



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء  
المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس: برنامج مقترح

شميران محمد شحاده عبد الوهاب

202113554

أسماء لجنة الإشراف :

أ. د. معتصم محمد عكور

أ. د. نبيل المغربي

أ. د. جولتان أبو حميد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج  
علم النفس التربوي

فلسطين، كانون الثاني/2026م

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

### صفحة إجازة الأطروحة

القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى

طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس: برنامج مقترح

شميران محمد شحاده عبد الوهاب

202113554

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2026/1/28م من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم

وتوافقهم:

التوقيع

الاسم



1. أ. د. د. معتصم محمد عكور المشرف الرئيس

2. أ. د. د. نبيل المغربي عضو لجنة الأطروحة

3. أ. د. د. جولتان أبو حميد عضو لجنة الأطروحة

فلسطين، كانون الثاني/ 2026م

## الإقرار

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدّم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر و المراجع ذات العلاقة التي تمّ استخدامها.

اسم الطالبة: شميران محمد شحاده عبد الوهاب

الرقم الجامعي: 202113554

التوقيع: 

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2026/2/27م

## الإهداء

قال تعالى: "ووصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا" (الأحقاف:15)

إلى روح والدي رحمه الله، إلى من كان سنداً، ومصدرًا للإلهام ومنبعًا للعطاء، قدوتي في القيم، حضوره في حياتي باقٍ بما غرسه من مبادئ، وما تركه من أثرٍ عميقٍ في النفس و العقل، إليه أهدي هذا العمل عرفانًا بفضلته، ووفاءً لذكراه .

إلى روح عمتي الغالية، التي كانت لي أمًّا ثانية ، تضميني بحنانها وتغمرني بدعائها، كانت مثال النقاء و الطيبة ووردةً لم تذبُل في ذاكرة القلب، إليها أهدي هذا العمل وفاءً لذكراها، وتقديرًا لما منحته من عطاءٍ صامتٍ وأثرٍ خالدٍ.

إلى والدتي الحبيبة التي حملتني في قلبها قبل أن تحملني في رحمها، رمز الصبر والرحمة والعطاء، أمي التي كانت وما زالت المرفأ الآمن في بحر الحياة المتلاطم بصبرك ودعمك ودعائك تيسرت خطوات هذا العمل فكنت السند الثابت في كل المراحل، إليك أهدي هذا الجهد تقديرًا لما بذلته من عطاءٍ لا ينضب تقديرًا و عرفانًا بدورك الأصيل في بناء الطموح وتحقيق الغاية .

إلى أختي الغالية وإخوتي الغاليين وعائلاتهم، سندي وشركاء النجاح ، بما قدموه من دعمٍ وتشجيعٍ ومساندةٍ دائمة.

إلى كلِّ من أسهم بقليلٍ أو كثيرٍ، في إنجاز هذا العمل، أهدي ثمرة هذا الجهد، عرفانًا بالفضل، وتقديرًا لكلِّ يدٍ امتدت دعمًا ومساندة.

شميران محمد عبد الوهاب

## الشكر والتقدير

بكل مشاعر الامتنان و التقدير، أتقدم بخالص الشكر و العرفان إلى جامعتي الجامعة العربية الأمريكية، ممثلةً برئيس برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي الأستاذ الدكتور غسان سرحان على مسانדתه الأكاديمية المتواصلة وتوجيهاته القيمة ومرافقته بإخلاصٍ في انتقاء وكتابة عنوان أطروحتي .

كما أخصّ بالشكر والتقدير،المشرف الرئيس على هذه الأطروحة، الأستاذ الدكتور معتصم عكور لما قدمه من إشرافٍ علميٍّ متين، وتوجيهاتٍ قيّمة، ومتابعةٍ دقيقةٍ كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل.

وأعرب عن عميق امتناني إلى أعضاء لجنة الإشراف على الأطروحة، الأستاذة الدكتورة جولتان أبو حميد، والأستاذ الدكتور نبيل المغربي لما قدّماه لي من ملاحظات بناءة وجهدٍ رفيع المستوى وقيمٍ أسهمت في إثراء هذا المحتوى العلمي وإحكام بنيته.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر وعميق الامتنان إلى عائلتي الكريمة وأصدقائي الأعزاء، وكل فردٍ قدم المساعدة لما بذلوه من تشجيعٍ مستمرٍ كان له الأثر البالغ في إتمام هذا العمل الأكاديمي على الوجه المنشود .

شميران محمد عبد الوهاب

## القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس: برنامج مقترح

شميران محمد شحاده عبد الوهاب

أسماء لجنة الإشراف :

أ. د. معتصم عكور

أ. د. نبيل المغربي

أ. د. جولتان أبو حميد

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التجول العقلي وعلاقته بكل من مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، إضافة إلى تحديد الفروق في هذه المتغيرات وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة، واستكشاف القدرة التنبؤية للتجول العقلي في تفسير مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من (656) طالباً وطالبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الحكومية والخاصة في القدس الشرقية. استخدمت ثلاثة مقاييس مقننة لقياس التجول العقلي، وأهداف الإنجاز، والوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وتم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية كالارتباط، وتحليل التباين المتعدد MANOVA ، وتحليل المسار عبر برنامج AMOS .

أظهرت النتائج مستوى متوسطاً من التجول العقلي لدى الطلبة، مع تفوق التجول العقلي المرتبط بالموضوع على التجول غير المرتبط. كما بينت النتائج ارتفاعاً في مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وتنوعاً في أهداف الإنجاز، حيث جاءت أهداف الإقدام-ذات الأكثر شيوعاً. وكشفت نتائج MANOVA عن وجود فروق دالة في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، مقابل عدم وجود فروق جوهرية تعزى لمتغيري الصف ونوع المدرسة في أغلب المتغيرات الأخرى. كما أظهرت معاملات الارتباط أن التجول العقلي المرتبط بالموضوع يرتبط ارتباطاً إيجابياً وقوياً بكل من مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، في حين يرتبط التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ارتباطاً سالباً مع معظم هذه المتغيرات.

وقد بيّن تحليل المسار وجود قدرة تنبؤية إيجابية للتجول العقلي المرتبط بالموضوع في تفسير مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، مقابل قدرة تنبؤية سالبة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع. وبناءً على هذه النتائج جرى تطوير برنامج تربوي مقترح يستهدف تعزيز التجول العقلي البناء، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، ودعم أهداف الإنجاز الإيجابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي، الوعي ما وراء المعرفي، الشرود الذهني، الضبط المعرفي الذاتي، التوجهات الدافعية.

## فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
أ	الإقرار	.....
ب	الإهداء	.....
ج	الشكر والتقدير	.....
د	ملخص	.....
ي	قائمة الجداول	.....
ن	قائمة الأشكال	.....
س	قائمة الملحقات	.....
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها	.....
1	1.1 مقدمة	.....
5	2.1 أهمية الدراسة	.....
6	1.2.1 الأهمية النظرية	.....
6	2.2.1 الأهمية التطبيقية	.....
7	3.1 مشكلة الدراسة	.....
9	4.1 أهداف الدراسة	.....
10	5.1 أسئلة الدراسة	.....
11	6.1 حدود الدراسة	.....
12	7.1 مصطلحات الدراسة	.....
15	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	.....

15	1.2 الإطار النظري
15	1.1.2 التجول العقلي (Mind Wandering)
15	1.1.1.2 مفهوم التجول العقلي وتعريفه
17	2.1.2 خصائص التجول العقلي
19	3.1.2 أنواع وأشكال التجول العقلي
21	4.1.2 وظائف التجول العقلي وآثاره
23	5.1.2 العوامل المؤثرة في التجول العقلي
24	6.1.2 النظريات المفسرة للتجول العقلي
27	7.1.2 مقاييس التجول العقلي
32	2.2 أهداف الإنجاز (Achievement Goals)
32	1.2.2 مفهوم أهداف الإنجاز وتعريفها
34	2.2.2 نماذج وأنواع أهداف الإنجاز
38	3.2.2 خصائص وأهداف الإنجاز
41	4.2.2 وظائف أهداف الإنجاز وأهميتها
43	5.2.2 مقاييس أهداف الإنجاز (Achievement Goals)
49	3.2 الوعي بمهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Awareness)
49	1.3.2 مفهوم مهارات ما وراء المعرفة وتعريفها
51	2.3.2 مكونات وأبعاد مهارات ما وراء المعرفة

53	3.3.2 أهمية الوعي ما وراء المعرفي ودوره في التعلم
55	4.3.2 أمثلة على مهارات ما وراء المعرفة
57	5.3.2 مقاييس مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills)
63	4.2 الدراسات السابقة
70	1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة
78	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
78	1.3 منهجية الدراسة
78	2.3 مجتمع الدراسة وعينتها
80	3.3 أدوات الدراسة
105	4.3 متغيرات الدراسة
106	5.3 خطوات تنفيذ الدراسة
106	6.3 المعالجات الإحصائية
108	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
108	1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
111	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
119	3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
122	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
126	5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
129	6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

133	7.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.....
144	الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات والبرنامج المقترح .....
144	تمهيد .....
145	1.5 مناقشة السؤال الأول .....
148	2.5 مناقشة السؤال الثاني .....
152	3.5 مناقشة السؤال الثالث .....
155	4.5 مناقشة السؤال الرابع .....
159	5.5 مناقشة السؤال الخامس .....
162	6.5 مناقشة السؤال السادس .....
166	7.5 مناقشة السؤال السابع .....
171	8.5 مناقشة السؤال الثامن .....
174	9.5 التوصيات .....
176	المراجع .....
186	الملحقات .....
237	Abstract .....

## قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع مجتمع الدراسة (طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس) حسب نوع المدرسة والجنس	79
جدول (2.3)	عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية	80
جدول (3.3)	معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة ل فقرات مقياس ما وراء المعرفة (ن = 256)	84
جدول (4.3)	قيم التشيعات المعيارية ل فقرات مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي (ن = 256)	86
جدول (5.3)	معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة ل فقرات مقياس التجول العقلي (ن = 256)	91
جدول (6.3)	قيم التشيعات المعيارية ل فقرات مقياس التجول العقلي على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي (ن = 256)	93
جدول (7.3)	نتائج تحليل استجابات أفراد عينة التطبيق الأولى (ن = 40) على البعد الأول (إقدام- مهمة) من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز باستخدام نموذج سلم التقدير	98
جدول (8.3)	معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة ل فقرات مقياس أهداف الإنجاز (ن = 256)	100
جدول (9.3)	قيم التشيعات المعيارية ل فقرات مقياس أهداف الإنجاز على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي (ن = 256)	101

جدول (10.3) قيم معامل ألفا لكرونيباخ لكل بعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز وللمقياس ككل (ن = 256).....	102
جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس التجول العقلي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.....	108
جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	109
جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	110
جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.....	112
جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إقدام ذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	113
جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إقدام-مهمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	114
جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجمام ذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	115
جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجمام-مهمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	116
جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إقدام-آخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	117

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجماع-آخرين مرتبة تنازليًا	
حسب المتوسطات الحسابية.....	118
جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس الوعي	
بمهارات ما وراء المعرفة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا.....	119
جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد معرفة المعرفة مرتبة تنازليًا	
حسب المتوسطات الحسابية.....	120
جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تنظيم المعرفة مرتبة تنازليًا	
حسب المتوسطات الحسابية.....	121
جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس	
التجول العقلي وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....	122
جدول (15.4) تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات	
(Multivariate) لأبعاد مقياس التجول العقلي وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة	123
جدول (16.4) تحليل التباين على مستوى أحادي المتغيرات (Univariate) لكل بعد على حدة	
على أبعاد مقياس التجول العقلي وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....	125
جدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس	
أهداف الإنجاز وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....	127
جدول (18.4) تحليل التباين تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات	
(Multivariate) لأبعاد مقياس أهداف الإنجاز وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة	128
جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس	
الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....	129

جدول (20.4) تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate) لأبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....130

جدول (21.4) تحليل التباين على مستوى أحادي المتغيرات (Univariate) لكل بعد على حدة على أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.....132

جدول (22.4) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التجول العقلي وأهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة أبعادهما لدى عينة الدراسة (ن=656).....133

جدول (23.4) قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية.....137

## قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (1.3)	البنية العاملية لمقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة (ن = 256).	85.....
شكل (2.3)	البنية العاملية لمقياس التجول العقلي (ن = 256).	92.....
شكل (3.3)	البنية العاملية لمقياس أهداف الإنجاز (ن = 256).	101 .....
شكل (1.4)	المسارات السببية وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج.	136 .....

## قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (أ): المقاييس في صورتها الأولية.....	186	
ملحق (ب) مقاييس العينة الاستطلاعية .....	200	
ملحق (ج): المقاييس بالصورة النهائية.....	206	
ملحق رقم ( ت ): أسماء المحكمين .....	211	
ملحق (ث) البرنامج المقترح .....	212	
ملحق ( ج ) كتاب تسهيل مهمة بحثية .....	236	

## الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها

### 1.1 مقدمة

تؤدي عملية التعلّم دورًا محوريًا في صياغة المسارات العلمية والمهنية للأفراد، إذ تمثل أساسًا لتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في شتى المراحل الدراسية. وتتضاعف أهمية التعلّم في العصر الحالي نظرًا للتطورات التكنولوجية والمعرفية السريعة التي تفرض تحديات استثنائية على المجتمعات والأفراد على حدّ سواء، وتستدعي مستوى عاليًا من المرونة الذهنية والقدرة على إدارة المعرفة بكفاءة. وقد أشار بريس (Preiss, 2022) إلى أنّ العمق الذي تتطلبه العملية التعليمية يتجاوز التلقين المباشر، إذ يشمل تمكين المتعلّم من استخدام طاقاته الفكرية وإطلاق مهاراته الإبداعية في سبيل توظيف المعرفة المكتسبة توظيفًا فعالًا.

ينبثق عن هذه الأهمية المتنامية للتعلّم حاجة ماسة للبحث في العوامل المؤثرة على جودة العملية التعليمية. وتقدم نظرية التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning Theory) إطارًا نظريًا متكاملًا لفهم العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يوظفها المتعلم في تنظيم سلوكه ودفاعيته وعملياته العقلية، حيث يشير زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى ثلاث مراحل أساسية للتعلم المنظم ذاتيًا: التخطيط، والأداء، والتقييم الذاتي. وفي هذا السياق، يردّ مفهوم "التجول العقلي" بوصفه أحد العوامل المحورية التي قد تعترض سبيل المتعلّم؛ فالتجول العقلي كما يُعرّفه سمولوود وسكولر (Smallwood & Schooler, 2006) في أبحاثهم الأصلية، عبارة عن انحراف تلقائي وترحال ذهني يبتعد فيه الفرد عن المهمة الحالية إلى أفكار أو تصورات جانبية، سواء كانت ذات صلة بالمهمة أم لا. وقد أشار جانكر وجرونباوم (Junker & Grünbaum, 2024) إلى أنّ هذا الترحال الفكري لا يقتصر أثره على الجوانب السلبية، بل قد يكون محقّرًا لاستحضار أفكار إبداعية إذا وُظف في السياق المناسب. ومع ذلك، فإنّ التوجه العام في

الدراسات التربويّة والنفسية يركّز على تأثيره السلبيّ في التحصيل الدراسيّ، نظرًا لما يسبّبه من تشتتّ للانتباه يعيق استيعاب المعلومات ويحدّ من تطوّر الأداء الأكاديميّ.

ويتّخذ التحوّل العقليّ أبعادًا أكثر تعقيدًا حين يتفاعل مع متغيّرات نفسية معرفية أخرى كأهداف الإنجاز وعمليّات ما وراء المعرفة؛ إذ أظهرت العديد من الدراسات الحديثة وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى انشغال الذهن بأفكار جانبية من جهة، وفاعلية توجيه المتعلّم لخطه وأهدافه الدراسية وتنظيمه المعرفيّ من جهة أخرى (الجربوع والطلحي، 2024؛ سعد، 2024). انطلاقًا من ذلك، قد يؤديّ التشتتّ الذهنيّ المفرط إلى ضعف الدافعية وانخفاض التركيز، في حين يمكن أن يتحوّل - في ظروف معينة - إلى حافز لاكتشاف طرائق إبداعية لحلّ المشكلات. ويرتبط نجاح المتعلّم في توظيف هذا النشاط الذهنيّ المتقلّب بمدى وعيه باستراتيجيات التعلّم التي يعتمد عليها، وهي استراتيجيات يجمعها الباحثون تحت مظلة "مهارات ما وراء المعرفة".

تؤديّ مهارات ما وراء المعرفة دورًا أساسيًا في توجيه نشاط المتعلّم، إذ تمكّنه من مراقبة عمليّاته الفكرية والسيطرة عليها، وتعيّنه على اتّخاذ قرارات مبنية على وعي مسبق بأسلوب التفكير لديه. وقد أوضح جاو وآخرون (Gao et al., 2024) أنّ هذا المستوى المتقدّم من الوعي الذاتيّ يتيح للمتعلّم تقييم استجاباته للمواقف الأكاديمية وتحديد نقاط القوّة والضعف في استراتيجياته الحالية. كما أكّد الجراح وعبيدات (2011) أهميّة هذه المهارات في الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية؛ إذ يكتسب الطالب القادر على فهم تفكيره والتحكّم به فرصةً لتعزيز قدرته على استرجاع المعلومات وتنظيمها، ومواجهة المشتتات الخارجية والداخلية بصورة أكثر فاعلية.

في الإطار ذاته، تتجلّى أهداف الإنجاز بوصفها محدّدات أساسية للدافعية والتفاعل مع المهمّات التعليمية، وهي تشمل نوعين رئيسيين: الأهداف المرتكزة على الأداء، والأهداف المرتكزة على الإتيان (كما صنفها إليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001) في نموذجهم

الرباعي لأهداف الإنجاز، والذي طوره لاحقاً إليوت وزملاؤه (Elliot et al., 2011) إلى النموذج السداسي). فعندما ينصبّ تركيز المتعلّم على إثبات كفاءته أمام الآخرين والسعي إلى التفوق في الاختبارات، يوصف توجّهه بالأداء. أمّا إذا كان تركيزه يهدف إلى تنمية مهاراته وفهم الموضوعات الدراسية بعمق أكبر، فيُطلق على ذلك توجّه الإتقان. وتفترض البحوث أنّ التوجّه نحو الإتقان أكثر انسجاماً مع تنمية مهارات ما وراء المعرفة، نظراً لأنها تتطلب وعياً ذاتياً بطرق التعلّم ورغبة مستمرة في التحسين والتطوير. ومن جانب آخر، قد يرتبط توجّه الأداء بقوة الدافعية المبنية على التنافس، غير أنّه قد يعرّض المتعلّم لانخفاض مرونة التفكير عند مواجهة الصعوبات.

إنّ التفحص الدقيق للعلاقة بين التجوّل العقليّ ومهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز يمكن من تكوين صورة أوضح حول طبيعة التفاعل العقليّ لدى الطلبة. وقد كشفت الأبحاث عن علاقات متداخلة بين هذه المتغيرات الثلاثة؛ فمن ناحية، أظهرت دراسة فاندارا وتاش ( Vandara & Tash, 2023) وجود علاقة سلبية بين التجوّل العقليّ ومهارات ما وراء المعرفة، حيث يؤثر ضعف الوعي بالعمليات المعرفية على زيادة معدلات التشتت الذهني. ومن ناحية أخرى، بينت دراسة كانج وليم (Kang & Lim, 2023) أن نوع توجهات أهداف الإنجاز (إتقان/أداء) يرتبط بمستويات مختلفة من التجوّل العقليّ، حيث يظهر الطلبة ذوو توجهات الإتقان معدلات أقل من التجوّل العقليّ مقارنة بذوي توجهات الأداء. كما أشارت دراسة هاريس وزملائه ( Harris et al., 2022) إلى العلاقة الإيجابية القوية بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات الإتقان في أهداف الإنجاز. وقد أشارت دراسة سعد (2024) إلى أنّ زيادة وعي الطلبة باستراتيجيات التعلّم وأساليب ضبط التفكير من شأنها أن تقلّل من أثر التجوّل العقليّ السلبيّ، وتحفّز في الوقت نفسه قدرات التأمل والابتكار. كما أوضحت أحمد (2022) أنّ التجوّل العقليّ والأفكار الموجهة نحو الهدف

يشارك في بعض الركائز العصبية المعرفية، ما يعزز فكرة التداخل بين الجانبين وتأثيرهما المشترك في توجيه السلوك الدراسي.

ويظهر من خلال تحليل الأدبيات التربوية الحديثة بأن ثمة فجوات معرفية تتعلق ببعض الجوانب المرتبطة بالتجول العقلي؛ إذ تؤكد بعض الدراسات (He et al., 2023) أثر هذا النمط الفكري في مستوى الاهتمام بالدراسة، كما تشير دراسات أخرى (عثمان، 2024) إلى احتمالية كونه عاملاً وسيطاً بين مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز. ويُعزى ذلك إلى تداخل أنماط التفكير اللاواعي مع خطط المتعلم الدراسية، مما قد يفسر تباين النتائج الأكاديمية لدى الطلبة المتقاربين في قدراتهم العقلية، لكنهم يختلفون في أساليب التحكم بالانتباه والوعي المعرفي.

في ضوء هذه المعطيات، تتبلور الضرورة لدراسة القدرة التنبؤية للتجول العقلي في كل من أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة. ويكتسب هذا التوجه البحثي قيمة إضافية حينما يطبق في بيئة ذات خصوصية اجتماعية وثقافية وسياسية كمدينة القدس، إذ يواجه الطلبة هناك تحديات متعددة قد تزيد من احتمالية حدوث التشتت الذهني والتجول العقلي تتمثل في الضغوط النفسية الناجمة عن الظروف السياسية غير المستقرة، والقيود المفروضة على الحركة والتنقل، وتعدد المرجعيات التعليمية بين المناهج الفلسطينية والإسرائيلية، والصعوبات الاقتصادية التي تواجه أسر الطلبة، فضلاً عن الافتقار للبنية التحتية التعليمية المناسبة في العديد من المدارس المقدسية. ويتضح من مراجعة الدراسات المحلية ندرة الأبحاث التي تتناول هذا الموضوع ضمن سياق فلسطيني، ما يبرز الحاجة إلى عمل علمي يتعمق في تحليل هذه العلاقة من جوانبها المختلفة. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى ملء الفراغ المعرفي بالاعتماد على منهج بحثي يتقضى طبيعة الارتباط بين المتغيرات المدروسة. ويتمثل الهدف الأساس في التحقق من مدى إمكانية

استخدام مستويات التجوّل العقليّ لدى الطلبة في التنبؤ بأهداف الإنجاز التي يسعون إليها، ومدى امتلاكهم للمهارات ما وراء المعرفيّة التي تسهم في ضبط تفكيرهم وتوجيهه.

