فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية

Efficacy of a Program based on self Regulation Strategies to develop Mindfulness and meta cognitive Skills of Students of Faculty of Education

دكتوره ايمان عبد الرؤوف عبد الحليم عبد الحميد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية ، وتمثلت عينة البحث في مجموعة من طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس في العام الجامعي 2020/ 2019 وعددهم (90) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وعددهم (45) ومجموعة ضابطة وعددهم(45) وتم استخدام المنهج شبه التجريبي و بعد المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة تبين فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغيري اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على كل من مقياسي اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الذاتي، اليقظة العقلية، مهارات ما وراء المعرفة، طلاب الجامعة.

Abstract

The current Research aims to develop both Mindfulness and meta cognitive Skills among Students of Faculty of Education. and the Sample consists of (90) Students in the first Level of the Psychology Department in the academic Year 2019/2020. and they were divided into an experimental group of (45) and a control group (45). the semi-experimental approach was used. and after statistical Treatment of the scores of the experimental and control groups. the Results showed that there are statistically significant Differences between the mean scores of the experimental and control groups in Post-measurement of the variables of Mindfulness and meta cognitive skills in favor of the experimental group. and there is a statistically significant Relationship between the mean scores of students on Mindfulness scale and its Sub-dimensions and the meta cognitive Skills Scale and its Sub-dimensions. and the research also found that there are no differences between the mean scores of males and the mean scores of females on both measures of Mindfulness and meta cognitive Skills.

Key words: Self-Regulation Strategies. Mindfulness. Meta cognitive Skills. University Students.

المقدمة

يمر العالم في الفترة الحالية بالعديد من التغيرات المتلاحقة والسريعة والتي تفرض على النظم التعليمية ضرورة بناء متعلم قادر على مواكبة تلك التغيرات والتكيف والتوافق معها ، ومن هنا يجب أن يتم الاعتماد بشكل أكبر على المتعلم ذاته وان يكون دوره أكثر إيجابية في عملية التعلم و تمكينه من تنمية وتطوير ذاته قدراته والتعلم المستمر، ولذلك فيعد مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم من المفاهيم الملحة في الفترة الحالية لمساعدة المتعلم على استغلال طاقاته وإمكاناته وإدارتها للتحكم بها وذلك لتحقيق الأداء الأفضل للأفراد ومن ثم للمجتمع ككل.

ولقد أشار Matric 2018 إلى أن مفهوم التنظيم الذاتي يوفر للأفراد العديد من الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف سواء كانت أهداف خاصة أو أهداف عامة، فمن خلال التنظيم الذاتي يتمكن الفرد من تحقيق ذاته، إن التعلم المنظم ذاتيا يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف أكاديمية أعلى لأنها تمنحهم التحكم في عملية التعلم لديهم ولذلك فإن الطلاب بحاجة إلى المعرفة بعمليات التنظيم الذاتي، ولقد أشار فهد الردادي (2019) إلى أن معظم الباحثين يتفقون على أن تحقيق أهداف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذو معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتيا فهو عملية مخططة وتقييمية وتكيفية مكونة من عمليات واستراتيجيات حيث يقوم الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام الدراسية، حيث يسعى الطلاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارات وهذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتيا.

فيعد التعلم المنظم ذاتيا بما يتضمنه من استراتيجيات تعلم أحد المفاهيم المهمة في إنجاز الطلاب حيث يقوم الإنجاز الأكاديمي للطلاب على أساس علاقته بقياس قدرتهم من خلال العلاقة بكفاءة التدريس أو كفاءة البيئة التعليمية ومن هنا يرى المتخصصون

في هذا المجال ضرورة مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لان التنظيم الذاتي للتعلم يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والذي يعد من أهم الأهداف التربوية (إبراهيم الحسينان، 2017).

ويعد مصطلح اليقظة العقلية من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس وأوصت العديد من الدراسات الحديثة مثل دراسة سعد الحارثي (2019) بضرورة عمل برامج لتنمية اليقظة العقلية و دراسة النشمي الرويلي (2019) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالمتغيرات النفسية الايجابية كاليقظة العقلية لدى المرشدين الطلابيين، واهتمت العديد من الدراسات الحديثة بدراسة مفهوم اليقظة العقلية لما له من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى تحقيق الأهداف التربوية ، كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية متغير مهارات ما وراء المعرفة ودوره الرئيسي في رفع الأداء الأكاديمي للمواد الدراسية المختلفة مثل دراسة كل من García. Cueli. Rod-ríguez. Krawec. and Paloma (2015) التي أشارت إلى أن تنمية تلك المهارات يؤدي إلى نجاح الطالب في المهام الدراسية .

ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي لتنمية اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية.

مشكلة البحث

تنطلق مشكلة البحث الحالي من خلال المحاور التالية:-

المحور الأول: أشارت العديد من الدراسات للدور الفعال للتنظيم الذاتي في عملية التعلم مثل دراسة كل من آسيا العايش و كنزة مرغني (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، و دراسة كل من فريال أبو ستة و شيماء حميدة (2016) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني، ودراسة محمد الحيدري (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين

التحـــصيل الأكـــاديمي وكـــل مـــن تنظـــيم الـــذات وحـــل المـــشكلات ، و دراسـة بكر عبد الله (2016) التي أوصت بضرورة الاهتمام بمستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخـصيته في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، والاهتمام بتـدريب الطـلاب المباشـر علـى مهـارات فاعليـة وتنظـيم وتقـدير الـذات وتـدريب أعـضاء هيئـة التـدريس علـى توظيـف خبـرات الدارسـين وتنظـيمهم الـذاتي بشكل جيد خـلال الممارسـات التعليميـة لرفـع مـستوى فعاليـة وتنظـيم الـذات وتقـدير الـذات بـصفة خاصـة، و دراسة كل من عبد اللطيف مومني و قاسم خزعلي (2016) التي أشارت إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تتنبآ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي.٪37.

و من الدراسات الحديثة دراسة سامر عبد الهادي(2018) التي أوصت بأهمية توعية المجتمع الأكاديمي بمهارة التنظيم الذاتي و إجراء المزيد من الدراسات حول التنظيم الذاتي في ضوء عدد من المتغيرات الأخرى، و دراسة أحمد العبسي (2018) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الانجازو دراسة سعاد الشويخ (2018) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية كل من التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و دراسة زروق سهيلة (2018)التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والتوافق الدراسي لدى الطلاب.

المحور الثاني: أشارت العديد من الدراسات الحديثة لأهمية متغير اليقظة العقلية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل دراسة نائل أخرس(2016) التي توصلت إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين اليقظة العقلية وأعراض الوهن النفسي، و دراسة أماني الهاشم (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية والدرجة الكلية لدرجة سلوك

المواطنة التنظيمية، و دراسة أمل جبر(2018) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم، و دراسة كل من رانيه الطوطو و أمينة رزق (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي، و دراسة علي الشلوي (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، و دراسة فاطمة مطلك (2019) التي أكدت وجود تأثير كبير لليقظة العقلية في التفكير الإيجابي، و دراسة النشمي الرويلي (2019) التي أوضحت وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والتدفق النفسي ومن التوصيات التي خرجت بها الدراسة الاهتمام بالمتغيرات النفسية الايجابية لدى المرشدين الطلابيين.

و كذلك دراسة سعد الحارثي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية وأعراض القلق لدى عينة الدراسة، وتعمل اليقظة العقلية كمنبئ بأعراض القلق وقدمت الدراسة توصيات بضرورة تدعيم مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الكلية التقنية والتخفيف من حدة أعراض القلق لديهم، و دراسة على شعيب (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى0.01 بين كل من التعلم الانفعالي – الاجتماعي و اليقظة العقلية و المرونة النفسية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب من كلية التربية– جامعة المنوفية، كما أن متغيرات اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي والمرونة النفسية تساهم في التنبؤ بالتعلم الانفعالي– الاجتماعي، و دراسة كل من سمية النجاشي و نوال الموسى (2020) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين كل من الشرود الذهني المتعمد و أبعاد التفكير الابتكاري واليقظة الذهنية، و ظهر أن اليقظة الذهنية تتنبأ بنسبة 10 ٪من قدرة التفكير الابتكاري و كذلك وجود علاقة ايجابية بين اليقظة الذهنية والتفكير الابتكاري.

ودراسة جوهرة المرشود (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.01) بين أبعاد الحكمة واليقظة العقلية، ومن الدراسات الحديثة التي تناولت متغير اليقظة العقلية دراسة جودت النجار(2020) التي توصلت إلى وجود

علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة.05 بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية وجميع أبعادها من جهة وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة ، ويمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة في ضوء إستراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية ويوصي البحث بعمل برامج إرشادية وعلاجية لتنمية إستراتيجيات المواجهة الايجابية واليقظة الذهنية والتوجه نحو الحياة والتخفيف من حدة إستراتيجيات المواجهة السلبية لدى الأشخاص المعاقين حركي.

المحور الثالث: لقد أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى أهمية متغير مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الدراسي كدراسة Millis (2016) التي أكدت أنه يتم الإشارة بشكل متزايد بأن ما وراء المعرفة ضروري للتعلم ، وكذلك دراسة كل من Sari1. Sunarmi and Tenzer (2018) التي أشارت إلى احتياج الطلاب في عدة مدارس ثانوية في ولاية مالانج إلى استراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم الأحياء، و أن هناك ارتباط بين المهارات ما وراء المعرفية وإدراك الطالب لمخرجات التعلم من خلال نموذج التعلم الاستقصائي الموجه وأشارت إلى مقدار مساهمة المهارة ما وراء المعرفية في نتيجة التعلم المعرفي للطالب ٪37.2.، كما أكدت دراسة Tachie (2019) على أهمية استخدام المتعلمين للمهارات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في حل مشكلات الرياضيات، و كشفت النتائج أن استخدام المتعلمين للمهارات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل تحليل المهام والتخطيط والمراقبة والتحقق و التفكير ومهارات المراقبة الذاتية والجماعية والتنظيم الذاتي المهارات (SR) والتقييم الذاتي (SA) ساعدهم في حل مشاكل الرياضيات فهي تمكن المتعلمين من حل المشكلات بسهولة أكبر من خلال المناقشات الجماعية والتفكير عن تفكيرهم.

كما تؤكد العديد من الأبحاث الحديثة مثل دراسة كل من Fauzi and Sa'diyah (2019)) إلى أهمية استخدام مهارات ما وراء المعرفة في مجال تعلم العلوم ، حيث تم الاستقرار إلى أن ما وراء المعرفة هو أحد أهم العوامل الناجحة في التحصيل التعليمي حيث أوصت بأهمية تمكين الطلاب من استخدام المهارات ما وراء المعرفية على النحو

الأمثل، كما أشار كل من Azizah. Nasrudin and Mitarlis(2019) إلى أن إحدى المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين هي مهارات التفكير ما وراء المعرفية حيث أظهرت دراسات عديدة أن الطلاب الجامعيين الذين استخدموا المهارات ما وراء المعرفية هم أكثر نجاحًا في التعلم و كما تم التوصل إلى أنه يمكن استخدام المهارات ما وراء المعرفية في حل مشكلات الكيمياء.

المحور الرابع: تضارب نتائج العديد من الدراسات التي تحدد أثر النوع على اليقظة العقلية كدراسة أماني الهاشم (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية لمحافظة عمان تعزى لمتغير النوع و دراسة نجلاء ناجواس (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط تعزى لمتغير النوع ، وذلك يختلف مع دراسة كل من مها عبد و زينب بديوي (2018) التي توصلت إلى وجود فروق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث دراسة و دراسة هبه عيسى (2018) التي أشارت إلى وجود فروق تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، ودراسة فيصل الربيع (2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وكذلك تضارب نتائج العديد من الدراسات التي تحدد أثر النوع في مهارات ما وراء المعرفة فلقد أشارت نتيجة دراسة كل من Garzóna . Bustosb. and Lizarazo (2020) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ما وراء المعرفية تبعا لمتغير النوع ، وأشارت نتيجة دراسة محمد خريسات (2016) أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، بينما أشارت نتيجة دراسة محمد العارضة (2016) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور و نتيجة دراسة كل من عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011) التي كشفت عن وجود أثر دال إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للنوع ولصالح الإناث.

من المحاور السابقة تتلخص مشكلة البحث في الإجابة على تساؤلات الآتية:-

- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية؟
- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية؟
- ما العلاقة بين كل من اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية و مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية؟
- ما أثر النوع على كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية؟

الأهداف

- تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية.
- تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية.
- تحديد العلاقة بين كل من اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية و مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية.
- تحديد أثر النوع على كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية.

الأهمية

الأهمية النظرية

- تتمثل أهمية البحث من أهمية المتغيرات موضع الدراسة المتمثلة في استراتيجيات التنظيم الذاتي واليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة.
- تتمثل أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة العمرية موضع الدراسة وهي المرحلة الجامعية ، فهي من المراحل الهامة في حياة الفرد وذات التأثير الكبير على حياة الفرد في المراحل المستقبلية.

- توسيع الإطار النظري في العديد من المتغيرات الحديثة موضع الدراسة كمتغير التنظيم الذاتي ومتغير اليقظة العقلية.

