مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٩) – يناير ٢٠٢٥ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج للتدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية

د / سهير السعيد جمعة إسماعيل
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمياط

د / سماح أبو السعود رسلان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمياط

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٤/١١/٢٨م
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٤/١٢/١٠م

البريد الالكتروني للباحث : dr.suheirgomaa2020@gmail.com

DOI: JFTP-2411-

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج للتدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى عينة من طلاب كلية التربية. تكونت العينة من (٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة دمياط، قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٥) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طُبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد الباحثتين، لقياس الأفكار والآراء التي يشكلها المتعلم عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة والتي تؤثر على الجهد المبذول لأداء المهام الأكاديمية وعلى درجة التعلم والانجاز، وطُبق مقياس التجول العقلي من إعداد الباحثتين، لقياس مستوى التحول التلقائي في انتباه الطالب من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها، كما تم تطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء التعلم من إعداد الباحثتان على طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. واستخدمت الباحثتان اختبار "ت" للتحقق من صدق فروض البحث، وتوصل البحث إلى فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية، وأسفرت نتائج البحث عن:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة الضابطة.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس القبلي.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات ما وراء التعلم، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التجول العقلي، طلاب كلية التربية.

Effectiveness of a Training Program on Metacognitive Strategies in Enhancing Academic Self-Efficacy and Reducing Mind Wandering among College of Education Students

ABSTRACT

The research aimed to reveal the effectiveness of a training program on meta-learning strategies in developing academic self-efficacy and reducing Mind wandering among a sample of College of Education students. The sample consisted of (70) male and female students in the second year of the Department of Psychology at the Faculty of Education, Damietta University. The sample was divided into two groups, one experimental and numbering (35) male and female students, and the other a control group, numbering (35) male and female students who were chosen randomly. The academic self-efficacy scale was applied to them. Prepared by the two researchers, to measure the thoughts and opinions formed by the learner about the various aspects of his abilities and skills that affect the effort expended to perform academic tasks and the degree of learning and achievement. The Mind wandering scale prepared by the two researchers was applied to measure the level of automatic shift in the student's attention from the basic task to other internal thoughts. Or external, and these ideas may be related to the basic task or not, and a training program based on meta-learning strategies prepared by the two researchers was applied to the male and female students of the experimental group, while the control group did not receive any training. The two researchers used the "T" test to verify the validity of the research hypotheses. The research concluded that training on meta-learning strategies was effective in developing academic self-efficacy and reducing Mind wandering among students of the College of Education. The results of the research resulted in:

1- **There are statistically significant differences between the average scores of the students in the experimental and control groups in the post-measurement of academic self-efficacy in favor of the experimental group.**
2- **There are statistically significant differences between the average scores of the students in the experimental and control groups in the post-measurement of Mind wandering in favor of the control group.**
3- **The presence of statistically significant differences between the averages scores the pre- and post-measurements of academic self-efficacy among the students of the experimental group are in favor of the post-measurement.**
4- **There are statistically significant differences between the average scores of the two pre- and post-measurements of Mind wandering among the students of the experimental group in favor of the pre-measurement.**

KEYWORDS: Metacognitive strategies, academic self-efficacy, mind-wandering, College of Education students.

مقدمة البحث:

تتجه البحوث والدراسات المعرفية المعاصرة نحو الاهتمام بتنمية وتعزيز عملية التعلم، فقد فرض التقدم العلمي والتسارع المعرفي على المهتمين بعمليتي التعليم والتعلم ضرورة البحث عن التوجهات الحديثة التي أثبتت الدراسات أهميتها والاستفادة منها في تطوير نظم التعليم والتعلم، وقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من المفاهيم والرؤى الجديدة في مجال علم النفس المعرفي والنظريات التعليمية والتربوية التي تهدف إلى الاهتمام بتفكير الطلاب وتعلمهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية، ومن هذه المفاهيم مفهوم ما وراء التعلم.

ويعتبر مفهوم ما وراء التعلم مفهوم حديث في دراسته كمتغير من المتغيرات المعرفية، وإن كان اكتشافه ليس بالقريب، إلا أن أهمية هذا المتغير في الوقت الراهن يستلزم تناوله بالدراسة والبحث، فما تواجهه المؤسسات التعليمية من تحديات فرضت على المتعلم أن يكون على وعي بعمليات التعلم واستراتيجياته المناسبة وقدرته على تنظيم أداءه ومراقبة ذاته حتى يصل إلى مرحلة التمكن من عملية التعلم بكفاءة، ويشير مفهوم ما وراء التعلم إلى قدرة المتعلم بالتحكم في عملية تعلمه وأن يكون على وعى بخيارات التعلم، ويستطيع اختيار أساليب واستراتيجيات تعلم تساعده على تحقيق أهدافه (Liu, 2020, 8).

وتعد استراتيجيات ما وراء التعلم من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على تهيئة بيئة تعليمية ايجابية تشجع على اتخاذ القرار في المواقف التعليمية، كما تساعد على توجيه الطلاب لاكتساب معارف جديدة مع القدرة على معالجة المعلومات وتذكرها (Mylona, 2016, 48)، كما تؤثر استراتيجيات ما وراء التعلم على خبرات الطلاب ومعتقداتهم التي تنمو تدريجياً خلال مراحل التعلم، مما يجعلهم متميزين ومتقنين في أدائهم، كما تعزز من كفاءة الذات التي تساعدهم على العمل بجد واتقان في كل المجالات التعليمية (جمال الهواري، ٢٠١٥، ٤٧٠).

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد المتغيرات التربوية الهامة التي توجه سلوك المتعلم خلال عملية تعلمه؛ فهي تعبر عن مجموعة الأحكام التي لا تتعلق فقط بما ينجزه المتعلم لكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع انجازه؛ حيث تؤثر على دافعية الطلاب وانجازهم للمهام الأكاديمية مما يجعل الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية أفضل من غيرهم (محمد الزهراني، ٢٠٢٠، ٧٩٠)، كما توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة، فالطلاب ذوي كفاءة الذات نحو التفوق الدراسي يكون سلوكهم موجهاً نحو تطوير مهارات جديدة وتحسين مستوى الكفاءة لديهم على أساس معايير الذات مما يسهل بدرجة كبيرة في نجاحهم وتفوقهم (إيمان محمد، محمد عبد المعطي، محمد سالم، ٢٠١٦، ٣٩٣).

وترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستراتيجيات ما وراء التعلم ويرجع السبب في ذلك أن كفاءة الذات لها جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للتعلم والسلوك، وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات الأكاديمية، كما تتأثر بالعديد من الاستراتيجيات والخطط التي يضعها الطالب لنفسه أثناء التعلم (جمال الهواري، ٢٠١٥، ٥٠٧).

لذا فإن التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم قد يؤثر تأثيراً فعالاً على كفاءة المتعلم وعلى أداءه في المهام الأكاديمية، ومن هنا كانت الحاجة لبرامج تدريبية قائمة على استراتيجيات ما وراء التعلم تعمل على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب، كما تسعى استراتيجيات ما وراء التعلم إلى تنمية المعرفة عن التعلم حتى يتحقق الاندماج الأكاديمي، والوصول إلى التعلم الناجح الفعال، لكن قد يعوق ذلك مشكلات شديدة في التعلم كالتجول العقلي الذي يعاني منه العديد من الطلاب.

ويمثل التجول العقلي ظاهرة بالغة الانتشار بين الطلاب رغم اختلاف تنظيمهم العقلي ومستوياتهم المعرفية، ويؤثر بالسلب على مستوى الأداء الأكاديمي لديهم؛ حيث يؤثر على اتمام العمليات الإدراكية للمهام التعليمية التي يقوم بها الطالب مما يقف دون تحقيق المتعلم لأهدافه التعليمية (حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٢٢٦).

كما اهتمت التعريفات الحديثة للتجول العقلي بآثاره المترتبة على عمليه التعلم نظراً لتأثيره على العديد من المتغيرات المعرفية المرتبطة بعملية التعلم والتحصيل الدراسي والذاكرة العاملة ومهارات الفهم القرائي ومهارات حل المشكلات؛ حيث يقضي الطلاب حوالي (٣٠%- ٥٠%) من وقتهم في التفكير في أشياء ذاتية تلقائية خلال وقت اليقظة الخاصة بالفرد؛ حيث ينتقل الطالب من أداء المهام المطلوبة منه إلى التفكير في أشياء أخرى متعلقة به.

ونظراً لارتفاع معدل انتشار التجول العقلي السلبي وتأثيره في العملية التعليمية فإنه من الأهمية بما كان البحث عن استراتيجيات تعلم فعالة تعمل على الحد من انتشاره. وتؤكد دراسة سالم العتيبي (٢٠٢٠) على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء التعلم والتجول العقلي، لذا فالطلاب الذين لديهم تجول عقلي مرتفع يفتقرون إلى القدرة على تفعيل وتوظيف استراتيجيات ما وراء التعلم أثناء المواقف التعليمية المختلفة مما يؤثر على الأداء الأكاديمي لديهم. ومن هنا كانت الحاجة لبرامج تدريبية قائمة على استراتيجيات ما وراء التعلم تعمل على خفض التجول العقلي لدى الطلاب.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات ما وراء التعلم تركز على الوعي وتنظيم الذات لدى الطلاب والتي بدورها تدفعهم داخلياً إلى الانتباه نحو عملية التعلم وتخلق لديهم وعياً بذاتهم. كما تعمل على مراقبة ومتابعة عملية التعلم وتحفيز وعى الطالب بما يعرفه وكيف يعرفه، الأمر الذي يسهم في تنمية كفاءة الذات الأكاديمية والعمل على خفض التجول العقلي أثناء أداء المهام الأكاديمية.

مشكلة البحث:

يحتاج طلاب الجامعة إلى أساليب متطورة تساعدهم على اكتساب المعرفة المتجددة، وذلك عن طريق مهارات متعددة تمكنهم من المضي قُدماً لتحصيل التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة، ويتطلب ذلك تقديم أساليب حديثة للمتعلمين تساعدهم على الاستقلالية ليكونوا أكثر انتاجاً لمجتمعاتهم، كما يصبحون موارد بشرية ثرية تعمل على تحقيق التقدم والنمو الشامل في جميع المجالات، ويواجه طلاب الجامعة العديد من التحديات التي لم يعتادوا عليها في مراحل تعلمهم السابقة، فهم يتحملون مسئولية تعلمهم بدرجة كبيرة، كما أن بعض الطلاب يلتحقون بالجامعة ويفتقرون للمهارات اللازمة للنجاح في التعليم الجامعي، إذ أن العديد منهم لديهم كفاءة أكاديمية متدنية ونقص في استراتيجيات ما وراء التعلم مما ينعكس بالسلب على أداءهم الأكاديمي.

وتعتبر استراتيجيات ما وراء التعلم من الاستراتيجيات الضرورية للوصول بالمتعلم إلى تعلم ناجح وفعال، فالطلاب الذين يعانون من مشكلات شديدة الصعوبة في التعلم يفتقرون لهذه الاستراتيجيات فهم لا يستطيعون تنمية طرق تعلمهم أو تغيير الاستراتيجيات التي يستخدمونها.

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء التعلم كدراسة جمال الهواري (٢٠١٥)؛ ودراسة نهى بخاطره (٢٠١٧)؛ ودراسة أحمد كيشار (٢٠١٩)؛ ودراسة مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠)؛ ودراسة Zhao (2020) على فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية العديد من الجوانب الايجابية كالوعي ودافع الانجاز الأكاديمي والمرونة المعرفية والتحصيل الدراسي.

وقد لاحظت الباحثتان من خلال عملهما في التدريس الجامعي أن هناك ضعف في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب وخاصة طلاب الفرقة الأولى والثانية، وهذا ما أكدته دراسة أحمد الزق (٢٠٠٩) أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية من الكلية مقارنة بالفرق الأخرى.

ونظراً للأهمية التي تحظى بها الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب، فقد اهتم كثير من علماء النفس والباحثين التربويين بدراسته؛ حيث أشارت دراسة محمد الديب، ووليد خليفة (٢٠١٣) إلى أن الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية يميلون إلى التفكير المنطقي بشكل فعال، ويتميزون بتنظيم وتخطيط ومراقبة أدائهم من أجل الوصول للأهداف المطلوبة، كما يظهرون مرونة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ويتحدون الصعاب للوصول إلى النجاح الأكاديمي، وذلك مقارنة بالطلاب منخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

كما يعتبر التجول العقلي من الظواهر الشائع ملاحظتها بكل نشاطات الحياة اليومية؛ حيث أشارت دراسة David Marcusson- Clavertz (2015) أن التجول العقلي يشكل نسبة (٢٠%) من النشاط العقلي اليومي لطلاب الجامعة، في حين تزداد النسبة إلى (٥٠%) في

دراسة Killingsworth & Gilbert (2010) التي تم تطبيقها على عينة ذات مجموعات أكبر من الطلاب، كما لاحظت الدراسة تكرار حدوث التجول العقلي خلال كافة نشاطات الطلاب، الأمر الذي يؤثر بالسلب على أداء المهام الأكاديمية وبالتالي على تحصيل الطلاب.

مما سبق يتضح أهمية إجراء البحث الحالي الذي يحاول تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية من خلال التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم آخذاً في الاعتبار أن العديد من نتائج الدراسات السابقة ركزت على التدريب على هذه الاستراتيجيات في متغيرات تابعة أخرى.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؟

٢. ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

٢. التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في خفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يتناول البحث مفهوم ما وراء التعلم حيث يعد موضوعاً مازال حديثاً نسبياً ولم ينل اهتماماً كافياً بالدراسة والبحث في المجتمع العربي بصفة عامة وذلك في حدود علم الباحثتان.

٢. توجيه أنظار المسئولين إلى أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثرها على التحصيل الأكاديمي وضرورة تنميتها لدى المتعلمين.

٣. تنبع أهمية البحث من كونه يُعد استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث لخفض ظاهرة التجول العقلي أثناء عملية التعلم.

٤. تطوير برامج البكالريوس بالجامعة في محاولة لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي للطلاب وذلك لتحقيق أفضل جودة لمخرجات التعليم الجامعي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يقدم البحث الحالي نموذجاً مقنناً لبرنامج قائم على استراتيجيات ما وراء التعلم يستطيع المعلم الاسترشاد به وتوظيفه في مجالات التعلم المختلفة.

٢. مساعدة طلاب الجامعة على ممارسة استراتيجيات ما وراء التعلم حتى يصبحوا على وعي بتعلمهم ويكونوا قادرين على توجيه وتقييم تعلمهم.

٣. حاجة الميدان التعليمي إلي برامج تدريبية تعمل علي زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لطلاب الجامعة.

٤. تقديم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي لطلاب الجامعة؛ حيث يمكن الاستفادة منهما في مجالات تربوية وتعليمية متعددة.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

١ - ما وراء التعلم: Meta- Learning

هي مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم في البيئة التعليمية؛ بحيث يصبح هو المسئول عن عملية التعلم الخاصة به، بداية من وضع الخطط، وتحديد الأهداف والأنشطة التي تتعلق بتلك الأهداف، وتقييم مدى تحقق هذه الأهداف، واختيار استراتيجيات بديلة في حالة عدم تحقيقها، ووضع معايير التميز والاتقان، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه وكيفية التعامل معها بشكل مثمر وبناء.

٢ - استراتيجيات ما وراء التعلم: Meta- Learning Strategies

هي مجموعة من الاجراءات المنظمة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة؛ بحيث يصبح هو المسئول عن عملية التعلم الخاصة به؛ حيث تركز على وعى الطالب بما يعرفه وكيف يعرفه، ومدى تنظيمه لذاته، كما تعمل على مراقبة ومتابعة عملية التعلم، الأمر الذي يدفعهم داخلياً إلى الانتباه نحو عملية التعلم. وتتمثل في استراتيجية التخطيط، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية الخرائط الذهنية، استراتيجية دورة الاستقصاء، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التنظيم الذاتي، استراتيجية التدريس التبادلي.

٣ - الكفاءة الذاتية الأكاديمية: Academic Self- Efficacy

هي الأفكار والآراء التي يشكلها المتعلم عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة والتي يستطيع ترجمتها إلى أداء وأفعال، وتؤثر على مستوى اختياره للمهمة والأنشطة والجهد المبذول لأداء هذه المهمة وعلى درجة التعلم والانجاز والمثابرة لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

وتحدد إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٤ - التجول العقلي: Mind-Wandering

يقصد به التحول التلقائي في انتباه الطالب من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها.

وتحدد إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

وتتمثل أبعاد التجول العقلي في:

١ - التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية:

يقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.

٢ - التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية:

يقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري المفاهيم الأساسية لمتغيرات البحث وهي استراتيجيات ما وراء التعلم، والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتجول العقلي لطلاب الجامعة؛ وفيما يلي عرضاً لهذه المتغيرات.

أولاً: ما وراء التعلم:

ظهر مفهوم ما وراء التعلم علي يد بيجز Biggs (1985) ليصف حالة الفرد اتجاه وعيه لما يتعلمه، كما يعبر عن إدراك الفرد لأنشطته العقلية في التنظيم المتعلق بالتعلم، وهو يتكون من الوعي، وضبط التفكير، وبالتالي فهو يربط بين تعلم الطالب وتفكيره، وهو يشمل على الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يحقق بها الطالب تعلمه (Jackson, 2004, 391).

ويعتمد ما وراء التعلم علي المعتقدات المعرفية وعمليات التعلم والمهارات الأكاديمية التي يستطيع الطلاب من خلالها التمتع بمستويات عليا من الوعي بما وراء التعلم، ومن ثم يكون لديهم القدرة علي توظيف استراتيجيات التعلم الخاصة بهم وتنظيمها وفقًا لمتطلبات مهام التعلم (Eze, EzenwaFar & Molokwu, 2015, 103).

ويتضمن البحث الحالي المفاهيم المرتبطة بما وراء التعلم؛ حيث يشمل تعريف ما وراء التعلم، وأبعاده، وخصائصه، واستراتيجياته، وأهميته.

