم العثور على علاقات بنائية معقدة بين دافعية الطلبة والوعي الميتافيزيقي ومهارات الاستماع الناقد، حيث أظهرت النتائج أن كل من الدافع الداخلي والخارجي للاستماع كانا مقدمات لوعي الطلبة المبلغ عنه بالإدراك الميتافيزيقي، كما أشارت النتائج إلى أن الوعي الميتافيزيقي يتوسط العلاقة بين الدافعية ومهارات الاستماع الناقد (Bourdeaud'hui et al., 2021, p.40).

2- دراسة مهراك و سجاد (Mehrak & Sajad (2015):

(دور الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات الاستماع في إتقان الاستماع: حالة متعلمي اللغة ذوي مستويات مختلفة)

من التنظيم الذاتي الأكاديمي

هدفت الدراسة الى تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات الاستماع وكفاءة الاستماع بين متعلمي اللغة بمستويات مختلفة من التنظيم الذاتي الأكاديمي (منخفض ومتوسط وعالي)، واجريت الدراسة في جامعة طهران Tehran في إيران، وتألّفت العينة من (369) طالباً من طلبة الجامعة، واستعمل الباحثان اختبار اللغة الإنجليزية الأولي، واستبانة الوعي ما وراء المعرفي للاستماع، واستبانة التنظيم الذاتي الأكاديمي، واستمعاً معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات الاستماع وكفاءة الاستماع، فضلاً عن أن الوعي ما وراء المعرفي للاستماع هو الأقوى بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر كبير من التنظيم الذاتي، وعلاوة على ذلك، أظهر تحليل الانحدار أن قيمة قوة الوعي المعرفي للتنبؤ بإتقان الاستماع، والتي تقترب من ما ورد في الأدبيات، لم تكتسب إلا عندما تم أخذ الطلبة الذين يتمتعون بقدر متوسط من التنظيم الذاتي في الاعتبار في التحليل (Mehrak & Sajad, 2015, p.169).

2- الأمل الأكاديمي:-

1- دراسة الزعبي، والعاسمي (2015):

(الشفقة بالذات وعلاقتها بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق)

هدفت الدراسة الى تعرف العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات وكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وتكونت الدراسة من (330) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات، والأمل الأكاديمي، ومقياس الاكتئاب، واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المتمثلة بالاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج تمتع الطلبة من عينة البحث بالأمل الأكاديمي فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والأمل الأكاديمي وعلاقة سلبية مع الاكتئاب النفسي، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح منخفضي التحصيل في الشفقة بالذات والاكتئاب، ولصالح مرتفعي التحصيل في الأمل الأكاديمي (الزعبي، والعاسمي، 2015، ص.55).

- الفصل الثالث:- منهج البحث وإجراءاته:-

- منهج البحث:

تتمثل منهجية البحث في الطريقة أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث في دراسة مشكلته وصولاً الى حلول لها أو استنباط بعض النتائج لاكتشاف الحقيقة (عبد الرحمن، وعدنان، 2008، ص.14). وبما أن البحث الحالي يهدف إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، فقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، فالمنهج الوصفي الارتباطي في البحث يتلّام وطبيعة البحث، فهو يعطي وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها (صابر، وخفاجة، 2002، ص. 87).

- مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم اللغة الإنكليزية- كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة واسط- الدراسة

الصباحية فقد بلغ مجتمع البحث الكلي (472) طالبا وطالبة، كما موضح في جدول (1).

جدول (1)

عدد أفراد مجتمع البحث موزعا على وفق الجنس (ذكور- اناث) والمرحلة الدراسية

المجموع	عدد الطلبة		المرحلة الدراسية	القسم	الكلية
	اناث	ذكور			
129	55	74	الاولى	اللغة الانكليزية	التربية للعلوم الانسانية
103	61	42	الثانية		
144	86	58	الثالثة		
96	64	32	الرابعة		
472	266	206	المجموع		

- عينة البحث الأساسية:

استعمل الباحثان معادلة ستيفن- ثامبسون في تحديد حجم عينة البحث الأساسية، إذ بلغت عينة البحث الأساسية

وفقا لهذه المعادلة (212) طالبا وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبإعداد متساوية من قسم اللغة الإنكليزية- كلية التربية للعلوم الإنسانية، و جدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عدد أفراد عينة البحث موزعة على وفق الجنس (ذكور- اناث) والمرحلة الدراسية

ت	المرحلة الدراسية	عدد الطلبة		المجموع
		اناث	ذكور	
1	الاولى	27	26	53
2	الثانية	27	26	53
3	الثالثة	27	26	53
4	الرابعة	27	26	53
المجموع		108	104	212