الأهمية التطبيقية

- يقدم البحث الحالي مقياس لقياس كل من اليقظة العقلية والمهارات ما وراء المعرفة .
- تقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي وكيفية استخدام تلك الاستراتيجيات في تحسين العديد من المتغيرات النفسية الإيجابية .
- يقدم البحث إطار تدريبي لتنمية كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية : يتحدد البحث الحالي بالمتغيرات التي يتناولها بالدراسة وهي استراتيجيات التنظيم الذاتي و اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة .

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019 /2020.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في كلية التربية جامعة حلوان.

الحدود البشرية: وتمثلت في مجموعة من طلاب شعبة علم النفس الفرقة الأولى كلية التربية جامعة حلوان.

مصطلحات البحث

اليقظة العقلية " وتعرفها الباحثة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اليقظة العقلية".

مهارات ما وراء المعرفة" وتعرفها الباحثة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات ما وراء المعرفة".

الإطار النظري والدراسات السابقة

استراتيجيات التنظيم الذاتي

تعني إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم استخدام الطالب لعدد من الإستراتيجيات تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم تعلمه وسلوكه بطريقة جيدة، وتساعده أيضا على تنظيم بيئة التعلم لديه لتحقيق الأهداف الدراسية التي يسعى إليها.

ويوجد ثلاثة أنواع لتلك الاستراتيجيات هي:-

أولا: الاستراتيجيات المعرفية : وهي الأساليب والطرق المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في عملية التعلم والتذكر والتعرف على المواد الدراسية الجديدة والمقررة عليهم، وربط ما يتعلمه بما تم تعلمه في الماضي ومن تلك الاستراتيجيات ما يلي :

التنظيم والتحويل: وتشير إلى قيام التلميذ بتنظيم المعلومات والمعارف الجديدة ومحاولة ربطها بمعارفه السابقة ليحسن تعلمها بمعنى تنظيم المادة التعليمية الجديدة وربطها بالمعلومات والمعارف التي سبق تعلمها.

التسميع والتذكر: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد الدراسية حيث يقوم الطالب بتكرار ومراجعة ما تم تعلمه لمقاومة عملية النسيان.

الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها : وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل الاحتفاظ بالملخصات والاختبارات والكتب وتسجيل الملاحظات ومراجعتها.

الخرائط المعرفية : وتشير إلى جهود الطالب في تحويل وتلخيص وترجمة الدرس كما ورد في الكتاب أو في شرح الأستاذ إلى خريطة ذهنية تبين المعلومات الرئيسية ومدى الربط بين المعلومات بعضها البعض سواء كانت علاقات سببية أو ارتباطيه أو غير ذلك وتساعد تلك الخرائط المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل مترابط و مقاوم لعملية النسيان .

ثانيا: الاستراتيجيات الما وراء المعرفية (الميتا معرفية) وتشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب من أجل الإدارة و التحكم في العمليات العقلية لديه ، فهمي تمثل معرفة حول ما لدى الفرد من عمليات عقلية.

التخطيط ووضع الهدف : وتشير إلى قيام التلميذ بوضع خطة لعملية التعلم وتحديد الأهداف رئيسية التي يسعى إليها وتقسيمها إلى أهداف إجرائية فرعية أهداف تعليمية لنفسه، أو التخطيط من أجل تتابع أو تزامن أو استكمال الأنشطة .

التقويم الذاتي: وهو قيام التلميذ ب متابعة مدى تنفيذ ما يسعى إليه من أهداف والوقوف على الجوانب الضعف من أجل معالجتها وتصويبها.

مكافأة الذات (التعزيز الذاتي) : وهو قيام الطالب بعمل عملية تعزيز ومكافأة لما يقوم به من مهام ناجحة من أجل المساعدة على تكرار تلك الأفعال الإيجابية وتساعد تلك العملية على تشجيع الطالب على القيام بالمهام الدراسية بشكل ناجح سواء كان التعزيز مادي أو معنوي.

المراقبة الذاتية : وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل المراقبة أو التركيز في الأنشطة والمهام الدراسية التي يقوم بها والنتائج التي يصل إليها.

ثالثا: الاستراتيجيات إدارة المصدر : وتشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط وتنظم المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي يحتاجها المتعلم لتحقيق ما يسعى إليه من أهداف تعليمية ومن تلك الاستراتيجيات.

البحث عن المعلومات : وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل الحصول على المعلومات اللازمة للتعلم والتحصيل الجيد. وكذلك البحث عن المصادر التي توفر للمتعلم تلك المعلومات.

إدارة البيئة والوقت : وتشير إلى جهود التي يبذلها المتعلم من أجل تنظيم بيئة ووقت الدراسة والمراجعة وتحديد الأوقات المناسبة لعملية الاستذكار.

البحث عن العون الاجتماعي: وتشير إلى جهود المتعلم من أجل طلب المساعدة من الآخرين المحيطين به ومناقشة المواد الدراسية والواجبات المنزلية من (المعلمين – الأسرة – الزملاء أو الأقران).

(أحمد بلعيد و عبد السلام طيبة، 2018)

ويذكر فهد الردادي (2019) مكونات التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي:-

المكون المعرفي

تشير المعرفة إلى الخطوات المتضمنة في محاولة الفرد معرفة العالم من حوله ويشمل تحديد خطوات الإدراك والفهم والأحكام العقلية ويتضمن في العادة عمليات عقلية شعورية، والمكون المعرفي يعنى فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه حيث يؤكد هذا المكون على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف وتكوين التنبؤات والتوقعات للنتائج وتعزيز نشاط المعرفة العقلية وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي ويفترض المكون المعرفي توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد تساعده في عملية التجهيز والمعالجة.

المكون ما وراء المعرفي

يعد هذا المكون المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتيا إذ أن التطبيق الصحيح للمعرفة يعتمد بشكل كبير على كفاءة الفرد في استخدام مهارات ما وراء المعرفة وتبرز أهمية هذا المكون واستخدام استراتيجياته في التحصيل الدراسي ويشير هذا المكون إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف ، كما تشير إلى عمليات التفكير المعقدة التي تحدث أثناء العمليات المعرفية والتي تساعد المتعلم على التحكم في بنيته المعرفية وتسهم في الانتقال به من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم الكيفي.

المكون الدافعي

تعد الدافعية من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات ، كما تعد مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها ، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف وتوصف بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، فهي عبارة عن محرك داخلي يوجه

سلوك الفرد للقيام بفعل معين وهذا يصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتيا للاستمرار في الممارسة أو الدراسة في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين أو المعلمين .

مكون إدارة المصادر

ويتعلق هذا المكون بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم ويشتمل على إدارة وقت وبيئة الدراسة ووضع جدول أعمال واختيار المكان المناسب للتعلم وتنظيم الجهد والتعلم من الأقران وطلب المساعدة.

المكون الإداري

ويأتي هذا المكون داعما للمكون الدافعي ويقوم بدور هام في التقليل من دور المشتتات المحيطة بالتعلم ويعمل على زيادة مستوى الدافعية اللازمة لانجاز مهمة ما ويشمل التحكم في الانتباه والتحكم في الدافعية وتعليم الذات والتحكم في الآخرين بموقف المهمة والتحكم في المهمة ذاتها.

و يرى إبراهيم الحسينان (2010) أنه بالرغم من تنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فإنه توجد خصائص محددة مشتركة بينها وهي:-

- الاستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
- تتولد الاستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط تتناول أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.
- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختيارياً، وتتصف بالمرونة في التطبيق؛ حيث تتضمن هذه كلا من المهارات المعرفية، والإرادة والدافعية.
- هذه الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين- وتستخدم في حل المشكلات- ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد- وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- يتضمن النضج الاستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية، وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

الاستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعالات، وبعض هذه الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد استراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتيجيات يتصف بالنوعية، أي يصلح لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف . (في: آسيا العايش وكنزة علي، 2015).

تشير العديد من الدراسات العلمية إلى خصائص الطلاب المتعلمين المنظمين ذاتيا على النحو التالي:-

- قادرون على تحديد أهدافهم.
- متعلمون إستراتيجيون.
- يمتلكون دافعية للإنجاز ودافعية ذاتية مرتفعة.
- لديهم وعي بالعمليات المعرفية.
- متعلمون ومتعاونون.
- على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها.
- يعرف كيف يخطط ويتكلم و يوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية.
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية.
- يخطط ويتحكم في الوقت والجهد الذي يستخدمه في المهمة ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية ناجحة. (إبراهيم الحسينان، 2017)

ويتحدد البحث الحالي بعدد من الاستراتيجيات وهي إستراتيجية التنظيم والتحويل وإستراتيجية التذكر وإستراتيجية الخرائط المعرفية وإستراتيجية التعزيز وإستراتيجية التخطيط وإستراتيجية التقويم و إستراتيجية طلب العون والمساعدة وإستراتيجية إدارة البيئة و الوقت وإستراتيجية البحث عن المعلومات والمصادر.

اليقظة العقلية

أكد ناصر عبد الرشيد (2019، 1) أن اليقظة العقلية هي حالة وعي وتفتح عقلي ينتج من تركيز الفرد لانتباهه بصورة هادفة في اللحظة الحاضرة دون تقييم لأحداث الحاضر ومتابعة ما يحدث لحظة بلحظة، والوعي بما يحدث حوله في اللحظة الآنية بالذات وتحرير وعيه من الغرق في الماضي او الحزن عليه أو التعلق بالمستقبل تعلقا قائما على التمني والتصورات الذهنية غير الواقعية ، وتظهر اليقظة العقلية في أجسامنا وعقولنا والعالم من حولنا ويمكن عن طريق اليقظة العقلية تجنب إيذاء النفس أو الآخرين ، كما يمكن تعريف اليقظة العقلية بأنها القدرة على رسم التميز لحالة مرنة من العقل والانفتاح على الجديد وعملية رسم نشط لقضايا جديدة.

إن الوعي باليقظة العقلية له ثلاثة سمات رئيسية وهي:-

الغرضية: حيث أن اليقظة العقلية تكون موجهة بهدف وغرض وتعمل على توجيه الانتباه عمدا وليس بشكل عشوائي أو بسبب الصدفة.

الحضور: وتشمل الانخراط الكامل مع الوقت الحاضر والاهتمام به وليس الاندماج في أحداث الماضي أو التطلعات المستقبلية.

القبول : وتشمل عدم إصدار الأحكام تجاه اللحظة الحالية سواء بالإيجاب أو السلب وبالتالي لا يتم الحكم على الأفكار أو العواطف ، فهي ببساطة الإنتباه لما يحدث وملاحظته دون إصدار أحكام.

(Naik. Harris and Forthun. 2013)

لقد وضع) Kabat- Zinn 1990 (عدد من خصائص للفرد الذي يتمتع باليقظة الذهنية وذلك على النحو التالي:-

اللاحكمي Non Judging :وتعني أن الفرد يتصف بالقدرة على الملاحظة المبنية على اللحظة باللحظة الحاضرة دون تقييم أو تصنيف..

الموافقة Acceptance :وتعني أن الفرد منفتح لرؤية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة، الموافقة لا تعني السلبية بل أنها تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.

صبور Patience :يسمح الفرد للأشياء بالظهور في وقتها، حيث يتسم بالصبر والتأني والتمعن في الأمور في اللحظة الحاضرة.

واثق Trust :واثق من نفسه وقدراته والمحيطين به وانفعالاته .

متعاطف Empathy :يتصف الفرد بالمشاعر، فهو قادر على فهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم.

منفتح Openness :يرى الأشياء كما لو أنه رآها لأول مرة ولديه مرونة في التعامل مع الأشخاص والأحداث فهو منفتح لا يتمسك بوجهة نظره فقط.

لطيف Gentleness :يتصف بكونه داعما للمحيطين به وغير صارم ومتسامحا.

(في: جودت النجار، 2020)

مهارات ما وراء المعرفة

يعني مفهوم ما وراء المعرفة التفكير في التفكير بمعنى أن يعرف الفرد كيف يفكر، وبماذا يفكر أو أن يعني طريقة تفكيره في الأشياء ويضبطها أو يراقبها وذلك لأن معرفة الفرد الطريقة التي يفكر بها لكي يصل إلى الحل تعد أمراً لا غنى عنه في عمليات التفكير، فالفرد عندما تواجهه مشكلة بها حاجة إلى حل لا يمكن أن يتوصل إلى الحل ما لم يدخل في عملية الحل و يفكر قبل التنفيذ بكيفية الوصول إلى الحل ثم التفكير فيما إذا كان حلهً صحيحا أم لا، وبغير هذا الأسلوب لا ضامنة لنجاحه في الوصول إلى حل صحيح، وهذا يعني : – أن يسأل نفسه عن طريقة الحل؟ ، وأن يسأل نفسه كيف يمكنه تطبيق طريقة الحل؟، أن يسأل نفسه عما يعرفه وعما لا يعرفه؟، أن يسأل نفسه عما إذا كان تمكن من تطبيق طريقة الحل بشكل صحيح؟ ، و أن يسأل نفسه عما إذا كان حله صحيحاً أم لا؟

وكل هذا يقتضي مهارات وعمليات عقلية يطلق عليها مهارات ما وراء المعرفة، لقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة Meta– cognition في سبعينيات القرن العشرين على يد عامل النفس الأمريكي المعرفي فلافل ((Flafell وبظهورها فتح أفقا

جديـدة في دراسـة موضـوعات الـذكاء و التفكير و أنواعه ومستوياته والحاجة إليه ومهارات التفكير، وتوسع هذا المفهوم وتطور في الثمانينات وما زال في تطور مستمر ويشير مصـطلح مـا وراء المعرفـة إلى عمليـات التفكير في التفكير أو المراقبـة الذاتيـة والاسـتخدام الـواعي لاستراتيجيات التعلم بمعنى تعلـم الفـرد كيـف يـتعلم؛ لـذلك فـإن تبنـي هـذا المفهـوم في عمليات التعلم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعـل المـتعلم أكثر إيجابيـة ونشاطا في عملية التعلم وجمع المعلومات، وتنظيمها وتقوميها في أثناء عملية التعلم فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه (محسن عطية، 2014، 139–138).