تعريف ما وراء التعلم:

ويعرف محمد رزق (٢٠٠٩، ٦٨) ما وراء التعلم بأنه مجموعة الأنشطة العقلية التي يتقنها الطالب ويستثمرها في تنظيم تفكيره حول ما يتعلمه وتتعلق بكيفية التفكير فيما يتعلم.

وتعرف نادية شريف، دينا الفلمباني، أسماء مبروك (٢٠١٤، ٢٥٦) ما وراء التعلم بأنه مجموعة من الممارسات التعليمية التي يقوم بها المتعلم وهو علي وعي بكيفية تعلمه والقدرة علي التحكم والمراقبة والسيطرة علي عملياته التعليمية إلي جانب القدرة علي التخطيط ووضع الأهداف المراد الوصول إليها والتأمل في الطرق والاستراتيجيات التي يقوم بها أثناء ممارسته للعملية التعليمية والمراجعة المستمرة لها وصولاً إلي تقييم مدي صلاحيتها إلي جانب دافعيتها لدي المتعلم لتحقيق الكفاءة والنجاح.

ويعرف جودة شاهين، مصطفي عبد الرازق، هليل زايد (٢٠١٥، ١٩) ما وراء التعلم بأنه عملية بنائية متعددة الأوجه متكامل مع بعضها، يصبح المتعلم خلالها على وعي بعمليات تعلمه واحتياجاته، والسيطرة عليها، والقدرة علي التعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف في تعلمه وكيفية التعامل معها، ويتمكن المتعلم خلالها من البناء علي التعلم والخبرات السابقة لديه لاستخدام وتطبيق المعرفة في سياقات متنوعة ليصبح متعلمًا مدي الحياة.

يعرف جمال الهواري (٢٠١٥، ٤٧٥) ما وراء التعلم بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم في البيئة التعليمية، بحيث يصبح هو المسئول عن عملية التعلم الخاصة به، بداية من وضع الخطط، وتحديد الأهداف، واختيار طرق أو استراتيجيات، ووضع معايير التميز والاتقان، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه وكيفية التعامل معها بشكل مثمر وبناء.

يعرف Liu (2020, 8) ما وراء التعلم بأنه نظام تعلم يتم بواسطته اكتساب الخبرة من خلال الإدارة الفعالة للمعرفة التي استخلصها الفرد من المواقف التعليمية والخبرات السابقة، ويعرفه أيضًا بأنه نظام تعلم يجب أن يشتمل علي القدرة علي تكيف الخبرات السابقة للفرد في عمليات التعلم.

ويعرف سالم العتيبي (٢٠٢٠، ٣١) ما وراء التعلم بأنه عبارة عن تفكير المتعلم في عملية تعلمه ومعالجته للمعلومات المتعلقة بالتعلم وتنظيمها، كما يرى أن ما وراء التعلم وظيفته تنفيذية تشرف علي جميع العمليات العقلية والأنشطة المعرفية للفرد أثناء عملية التعلم ككل.

يتضح من خلال تعريفات الباحثين أن بعض هذه التعريفات تناولت مفهوم ما وراء التعلم كعملية تركز على وعي المتعلم وقدرته على التحكم في عملية تعلمه، بينما تناولته بعض التعريفات كمهارة؛ حيث ركزت على اكتساب المتعلم للمهارات التي تعزز التعلم وتزيد المشاركة الفعالة للطالب خلال عملية تعلمه، في حين تناولته بعض التعريفات كقدرة؛ حيث ركزت على قدرة المتعلم على التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي لتعلمه.

وتري الباحثتان أن جميع التعريفات اتفقت علي أن مفهوم ما وراء التعلم يشير إلي التعلم من أجل التعلم ذاته أي (تعلم كيفية التعلم)، وأنه يشير إلي تفكير الفرد في التعلم ووعيه وإدراكه لأهداف وأساليب واستراتيجيات وطرق التعلم وطرق تقييم التعلم، بالإضافة إلي وعيه بالدافع نحو التعلم وكذلك مدي تنظيم الفرد لسلوكياته وأفعاله وأنشطته بطريقة تمكنه من ضبط تعلمه والتحكم فيه، كما تري

الباحثتان أن هذا المفهوم متداخل مع مفاهيم أخري متعلقة بظاهرة التعلم مثل التنظيم الذاتي، أساليب التعلم، حل المشكلات، مهارات التفكير.

أبعاد ما وراء التعلم:

توصلت أماني سالم (٢٠٠٤، ١١٨) إلى بعدين أساسيين لما وراء التعلم يتفرع منهما أبعاد فرعية وهما: الوعي: ويشمل (الوعي بمتغيرات الشخصية- الوعي بمتغيرات المهمة- الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، مهارات ما وراء التعلم: وتشمل (المراقبة- التقويم- التنظيم الذاتي).

ولخصت دينا الفلمباني (٢٠١٤، ٧١) أبعاد ما وراء التعلم في ثلاث أبعاد رئيسة كل بعد يشمل عدد من الأبعاد الفرعية هي: بعد معرفي: ويشمل على (وضع الأهداف- اختيار الاستراتيجيات التعليمية- استخدام الأدوات العقلية)، بعد ما وراء معرفي: ويشمل على (التخطيط- التأمل- المراقبة- التقييم)، بعد وجداني: ويشمل على (الدافعية للتعلم- التقدير الذاتي- بيئة التعلم).

واستخدم سالم العتيبي (٢٠٢٠، ١٢- ١٣) سبع أبعاد لما وراء التعلم لإعداد مقياس ما وراء التعلم، هي:

١. **التخطيط ووضع الأهداف: ويقصد به قدرة الفرد علي وضع غايات محددة يسعي لتحقيقها من التعلم.**
٢. **البحث عن المعلومات: الكشف عن المعلومات المتعددة والتخطيط للوصول لها.**
٣. **المراقبة: اختبار واستعمال عمليات واستراتيجيات التعلم المناسبة.**
٤. **تنظيم المعلومات: ترتيب ما يكتسبه المتعلم من معرفة أثناء عملية التعلم.**
٥. **إدارة الوقت: عملية الاستفادة من الزمن المتاح لتحقيق التوازن من متطلبات التعلم.**
٦. **العمل الجماعي: مشاركة المتعلم لزملائه في عملية التعلم.**
٧. **التحقق أو التقويم: قيام الفرد بفحص ما توصل إليه من خلال عدد من استراتيجيات.**

وقد قام مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠، ١٦٤- ١٦٥) بتحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، وتوصل إلى أربع أبعاد رئيسة لمفهوم ما وراء التعلم يتفرع من كل بعد عدد من الأبعاد الفرعية، وهي:

١. **البعد المعرفي: ويشير إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات وأدوات عقلية تساعده على تحقيق أهداف التعلم، وإعادة بناء المعرفة بشكل تلقائي، ويتضمن أبعاد فرعية هي: وضع الأهداف- استخدام الاستراتيجيات التعليمية- المرونة المعرفية.**
٢. **البعد ما وراء المعرفي: ويشير إلى وعي المتعلم بجميع جوانب الموقف التعليمي مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة لاستمراره في التعلم وتحديد مدى تحقق الأهداف، ويتضمن أبعاد فرعية هي: الوعي- السيطرة والتقييم- التأمل والمراقبة.**

٣. البعد الدافعي: ويشير إلى رغبة المتعلم في التفوق والنجاح ومقاومة الصعوبات التي تحدث أثناء التعلم، ويتضمن أبعاد فرعية هي: الكفاءة الذاتية- حب الاستطلاع- دافعية الانجاز- المثابرة.

٤. البعد الاجتماعي: ويشير إلى قدرة المتعلم على تشكيل علاقات قوية مع المشاركين في العملية التعليمة والحصول على المساعدة من ذوي الخبرة، واحترامه لذاته، وثقته بنفسه، ويتضمن أبعاد فرعية هي: علاقات التعلم- بيئة التعلم- توكيد الذات.

وقد استفادت الباحثتان عند تصميم البرنامج من أبعاد ما وراء التعلم التي حددها مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠)؛ حيث تم اختيار بعض الاستراتيجيات القائمة على هذه الأبعاد، وتتمثل في استراتيجية التخطيط، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية الخرائط الذهنية، استراتيجية دورة الاستقصاء، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التنظيم الذاتي، استراتيجية التدريس التبادلي.

خصائص ما وراء التعلم:

يعد من أهم خصائص ما وراء التعلم أنها تتضمن وعيًا متناميًا بها؛ حيث يصبح الفرد أكثر وعيًا بعمليات التفكير، وأكثر وعيًا بنفسه كونه مفكراً، فالطالب الذي يمتلك وعي مرتفع بما وراء التعلم يكون قادرًا علي تقييم فعالية تعلمه وتنظيمها وفقًا لمتطلبات مهمة التعلم، وعلي العكس فإن الطالب الذي يمتلك وعي منخفض بما وراء التعلم فإنه لن يكون قادراً علي تقييم فعالية تعلمه، كما يصعب عليه ادراك طبيعة المهمة التعليمية، ونتيجة لذلك لن يكون لديه القدرة علي التكيف بنجاح (Narton, Owens& Claek, 2004, 424).

كما يلخص Jackson (2004, 391) أهم خصائص ما وراء التعلم في: المعرفة عن التعلم ونواتج التعلم والاتجاهات والمعتقدات والقدرة والمهارة والتفكير، وهذه الخصائص تجعل المتعلم أكثر فاعلية وتأثيرًا في عمليات التعلم عندما يمتلكها المتعلم وهي مهارات متعلمة يسهل التدريب عليها وتعلمها ويمكن توظيفها في العديد من المجالات.

واستخلص جمال الهواري (٢٠١٥، ٤٨١) من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بالكشف عن خصائص الطلاب ذوي المهارات العالية في ما وراء التعلم مجموعة من الخصائص يوضحها جدول (١) كالتالي:

جدول (١) خصائص الطلاب ذوي المهارات المتقدمة في ما وراء التعلم

م	الخصائص	م	الخصائص
١	الوعي بأهداف التعلم والتخطيط لتحقيقها.	١١	معرفة متطلبات مهام التعلم والالمام بها.
٢	إدارة عملية التعلم.	١٢	التركيز في المهام التي يقومون بأدائها.
٣	مراقبة عملية التعلم بشكل مستمر	١٣	غير سلبيين.
٤	لديهم دافعية ذاتية يوظفها بشكل جيد.	١٤	يقومون بالتغذية الراجعة عند الاحتياج لذلك.
٥	مستقلون في أداء المهام.	١٥	يدركون نقاط القوة والضعف لديهم.
٦	لديهم معتقدات دافعية مرتفعة.	١٦	متلقون للمعلومات.
٧	يمتلكون معايير التميز والاتقان.	١٧	توظيف المعارف المختلفة لأداء المهام.
٨	لديهم معرفة بمتطلبات التعلم والإلمام بها.	١٨	يشعرون بالمسئولية عن عملية تعلمهم.
٩	يستخدمون استراتيجيات التعلم المختلفة.	١٩	يدرسون كيفية اختيار أنسب الطرق للتعلم.
١٠	يمتلكون فعالية ذات أكاديمية مرتفعة.	٢٠	يختارون استراتيجيات بديلة عند عدم تحقيق الهدف.

استراتيجيات ما وراء التعلم:

تعتبر استراتيجيات ما وراء التعلم من أهم الاستراتيجيات التي توجه الطلاب لاكتساب معارف التعلم الجديدة مع إمكانية معالجة المعلومات والاحتفاظ بها، كما أنها تساهم في تعلم المعلومات البسيطة والمعقدة؛ حيث تركز علي الوعي وتنظيم الذات وتعزز المراقبة ومتابعة عملية التعلم لدي الطلاب والتي بدورها تدفعهم داخليًا نحو التعلم والانجاز.

وترى دراسة Merchie & Van keer (2016, 128) أن استراتيجيات ما وراء التعلم تتمثل في استراتيجيات التخطيط وإثارة الانتباه والتشفير والمراجعة والتقييم، وخرائط المفاهيم والخرائط الذهنية، كما حددت دراسة نهى بخاطره (٢٠١٧، ١٣) استراتيجيات ما وراء التعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية المشاركة الثنائية، واستخدام خرائط المفاهيم، واستراتيجية التنظيم الذاتي، بينما يرى أحمد كيشار (٢٠١٩، ٥٤٩) أن استراتيجيات ما وراء التعلم تتمثل في استراتيجية التخطيط، واستراتيجية دورة الاستقصاء، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية الخرائط العقلية.

وقدد حددت الباحثتان استراتيجيات ما وراء التعلم في ضوء المكونات الأساسية لما وراء التعلم التي تم الاتفاق عليها في الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة وهي (المكون المعرفي، المكون ما وراء المعرفي، المكون الوجداني، مكون الدافعية). ويوضح جدول (٢) استراتيجيات ما وراء التعلم في ضوء الأبعاد والمكونات الأساسية لما وراء التعلم.

جدول (٢) استراتيجيات ما وراء التعلم في ضوء الأبعاد والمكونات الأساسية لما وراء التعلم

م	مكونات ما وراء التعلم	استراتيجيات ما وراء التعلم
١	المكون المعرفي	استراتيجية التخطيط Planning Strategy
		استراتيجية خرائط المفاهيمConcept Mapping Strategy
		استراتيجية الخرائط الذهنيةMind Mapping Strategy
٢	المكون ما وراء المعرفي	استراتيجية دورة الاستقصاءInquiry Cycle Strategy
		استراتيجية التساؤل الذاتي
		استراتيجية التنظيم الذاتي
٣	المكون الاجتماعي	استراتيجية التدريس التبادلي
٤	مكون الدافعية	التوجه الداخلي نحو الهدف

أهمية ما وراء التعلم:

توصلت الباحثتان من خلال الأدبيات والدراسات السابقة إلى أهمية ما وراء التعلم كالتالي:

١. **تساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة على اكتساب الطلاب للمعرفة الذاتية ويجعل تفكيرهم أعمق وأسرع أثناء حل المشكلات.**
٢. **تنمية وتعميق أثر التعلم والاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المناسبة مما يحقق تعلم أفضل في أقل وقت ممكن.**
٣. **دعم بيئة تعلم مثالي والتشجيع على ثقافة التعلم، حيث يصبح التركيز أقوي علي التعلم داخل المنظومة ككل وتشجع الأفراد علي تطوير مهارات جديدة.**
٤. **تعمل استراتيجيات ما وراء التعلم على تعزيز عملية التعلم وتعزز أداء الطلاب وتحفيزهم**
٥. **تساعد المتعلم على الاستقلالية المبنية على الثقة بالنفس وجعله مكتسبًا للمعرفة بذاته مع مراقبة وتقويم وتنظيم ما يمر به من معلومات خلال مواقف التعلم.**
٦. **يؤدي ما وراء التعلم على تكوين مشاعر إيجابية أثناء التعلم، مما يجنب المتعلم المشاعر السلبية ويحافظ على مستوي من الدافعية لفترة أطول، كما يؤدي إلى اختزال وتنظيم الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم المختلفة.**
٧. **يتضح دور ما وراء التعلم في كشف الغموض ومراجعة محتوي ما يتعلمه ويطبقه المتعلم والذي يؤدي بدوره الفاعل في تطبيق التعلم في المواقف المستقبلية.**

يتضح مما سبق أهمية استراتيجيات ما وراء التعلم في مراجعة محتوي التعلم والتعليم وتطبيقه مما يجعل دورها أكبر بعد التطبيق والاستفادة منها في المواقف المستقبلية التي تتجه نحو الأداء الفعال. كما أن استراتيجيات ما وراء التعلم لها دور فعال في مراجعة محتوي التعلم وتطبيقها كمعالج للمشكلات التي تواجه المتعلم أثناء تعلمه بتقديم حلولاً ناجحة لهذه المشكلات عن طريق ما تمتلكه

هذه الاستراتيجيات من مهارات تؤدي إلي الوعي والسيطرة أثناء مرور الطلاب بالمواقف التعليمية في الحاضر والمستقبل.

وتري الباحثتان مما سبق أن التعليم الجامعي خصوصًا علي المستوي المحلي بحاجة ماسة لتبني استراتيجيات ما وراء التعلم في عمليات التعلم لأن ذلك يعزز الأداء الأكاديمي للطلاب ويتوافق مع متطلبات المجتمع والتقدم العلمي المتسارع.

ومن أهم الدراسات التي تناولت التدريب على ما وراء التعلم:

دراسة أمانى سالم (٢٠٠٤) وهدفت إلي تنمية مكونات ما وراء التعلم لدي فئة العاجزات عن التعلم من الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم، وقد تم تدريب معلمات اللغة الانجليزية علي استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة، واستخدمت الدراسة مقياس المثابرة لدي طلاب هؤلاء المعلمات قبل تطبيق البرنامج وبعده وقياس مستوي التحصيل في مادة اللغة الانجليزية وذلك للصفوف (الرابع الابتدائي- الأول الاعدادي- الأولي الثانوي). وتوصلت الدراسة إلي تحسين أداء التلميذات بالنسبة لدافعية المثابرة والتحصيل في اللغة الانجليزية في الصفوف المحددة وتوصي الدراسة بصرورة تضمين تدريس استراتيجيات ومهارات ما وراء التعلم ضمن المنهج الدراسي وتقويمها بصورة مستمرة.

دراسة محمد رزق (٢٠٠٩) هدفت إلي بحث الفروق في تقييم التلاميذ والمعلمين لمهارات ما وراء التعلم لدي الطلاب، ودراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، ودراسة امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال متغيرات الدراسة. تكونت العينة من (٦) معلمين و(١٢٩) طالبًا وطالبة من طلاب الريف، (١٤٢) طالبًا وطالبة من طلاب الحضر بالصف الثاني من المرحلة الاعدادية، وتم تطبيق أدوات الدراسة التي تم ترقيمها وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة دالة بين مهارات ما وراء التعلم ومستويات قوة السيطرة المعرفية كما يدركها الطلاب وإمكانية التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من خلال مهارات ما وراء التعلم.