أولاً:- مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث، حصلنا على مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع الذي أعده فانديرجريفت، وآخرون (Vandergrift et al. (2006، وقد تألف من (20) فقرة، ولغرض التحقق من صدق الترجمة قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمة النسخة العربية هذه إلى اللغة الانكليزية عن طريق خبير متخصص باللغة الانكليزية¹، ومن ثم عرضت الترجمتين للمقياس (العربية والانكليزية) مع النسخة الاصلية على ثلاثة خبراء متخصصين في اللغة الانكليزية² للتأكد من صدق الترجمة، وقد تبين أن فقرات المقياس كانت صالحة من حيث الترجمة، ولغرض التحقق من صحة الصياغة اللغوية للمقياس فقد عُرض على خبير متخصص في اللغة العربية³. وبعد التحقق من صدق ترجمة المقياس وسلامته من الناحية اللغوية عُرضت النسخة العربية منه على مجموعة محكمين في العلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات كما هو موضح في الصدق الظاهري للمقياس.

أ- صلاحية الفقرات:

لغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صيغته الأولية، فقد عُرض على مجموعة محكمين في العلوم التربوية والنفسية وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول صلاحية الفقرات، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم اعتماد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر (وفقاً لمعيار بلوم)، إذ اعتمد الباحثان هذه النسبة معياراً لصلاحية الفقرات كما تبدو ظاهرياً، ووفقاً لذلك، فقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (100%) وقد تم اعتمادها، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (20) فقرة ولم تستبعد أي فقرة.

ب- تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض تعرّف وضوح تعليمات وفقرات المقياس، ولحساب معدل الوقت المطلوب للإجابة، طُبّق المقياس على عيّنة إستطلاعية قوامها (20) طالباً وطالبة ومن غير عينة البحث الأساسية، فقد كانت إجابات أفراد عيّنة وضوح التعليمات والفقرات بحضور الباحثان كي يجيبا عما يطرحونه من إستفسارات، ولقد تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للعيّنة، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة كان قد بلغ (7) دقائق.

ج- التحليل الإحصائي للفقرات:

طبق المقياس على عينة تحليل إحصائي بلغت (100) طالباً وطالبة، ومن غير عينة البحث الأساسية، إذ أشار نانلي Nunnally إلى أن نسبة عدد أفراد العيّنة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن خمسة أفراد مقابل كل فقرة من فقرات المقياس وذلك لتقليل فرصة المصادفة في عملية التحليل الإحصائي (Nunnally, 1978: 262). وقد تمثلت إجراءات صدق وثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع بما يأتي:

1- القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع:

¹ ا.م.د. احمد جندي علي/ كلية التربية الاساسية- جامعة بابل.

² ا.م.د. قاسم عبيس، ا.م.د. رزاق نايف، ا.م.د. صالح مهدي عداي/ كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة بابل

³ ا.م.د. محمد عبد الحسن/ كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة بابل.

استخرج الباحثان القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، فقد قاما بتصحيح جميع استمارات المستجيبين والبالغ عددها (100) استمارة، وإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وترتيب الإستمارات تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية لكل استمارة، واختيار نسبة (27%) من الإستمارات الحاصلة على أعلى وأدنى الدرجات والبالغ عددها (27) استمارة لكل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا، ومن ثم، طبق الباحثان الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وكما موضح في جدول (3).

جدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية
1	2.647	0.509	2.367	0.630	4.020	2,00
2	2.294	0.689	1.852	0.745	5.065	
3	2.139	0.732	1.742	0.720	4.510	
4	2.632	0.499	2.375	0.687	3.532	
5	2.073	0.899	1.573	0.785	4.883	
6	2.941	0.236	2.786	0.411	3.798	
7	2.632	0.555	2.191	0.704	5.735	
8	2.683	0.466	2.397	0.587	4.458	
9	2.720	0.511	2.301	0.810	5.099	
10	2.838	0.389	2.558	0.696	4.083	
11	2.852	0.375	2.588	0.589	4.415	
12	2.897	0.305	2.794	0.423	2.300	
13	2.330	0.621	1.992	0.638	4.428	
14	3.000	0.000	2.941	0.236	2.905	
15	2.470	0.556	1.992	0.784	5.795	
16	2.882	0.323	2.566	0.640	5.138	
17	2.669	0.487	2.301	0.681	5.118	
18	2.205	0.585	1.595	0.600	8.485	
19	2.786	0.428	2.426	0.673	5.262	
20	2.882	0.345	2.602	0.647	4.441	

يظهر من جدول (3) أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) وهي دالة إحصائية، مما يعني أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين، وبذلك لم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس.

2- علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وكما موضح في جدول (4).

جدول (4)
علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
0.228	11	0.237	1
0.183	12	0.231	2
0.218	13	0.198	3
0.198	14	0.219	4
0.308	15	0.125	5
0.305	16	0.186	6
0.284	17	0.209	7
0.422	18	0.323	8
0.308	19	0.244	9
0.258	20	0.257	10

يظهر من جدول (4) أن قيمة (ر) المحسوبة لجميع الفقرات كانت أعلى من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,178) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) وبذلك تم قبول جميع الفقرات وبقي المقياس بصيغته النهائية مؤلفاً من (20) فقرة.

3- مؤشرات ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع بطريقتين:

1- طريقة الاختبار - إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق المقياس على عينة ثبات بلغ عددها (20) طالبا وطالبة بمدة زمنية فاصلة امدها اسبوعان بين التطبيقين الاول والثاني، وقام الباحثان عبر استعمال معامل ارتباط بيرسون بإيجاد العلاقة بين نتائج التطبيقين الأول والثاني للمقياس،

واستعملا معيار فوران Foran للحكم على جودة معامل الثبات، إذ أشار فوران الى أن الثبات يمكن أن يعد جيدا إذا كان معامل تفسيره المشترك (مربع معامل الثبات) أعلى من (50%)، (Foran,1961:384). وكما هو موضح في جدول (5).

2- طريقة الفا- كرونباخ:

استعمل الباحثان طريقة الفا- كرونباخ لاستخراج معامل الثبات لمقياس الوعي ما وراء معرفي للاستماع لنفس أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (100) طالبا وطالبة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

قيم معاملات الثبات ومعاملات التفسير المشترك لها لطريقتي الاختبار- إعادة تطبيق الاختبار والفا- كرونباخ لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع

معامل الثبات بطريقة				المتغير
معامل التفسير المشترك	الفا- كرونباخ	معامل التفسير المشترك	الاختبار- إعادة تطبيق الاختبار	
%58	0,76	%62	0,79	الوعي ما وراء المعرفي للاستماع

د- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكوّن المقياس في صيغته النهائية (ملحق 1) من (20) فقرة، وان الإستجابة على فقرات المقياس مؤلفة من خمسة بدائل هي: (تتطبق علي دائما، تتطبق علي غالبا، تتطبق علي أحيانا، لا تتطبق علي، لا تتطبق علي ابداء)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتين، والبديل الخامس درجة واحدة، وكانت أعلى درجة للمقياس قد بلغت (100) درجة وأقل درجة بلغت (20) درجة بمتوسط فرضي قدره (60) درجة.

ثانياً:- مقياس الأمل الأكاديمي:

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث، حصلا على مقياس الأمل الأكاديمي الذي أعده فرهاد، وآخرون (Farhad et al. (2024، وقد تألف من (18) فقرة، ولغرض التحقق من صدق المقياس الظاهري فقد تم عرضه على مجموعة محكمين في العلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات وكما هو موضح في الصدق الظاهري للمقياس.

أ- صلاحية الفقرات:

لغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صيغته الأولية، فقد عُرض على نفس مجموعة المحكمين لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول صلاحية الفقرات، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم اعتماد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر (وفقا لمعيار بلوم)، إذ اعتمد الباحثان

هذه النسبة معياراً لصلاحية الفقرات كما تبدو ظاهرياً، ووفقاً لذلك، فقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (100%) وقد تم اعتمادها، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (18) فقرة ولم تستبعد أي فقرة.

ب- تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض تعرّف وضوح تعليمات وفقرات المقياس، ولحساب معدل الوقت المطلوب للإجابة، طُبّق المقياس على ذات العينة الإستطلاعية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع، حيث كانت إجابات أفراد عينة وضوح التعليمات والفقرات بحضور الباحثان كي يجيبا عما يطرحونه من إستفسارات، وقد تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للعينة، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة كان قد بلغ (6) دقائق.

ج- التحليل الإحصائي للفقرات:

طبق المقياس على ذات عينة التحليل الإحصائي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والبالغة (100) طالبا وطالبة، وقد تمثلت إجراءات صدق وثبات مقياس الأمل الأكاديمي بما يأتي:

1- القوة التمييزية لفقرات مقياس الأمل الأكاديمي:

إستخرج الباحثان القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وقد اتبعا في ذلك نفس خطوات استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع وكما موضح في جدول (6).