و لقد أشار Squier (2016)إلى أن مصطلحي مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة يشيران إلى التصرف الواعي واستخدام المعرفة لإحداث تغيير في الطريقة التي تتحكم وتدير العمليات العقلية لدى الفرد، إن التمكن من استخدام تلك المهارات يدل على تحقيق مستوى عالي من الكفاءة، وجدير بالذكر أن هناك جانبان رئيسيان لـ ما وراء المعرفة: وهما "الوعي بالإدراك" (والذي يسمح لنا بتحديد ما يؤثر على التعلم والأداء) و "تنظيم الإدراك" (الذي يسمح لنا باختيار الاستجابات المناسبة لمواقف محددة من أجل تحسين الطريقة التي نتحكم بها في العمليات .

كما أشار كل من عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011) إلى أن التفكيـر مـا وراء المعرفـي حظـي باهتمـام كبيـر فـي السـنوات الأخيرة، وذلك لما له من أهمية في تحسين طريقـة تفكيـر المتعلمـين، حيـث يزيـد مـن وعـي المتعلمـين لمـا يدرسـونه، فالطالـب المفكـر تفكيـراً مـا وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقـت واحـد عنـدما يواجـه مشـكلة، أو فـي أثنـاء الموقـف التعليمـي، حيـث يقـوم بـدور مولـد للأفكـار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجـه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحـل، ويضـع أمامـه خيـارات متعـددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

وأشار Schraw (1996) أن هناك العديد من التصنيفات لمكونات ما وراء المعرفة ولكن هناك إجماع على ثلاثة مهارات أساسية وهي:–

التخطيط Planning: ويتمثل في أن يكون للفرد هدفا موجها ذاتيا، وأن يكون لديه خطة لتحقيق الهدف وتتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل: ما طبيعة المهمة؟ وما هو هدفي؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاج إليها؟ وكم من الوقت و الإمكانيات التي أحتاج إليها؟.

المراقبة Monitoring : حيث يحتاج الفرد إلى آلية اختبار الذات لمراقبة تحقيق الهدف وتتضمن أن يطرح أسئلة مثل: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تعديلات؟

التقويم Evaluation : ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر وتتضمن أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟

(في: عدنان العتوم، 2012)

وفيما يلي عرض لعدد من الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة

أولا: دراسات سابقة عن استراتيجيات التنظيم الذاتي

هدفت دراسة كل من آسيا العايش و كنزة مرغني (2015) إلى تحديد العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدي طلبة جامعة الوادي، وتحديد الفروق تبعا لكل من النوع والتخصص، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من مستوى سنة أولى جامعي بشعبتين (علوم اجتماعية ورياضيات) تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتوصل البحث إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير النوع وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص.

وكذلك هدفت دراسة كل من مصطفى الهيلات و عبد الله رزق و أحمد الخواجا (2015) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين

والطلبة غير الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة من (110) طالبا موهوبا و(110)طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية لمتوسطات عينة الدراسة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي (التسميع والحفظ ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط وطلب المساعدة الخارجية) فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي (وضع الهدف والتخطيط ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع وطلب المساعدة الاجتماعية).

و هدفت دراسة كل من فريال أبو ستة و شيماء حميدة (2016) إلى تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة البحث من (90) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات حيث تمثل عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية من(50) تلميذة وعدد التلاميذ في المجموعة الضابطة(40) تلميذة ، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي حيث تبين وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة البرهان الرياضي لصالح التطبيق البعدي ، كما اتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة البرهان الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الرياضي لصالح التطبيق البعدي وكذلك وجود فرق دال إحصائيا بين

متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة محمد الحيدري (2016) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي وكل من تنظيم الذات وحل المشكلات لطلاب كلية المعلمين بالرياض، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي في تنظيم الذات ككل وأبعاده وحل المشكلات، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق في المعدل التراكمي وحل المشكلات باختلاف مستويات تنظيم الذات، والتعرف على الإسهام النسبي لكل من تنظيم الذات وحل المشكلات في التنبؤ بالمعدل التراكمي، و تكونت العينة النهائية من (٢٠٠) طالبٍ بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وقد تم اختيار كلية المعلمين لاحتوائها على تخصصات نظرية وعلمية، مما يجعلها ممثلة لكليات الجامعة وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وكل من تنظيم الذات وحل المشكلات كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في تنظيم الذات ككل وأبعاده وحل المشكلات لصالح مرتفعي التحصيل، كذلك أوضحت الدراسة أن مرتفعي التنظيم الذاتي يكون تحصيلهم الأكاديمي وحل المشكلات لديهم أعلى من متوسطي ومنخفضي التنظيم الذاتي وكشفت الدراسة أن نسبة إسهام تنظيم الذات في المعدل التراكمي بلغت(٤٦٪) وأن نسبة إسهام حل المشكلات في المعدل التراكمي (٢٪) وهي تفسر نسبة التباين في المعدل التراكمي وأن النسبة الكلية للإسهام في المعدل التراكمي (٤٨٪) وهي نسبة إسهام جيدة.

في حين تكونت دراسة بكر عبد الله (2016) من جانبين: أحدهما بناء نموذج للعلاقات بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات والتحقق من حسن مطابقة النموذج المقترح للبيانات المشاهدة والثاني: اختبار مدى مُطابقة هذا النموذج في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية وهي التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي/ شرعي)، مجال العمل (معلم / غير معلم)، الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)، المرحلة

العمرية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، دبلوم التربية العام،ودبلوم التربية الخاصة (مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية) أثناء المقابلات الشخصية للقبول، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلي حُسن مطابقة النموذج للبيانات المشاهدة للعينة الكلية، وتباين مدى مطابقة بيانات مجموعات الدراسة الفرعية المصنفة في ضوء العوامل الديموجرافية للدراسة وقد أوصت الدراسة بتطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي والطلابي لطلاب الدبلومات الجامعية، وضرورة الاهتمام بمستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصيته في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، والاهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم وتقدير الذات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد خلال الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم الذات وتقدير الذات بصفة خاصة.

كما هدفت دراسة كل من عبد اللطيف مومني و قاسم خزعلي (2016) إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي، و تكونت عينة الدراسة من (213) طالبا وطالبة منهم (111) طالبا و(121) طالبة من طلبة جامعة جدارا في الأردن ، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى مجالاته الفرعية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى العنصرين: وضع وتحديد الأهداف والتحكم الذاتي تعزى للنوع لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على العنصرين: الملاحظة الذاتية ورد الفعل الذاتي تعزى للنوع، وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تتنبآ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي ٪37.

و هدفت دراسة كل من Malpiquei. Margarida. Simao . Maria and Murdoch (2017) إلى الكشف عن الاختلافات بين الثقافات في استخدام طلاب الصف التاسع لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مهارة الكتابة حيث تم تقييم مدى استخدام (12) إستراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة وذلك من خلال الاستفادة من العمليات البيئية والسلوكية والشخصية ذاتية التنظيم، وتكونت عينة البحث من (732) طالبًا برتغاليًا وبرازيليًا ينتقلون إلى المدرسة الثانوية (372) ذكور و (306) إناث من المدارس الحضرية الرئيسية عن استخدامها الاستراتيجيات، و تضمنت التحليلات الإحصائية تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) مع 12 متغيرًا تابعًا (استراتيجيات ذاتية التنظيم للكتابة) و أثر كل من (الدولة والنوع) ، وتوصل البحث إلي وجود آثار رئيسية كبيرة للبلد مع أحجام التأثير المتوسطة وأحجام التأثير الصغيرة ذات الدلالة الإحصائية للتأثيرات الرئيسية بين الذكور والإناث، كما أظهرت المقارنات بين جميع الذكور والإناث عن وجود فروق ذات دلالة .

وكذلك هدفت دراسة سامر عبد الهادي(2018) إلى التعرف على درجة التنظيم الذاتي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي، وتألفت عينة الدراسة من (99)عضوا من أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم الذاتي قصير المدى كان متوسطا بينما التنظيم الذاتي طويل المدى كان مرتفعا ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي لصالح حملة درجة الدكتوراه ولصالح الإناث، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الخبرة والتخصص، وأوصى البحث بأهمية توعية المجتمع الأكاديمي بمهارة التنظيم الذاتي و إجراء المزيد من الدراسات حول التنظيم الذاتي في ضوء عدد من المتغيرات الأخرى.

كما هدفت دراسة فتحي نصر(2018) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي وقائي في تعزيز التنظيم الذاتي والتفاؤل المتعلم لدى عينة من طلاب جامعة الباحة

المعرضين لخطر الإجهاد النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الباحة، تم اختيارهم عشوائياً من مستويات دراسية وتخصصات مختلفة، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية قوامها (23)، وضابطة قوامها (23)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (26:19) سنة، بمتوسط عمر قدره (21.39). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي و التأكد من صدق وثبات تلك الأدوات، وللتحقق من فروض الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثابت ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة والمرتبطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي على مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي في اتجاه القياس البعدي، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي على مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي) والقياس التتبعي (بعد مرور فترة المتابعة بشهر) على مقياس التنظيم الذاتي ومقياس التفاؤل المتعلم ومقياس الإجهاد النفسي.

وكذلك هدفت دراسة أحمد العبسي (2018) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الانجاز، والتعرف على الفروق بين رتب درجات الطلبة أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الذاتي والفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتي والفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي، والفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي

والتتبعي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من(24) طالبا مقسمين عشوائيا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من طلبة الثانوية العامة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي وان هناك أثرا كبيرا لفاعلية البرنامج لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي لصالح القياس البعدي وأن هالك أثرا كبيرا لفاعلية البرنامج لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي.

و هدفت دراسة سعاد الشويخ (2018) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية كل من التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم تطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة النجم الساطع الليبية بالقاهرة، وقد اختيرت وحدتان من الكتاب المقرر هما وحدتا الأعداد الكلية ٢ والأعداد الكلية ٣ ، وقد شملت أدوات البحث على مقياس مهارات التنظيم الذاتي ومقياس الدافعية للإنجاز واختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات ، و أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

و هدفت دراسة كل من محمود ميلاد وسليمان كاسوحة و ثائر عيسى(2018) إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي وكل من النوع والتخصص الدراسي و ذلك لدى عينة من طلبة كلية الهندسة المدنية وكلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالبا وطالبة بواقع (62) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية و (53) طالبا وطالبة من طلبة كلية الهندسة الميدانية وبلغ عدد الإناث(59) و عدد الذكور(56) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى التنظيم الذاتي الأكاديمي لصالح طلبة كلية التربية وفروق تبعا للنوع لصالح الإناث وأن كل من التخصص والنوع لهما أثرا كبيرا في التنظيم الذاتي الأكاديمي.

ولقد أشار Matric (2018) أن التنظيم الذاتي يوفر للأفراد الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف سواء كانت أهداف خاصة أو أهداف عامة، فمن خلال التنظيم الذاتي يتمكن الفرد من تحقيق ذاته، إن التعلم الذاتي التنظيمي يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف أكاديمية أعلى لأنها تمنح الطلاب التحكم في عملية التعلم لديهم من أجل استخدام التنظيم الذاتي للتعلم بنجاح من المهم أن ندرك المكونات الأساسية للتنظيم الذاتي فهو يساعد المتعلم في اختيار أساليب التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب بحاجة إلى المعرفة بعمليات التنظيم الذاتي و استراتيجيات التعلم .

كما هدفت دراسة زروق سهيلة (2018) إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبا جامعيا من الفرقة الثالثة تخصص إرشاد وتوجيه، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والتوافق الدراسي لدى الطلاب الجامعيين و كذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية المعرفة ودرجات التوافق الدراسي ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية ما وراء المعرفة ودرجات التوافق الدراسي ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية إدارة المصادر ودرجات التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة.

وكذلك هدفت دراسة كل من أحمد بلعيد و عبدالسلام طيبة (2018) إلى إعداد مقياس لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تم بناء

مقياس خاص بالبيئة المحلية، ومن أجل دراسة الخصائص السيكومترية له تم تطبيقه على عينه قوامها (244) طالب من المرحلة الثانوية بالأغواط ، وتكون هذا المقياس من ثلاثة أنواع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي: الاستراتيجيات المعرفية وتحتوي على أربعة استراتيجيات هي: التنظيم والتحويل- التسميع والتذكر- الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها- الخرائط المعرفية، أما استراتيجيات ما وراء معرفية (ميتا معرفية) تحتوي أربعة (استراتيجيات هي: التخطيط ووضع الهدف- التقويم الذاتي- مكافأة (تعزيز) الذات – المراقبة الذاتية، واستراتيجيات إدارة المصدر وتحتوي على ثلاثة (استراتيجيات هي: البحث عن المعلومات – إدارة البيئة والوقت- البحث عن العون الاجتماعي، وهذا وفق نموذج التفسير للاستراتيجيات التي وضعه زميرمان Zimmerman وتم التحقق من الخصائص السيكومترية وتحديد العوامل للمقياس وفق عدة طرق ففي الصدق تم استخدام صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي، أما في الثبات فتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وقد أظهرت النتائج أن المقياس على درجة جيدة من الصدق والثبات وتم تحديد العوامل المستخرجة وتسميتها، كما أظهرت النتائج قابلية تطبيق المقياس على الفئة المقصودة بالبحث.