وستساهم نتائج هذه الدراسة في بناء برنامج مقترح قائم على النتائج البحثيّة المتحصّل عليها، بحيث يستهدف تدريب الطلبة على إدارة التجوّل العقليّ عوضاً عن إغائه، فالتجوّل العقليّ ليس بالضرورة عاملاً سلبياً على الدوام؛ إذ يمكن توجيهه نحو تطوير الأفكار الإبداعية شريطة أن يقترن بوعي ما وراء معرفيّ فعّال. ومن المتوقّع أن يساعد البرنامج في تعزيز أهداف الإنجاز الإيجابية لدى الطلبة، سواءً أكانت متمحورة حول الأداء أم حول الإتقان؛ نظراً لما قد يكتسبونه من مرونة فكريّة، وقدرة على التحكّم بمجرى الأفكار، ومهارات في مواجهة المشتتات الذهنيّة. ويتأسّس البرنامج المقترح على مبادئ علم النفس التربويّ، وينطلق من نتائج دراسات سابقة (الجربوع والطلحي، 2024؛ Rajabi et al., 2024؛ سعد، 2024؛ عثمان، 2024) لفهم أفضل للإجراءات التدريبيّة الملائمة لفئة المرحلة الإعداديّة في مدينة القدس. ومن بين هذه المبادئ التركيز على بناء وعي ذاتيّ لدى الطالب حول أنماط التفكير التي يمرّ بها خلال أداء المهمّات الدراسيّة، بالإضافة إلى ترسيخ استراتيجيّات ما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم الذاتيّ للعمليات الذهنيّة، وكذلك تفعيل أهداف الإنجاز من خلال التحفيز على المشاركة والنقاش وتبني أساليب التعلّم التعاونيّ والمتمايز.

## 2.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

### 1.2.1 الأهمية النظرية

1. تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تتناول هذه المتغيرات مجتمعة في السياق الفلسطيني، ولا سيما في مدينة القدس ذات الظروف التعليمية والاجتماعية الفريدة، حيث تبرز خصوصية المدينة في تعدد المرجعيات التعليمية التي تشمل مدارس السلطة الفلسطينية ووزارة المعارف الإسرائيلية والوقف الإسلامي والأونروا، مع وجود انقسام إداري بين هذه الجهات، كما يواجه الطلبة صعوبات يومية في الوصول إلى المدارس بسبب الحواجز العسكرية والجدار الفاصل، إضافة إلى التحديات النفسية الناتجة عن التوتر السياسي والتهديدات الأمنية المستمرة.
2. تمثل المتغيرات المدروسة محاور أساسية لفهم العمليات المعرفية والدافعية لدى الطلبة، والتي تنعكس مباشرة على جودة التعلم والإنجاز الأكاديمي.
3. تركز الدراسة على طلبة المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة مراهقة تنسم بتغيرات نمائية وعقلية حاسمة تتشكل فيها أنماط التفكير والتعلم الدائمة.

### 2.2.1 الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في:

1. توفير برنامج مقترح يمكن تبنيه من قبل الجهات ذات العلاقة قد تساعد التربويين في المدارس في وضع برامج لخفض التجول العقلي، من خلال تحديد علاقته بالمتغيرات المعرفية الأخرى، مما يساهم في تصميم تدخلات تربوية فعالة تستهدف تقليل شرود الذهن أثناء العملية التعليمية وتعزيز أداء الطلبة الأكاديمي.

2. تساعد نتائج الدراسة مطوري المناهج على تصميم مناهج وأنشطة تعليمية تأخذ بالاعتبار ظاهرة التجول العقلي وآليات الحد منها، من خلال تضمين استراتيجيات تعلم نشطة وتفاعلية تجذب انتباه الطلبة وتقلل من فرص الشرود الذهني.

3. ينسجم البرنامج المقترح مع الاتجاه العالمي نحو تطوير نظم تعليمية أكثر فاعلية ومرونة، ما قد يقدم إضافة نوعية للمناهج وأساليب التدريس والإرشاد النفسي في فلسطين، حيث يوفر إطاراً تدريبياً يستند إلى نتائج علمية موثوقة ويزود المعلمين والمشرفين بأدوات عملية لاحتواء الطلبة الذين يعانون من فرط التجول العقلي، كما يساهم في توجيه الطاقات الفكرية الكامنة نحو أهداف واضحة، الأمر الذي يرفع مستويات التحصيل ويحقق الاستثمار الأمثل للموارد المعرفية.

### 3.1 مشكلة الدراسة

تتزايد في البيئات التعليمية مظاهر تشتت الانتباه وضعف التركيز لدى الطلبة، لا سيما في المرحلة الإعدادية، حيث يتعرض الأطفال لجملة من المثيرات الخارجية والداخلية التي تحول دون استثمار طاقاتهم الذهنية على النحو الأمثل. وقد أشارت دراسة روزنبرج وزملائه ( Rosenberg et al., 2020) إلى أن المرحلة الإعدادية تمثل فترة حرجة في تطور العمليات المعرفية العليا عند المراهقين، حيث تشهد تطوراً ملحوظاً في القشرة الأمامية للدماغ المسؤولة عن التحكم المعرفي، مما يجعل هذه المرحلة مهمة لدراسة ظاهرة التجول العقلي. كما أوصت دراسة الحميدي (2023) بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول التجول العقلي في هذه المرحلة العمرية تحديداً نظراً لتأثيره البالغ على تشكيل عادات التعلم المستقبلية للطلبة. وقد لاحظت الباحثة ومن خلال عملها كمعلمة في مدارس القدس، وكذلك في ضوء ملاحظات زملائها المعلمين وجود تحديات حقيقية ناتجة عن

عدم قدرة عدد كبير من الطلبة على الاحتفاظ بالتركيز لفترات كافية أثناء الحصص الدراسية. وتتراوح المسببات ما بين الظروف البيئية في الصفّ، كازدياد الضوضاء أو طبيعة أساليب التعليم وطريقة شرح المعلم، وبين العوامل النفسية كالدافعية المحدودة أو الافتقار إلى مهارات التحكم في عمليات التفكير وضبط الانتباه. وقد أكدت دراسة ويتون وإيدي (Wheaton & Eadie, 2021) أن هذه المسببات تتفاقم في بيئات التعلم غير المستقرة، في حين بينت دراسة الخطيب والكيلاني (2023) أن البيئة التعليمية في مدينة القدس تتميز بتحديات إضافية تفوق البيئات التعليمية الأخرى، منها تنقل الطلبة عبر الحواجز العسكرية يومياً للوصول إلى مدارسهم مما يؤدي إلى الإرهاق الجسدي والذهني، والتعرض المستمر للتوتر الناجم عن الاضطرابات السياسية، والازدحام الصفي نتيجة نقص المباني المدرسية، وتعرض بعض المدارس للمداهمات المفاجئة، مما يخلق بيئة غير مستقرة تزيد من معدلات التجول العقلي لدى الطلبة.

في هذا السياق، تأتي الدراسة الحالية لتسلط الضوء على "التجول العقلي" بوصفه ظاهرة تربوية شائعة ذات انعكاسات مباشرة على التحصيل الأكاديمي للطلبة. فقد بيّنت الدراسات (الجربوع والطلحي، 2024؛ القحطاني والحارثي، 2022؛ القصبي، 2022؛ الهذلي والحربي، 2023؛ Belardi et al., 2021; Gao et al., 2024) أنّ التجول العقلي يتفاوت في حدّته ويحدث بمعدّل قد يصل إلى 40% من زمن التعلم، وهو ما يؤثر سلبياً على انتباه الطلبة، ويُضعف استيعابهم للمفاهيم الدراسية، ويعرقل قدرتهم على الفهم المنظم. علاوةً على ذلك، يؤكّد القحطاني والحارثي (2022) أنّ ارتفاع معدّل التجول العقلي يرتبط بانخفاض ملحوظ في الأداء الأكاديمي، ويؤدي إلى تقليل فاعلية المشاركة والانخراط في الأنشطة الصفّية.

من جهة أخرى، ترتبط إدارة التجول العقلي ارتباطاً وثيقاً بمدى امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة. وتُظهر الدراسات السابقة (سعد، 2024؛ موسى، 2024؛ Preiss et al., 2016، 2024)

أنّ الطلبة الذين يتمتّعون بوعي مرتفع بعملياتهم الذهنية، مثل التخطيط والتقويم الذاتي والتفكير التأملي، يكونون أقدر على تنظيم انتباههم والتحكّم في مسار تفكيرهم، بما يحدّ من انزلاقهم المتكرّر نحو الأفكار الخارجة عن الموضوع الدراسي. ويسمح لهم هذا النمط من الوعي فوق المعرفي بتوظيف استراتيجيات فعّالة للحدّ من التجوّل العقلي، والاستفادة منه في حالات معيّنة قد تتطلّب توليد الأفكار الابتكارية.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لتستكشف القدرة التنبؤية للتجوّل العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

#### 4.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى استكشاف القدرة التنبؤية للتجوّل العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التجوّل العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.
2. التعرف إلى أكثر أهداف الإنجاز شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.
3. التعرف إلى مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.
4. التحقق من وجود فروق في التجوّل العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة.
5. التحقق من وجود فروق في أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة.

6. التحقق من وجود فروق في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة.
7. استكشاف القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.
8. إعداد برنامج مقترح مستند إلى نتائج القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

### 5.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما القدرة التنبؤية للتجول العقلي في

أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟
2. ما هي أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟
3. ما مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

7. ما القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة

المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

8. ما البرنامج المقترح المستند إلى نتائج القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز والوعي

بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

## 6.1 حدود الدراسة

تتنظم هذه الدراسة ضمن أطرٍ محدّدة تضمن وضوحها المنهجيّ ودقّة تعميم نتائجها، ويمكن

بيان هذه الحدود على النحو الآتي:

### 1. الحدود المفاهيمية

تقتصر الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في سياقها النظريّ، إذ تبيّن الباحثة

المقصود بكلّ مصطلح رئيس مثل "التجول العقلي" و "أهداف الإنجاز" و "مهارات ما

وراء المعرفة"، دون تجاوز هذه المفاهيم إلى معانٍ أو اصطلاحات لم ترد في المتن أو لم

تجرّ معالجتها ضمن الإطار النظريّ والعمليّ.

### 2. الحدود الموضوعية

تتخصر الدراسة في الكشف عن العلاقة بين ظاهرة التجول العقليّ من جهة، وأهداف

الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة من جهة أخرى. كما تتضمّن تقديم برنامج مقترح

يهدف إلى خفض معدّلات التجول العقليّ لدى الطلبة، استنادًا إلى النتائج المستخلصة من

الدراسة.

### 3. الحدود الإجرائية

تحدد هذه الدراسة إجرائياً بخصائص العينة المستهدفة، وبنوعية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، فضلاً عن الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل تلك البيانات. كما يؤخذ في الحسبان مستوى صدق هذه الأدوات وثباتها عند تفسير النتائج وتعميمها.

### 4. الحدود البشرية

تخضع هذه الدراسة لحدٍّ بشريٍّ محدّد، إذ تقتصر على طلبة المرحلة الإعدادية دون غيرهم من المراحل الدراسية. ويأتي هذا التحديد نظراً لطبيعة أهداف البحث، وارتباطها بخصائص فئة عمرية معينة.