دراسة جمال الهواري (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر اختلاف كلاً من مستوي تجهيز المعلومات (سطحي- متوسط- عميق)؛ والفعالية الذاتية (مرتفعة- منخفضة)، وأيضًا أثر التفاعل المحتمل بين مستويات تجهيز المعلومات والفعالية الذاتية في التعرف علي مهارات ما وراء التعلم علي عينة من طلاب جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبًا من طلاب كلية التربية، تم تطبيق مقياس ما وراء التعلم وتجهيز المعلومات والفعالية الذاتية عليهم، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيًا في التعرف علي مهارات ما وراء التعلم ترجع إلي أثر مستويات التجهيز (سطحي- متوسط- عميق)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الفعالية الذاتية في التعرف علي مهارات ما وراء التعلم.

دراسة متعب الحربي (٢٠١٥) هدفت إلي التعرف علي مستوي مهارات ما وراء التعلم وأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل السائد لدي طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق في مهارات ما وراء التعلم في

التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) والمستوي الدراسي (الأول/ الرابع/ السابع) ومعرفة مدي ارتباط مهارات ما وراء التعلم بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل، وكذلك امكانية التنبؤ مهارات ما وراء التعلم من خلال العزو السببي للنجاح والفشل ومهارات التفكير الناقد، تكونت العينة من (٤٠٢) طالبًا من طلاب الجامعة. وتوصلت النتائج أن مستوي مهارات ما وراء التعلم لدي طلاب الجامعة لا يصل لنسبة تمكن ٧٥%، وتوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين مهارات ما وراء التعلم وأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل؛ كما أمكن التنبؤ بمهارات ما وراء المعرفة من خلال العزو السببي للنجاح والفشل ومهارات التفكير الناقد لدي طلاب الجامعة.

دراسة نهي بخاطره (٢٠١٧) هدفت إلي التحقق من مدي فاعلية البرنامج القائم علي استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية المرونة المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، والتحقق من مدي فاعلية البرنامج في خفض العبء المعرفي لديهم. واستخدمت الدراسة مقياس المرونة المعرفية ومقياس العبء المعرفي، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرونة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العبء المعرفي لصالح المجموعة الضابطة.

دراسة أحمد كشيار (٢٠١٩) هدفت إلي التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية دافع الانجاز الأكاديمي لدي طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، تكونت العينة من (١٧) طالبًا ثم تقسيم العينة إلي مجموعتين، الأولي (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية، والثانية (٨) بالمجموعة الضابطة، استخدمت الدراسة مقياس دافع الانجاز الأكاديمي، والبرنامج القائم علي بعض استراتيجيات ما وراء التعلم بواقع (٢٠) جلسة: اشارت الدراسة إلي تحسن مستوي دافع الانجاز الأكاديمي لدي طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة.

دراسة Jeong (2020) هدفت هذه الدراسة إلي معرفة كيف ولماذا يقوم المعلمون بتنمية مهارات ما وراء التعلم بين الطلاب في مدارس كريستيان مونيتسوري، كما سعت الدراسة إلي معرفة أثر طريقة مدارس مونتيسوري في تدريب المعلمين علي تنمية مهارات ما وراء التعلم بين طلابهم، تكونت العينة من (٢٣) معلمًا ومدربًا وإداريًا بمدرسة مونتيسوري، واستخدمت الدراسة أسئلة للمقابلة، وتوصلت الدراسة إلي أهمية تدريب المعلمين علي تنمية مهارات ما وراء التعلم.

دراسة مصطفي عبد الرازق (٢٠٢٠) هدفت إلي دراسة أثر برنامج تعلمي قائم علي ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه الايجابي نحوها لدي طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد لأكاديمي. تكونت عينة البحث من (٦٧) طالبًا من طلاب الفرقة الأولي شعبة التاريخ المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي تم تقسيمهم إلي مجموعة تجريبية (٣٢ طالبًا)، مجموعة ضابطة (٣٥ طالبًا)، وتمثلت أدوات البحث في برنامج تعلمي قائم علي ما وراء التعلم، واختبار تحصيلي في

مادة علم النفس، ومقياس الاتجاه نحو مادة علم النفس. وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس وفي مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، وكذلك في الدرجة الكلية الاتجاه نحو مادة علم النفس لصالح القياس البعدي.

ثانياً:الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم النفسية ذات الأهمية لما تسهم به في دافعية المتعلمين وحفز قدراتهم واستثمار ميولهم بشكل فعال، كما يسهم هذا المفهوم في تعديل وبناء السلوك الإيجابي.

وتشير الكفاءة الذاتية إلي معتقدات الشخص حول قدرته علي تنظيم العمل والأفكار والمهام المكلف بها، كما أنها لا تعد سمة من سمات الشخصية ولكنها تقاس بتوقعات محددة ترتبط بسلوك الفرد. فاتجاه الأفراد نحو كفائتهم الذاتية يساعد على تنمية مهاراتهم العقلية وتحقيق التقدم الأكاديمي وأداء المهام بكفاءة.

وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية متغير هام في العملية التربوية؛ حيث تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل دراسي، ومواجهة الضغوط الأكاديمية، كما تسهم في تحقيق الطالب لأهدافه، وتؤثر في أساليب التفكير التي يستخدمها لتحقيق هذه الأهداف (منى السيد، ٢٠٠١، ١٥١).

ويؤكد Wang& Yu (2023) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية مهمة في حياة الطالب لأنها تتوسط بين مهارات الطالب وبين أدائه الفعلي في المواقف الأكاديمية، كما أن إدراك الطالب لكفاءته يؤثر في سلوكه، فالطالب الذي يعتقد أنه ذو كفاءة أكاديمية مرتفعة فسوف يتوقع النجاح في المهام التي يقوم بأدائها مقارنة بالطالب الذي لا يعتقد أن لديه كفاءة أكاديمية مرتفعة فإنه سوف يتوقع الفشل.

ويتضمن البحث الحالي المفاهيم المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ حيث يشمل تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومصادر تنميتها، وأهميتها، وأبعادها، والعوامل المؤثرة عليها، وخصائص ذوي الكفاءة الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة.

تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self- Efficacy:

يعرف Bandora (1997, 64) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها الأفكار التي يمتلكها المتعلم عن قدراته وأدائه في مواقف التعلم، وهذه الأفكار يقدرها المعلم علي حسب ما يمتلكه من مهارات وقدرات لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال.

وتعرف نايفة قطامي (٢٠١٠، ٧٤) الكفاءة الذاتية الأكاديمية أنها تلك الأفكار والأدوات التي يمتلكها الفرد لكي يستطيع التعلم، ومن خلال هذه الأفكار يقدر المعلم مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال.

ويشير أحمد العلوان، رندة المحاسنة (٢٠١١، ٤١٢) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تكمن في اعتقاد الفرد لكفائته في أداءه الأكاديمي بطرق متعددة ومتنوعة تزيد من تركيزه في أداء المهمة في حين أنه إذا امتلك الفرد مهارة والمعرفة فقط دون اعتقاد لاتمام هذه المهمة فإن هذا لا يعني قدرته على اتمامها.

وتعرفها Lauren (2012, 9) بأنها إدراك الطالب لقدراته على الاندماج بنجاح في أداء المهام الأكاديمية.

كما يعرفها علاء الدرس (٢٠١٨، ٦٢٣) بأنها إدراك الطلاب لقدراتهم على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بلأداء الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية وتحمل المسؤلية الأكاديمية.

ويعرفها خالد إبراهيم (٢٠٢٠، ٢٢٠) بأنها الصورة التي يمتلكها الفرد عن نفسه؛ حيث تؤثر على مستويات اختيار المهمة والأنشطة والجهد المبذول لأداء هذه المهمة وعلى درجة التعلم والانجاز والمثابرة والإصرار لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

مصادر تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

حدد كلاً من Bandora (2002, 31-32); Betz (2004, 344) أربعة مصادر رئيسية للكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في:

١. خبرات الإتقان Mastery Experiences:

تعمل خبرات الإتقان أكثر مصادر التعلم التي تعمل على تدعيم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي الفرد، وتكرار نجاحه في المهام المحددة له.

٢. الإقناع الاجتماعي Scocial Persuasion :

تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهام معينة تسهم في تحقيق أهدافهم.

٣. الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

يتأثر الأفراد بالنماذج الإجتماعية المحيطة بهم، ويزداد شعورهم بالكفاءة الذاتية عندما يلاحظون أن من يماثلونهم في القدرات قادرون على القيام بمهام تحقق مستويات عالية من الإنجاز.

٤. الحالات الانفعالية والفسيولوجية Physiological and Affective States:

يتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمستوي الإستثارة الإنفعالية للفرد؛ حيث يعمل مستوى الإستثارة الإنفعالية المتوسطة على تحسين الأداء وزيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما تؤثر الإستثارة الإنفعالية الشديدة سلباً على الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تتصل الكفاءة الذاتية الأكاديمية بسلوك الفرد الأكاديمي والتحصيلي، وحتى تعمل هذه الكفاءة على تحقيق الأهداف الأكاديمية فلابد من إدراك أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد، وتتمثل هذه الأبعاد كما حددها علاء الدرس (٢٠١٨، ٦٣٣) فيما يلي:

١. **المثابرة الأكاديمية: ويقصد بها الإصرار والصبر في مواجهة التحديات الدراسية والجهود المستمرة في تخطي المحن، والطموح المجدد للأمل واليقظة وتحمل المسؤلية التعليمية وتفضيل تعلم الموضوعات الدراسية الجديدة.**
٢. **الثقة بإمكانيات انجاز المهام التعليمية: تتمثل في الاعتزاز بالامكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي والوعي بها والسعي في تطويرها، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية.**
٣. **الخبرات السابقة المدعمة: تتمثل في التمتع بخبرات أكاديمية مشرفة، تمثل داعماً للتعلم بما يمد الطلاب بالثقة والتمكن من تحقيق ذواتهم الأكاديمية.**
٤. **المناخ التعليمي المحفز: يتمثل في تحقيق البيئة التعليمية المحفزة للتقدم الدراسي، واستثمار الامكانيات الفعلية للطلاب دون حرمان، وتقديم النماذج الناجحة المشجعة للتعلم.**

العوامل التي تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

هناك العديد من العوامل التي قد تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومن أهمها ما حدده خالد إبراهيم (٢٠٢٠، ٢٢٢)، وهي كالتالي:

١. **حماس المعلم في تحقيق شعور الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة لدى المتعلمين.**
٢. **تقديم تعلم متدرج في السهولة.**
٣. **وجود عقبات بين المهمة والأخرى**
٤. **استثمار مواقف النجاح الأكاديمي لدى المتعلمين بتعزيزها لتغطي حالات الفشل.**
٥. **تطوير التعلم باقناع المتعم أنه يستطيع تحدي المهام الصعبة ومواجهتها.**
٦. **تطوير فكرة أن نجاح المتعلم وتفوقه يأتي من خلال المثابرة والجهد.**
٧. **شعور المتعلم بالطمأنينة يساعده على أداء المهمات وتخطي الصعاب.**
٨. **إتاحة الفرصة أما المتعلمين بملاحظة نموذج متفوق.**
٩. **تزويد المتعلم بالتغذية الرا جعة يساعد على تحسين الكفاءة الذاتية وعلى النجاح المستقبلي.**

خصائص الطلاب ذوي كفاءة الذاتية الأكاديمية:

تعددت الخصائص التي يتصف بها الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة. ويمكن المقارنة بين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمتدنية، كما حددها يوسف قطامي (٢٠٠٤، ٩٧)

من خلال ثلاث عناصر تتمثل في (العمليات المعرفية، الدافعية، العمليات الإنفعالية) ويوضحها جدول (٣) كالتالي:

جدول (٣) المقارنة بين ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة

أوجه المقارنة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة
العمليات المعرفية	يضعون أهداف واقعية واضحة قابلة للتحقيق، يعملون على تطوير أهدافهم.	أهدافهم غير واضحة، ولا يعملون على تطويرها.
الدافعية	يبذلون جهداً كبيراً في تحقيق الأهداف، فلديهم مثابرة بدرجة كبيرة، كما ترتفع مستوى الدافعية الداخلية لديهم.	لا يبذلون جهداً في تحقيق الأهداف، وتنخفض مستوي الدافعية الداخلية لديهم.
العمليات الإنفعالية	يمتازون بتدني درجات القلق، ولديهم القدرة على ضبط النفس وثقة عالية، كما يواجهون الإحباط بكفاءة. لذا يتمتعون بدرجة عالية من التكيف الإيجابي.	يرتفع مستوي القلق لديهم، وتنخفض لديهم الثقة، كما أنهم لا يواجهون الإحباط. لذا لا يتمتعون بدرجة عالية من التكيف الإيجابي.

ويحدد محمد الديب، وليد خليفة (٢٠١٣، ١١٩) العديد من الخصائص التي يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة، ويوضحها جدول(٤) كالتالي:

جدول (٤) خصائص ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة

م	أوجه المقارنة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة
١	السلوك الأكاديمي	يميلون إلى التفكير بشكل منطقي فعال، كما لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية.	عدم قدرتهم علي مواجهة مهماتهم. أشد ترددا في سلوكهم، غير قادرين علي استخدام قدراتهم المعرفية.
٢	السياق الأكاديمي	أكثر محاولة في إقناع الآخرين بقدرتهم علي تحقيق المهام الأكاديمة، وأكثرهم انضباطاً.	أقل إنضباطاً، كما يترددون في طلب المساعدة من المعلم، ويتسمون بالإنطواء حول ذواتهم.
٣	التنظيم وإدارة الوقت	يتميزون بتنظيم أوقاتهم وتخطيط ومراقبة أدائهم من أجل الوصول إلي الأهداف المطلوبة.	أقل قدرة علي استغلال الوقت عند تنفيذ المهام، كما لا يستطيعون مراقبة أدائهم.
٤	التحصيل	يستطيعون تحدي المهمات الصعبة وصولاً إلي النجاح المرتفع في المواد الدراسية.	لا يستطيعون تخطي مختلف الصعوبات التي تواجههم مما يسبب تدني التحصيل الدراسي لديهم.
٥	المهارات المعرفية	يظهرون مرونة في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية من أجل حل المشكلات التي تواجههم.	أقل فهماً للمواقف التعليمية، وأقل مثابرة في إنجاز ما يكلفون به، ولا يستطيعون ممارسة الأنشطة المعرفية.

م	أوجه المقارنة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة	ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة
٦	التعامل مع الإختبارات	يمتلكون القدرة علي الإلتزام أثناء أداء الإمتحان، كما أن لديهم سيطرة علي القلق أثناء الإختبارات.	يشعرون بالتوتر والقلق أثناء أداء الإختبارات، كما يشعرون بالعجز وعدم الإلتزام أثناء أداء الإختبارات.

ومن أهم الدراسات التي تناولت تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

دراسة عبير الزعبي (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة أثر برنامج التعلم النشط وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية علي مدي الكفاءة ذات البعد الاجتماعي والانجاز المدرسي عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. تكونت العينة من (١٠٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمها إلي تجربية وظابطة، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب مجموعتي البحث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لصالح المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفقًا استراتيجيات التعلم النشط.

دراسة وصل الله السواط (٢٠١٥) هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج تدريبي قائم علي نظرية التعلم المستند إلي الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل لدي طلاب الجامعة، تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٣٠) طالب لكل مجموعة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومقياس عادات العقل والبرنامج التدريبي القائم علي نظرية التعلم المستند إلي الدماغ. وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب مجموعتي البحث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أنس أبو محفوظ (٢٠١٥) هدفت إلي معرفة فاعلية استخدام برنامج الكورت في تحسين مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طلاب الصف الثامن الأساسي. تكونت العينة من (٦٠) طالبًا بواقع (٣٢) طالبًا كمجموعة تجريبية و (٢٨) طالبًا كمجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية الأكادمية، والبرنامج كورت، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة احصائيًا بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة سامر العرسان (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلي الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما، تكونت العينة من (٤٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة حائل، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس حل المشكلات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهاراة حل المشكلات كما أظهرت الدراسة فروق بين الطلاب في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لصالح المستوي الدراسي الأعلي.

دراسة حسين النجار (٢٠١٨) هدفت إلي معرفة فاعلية برنامج قائم علي النظرية المعرفية الاجتماعية في تحسين الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طالبات المرحلة الثانوية

المتفوقات أكاديمية، تكونت العينة من (٥٠) طالبة تم تقسيمها إلي (٢٥) ضابطة، (٢٥) تجربية، وتم تطبيق مقياس الدافعلية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة علاء الدرس (٢٠١٨) هدفت إلي معرفة علاقة التلكؤ الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدي طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة، تكونت العينة من (٢٠٥) طالبة من جامعتي القاهرة والفيوم، وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس قلق المستقبل المهني، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدي طالبات برنامج التربية الخاصة .

دراسة خالد إبراهيم (٢٠٢٠) هدفت إلي معرفة فاعلية برنامج قائم علي نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدي تلاميذ التعليم الأساسي ، تكونت العينة من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس فعالية الذات، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، و وفعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة Wang & Yu (2023) هدفت إلى معرفة تأثير الذات الأكاديمية والدور الوسيط لجنس الطلاب على الإنجاز والدافعية والأداء والكفاءة الذاتية من خلال مراجعة منهجية شملت (٥٣) دراسة سابقة. وجدت الدراسة أن مفهوم الذات الأكاديمية يسهم في تحسين الإنجاز وتعزيز الدافعية وزيادة الكفاءة الذاتية، مع ملاحظة أن تأثيرات هذا المفهوم قد تختلف بين الذكور والإناث، خاصةً في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وأوصت الدراسة بأهمية تفعيل تدخلات وسياسات تعليمية تدعم مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطالبات، وتشجيع مفهوم الذات الأكاديمية في بيئات التعلم عبر الإنترنت، مما يعزز فرص النجاح الأكاديمي في هذه المجالات.