ثانيا: دراسات سابقة عن اليقظة العقلية

هدفت دراسة نائل أخرس(2016) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والوهن النفسي، كما هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية والتعرف على فاعليته في خفض أعراض الوهن النفسي ، وتكونت عينة البحث من (200) طالب تم اختيارهم بصورة عشوائية من قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين اليقظة العقلية وأعراض الوهن النفسي لدى أفراد عينة البحث كما أظهرت النتائج أن برنامج اليقظة العقلية له أثرا كبيرا ودال في خفض أعراض الوهن النفسي.

كما هدفت دراسة أماني الهاشم (2017) إلى التعرف على درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة

سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (313) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية وتم تطبيق أداتين الأولى لقياس درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان والثانية لقياس درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:-

- إن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية لمحافظة عمان تعزى لمتغير النوع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية عند المعلمين تعزى لمتغير النوع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح فئة الدراسات العليا ولمتغير الخبرة من 10 سنوات فأكثر وذلك في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح فئة الدراسات العليا ولمتغير الخبرة و لصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر بالنسبة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في عمان لسلوك المواطنة التنظيمية.
- توجد علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية والدرجة الكلية لدرجة سلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة أمل جبر(2018) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية للبنات وكذلك الكشف عن الفروق حسب متغير المرحلة والتخصص وكذلك هدفت إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة وإيجاد العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (180) من طالبات كلية التربية

للبنات موزعين على ثلاثة أقسام علمية وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من المرحلتين الأولى والرابعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمتع طالبات كلية التربية للبنات بمستوى مناسب من اليقظة العقلية وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة والتخصص أما الأسلوب المفضل لدى عينة الدراسة هو التعلم السطحي وكذلك وجود علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم.

كما هدفت دراسة مها عبد و زينب بديوي (2018) إلى التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير النوع والتخصص، و تضمن عينة الدراسة (400) طالب وطالبة من جامعة البصرة للعام 2016/ 2017 تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية الذي يتكون من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي:- مجال وضوح الوعي ومجال مرونة الوعي والانتباه ومجال استقرارية الانتباه والوعي واستمراريتهما ومجال المرونة الذهنية ومجال البدائلية البناءة وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:-

1. مستوى اليقظة العقلية لدى عينة البحث متوسط.
2. وجود فروق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث
3. وجود فروق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

وكذلك هدفت دراسة هبه عيسى (2018) إلى التعرف على مستوى الفروق في اليقظة العقلية لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الإنسانية والصرافة تعزى لمتغير النوع ولمتغير نوع الكلية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور وتبين امتلاك أفراد العينة لمستوى جيد من التفكير ما وراء المعرفة ووجود فروق تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث في التفكير ما وراء المعرفة ، كما أن طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة.

كما هدفت دراسة كل من رانيه الطوطو وامينة رزق (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، كما هدفت

إلى تحديد الفروق في كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة من جامعة دمشق والمسجلين للعام الدراسي 2016/ 2017، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي ووجود فروق دالة إحصائيا في اليقظة العقلية بين طلبة الكليات الأدبية وطلبة الكليات التطبيقية لصالح الكليات الأدبية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما بينهم في التفكير التأملي.

وهدفت دراسة علي الشلوي (2018) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة الدوادمي ، والكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لديهم و قام الباحث بإعداد مقياسين في اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، وقد تكونت عينة الدراسة من (154) طالب من طلاب كلية التربية، و أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعا ومستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.

كما هدفت دراسة فاطمة مطلك (2019) إلى التعرف على اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة والتعرف على تأثير اليقظة العقلية في التفكير الإيجابي وفقا للنوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي- إنساني) وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي على عينة البحث التي تكونت من (400) طالب وطالبة (200) طالب و (200)طالبة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن عينة الدراسة تتمتع باليقظة العقلية والتفكير الإيجابي، كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير لليقظة العقلية في التفكير الإيجابي وكذلك تبين وجود تأثير لكل من النوع والتخصص في التفكير الإيجابي.

وكذلك هدفت دراسة النشمي الرويلي (2019) إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة النفسية لدى المرشدين الطلابيين في منطقة محافظة طريف وتحديد طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة النفسية لدى المرشدين الطلابيين والتحقق من وجود اختلافات في اليقظة العقلية و التدفق النفسي

والمرونة النفسية لدى المرشدين الطلابيين في منطقة محافظة طريف تبعا لسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين في منطقة محافظة طريف وعددهم (48) مرشدا ومرشدة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية ومرونة الأنا والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين متوسطا ، كما توصلت إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والتدفق النفسي وكذلك عدم وجود اختلافات بين المرشدين والمرشدات الطلابيين في محافظة طريف تعزى إلى متغير الخبرة سواء في اليقظة العقلية أو المرونة النفسية أو التدفق النفسي ومن التوصيات التي خرجت بها الدراسة الاهتمام بالمتغيرات النفسية الايجابية لدى المرشدين الطلابيين.

كما هدفت دراسة نجلاء ناجواس (2019) إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى اليقظة العقلية حسب المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب و طالبة وتم استخدام مقياس كنتاكي لليقظة العقلية ولتحليل نتائج الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطا لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع والصف الدراسي والعمر والمستوى التحصيلي.

و هدفت دراسة فيصل الربيع (2019) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة منهم (165) طالب و(255) طالبة وتم استخدام كل من مقياس اليقظة العقلية ومقياس الذكاء الانفعالي ، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية ومستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور وفي مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين طلبة السنة الثانية والرابعة

ولصالح طلبة السنة الثانية، بينما لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائية في مستوى اليقظة العقلية تعزى إلى متغيري التخصص ومستوى التحصيل ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير مستوى التحصيل بين ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض وذلك لصالح ذوي التحصيل المتوسط بينما لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي.

و هدفت دراسة سعد الحارثي (2019) إلى التعرف على درجة كل من اليقظة العقلية وأعراض القلق والعلاقة بينهما لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتضمنت عينة البحث (284) من طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية وأعراض القلق لدى عينة الدراسة ، كما جاءت درجة اليقظة العقلية لديهم متوسطة وكذلك أعراض القلق لديهم متوسطة وأكثر تلك الأعراض انتشارا الأعراض النفسية ثم الأعراض الجسمية وقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية في أعراض القلق لصالح منخفضي اليقظة العقلية وتعمل اليقظة العقلية كمنبأ بأعراض القلق وقدمت الدراسة توصيات بتدعيم مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الكلية التقنية وتخف من حدة أعراض القلق لديهم.

كما هدفت دراسة على شعيب (2020) إلى التعرف على قدرة كل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنوفية، وتكونت عينة الدراسة من (286) فرد من الطلاب المعلمين بواقع (254)من الإناث و(28) من الذكور، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى0.01 بين كل من التعلم الانفعالي – الاجتماعي و اليقظة العقلية و المرونة النفسية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب المعلمون من كلية التربية– جامعة المنوفية ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن

أن المتغيرات اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي والمرونة النفسية تساهم في التنبؤ بالتعلم الانفعالي- الاجتماعي.

كذلك هدفت دراسة كل من سمية النجاشي و نوال الموسى (2020) إلى استقصاء العلاقة بين التفكير الابتكاري، والشرود الذهني ببعديه (العفوي-المتعمد)، واليقظة الذهنية لدى طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (155) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباط إيجابي بين كل من الشرود الذهني المتعمد و أبعاد التفكير الابتكاري واليقظة الذهنية، في حين كان ارتباط الشرود الذهني العفوي سلبيا مع جميع متغيرات الدراسة، و ظهر أن اليقظة الذهنية والشرود الذهني المتعمد والعفوي تتنبأ بنسبة 10 ٪من قدرة التفكير الابتكاري، وهذا يؤكد أهمية التمييز بين بعدي الشرود الذهني(المتعمد والعفوي) في الدراسات المتصلة بالتفكير الابتكاري، ويؤيد النتائج التي أظهرت علاقة ايجابية بين اليقظة الذهنية والتفكير الابتكاري، وبهذا فقد خرجت الدراسة بتوصيات عدة من أهمها: محاولة فهم الأساس العصبي للعلاقة بين متغيرات الدراسة، وإجراء دراسات تستقصي أثر تمارين اليقظة الذهنية على التفكير الابتكاري .

كما هدفت دراسة جوهرة المرشود(2020) إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد الحكمة واليقظة العقلية، والتعرف على العلاقة بين أبعاد الحكمة ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم، كذلك الكشف عن الفروق في الحكمة واليقظة العقلية و مهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم تبعا لمتغير الفرقة الدراسية والتخصص، وهدفت الدراسة أيضا إلى التنبؤ باليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم من خلال درجاتهم فى أبعاد الحكمة وتكونت عينة البحث من (371) طالبة من جامعة القصيم، وكشفت نتائج البحث عن عند وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.01) بين أبعاد الحكمة واليقظة العقلية، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الحكمة ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الفرقة الدراسية فى الحكمة واليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم وعدم وجود فروق

دالة إحصائيا تبعا للتخصص فى الحكمة لدى طالبات جامعة القصيم وكذلك وجود إسهام نسبى دال لأبعاد الحكمة في التنبؤ باليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم.

ومن الدراسات الحديثة التي تناولت متغير اليقظة العقلية دراسة جودت النجار(2020) التي هدفت إلى التعرف على مستوى كل من إستراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية والكشف عن العلاقة بينهما، والمساهمة النسبية لكل من إستراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية في التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وتكونت عينة الدراسة من (430 (معاقا حركيا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن مستوى استراتيجيات المواجهة ككل لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية كان مرتفعاً.
2. أن مستوى الاستراتيجيات السلبية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية كان متوسطًا.
3. أن إستراتيجيات المواجهة الايجابية كانت أكبر من إستراتيجيات المواجهة السلبية في حياتهم، و أن مستوى اليقظة الذهنية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية كان أكبر من المتوسط.
4. أن مستوى التوجه نحو الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية كان أكبر من المتوسط .
5. وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة .05 بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الايجابية ولجميع الاستراتيجيات الايجابية من جهة وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة.
6. وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة.05 بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية ولجميع أبعادها من جهة وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة.
7. يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة في ضوء إستراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

وأوصى الباحث بعمل برامج إرشادية وعلاجية لتنمية إستراتيجيات المواجهة الايجابية واليقظة الذهنية والتوجه نحو الحياة والتخفيف من حدة إستراتيجيات المواجهة السلبية لدى الأشخاص المعاقين حركيا.

ثالثا: دراسات سابقة عن مهارات ما وراء المعرفة

أشار García et al. 2015) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفية عامل مهم وأساسي في حل المسائل الرياضية حيث تشير الأدلة إلى أن استخدام تلك الاستراتيجيات يؤدي إلى نجاح الطالب في مثل هذه المهام ولقد ركزت الدراسة على تحليل الاختلافات في المعرفة والمهارات ما وراء المعرفية في عينة من (524) من طلاب الصف الخامس والسادس مقسمة إلى ثلاث مجموعات بناءً على مستوياتهم المختلفة لاستخدام النهج العميق (241 = منخفض ، 152 = متوسط، و 131 = مرتفع) ولقد تم تقييم مدى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال استبيان معد لذلك الغرض ، في حين تم جمع الأدلة حول المهارات ما وراء المعرفية عن طريق إجراءات العملية (إجراء المهام الثلاثية) أثناء حل الطلاب لمسألتين من مسائل الرياضيات، ولقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية بين المجموعات بينما الاختلافات في تم التوصل إليها في المهمة الثانية فقط من مهارات ما وراء المعرفية بحجم تأثير منخفض.

و هدفت دراسة كل من نجوى على و أمل الشريدة (2016) إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة، وقد تم تطبيق مقياس ما وراء المعرفة وأعدت الباحثتان برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

و لقد أشار Squier (2016)إلى أن مصطلحي مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة يشيران إلى التصرف الواعي واستخدام المعرفة لإحداث تغيير في الطريقة التي تتحكم وتدير العمليات العقلية لدى الفرد، إن التمكن من استخدام تلك المهارات يدل على تحقيق مستوى عالي من الكفاءة، وجدير بالذكر أن هناك جانبان رئيسيان لـ ما وراء المعرفة: وهما "الوعي بالإدراك" (والذي يسمح لنا بتحديد ما يؤثر على التعلم والأداء) و "تنظيم الإدراك" (الذي يسمح لنا بالاختيار الاستجابات المناسبة لمواقف محددة من أجل تحسين الطريقة التي نتحكم بها في تعلمنا العمليات وتحليل النتائج وتم التركيز في الدراسة على تنظيم الإدراك وما يمكن أن يفعله المرشدين في المدرسة للمساعدة في أن يصبح الطلاب ماهرين في التحكم في عمليات ما وراء المعرفية وإدارتها ، واختيار و تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتحسين نتائج التعلم وتقييم نتائجها جهودهم للتحسين و تم في البداية التركيز على دور مرشدي المدارس في تطوير قدرات الطلاب ما وراء المعرفية ثم التفكير في الاستراتيجيات التي يمكن لمرشدي المدارس القيام بها والتي يمكن استخدامها لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا ماهرين في التوجيه والإدارة.