جدول (6)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الأمل الأكاديمي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية
1	2.625	0.485	2.294	0.488	5.599	2,00
2	2.698	0.460	2.338	0.474	6.351	
3	2.875	0.331	2.639	0.497	4.591	
4	2.985	0.120	2.919	0.273	2.580	
5	2.794	0.405	2.617	0.487	3.243	
6	2.544	0.499	2.389	0.504	2.536	
7	2.705	0.457	2.470	0.515	3.982	
8	2.742	0.438	2.367	0.483	6.694	
9	2.816	0.388	2.566	0.497	4.618	
10	2.742	0.438	2.485	0.501	4.503	
11	2.691	0.463	2.455	0.499	4.024	
12	2.411	0.523	2.022	0.523	6.144	

3.942	0.416	2.779	0.236	2.941	13
3.668	0.469	2.676	0.347	2.860	14
2.239	0.452	1.867	0.354	1.977	15
8.165	0.745	2.352	0.284	2.911	16
4.243	0.485	2.625	0.362	2.845	17
2.902	0.446	2.727	0.340	2.867	18

يظهر من جدول (6) أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) وهي دالة إحصائية، مما يعني أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين، وبذلك لم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس.

2- علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وكما موضح في جدول (7).

جدول (7)

علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأمل الأكاديمي

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
0.202	10	0.295	1
0.180	11	0.312	2
0.270	12	0.271	3
0.237	13	0.209	4
0.411	14	0.194	5
0.250	15	0.193	6
0.141	16	0.198	7
0.198	17	0.317	8
0.400	18	0.260	9

يظهر من جدول (7) أن قيمة (ر) المحسوبة لجميع الفقرات كانت أعلى من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,178) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) وبذلك تم قبول جميع الفقرات وبقي المقياس بصيغته النهائية مؤلفاً من (18) فقرة.

3- مؤشرات ثبات المقياس:

- الاختبار - إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق المقياس على نفس عينة ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع وقام الباحثان عبر استعمال معامل ارتباط بيرسون بإيجاد العلاقة بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، واستعملا معيار فوران Foran للحكم على جودة معامل الثبات، وكما هو موضح في جدول (8).

جدول (8)

قيم معامل الثبات ومعامل التفسير المشترك له لطريقة الاختبار - إعادة تطبيق الاختبار لمقياس الأمل الأكاديمي

معامل الثبات بطريقة		المتغير
معامل التفسير المشترك	الاختبار - إعادة تطبيق الاختبار	
59%	0,77	الأمل الأكاديمي

د- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكوّن المقياس في صيغته النهائية (ملحق 2) من (18) فقرة، وإن الاستجابة على فقرات المقياس مؤلفة من ثلاثة بدائل: (دائما، أحيانا، ابدأ)، إذ يعطى البديل الأول ثلاث درجات، والبديل الثاني درجتين، والبديل الثالث درجة واحدة، وكانت أعلى درجة للمقياس بلغت (54) درجة، وأقل درجة بلغت (18) درجة بمتوسط فرضي قدره (36) درجة.

خامسا:- التطبيق النهائي:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد التأكد من صدق أداتي البحث وثباتهما، أصبح مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي في صيغتهما النهائية جاهزين للتطبيق النهائي، فقد بدأ الباحثان بتطبيق أداتي البحث على عينة البحث الأساسية وقوامها (212) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنكليزية لكلية التربية من جامعة واسط للمدة (من 11 الى 25 - 2 - 2025).

سادسا:- الوسائل الإحصائية:

إستعان الباحثان بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وعلى النحو الآتي:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين للفقرات لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي.

2- معامل ارتباط بيرسون:

لاستخراج علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياسين، واستخراج ثبات المقياسين بطريقة الاختبار - إعادة تطبيق الاختبار، وأيضا لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي.