دراسة Meng & Zhang (2023) هدفت إلى استكشاف تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات، مع التركيز على الدور الوسيط الذي يلعبه الاندماج الأكاديمي في هذه العلاقة. وهدفت الدراسة أيضًا إلى تقديم فهم أعمق للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. شملت الدراسة (٢٥٨) مشاركًا، واعتمدت على معاملات ارتباط بيرسون لفحص العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، والأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية تعتبر متنبئًا مباشرًا وغير مباشر للإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال التأثير الوسيط للاندماج الأكاديمي، مما يبرز دوره المهم في تعزيز الأداء الأكاديمي.

التجول العقلي:

تعتبر مشكلة التجول العقلي من المشكلات التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات البحثية الحديثة، نظراً لتأثيره السلبي على العديد من المتغيرات المعرفية المرتبطة بعملية التعلم، ومن ناحية أخرى قد يؤثر التجول العقلي تأثيراً ايجابياً على متغيرات أخرى كالتخطيط للمستقبل وخفض الضغوط النفسية.

ويتضمن الإطار النظري للبحث الحالي المفاهيم المرتبطة بظاهرة التجول العقلي؛ حيث يشمل تعريف التجول العقلي، ومعدلات انتشاره، وأنواعه، وأسباب التجول العقلي، وأثره على عملية التعلم.

تعريف التجول العقلي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التجول العقلي بالرغم من وضوح معناه وطبيعته، وقد يرجع هذا التعدد في التعريفات إلى ثراء المصطلح واهتمام الباحثين بدراسته وايجاد التفسيرات المنطقية لهذه الظاهرة؛ حيث يعرف التجول العقلي بأنه ميل عفوي من قبل العقل البشري لإنتاج الأفكار الداخلية وتوليدها والسماح لعقولنا بحرية التجول من خلالها في وجود مثيرات خارجية، وتعتبر ممارسة صريحة لخاصية مميزة من خصائص الفكر البشري (Smallwood & Schooler, 2006, 946) .

وكذلك عرفه Andrews-Hanna; Smallwood& Spreng (2014, 3) التجول العقلي بأنه تحول بؤرة الاهتمام والتركيز من المهمة الأساسية الى معلومات مولدة ذاتياً غير مرتبطة بالمهمة وذلك على حساب المثيرات الادراكية المرتبطة بالمهمة.

كما يعرفه Robison& Unsworth (2015, 680)؛ يأنه تلك العمليات التي تبتعد عن الأفكار ذات الصلة بأهداف الفرد.

وعرفه Smallwood & Schooler (2015, 487) التجول العقلي بأنه انحراف أو تحول مجموعة الأفكار الحالية التي غالباً ما تكون مهام خارجية إلى أفكار داخلية ذاتية خاصة بالفرد.

ويعرفه Kopp& D'Mello (2016, 29) أنه فصل غير مقصود أو مقصود بين المثيرات الخارجية والأفكار الداخلية للفرد.

كما يعرف بأنه تفكير لا علاقة له بالمهمة التي يقوم بها الفرد، وهو اهتمام غير موجه نحو هدف مما يصرف انتباه الفرد بعيداً عن المهمة الحالية (Irving, 2016, 553).

كما يعرف على أنه فترات زمنية يتحول فيها الانتباه ومحتوى الأفكار عن المهام المتصلة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير متصلة (Mowlem, et al., 2016, 1).

معدلات انتشار التجول العقلي:

يختلف محتوى التجول العقلي ونسبته أثناء أداء الفرد للمهمة، فقد اشارت دراسة Killing Sworth&Glbert (2010) أن ٤٢.٥% من الوقت المخصص للدراسة استهلكه المشاركون

بالتجول عقلي في موضوعات ذات محتوى سار مقارنة بنسبة ٢٦,٥% خصص لموضوعات ذات محتوى غير سار، وحوالي ٣١% من المضامين المحايدة، وذلك دون النظر إلى نوع النشاط الذي انخرط فيه المشاركون.

وتوصلت دراسة Kane, Brown, McVay, Silvia, Myin-Germeys, & Kwapil (2007) إلي أن سيطرة أفكار الأحداث اليومية للمشاركين على معظم محتوى الأفكار غير المرتبطة بالمهمة تليها التخيلات ثم المخاوف في المرتبة الاخيرة.

كما توصلت دراسه Andrews-Hanna, Kaiser, Turner A. E. J., Reineberg, Godinez, Dimidjian & Banich (2013) إلى أن ٧٧,٤% من الأفكار التي أقرها المفحوص كانت ذات ارتباط بحادث محدد، وأن ٥٩,٨% من بينها ذات ارتباط بأحداث مستقبلية، ونحو ٤٠,٢% ذات ارتباط بأحداث ماضية. وأوضحت الدراسة أيضاً أن الأفكار متكررة الحدوث هي المتصلة بإحساس الهوية الذاتية لدى الفرد، كما يعتبر الأفكار الخاصة الشخصية (اهتمامات/ أهداف الفرد) بالموضوعات الأطول في مداها الزمني يلي ذلك الأفكار ذات التوجه الاجتماعي، هذا بالاضافة إلى إيجابية الأفكار الموجهة نحو المستقبل والتي بدأت أقل تحديداً مقارنة في بسلبية الأفكار الموجهة نحو أحداث ماضية.

كذلك نجد أن التجول العقلي يحدث خلال أنشطه التعلم بنسب متفاوتة؛ حيث يحدث أثناء القراءة بنسبة (٢٠- ٤٠%)، كما يحدث أثناء مشاهدة المحاضرات عبر الانترنت بنسبه٤٠% مما يؤثر بالسلب على نتائج عملية التعلم (حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٢٢٤)، وقد تم قياس التجول العقلي لمجموعة من الطلاب أثناء قراءتهم لنص خيالي، وتوصلت الدراسة أن (١٨%) من الوقت لم يفكروا في شيء، و(٢٧%) التفكير في أشياء خاصة بالموضوعات الدراسية، و(١٩%) تخيلات، و(١١%) تفكير متمركز حول الذات، و(٣%) فقط تفكير في النص (Robison& Unsworth, 2015, 680).

وتوصلت دراسة (Mar, Mason& Litvack, 2011) إلى الارتباط بين الفروق الفردية الداخلية ومحتوى التجول العقلي؛ حيث أن الأفراد ذوي البنية النفسية الداخلية والذين ينسبون نتائج أفعالهم لأنفسهم (مركز الضبط او التحكم الداخلي) هم الأكثر ممارسة للتجول العقلي المرتبط بالانجاز وتحقيق الأهداف عن تلك المرتبطة بالخوف من الفشل.

مما سبق يمكن الوقوف على امكانية تمثيل محتوى التجول التجول العقلي بمدى متسع من انماط التفكير مع اشتراكها في موضوعين رئيسيين هما التخطيط للمستقبل القريب والتأمل في الأحداث الاجتماعية المحيطة. كما أن محتوى التفكير خلال التجول العقلي هو محصلة كل الاتجاهات الشخصية والظروف والأحداث المحيطة مع الأخذ في الاعتبار ثلاث عوامل مؤثرة وهي الجنس والتوجه الداخلي في الاحساس بمركز الضبط والتحكم ومؤهلات الذاكرة الخارجية.

أنواع التجول العقلي:

يختلف نوع التجول العقلي باختلاف المحتوى الفعلي للتجول، فقد يفكر الفرد في أشياء يحتاج فعلها في المستقبل، وقد يتجول بفكره في تجربة سلبية حدثت له في الماضي، أو يربط ما يقرأه من معلومات بمعلومات أخرى سبق دراستها وتعلمها من قبل (Robison& Unsworth, 2015, 680).

ويصنف Robison& Unsworth (2015, 680) التجول العقلي إلى نوعين هما:

١. التجول العقلي الداخلي: وهو يشير إلى التجول العقلي المرتبط بأهداف التعلم كالتفكير في صعوبة المادة الدراسية المتعلمة، والتفكير في الأسئلة المتعلقة بموضوع التعلم.

٢. التجول العقلي الخارجي: وهو يشير إلى أفكار غير مرتبطة بالتعلم كالتفكير في الأصوات الخارجية والمعالم السياحية والمثيرات المادية المحيطة بالفرد.

كما يصنف Mowlem, , et al. (2016, 1) التجول العقلي إلى:

١. أفكار داخلية مقصودة مولدة ذاتياً: وهي الأفكار التي تحدث عن قصد مثل التخطيط أثناء القيادة.

٢. أفكار داخلية غير مقصودة مولدة ذاتياً: وهي تلك الأفكار التي ينجرف فيها العقل عن النشاط الحالي مثل تحول التفكير أثناء المحاضرة.

ويصنف حلمي الفيل (٢٠١٨، ٢٢٣) التجول العقلي إلى نوعين هما:

١. التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية: ويقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.

٢. التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية: يقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.

أسباب التجول العقلي:

هناك العديد من الأسباب التي تقود العقل إلى التجول؛ حيث يرجع الباحثين التجول العقلي إلى استنفاذ مؤقت للموارد التنفيذية؛ حيث تري فرضية الفشل التنفيذي أن الهدف من كل مهمة أو نشاط عقلي إنما يقع في إحدى فئتين: محسوسة، أو مجردة، فالأهداف المحسوسة لديها وصف واضح للغاية لما هو متوقع، لذا فهي توفر توجهات فعالة لإتمام المهمة أو الانتهاء من النشاط القائم بأدنى حد من إمكانية التجول العقلي، ومعها يسهل الأداء والتركيز على المهمة، بينما تتيح الأهداف المجردة الفرصة للمزيد من التجول العقلي، فمسارها في اكتمال الهدف أو القيام بالمهمة غير واضح، مما يصعب معه المهمة، كما يصعب معه التركيز على أدائها (McVay & Kane, 2010, 188).

كما أن المستويات المختلفة من المشاركة والاندماج بالمهمة قد يتبعها مستويات مختلفة من التجول العقلي؛ حيث تسبب المشاركة السطحية بالمهمة في تجول عقلي متكرر، بينما تسبب المشاركة المعتدلة في تجول عقلي معتدل، أما المشاركة العميقة فنادراً ما تسبب تجول العقلي (Opdal, 2015, 13).

ومن ثم ترى الباحثتان أن المهام المعتمدة على المعالجة الدقيقة المتقنة بشكل أكبر ستترك القليل من موارد الذاكرة العاملة متاحة للتجول العقلي، معنى ذلك أن يحدث التجول العقلي بشكل أكثر تكرارية كلما كانت المهمة بسيطة وأكثر تلقائية عن المهام الصعبة أو المتطلبة لجهد ذهني.

كما ترتبط مهارات ما وراء المعرفة التي يمتلكها الفرد ضمن عملياته الخاصة بالتفكير بتجوله العقلي؛ فالأشخاص ذوى المستويات العليا من سعة المراقبة ما وراء المعرفية هم أكثر قدرة على تحقيق التوازن بين الأفكار الداخلية والخارجية، وهو عامل رئيسي في تحسين ورفع كفاءة الأداء على المهمة، مما يقلل التجول العقلي أثناء أداء المهام التي يقومون بها (Opdal, 2015, 14).

أثر التجول العقلي على عملية التعلم:

يزداد الاهتمام بدراسة التجول العقلي نظراً لارتباطه بالعديد من الآثار السلبية على العملية التعليمية، إذ تنخفض كفاءة الفرد في معالجة المثيرات الخارجية الحالية خلال تجوله العقلي، كما يسوء أداؤه للمهمة الحالية بشكل عام، وتتعدد الأمثلة على هذا الأثر السلبي بالسياقات العملية والتطبيقية، أبرزها وأهمها التأثير السلبي للتجول العقلي على خفض الفهم القرائي، ومن ثم فهناك ضرورة لدراسة الأليات المعرفية الكامنة خلف التجول العقلي بهدف فهم كيفية تقليل الأثار السلبية المتعلقة بهذه الظاهرة (David Marcusson-Clavertz, 2015, 3).

ومن ناحية أخرى يظهر التجول العقلي ارتباطه بالعديد من الآثار الإيجابية؛ حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن جزءاً كبيرا من التجول العقلي يتصف بتوجهه الذاتي، والمستقبلي، ونحو الهدف، كما أن الأفراد الذين تكرر انخراطهم بالتجول العقلي نحو المستقبل يتميزون بسعة كبيرة في الذاكرة (McVay, &Kane, 2010, 188).

مما سبق نخلص إلى تأكيد ارتباط التجول العقلي بالعديد من الآثار، والتي تتفاوت بحسب اختلاف محتوى التوجيه العقلي وسياقاته المحيطة، ما يوجب فهمنا لكيفية ضبط وتنظيم هذا النشاط العقلي خفضاً للآثار السلبية وتعظيماً للفوائد.

<u>ومن أهم الدراسات التي تناولت التجول العقلي</u>

دراسة Stawarczyk,et al. (2011) هدفت إلى تصميم طريقة جديدة لفصل الأفكار والتصورات الحسية والأفكار المتداخلة المتعلقة بتقييم المهمة الحالية، وذلك من خلال استخدام مهمة الكتابة عن الأهداف شخصية الخاصة بالفرد لمعرفة تأثيرها على التجول العقلي، تكونت العينة من (٥٣) طالبًا وطالبة من جامعة لييج، تراوحت أعمارهم ما بين ١٩ الى ٢٩ سنة، استخدمت الدراسة

مقياس للتجول العقلي مكون من (٧) مفردات يتم من خلاله تقييم نوع تجول العقل أثناء أداء مهمة الكتابة عن الأهداف الشخصية للفرد، وأظهرت النتائج أنه عندما يتم توجيه انتباه الطلاب نحو أهدافهم الشخصية قبل أداء المهمة أدى إلى التجول العقلي المرتبط بالتوقع والتخطيط للمستقبل.

دراسة Hollis (2013) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي للطلاب، وكذلك التنبؤ بدرجة الاهتمام بالمادة الدراسية من خلال درجة التجول العقلي، تكونت العينة من (١٢٦) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بدرجة الاهتمام بالمادة الدراسية من خلال درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

دراسة Mrazek et.al. (2013) هدفت إلى التحقق من صدق استبيان التجول العقلي لدى عينات من طلاب الجامعة، والمدارس الثانوية والإعدادية، وكذلك معرفة العلاقة بين التجول العقلي وبعض المتغيرات التربوية كالفهم القرئي؛ حيث ارتبط التجول العقلي المرتفع بمستويات سيئة من الفهم القرائي لدى طلاب الثانوية والإعدادية، كما تنبأ التجول العقلي المرتفع بالحالة المزاجية السيئة، والرضا الأقل عن الحياة، والضغوط والتوترات الأكبر، واحترام الذات المنخفض.

دراسة Robison& Unsworth (2015) هدفت إلى معرفة أثر التجول العقلي في بيئات التعلم الهادئة والصاخبة، وكيف تعمل الفروق في سعة الذاكرة العاملة لدى الطلاب على مقاومة التجول العقلي وتشتت الانتباه، تكونت العينة من (٢٤١) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تم وضعهما في بيئتين للتعلم مختلفتين، إحداهما (١٢٠) طالباً وطالبة في بيئة تعلم بها ضوضاء، و(١٢١) طالباً وطالبة في بيئة تعلم هادئة، قامت المجموعتان بقراءة نص في بيئات مختلفة وأجابوا على أسئلة الفهم القرائي. أظهرت النتائج أن العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم القراءة كانت مدفوعة جزئيًا بمقاومة التجول العقلي في بيئة التعلم الهادئة، كما أكدت الدراسة على أن التجول العقلي وتشتت الانتباه بسبب عوامل خارجية كالضوضاء نوعان منفصلان لكنهما مرتبطين بضعف الانتباه الذي يؤثر بدوره على أداء المهمة.

دراسة Luo, Zhu, Ju, You (2016) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تجول العقل والرضا عن الحياه، تكونت العينة من (١٣٣١) طالباً من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، طبق عليهم مقياس التجول العقلي لقياس سمات التجول العقلي لدى المراهقين، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التجول العقلي والرضا عن الحياه، وأظهر الطلاب الذين لديهم تجول عقلي مرتفع مستويات منخفضة من تقدير الذات والرضا عن الحياه. لذا أشارت النتائج إلى أهمية تقدير الذات في فهم العلاقة بين تجول العقل والرضا عن الحياة.

دراسة Mowlem et,al. (2016) هدفت إلى التحقق من مقياس التجول العقلي وعلاقة التجول العقلي باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه ADHD لدى البالغين، وتوجهت الدراسة بناء على ذلك

لفحص اختلافات التحكم في الحالة فيما يتصل بالتجول العقلي، ومدى الارتباط بأعراض ADHD، ومدى الإسهام في الوصول إلى أشكال أخرى من العجز الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أداء وظيفي جيد لمقياس التجول العقلي من حيث فاعليته كمقياس موجز للتجول العقلي لدي البالغين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD، بحيث سجل المقياس مستويات جيدة من الاتساق الداخلي، والحساسية العالية، والخصوصية الملائمة لتشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD مقارنة بغيره من مقاييس تقدير أعراض ADHD، كما أشارت الدراسة إلى أن التجول العقلي سمة مشتركة متزامنة الحدوث مع اضطراب ADHD وذات تضمينات خاصة بالإعاقات الوظيفية التي اهتمت بها الدراسة، كما أشارت إلى فاعلية مقياسها الجديد للتجول العقلي من حيث إمكانية إسهامه كأداة فحص في الممارسة الإكلينيكية لمساعدة طرق وأدوات التقييم التشخيصي.

دراسة Randall, Beier, Villado (2018) هدفت إلى معرفة المهام التي تؤدي إلى التجول العقلي، وكذلك معرفة تأثير التجول العقلي على أداء المهمة، تكونت العينة من (١٤٣) طالب وطالبة، طبق عليهم اختبارات متفاوتة الصعوبة في مادة الرياضيات وتم قياس التجول العقلي أثناء أدائهم لهذه الاختبارات، وأكدت النتائج أن التجول العقلي كان أكثر شيوعًا خلال مستويات الطلب على المهام الصعبة، كما أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة أعلى نسبيًا في الانتباه كانوا أقل عرضة للتجول مع زيادة الطلب على المهام.