ولقد أكد Millis (2016) أنه تم الإشارة بشكل متزايد بأن ما وراء المعرفة ضروري للتعلم وتهتم الدراسة بتحديد ما وراء المعرفة ، ومناقشة أهميتها ، وتحديد كيف يمكن لأعضاء هيئة التدريس تنميتها لدى الطلاب لتعزيز نتائج التعلم الإيجابية و تقدم الدراسة أمثلة مستفيضة تستند إلى اثنين من الأشكال: (1) الأنشطة المعروضة قبل الدروس وأثناءها وبعدها أو كمهام مستمرة في دورة على شبكة الإنترنت، و (2) الاختبارات القصيرة والامتحانات (الاختبارات) سواء كانت متعددة الاختيارات أو مقالية .

وتمثل الغرض من دراسة Coşkun (2018) في التعرف على مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة. البحث هو دراسة وصفية وتمثلت عينة الدراسة في (407) من طلاب من كليات تعليم الفيزياء والرياضة ، والعلوم التربوية والآداب ، وإدارة الأعمال ، والهندسة ، والغابات و الزراعة في جامعة كهرمانماراس سوتكو إمام خلال العام الدراسي 2017–2016، وقد خلصت الدراسة إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون

بمستويات مرتفعة من القدرة على التفكير ما وراء المعرفي جنبًا إلى جنب مع مهارات التفكير ومهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار والأبعاد الفرعية للتقييم البديل.

وكذلك تمثل الهدف من دراسة كل من .Haryani1. Masfufah1. Wijayati and Kurniawan (2018) في معرفة تأثير تطبيق ((Problem based Learning PBL على تحسين المهارات ما وراء المعرفية وقدرة الطلاب على التفكير وتم استخدام المنهج التجريبي للمجوعة الواحدة من خلال قياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي لعينة البحث ،وتم استخدام اختبار ت ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خطوات PBL تؤثر على المهارات ما وراء المعرفية ويمكنها تدريب المتعلمين على تطوير مهاراتهم المنطقية في حل المشاكل.

ولاحظ كل من (Sari1. Sunarmi and Tenzer 2018) احتياج الطلاب في عدة مدارس ثانوية في ولاية مالانج إلى استراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم الأحياء فهم لم يتمكنوا من استخدام مهارات ما وراء المعرفة مثل الوعي بالتخطيط ، مراقبة وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم ، كما هدفت دراسة كل من Sari1. Sunarmi and Tenzer (2018) إلى تحديد العلاقة بين مهارة ما وراء المعرفية ونتيجة تعلم مادة الخلية من خلال نموذج التعلم الاستقصائي الموجه في المدرسة الثانوية الحادية عشر . وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار البسيط ، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباط بين المهارات ما وراء المعرفية وإدراك الطالب لمخرجات التعلم من خلال نموذج التعلم الاستقصائي الموجه وأشارت النتائج إلى مقدار مساهمة المهارة ما وراء المعرفية في نتيجة التعلم المعرفي للطالب ٪37.2..

كما تؤكد دراسة (Tachie 2019) على أهمية استخدام المتعلمين للمهارات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في حل مشكلات الرياضيات، وتم استخدام دراسة كيفية متمثلة في تصميم دراسة الحالة من خلال المراقبة والمقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة في أربعة معلمين للرياضيات من أربع مدارس

ريفية (واحد من كل مدرسة)، و كشفت النتائج أن استخدام المتعلمين للمهارات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل تحليل المهام والتخطيط والمراقبة والتحقق و التفكير ومهارات المراقبة الذاتية والجماعية ومهارات القراءة والكتابة والتنظيم الذاتي المهارات (SR) والتقييم الذاتي (SA) ساعدهم في حل مشاكل الرياضيات فهي تمكن المتعلمين من حل المشكلات بسهولة أكبر من خلال المناقشات الجماعية والتفكير عن تفكيرهم.

وتؤكد الدراسات الحديثة مثل دراسة كل من (Fauzi and Sa'diyah 2019) إلى أهمية استخدام مهارات ما وراء المعرفة في مجال تعلم العلوم ، حيث تم الاستقرار إلى أن ما وراء المعرفة هو أحد أهم العوامل الناجحة في التحصيل التعليمي، وهو التطبيق الذي لا يزال موضع تساؤل في المدارس الإندونيسية، وهدفت الدراسة إلى جمع المعلومات حول ملف تعريف مهارات الطلاب ما وراء المعرفية في مالانج ومعرفة ما إذا كان صف طالب يؤثر على المهارات فوق المعرفية أم لا، وتكونت عينة الدراسة من (458) طالبًا و كشفت نتائج هذه الدراسة عن انخفاض مستوى الطلاب مهارات ما وراء المعرفية. لذلك ، توصي الدراسة بأهمية تمكين الطلاب من استخدام المهارات ما وراء المعرفية على النحو الأمثل.

وأشار كل من (Azizah. Nasrudin and Mitarlis2019) إلى أن إحدى المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين هي مهارات التفكير ما وراء المعرفية حيث أظهرت دراسات عديدة أن الطلاب الجامعيين الذين استخدموا المهارات ما وراء المعرفية هم أكثر نجاحًا في التعلم وهدفت الدراسة إلى توضيح مدى استخدام المهارات ما وراء المعرفية في تعلم الكيمياء ، وتمثلت عينة الدراسة في طلاب المرحلة الجامعية الأولى في فصل الكيمياء العام الدراسي 2020/ 2019 وعددهم (31) شخصًا، وتم الحصول على بيانات الملف الشخصي لما وراء المعرفي المهارات واستجابة الطلاب الجامعيين من خلال اختبار مقال ومقابلة واستبيان، تم تحليل بيانات البحث عن طريق الوصف الكمي، و أظهرت النتائج أن أداء طلاب البكالوريوس لمهارات ما وراء المعرفية مرتفع

، كانت المؤشرات هي تحديد الهدف وتحديد الخطوات ، وتحديد استراتيجيات التعلم ، ورصد ملائمة المعلومات مع استراتيجيات التعلم ، ورصد مدى تحقيق الهدف وتقويم العملية ونتائج التفكير ، و كما تم التوصل إلى أنه يمكن استخدام المهارات ما وراء المعرفية في حل مشكلات الكيمياء.

وتمثل الهدف من دراسة كل من Garzóna . Bustosb. and Lizarazo (2020) في تحليل العلاقات بين مهارات ما وراء المعرفة والنوع ومستوى التعليم لطلاب المدارس الثانوية من مدرسة خاصة في المدينة بوغوتا ، كولومبيا، و تكونت عينة الدراسة من (319) طالباً من الصف السادس حتى الحادي عشر ، وتم استخدام أداة لقياس مهارات ما وراء المعرفة تتركز على عنصرين: المعرفة وتنظيم المعرفة و تتكون من (52) مفردة، و تم تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من خلال التحليل الإحصائي ANOVA ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ما وراء المعرفية تبعا لمتغير النوع ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمستوى التعليم حيث تبين تفضيل المبتدئين في الصف السادس.

كما هدفت دراسة لبنى طريف(2020) إلى تحديد أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية، واتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة مقسمين إلى مجموعة تجريبية عددها (30) طالبة ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبة، وتمثلت نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الإبداع العلمي وفي مكوناته (الأصالة، المرونة، الطلاقة) لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة كل من Al Azmy and Alebous (2020)إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات لدى المعلمين في دولة الكويت والتحقيق في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية في حل المشكلات تبعا لسنوات الخبرة والتخصص

التعليمي، وتم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي ، وتم استخدام قائمة التفكير في ما وراء المعرفة الموزعة في (36) عنصرًا هي أساسًا تحت أربعة أبعاد بما في ذلك فهم المشكلة ووضع خطة للحل والمراقبة والتقييم، وتكونت عينة البحث من (204) عضوا هم مدرسون يقومون بتدريس علم الأحياء في المرحلة الثانوية في دولة الكويت تمثل ٪50 من إجمالي عدد المعلمات في دولة الكويت الذين يعملون بالفعل في المجالات التعليمية الستة المتاحة في دولة الكويت. وتم تطبيق أدوات البحث إلكترونيًا عبر منصات التواصل الاجتماعي بسبب انتشار جائحة فيروس كورونا ، أظهرت نتائج البحث درجة استخدام مهارات إستراتيجية ما وراء المعرفية المتعلقة بحل المشكلات من قبل عينة البحث كانت عالية على الرغم من اختلاف درجات كل إستراتيجية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق مهارات استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات تبعا لسنوات الخبرة والمجال التعليمي الذي يعملون فيه.

فروض البحث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس اليقظة العقلية و أبعادها الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية و متوسطات درجاتهم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس اليقظة العقلية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

الإجراءات

المنهج

تم استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث حيث يتم قياس اثر المتغير المستقل المتمثل في برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على متغيرين تابعين وهما اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة .

عينة الدراسة

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (146) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة حلوان لعام الجامعي 2019/ 2020 موزعين على النحو التالي:-

جدول(1)

توزيع عينة التحقق من الخصائص السيكومترية تبعا للفرقة والتخصص والعدد

الشعبة	الفرقة	العدد
علم نفس	الأولى	30
فلسفة	الأولى	21
تاريخ	الأولى	62
فرنسي	الأولى	33

العينة الأساسية

تكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (90) طالب وطالبة من الفرقة الأولى شعبة علم النفس للعام الجامعي 2019/ 2020 موزعين إلى (45) مجموعة تجريبية و (45) مجموعة ضابطة.

أدوات البحث

مقياس اليقظة العقلية إعداد الباحثة

مقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد الباحثة

برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي إعداد الباحثة

مقياس اليقظة العقلية Scale of Mindfulness

خطوات تصميم المقياس

الهدف من الأداة ويتمثل في قياس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

تعريف السمة موضع القياس ويمكن تعريف اليقظة العقلية إجرائيا بأنه "قدرة الفرد على الانتباه وملاحظة ذاته والبيئة المحيطة به في الوقت الحاضر بدون إصدار أحكام سواء إيجابية أو سلبية على ما يتعرض إليه من خبرات وقدرته على وصف ما يشعر به وما يسعى إليه والتصرف تجاه الأحداث المحيطة به بشكل واعي ومدرك للأحداث الحاضرة".

الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص باليقظة العقلية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة نائل أخرس(2016) و دراسة أماني الهاشم (2017)و دراسة أمل جبر(2018) و دراسة مها عبد و زينب بديوي (2018) و دراسة هبه عيسى (2018) و دراسة رانيه الطوطو وامينة رزق (2018) و دراسة علي الشلوي (2018)و دراسة فاطمة مطلك (2019) و دراسة النشمي الرويلي (2019) و دراسة نجلاء ناجواس (2019) و دراسة فيصل الربيع (2019) و دراسة سعد الحارثي (2019) و دراسة على شعيب (2020) و دراسة سمية النجاشي و نوال الموسى (2020) و دراسة جوهرة المرشود(2020) و دراسة جودت النجار(2020).

تحديد أبعاد المقياس حيث تم تقسيم أبعاد مقياس اليقظة القلية إلى خمسة أبعاد وهي بعد الملاحظة "ويتمثل في قدرة الفرد على ملاحظة ذاته جسديا وعقليا وملاحظة

البيئة المحيطة به وما يمر بها من تغيرات وأحداث في الوقت الحالي" **والبعد الثاني هو بعد الوصف** " ويتمثل في قدرة الفرد على التعبير عما يمر به من أحداث وامتلاكه للقدرة اللغوية التي تمكنه من توصيل أفكاره بطريقة سليمة ومفهومة" **والبعد الثالث بعد التصرف بإدراك واعي** "ويعني قدرة المتعلم على الاستجابة بشكل واعي ومدرك للوضع الحالي ولديه وعي بأهدافه وطموحاتي والبيئة من حوله" **والبعد الرابع هو عدم الحكم** "بمعنى عدم إصدار أحكام سواء بشكل إيجابي أو سلبي وعدم الحكم على الأحداث أو الأفكار أو العواطف فهو يعني عدم إصدار أحكام "، **البعد الخامس يتمثل في عدم التفاعل** "أي القدرة على عدم التأثر بما يمر به الفرد أو المحيطين به من أحداث وعدم الانغماس في المشاعر السلبية التي يمكن أن يتعرض لها الفرد والمحيطين به".

صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المفردات لكل بعد من الأبعاد الخمسة المتمثلة في (بعد الملاحظة وبعد الوصف و بعد التصرف بإدراك واعي وبعد عدم الحكم وبعد عدم التفاعل) .

عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرض المقياس على عدد (9) من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية وتشمل:-

أولا: الصدق

تم استخدام الصدق المنطقي حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية وعددهم (9) وذلك للتأكد من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه وكذلك التأكد من مدى انتماء العبارات للمفردات التابعة لها وكذلك مناسبتها للعينة موضع القياس وبلغت نسبة الاتفاق على جميع مفردات المقياس ٪100 عدا الموقف رقم (34) تم الاتفاق على ضرورة تعديل الصياغة اللغوية له.