### 5. الحدود المكانية

تتركز الدراسة في مدارس المرحلة الإعدادية بمدينة القدس، حيث تتوفر البيئة الميدانية التي تجمع الطلبة المنتمين إلى هذه المرحلة الدراسية. وقد اختير هذا النطاق المكاني لما يحمله من خصوصية ثقافية وتعليمية تستلزم البحث والاستقصاء.

### 6. الحدود الزمانية

تم تنفيذ إجراءات الدراسة خلال العام الدراسي (2025م)، وهو الإطار الزمني الذي جرى اعتماده لجمع البيانات من عينة البحث، وتحليل نتائجها، ثم بناء البرنامج المقترح .

## 7.1 مصطلحات الدراسة

### التجول العقلي (Mind Wandering)

يعرف التجول العقلي وفقاً للفييل (2019) على أنه "هو تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو

غير مرتبطة بها". ويشير إلى الانتقال التلقائي للعقل من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية قد تكون أو لا تكون مرتبطة بالمهمة.

ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه انحراف لا إرادي في تركيز الطالب أثناء أداء المهام الدراسية، حيث ينتقل انتباهه من المحتوى التعليمي الحالي إلى أفكار أو تصورات أخرى قد تكون ذات صلة أو غير ذات صلة بالموضوع المطروح، مما يؤثر على مستوى استيعابه وأدائه الأكاديمي. ويقاس التجول العقلي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الإعدادية المستجيب للدراسة على مقياس التجول العقلي للفيل المعرّب والمستخدم في هذه الدراسة.

### أهداف الإنجاز (Achievement goals)

تُعرّف أهداف الإنجاز وفقاً لإليوت وآخرين (Elliot et al., 2011) بأنها "بنى دافعية - معرفية للنتائج المرتبطة بالكفاءة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها أو تجنبها"، حيث يتم تحديد الكفاءة وفقاً لثلاثة معايير هي: المهمة (Task)، والذات (Self)، والآخرين (Other) مع توجيهين هما الإقدام (Approach) والإحجام (Avoidance).

وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة على أنها التوجهات الدافعية-المعرفية التي تحرك الطالب نحو تحقيق النجاح الأكاديمي، وتشمل سعيه لإتقان المهام التعليمية، أو التفوق على الآخرين، أو تطوير قدراته الذاتية، أو تجنب الفشل والإخفاق. وتقاس أهداف الإنجاز إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الإعدادية المستجيب للدراسة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي المستخدم في هذه الدراسة.

## الوعي بمهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive awareness skills)

تتبنى الباحثة تعريف سبرلنغ وآخرون (Sperling et al., 2002) للوعي بمهارات ما وراء المعرفة بأنه "قدرة الفرد على التفكير في تفكيره الخاص ومعرفته بمعرفته". يتكون من عنصرين رئيسيين: المعرفة بالإدراك (وتشمل المعرفة التصريحية والإجرائية والشرطية)، وتنظيم الإدراك (ويشمل التخطيط والمراقبة والتقييم).

ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "بأنه القدرة على التفكير في التعلم وفهمه والتحكم به. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الإعدادية المستجيب للدراسة على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.

## المرحلة الإعدادية (Middle Stage)

تعرف المرحلة الإعدادية وفقاً للنظام التعليمي الفلسطيني على أنها المرحلة التعليمية التي تمتد من الصف السابع وحتى الصف التاسع، وتقع بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018).

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الثلاثة: التجول العقلي ( Mind Wandering)، وأهداف الإنجاز (Achievement Goals)، ومهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills). ويتناول الفصل تعريف كل مفهوم منها تعريفًا وافيًا، ويشرح خصائصه وأبعاده وأنواعه ووظائفه وفق ما ورد في الأدبيات الحديثة. كما يستعرض أهم النماذج والنظريات ذات الصلة بكل متغير قبل الانتقال للحديث عن المقاييس ذات الصلة بكل متغير وتحليل الدراسات السابقة.

### 1.2 الإطار النظري

#### 1.1.2 التجول العقلي (Mind Wandering)

##### 1.1.1.2 مفهوم التجول العقلي وتعريفه

التجول العقلي هو حالة ذهنية ينصرف فيها انتباه الفرد عن المهمة أو النشاط الحالي لينشغل بأفكار أو مشاعر أخرى تنشأ تلقائيًا في الذهن. بعبارة أخرى، يمكن وصفه بأنه شرود ذهني ذاتي التوليد ينتقل فيه التركيز من البيئة الخارجية أو المهمة المباشرة إلى عالم داخلي من الأفكار (Smallwood & Schooler, 2015).

عرف الفيل (2018) التجول العقلي بأنه تحول تلقائي في تركيز الفرد وانتباهه عن المهمة التي يقوم بها إلى أفكار أخرى، سواء أكانت مرتبطة بموضوع المهمة أم غير مرتبطة بها. وهذا يعني أن التجول العقلي يحدث غالبًا بصورة عفوية دون قصد، حيث ينفصل وعي الفرد عن الواقع المباشر وينشغل بتدفقات من الأفكار الداخلية (Smallwood & Schooler, 2015).

من منظور آخر، يعرف زانيسكو (Zanesco, 2024) التجول العقلي في تحليله الشامل لأكثر من 10,000 مشارك بأنه حالة يكون فيها الأفراد مركزين على شيء آخر غير مهمتهم

الحالية لأكثر من 50% من الوقت نحو نهاية المهمة التي يؤديها؛ وهذا التعريف يؤكد على الطبيعة الشائعة والمتزايدة للتجول العقلي أثناء أداء المهام.

أما جيراردو وزملاؤه (Girardeau et al., 2023) فيعرفونه بأنه "انتقال الانتباه تلقائياً من المهمة الراهنة إلى الأفكار الداخلية"، مؤكدين على الطبيعة التلقائية للظاهرة وقدرتها على التوجه نحو المستقبل والماضي معاً، مما قد يساعد الأفراد على تذكر تنفيذ أعمالهم المخططة.

كما يُعرّف بوزولفا وزملاؤه (Bozhilova et al., 2018) التجول العقلي على أنه الظاهرة التي ينحرف فيها عقل الشخص بعيداً عن المهمة الأساسية، مركزاً بدلاً من ذلك على الأفكار والصور الداخلية غير المرتبطة بالمهمة، ويمكن تصنيفه إلى شكلين متعمد وتلقائي. وفي السياق العصبي المعرفي، يؤكد الباحثون المذكورون أن غالبية استقلاب الدماغ، قريباً من 70-80% منه، يُستهلك بواسطة النشاط التلقائي أو الأفكار المولدة ذاتياً، والباقي من خلال النشاط المبني على المهمة، مما يشير إلى الأهمية الجوهرية لهذه الظاهرة في الوظائف المعرفية البشرية.

يتضح مما سبق للباحثة أن التجول العقلي هو ظاهرة معرفية طبيعية وشائعة تتميز بانتقال الانتباه تلقائياً وعفويّاً من المهمة أو النشاط الحالي إلى مجال الأفكار والتأملات الداخلية، سواء كانت مرتبطة بالمهمة أم منفصلة عنها. وتتراوح هذه الظاهرة بين الشكل التلقائي غير المقصود والشكل المتعمد الموجه، كما قد تتوجه نحو الماضي أو المستقبل أو الحاضر، وتُعد جزءاً أساسياً من النشاط الذهني البشري الذي يستهلك النسبة الأكبر من موارد الدماغ المعرفية، مما يجعل فهم آليات عملها وتأثيراتها على العمليات التعليمية أمراً بالغ الأهمية لتحسين الأداء الأكاديمي لدى المتعلمين.

وختاماً، يشكل التجول العقلي جزءاً طبيعياً من تجاربنا الذهنية اليومية. فهو يمثل "تياراً من خبراتنا الواعية" يتمثل في التحولات المستمرة للانتباه (Preiss, 2022). وقد أشارت بعض

الدراسات إلى شيوع هذه الظاهرة؛ فعلى سبيل المثال، يقدر باحثون أن الأفراد قد يقضون نسبة ملحوظة من وقت اليقظة في حالة شرود ذهني بعيداً عن المهمة التي يقومون بها (Killingsworth & Gilbert, 2010). وعلى الرغم من أن الشرود الذهني شائع بين الناس، إلا أنه لا يُلاحظ بسهولة إلا عند إدراك الفرد نفسه لخروجه عن سياق المهمة. من هنا برز مفهوم "اليقظة العقلية" أو الوعي بالشرود كمقابل للتجول العقلي، حيث يعني انتباه الشخص إلى محتوى أفكاره الحالي وتنبهه لانحراف تركيزه (Preiss, 2022). ويعد هذا الوعي عاملاً أساسياً يساعد على رصد نوبات التجول العقلي وإعادة توجيه الانتباه إلى المهمة الأصلية.

## 2.1.2 خصائص التجول العقلي

يتسم التجول العقلي بجملة من الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميزه كحالة ذهنية فريدة. من أبرز هذه الخصائص أنه حالة داخلية ذاتية المنشأ؛ فالأفكار التي تراود الذهن أثناء الشرود تتبع من عمليات معرفية داخلية وليس من مثيرات خارجية مباشرة. لذلك يوصف أحياناً بأنه تفكير مستقل عن المحفزات الخارجية أو أفكار غير مرتبطة بالمثير (Preiss, 2022). كما يتميز التجول العقلي بأنه سريع الزوال وعابر؛ فقد ينتقل الذهن من فكرة إلى أخرى في ثوان معدودة وبشكل تلقائي. كثيراً ما تحدث هذه التحولات دون إدراك فوري من الفرد، بحيث يجد نفسه قد ابتعد عن المهمة الأساسية لبعض الوقت قبل أن يعي ذلك (Brabec et al., 2016; Hawkins et al., 2022; Bernardi et al., 2021).

وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن التجول العقلي هو ظاهرة محلية تدوم بين 2.5 و10 ثوانٍ (Wong et al., 2022)، مما يؤكد على طبيعتها العابرة والقصيرة المدى. كما يشير هوكنز وزملاؤه (Hawkins et al., 2022) إلى أن حدوثه غير متوقع وعابر مما يضع دراسة

التجول العقلي في موقف علمي فريد ومتحدٍ. وتؤكد الأبحاث العصبية أن "السمة المميزة للانتباه هي طبيعته العابرة والصعوبة في الحفاظ عليه في مهمة واحدة لفترات طويلة من الزمن. ومن الخصائص المهمة أيضاً تلقائية الحدوث وانخفاض مستوى الضبط الإرادي. فعلى الأغلب، يحدث التجول العقلي بشكل لا إرادي نتيجة انجذاب الانتباه إلى أفكار جانبية دون تخطيط مسبق. وفي هذا السياق، يفرق الباحثون بين حالتين: التجول العقلي غير المتعمد الذي يطرأ عفويًا دون قصد، والتجول العقلي المتعمد الذي قد ينخرط فيه الفرد بإرادته ( Seli et al., 2016). ويتسم التجول غير المتعمد بضعف السيطرة الشعورية على انتقال الانتباه، في حين أن المتعمد ينطوي على درجة أعلى من التحكم والوعي بأن الذهن يشرد عن المهمة. ومن هنا، فإن التجول العقلي المتعمد قد يصاحبه إدراك لحظي من الفرد بأنه في حالة شرود، بينما غير المتعمد غالبًا ما يكتشفه الفرد متأخرًا وقد يشعر بالدهشة أو الانزعاج لحدوثه خارج إرادته ( Preiss, 2022).