دراسة Unsworth & Robison (2018) هدفت إلى فحص العلاقة بين حالات الاستثارة أواليقظة أثناء أداء المهام المختلفة وحالات التجول العقلي، تكونت العينة من (١٦٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، تم اختبارهم بشكل فردي؛ حيث قام الطلاب بأداء مهام متعددة مع تسجيل ردود أفعال الطلاب باستمرار للتأكد من أنهم مستمرون في التركيز على المهمة أم حدث لهم تجول عقلي، أشارت النتائج أن هناك حالات مختلفة من التجول العقلي تختلف باختلاف مستوى الاستثارة أواليقظة أثناء أداء المهام الختلفة، كا أشارت النتائج أن المهام التي تعزز الاهتمام الخارجي كهمة إلقاء خطاب أمام الكاميرا، تؤدي إلى مستويات مرتفعة من التجول العقلي المرتبط بمستوى يقظة منخفض، بينما المهام التي تعزز التركيز الداخلي أثناء أداء المهمة كانت ستويات اليقظة فيها مماثلة للتجول العقلي، تتفق هذه النتائج مع كون التجول العقلي عبارة عن بنية غير متجانسة، كما توجد أشكال مختلفة من التجول العقلي مرتبطة بحالات من الاثارة المختلفة.

دراسة حلمي الفيل (٢٠١٨). هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج لتوظيف التعلم القائم على السيناريو في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي، تكونت العينة من (٩٠) طالب وطالبة بكلية التربية النوعية تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٤٦) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية، و(٤٤) طالب وطالبة كمجموعة ضابطة، واستخدم اختبار مستويات عمق المعرفة، ومقياس التجول العقلي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التجول العقلي لصالح طلاب المجموعة الضابطة مما يشير إلى فعالية البرنامج في خفض التجول العقلي.

دراسة عائشة العمري (٢٠١٩). هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس في تنمية نواتج التعلم، وكذلك التعرّف على تأثير البرنامج المقترح في خفض التجول العقلي، تكونت العينة من (٢٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طيبة، بواقع (١٠) طالبات كمجوعة تجريبية، (١٠) طالبات كمجموعة ضابطة. واستخدمت الباحثتين اختبار نواتج التعلم واستبيان التجول العقلي، والبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس، وكشفت نتائج البحث عن وجود تأثر دال إحصائيا للبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في تدريس تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة. وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثتان بالعديد من التوصيات أهمها تشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس التي بالمشاركة الإيجابية النشطة للمتعلم في بيئة التعلّم، نظرا لدورها في خفض التجوّل العقلي لدى المتعلمين.

دراسة سالم العتيبي (٢٠٢٠). هدفت إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، ومعرفة الشكل السائد من أشكال التجول العقلي لدى عينة الدراسة ومعرفة مستوى ما وراء التعلم وتحديد الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة من رتب قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى – الرتبة الثانية)، والكشف عن فروق الدلالة الإحصائية في التجول العقلي و ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية تبعاً للنوع، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٧ طالب وطالبة (٢١٨ طالب، ٢٣٩ طالبة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، تم استخدام (مقياس التجول العقلي، ومقياس قوة السيطرة المعرفية، ومقياس ما وراء التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن شكل التجول العقلي السائد هو شكل الأفكار المرتبطة بالمهمة، وكشفت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التجول العقلي تبعاً لمتغير النوع، وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، كما أوصت الدراسة بتوجيه انتباه أساتذة الجامعة بتأثير التجول العقلي في العملية التعليمية، وإعداد برامج للوقاية والخفض من التجول العقلي.

دراسة إيهاب المراغي (٢٠٢٠). هدفت إلى إستخدام إستراتيجية عباءة التغيير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، تكونت العينة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم مجموعتين بالطريقة العشوائية (٤٠) تلميذاً وتلميذة بالمجموعة التجريبية، و(٤٠) تلميذاً وتلميذة بالمجموعة التجريبية، استخدمت الدراسة دليل إعداد المعلم وكراسة أنشطة التلميذ، ومقياس تحديد درجة التجول العقلي، ومقياس تحديد أسباب التجول العقلي، وكان من نتائج الدراسة وجود

فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التجول العقلي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة Robison, Miller, Unsworth (2020) هدفت إلى معرفة الفروق الفردية بين الطلاب في التجول العقلي، والتمييز بين التجول العقلي المقصود وغير المقصود، تكونت العينة من (٣٣٢) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، تم قياس التجول العقلي للطلاب أثناء قيامهم بمجموعة متنوعة من المهام باستخدام مقياس للتجول العقلي، صنفت مجموعة المهام إلى مجموعتين تتطلب إحداهما درجة عالية من الانتباه، بينما تحتاج المجموعة الأخرى درجة منخفضة من الانتباه، وتم قياس الفروق الفردية في سعة الذاكرة العاملة والتحكم في الانتباه جنبًا إلى جنب مع قياسات متغيرات أخرى كالتحفيز واليقظة والحالة النفسية، وقام الطلاب بالاجابة على عدد من الاستبيانات الخاصة بقياس سمات الشخصية المختلفة، وأظهرت النتائج أن التجول العقلي يزداد مع المهام التي تحتاج انتباه أقل بينما يقل التجول العقلي أثناء أداء المهام التي تحتاج إلى درجة تركيز مرتفعة، كما أكدت الدراسة على أن التجول العقلي ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه، وأن الطلاب قادرون على التحكم في الأفكار التي لا علاقة لها بالمهمة إلى حد يسمحون لأنفسهم بالتجول في أذهانهم أكثر في المواقف والمهام التي تتطلب تركيز منخفض، كما أن الطلاب منخفضي اليقظة والتحفيز أظهروا مستويات مرتفعة في التجول العقلي، كما أن الطلاب الذين يميلون إلى أحلام اليقظة أظهروا عدم قدرتهم في التحكم الأفكار غير المقصودة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الذين كانوا أكثر انتباهاً كانوا أقل تجولاً عقلياً.

دراسة He, Chen, Li, Li, & Zhang (2023) هدفت للتأكد من وجود ارتباط بين التجول العقلي وانخفاض مستويات الدافعية والاهتمام. خلال فترات التجول العقلي، قد يبذل الأفراد جهودًا لإعادة تركيز انتباههم على المهمة المعينة، وهو ما يُعرف بجهد استعادة التركيز. استنادًا إلى فرضية التحكم في الموارد، افترضنا أن تأثير الاهتمام والدافعية على التجول العقلي قد يتم عبر مسار جهد استعادة التركيز. وانقسمت الدراسة إلى:

الدراسة الأولى: استخدم نهج المتغير الكامن لتحليل هذه العلاقات عبر ثلاث مهام معرفية متفاوتة في متطلباتها. وأظهرت النتائج أن الفروق الفردية في مستوى الاهتمام تؤثر بشكل غير مباشر على التجول العقلي عبر الدافعية وجهد استعادة التركيز. الدراسة الثانية: تم تكرار هذه العلاقات في مهمة فهم المقروء، وأكدت النتائج بشكل ثابت دور جهد استعادة التركيز كآلية تكيفية للتحكم التنفيذي، مما يسهل تخصيص الموارد المعرفية بين التجول العقلي والأداء في المهام. وأهمية جهد استعادة التركيز في فهم التفاعل بين التجول العقلي، الدافعية، الاهتمام، وأداء المهام، وهي تتوافق مع نظرية التحكم في الموارد. تضمنت العينة(٢٠٧) طالبًا جامعيًا. أما في الدراسة الثانية، تكونت العينة من (١٤٤) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن الاهتمام بالأداء يتنبأ بشكل غير مباشر بالتجول العقلي

عبر مسارات الدافعية وجهد استعادة التركيز كعوامل وسيطة. كما تبين أن الاهتمام بالأداء يؤثر بشكل غير مباشر على الأداء في المهام من خلال تأثيره على الدافعية، وجهد استعادة التركيز، والتجول العقلي في المهام ذات العبء المعرفي العالي.

دراسة Zanesco, Denkova, & Jha (2024) أقرت بزيادة تكرار التجول العقلي مع مرور الوقت أثناء أداء المهام، وأنها ظاهرة يُعتقد أنها تحدث بين ٣٠% و٥٠% من أوقات يقظتنا، حيث يتحول التركيز الداخلي بعيدًا عن المهمة الحالية. لا يزال من غير الواضح ما إذا كانت هذه التكرارات تتشابه عبر سياقات الأداء المختلفة أو ما إذا كان التجول العقلي يزداد بشكل منهجي أثناء المهام. لذا قام الباحثون بإجراء تحليلًا منهجيًا للأدبيات وبيانات فردية لأكثر من (١٠,٠٠٠) فرد، شملت (٦٨) تقريرًا بحثيًا تضمنت حوالي نصف مليون استجابة لأسئلة تقيس التجول العقلي، تم جمع البيانات من قواعد بيانات مثل Web of Science وPubMed، بالإضافة إلى مستودع البيانات Open Science Framework (OSF)؛ حيث تم استخدام نماذج منحنى النمو الكامنة لتحديد مدى حدوث التجول العقلي وتغيره بمرور الوقت في سياقات مختلفة. وجدت الدراسة أن التجول العقلي يزداد مع مرور الوقت أثناء المهام، مما يشير إلى ارتباطه بتغيرات نفسية مثل زيادة الملل وتدهور الأداء السلوكي.

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة توصلت الباحثتان إلى ما يلي:

١. **توضح الدراسات المختلفة أهمية استراتيجيات ما وراء التعلم في تعزيز الأداء الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية. تتفق معظم الدراسات على فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين دافعية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي، كما تتضمن توصيات لتضمين هذه الاستراتيجيات في المناهج الدراسية.**
٢. **تختلف الدراسات في نطاق تطبيق استراتيجيات ما وراء التعلم على عينات متنوعة؛ حيث تركز بعض الدراسات على فئات معينة مثل ذوي العجز عن التعلم في المراحل التعليمية المختلفة كدراسة أمانى سالم (٢٠٠٤)، كما تركز بعض الدراسات على طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة نهى بخاطره (٢٠١٧)، وطلاب الجامعات كدراسة متعب الحربي (٢٠١٥)؛ ودراسة مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠)، كما أن بعض الدراسات تشير إلى ضرورة تدريب المعلمين كدراسة Jeong (2020).**
٣. **أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية الكفاءة الذتية الأكاديمية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي؛ حيث تركز العديد من الدراسات كدراسة عبير الزعبي (٢٠١٠)؛ ودراسة أنس محفوظ (٢٠١٥)؛ ودراسة حسين النجار (٢٠١٨)؛ ودراسة Meng& Zhang (2023) على تنميتها والعمل على تحسينها في مراحل التعلم المختلفة لما لها من تأثير على الانجاز الأكاديمي للطلاب وتعزيز فرص النجاح الأكاديمي لديهم.**

٤. أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية التجول العقلي وتأثيره على الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية. كدراسة Stawarczyk et al. (2011)؛ حيث تسلط الضوء على كيفية تأثير توجيه الانتباه نحو الأهداف الشخصية على التجول العقلي، مما يشير إلى أن تحديد الأهداف قد يساعد في تقليل التشويش الذهني. ومع ذلك، توصلت دراسة Hollis (2013) إلى وجود علاقة سالبة بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي، مما يدل على أن زيادة التجول العقلي يمكن أن تؤثر سلبًا على النتائج الأكاديمية.

٥. من جهة أخرى، أفادت دراسة Mrazek et al. (2013) بأن التجول العقلي المرتفع يرتبط بمستويات ضعيفة من الفهم القرائي، مما يعزز فكرة أن التشتت الذهني يمكن أن يكون له آثار سلبية على التعلم. كما قدمت دراسة Robison & Unsworth (2015) رؤى حول كيفية تأثير البيئة التعليمية على التجول العقلي، حيث أظهرت أن الضوضاء قد تؤدي إلى مزيد من تشتت الانتباه.

٦. كما أثبتت دراسات أخرى، Luo et al. (2016) وجود علاقة عكسية بين التجول العقلي والرضا عن الحياة، مما يشير إلى تأثير التجول الذهني على الصحة النفسية. بالمثل تناولت دراسة Mowlem et al. (2016) العلاقة بين التجول العقلي واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) لدى البالغين، مما يعكس أهمية الفهم العميق للتجول العقلي في السياقات السريرية.

٧. أشارت دراسة Randall et al. (2018) إلى أن التجول العقلي يزداد خلال المهام الأكثر صعوبة، مما يؤكد الحاجة إلى استراتيجيات تعلم فعالة. هذا الأمر يتوافق مع نتائج دراسات مثل Unsworth & Robison (2018) التي أظهرت تأثير حالات الاستثارة على مستويات التجول العقلي.

٨. في المجمل، توفر هذه الدراسات رؤى قيمة حول متغيرات البحث وتظهر الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية وتدخلات تستهدف تحسين التركيز وتقليل التشتت الذهني، مما يعزز من الأداء الأكاديمي وجودة الحياة للطلاب.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس للتجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة الضابطة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس القبلي.

المنهج والطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمدت الباحثتان على المنهج شبه التجريبي، لكونه المنهج المناسب للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء التعلم (كمتغير مستقل) في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي (كمتغير تابع) لدي طلاب الجامعة، وتم استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياسين القبلي والبعدي لمتغيري البحث التابع.

عينة البحث:

تم التأكد من الشروط السيكومترية بتطبيق أداتي البحث على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) طالباً وطالبة من كلية التربية بالفرقة الثانية شعبة التربية الخاصة، تم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤ م)؛ حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي من إعداد الباحثتان خلال الفصل الدراسي الأول، وذلك لحساب الصدق والثبات قبل تطبيق العينة الأساسية.

وتكونت العينة الأساسية من (٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية شعبة علم النفس من كلية التربية جامعة دمياط، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤ م)؛ ولكي تتأكد الباحثتان من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي قامتا بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي، وكانت النتائج كما يبينها جدول (٥) و(٦):

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

	البعد / المجموعة	التجريبية (ن= ٣٥)		الضابطة (ن = ٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التحصيل الدراسي	١٩.٣٤	١.٧١	١٩.٧٧	١.٤١	٦٨	١.١٤٠	غير دال
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	١٩.٧١	١.٧٩	٢٠.٠٥	٢.٣٠	٦٨	٠.٦٩٦	غير دال
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٢٠.٧٧	١.٦٨	٢١.٠٠	١.٩٧	٦٨	٠.٥٢٢	غير دال
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٢٠.٠٨	١.٤٠	٢٠.١٤	١.٨٣	٦٨	٠.١٤٧	غير دال
٥	التخصص الأكاديمي	١٩.٦٥	١.٣٢	٢٠.٣٤	٢.٠٢	٦٨	١.٦٧٤	غير دال
٦	السياق الأكاديمي	١٨.٦٨	٢.٦٣	١٧.٨٢	٢.٧٠	٦٨	١.٣٤٣	غير دال
	المقياس ككل	١١٨.٢٥	٤.٤٢	١١٩.١٤	٢.٩٢	٦٨	٠.٩٨٩	غير دال

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس التجول العقلي.

	البعد/ المجموعة	التجريبية (ن= ٣٥)		الضابطة (ن = ٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	٤٦.٧٧	٦.٤١	٤٧.٧٧	٨.٥٩	٦٨	٠.٥٥٢	غير دال
٢	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	٢٦.٧٤	٦.٥٠	٢٤.٥٧	٨.٧٦	٦٨	١.١٧	غير دال
	المقياس ككل	٧٣.٤٢	١.٥٢	٧٢.٦٨	٢.١٦	٦٨	١.٦٦	غير دال

يتضح من جدول (٥)، (٦) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجول العقلي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين وأنهما ينطلقون من نقطة بداية واحدة.

أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي، والبرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء التعلم، وذلك لتحقيق أهداف البحث، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات بالتفصيل.

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية: إعداد الباحثتان

يهدف إلى قياس الأفكار والآراء التي يشكلها المتعلم عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة والتي يستطيع ترجمتها إلى أداء وأفعال، وتؤثر على مستوى اختيار المهمة والأنشطة والجهد المبذول لأداء هذه المهمة وعلى درجة التعلم والانجاز والمثابرة لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

وتحدد درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب بمدى قدرته على التحصيل الأكاديمي والإنجاز في أداء المهام والتكليفات المطلوبة منه، ومدى تحقيق النجاح في تخصصه الأكاديمي، والجهد المبذول لتنظيم وإدارة وقته بكفاءة في سياق أكاديمي منضبط، وذلك لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

ومن خلال الاعتماد على الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية استخلصت الباحثتان (٦) مجالات يمكن من خلالها قياس كفاءة الطالب الأكاديمية، وهي كالتالي:

١. **مجال التحصيل الدراسي: ويقصد به إدراك الطالب لقدرته على التحصيل الأكاديمي في المقررات الدراسية.**
٢. **مجال أداء المهام والتكليفات الدراسية: ويقصد به إدراك الطالب لقدرته على تنفيذ ما يطلب منه، وما تم تحقيقه مسبقاً لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.**
٣. **مجال التنظيم وإدارة الوقت: ويقصد به إدراك الطالب لقدرته على التنظيم والاستغلال الأفضل للوقت والامكانات المتوفرة بالشكل الذي يحقق أهداف دراسية أفضل.**
٤. **مجال الأداء في مواقف الاختبار: ويقصد به إدراك الطالب لقدرته على التعامل مع الاختبارات بفاعلية سواء كانت يومية أو شهرية أو فصلية.**
٥. **مجال التخصص الأكاديمي: ويقصد به إدراك الطالب لقدرته على الإنجاز والتفوق في تخصص أكاديمي محدد، وتحدي المهام الصعبة وصولاً للنجاح المرتفع، والتميز في مجال أكاديمي محدد.**
٦. **مجال السياق الأكاديمي: ويقصد به إدراك الطالب أنه عنصر فعال ونشط داخل غرفة الصف أو داخل المدرسة، وذلك فيما يتعلق بالدراسة كالقراءة والكتابة والتفكير، والاشتراك بالفعاليات المختلفة.**

ولإعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تم الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس العربية التي وضعت لقياس هذا المتغير كمقياس يوسف عبد الحي (٢٠١٣)؛ ومقياس علاء الدرس (٢٠١٨)؛ ومقياس ناصر عبيدة (٢٠١٨)؛ ومقياس حيدر البديري، محسن مسلم (٢٠١٩)، وتم تعديل صياغة المفردات حتى تناسب طبيعة البيئة المصرية.