ثانيا : الاتساق الداخلي

جدول(2)

قيم معامل الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
1	.296**	16	.382**	31	.280**
2	.218**	17	.355**	32	.427**
3	.372**	18	.338**	33	.183**
4	.157**	19	.414**	34	.072
5	.262**	20	.369**	35	.451**
6	.260**	21	.294**	36	.198**
7	.300**	22	.312**	37	.157**
8	.283**	23	.209**	38	.174**
9	.255**	24	.132*	39	.342**
10	.285**	25	.242**	40	.195**
11	.389**	26	.211**	41	.269**
12	.283**	27	.338**	42	.373**
13	.340**	28	.265**	43	.211**
14	.275**	29	.277**	44	.186**
15	.151*	30	.281**	45	.279**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (2) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع **مفردات مقياس اليقظة العقلية** دالة عند مستوى .01 عدا المفردة رقم (34) تم حذفها.

البعد الأول : الملاحظة

جدول (3)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
7	.478**	22	.387**
8	.535**	27	.363**
9	.549**	33	.193**
10	.298**	36	.273**
12	.389**	39	.466**
17	.508**	42	.384**
19	.383**		

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (3) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمفردات **بعد الملاحظة** دالة عند مستوى .01 .

البعد الثاني: الوصف

جدول (4) قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
1	.670**	21	.591**
2	.604**	37	.388**
3	.663**		

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (4) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع مفردات **بعد الوصف** دالة عند مستوى .01 .

البعد الثالث: التصرف بإدراك واعي

جدول (5)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
11	.406**	29	.324**
14	.262**	35	.499**
16	.475**	40	.227**
25	.432**	43	.285**
26	.408**	45	.597**
28	.318**		

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (5) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمفردات **بعد التصرف بإدراك واعي** دالة عند مستوى .01 .

البعد الرابع: عدم الحكم

جدول (6)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
4	.287**	30	.578**
5	.293**	31	.581**
6	.540**	32	.579**
15	.383**	38	.570**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (6) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمفردات **بعد عدم الحكم** دالة عند مستوى .01 .

البعد الخامس: عدم التفاعل

جدول (7)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
13	.450**	24	.156**
18	.538**	34	.387**
20	.443**	41	.479**
23	.455**	44	.361**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (7) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمفردات **بعد عدم التفاعل** دالة عند مستوى .01 .

جدول (8)

قيم معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول	.740**
البعد الثاني	.470**
البعد الثالث	.674**
البعد الرابع	.507**
البعد الخامس	.578**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (8) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع أبعاد مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى .01 .

ثالثا : الثبات

جدول(9)

معامل الفا كرونباخ لمقياس اليقظة العقلية

معامل الثبات لمقياس اليقظة العقلية	معامل الفا كرونباج
	719.

ويشير جدول (9) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس اليقظة العقلية في صورته النهائية من (44) مفردة مقسمة على خمسة أبعاد فرعية وهي **الملاحظة** وتقيسه العبارات (-7 8 – -10-9 -27-22-19-17-12 42-39-36-33) وبعد **الوصف** وتقيسه العبارات (37-21-3-2-1) **والتصرف بإدراك واعي** وتقيسه العبارات (-11 -14 -16 -25 -26 -28 -29 -35 45-43-40) وبعد **عدم الحكم** وتقيسه العبارات (-32-31-30-15-6-5-4 38) وبعد **عدم التفاعل** وتقيسه العبارات (-13 -23-20-18 44-41-24) حيث يقوم الطالب باختيار بديل من البدائل الخمسة (دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- أبدا) حيث وطريقة التصحيح (دائما = 5 درجات) ، (غالبا = 4درجات)، (أحيانا= 3درجات)، (نادرا= درجتان) ، (أبدا= درجة واحدة)، عدا العبارات العكسية وهي (-31-30-23-22-15-14-10-6-5 45-40-38-37-33-32) فيكون التصحيح في تلك العبارات بشكل عكسي(دائما = درجة واحدة) ، (غالبا = درجتين)، (أحيانا= 3درجات)، (نادرا= 4 درجات) ، (أبدا= 5 درجات) وأقصى درجة للمقياس هي (220) وأقل درجة للمقياس هي(44) .

مقياس مهارات ما وراء المعرفة Scale of Meta cognition Skills

خطوات تصميم المقياس

الهدف من الأداة ويتمثل في قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة.

تعريف السمة موضع القياس ويعرف مهارات ما وراء المعرفة إجرائيا بأنه " وتتمثل في مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من إدارة ما لديه من عمليات عقلية والتحكم بها عن

طريق التخطيط لما يسعى إليه من أهداف ووضع إطار تنفيذي لكيفية تحقيق تلك الأهداف مع آلية للتقويم تتمثل في تحدي نقاط القوة والضعف من أجل التحسين والتعديل".

الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بمهارات ما وراء المعرفة ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة García et al. (2015) و دراسة نجوى على و أمل الشريدة (2016) و Millis (2016)) و دراسة Coşkun (2018) و دراسة Haryani1 et al. (2018) و دراسة Sari1 et al. (2018) و دراسة Tachie (2019) و دراسة Fauzi and Sa'diyah (2019)) ودراسة Azizah et al. (2019) و دراسة Garzóna et al. (2020) ودراسة لبنى طريف(2020) ودراسة Al Azmy and Alebous (2020)

تحديد أبعاد المقياس حيث تم تقسيم أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة أبعاد وهي بعد التخطيط "ويتمثل في وضع خطة أو أهداف يسعى الفرد للوصول إليها وتحديد الأهداف الإجرائية الفرعية للوصول إلى الهدف الرئيسي" **والبعد الثاني هو بعد المراقبة** "ويتمثل في قدرة المتعلم على تطبيق ما تم تحديده من أهداف ومتابعة مدى تنفيذ تلك الأهداف" **والبعد الثالث هو التقويم** "ويتمثل في الحكم على مدى تحقيق ما تم وضعه من أهداف والوقوف على نقاط الضعف لتصويبها والتعديل للاتجاه السليم".

صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وهي بعد التخطيط وبعد التنفيذ وبعد التقويم.

عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرض المقياس على عدد (9) من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وتشمل:-

أولا: الصدق

تم استخدام الصدق المنطقي حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية وعددهم (9) وذلك للتأكد

من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه وكذلك التأكد من مدى انتماء العبارات للمفردات التابعة لها وكذلك مناسبتها للعينة موضع القياس وبلغت نسبة الاتفاق على جميع مفردات المقياس ٪100 .

ثانيا : الاتساق الداخلي

جدول (10) قيم معامل الارتباط بين مفردات مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
1	.618**	7	.567**	13	.421**
2	.610**	8	.441**	14	.345**
3	.585**	9	.387**	15	.661**
4	.358**	10	.422**	16	.553**
5	.501**	11	.342**		
6	.677**	12	.319**		

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (10) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع مفردات مقياس مهارات ما وراء المعرفة دالة عند مستوى .01 .

البعد الأول: التخطيط

جدول (11)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
1	.588**	5	.688**
2	.640**	7	.548**
4	.661**	11	.502**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (11) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع مفردات بعد **التخطيط** دالة عند مستوى .01 .

البعد الثاني: المراقبة

جدول (12)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
8	.355**	13	.463**
9	.455**	14	.336**
10	.759**	15	.571**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (12) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لجميع مفردات بعد **المراقبة** دالة عند مستوى .01 .

البعد الثالث: التقويم

جدول (13) قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

المفردة	درجة معامل الارتباط	المفردة	درجة معامل الارتباط
3	.748**	12	.480**
6	.759**	16	.610**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (13) يتضح أن قيم معاملات الارتباط مفردات **بعد التقويم** دالة عند مستوى .01 .

جدول (14)

قيم معامل الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
البعد الأول		.334**	.625**	.801**

البعد الثاني			.447**	.788**
البعد الثالث				.218**

**** دال عند مستوى .01**

من جدول (14) يتضح أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة بعضها البعض والدرجة الكلية دالة عند مستوى .01 .

ثالثا : الثبات

جدول(15)

معامل الفا كرونباخ لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

	معامل الفا كرونباخ
معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة	.805

ويشير جدول (15) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس اليقظة العقلية في صورته النهائية من (16) مفردة مقسمة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي **التخطيط** وتقيسه العبارات (11–7–5–4–2–1) وبعد **المراقبة** وتقيسه العبارات (15–14–13–10–9–8) وبعد **التقويم** وتقيسه العبارات (16–12–6–3) حيث يقوم الطالب باختيار بديل من البدائل الخمسة (دائما– غالبا– أحيانا– نادرا– أبدا) حيث وطريقة التصحيح (دائما = 5 درجات) ، (غالبا = 4درجات)، (أحيانا= 3درجات)، (نادرا= درجتان) ، (أبدا= درجة واحدة)، عدا العبارات العكسية وهي (–12–11–5–4 14) فيكون التصحيح في تلك العبارات بشكل عكسي(دائما = درجة واحدة) ، (غالبا = درجتين)، (أحيانا= 3درجات)، (نادرا= 4 درجات) ، (أبدا= 5 درجات) وأقصى درجة للمقياس هي (80) وأقل درجة للمقياس هي (16).

برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي

الهدف العام للبرنامج : تنمية كل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلاب شعبة علم النفس الفرقة الأولى

الأهداف الفرعية للبرنامج

- أن يلاحظ المتعلم ذاته والبيئة المحيطة .
- أن يستخدم اللغة بشكل سليم للتعبير عما يشعر به أو يريده.
- أن يتصرف بشكل واعي ويراعي الوضع الحاضر.
- أن يتفاعل مع الأحداث حوله بدون اتخاذ أحكام سواء إيجابية أو سلبية حول ما يدور حول الفرد من أحداث.
- أن يسلك السلوك السليم تجاه ما يمر به من الأحداث السلبية وعدم التأثر بها أو الانغماس في الأحزان.
- أن يضع خطة لها هدف رئيسي وأهداف فرعية.
- أن يتابع مدى تحقق الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- أن يصدر أحكام حول ما يقوم به من أفعال و يقوم بتدعيم النقاط الإيجابية وعلاج النقاط السلبية .

الإطار النظري للبرنامج

يقوم البرنامج على عدد من استراتيجيات التنظيم الذاتي وهي (التنظيم والتحويل – الاحتفاظ بالسجلات و الخرائط المعرفية و التعزيز والتخطيط والتقويم و البحث عن المعلومات وطلب العون وإدارة الوقت والبيئة) حيث تم الاعتماد على تلك الاستراتيجيات في بناء البرنامج وتقديم إطارا نظريا يعتمد على التعريف بتلك الاستراتيجيات وكيفية استخدامه والتدريب عليها لإدارة عملية التعلم وتحقيق ما يسعى إليه الطلاب من أهداف تعليمية.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

- يقوم البرنامج على فلسفة علم النفس الإيجابي وزرع القيم الإيجابية لدى المفحوصين.
- يقوم البرنامج على المرونة ومراعاة الآراء المختلفة للمتعلمين.
- يقوم على التسلسل المنطقي في عرض المحتوى.
- يقوم على المشاركة الفعالة للمتعلمين.
- يقوم على مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم.

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

القياس القبلي	قبل تطبيق البرنامج من خلال قياس كل من اليقظة العقلية و مهارات ما وراء المعرفة.
القياس البعدي	بعد تطبيق البرنامج من خلال قياس كل اليقظة العقلية و مهارات ما وراء المعرفة.
القياس التكويني	أثناء تطبيق الجلسات للوقوف على ما تم تحقيقه من أهداف فرعية للبرنامج.