كذلك يمتاز التجول العقلي بارتباطه بجوانب انفعالية وحسية؛ إذ قد تراود الفرد أثناء الشرود مشاعر مختلفة (كالقلق أو السعادة أو الترقب) تبعًا لمحتوى الأفكار الشرودية. وقد يدفع الشعور بالملل أو النفور من المهمة الحالية إلى زيادة وتيرة الشرود الذهني كنوع من الهروب الذاتي من الوضع غير المرغوب فيه (الجربوع والطلحي، 2024). وبالفعل، يشير بعض الباحثين إلى أن التجول العقلي قد يكون حيلة معرفية دفاعية يلجأ إليها العقل لتجنب المواقف المملة أو المزعجة (Junker & Grünbaum, 2024). في هذه الحالة، يصبح الشرود بمثابة ملاذ ذهني مؤقت ينتقل فيه الفرد إلى أفكار أكثر إمتاعًا أو أقل توترًا من المهمة الراهنة.

أما من المنظور المعرفي، فتظهر الأبحاث ارتباطًا بين التجول العقلي وبعض القدرات التنفيذية. على سبيل المثال، ضعف القدرة على التحكم التنفيذي أو الذاكرة العاملة قد يزيد من

قابلية الفرد للشروع أثناء المهام الصعبة (عثمان، 2024). إذ وجدت دراسات أن انخفاض التركيز أو قصور الذاكرة قصيرة المدى يجعل ذهن أقل قدرة على التمسك بخط التفكير الحالي، مما يفتح الباب أمام أفكار دخيلة تشغل حيز الانتباه (Curşeu & Schruijer, 2010). وبالمقابل، فإن الأفراد ذوي مهارات التركيز القوية قد يكونون أكثر قدرة على كبح الشرود أو التعافي السريع منه. ولهذا السبب، يعد التجول العقلي مؤشراً غير مباشر على مدى إحكام سيطرة الوظائف التنفيذية على مسار التفكير (Curşeu & Schruijer, 2010).

### 3.1.2 أنواع وأشكال التجول العقلي

تعددت تصنيفات التجول العقلي في الأدبيات الحديثة، حيث حاول الباحثون فهم الأنماط المختلفة للشرود الذهني وتصنيفها. من أبرز هذه التصنيفات ما قدمه سيلبي وزملاؤه (Seli et al., 2016) الذين ميزوا بين التجول العقلي المتعمد والتجول العقلي غير المتعمد. وقد سبقت الإشارة إلى هذا التقسيم عند مناقشة خصائص التجول؛ حيث وضحت الباحثة أن التجول المتعمد هو الذي يحدث بقصد من الفرد ووعي منه (كأن يختار الطالب إرخاء انتباهه والتفكير في أمر محبب خلال حصة مملّة)، أما التجول غير المتعمد فهو الذي يفرض نفسه على وعي الفرد دون رغبة منه (كأن يجد الطالب ذهنه قد شرد تلقائياً في أفكار بعيدة أثناء شرح المعلم دون أن يشعر). وهناك تصنيف آخر متعلق بمحتوى الأفكار أثناء الشرود، حيث يميز الباحثون بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (الفيل، 2019). يشير التجول العقلي المرتبط بالموضوع إلى انتقال انتباه المتعلم إلى أفكار لا تتصل مباشرة بالمهمة الحالية ولكنها ذات صلة بموضوع المادة الدراسية. فمثلاً قد يشرد ذهن الطالب خلال حل مسألة رياضية إلى فكرة أخرى حول تطبيق مختلف للمبدأ الرياضي نفسه. في المقابل، التجول غير

المرتبط بالموضوع هو انحراف الانتباه إلى أفكار خارجة تمامًا عن نطاق المادة أو المهمة، كأن ينشغل الطالب بالتفكير في حدث رياضي أو مشكلة شخصية أثناء الدرس وليس لها علاقة بما يتعلمه. هذا التصنيف مهم لأنه يميز بين شرود قد يظل في إطار العملية التعليمية بشكل عام وشرود آخر يخرج عنها تمامًا (Kane et al., 2012).

إضافة إلى ما سبق، يصنف بعض الباحثين التجول العقلي بناءً على نتيجته أو قيمته بالنسبة للفرد إلى شرود منتج وشرود غير منتج (عبد الرحيم وآخرون، 2021). يكون التجول العقلي منتجاً عندما يساهم الشرود في توليد أفكار إبداعية أو حلول مفيدة، وغالبًا ما يرتبط هذا النوع بموضوع المهمة الأصلية أو بالمشكلة التي يفكر فيها الفرد. أما التجول العقلي غير المنتج فهو الشرود الذي لا يثمر عن أي أفكار مفيدة أو جديدة، وعادة ما يكون بعيدًا عن سياق المهمة ولا يؤدي إلا لمزيد من التشتت. ويرتبط النوع الأول أحيانًا بما يسمى "فترة الحضانة" في الإبداع، حيث يترك الفرد المشكلة جانبًا لبعض الوقت ويسمح لعقله بالتجول بحرية، مما قد يقود إلى حلول مبتكرة لاحقًا (Preiss, 2022). أما النوع الثاني فيرتبط غالبًا بتضييع الوقت وضعف الإنجاز (Randall et al., 2014).

ومن التصنيفات الحديثة نسبيًا ما قدمه جونكر وغرينباوم (Junker & Grünbaum, 2024) حول وظيفة الشرود، حيث يطرحان سؤالاً: هل العقل الشارد هو عقل يخطط للمستقبل؟. يشير هذا المنظور إلى نوع من التجول العقلي الموجه نحو التخطيط المستقبلي، إذ قد ينشغل الذهن الشارد بوضع تصورات للمستقبل أو ترتيب المهام القادمة بشكل غير واعٍ. وعلى الرغم من حداثة هذا الطرح، فقد يكون مرتبطاً بمفهوم الشرود المتعمد المنتج، حيث يستثمر العقل فترة الشرود في استكشاف أفكار جديدة أو تصورات مستقبلية بدلاً من مجرد الهروب من الواقع (Junker & Grünbaum, 2024).

## 4.1.2 وظائف التجول العقلي وآثاره

للتجول العقلي جوانب سلبية وأخرى إيجابية تجعله ظاهرة ذهنية مزدوجة التأثير (Mooneyham & Schooler, 2013). فمن ناحية، تؤكد دراسات كثيرة على الأثر السلبي للشرود العقلي على الأداء والتركيز (Randall et al., 2014). عندما يشرد الذهن أثناء مهمة تتطلب تركيزًا مستمرًا، ينخفض أداء الفرد بشكل ملحوظ نتيجة فقدان الانتباه (Smallwood & Schooler, 2006). وقد وجد مراكز وآخرون (Mrazek et al., 2013) أن الشرود الذهني يرتبط بتدني التحصيل لدى الطلاب اليافعين ويعوق عملية التعلم الفعال. وبالمثل، أشار برييس (Preiss, 2022) إلى أن التجول العقلي يشكل عائقًا أمام المهام التي تتطلب تركيزًا عميقًا واستمرارية في الانتباه. وترى الباحثة أن الإفراط في الشرود الذهني أثناء الدراسة يمكن أن يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف الاستيعاب الدراسي وفوات معلومات مهمة. كما قد يتسبب في إطالة زمن إنجاز الواجبات والمهام بسبب الحاجة لإعادة تركيز الانتباه كلما شرد الذهن.

علاوة على ذلك، يرتبط التجول العقلي بالسلوكيات والمشاعر السلبية في السياق الأكاديمي؛ فقد يشعر الطالب بالذنب أو القلق حيال شرود ذهنه المتكرر خاصة عند اقتراب الاختبارات أو المواعيد النهائية للمشاريع (Marchetti et al., 2023). وتشير بعض البحوث إلى أن كثرة الشرود الذهني قد تكون مؤشرًا على انخفاض الدافعية أو الاهتمام بالموضوع المتعلم (He et al., 2023)، إذ وجد هؤلاء الباحثون أن انخفاض الاهتمام بالموضوع الدراسي يزيد من احتمال الشرود عبر تأثيره على الدافعية وبذل الجهد في التركيز. أي أن الطالب غير المهتم قد لا يبذل جهدًا كافيًا للبقاء منتبهًا، مما يفسح المجال لتسلل أفكار عشوائية إلى ذهنه. ومن زاوية أخرى، قد يرتبط الشرود أيضًا بالتسويق الأكاديمي، حيث يخطر الطالب بالخيال وأحلام اليقظة هربًا من مهام صعبة أو غير مرغوبة بدلًا من إنجازها (Esmaili et al., 2021).

على الجانب الآخر، يجادل بعض الباحثين بأن للتجول العقلي وظائف إيجابية محتملة في بعض السياقات. فبينما يُنظر إليه تقليديًا كمعوق للتعلم، تشير دراسات حديثة إلى دوره في تعزيز الإبداع والتفكير الابتكاري. خلال ما يسمى مرحلة الحضانة في حل المشكلات الإبداعية، قد يسمح الشرود العقلي للعقل بتكوين ارتباطات بعيدة المدى بين الأفكار وتوليد حلول غير متوقعة (Baird et al., 2012). فقد وجد بيرد وآخرون (Baird et al., 2012) أن المشاركين الذين أُتيحت لهم فرصة لشرود الذهن أثناء انشغالهم بمهمة بسيطة تمكنوا من حل مسائل إبداعية بشكل أفضل مقارنة بمن بقوا في تركيز مستمر. وترى الباحثة هنا أن تقليل الرقابة التنفيذية قليلاً - وهو ما يحدث أثناء الشرود - قد يفسح المجال لظهور أفكار جديدة من مخزون الذاكرة البعيد، مما يزيد احتمال العثور على حلول مبتكرة. كما أن هناك دلائل على أن الشرود العقلي الإرادي الموجّه يمكن أن يُستثمر إيجابياً، فبعض الكتّاب والفنانين مثلاً يعتمدون ترك العنان لأذهانهم بالشرود أثناء العصف الذهني أو المشي، بهدف توليد أفكار إبداعية. ويطلق برييس وآخرون (Preiss et al., 2016) على هذا النمط "الشرود اليقظ" حيث يتجول العقل مع بقاء درجة من الوعي والتوجيه ليكون الشرود مثمرًا لا عشوائيًا.

إضافة لذلك، قد يؤدي التجول العقلي وظائف تتعلق بالتخطيط المستقبلي وحل المشكلات الشخصية. إذ كثيرًا ما يجد الأفراد أنفسهم يفكرون في أمور حياتية مختلفة أثناء شرودهم - كتخطيط جدول الغد أو تذكر مهام نسوا إنجازها أو استرجاع حوار سابق وإعادة تقييمه. مثل هذه الأفكار قد تكون مفيدة لأنها تساعد الفرد على معالجة شواغله الشخصية في أوقات الفراغ الذهني. من هذا المنطلق، يرى الباحثون أن الشرود الذهني ليس شرًا مطلقًا، بل قد يتيح للعقل فرصة لإعادة تنظيم المعلومات وترتيب الأولويات، خاصة في المهام الروتينية التي لا تتطلب تركيزًا كاملًا. وقد يكون لهذا دور تكيفي، حيث ينشغل العقل البشري تلقائيًا باستكشاف أفكار وأحداث

محتملة كنوع من الاستعداد والتعلم المستمر حتى في غياب مثيرات خارجية مباشرة ( Baird et al., 2012; Preiss et al., 2016).