وفيما يلي وصفاً لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

الصورة الأولية للمقياس:

١- يتكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من (٣٦) عبارة، ويتضمن (٦) أبعاد هي: (التحصيل الدراسي، أداء المهام والتكليفات الدراسية، التنظيم وإدارة الوقت، الأداء في مواقف الاختبار، مجال التخصص الأكاديمي، السياق الأكاديمي).

٢- يشمل كل بعد (٦) عبارات تقيسه. ويوضح جدول (٧) هذه الأبعاد وتوزيع العبارات عليها.

جدول (٧) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	التحصيل الدراسي	٦	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	٦	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٦	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٦	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤
٥	التخصص الأكاديمي	٦	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥
٦	السياق الأكاديمي	٦	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦

وقد روعي في صياغة مفردات المقياس:

١- أن تكون كل عبارة مرتبطة بالحياة والمواقف الأكاديمية التي يمر بها طلاب الكلية.

٢- مدى وضوح المفردات من حيث اللغة والصياغة.

٣- مدى مناسبة عدد المفردات في كل بعد.

٤- مدى مناسبة المفردات للعينة.

طريقة تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الدرجات:

يجيب الطلاب على مفردات المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي على الترتيب (تنطبق بدرجة كبيرة جداً- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة - تنطبق بدرجة قليلة- لا تنطبق أبداً) وهي تقابل التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وذلك في العبارات الموجبة، بينما العبارات السالبة تقابلها تقديرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. ويوضح جدول (٨) المفردات الموجبة والمفردات السالبة بمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

جدول (٨) المفردات الموجبة والمفردات السالبة بمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

م	البعد	العبارات الموجبة (٢٣)	العبارات السالبة (١٣)
١	التحصيل الدراسي	١، ٧، ١٣، ٢٥	١٩، ٣١
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	٢، ٨، ١٤	٢٠، ٢٦، ٣٢
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٩، ١٥، ٢١، ٢٧	٣، ٣٣
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٤، ١٠، ٢٢، ٣٤	١٦، ٢٨
٥	التخصص الأكاديمي	٥، ١٧، ٢٩، ٣٥	١١، ٢٣
٦	السياق الأكاديمي	١٢، ١٨، ٢٤، ٣٦	٦، ٣٠

تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعات المصرية المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين (٨٠%- ١٠٠%)، وقد تم اجراء بعض التعديلات في صياغة بعض عبارات المقياس وفق آراء المحكمين.

كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب وطالبة بكلية التربية، تم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤ م)؛ وحساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وهو ما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	١	٠,٤٣٣	٠,٠٠١	الأداء في مواقف الاختبار	٤	٠,٦٢٤	٠,٠٠١
	٧	٠,٦٧٢	٠,٠٠١		١٠	٠,٤٦١	٠,٠٠١
	١٣	٠,٦٣٠	٠,٠٠١		١٦	٠,٥٦٦	٠,٠٠١
	١٩	٠,٤٨٨	٠,٠٠١		٢٢	٠,٥٧٥	٠,٠٠١
	٢٥	٠,٧١٤	٠,٠٠١		٢٨	٠,٧٠٠	٠,٠٠١
	٣١	٠,٥٦٧	٠,٠٠١		٣٤	٠,٥٧٣	٠,٠٠١
أداء المهام والتكليفات الدراسية	٢	٠,٦٦٣	٠,٠٠١	التخصص الأكاديمي	٥	٠,٧٣٩	٠,٠٠١
	٨	٠,٧٦٩	٠,٠٠١		١١	٠,٦٨٦	٠,٠٠١
	١٤	٠,٧٠٥	٠,٠٠١		١٧	٠,٧٥٩	٠,٠٠١
	٢٠	٠,٤٠٩	٠,٠٠١		٢٣	٠,٦٣٥	٠,٠٠١
	٢٦	٠,٧٢٣	٠,٠٠١		٢٩	٠,٦٣٣	٠,٠٠١
	٣٢	٠,٥٨٤	٠,٠٠١		٣٥	٠,٧٥٦	٠,٠٠١

البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التنظيم وإدارة الوقت	٣	٠,٦٩٣	٠,٠٠١	السياق الأكاديمي	٦	٠,٦٣٢	٠,٠٠١
	٩	٠,٣٢٤	٠,٠٥		١٢	٠,٧٠٠	٠,٠٠١
	١٥	٠,٧٩٥	٠,٠٠١		١٨	٠,٦٩٢	٠,٠٠١
	٢١	٠,٥٩٣	٠,٠٠١		٢٤	٠,٧٣٠	٠,٠٠١
	٢٧	٠,٧٨٢	٠,٠٠١		٣٠	٠,٥٨٢	٠,٠٠١
	٣٣	٠,٥٦٧	٠,٠٠١		٣٦	٠,٧١١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٩) ارتباط كل مفردات المقياس بالأبعاد عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ماعدا المفردة (٩) فإنها ترتبط بالبعد التي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الشروط السيكومترية للمقياس في صورته النهائية:

تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: الثبات: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباك Cronbach– α لأبعاد المقياس، ويوضح جدول (١٠) قيم معامل ألفا كرونباك للمقياس.

جدول (١٠) قيم ألفا كرونباك لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

م	البعد	عدد المفردات	قيم ألفا
١	التحصيل الدراسي	٦ مفردات	٠,٦١١
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	٦ مفردات	٠,٧٢٠
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٦ مفردات	٠,٧٠٥
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٦ مفردات	٠,٦٠٩
٥	التخصص الأكاديمي	٦ مفردات	٠,٧٩٣
٦	السياق الأكاديمي	٦ مفردات	٠,٧٥٧
المقياس كله		٣٦ مفردة	٠,٩١٥

يتضح من جدول (١٠) أن قيم ألفا كرونباك لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل ٠.٩١٥ وتراوحت قيمة ألفا للمقياس ما بين ٠.٧٩٣، ٠.٦٠٩.

ثانياً: الصدق: اعتمدت الباحثتان عند حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في صورته النهائية على صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك ما يوضحه جدول (١١).

جدول (١١) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	التحصيل الدراسي	٠,٨١٨	٠,٠٠١
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	٠,٧٨٤	٠,٠٠١
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٠,٨٠٣	٠,٠٠١
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٠,٧١٣	٠,٠٠١
٥	التخصص الأكاديمي	٠,٨٠٠	٠,٠٠١
٦	السياق الأكاديمي	٠,٨٣١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١١) ارتباط كل أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ثانياً: مقياس التجول العقلي: إعداد الباحثتان

يهدف إلى قياس مستوى التحول التلقائي في انتباه الطالب من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها. ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التجول العقلي لدى الطلاب.

وتتمثل أبعاد التجول العقلي في:

١. **التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية: يقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.**
٢. **التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية: يقصد به تحول انتباه الطالب بصورة تلقائية غير مقصودة إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية.**

ولإعداد مقياس التجول العقلي تم الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس التجول العقلي. كمقياس (Mrazek, et al., 2013) ؛ ومقياس (Mowlem,et al., 2016) ؛ ومقياس (Unsworth & Robison, 2018) ومقياس (حلمي الفيل، ٢٠١٨)، وفيما يلي وصفاً لمقياس التجول العقلي.

وفيما يلي وصفاً لمقياس التجول العقلي:

الصورة الأولية للمقياس:

١- يتكون مقياس التجول العقلي من (٣٢) عبارة، ويتضمن بعدين (التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية، التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية) لقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

٢-يشمل كل بعد (١٦) عبارات تقيس البعد التي تنتمي إليها. ويوضح جدول (١٢) توزيع العبارات على بعدي المقياس.

جدول (١٢) توزيع العبارات على بعدي مقياس التجول العقلي

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	١٦	١- ١٦
٦	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	١٦	١٧- ٣٢

وقد روعي في صياغة مفردات المقياس أن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة فقط، وأن تكون مرتبطة بالحياة والواقع الذي يعيشه الطالب داخل الكلية.

طريقة تطبيق مقياس التجول العقلي وتقدير الدرجات:

يجيب الطلاب على مفردات المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي على الترتيب (تنطبق بدرجة كبيرة جداً- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة - تنطبق بدرجة قليلة- لا تنطبق أبداً) وهي تقابل التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس التجول العقلي:

تم تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس التجول العقلي، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعات المصرية المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين (٨٠%- ١٠٠%)، وقد تم بجراء بعض التعديلات في صياغة بعض عبارات المقياس وفق آراء المحكمين.

كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة دمياط، خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤ م)؛ وحساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وهو ما يوضحه جدول (١٣).

جدول (١٣) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التجول العقلي

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	١	٠,٤٦٢	٠,٠٠١	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	١٧	٠,٦٥١	٠,٠٠١
	٢	٠,٥٢٦	٠,٠٠١		١٨	٠,٦٤٦	٠,٠٠١
	٣	٠,٥٠٦	٠,٠٠١		١٩	٠,٦٠٠	٠,٠٠١
	٤	٠,٣٣٣	٠,٠٠١		٢٠	٠,٤٥٧	٠,٠٠١
	٥	٠,٤٦١	٠,٠٠١		٢١	٠,٧٤٩	٠,٠٠١
	٦	٠,٥٨١	٠,٠٠١		٢٢	٠,٥٦٥	٠,٠٠١
	٧	٠,٣٠٤	٠,٠٠١		٢٣	٠,٥٧٣	٠,٠٠١
	٨	٠,٤٢٣	٠,٠٠١		٢٤	٠,٤٢١	٠,٠٠١

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	٩	٠,٤٠٨	٠,٠٠١		٢٥	٠,٤٤٧	٠,٠٠١
	١٠	٠,٥٦٧	٠,٠٠١		٢٦	٠,٧٦٧	٠,٠٠١
	١١	٠,٥٤٥	٠,٠٠١		٢٧	٠,٧٤٣	٠,٠٠١
	١٢	٠,٥١٨	٠,٠٠١		٢٨	٠,٦٦٩	٠,٠٠١
	١٣	٠,٤٣٢	٠,٠٠١		٢٩	٠,٦٣٨	٠,٠٠١
	١٤	٠,٥١٨	٠,٠٠١		٣٠	٠,٦٠٢	٠,٠٠١
	١٥	٠,٥٤٧	٠,٠٠١		٣١	٠,٦٩٥	٠,٠٠١
	١٦	٠,٤٢٩	٠,٠٠١		٣٢	٠,٦٧٤	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٣) ارتباط كل مفردات المقياس بالأبعاد عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

الشروط السيكومترية لمقياس التجول العقلي:

تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: الثبات: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباك Cronbach- α لأبعاد المقياس، ويوضح جدول (١٤) قيم معامل ألفا كرونباك للمقياس.

جدول (١٤) قيم ألفا كرونباك لمقياس التجول العقلي

م	البعد الرئيسي	عدد المفردات	قيم معامل ألفا
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	١٦	٠,٧٧١
٢	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	١٦	٠,٨٩١
معامل ألفا كرونباك للمقياس كله		٣٢ مفردة	٠,٨٦٤

يتضح من جدول (١٤) أن قيم ألفا كرونباك لمقياس التجول العقلي مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: الصدق: اعتمدت الباحثتان عند حساب صدق مقياس التجول العقلي على صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك ما يوضحه جدول (١٥).

جدول (١٥) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	٠,٧٠٦	٠,٠٠١
٢	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	٠,٨٦٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٥) ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ثالثاً: برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء التعلم (إعداد الباحثتان)

في هذا الجزء يتم عرض الخطوات التي اتبعت في إعداد البرنامج الخاص بالبحث الحالي، والتي تشمل المكونات العامة التي يتكون منها البرنامج، كأهدافه الرئيسية والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على طلاب عينة البحث، وكيفية تقويم أدائهم.

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية من خلال التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم.

الأهداف الاجرائية للبرنامج:

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء التعلم يصبح الطالب قادراً على:

١- الوعي والفهم لظاهرة التعلم نفسها.
٢- فهم المعلومات وتعلمها وتطبيقها في مواقف متنوعة للتعلم.
٣- القدرة على المتابعة والاستمرار في التعلم.
٤- تنظيم التعلم من خلال الإدارة الفعالة لبيئة التعلم.
٥- تقييم فعالية تعلمه وتنظيمها وفقاً لمتطلبات مهمة التعلم.
٦- تطبيق بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في مواقف التعلم المختلفة.

الأساس النظري للبرنامج:

يستند البرنامج التدريبي على مجموعة الأسس التي تساعد على تحقيق أهدافه، وتتمثل فيما يلي:

١. أكدت عديد من الدراسات مثل دراسة أحمد كيشار (٢٠١٩)؛ ودراسة مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠)، على فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تحسين أداء الطلاب في الجانب المعرفي وما وراء المعرفي ومعتقدات الفرد نحو تعلمه وكفاءته.
٢. التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم تزيد من عملية الوعي الذاتي لدى الطلاب والتي تجعل لديهم القدرة على فهم المعلومات وتطبيقها وتعلمها، وذلك من خلال التفكير في عملية التعلم ذاتها، أي إدراك الطالب لمحتوى التعلم وقدرته على التعلم وادراكه لكيفية استخدام هذه القدرة لكي يصبح متعلماً أكثر فاعلية فينعكس ذلك على أدائه الأكاديمي.
٣. توجيه الطلاب من خلال التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم نحو انجاز مهام التعلم والميل نحوها لتحسين كفاءة الطلاب واثبات ذاتهم.
٤. التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم تساهم في التحكم في عملية التعلم وربط المعرفة والخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة.

٥. مراعاة خصائص نمو الطلاب وحاجاتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
٦. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المشاركين في البرنامج؛ حيث يتضمن البرنامج التدريبي أنشطة متنوعة تتناسب مع المستويات والتفضيلات المختلفة للمشاركين.
٧. استثارة دوافع الطلاب من خلال تهيئة بيئة تعليمية آمنة تعمل على توفير مناخ نفسي وانفعالي ايجابي، وعرض مثيرات تساعد على تفاعل المشاركين في البرنامج.
٨. مراعاة مرونة البرنامج مع الاحتفاظ بمتطلبات كل جلسة والمهام التدريبية التي تحقق أهدافها.
٩. تفعيل دور الطالب في الأنشطة المقدمة له لكي يتمكن من ملاحظة التغير الناتج عن أدائه وحصوله على منتج يشير إلى كفاءته.
١٠. توفير وقت كاف للتعلم من خلال تخصص وقت لتنظيم أفكار التلاميذ من خلال إعطاءهم وقتاً للتأمل وممارستهم لنشاطاً ترفيهياً.
١١. مراعاة أن تتضمن كل جلسة مكونات ما وراء التعلم من خلال دمجها للاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها كاستراتيجية التخطيط، واستراتيجية دورة الاستقصاء، واستراتيجية الخرائط العقلية.
١٢. تطبيق الممارسة التطبيقية لما تم التدريب عليه من استراتيجيات، وذلك من خلال مواقف تدريبية متنوعة.
١٣. لا يتم تدريب الطالب على استراتيجية جديدة إلا بعد التأكد من اتقانه الاستراتيجية السابقة.
١٤. تقديم أنشطة متنوعة تدور حول موضوعات مختلفة تتناسب مع طبيعة المرحلة ومحتوى الجلسة التدريبية.
١٥. الاهتمام بالتقويم البنائي أو التكوين المستمر أو أن يكون مصاحب لكل نشاط خلال جلسات البرنامج لمتابعة تقدم المشاركين في البرنامج والاهتمام بالتقويم النهائي للوقوف على مدى تحقيق الأهداف.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

طلاب الجامعة؛ حيث طبق البرنامج على طلاب الفرقة الثانية من شعبة علم النفس بكلية التربية، وهم طلاب المجموعة التجريبية، وعددهم (٣٥) طالب.

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التدريبي، والذي يتكون من (٢٠) جلسة تم تقديمها بواقع جلستان اسبوعياً خلال الفصل الدرسي الثاني (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م)، وكانت الفترة الزمنية التي يستغرقها الجلسة الواحدة (٦٠) دقيقة تقريباً.

خطوات إعداد البرنامج:

تتمثل خطوات إعداد البرنامج في الآتي:

١. **الاستفادة من الاطر النظرية والأدبيات التي تناولت ما وراء التعلم؛ حيث قامت الباحثتان بالاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بما وراء التعلم، وبعض الدراسات التي قامت بالتدريب عليها كدراسة أماني سالم (٢٠٠٤)؛ ودراسة .Eze, et al (٢٠١٥)؛ ودراسة أحمد كيشار (٢٠١٩)؛ ودراسة مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠).**
٢. **تحديد استراتيجيات ما وراء التعلم التي يقوم عليها البرنامج وتعريفها إجرائياً من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الاستراتيجيات وتحديد كيفية التدريب عليها والاستفادة منها في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب هذه المرحلة.**

وقد قامت الباحثتان باختيار بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في ضوء المكونات الأساسية لما وراء التعلم التي تم الاتفاق عليها في الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة وهي (المكون المعرفي، المكون ما وراء المعرفي، المكون الوجداني، مكون الدافعية). ويوضح جدول (١٦) هذه الاستراتيجيات.

جدول (١٦) استراتيجيات ما وراء التعلم والمهارات التي يتم التدريب عليها من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات في مواقف التعلم المختلفة.