جدول (16)

يوضح مخطط عام لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة	أساليب التدريس والتعلم
الأولى	60 دقيقة	قياس قبلي لكل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة.	
الثانية	60 دقيقة	تعريف الطلاب باستراتيجيات التنظيم الذاتي وتوضيح أهميتها في تحقيق الأهداف التعليمية.	المحاضرة والحوار والمناقشة
الثالثة	60 دقيقة	تعريف الطلاب بالاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التنظيم والتحويل والتذكر والخرائط المعرفية) وتوضيح كيفية استخدامها.	المحاضرة والحوار والمناقشة
الرابعة	60 دقيقة	تعريف الطلاب بالاستراتيجيات فوق المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التعزيز والتخطيط والتقويم) وتوضيح كيفية استخدامها.	المحاضرة والحوار والمناقشة
الخامسة	60 دقيقة	تعريف الطلاب بالاستراتيجيات إدارة المصادر للتنظيم الذاتي (إستراتيجية إدارة البيئة والوقت وطلب العون والمساعدة من الآخرين و البحث عن المعلومات) وتوضيح كيفية استخدامها.	المحاضرة والحوار والمناقشة
السادسة	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التنظيم والتحويل والتذكر والخرائط المعرفية).	المحاضرة والحوار والمناقشة

السابعة	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التنظيم والتحويل والتذكر والخرائط المعرفية).	المحاضرة والحوار والمناقشة
الثامنة	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات فوق المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التعزيز والتخطيط والتقويم).	المحاضرة والحوار والمناقشة
التاسعة	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات فوق المعرفية للتنظيم الذاتي (إستراتيجية التعزيز والتخطيط والتقويم).	المحاضرة والحوار والمناقشة
العاشرة	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات إدارة المصادر للتنظيم الذاتي (إستراتيجية إدارة البيئة والوقت وطلب العون والمساعدة من الآخرين و البحث عن المعلومات).	المحاضرة والحوار والمناقشة
الحادي عشر	60 دقيقة	تدريب الطلاب على الاستراتيجيات إدارة المصادر للتنظيم الذاتي (إستراتيجية إدارة البيئة والوقت وطلب العون والمساعدة من الآخرين و البحث عن المعلومات).	المحاضرة والحوار والمناقشة
الثانية عشر	60 دقيقة	عمل مناقشات مفتوحة مع الطلاب لتحديد ما هي أكثر الاستراتيجيات استخداما لديهم؟ ولماذا؟ وما هي معوقات الاستخدام لباقي الاستراتيجيات؟ وكيف يمكن التغلب على تلك العقبات.	عصف ذهني والحوار والمناقشة
الثالثة عشر	60 دقيقة	عمل مناقشات مفتوحة مع الطلاب لتحديد ما هي أكثر الاستراتيجيات استخداما لديهم؟ ولماذا؟ وما هي معوقات الاستخدام لباقي الاستراتيجيات؟ وكيف يمكن التغلب على تلك العقبات.	عصف ذهني والحوار والمناقشة
الرابعة عشر	60 دقيقة	توجيه الطلاب إلى تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي في العديد من المواقف الدراسية من خلال عرض العديد من المهام وتوجيه الطلاب إلى تحديد ما هي أكثر الاستراتيجيات ملائمة لإنجاز تلك المهام.	عصف ذهني ومحاضرة والحوار والمناقشة
الخامسة عشر	60 دقيقة	توجيه الطلاب إلى تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي في العديد من المواقف الدراسية من خلال عرض العديد من المهام وتوجيه الطلاب إلى تحديد ما هي أكثر الاستراتيجيات ملائمة لإنجاز تلك المهام.	عصف ذهني ومحاضرة والحوار والمناقشة
السادسة عشر	60 دقيقة	توجيه الطلاب إلى تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي في العديد من المواقف الدراسية من خلال عرض العديد من المهام وتوجيه الطلاب إلى تحديد ما هي أكثر الاستراتيجيات ملائمة لإنجاز تلك المهام.	عصف ذهني ومحاضرة والحوار والمناقشة
السابعة عشر	60 دقيقة	قياس بعدي لكل من اليقظة العقلية ومهارات ما وراء المعرفة	

الأساليب الإحصائية

- معامل الارتباط لبيرسون
- اختبار ت للمجموعات المستقلة

نتائج البحث

نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس اليقظة العقلية و أبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وتم التحقق من صحة الفرض الأول من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(17)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة العقلية

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول (الملاحظة)	المجموعة التجريبية	45	6.13757	.61376	10.332	.002
	المجموعة الضابطة	45	3.65536	.58533		
البعد الثاني (الوصف)	المجموعة التجريبية	45	19.0417	2.19755	14.249	.000
	المجموعة الضابطة	45	16.7179	3.82477		
البعد الثالث (التصرف بإدراك واعي)	المجموعة التجريبية	45	44.6600	3.13382	11.532	.001
	المجموعة الضابطة	45	38.8205	5.48621		
البعد الرابع (عدم الحكم)	المجموعة التجريبية	45	23.0400	5.10282	3.003	.085
	المجموعة الضابطة	45	22.1444	4.45341		

البعد الخامس (عدم التفاعل)	المجموعة التجريبية	45	29.7700	4.38052	13.082	000.
	المجموعة الضابطة	45	27.6197	3.19538		
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	45	159.2979	20.37253	13.628	000.
	المجموعة الضابطة	45	145.6744	11.47818		

من جدول (17) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس اليقظة العقلية و أبعاده الفرعية (الملاحظة –الوصف – التصرف بإدراك واعي– عدم الحكم– عدم التفاعل) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الأول

تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة كل من فريال أبو ستة و شيماء حميدة (2016) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واتفقت نتيجة الفرض مع دراسة بكر عبد الله (2016) التي أوصت بضرورة الاهتمام بمستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصيته في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم وتقدير الذات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد خلال الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم الذات وتقدير الذات بصفة خاصة.

كما اتفقت نتيجة الفرض مع دراسة سعاد الشويخ (2018) التي أشارت إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، واتفقت نتيجة الفرض وما أشار إليه Matric (2018) أن التنظيم الذاتي يوفر للأفراد الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف سواء كانت أهداف خاصة أو أهداف عامة، فمن خلال التنظيم الذاتي يتمكن الفرد من تحقيق ذاته، إن التعلم الذاتي التنظيمي يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف

أكاديمية أعلى لأنها تمنح الطلاب التحكم في عملية التعلم لديهم من أجل استخدام التنظيم الذاتي للتعلم بنجاح من المهم أن ندرك المكونات الأساسية للتنظيم الذاتي فهو يساعد المتعلم في اختيار أساليب التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب بحاجة إلى المعرفة بعمليات التنظيم الذاتي و استراتيجيات التعلم .

لقد هدف البحث الحالي إلى تنمية اليقظة العقلية بأبعادها الفرعية (الملاحظة – الوصف – التصرف بإدراك واعي– عدم الحكم– عدم التفاعل) وذلك من خلال برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي ، حيث تم خلال جلسات البرنامج توضيح ما المقصود بكل من إستراتيجية التنظيم والتحويل وإستراتيجية التذكر وإستراتيجية الخرائط المعرفية وإستراتيجية التعزيز وإستراتيجية التخطيط وإستراتيجية التقويم و إستراتيجية طلب العون والمساعدة وإستراتيجية إدارة البيئة و الوقت وإستراتيجية البحث عن المعلومات والمصادر وتوضيح أهمية كل إستراتيجية من تلك الاستراتيجيات في تحسين عملية التعلم وزيادة الكفاءة الأكاديمية لدى المتعلمين، وتم التأكيد أثناء تطبيق البرنامج على كيفية تطبيق الاستراتيجيات والاستفادة منها لتحقيق الأهداف التعليمية و لاحظت الباحثة تحمس الطلاب لمعرفة تلك الاستراتيجيات وكيفية استخدامها وذلك من أجل التكيف مع الدراسة الجامعية والملاحظة السليمة للمواد الدراسية و تحسين الأداء الأكاديمي.

نتيجة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية».

وتم التحقق من صحة الفرض الأول من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:–

جدول(18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة العقلية

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول (التخطيط)	45	20.4200	3.36404	15.488	000.
	45	21.6444	4.81876		
البعد الثاني (المراقبة)	45	23.8611	3.04106	4.073	046.
	45	21.3333	4.12523		
البعد الثالث (التقويم)	45	14.0300	2.67972	6.105	014.
	45	14.5333	3.34932		
الدرجة الكلية	45	57.6900	7.91839	9.295	003.
	45	58.1222	10.11599		

من جدول (18) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية (التخطيط – المراقبة – التقويم) والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثاني

اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة بكر عبد الله (2016) التي أوصت بضرورة الاهتمام بمستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصيته في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، والاهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم وتقدير الذات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد خلال الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم الذات وتقدير الذات بصفة خاصة.

كما اتفقت نتيجة الفرض مع دراسة سعاد الشويخ (2018) التي أشارت إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية

للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، واتفقت نتيجة الفرض وما أشار إليه Matric (2018) إلى أن التنظيم الذاتي يوفر للأفراد الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف سواء كانت أهداف خاصة أو أهداف عامة، فمن خلال التنظيم الذاتي يتمكن الفرد من تحقيق ذاته، إن التعلم الذاتي التنظيمي يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف أكاديمية أعلى لأنها تمنح الطلاب التحكم في عملية التعلم لديهم من أجل استخدام التنظيم الذاتي للتعلم بنجاح من المهم أن ندرك المكونات الأساسية للتنظيم الذاتي فهو يساعد المتعلم في اختيار أساليب التعلم وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب بحاجة إلى المعرفة بعمليات التنظيم الذاتي و استراتيجيات التعلم .

واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة كل من نجوى على و أمل الشريدة (2016) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، كما تتفق مع ما أشار إليه Millis (2016) أنه يتم التأكيد بشكل متزايد بأن ما وراء المعرفة ضروري للتعلم واتفقت ونتيجة دراسة Haryani1 et al. (2018) التي توصلت إلى أن خطوات التعليم القائم على المشكلات تؤثر على المهارات ما وراء المعرفية ويمكنها تدريب المتعلمين على تطوير مهاراتهم المنطقية في حل المشاكل كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع ما أكدت عليه الدراسات الحديثة مثل دراسة كل من Fauzi and Sa'diyah (2019) التي أوصت بأهمية تمكين الطلاب من استخدام المهارات ما وراء المعرفية على النحو الأمثل ، كما أشار Azizah et al. (2019) إلى أن إحدى المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين هي مهارات التفكير ما وراء المعرفية حيث أظهرت دراسات عديدة أن الطلاب الجامعيين الذين استخدموا المهارات ما وراء المعرفية هم أكثر نجاحًا في التعلم .

لقد تم أثناء تطبيق البرنامج توضيح دور مهارات ما وراء المعرفة في تحقيق الأهداف التعليمية وكيف يمكن للمتعلم من خلال إتباع تلك المهارات أن يحسن من أداؤه الدراسي، و تمثلت تلك المهارات في التخطيط السليم والمنظم ومتابعة ما يتم وضعه من

أهداف وخطط وتصحيح وتعديل أوجه القصور، حيث تم التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي المتمثلة في إستراتيجية التنظيم والتحويل وإستراتيجية التذكر وإستراتيجية الخرائط المعرفية وإستراتيجية التعزيز وإستراتيجية التخطيط وإستراتيجية التقويم و إستراتيجية طلب العون والمساعدة وإستراتيجية إدارة البيئة و الوقت وإستراتيجية البحث عن المعلومات والمصادر والتأكيد على أهمية كل إستراتيجية على حده وتوضيح كيفية تطبيقها والاستفادة منها.

وتم التأكيد على ضرورة وعي المتعلم لما يقوم به من عمليات وأن يكون قادر على إدارة وتوجيه عملياته العقلية وأن يكون قادر على إدارة أداؤه التعليمي من خلال عملية التخطيط السليم ووضع أهداف رئيسية وأخرى فرعية، وبعد ذلك مرحلة المراقبة لمتابعة مدى تحقيق الأهداف التي يسعى الفرد إليها وكذلك توضيح أهمية عملية التقويم لمعالجة وتعديل وتحسين جوانب القصور، ومن الاستراتيجيات التي تم الاعتماد عليها في ذلك العنصر إستراتيجية التعزيز حيث أوضحت الباحثة للمتعلمين أنه يجب مكافأة الذات عند القيام بالمهام الدراسية بشكل سليم أما في حالة التقصير في أداء المهام الدراسية يجب أن يقوم الفرد بشكل واعي بتصحيح وتعديل جوانب القصور لديه وذلك لتحقيق الأداء الأفضل .

نتيجة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية و متوسطات درجاتهم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية».

وتم التحقق من صحة الفرض الثالث من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(19)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة والأبعاد الفرعية لهما

	التخطيط	التنفيذ	التقويم	الدرجة الكلية
الملاحظة	.211**	.204**	.225**	.256**
الوصف	.294**	.397**	.403**	.433**
التصرف بإدراك واعي	.107	.211**	.183*	.197**
عدم الحكم	.130	.093	.062	.119
عدم التفاعل	.151*	.323**	.227**	.278**
الدرجة الكلية	.270**	.366**	.329**	.385**

من جدول (19) يتضح علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية، عدا بعد عدم الحكم والدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثالث

اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة أماني الهاشم (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية والدرجة الكلية لدرجة سلوك المواطنة التنظيمية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة كل من رانيه الطوطو و أمينة رزق (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والتفكير واتفقت مع دراسة علي الشلوي (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية كما اتفقت مع دراسة فاطمة مطلك (2019) التي أظهرت وجود تأثير كبير لليقظة العقلية في التفكير الإيجابي .

وكذلك اتفقت مع دراسة النشمي الرويلي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والتدفق و دراسة فيصل الربيع (2019) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والذكاء

الانفعالي و دراسة سعد الحارثي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية وأعراض القلق لدى عينة الدراسة، و دراسة على شعيب (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى0.01 بين كل من التعلم الانفعالي – الاجتماعي و اليقظة العقلية و المرونة النفسية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب المعلمون من كلية التربية– جامعة المنوفية ، و دراسة سمية النجاشي و نوال الموسى (2020) التي أظهرت علاقة ايجابية بين اليقظة الذهنية والتفكير الابتكاري، و دراسة جوهرة المرشود(2020) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.01) بين أبعاد الحكمة واليقظة العقلية، و دراسة جودت النجار(2020) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة.05 بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية ولجميع أبعادها من جهة وبين الدرجة الكلية للتوجه نحو الحياة.

واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع ما أشار إليه Squier (2016) أن مصطلحي مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة يشيران إلى التصرف الواعي واستخدام المعرفة لإحداث تغيير في الطريقة التي تتحكم وتدير العمليات العقلية لدى الفرد، إن التمكن من استخدام تلك المهارات يدل على تحقيق مستوى عالي من الكفاءة، وجدير بالذكر أن هناك جانبان رئيسيان لـ ما وراء المعرفة: وهما "الوعي بالإدراك" (والذي يسمح لنا بتحديد ما يؤثر على التعلم والأداء) و "تنظيم الإدراك" (الذي يسمح لنا بالاختيار الاستجابات المناسبة لمواقف محددة من أجل تحسين الطريقة التي نتحكم بها في تعلمنا العمليات وتحليل النتائج واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة Sa-ri1et al. (2018) التي أظهرت أن هناك ارتباط بين المهارات ما وراء المعرفية وإدراك الطالب لمخرجات التعلم من خلال نموذج التعلم الاستقصائي الموجه وأشارت النتائج إلى مقدار مساهمة المهارة ما وراء المعرفية في نتيجة التعلم المعرفي للطالب ٪37.2.