## 5.1.2 العوامل المؤثرة في التجول العقلي

يتأثر حدوث التجول العقلي وتكراره بعدة عوامل معرفية وبيئية وشخصية ( Kane et al., 2012; Smallwood & Schooler, 2015). ومن أهم العوامل المعرفية سعة الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية للفرد. فالأشخاص ذوو القدرة المحدودة على حفظ المعلومات الآنية ومعالجتها يكونون أكثر عرضة لتسلل أفكار خارجية إلى ذهنهم أثناء القيام بمهمة ما ( McVay & Kane, 2012). كذلك مستوى صعوبة المهمة ودرجة تعقيدها تؤثر على الشرود؛ فعندما تكون المهمة سهلة جداً أو مملة، قد يجد العقل موارد انتباهية فائضة تتجه نحو أفكار أخرى غير مرتبطة بالمهمة الحالية. وعلى النقيض، المهام الشديدة الصعوبة قد تتسبب في إرهاق موارد الانتباه بسرعة، مما يزيد احتمالية الشرود كنوع من الاستراحة الذهنية (Preiss, 2022). بالتالي هناك منحنى على شكل U يصف العلاقة بين صعوبة المهمة والشرود؛ فالمهام المتوسطة الصعوبة تقل فيها نسبة الشرود مقارنة بالسهلة جداً أو الصعبة جداً، حيث يكون الشرود عالياً في طرفي المنحنى (المهام السهلة والصعبة جداً) ومنخفضاً في الوسط (المهام متوسطة الصعوبة).

أما العوامل البيئية فتشمل مشتتات البيئة الخارجية ودرجة الإزعاج والضوضاء المحيطة (Forster & Lavie, 2009). فإذا كان الطالب يدرس في بيئة مليئة بالضوضاء أو الملهيات البصرية، قد ينسحب ذهنه من المهمة ويتجه لأفكار أخرى كاستجابة تكيفية لصعوبة التركيز في بيئة غير مساعدة. كذلك تؤثر خصائص المهمة نفسها مثل طولها الزمني؛ فالمهام الطويلة بلا

فواصل قد تؤدي لشروود الذهن نتيجة إعياء الانتباه وتراجع اليقظة المعرفية مع مرور الوقت (Thomson et al., 2015).

وبخصوص العوامل الشخصية التي تشمل سمات الفرد وحالته النفسية. فقد وجدت بعض الدراسات (Marazek et al., 2013; Stawarczyk et al., 2011) ارتباطاً بين القلق والشروود العقلي حيث أن الأفراد القلقين لديهم مستويات أعلى من شروود الذهن في سيناريوهات تخوفيه أو عند استحضار مخاوف مستقبلية أثناء محاولتهم التركيز. وكذلك الحال بالنسبة لمن يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة أو مزاج مكتئب، إذ قد يجتاحهم سيل من الأفكار السلبية الذاتية أثناء الدراسة أو العمل (Smallwood et al., 2007). وعلى صعيد السمات، يرتبط ضعف اليقظة العقلية (Mindfulness) - أي ميل الشخص لعدم العيش في الحاضر ذهنياً - بارتفاع معدل الشروود. وقد أكدت دراسة الجربوع والطلحي (2024) هذا الارتباط، حيث توصلت إلى أن انخفاض اليقظة العقلية يسهم بشكل دال في زيادة التجول العقلي لدى طالبات الجامعة (الجربوع والطلحي، 2023). وبالعكس فإن تنمية مهارة اليقظة والتركيز الواعي يقلل من الشروود الذهني (Belardi et al., 2022).

### 6.1.2 النظريات المفسرة للتجول العقلي

أثارت ظاهرة التجول العقلي اهتمام الباحثين في مجالات علم النفس المعرفي والتربوي، وظهرت عدة نماذج نظرية في محاولة لتفسيرها. من أبرز التفسيرات الحديثة نموذج ثنائية الانتباه الذي يميز بين نظامين للانتباه في الدماغ: أحدهما موجه نحو المهمة الحالية (Task-Focused) والآخر يشكل ما يسمى "شبكة الوضع الافتراضي (Default Mode Network)" المسؤولة عن الشروود والتفكير الداخلي (Seli et al., 2016). وفق هذا المنظور، يحدث التجول

العقلي عندما يهيمن نشاط شبكة الوضع الافتراضي على الوعي بينما ينخفض نشاط الشبكة المعنية بالمهمة. وعادة ما يحصل هذا الانتقال بشكل تلقائي عندما لا يكون هناك انخراط كافٍ في المحفز الخارجي.

يرتبط بذلك فرضية فك الارتباط (Decoupling Hypothesis) التي تفترض أن الشرود يحدث نتيجة فك ارتباط بين الانتباه والإدراك الحسي الجاري. أي أن العقل يفصل نفسه عن المدخلات الحسية المرتبطة بالمهمة (مثل كلام المعلم أو نص الكتاب) ويعيد توجيه موارده لمعالجة أفكار داخلية مستقلة. هذا الفكك يؤدي إلى ثغرة في استقبال المعلومات الحسية، لذا غالبًا ما يفوت الفرد جزءًا مما يقال أو يعرض أثناء فترة شروده (Schooler et al., 2011). وتؤكد هذه الفرضية الطبيعة مزدوجة الحد للتجول العقلي: فهو يحرر العقل من قيود المثير الراهن، لكنه في الوقت نفسه يحرمه من معلومات قد تكون مهمة.

ومن وجهة نظر معاكسة نسبيًا، تقترح نماذج أخرى مثل نموذج التجول العقلي الموجه (Directed Mind-Wandering Model) ونظرية التحكم المعرفي في التجول العقلي (Cognitive Control Theory of Mind-Wandering) أن التجول العقلي قد لا يكون دائمًا عملية غير موجهة، بل قد ينطوي أحيانًا على استراتيجيات فوق معرفية لدى الأفراد الذين يتقنون توظيفه (Christoff et al., 2016; Irving, 2016). على سبيل المثال، قد يعتمد بعض الطلاب الشرود لأفكار معينة كنوع من التصور البصري أو التخيل العقلي لتعزيز فهمهم للمادة العلمية. هنا لا يكون الشرود انفصالًا تامًا عن مهمة التعلم، وإنما تغييرًا لطريقة المعالجة (من استقبال مباشر إلى تصور ذهني). مثل هذه الاستراتيجيات تقترب من مفهوم "التفكير حول المهمة بصورة غير مباشرة". وقد ألمح برييس (Preiss, 2022) إلى ضرورة امتلاك المبدعين نهجًا فوق معرفيًا في إدارة الشرود بحيث يعرفون متى يسمحون لعقولهم بالتجول وكيف يعودون منه بفائدة.

وتشير الأدبيات إلى أن المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) لدى الأفراد المبدعين تمكنهم من موازنة تأثير كل من الشرود والضبط المعرفي لتحقيق أفضل نتائج إبداعية (Beaty et al., 2015; Zedelius & Schooler, 2016).

في السياق التربوي، لم تحظ ظاهرة التجول العقلي بنماذج نظرية خاصة مقارنة بنظريات الانتباه العامة، إلا أن الباحثين بدؤوا مؤخرًا باستكشاف علاقاتها بمتغيرات تعليمية أخرى. على سبيل المثال، تفترض بعض الاتجاهات النظرية أن التجول العقلي قد يؤثر على دافعية الطالب وتحقيق أهدافه التعليمية عبر دوره في تشتيت الجهود أو إعادة توجيهها (Wammes & Smilek, 2018). كما يُنظر إليه كعائق محتمل أمام ممارسة عمليات ما وراء المعرفة بفعالية، إذ أن الشرود غير المتعمد قد يقطع سلسلة المراقبة الذاتية والتقييم أثناء التعلم (Metcalf & Finn, 2016). هذه التصورات النظرية عن دور الشرود في بيئة التعلم سيتم التطرق إليها بمزيد من التفصيل عند مناقشة علاقات التجول العقلي مع أهداف الإنجاز والمهارات ما وراء المعرفية في نهاية الفصل.

وبناء على ما تقدم، ترى الباحثة أن التجول العقلي ظاهرة ذهنية معقدة تحمل في طياتها تناقضًا ظاهرًا؛ فهي من جهة تعكس ضعفًا في القدرة على التركيز وانضباط العمليات العقلية، ومن جهة أخرى قد تكون منطلقًا لإبداعات وأفكار جديدة في بعض الأحيان. فمن واقع الخبرة التعليمية، يعد الشرود الذهني من أكثر المشكلات شيوعًا بين الطلبة في المرحلة الإعدادية خاصة في المواد الدراسية الأقل جاذبية لهم. وفي هذا السياق، تتفق الباحثة مع الاتجاه الذي يؤكد التأثيرات السلبية للتجول العقلي على التحصيل الدراسي والاندماج الأكاديمي؛ فالطالب الذي يتجول ذهنه باستمرار أثناء الدرس سيواجه صعوبة في تحقيق أهداف التعلم المنشودة وفي اكتساب

المهارات المعرفية اللازمة. ومن هنا تأتي أهمية تنمية وعي الطلبة بشروط أذهانهم وتدريبهم على استراتيجيات للعودة بتركيزهم إلى المهمة، كجزء من مهاراتهم ما وراء المعرفية.

وفي الوقت ذاته، لا تغفل الباحثة الجانب الإيجابي المحتمل للتجول العقلي عند توظيفه بوعي. فبعض الطلبة قد يجدون في أحلام اليقظة متنفساً إبداعياً ومجالاً لتوليد أفكار خارج الصندوق. وعليه، تعتقد الباحثة أن التعامل التربوي الأمثل مع التجول العقلي لا يكون بقمعه كلياً، بل بتعزيز وعي الطلبة به وتوجيهه. فمثلاً يمكن للمعلم مساعدة الطلبة على إعادة التركيز عبر أنشطة تنشيطية قصيرة في منتصف الدرس، بدلاً من مجرد توبيخ الطالب الشارد. كما يمكن تضمين فترات عصف ذهني داخلي منظمة يُسمح فيها للطلبة بالتفكير الحر في موضوع الدرس مما يستثمر ميلهم الطبيعي للشروط بشكل إيجابي. باختصار، تعتبر الباحثة أن التجول العقلي سلاح ذو حدين في العملية التعليمية، وتعتمد استفادة الطالب منه أو تضرره به على مدى وعيه وإدراكه لذاته أثناء التعلم. ومن هنا تتبع أهمية بحث القدرة التنبؤية للتجول العقلي على الجوانب التعليمية الأخرى (كالدافعية المتمثلة في أهداف الإنجاز، والمهارات ما وراء المعرفية) لفهم كيف يمكن أن نوظف هذه الظاهرة أو نعالج آثارها ضمن بيئة تعليمية داعمة.

### 7.1.2 مقاييس التجول العقلي

تعددت المقاييس النفسية التي طُوّرت لقياس ظاهرة التجول العقلي لدى الأفراد، سواء في البيئة العربية أو الأجنبية. وفيما يلي استعراض لأبرز تلك المقاييس مع تحليل خصائصها من حيث عدد الفقرات والأبعاد وطريقة الإجابة ودلائل الصدق والثبات، مع الإشارة إلى الدراسات التي استخدمتها:

**مقياس التجول العقلي (الفيل، 2019) -** وهو مقياس عربي يهدف إلى قياس مستوى التجول العقلي لدى الطلاب. يتكون المقياس في صورته الأصلية من 26 فقرة تُقسّم إلى بُعدين: (1) التجول العقلي المرتبط بالموضوع أو المهمة، و(2) التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع. تعتمد الاستجابة على مقياس ليكرت ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - أبدًا) لكل فقرة. تم التأكد من صدق المحتوى عبر عرض الفقرات على محكمين، كما أشارت نتائج التحليل إلى تمايز الفقرات عبر البُعدين المذكورين مما يدعم صدق البناء المفترض. أما ثبات المقياس فقد تحقق عبر حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث تم الإبلاغ عن قيمة ثبات مرتفعة (حوالي 0.85 فأعلى) مما يدل على اتساق داخلي جيد للمقياس. استخدم هذا المقياس في عدة دراسات عربية لاحقة لقياس شروء الذهن لدى المتعلمين؛ مثل دراسة أحمد وآخرين (2023) ودراسة عبد الفتاح ورضا (2021) على طلاب الجامعة التي تبنت نفس الفقرات والأبعاد تقريبًا (32 فقرة بثلاثة بدائل للإجابة).