مكونات ما وراء التعلم	استراتيجيات ما وراء التعلم	نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج
أ- المكون المعرفي	استراتيجية التخطيط Planning Strategy	بعد الانتهاء من تدريب الاستراتيجية يصبح الطالب قادراً على: - التخطيط المسبق لمهمة التعلم (تحديد أهداف التعلم). - التخطيط أثناء أداء المهمة (تعديل الخطط أثناء القيام بالتعلم). - بناء المخططات. - تنشيط مخططات الذاكرة ذات الصلة. - تحديد مستوى عمق المعالجة المطلوبة (القدرة على التنبؤ بمعالجة المعلومات). - ربط المعلومات السابقة بالحالية.
	استراتيجية خرائط المفاهيم Concept Mapping Strategy	- تنظيم المفاهيم الأساسية. - ابراز النقاط والعناصر المهمة. - ربط المفاهيم بموضوع التعلم.

مكونات ما وراء التعلم	استراتيجيات ما وراء التعلم	نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج
		- ربط المفاهيم ببعضها حول موضوع التعلم. - تكوين خريطة المفاهيم.
	استراتيجية الخرائط الذهنية Mind Mapping Strategy	- تلخيص موضوع التعلم. - تحديد كلمات مفتاحية تساعد على تذكر موضوع التعلم. - فهم موضوع التعلم بسهولة من خلال بناء الخرائط والرسوم البيانية.
٢-المكون ما وراء المعرفي	استراتيجية دورة الاستقصاء Inquiry Cycle Strategy	- تنمية التفكير التوليدي. - تنظيم التفكير التأملي حول موضوع التعلم. - اكتشاف العلاقات السببية بين المفاهيم.\التركيز والملاحظة لمهام التعلم.
	استراتيجية التساؤل الذاتي	- إدراك معنى موضوع التعلم. - تحديد نقاط القوة والضعف. - توقع الصعوبات والتغلب عليها. - توقع احتمالات جديدة لحل المهام الصعبة. - التفكير في مشكلات قديمة من زوايا جديدة.
	استراتيجية التعلم الذاتي	- التفكير المنطقي. - القدرة على التقييم الذاتي لمهام التعلم. - الضبط والتحكم الذاتي. - مراقبة مهام التعلم وكيفية أداء المهام بمفرده. - التقويم الذاتي لتعلمه.
٣- المكون الاجتماعي	استراتيجية التدريس التبادلي	- التواصل مع المعلم. - إقامة علاقة طيبة مع الأقران. - تبادل الحوار بين المعلم والطلاب. - التعبير عن الرأي بحرية. - مراعاة مشاعر الآخرين. - مشاركة مهام التعلم مع المعلم والأقران.
٤- مكون الدافعية	التوجه الداخلي نحو الهدف	- الاستمتاع بالتعلم (حب الاستطلاع). - الثقة في القدرة على التعلم. - تحمل الصعاب (المثابرة). - الاستمرارية في التعلم (التحدي).

٣. الطرق والاستراتيجيات:

نموذج تدريس الاستراتيجية المستخدم في البرنامج:

تم الاعتماد على ست مراحل أساسية متتالية عند التدريب على الاستراتيجية لا يجوز الانتقال من مرحلة إلى أخرى قبل الانتهاء من المرحلة السابقة، ويحدد Luke& Verreynne (2006) هذه المراحل كالتالي:

المرحلة الأولى: تطوير وتنشيط المعرفة السابقة:

ويتم فيها تنمية الخلفية المعرفية للطالب من خلال توضيح المهارات التي يحتاجها الطالب لتنفيذ الاستراتيجيات بشكل فعال، وتقييم قدرته ومعرفته المتعلقة بتحصيل تلك المهارات.

المرحلة الثانية: مناقشة الاستراتيجية:

تركز هذه المرحلة على مساعدة الطلاب على الارتقاء بأدائهم ليصبحوا متعلمين ذاتيين، فمناقشة الاستراتيجية تساعد الطلاب على معرفة جدوى تعلمهم للاستراتيجية، كما تساعدهم على الأداء بشكل أفضل، ويجب على المعلم أن يقوم من خلال مناقشة الاستراتيجية توضيح مزايا وفوائد تعلم الاستراتيجية، ويقوم برسم أشكال توضيحية، ويجب أن تشمل المناقشة خطوات تنفيذ الاستراتيجية للطلاب وأهمية كل خطوة

المرحلة الثالثة: نمذجة الاستراتيجية:

ويتم فيها وضع نموذج للاستراتيجية يسمح للطلاب بأن يشاهدوا كيف يقوم المتعلم ذو الخبرة في توظيف الاستراتيجيات، وعندما يتم وضع نماذج للاستراتيجية التي يتم التدريب عليها، فإن ذلك يؤدى إلى تعميق خلفية الطلاب المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك من خلال ملاحظتهم لكيفية قيام المتعلم بتنفيذ وتنظيم استخدام الاستراتيجية.

المرحلة الرابعة: حفظ الاستراتيجية:

تهدف هذه المرحلة من تمكين الطلاب من استخدام الاستراتيجية وخطواتها بشكل تلقائي، ومن أجل تحقيق استخدام فعال، على الطلاب أن يركزوا انتباههم وطاقتهم على المهمة التي ينخرطون فيها دون التشتت في مهام أخرى.

المرحلة الخامسة: الممارسة التعاونية:

تهدف هذه المرحلة إلى تنفيذ الاستراتيجية من خلال تعاون الطلاب والمعلم معاً، وتستمر هذه المرحلة إلى أن يتمكن الطلاب من تطبيق الاستراتيجيات بشكل مستقل بدون أي دعم من قبل المعلم.

المرحلة السادسة: الأداء الاستقلالي:

يقوم الطالب في هذه المرحلة بتطبيق الاستراتيجية بمفرده، أي أن المعلم لا يقوم بأي مساعدة للطالب بل يقوم فقط بمراقبة أداء الطالب.

الفنيات المتبعة في تنفيذ جلسات البرنامج:

استخدمت الباحثتان بعض الفنيات اللازمة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج (المحاضرة، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والواجب المنزلي، والتعزيز، النمذجة، والتغذية الراجعة).

الأجهزة والوسائل والمواد اللازمة لتنفيذ البرنامج:

جهاز كمبيوتر، وجهاز داتا شو لشرح العروض التوضيحية، وصور، ونماذج تدريبية، أوراق وأقلام ملونة، ولوحات ورقية لتدوين الملاحظات، كما اعتمد البرنامج على قيام الطلاب ببعض الأنشطة ومنها (العمل في مجموعات تعاونية، تعلم الأقران، عرض وجهات النظر المختلفة، توضيح ما تم التوصل إليه من أدلة، تكملة المعلومات الناقصة).

صياغة جلسات البرنامج:

تم صياغة جلسات البرنامج في ضوء الأهداف العامة والفرعية، وعرض هذه الجلسات على السادة المحكمين، وقد اشتمل البرنامج على نوعين من الجلسات هما:

1. **الجلسات التمهيدية: تهدف إلى امداد طلاب المجموعة التجريبية بمعلومات متعلقة باستراتيجيات ما وراء التعلم وأهميتها لتهيئتهم للتدريب عليها وتعريفهم بالمهام الموكلة لكل طالب والأداء المتوقع من كل منهم، ويتم ذلك خلال جلستين بواقع ساعة لكل جلسة.**
2. **الجلسات التنفيذية: هدفت إلى تدريب الطلاب على بعض استراتيجيات التعلم من خلال محتوى تدريبي مرتبط بموضوعات التعلم التي يتم دراستها خلال العام الدراسي، وتضمنت هذه الجلسات (١٨) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً لمدة تسعة أسابيع، واستغرق زمن كل جلسة (٦٠) دقيقة، وتم خلالها تدريب الطلاب على تطبيق بعض استراتيجيات ما وراء التعلم.**

المحاور الرئيسة للبرنامج:

يرتكز البرنامج على ثلاث محاور رئيسة هي:

1. **المحور النظري: يركز على تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء التعلم التي تم تحديدها في ضوء مكونات ما وراء التعلم، وذلك في كل جلسات البرنامج.**
2. **المحور العملي: يركز على تقديم أنشطة تدريبية تتعلق بمحتوى الجلسات، وتتمثل في كيفية استخدام واتقان الطلاب لكل استراتيجية على حدة في ضوء نموذج تدريس الاستراتيجية المحدد في البرنامج.**
3. **المحور الوجداني: يركز على تقديم مناخ تدريبي قائم على استثارة دافعية الطلاب نحو جلسات البرنامج وأنشطته، وكذلك تبادل الود والاحترام بين الباحثتان والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض مما يشجع الطلاب على التعلم والمشاركة بفاعلية في جميع جلسات التدريب.**

الحدود الزمنية:

تصنف الحدود الزمنية للبرنامج إلى ما يلي:

١. زمن البرنامج: يستغرق البرنامج (١٢٠٠) دقيقة (٢٠ساعة) موزعين على الجلسات.

٢. زمن الجلسة: يستغرق كل جلسة من جلسات البرنامج العشرون (٦٠) دقيقة.

تحديد محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

لما كان الهدف من البحث تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية، فقد تم اختيار موضوعات ملائمة لمستوى طلاب المرحلة الجامعية.

التحقق من صدق البرنامج التدريبي:

قامت الباحثتان بعرض البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء التعلم على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي والصحة النفسية وقسم المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم في مدى صلاحية البرنامج للتطبيق على الطلاب، ثم قامت الباحثتان بالتأكد من صدق البرنامج بعد عرضه على عدد من السادة المحكمين، وقد تم التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق وذلك بعد إجراء التعديلات المقترحة، واستبعاد الفقرات التي لم يجمع عليها المحكمون.

تقويم البرنامج:

من خلال تقويم البرنامج يتم التعرف على مدى تحقيق أهدافه ، ويستخدم البرنامج أنواع التقويم الآتية:

١. التقويم القبلي: ويهدف إلى قياس مستوى الطلاب في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتجول العقلي.

٢. التقويم المرحلي: وذلك من خلال الأسئلة الموجودة عقب كل جلسة.

٣. التقويم النهائي: وذلك من خلال تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتجول العقلي.

إجراءات البحث:

قامت الباحثتان باتباع الإجراءات التالية:

١. الاطلاع علي الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث من أطر نظرية ودراسات سابقة ومعالجتها بما يتناسب مع أهداف البحث.

٢. إعداد أدوات البحث (مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مقياس التجول العقلي، والبرنامج التدريبي) والتحقق من خصائصها السيكومترية.

٣. تحديد مجتمع البحث وهم طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة دمياط.

٤. اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي للعينة، وعددهم (٧٠) طالب وطالبة بالفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة دمياط.

٥. تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية، وهى التي سيتم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، والأخرى ضابطة وهى التي لن تتلقى أي معالجة.
٦. تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية ممثلة للمجتمع الأصلي للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
٧. التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي على المجموعة التجريبية والضابطة.
٨. تطبيق البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم على المجموعة التجريبية.
٩. التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التجول العقلي على المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.
١٠. تحليل البيانات والقيام بالمعالجة الإحصائية المناسبة واختبارصحة الفروض.
١١. التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
١٢. التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وكذلك قياس حجم الأثر "مربع إيتا" للمعالجة التجريبية وجدول (١٧) يُوضح ذلك.

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

	المتغير/ المجموعة	الضابطة ن= ٣٥		التجريبية ن = ٣٥		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
١	التحصيل الدراسي	١٨.٢٥	١.٣٥	٢٥.٠٨	٢.٠٣	٦٨	١٦.٥١	٠.٠٠١	٠.٨٠٠
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	١٨.٢٢	١.٧٦	٢٥.٤٥	١.٩٦	٦٨	١٦.٢٠	٠.٠٠١	٠.٧٩٤
٣	التنظيم وإدارة الوقت	١٨.٥٧	١.٥٢	٢٤.٧١	١.٤٦	٦٨	١٧.٢٠	٠.٠٠١	٠.٨١٣
٤	الأداء في مواقف الاختبار	١٧.٨٢	١.٣٨	٢٢.٩٧	١.٩٩	٦٨	١٢.٥٤	٠.٠٠١	٠.٦٩٨
٥	التخصص الأكاديمي	١٨.٦٨	١.٦٠	٢٤.٢٠	١.٥١	٦٨	١٤.٨٠	٠.٠٠١	٠.٧٦٣
٦	السياق الأكاديمي	١٦.٠٨	٢.٠٢	٢٠.٦٥	٢.٨٥	٦٨	٧.٧٢	٠.٠٠١	٠.٤٦٧
	المقياس ككل	١٠٧.٦٥	٢.٦٣	١٤٣.٠٨	٤.٧٤	٦٨	٣٨.٦٣	٠.٠٠١	٠.٩٥٦

يتضح من جدول(١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت قيم "ت" بين (٧.٧٢) و(٣٨.٦٣) ، كما تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٦٨٤) إلى (٠.٩٧٨) وهي قيمة أكبر من (٠.١٤) لذا البرنامج ذو حجم أثر كبير، وهذا يعني أن تأثير البرنامج قوي، وبذلك تم قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة الضابطة. وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وكذلك قياس حجم الأثر "مربع إيتا" للمعالجة التجريبية وجدول (١٨) يُوضح ذلك.

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التجول العقلي.

	المتغير/ المجموعة	الضابطة ن= ٣٥		التجريبية ن = ٣٥		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	٥٥.٧٤	٥.١٨	٤٠.٨٨	٧.٢٠	٦٨	٩.٩٠	٠.٠٠١	٠.٥٩١
٢	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	٤٦.٣٤	٥.٧٥	٢٥.٧٧	٦.٥٥	٦٨	١٣.٩٤	٠.٠٠١	٠.٧٤١
	المقياس ككل	١٠٢.٠٨	٢.٩٥	٦٦.٦٥	٦.٧٦	٦٨	٢٨.٤١	٠.٠٠١	٠.٩٢٢

يتضح من جدول(١٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة الضابطة حيث تراوحت قيم "ت" بين (٩.٩٠) و(٢٨.٤١)، كما تراوحت قيم حجم التأثير من (٠.٧٦٨) إلى (٠.٩٦٠) وهي قيمة أكبر من (٠.١٤) لذا البرنامج ذو حجم أثر كبير، وهذا يعني أن تأثير البرنامج قوي في مابين متوسط أبعاد التجول العقلي وقوي في خفض التجول العقلي ككل وبذلك تم قبول الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين غير المستقلتين أو المرتبطتين وجدول (١٩) يُوضح ذلك.

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها للمجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

	المتغير/ المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ن= ٣٥		ن = ٣٥			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	التحصيل الدراسي	١٩.٧٧	١.٤١	٢٥.٠٨	٢.٠٣	١٣.٣١	٠.٠٠١
٢	أداء المهام والتكليفات الدراسية	٢٠.٠٥	٢.٣٠	٢٥.٤٥	١.٩٦	١٣.٥٠	٠.٠٠١
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٢١.٠٠	١.٩٧	٢٤.٧١	١.٤٦	٩.١٧	٠.٠٠١
٤	الأداء في مواقف الاختبار	٢٠.٢٨	١.٦٠	٢٢.٩٧	١.٩٩	٦.١٤	٠.٠٠١
٥	التخصص الأكاديمي	٢٠.٥٧	١.٧٨	٢٤.٢٠	١.٥١	١٣.٨٠	٠.٠٠١
٦	السياق الأكاديمي	١٧.٨٢	٢.٧٠	٢٠.٦٥	٢.٨٥	٦.٣٠	٠.٠٠١
	المقياس ككل	١١٩.٥١	١.٥٧	١٤٣.٠٨	٤.٧٤	٤٢.٩٤	٠.٠٠١

يتضح من جدول(١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي، وبذلك تم قبول الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس القبلي". وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين غير المستقلتين وجدول (٢٠) يُوضح ذلك.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها للمجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التجول العقلي.

	المتغير/ المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ن= ٣٥		ن = ٣٥			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية	٥٥.٧٤	٥.١٨	٤٧.٧٧	٨.٥٩	٦.٦١	٠.٠٠١
٢	التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية	٤٦.٣٤	٥.٧٥	٢٤.٥٧	٨.٧٦	١٢.٥١	٠.٠٠١
	المقياس ككل	١٠٢.٠٨	٢.٩٥	٧٢.٦٨	٢.١٦	٥٧.٥٦	٠.٠٠١

يتضح من جدول(٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس االتجول المعرفي ككل وأبعاده المختلفة لصالح القياس القبلي، وبذلك تم قبول الفرض الرابع.

وتستنتج الباحثتان من النتائج المتعلقة بالفروض الأربعة فاعلية البرنامج للتدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية.

تفسير ومناقشة نتائج الفروض الأربعة:

تعزو الباحثتان النتائج السابقة إلى دور استراتيجيات ماوراء التعلم في تعزيز أداء الطلاب الأكاديمي وتقليل التجول العقلي لديهم من خلال تعزيز قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم والانتباه بشكل فعال، ويُمكن توضيح ذلك لعدة أسباب بناءاً على الدراسات السابقة المتفقة مع نتائج البحث الحالي وهي:

١. **البرامج التدريبية التي تعتمد على استراتيجيات ما وراء التعلم تعزز من ثقة الطلاب بقدرتهم على التحكم في تعلمهم وأدائهم الأكاديمي بما تتضمنه من استراتيجيات التخطيط، والرصد، والتقييم الذاتي، مما يساعد الطلاب على تحديد أهداف تعلمهم ومتابعة تقدمهم بفعالية، وهذا ما أكدته دراسة (Liu, 2020) مما يدل على أهمية تعلم الطلاب كيفية مراقبة أدائهم وتعديل استراتيجياتهم التعليمية بشكل ذاتي، فإن ذلك يعزز من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.**
٢. **وأظهرت دراسة قام بها(Merchie& Van Keer, 2016) أن استراتيجيات ما وراء التعلم يمكن أن تساعد الطلاب في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لديهم. هذه المهارات تعزز من قدرة الطلاب على تنظيم وقتهم، ومتابعة تقدمهم الأكاديمي، وتحقيق أهدافهم التعليمية بشكل فعال. كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يتلقون تدريبًا على استراتيجيات ما وراء التعلم يظهرون تحسنًا ملحوظًا في أدائهم الأكاديمي وفي مهارات التنظيم الذاتي مقارنةً بالطلاب الذين لم يتلقوا هذا التدريب.**
٣. **أشارت العديد من الدراسات كدراسة أماني سالم (٢٠٠٤)؛ ودراسة جمال الهواري (٢٠١٥)؛ ودراسة مصطفى عبد الرازق (٢٠٢٠) إلى أن الطلاب الذين يتلقون تدريبًا على استراتيجيات ما وراء التعلم يظهرون تحسنًا كبيرًا في تحصيلهم الأكاديمي؛ حيث تساعد الطلاب على معالجة المعلومات بطرق فعالة وتزيد من فهمهم للمواد التعليمية.**
٤. **أن استراتيجيات ما وراء التعلم تعزز من تحسين الوعي الذاتي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب من خلال تعزيز القدرة على التحكم في عمليات التعلم. وبهذا يتمكن الطلاب من تحديد نقاط قوتهم وضعفهم الأكاديمية والعمل على تحسينها(Zimmerman, 2002).**
٥. **البرامج التدريبية التي تركز على استراتيجيات ما وراء التعلم تزيد من إحساس الطلاب بالتحكم في تعلمهم، ويصبحون أكثر ثقة بقدرتهم على النجاح مما يعزز من كفاءتهم الذاتية الأكاديمية (Bandura, 1997).**

٦. استراتيجيات ما وراء التعلم تساعد الطلاب على تطوير مهارات تنظيم الانتباه والتركيز، مما يقلل من التجول العقلي. على سبيل المثال، الاستراتيجيات التي تتضمن مراجعة وتقييم الأداء تساعد الطلاب على اكتشاف الوقت الذي يبدأ فيه ذهنهم بالتجول والعودة بسرعة إلى المهمة (Smallwood & Schooler, 2006).