نتيجة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس اليقظة العقلية".

وتم التحقق من صحة الفرض الرابع من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت لكل من الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية وذلك على النحو التالي:-

جدول(20)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت بين الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
الذكور	18	151.3333	12.21202	.799	.373
الإناث	72	153.6415	16.02462		

من جدول (20) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس اليقظة العقلية .

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الرابع

اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة أماني الهاشم (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية لمحافظة عمان تعزى لمتغير النوع ، واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة نجلاء ناجواس (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع بينما اختلفت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة مها عبد و زينب بديوي (2018) التي أشارت إلى وجود فروق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث و دراسة هبه عيسى (2018) ووجود فروق تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث و اختلفت ونتيجة دراسة فيصل الربيع (2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

و يمكن أن يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اليقظة العقلية تبعا لمتغير النوع إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث، فهم طلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس حيث أن الطلاب في تلك المرحلة يسعون إلى فهم الاختلافات بين الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية والتكيف مع طبيعة الدراسة الجامعية من خلال ملاحظة

طبيعة المقررات والقدرة عن التعبير عما يتعرضون له من خبرات تعليمية وكذلك التصرف بشكل يقظ وواعي للوضع الحالي تجاه الدراسة الجامعية، فالطلاب في تلك المرحلة لديهم خبرات متقاربة في التعامل مع الوضع الحالي الذي يختلف عن الدراسة الثانوية وبالتالي لا يوجد اختلاف دال إحصائيا في اليقظة العقلية يعزى إلى متغير النوع.

نتيجة الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة».

وتم التحقق من صحة الفرض الرابع من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت لكل من الذكور والإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك على النحو التالي:-

جدول(21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت بين الذكور والإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
ذكور	18	61.3333	8.24217	.617.	.251.
إناث	72	57.5220	9.23932		

من جدول (21) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الخامس

تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة Garzóna et al.(2020) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ما وراء المعرفية تبعا لمتغير النوع ، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد خريسات (2016) حيث توصلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفـي لـدى طلبة الجامعة، و اختلفت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة محمد العارضة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تفكير ما وراء

المعرفة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور واختلفت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011) التي كشفت عن وجود أثر دال إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للنوع ولصالح الإناث.

وقد يعزي عدم وجود اختلاف دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة إلى تقارب القدرات لدى أفراد عينة البحث حيث أن هؤلاء الطلاب لديهم نفس التخصص الدراسي و بالتالي فلا يوجد تباين كبير فيما بينهم وطريقة معالجتهم للأمور، فهم متقاربون من حيث تقديراتهم و درجاتهم التحصيلية في المرحلة الثانوية وكذلك اهتماماتهم الدراسية من خلال الالتحاق بنفس التخصص الدراسي (شعبة علم النفس) وبالتالي فلا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة لان الخبرات التي تعرض لها كل من الذكور والإناث هي خبرات متشابهة ، فعدم الاختلاف يرجع إلى طبيعة عينة الدراسة.

التوصيات

- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية التدريب على اليقظة العقلية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- توجيه نظر القائمين على تصميم المناهج بأهمية تضمين مهارات ما وراء المعرفة في المناهج الدراسية لما لها من أهمية في تحسين الأداء الدراسي للمتعلمين.
- توجيه المعلمين إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين عملية التعلم وتحقيق الأهداف التربوية.

البحوث المقترحة

- اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية المرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي على قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- الرضا الوظيفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلاب الدبلوم العام .

المراجع

1. إبراهيم عبدالله الحسينان(2017). التعلم المنظم ذاتيا: المفهوم والتصورات النظرية، كتاب المجلة العربية 244، الرياض.
2. أحمد بلعيد و عبد السلام طيبة (2018). البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الباحث في العلوم النفسية والاجتماعية، (34)، 85-100.
3. أحمد سعيد محمد العبسي (2018). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الانجاز،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس الإرشاد النفسي عمادة الدراسات العليا كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
4. آسيا العايش و كنزة مرغني (2015). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعـــة الشهيد حمه لخضر بالوادي.
5. أماني عبد الله عقله الهاشم (2017). درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواظبة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
6. أمل مهدي جبر(2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات ، المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع ، الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية، الإنسانية والطبيعية اسطنبول تركيا شبكة المؤتمرات العربية، 856-873.

7. بكر محمد سعيد عبد االله (2016). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية، مجلة العلوم التربوية (5)، 207–286.

8. جودت عاطف جودت النجار(2020). استراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية كمنبئات بالتوجه نحو الحياة لدى الاشخاص ذوي الاعاقة الحركية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي كلية التربية ، جامعة الاقصى غزة.

9. جوهرة صالح المرشود(2020). الإسهام النسبي لأبعاد الحكمة في التنبؤ باليقظة العقلية و مهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية، 28(9): 1 45–(2020م(/ DOI:10.4197 9.1–Art.28

10. رانيه موفق الطوطو وامينة رزق(2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التاملي لدى طلبة جامعة دمشق ، مجلة جامعة البعث، 40(4)، 11–45.

11. زروق سهيلة(2018). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة طلبة الجامعة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

12. سامر عدنان شوقي عبد الهادي(2018). التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 7 (21) ،–151 164.

13. سعاد عبد السلام مفتاح الشويخ (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمى فى التربية، (19)، –79 122.

14. سعد محمد عبد الله الحارثي(2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة، كلية التربية المجلة التربوية ،57 ، 131–157.

15. سمية بنت عبد الله النجاشي و نوال بنت محمد الموسى (2020). التنبؤ بأبعاد التفكير الابتكاري من خلال متغيرات اليقظة الذهنية والشرود الذهني المتعمد والعفوي لدى طالبات الجامعة، المجلة السعودية للعلوم النفسية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود،الرياض، (65)، 27–47.

16. عبد اللطيف عبد الكريم مومني و قاسم محمد خزعلي (2016). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 461–475.

17. عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، –145 162.

18. عدنان يوسف العتوم(2012). علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

19. على محمد شعيب(2020). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية ، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(2) 66–104.

20. علي محمد الشلوي (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدودامي، مجلة البحث العلمي في التربية، –1 24.

21. فاطمة عباس مطلك (2019). تأثير اليقظة العقلية في التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، 645 ،(8)6 ،route educational and social science journal–676.

22. فتحي محمد مهدي نصر(2018). برنامج إرشادي وقائي لتعزيز التنظيم الذاتي والتفاؤل المتعلم لدى عينة من طلاب جامعة الباحة المعرضين لخطر الإجهاد النفسي، مجلة بحوث التربية النوعية، 52(9)، 297–351.

23. فريال عبده أبو ستة و شيماء سمير أنور حميدة (2016) . فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، (71)، 1–37.

24. فهد بن عايد الردادي (2019). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، المدينة المنورة.

25. فيصل الربيع (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 15(1)، 79–97.

26. لبنى إبراهيم بن طريف(2020). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (28)، 1–35.

27. محسن على عطية (2014). مهارات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

28. محمد خريسات(2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،3(168)،205–232.

29. محمد سليمان الحيدري(2016). القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، (38)، 13–72.

30. محمد عبدالله جبر العارضة (2016). العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة والأفكار الخرافية الشائعة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد االله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 4(171) ، –271 327.

31. محمود ميلاد وسليمان كاسوحة و ثائر عيسى(2018). التنظيم الذاتي الأكاديمي وفقا لبعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة الميدانية والتربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الأداب والعلوم الإنسانية، 40(6)، 117–128.

32. مصطفى قسيم الهيلات و عبد الله محمد رزق و أحمد يوسف الخواجا (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، 360-376.

33. مها صدام عبد و زينب حياوي بديوي (2018) . اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية ، 43(1) ، -418 442.

34. نائل محمد عبد الرحمن أخرس(2016). أثر برنامج اليقظة الذهنية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف، International Journal of Research in Education and Psychology ISSN 2210 2) 4 .1780-).

35. نجوى حسن على و أمل صالح الشريدة (2016). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(10)، 343-360.

36. نجلاء بنت عبد الخالق ناجواس (2019). اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس ، 13(2)، 220-234.

37. النشمي بشير الرويلي (2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية- دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى ، مجلة العلوم التربوية والنفسية 3(7) ، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ، -114 130.

38. ناصر سيد جمعة عبد الرشيد(2019). العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية والعلاج بالاستنارة(رؤية تحليلية) ، المؤتمر الدولي الثاني للعلاج بالاستنارة، مركز النجاح للتنمية البشرية، صلالة، عمان.

39. هبه مجيد عيسى (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرافة(بناء وتطبيق) ، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 43(2) ، 269–295.

40. Al Azmy, A. and Alebous, T. M. (2020). The degree of using meta-cognitive thinking strategies skills for problem solving by a sample of biology female teachers at the secondary stage in the State of Kuwait Khadir, 15(12), pp. 764774-, December, 2020 DOI: 10.5897/ERR2020.4094 Article Number: 51D35AA65673 ISSN: 19903839- Copyright ©2020 Author(s) retain the copyright of this article http://www.academicjournals.org/ERR Educational Research and Reviews.

41. Azizah, U. Nasrudin, H. Mitarlis(2019). Metacognitive Skills: A Solution in Chemistry Problem Solving, Ltd MISEIC , Journal of Physics: Conference Series 1417 , 012084 IOP Publishing doi:10.10881 012084/1/1417/6596-1742/ .

42. Coşkun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students, Journal of Education and Training Studies , 6(3) , ISSN 2324805-X E-ISSN 23248068- Published by Redfame Publishing URL: http://jets.redfame.com 3846-, doi:10.11114/jets.v6i3.2931 URL: https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2931.

43. Fauzi , A. 1 and Sa'diyah, W.(2019). Students' Metacognitive Skills from the Viewpoint of Answering Biological Questions: Is It Already Good?, Department of Biology Education, Universitas Muhammadiyah Malang, Indonesia 2 Tsukuba Life Science Inovation, School of Integrative and Global

44. García, T. Cueli, M., Rodríguez, C., Krawec, J. and Paloma González-Castro, P. (2015). Metacognitive Knowledge and Skills in Students with Deep Approach to Learning. Evidence from Mathematical Problem Solving, Univ Revista de Psicodidáctica, 20(2), 209-

226 ISSN: 11361034- eISSN: 22544372- www.ehu.eus/revista-psicodidactica © UPV/EHU DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13060.

45. Garzóna , D.F. , s Bustosb, A. P. and Lizarazo,J. O. (2020). Relationship between metacognitive skills, gender, and level of schooling in high school students, Suma Psicológica, 27(1), 917- http://sumapsicologica.konradlorenz.edu.co Doi: https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020. 27.(1).2.

46. Haryani1 , s. Masfufah1 , N Wijayati, N. and Kurniawan, C.(2018). Improvement of metacognitive skills and students' reasoning ability through problem-based learning, International Conference on Mathematics, Science and Education 2017 (ICMSE2017) IOP Publishing IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 983 (2018) 012174 doi :10.10888-1 ,012174/1/983/6596-1742/.

47. Majors, University of Tsukuba, Japan DOI: 10.15294/jpii. v8i3.19457 , 8 (3) (2019) 317327- Jurnal Pendidikan IPA Indonesia http://journal.unnes.ac.id/index.php/jpii.

48. Matric, M. (2018). Self-Regulatory Systems: self-Regulation and Learning, (JPMNT) Journal of Process Management – New Technologies, International 6(4) , 7984-.

49. Malpiquei, A., Margarida, A. Simao , V. Maria, B. L. Murdoch, F. (2017). Self-Regulated Strategies for School Writing Tasks: A cross-cultural Report, Psychology of Language and Communication, 21(1) DOI: 10.1515/plc-2017265-0012,244-.

50. Millis, B. J.(2016). Using Metacognition to Promote Learning IDEA Paper #63, T: 800.255.2757 T: 785.320.2400, 301 South Fourth St., Suite 200 Manhattan, KS 665026209- E: info@IDEAedu.org IDEAedu.org, -19-.

51. Naik, P. Harris, N. and Forthun, L. (2013). Mindfulness: An Introduction, Edis Publication, Doi: 10. 32473/ edis- fy1381-8)2013).

52. Sari1.A. M., Sunarmi , Amy Tenzer, A.(2018). The Relationship between Metacognitive Skills and Cognitive Learning Outcomes through Guided Inquiry Model First International Conference on Science, Mathematics, and Education, (ICoMSE 2017) the Authors. Published by Atlantis Press. This is an open access article under the CC BY-NC license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). 218, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 221224-.

53. Squier, K.L.(2016). Definition of Metacognitive Skills are Fundamental to a CBA Additional Resources Related to Metacognitive Skills, A Construct-Based Approach (CBA) to Implementing Comprehensive School Counseling Programs, 14-.

54. Tachie , S.A. (2019). Meta-cognitive Skills and Strategies Application: How this Helps Learners in Mathematics Problem-solving, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2019, 15(5), 112- em1702 ISSN:13058223- (online) OPEN ACCESS Research Paper https://doi.org/10.29333/ejmste/105364.