**مقياس التجول العقلي (العتيبي، 2020) -** لقياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. تكوّن هذا المقياس من 30 فقرة توزعت على بُعدين مطابقين تقريبًا لمقياس الفيل (18 فقرة لقياس التجول العقلي المرتبط بالمهمة، و12 فقرة لغير المرتبط بها). اعتمدت الاستجابة صيغة ليكرت خماسية (من "أبدًا" إلى "دائمًا") لتمكين الحصول على مدى أوسع من الدرجات. قام العتيبي بالتحقق من صدق المحتوى عبر التحكيم، ثم استخدم منهج النمذجة بالاستجابة للفقرة (نموذج التقدير الجزئي) لتحسين بناء المقياس، مما وفر دليلًا على صدق البناء من خلال تطابق البيانات مع النموذج النظري. أما فيما يتعلق بالثبات، فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لبُعد التجول المرتبط بالمهمة 0.84 وللبُعد غير المرتبط 0.87، كما بلغ الثبات الكلي قرابة 0.90 في دراسات استطلاعية، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي. استخدم المقياس في أبحاث حديثة

منها دراسة (القحطاني والحارثي، 2022) التي تناولت خفض التجول العقلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية تعليمية.

### مقياس التجول العقلي (طالبة والنوايسة، 2023) - هدف المقياس إلى قياس تجول

الفكر وعلاقته باجترار الأفكار السلبية لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزة. اعتمد الباحثان في تطوير المقياس على الأدبيات السابقة والتجارب الميدانية، وتكون المقياس بعد التحكيم من عدد من الفقرات تغطي جوانب شروء الذهن أثناء الدراسة. تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة بحسب الرسالة؛ حيث تحقق صدق المحتوى بعرضه على لجنة محكمين، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي استخلاص عامل/عاملين يفسران البناء النظري للمقياس (على غرار مرتبط/غير مرتبط بالمهمة). كما أظهرت النتائج معامل ثبات مرتفع (أشارت الرسالة إلى أن معامل كرونباخ لفقرات المقياس يفوق 0.80). استخدم الزغبي (2024) هذا المقياس في دراسة علاقة التجول العقلي بيقظة العقل والإخفاق المعرفي لدى طلبة جامعة تبوك، مما وفر دعمًا إضافيًا لصدقه حيث ارتبطت درجاته بعلاقات منطقية مع متغيرات مثل اليقظة الذهنية والإخفاق المعرفي.

### يُعد (Mrazek et al., 2013) Questionnaire Mind-Wandering - يُعد

مقياس التجول العقلي الخاص بمرازك وزملائه أحد أبرز المقاييس الأجنبية في هذا المجال؛ ما أسموه استبيان شروء الذهن بهدف قياس مستوى الشروء الذهني كصفة Trait لدى الأفراد. يتألف المقياس من 5 عبارات قصيرة تعكس مدى معاناة الشخص من تجول ذهنه بعيدًا عن المهمة الحالية (مثل: "أجد صعوبة في البقاء منتبهًا للمهمة التي أمامي"). يتم الرد على كل عبارة بمقياس تقدير Likert غالبًا من 1 إلى 6 حيث تعبر الدرجات الأعلى عن تجول عقلي أكبر. أظهرت دراسات التحقق أن المقياس ذو ثبات عالٍ ( $\alpha \approx 0.85$ ) رغم قلة الفقرات، ويتمتع بصدق

تلازمي جيد إذ ارتبطت درجاته بارتفاع التفكير غير المرتبط بالمهمة الذي يتم قياسه بطريقة العينة التجريبية أثناء أداء مهمات الانتباه. كما أظهر صدقًا بنيويًا من خلال ارتباطه السلبي بالأداء القرائي وبالمزاج والصحة النفسية لدى المراهقين (حيث ارتبطت درجات التجول الأعلى بمستويات أعلى من التوتر وانخفاض الرضا عن الحياة). تم تطوير هذا المقياس باللغة الإنجليزية، وقد استُخدم عالميًا في عدة أبحاث.

### مقياس التجول العقلي المتعمد/العفوي (Carriere et al., 2013) - يميز هذا

المقياس بين نوعين: الشرود العقلي العفوي (غير المقصود) والشرود العقلي المتعمد (المقصود). طور هؤلاء الباحثون مقياسين فرعيين ضمن استبيان من 8 فقرات بالمجمل؛ حيث تقيس 4 فقرات ميل الفرد إلى التجول ذهنيًا بشكل متعمد (أي باختيار منه للهرب من الملل مثلاً)، وتقيس 4 فقرات أخرى الشرود العفوي الخارج عن إرادته. يُجيب المفحوص عن كل منها على مقياس ليكرت سباعي (1 = نادرًا جدًا إلى 7 = كثير جدًا) مثلاً. أظهرت النتائج الأصلية أن النموذج الثنائي (عفوي/متعمد) هو الأفضل تمثيلًا للبيانات مقارنة بنموذج أحادي البعد كذلك تمتعت المقاييس الفرعية بثبات جيد ( $\alpha$  يتراوح بين 0.88 و 0.91) وثبات إعادة اختبار مقبول على مدى أسبوعين. كما ارتبط الشرود العفوي بسمات كاضطراب القلق العام وضعف ضبط الانتباه، بينما ارتبط الشرود المتعمد بالانفتاح على الخبرة وبمحاولة تخفيف الملل، مما يعطي دلائل صدق تمييزي بين النوعين. وقد استعان به بعض الباحثين العرب في إغناء إطارهم النظري؛ فمثلاً استفادت شيماء سليمان (2024) من التمييز بين الشرود المتعمد والعفوي عند بناء مقياسها للتجول العقلي لدى طلاب الجامعة، إلا أنه - بحسب علم الباحثة - لم تُنشر بعد ترجمة رسمية معتمدة للمقياس كاملاً، وإن كان يمكن تضمين بنوده في الدراسات بعد ترجمتها وتحكيمها.

في المحصلة، تميزت المقاييس العربية للتجول العقلي عمومًا بتقسيم الظاهرة إلى بعدين (مرتبط بالمهمة مقابل غير مرتبط) مع عدد فقرات يتراوح بين 26 و34 فقرة وصيغ استجابة من 3 إلى 5 بدائل. توفرت للمقاييس أدلة مختلفة على الصدق ودلائل ثبات عالية (معاملات ألفا كرونباخ بين 0.84 و0.93 في أغلب الدراسات). أما المقاييس الأجنبية فأدخلت مفاهيم جديدة (كتميز الشرود المتعمد) وجاءت مختصرة (5-8 فقرات فقط) مع احتفاظها بمعاملات ثبات جيدة. ويلخص الجدول التالي المقاييس المذكورة أعلاه:

المؤلف (السنة)	المقياس المستخدم	توفر نسخة	الأبعاد وعدد الفقرات	طريقة الإجابة	دلائل الصدق	دلائل الثبات
الفيل (2019)	مقياس التجول العقلي	متوفر تجارياً في مكتبة الأنجلو المصرية	بُعدان: (1) التجول العقلي المرتبط بالموضوع/المهمة، (2) التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع - 26 فقرة	مقياس ليكرت ثلاثي (دائماً - أحياناً - أبداً)	صدق المحتوى عبر التحكيم، صدق البناء من خلال تمايز الفقرات عبر البُعدين	معامل ألفا كرونباخ مرتفع (حوالي 0.85 فأعلى)
العتيبي (2020)	مقياس التجول العقلي	متاح ضمن رسالة دكتوراه غير منشورة	بُعدان: (1) التجول العقلي المرتبط بالمهمة (18 فقرة)، (2) التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة (12 فقرة) - مجموع 30 فقرة	مقياس ليكرت خماسي (من "أبداً" إلى "دائماً")	صدق المحتوى عبر التحكيم، صدق البناء باستخدام نموذج الاستجابة للفقرة (نموذج التقدير الجزئي)	معامل ألفا كرونباخ للبعدين المرتبط بالمهمة (0.84) وللبعدين غير المرتبط (0.87)، الثبات الكلي (0.90)
طوالبة والنوايسة	مقياس التجول العقلي	متاح ضمن رسالة	مقياس لقياس تجول الفكر وعلاقته باجترار	غير محدد في	صدق المحتوى عبر التحكيم،	معامل كرونباخ ألفا يفوق

0.80	التحليل العاملي الاستكشافي أظهر استخلاص عامل/عاملين	الوثائق المرفقة	الأفكار السلبية (عامل/عاملين مشابهين للمقاييس السابقة)	ماجستير غير منشورة		(2023)
معامل ألفا كرونباخ مرتفع (حوالي 0.85) رغم قلة الفقرات	صدق تلازمي: ارتباط بالتفكير غير المرتبط بالمهمة المقاس تجريبياً، ارتباط سلبي بالأداء القرائي والمزاج	مقياس ليكرت سداسي (1-6)	أحادي البعد - 5 فقرات	متاح باللغة الإنجليزية	استبيان التجول العقلي (MWQ)	Mrazek et al. (2013)
معامل ألفا كرونباخ مرتفع (بترأوح بين 0.88 و0.91)، ثبات إعادة اختبار مقبول على مدى أسبوعين	صدق بنائي: النموذج الثنائي أفضل من النموذج أحادي البعد، صدق تمييزي من خلال ارتباطات متميزة	مقياس ليكرت سباعي (1-7)	بُعدان: (1) التجول العقلي العفوي (غير المقصود) - 4 فقرات، (2) التجول العقلي المتعمد (المقصود) - 4 فقرات	متاح باللغة الإنجليزية، لا توجد ترجمة عربية معتمدة	مقياس التجول العقلي المتعمد/العفوي	Carriere et al. (2013)

## 2.2 أهداف الإنجاز (Achievement Goals)

### 1.2.2 مفهوم أهداف الإنجاز وتعريفها

يقصد بأهداف الإنجاز تلك الدوافع أو المقاصد التي يتبناها المتعلمون وتوجّه سلوكياتهم

أثناء سعيهم لتحقيق النجاح في المهام الأكاديمية أو غيرها من مهام الأداء. بعبارة أخرى، تعبر

أهداف الإنجاز عن الغايات الذهنية التي يصبو إليها الطلبة عند خوضهم مواقف الإنجاز (مثل

حل اختبار أو إتمام مشروع)، وهذه الغايات تشكل الإطار المرجعي الذي يحدد كيف يعرف الطالب النجاح وماذا يأمل تحقيقه من المهمة (Hulleman et al., 2010). أشار مصطفى (2021) إلى أن مفهوم توجهات أهداف الإنجاز يمثل منظومة من الاتجاهات والسلوكيات المرتبطة بعملية الإنجاز. فهي تصف جوانب مختلفة من دوافع المتعلم نحو هدف معين، وتتعاكس في الطريقة التي يقترب بها من المهام ويتعامل معها (محاسنة وآخرون، 2019).