3- معادلة الفا- كرونباخ:

الفصل الرابع:- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**الهدف الأول:**

تعرف الوعي ما وراء المعرفي للاستماع لدى طلبة الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق الباحثان مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع على عينة البحث الأساسية البالغة (212) طالبا وطالبة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة وتم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على المقياس، إذ بلغ المتوسط الحسابي (60.35) بانحراف معياري قدره (1.91)، وكما موضح في جدول (9):

جدول (9)

يبين القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الوعي ما وراء المعرفي للاستماع	212	60.35	60	1.91	2.67	1.96	0.05 دال

يظهر من جدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة (2.67) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (211)، وهذا يشير الى امتلاك أفراد عينة البحث للوعي ما وراء المعرفي للاستماع، فقد اتفقت نتيجة هذا الهدف مع نتيجة دراسة كل من بوردوهوي، وآخرين (Bourdeaud'hui et al. (2021، ومهرak و سجاد (Mehrak & Sajad (2015 اللتين أشارتا الى امتلاك عينة البحث للوعي ما وراء المعرفي للاستماع، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لنظرية فلافل التي ترى أن الوعي بالاستماع يكمن بأن المعرفة الما وراء معرفية هي تمثل المعرفة الما وراء معرفية والتنظيم الما وراء معرفي، وهذا يعني أن الفرد يكون واعيا تماما بعملياته الإدراكية ومهامه واستراتيجياته، وفي سياق الاستماع، يترجم هذا إلى فهم نقاط القوة والضعف في الاستماع، والوعي بأنماط الاستماع المختلفة، ومعرفة الاستراتيجيات التي تعزز الفهم، فالمعرفة الما وراء معرفية تساعد في التنظيم، والتنظيم بدوره يعزز المعرفة ويؤثر فهم المستمع لأسلوبه في التعلم (المعرفة) على اختياره للاستراتيجيات (التنظيم).

الهدف الثاني:

تعرف الأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق الباحثان مقياس الأمل الأكاديمي على عينة البحث الأساسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة وتم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات أفراد العينة على المقياس، إذ بلغ المتوسط الحسابي (37.14) بانحراف معياري قدره (1.88)، وكما موضح في جدول (10):

جدول (10)

يبين القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس الأمل الأكاديمي

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الأمل الأكاديمي	212	37.14	36	1.88	8.83	1.96	دال

يظهر من جدول (10) أن القيمة التائية المحسوبة (8.83) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (211)، وهذا يشير إلى امتلاك أفراد عينة البحث للأمل الأكاديمي، فقد اتفقت نتيجة هذا الهدف مع نتيجة دراسة كل من الزعبي، والعاسمي (2015)، وعلي (2022)، اللتين أشارتا إلى امتلاك عينة البحث للأمل الأكاديمي، إذ يمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية سنايدر بالقول أن الأمل يشتمل على التفكير المساري حيث يولد الأفراد استراتيجيات متعددة لتحقيق أهدافهم، كما يشتمل على التفكير الفاعل إذ يبادر الأفراد ويحافظون على دوافعهم في استخدام هذه الاستراتيجيات، فالأفراد ذوو الأمل العالي يضعون أهدافاً أكثر وضوحاً ويكونون أكثر قدرة على إيجاد واستخدام طرق متعددة لتحقيق أهدافهم، وعندما يتم إعاقة طريقة واحدة، يمكنهم التحول بمرونة إلى طريقة أخرى لمواصلة السعي وراء الهدف، لذلك، يمكن لمستوى عالٍ من الأمل أن يسهل السعي وراء الهدف وتحقيقه، فالأمل كما ترى النظرية ليس إلا حالة دافعية معرفية، فهو ليس مجرد شعور، بل هو عملية تفكير استباقية وموجهة نحو الهدف تتألف من عنصرين متميزين: التفكير في المسارات، والتفكير في القوة، ويشير التفكير في المسارات إلى قدرة الفرد المتصورة على توليد مسارات أو استراتيجيات قابلة للتطبيق لتحقيق الأهداف المرجوة، من ناحية أخرى، يمثل التفكير في القوة المكون التحفيزي، إنه إيمان الفرد بقدرته على المبادرة بنجاح والحفاظ على الإجراءات اللازمة لمتابعة تلك المسارات المختارة فإن كل من المسارات والتفكير في القوة ضروريان لكي يختبر الطالب الأمل، فبالنسبة لطلبة الجامعات، فإن الأمل الأكاديمي يترجم إلى الاعتقاد بأن المرء قادر على التعامل بنجاح مع متطلبات الدورات الدراسية ومشاريع البحث والامتحانات.