٧. برامج التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم تعزز من القدرة على تنظيم الانتباه والتفكير بوعي، مما يقلل من فرص التجول المعرفي، حيث يتم توجيه الانتباه بشكل أكثر فعالية نحو المهام الأكاديمية والابتعاد عن التفكير في أمور غير متعلقة بالمهمة (McVay & Kane, 2010).

٨. كما أشارت الأبحاث إلى أن التجول العقلي ينخفض بشكل ملحوظ عندما يتم تدريب الطلاب على استراتيجيات فعالة للتعلم الذاتي، كما أن التجول العقلي يمكن أن يؤثر سلبًا على أداء الطلاب في المهام الأكاديمية، كما أن التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم يمكن أن يساعد في تقليل التجول العقلي من خلال تعزيز الانتباه والوعي الذاتي. فالطلاب الذين يتم تدريبهم على التعرف على علامات التجول العقلي والعودة إلى التركيز على المهمة يمكنهم تحسين قدرتهم على الحفاظ على الانتباه (Smallwood & Schooler, 2006).

٩. وأشارت دراسة (Zimmerman & Moylan, 2018) أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء التعلم يظهرون زيادة ملحوظة في التحصيل الأكاديمي. والتدريب على استراتيجيات كتنظيم المواد الدراسية، واستخدام الأسئلة الموجهة، والملخصات التوضيحية ساعد الطلاب في تحسين فهمهم للمواد التعليمية وزيادة معدلات التحصيل الأكاديمي لديهم.

١٠. كما أشارت دراسة (Mega et al., 2014) إلى أن استراتيجيات ما وراء التعلم تقلل من تأثير الإجهاد الأكاديمي، وتوضح دراسة (Miller et al., 2018) أن استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم يمكن أن يخفض مستويات التحفيز السلبي، ووجدت دراسة (You, 2019) أن التدريب على استراتيجيات ما وراء التعلم يمكن أن يقلل من مستويات التسويف الأكاديمي، كما أشارت دراسة (Garcia & Pintrich,2017)

. إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم يمكن أن يخفض مستويات القلق من الفشل

من خلال ماسبق تتضح فعالية البرنامج وتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وخفض التجول العقلي لديهم.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثتان بالآتي:

١. **تطبيق البرنامج على نطاق أوسع ليشمل طلاب من مختلف الكليات والجامعات، للتحقق من فعاليته في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض التجول العقلي عبر تخصصات ومجموعات طلابية متنوعة.**
٢. **استخدام البرنامج في بيئات تعليمية متنوعة كالمدارس الثانوية لتحسين مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.**
٣. **إدراج استراتيجيات ما وراء التعلم ضمن المناهج الدراسية والمقررات الأكاديمية كجزء من عملية التعلم اليومي، لتعزيز قدرة الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل تلقائي ومستمر.**
٤. **تنظيم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تركز على كيفية تعليم وتطبيق استراتيجيات ما وراء التعلم في الفصل الدراسي. المعلمون الذين يمتلكون مهارات ما وراء التعلم يمكنهم مساعدة الطلاب في تطوير قدراتهم الأكاديمية وتقليل التجول العقلي.**
٥. **دراسة أثر البرنامج على فئات خاصة من الطلاب، مثل الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو الطلاب الذين يعانون من اضطرابات نقص الانتباه، للتحقق من فعالية استراتيجيات ما وراء التعلم في خفض التجول العقلي في هذه الفئات.**

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، تقترح الباحثتان الموضوعات البحثية التالية:

١. **استراتيجيات ما وراء التعلم وأثرها في تقليل مستويات القلق الأكاديمي بين طلاب الجامعات.**
٢. **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين.**
٣. **أثر استراتيجيات ما وراء التعلم على تحسين الأداء الأكاديمي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**
٤. **تطبيق استراتيجيات ما وراء التعلم في بيئات التعليم التعاوني وأثرها على التفاعل والمشاركة الطلابية.**
٥. **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء التعلم في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
٦. **تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء التعلم على تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.**
٧. **أثر استراتيجيات ما وراء التعلم على تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.**

٨. استراتيجيات ما وراء التعلم كأداة لتحسين إدارة الوقت والدافعية الذاتية لدى الطلاب الجامعيين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد العلوان، رندة المحاسنة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها بإستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٤)، ٣٣٩- ٤١٨.

أحمد عبد الهادي ضيف كيشار (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الانجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٨، ٥٤١- ٥٧٨.

أحمد يحيي الزق (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدي طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوي الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢) ٣٧- ٥٨.

أنس محمد سالم أبو محفوظ (٢٠١٥). فاعلية استخدام برنامج الكورت في تحسين مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم (٢٠٠٤). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم علي دافعية المثابرة والتحصيل لدي الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم. مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٣ (٢)، ١٠٧- ١٧٨.

إيمان مجدي يحيي محمد، محمد السيد علي عبد المعطي، محمد عبد السلام سالم (٢٠١٦). بعض المتغيرات المرتبطة بنمو فعالية الذات الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢ (١)، ٣٩١- ٤٢٩.

إيهاب السيد شحاتة المراغي (٢٠٢٠). إستخدام إستراتيجية عباءة التغيير في تدريس الهندسة باسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣ (١)، ٣١- ٧٩.

جودة السيد جودة شاهين، مصطفى حسن عبد الرازق، هليل زايد هليل زايد (٢٠١٥). ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة" مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٦٦)، ص ص ١٢-٧٠.

جمال فرغلي إسماعيل الهواري (٢٠١٥). أثر مستوي تجهيز المعلومات والفعالية الذاتية في مهارات ما وراء التعلم لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٦٣)، ٤٦٧- ٥١٨.

حسين بن عبد المجيد مفلح النجار (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم علي النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميًا في الأردن. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٦ (١)، ٩٠- ١٢١.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف انموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة إسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٣ (٢)، ٢- ٦٦.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٨). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية. مصر، دار الطباعة الحرة مكتبة الأنجلو المصرية.

حيدر ناصر مظلوم البديري، محسن طاهر مسلم (٢٠١٩). فاعلية المدونة الإلكترونية المصممة ضمن مهمات علمية في التحصيل و الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، ١٣ (٢٤)، ٣٥٥- ٣٨٤.

خالد أحمد عبد العال إبراهيم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفعالية الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٣١، ٢٠٧- ٢٣٩.

دينا الفلمباني (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم علي التعلم المستند إلي الدماغ ومستويات دافعية الاتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدي طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سالم معيض حميد العتيبي (٢٠٢٠). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدي طلبة الجامعة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم القري.

سامر رافع ماجد العرسان (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدي طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٨ (١)، ٥٩٣- ٦٢٠.

عائشة بلهيش محمد العمري (٢٠١٩) برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية. جامعة طيبة، تكنولوجيا التربية، ٣٨، ٣٣١-٣٩٨.

عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي الطلبة. مجلة جامعة دمشق، ١ (٢٦)، ٣٤١-٥١٤.

عبير الزعبي (٢٠١٠). أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية علي درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

علاء سعيد محمد الدرس (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧١ (٣)، ٦١٣- ٦٧٣.

متعب سالم عايش الحربي (٢٠١٥): مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بأبعاد الفرو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي والتفكير الناقد لدي طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

محمد الديب، وليد خليفة (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الإختبار لدي الطلاب المتلكئين أكاديمياً. مجلة كلية التربية، ٣٥، ١١٩-١٨٠.

محمد رزق الله الزهراني (٢٠٢٠). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات الفعلية والتحصيل الدراسي لدي

طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر،١٨٦ (٣)، ٧٨٧- ٨٤٤.

محمد عبد السميع رزق محمد (٢٠٠٩). تقييم مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ٢ (٧١)، ٥٨- ١١٦.

مصطفي محمود حسن عبد الرازق (٢٠٢٠). أثر برنامج تعلمي قائم علي ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحوها لدي طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ١٤٥- ٢٥٦.

مني السيد (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب علي فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية،١١(٢٩)، ١٥١- ٢٠٠.

نادية محمود شريف، دينا خالد أحمد الفلمباني، أسماء توفيق مبروك (٢٠١٤). تنمية مهارات ما وراء التعلم لدي طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجيات نظرية الدماغ. مجلة العلوم التربوية، ١ (١)، ٢٥١- ٢٨٨.

ناصر السيد عبد الحميد عبيدة (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على (جداول التقدير التعليمية والأنفوجرافيك وبنك المعرفة المصري) في تنمية التنور الرياضي ورفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٣ (٤)، ٢٩٠- ٣٤٠.

نايفة قطامي (٢٠١٠). الأهداف التعليمية واستراتيجيات التعليم، الأردن، عمان : دار وائل للنشر.

نهي فؤاد محمود بخاطره (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات ما وراء التعلم لتنمية المرونة المعرفية وخفض العبء المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

وصل الله عبد الله حمدان السواط (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم علي نظرية التعلم المستند إلي الدمج في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية أداء، جامعة بنها، ٣ (٤٠)، ١٥١٥- ١٥٩٢.

يوسف قطامي (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الإجتماعية وتطبيقاتها. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andrews-Hanna, J. R., Kaiser, R. H., Turner A. E. J., Reineberg, A. E., Godinez, D., Dimidjian & Banich, M. T. (2013). A penny for your thoughts: dimensions of self-generated thought content and relationships with individual differences in emotional wellbeing. Frontiers in psychology, 4, article 900, 1-13.

Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J. & Spreng, R. N. (2014). The default network and selfgenerated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. Annals of New York Academy of Science, Issue: The Year in Cognitive Neuroscience, 1-24.

Banadora , A(2002), Exercise of Personal and Collective efficacy in Changing Societies (EDS), Melbourne; Cambridge.

Bandora, A. (1997). Self- Efficacy, The Exersic of Control, Stanford University W. H. Freema and Company, New York.

Betz, N. (2004). Self- Efficacy; Contributio of Self- Efficacy Theory to career counseling; A personalpective The Career Devlopment Quarterly, 52 (4), 340 – 352.

Biggs, j. B. (1985). The role of meta learning in Study Processes, British Journal of Educational psychology, 55, 185-212.

David Marcusson-Clavertz (2015). The diversity of mind wandering: The role of individual differences and cognitive factors. Sweden by Media-Tryck, Lund University. Opdal, I. M. (2015). Wandering body, wandering mind? The relationship between bodily movement, creativity and mind wandering, Master's degree in psychology, Department of psychology. UiT – Norway's Arctic University. DOI 10.1007/s11098-015-0506-1

Eze, T. I., Ezenwafor, J.I.& Molokwu, L. I. (2015). Effect of meta-learning teaching method on the academic performance of building trades Students in Technical colleges in South- east Nigeria. International journal of vocational and Technical Education, 7 (10), 101- 108.

He, H., Chen, Y., Li, T., Li, H., & Zhang, X. (2023). The role of focus back effort in the relationships among motivation, interest, and mind wandering: an individual difference perspective. Cognitive Research: Principles and Implications, 8(1), 43.

Hollis, R. (2013). Mind Wandering and Online Learning: A Latent Variable Analysis, Ph D., Kent State University.

Irving, Z. (2016). Mind-wandering is unguided attention: accounting for the ''purposeful'' wanderer, Philos Stud (2016) 173:547–571

Jackson, N. (2004). Developing the Concept of metal earning Innovations in education & Teaching in ternational, 41 (40), 391- 403.

Jeong, J. (2020). An Exploration of the experience of theachers in Facilitatinh meta- Learnig among studenns, in christian Montessori schools, ph.D., Trinity evangelical Divinity School.

Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when: an experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. Psychological Science, 18(7), 614–621.

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind.Science, 330(6006), 932. http://dx.doi.org/10.1126/science.1192439.

Kopp, K.& D'Mello, S. (2016). The Impact of Modality on Mind Wandering during Comprehension. Department of Psychology, University of Notre Dame, Notre Dame, IN, USA Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol. 30: 29–40.

Lauren, M. (2012). Developing Academic Self- Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students. Online Submission, M.S. Dissertation, Dominican University of California.

Liu, F. (2020). Meta- learning and Ensemble methods for Deep Neural Networks, ph.D., Florida Atlantic university.

Luke, B., & Verreynne, M. L. (2006) . Exploring strategic entrepreneurship in the public sector. *Qualitative Research in Accounting & Management*,3(1),4-26.

Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., You, X. (2016). Questionnaire (MWQ) and the mediating role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents, Personality and Individual Differences, 92, 112- 118

Mar, R. A., Mason, M. F. & Litvack, A. (2011). How daydreaming relates to life satisfaction, loneliness, and social support: The importance of gender and daydream content. Consciousness and Cognition 21, 401–407.

McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). Psychological Bulletin, 136(2), 188-197.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation

contribute to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 106(1), 121-131.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. Sustainability, 15(7), 5767.

Merchie E. & van keer, H. (2016). Mind Mapping as ameta- Learning Strategy: stimulating pre- adolescents' text- Learning strategies and per for mance ?. Contemporary Educational psychology, 46, 128- 147.

Michael D.Mrazek et.al. (2013). Young and restless: validation of the Mind Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind wandering for youth. Frontiers in Psychology, 4.

Miller, T. M., Topping, K. J., & Thurston, A. (2018). Peer tutoring for children with intellectual disabilities: Outcomes and thoughts. International Journal of Disability, Development and Education, 65(4), 409-425.

Mowlem1, F.; Skirrow1, C.; Reid1, P. ; Maltezos1, S.; Nijjar1, S.& Merwood1, A.(2016).Validation of the Mind Excessively Wandering Scale and the Relationship of Mind Wandering to Impairment in Adult ADHD. Journal of Attention Disorders, 1– 11.

Mylona, P. (2016). Metalearning: a contribution to theory and empirical investigation of year 4 pupils' reflections on their classroom learning. Unpublished doctoral dissertation, University of London.

Norton,L., Owens, T.,& Claek,L. (2004). Analysing meta learning in first-year andergraduates through their reflective discussion and writing in novations in Education and teaching in ternational, 41 (4), 423-441.

Opdal, I. M. (2015). Wandering body, wandering mind? The relationship between bodily movement, creativity and mind wandering,

Department of psychology. UiT – Norway's Arctic University. pp. 1-20

Randall, J., Beier, M., Villado, A. (2018). Multiple routes to mind wandering: Predicting mind wandering with resource theories, Consciousness and Cognition , 28, 67, 26-43.

ROBISON, M.& UNSWORTH, N. (2015). , Working Memory Capacity Offers Resistance to Mind-Wandering and External Distraction in a Context-Specific Manner. Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol. 29, 680–690.

Robison, M., Miller, A., Unsworth, N. (2020). A multi-faceted approach to understanding individual differences in mind-wandering, journal homepage:www.elsevier.com/locate/cognitsagepub.com/journals Permissions.nav.

Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. Psychological Bulletin, 132, 946 –958. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.946

Smallwood, J.,& Schooler, J.W. (2015). The science of mindwandering: Empirically navigating the stream of consciousness. Annual Review of Psychology, 66, 487–518.

Stawarczyk, D., Majerus, S., Maj, M., der Linden, V. (2011). Mind-wandering: Phenomenology and function as assessed with a novel experience sampling method, Acta Psychologica, 136, 370–381.

Stawarczyk, D., Majerus, S., Maj, M., der Linden, V. (2011). Mind-wandering: Phenomenology and function as assessed with a novel experience sampling method, Acta Psychologica, 136, 370–381.

Unsworth, N., Robison, M. (2018). Tracking arousal state and mind wandering with pupillometry, Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience (2018) 18, 638–664. https://doi.org/10.3758/s13415-018-0594-4

Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. Frontiers in Psychology, 14, 1136141.

Watkins, C., Carnell, E., Idodge, c., Wagnev, P. & whalley, c. (2001). Learning aboat Learning Enhance performance, Research Matters, 13, 2-8.

You, J. W. (2019). The relationship between self-regulated learning strategies and procrastination in online learning environments: A meta-analysis. Computers & Education, 132, 39-50. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.01.011

Zanesco, A. P., Denkova, E., & Jha, A. P. (2024). Mind-wandering increases in frequency over time during task performance: An individual-participant meta-analytic review. Psychological Bulletin.

Zhao, M. (2020). Meta- learning Eligibility Traces for More Sample Efficient Temporal Difference Learning. Master of Couputer Science, Mc Gill universiry, Montre'al.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2018). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (2nd ed., pp. 131-146). Routledge. DOI: 10.4324/9781315697048