الهدف الثالث:

تعرف العلاقة الارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. لأجل تحقيق هذا الهدف، استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الارتباط (0.44) وبغرض معرفة معنوية دلالة معامل الارتباط استعمل الباحثان الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط وتحويل قيمة معامل ارتباط بيرسون إلى القيمة التائية المقابلة، وكما موضح في جدول (11):

جدول (11)

الاختبار التائي لمعرفة معنوية دلالة معامل ارتباط بيرسون بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي

العينه	قيمة الارتباط	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
		المحسوبة	الجدولية		
212	0.44	7.100	1.96	210	دال

يظهر من جدول (11) وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (210) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط (7.100) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بالقول ان الوعي ما وراء المعرفي للاستماع يمكن أن يغذي الأمل الأكاديمي بشكل كبير، فالوعي ما وراء المعرفي للاستماع في جوهره هو فهم وتنظيم عمليات الاستماع الخاصة بالفرد وهو يتضمن إدراك نقاط القوة والضعف في الاستماع، والطلبة الذين يتمتعون بوعي ما وراء معرفي عالٍ للاستماع هم أكثر عرضة للانخراط بنشاط في المحاضرات والمناقشات، ومعالجة المعلومات بشكل نشط، حيث يعزز هذا النهج الاستباقي فهماً أعمق لمواد المقررات الدراسية وإحساساً أكبر بالسيطرة على بيئة التعلم الخاصة بهم، فضلاً عن ان الأمل الأكاديمي يغذي إصرار الطلبة في مواجهة التحديات، ويشجع المشاركة الاستباقية في مهام التعلم، وعليه، فإن الارتباط بين هذين المفهومين ينبع من الدور الأساسي الذي يؤديه الاستماع في اكتساب المعرفة وتنمية الثقة الأكاديمية، فالطلبة الذين يراقبون وينظمون عمليات الاستماع الخاصة بهم بشكل نشط يكونون مجهزين بشكل أفضل لاستخراج المعنى من المحاضرات والمناقشات وهذا بدوره يؤدي إلى فهم أكثر شمولاً للموضوع، وتعزيز الشعور بالكفاءة والأمل الأكاديمي.

الاستنتاجات:

1- يمتلك أفراد عينة البحث من الطلبة في قسم اللغة الانكليزية وعيا ما وراء معرفي للاستماع ربما بسبب طبيعة دراستهم للغة التي تتطلب منهم دائما الاستماع المستمر والإحاطة بكل يطرح في المحاضرات من أجل التفوق والنجاح.

2- يمتلك أفراد عينة البحث املا أكاديميا مكنهم من التعامل مع العوائق او الصعوبات التي قد يتعرضون لها في دراستهم وهذا الأمل قد يكون ناتجا من شعورهم بالثقة أكاديميا وقدرتهم على استخراج المعنى من المحاضرات والمناقشات وهذا بدوره أدى إلى فهم أكثر شمولاً للمحاضرات.

3- إن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الوعي ما وراء المعرفي للاستماع والأمل الأكاديمي ربما يرجع إلى أن الوعي ما وراء المعرفي للاستماع يساعد على فهم وتنظيم عمليات الاستماع للطلاب مما يعطي شعورا بالتمكن من المادة الدراسية والفهم الأكثر شمولاً للموضوع، فينعكس بالإيجاب على شعورهم بالأمل الأكاديمي.

التوصيات:

1- تنمية الوعي ما وراء المعرفي للاستماع لدى طلبة قسم اللغة الإنكليزية بشكل أكبر كونه مهارة أساسية في تعلم اللغة عبر استعمال وسائل وطرائق تعلم متنوعة فضلا عن مختبرات الصوت.

2- إمكانية استفادة المتخصصين في الصحة النفسية والإرشاد النفسي من نتائج البحث الحالي في دعم الشعور بالأمل الأكاديمي لدى الطلبة بشكل أفضل.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسات وصفية مماثلة عن الوعي ما وراء المعرفي للاستماع وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل التفكير الناقد، الذكاء العاطفي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- 2- إجراء دراسات تجريبية بعنوان فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأمل الأكاديمي لتنمية السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.
- 3- إجراء دراسات أخرى على عينات أخرى مثل الطلبة في المرحلة الإعدادية وطلبة الدراسات العليا لنفس متغيري البحث.

المصادر العربية والاجنبية:-

- الزعيبي، احمد محمد، والعاسمي، رياض نائل. (2015). "الشفقة بالذات وعلاقتها بكل من الأمل الأكاديمي والاكتماب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق". مجلة جامعة دمشق. مجلد (31). عدد (1). دمشق. سوريا.
- صابر، فاطمة، وخفاجة، ميرفت. (2002). "أسس ومبادئ البحث العلمي". مكتبة ومطبعة الاشعاع. الإسكندرية. مصر.
- عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان، حقي زنكنة. (2008). "الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية". دار المكتبة الوطنية. بغداد. العراق.

Anderson, N. J. (2003). "Metacognitive reading strategies increase L2 performance". The Language Teacher. (27): 20-22.

Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2021). "Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills". The Journal of Educational Research. 114(1): 40–51.

Curtis Kachur. (2023). "Examining the Efficacy of Academic Hope for Traditional Probationary and Non-Traditional Students". Academic Guidance Counseling. Adult Education. Education. Psychology. University of Findlay.

Farhad Khormaei et al. (2024). "Development and validation of the academic hope scale (AcHS) for students". Faculty of Educational Sciences and Psychology. Shiraz University. Shiraz, Iran.

Foran, J.G. (1961): a note on Method of Measuring reliability, Journal of educational Psychology, NewYork- USA.

Huang, H. C., et al. (2021). "A study on the perceived positive coaching leadership, sports enthusiasm, and happiness of boxing athletes". Sustainability. 13:7199.

Khormaei F, & Kamari S. (2017). "Construction and examine the psychometric characteristics the academic hope scale". Biqu J Cogni Strate Learn. 5(8):15–37.

- Liu, M. (2016). "Interrelations between foreign language listening anxiety and strategy use and their predicting effects on test performance of high-and low proficient Chinese university EFL learners". *Asia Pac. Educ. Res.* (25): 647–655.
- Mahmoudi, E. & Khonamri, F. (2010). "The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and comprehension monitoring in reading ability of EFL learners". Paper presented The 8th International TELLSI Conference. Al-Zahra University. Tehran, Iran.
- Martin-Krumm C, et al. (2015). "The structure of the state hope scale". *J Posit Psychol.*10(3): 272–281.
- Mehrak Rahimi & Sajad Abedi. (2015). "The Role of Metacognitive Awareness of Listening Strategies in Listening Proficiency: The Case of Language Learners with Different Levels of Academic Self-regulation". *Intelligent Systems Reference Library.* (76):169-192.
- Mehrak Rahimia & Maral Katal. (2012). "Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students". *Procedia- Social and Behavioral Sciences.* (31): 82– 89.
- Nadereh Sohrabi Shegeftia & Siamak Samania. (2011). " Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form". *Procedia- Social and Behavioral Sciences.* (30): 1133– 1136.
- Nunnally, J. (1978): *Psychometric Theory*. New York. McGraw Hill Company.
- Nur Durmaz, B. & Asik, A. (2022). "The adaptation of metacognitive awareness listening questionnaire into Turkish". *Gazi University Gazi Egitim Fakultesi Dergisi.* 42(1): 897-920.
- Pekrun R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice". *Educ Psychol Rev.* 18(4): 315–341.
- Snyder CR. (2002). "Hope theory: rainbows in the mind". *Psychol Inq.* (13): 249–275.
- Vandergrift, L. (2005). "Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening". *Appl. Linguist.* (26): 70–89.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. (2006). "The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation". *Language Learning.* 56 (3): 431-462.
- Wenden, A. (1998). "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics.* 19(4): 515–537.
- Wong, W.L., & Cheung, Sh. (2024). "Hope and its associations with academic-related outcomes and general wellbeing among college students: the importance of measurement specificity". *BMC Psychol* 12, 398.

Xu, J. (2017). "The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness between Test-Taking Motivation and Listening Test Score: An Expectancy-Value Theory Approach". Front. Psychol. 8:2201.

الملحق:-

ملحق (1)

مقياس الوعي ما وراء المعرفي للاستماع
بصيغته النهائية

عزيزي الطالب... الطالبة:
تحية طيبة:

يعرض عليك الباحثان مجموعة من الفقرات المعبرة عما تشعر به، وامام كل فقرة خمسة بدائل للاجابة، يرجى قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بعناية والى اجابة عليها بصدق وموضوعية عبر وضع علامة (√) تحت أحد البدائل، كما يرجو الباحثان عدم ترك اي فقرة بدون اجابة، علماً أنه لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة، اذ تعد الاجابة صحيحة عندما تعبر عن حقيقة مشاعرك وان اجابتك هي للاغراض البحث العلمي فقط..

شاكران تعاونك معنا...

ت	الفقرات	تتطبق علي دائما	تتطبق علي غالبا	تتطبق علي أحيانا	لا تتطبق علي	لا تتطبق علي ابدا
1	قبل أن أبدأ الاستماع، يكون لدي خطة في ذهني لكيفية الاستماع.					
2	أركز بشكل أكبر على النص عندما أواجه صعوبة في الفهم.					
3	أجد أن الاستماع أصعب من القراءة أو التحدث أو الكتابة باللغة الإنجليزية.					
4	أترجم في ذهني وأنا أستمع.					
5	أستخدم الكلمات التي أفهمها لتخمين معنى الكلمات التي لم أفهمها.					
6	عندما يشنت ذهني، أستعيد تركيزي على الفور.					
7	أثناء استماعي، أقوم بمقارنة ما أفهمه مع ما أعرفه عن الموضوع.					
8	أشعر أن فهم الاستماع باللغة الإنجليزية يشكل تحديًا بالنسبة لي.					
9	أستخدم خبرتي ومعرفتي لمساعدتي على الفهم.					

10	قبل الاستماع، أفكر في نصوص مشابهة ربما استمعت إليها.				
11	أقوم بترجمة الكلمات الرئيسية أثناء الاستماع.				
12	أحاول العودة إلى المسار الصحيح عندما أفقد التركيز.				
13	أثناء الاستماع، أقوم بسرعة بتعديل تفسيراتي إذا أدركت أنها غير صحيحة.				
14	بعد الاستماع، أفكر مرة أخرى في الطريقة التي استمعت بها، وفي ما قد أفعله بشكل مختلف في المرة القادمة.				
15	لا أشعر بالتوتر عندما أستمع إلى اللغة الإنجليزية.				
16	عندما أجد صعوبة في فهم ما أسمع، أستسلم وأتوقف عن الاستماع.				
17	أستخدم الفكرة العامة للنص لتساعدني في تخمين معنى الكلمات التي لا أفهمها.				
18	أقوم بترجمة كلمة كلمة وأنا أستمع.				
19	عندما أخمن معنى كلمة ما، أفكر في كل شيء آخر سمعته، لأرى ما إذا كان تخميني منطقيًا أم لا.				
20	عندما أستمع، أسأل نفسي بشكل دوري إذا كنت راضيًا عن مستوى فهمي.				

ملحق (2)

مقياس الأمل الأكاديمي
بصيغته النهائية

عزيزي الطالب... الطالبة:
تحية طيبة:

يعرض عليك الباحثان مجموعة من الفقرات المعبرة عما تشعر به، وامام كل فقرة ثلاث بدائل للاجابة، يرجى قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بعناية والإجابة عليها بصدق وموضوعية عبر وضع علامة (✓) تحت أحد البدائل، كما يرجو الباحثان عدم ترك اي فقرة بدون اجابة، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، اذ تعد الاجابة صحيحة عندما تعبر عن حقيقة مشاعرك وان اجابتك هي للاغراض البحث العلمي فقط..

شاكران تعاونك معنا...

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أتمنى أن أجد وظيفة جيدة عن طريق التعليم.			
2	أتمنى أن أكتسب مهارات اجتماعية أفضل من خلال الدراسة في الجامعة.			
3	أتمنى أن أحقق مكانة اجتماعية جيدة وهيبة مرموقة من خلال الدراسة في الجامعة.			
4	إن المواد التي تعلمتها في الجامعة خلال دراستي فيها ستزيد من مهاراتي المهنية.			
5	يمكنني أن أحظى بالاحترام والشعبية بدون الدراسة في الجامعة.			
6	أتمنى أن تعزز المواد التي يتم تدريسها لي في الجامعة مهاراتي في التفكير والتأمل.			
7	أمل أن يوفر لي التعليم الجامعي النجاح في الحياة.			
8	إن العمل في السوق والعمل لحسابي الخاص يعلماني مهارات أكثر من قضاء الوقت في الدراسة بالجامعة.			
9	إن الحصول على درجات جيدة في الجامعة لا علاقة له بالعثور على وظيفة جيدة في المستقبل.			
10	أتمنى أن أتمكن من تحقيق رغباتي وأمنياتي من خلال الدراسة في الجامعة.			
11	يمكنني أن أكون فخوراً ومحبوّباً لدى عائلتي وأقاربي من خلال الدراسة في الجامعة.			
12	المواد المقدمة في الكتب المدرسية ستجعلني أكثر دراية بالحياة في المجتمع.			
13	التواصل مع أساتذتي وزملائي سيجعلني مستعداً للحياة في المجتمع.			
14	أمل أن يساعدني التعليم الجامعي في الحصول على مكانة ووضع أفضل مقارنة بالآخرين.			
15	المواد التي أتعلّمها في الجامعة يمكن أن توفر لي الحلول في الحياة.			
16	سوف يفهم الجميع في المستقبل أن التعليم في الجامعة هو مضيعة للوقت.			
17	أمل أن تساعدني الأشياء التي أتعلّمها في الجامعة والكتب الدراسية في حياتي الحقيقية وتكوين الأسرة.			
18	إن المواد التي تعلمتها في الجامعة لا علاقة لها بالنجاح المهني في المستقبل.			