وقد قدم الباحثون عدة تعريفات لأهداف الإنجاز، لعل أبرزها تعريف الزغول (2006) الذي ينظر لها على أنها تمثيلات معرفية للمعتقدات والإدراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات التي تحفز نشاط الفرد نحو الإنجاز. هذا التعريف الواسع يوضح أن هدف الإنجاز ليس مجرد رغبة عابرة، بل هو بناء معرفي يشتمل على اعتقاد الطالب حول المهمة (سهلة أم صعبة، مهمة أم لا)، وتفسيره لأسباب النجاح أو الفشل، ورغبته الخاصة فيما يود تحقيقه، واهتمامه بالموضوع، والغاية النهائية التي يتطلع إليها (Ames, 1992; Nicholls, 1984). وترى الباحثة هنا أن كل هذه العناصر الإدراكية تشكل صورة ذهنية تحرك دافعية الطالب وتحدد نوع النشاط الذي سينخرط فيه ودرجة مثابرته فيه. وعندما يتبنى الطالب هدفاً معيناً، فإنه بطريقة ما يجيب عن سؤال: "لماذا أتعلم ولماذا أبذل الجهد؟" وتكون إجابته المجردة (سواء كانت لأتعلم وأتفوق أو لأحصل على درجة عالية أو أتجنب الفشل) هي ما يحدد هدفه الإنجازي.

ومن التعريفات المهمة الأخرى، عرّف هولمان وزملاؤه (Hulleman et al., 2010) أهداف الإنجاز بأنها "تمثيل معرفي موجه نحو المستقبل يوجه السلوك نحو حالة نهائية مرتبطة بالكفاءة والتي يلتزم الفرد إما بالاقتراب منها أو تجنبها". كما يرى ماكلياند (McClelland, 1985) أهداف الإنجاز كدافعية يكون فيها الوصول إلى معيار التميز مُرضياً ومُحفزاً للسلوك الإنجازي. بينما تعرّف دانيلز وزملاؤها (Daniels et al., 2009) أهداف الإنجاز بأنها "غرض

السلوك المرتبط بالكفاءة"، مما يربطها بإحدى الحاجات الإنسانية الأساسية وهي الحاجة للكفاءة مع إحدى القيم المجتمعية الأساسية وهي الإنجاز.

### 2.2.2 نماذج وأنواع أهداف الإنجاز

شهدت أدبيات علم النفس التربوي تطوراً في النماذج النظرية التي تصنف أهداف الإنجاز وتفسر أنماطها؛ ومن أبرزها نظرية توجه الهدف (Goal Orientation Theory) التي سعت إلى دمج المكونات المعرفية والانفعالية للدافعية لتحقيق التكامل في فهم سلوك الإنجاز (عثمان، 2024). وقد نتج عن ذلك عدة نماذج تصنيفية لأهداف الإنجاز، أهمها ما يلي:

#### أ. النموذج الثنائي (Dualistic Model)

وهو من أقدم التصنيفات، ويقسم توجهات أهداف الإنجاز إلى بُعدين أساسيين هما: هدف الإتقان (أو هدف التعلم الداخلي) وهدف الأداء (أو الهدف الخارجي) (عثمان، 2024). ويشير هدف الإتقان (Mastery Goal) إلى توجه المتعلم نحو إتقان المهمة وتعلم المادة لذاتها. فالطالب هنا يهتم باكتساب المعرفة وتحسين كفاءته وفهمه بغض النظر عن كيفية مقارنته بالآخرين. هذا البعد يتصل بإدراك الطالب للأسباب الداخلية التي تدفعه للتعلم مثل حب الاستطلاع أو تطوير المهارة. أما هدف الأداء (Performance Goal) فيعبر عن توجه المتعلم نحو إظهار الكفاءة أمام الآخرين والحصول على اعتراف أو درجة تدل على تفوقه (خليوي، 2022؛ مفرج و علاونة، 2014). أي أن الدافع هنا خارجي، كالرغبة في نيل إعجاب المعلم أو التفوق على الزملاء. الطالب ذو هدف الأداء يهتم بالنتيجة الخارجية (علامة، مرتبة) أكثر من اهتمامه بتحسين قدراته الذاتية.

وقد وضع هذا النموذج الثنائي أساس التفرقة بين نوعين مختلفين من الدافعية: داخلية موجهة نحو تطوير الذات، وخارجية موجهة نحو إثبات الذات. وقد كان له أثر كبير في الأبحاث المبكرة، إلا أنه تبين أنه تبسيط مفرط لتنوع أهداف الإنجاز الممكنة (Conti, 2000).

### ب. النموذج الثلاثي (Trichotomous Model)

جاء استجابة للحاجة لمزيد من التفصيل، ويقسم أهداف الإنجاز إلى ثلاثة أنواع: (1) أهداف الإتقان، (2) أهداف الأداء-الإقدام، (3) أهداف الأداء-التجنب؛ يركز هدف الإتقان (Mastery Goal) هنا على اكتساب المعرفة والخبرة باعتبار المهمة فرصة للتعلم والنمو. في نظر الطالب الذي يتبنى هذا الهدف، النجاح يعني أن يصبح أكثر فهماً وتمكناً من المادة العلمية (Chazan et al., 2022).

أما هدف الأداء-الإقدام (Performance-Approach Goal) فيتمثل في سعي الطالب إلى إثبات تفوقه وقدراته مقارنة بالآخرين (مصطفى، 2021). الطالب هنا ينظر للإنجاز كوسيلة لنيل مكانة متميزة، فيركز على الحصول على أعلى الدرجات والتفوق على زملائه وحصد الإعجاب.

في المقابل، هدف الأداء-التجنب (Performance-Avoidance Goal) يعني أن تركز الطالب ينصب على تجنب الفشل أو الظهور بمظهر الضعيف أمام الآخرين. فغاية المتعلم هنا هي ألا يكون أقل من غيره وألا يتعرض للإحراج أو الحكم السلبي. لذا قد يتجنب التحديات الصعبة خشية أن يخفق فيها فينكشف "عجزه" أمام الآخرين (خليوي، 2022؛ مفرج وعلاونة، 2014).

أضاف هذا النموذج بُعد الإقدام/التجنب إلى هدف الأداء، مما ساعد في فهم أن بعض الطلبة قد يسعون بنشاط لإثبات ذاتهم (أداء-إقدام) بينما آخرون قد يسيطر عليهم خوف الفشل (أداء-تجنب). وفي حين أن كلاهما يهتم برأي الآخرين، فإن سلوكهما يختلف: فصاحب أداء-إقدام يقدم على المشاركة والمنافسة، أما صاحب أداء-تجنب فقد ينسحب أو يخفي جهده لتفادي الفشل (Cury et al., 2002).

### ت. النموذج الرباعي (Model 2×2)

يجمع بين بُعد نوع الهدف (إتقان/أداء) وبُعد الاتجاه (إقدام/تجنب) ليعطي أربعة أنواع من أهداف الإنجاز (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondakci, 2014). هذه الفئات الأربع هي:

- **هدف إتقان-إقدام (Mastery-Approach):** رغبة في تحسين الذات وإتقان المهارات إلى أقصى حد. يسعى الطالب هنا للتقدم بالنسبة لقدراته السابقة وتحقيق الكفاءة العالية في المهمة.
- **هدف إتقان-تجنب (Mastery-Avoidance):** رغبة في تجنب نقص الكفاءة أو ضياع المهارة. أي أن الطالب يود تجنب أن يفوته فهم شيء أو أن ينسى ما تعلمه، ويحرص ألا يفشل في الوصول إلى مستوى إتقان كان يسعى إليه.
- **هدف أداء-إقدام (Performance-Approach):** رغبة في إظهار التفوق على الآخرين كما في النموذج الثلاثي. الطالب يريد أن يكون الأفضل وأن يُنظر إليه كمتميز.
- **هدف أداء-تجنب (Performance-Avoidance):** رغبة في تجنب الظهور بمظهر الضعف أمام الآخرين، وهو مشابه لما سبق شرحه. الطالب يتفادى المواقف التي قد يبدو فيها أدنى من غيره.

يظهر من خلال التحليل أعلاه أن هديّ الإتيقان (إقدام/تجنب) يركزان على المقاييس الذاتية للنجاح (تحسين مهاراتي أو عدم فقداي لما لدي)، في حين يركز هديّ الأداء على المقاييس الاجتماعية (التفوق على الآخرين أو عدم الظهور دونهم). وقد وجدت الباحثة خلال المراجعة الأدبية أن هذا النموذج لاقى قبولاً واسعاً في البحوث لما وفره من شمولية أكبر. وتبنت العديد من الدراسات هذا التصنيف الرباعي عند قياس توجهات الهدف لدى الطلاب، حيث يتم الاستفسار عن دوافعهم ضمن هذه الفئات الأربعة.

### ث. النموذج السداسي (Model 2×3)

- طرحه إليوت وزملاؤه (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) لتوسيع التصور، بحيث يجمع بين ثلاثة محاور مرجعية للهدف (المهمة Task، الذات Self، الآخرين Others) وكل محور منهما له اتجاهان (إقدام/تجنب) لتشكيل ستة أنواع أهداف في هذا النموذج:
- أهداف الإقدام القائمة على المهمة: يقارن الطالب أداءه بمعايير المهمة نفسها مع السعي لاكتساب الكفاءة وتحقيق متطلبات المهمة على أكمل وجه. مثال: أن يهدف لحل كل مسائل الواجب صحيحة (بمعيار المهمة).
  - أهداف الإحجام القائمة على المهمة: يقارن الطالب أداءه بمعايير المهمة أيضاً ولكن يكون همه تجنب الفشل في المهمة نفسها (مثال: أن يتجنب ارتكاب أخطاء في حل المسائل).
  - أهداف الإقدام القائمة على الذات: يقارن المتعلم أداءه بأدائه السابق، سعياً للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء الشخصي. أي أن نجاحه يُقاس بتحسّنه الذاتي (مثال: تحسين درجته بنسبة معينة عن الاختبار السابق).

– أهداف الإحجام القائمة على الذات: أيضاً مقارنة بالذات السابقة، ولكن التركيز على تجنب التراجع أو الأداء الأسوأ من ذي قبل. فالطالب لا يريد أن يكون أداءه الحالي أقل من أدائه السابق.

– أهداف الإقدام القائمة على الآخرين: يقارن الطالب أداءه بأداء زملائه سعياً ليكون أفضلهم (مثال: أن يحقق أعلى درجة في الصف).

– أهداف الإحجام القائمة على الآخرين: يقارن الطالب أداءه بالآخرين لكن هدفه تجنب أن يكون أسوأ منهم (مثال: فقط ألا يكون ترتيبه الأخير في الصف).

يوفر هذا النموذج (2×3) تفصيلاً أدق يجمع بين مرجعية التقييم (مهمة/ذات/آخر) ونمط الدافعية (إقدام/تجنب). وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تتبنى النموذج السداسي (2×3) لتوجهات أهداف الإنجاز كما ورد في إليوت (Elliot et al., 2011)، حيث ارتأت الباحثة أنه الأنسب لمجتمع الدراسة وأهدافها. فالنموذج السداسي يوازن ببساطة كافية وشمولية مقبولة بين أنواع الدوافع المختلفة، دون إفراط في التفصيل قد يربك فهم الطلبة عند قياس توجهاتهم الهدافية.

### 3.2.2 خصائص وأهداف الإنجاز

تتطوي أهداف الإنجاز على خصائص تجعلها عاملاً جوهرياً في دينامية التعلم والدافعية لدى الطالب. من أهم هذه الخصائص أن أهداف الإنجاز ليست ثابتة بالضرورة بل تتميز بطبيعة ديناميكية تتغير باختلاف السياق والمادة الدراسية وحتى المهمة ذاتها (Dowson & McInerney, 2003). فقد يتبنى الطالب هدف إتقان في مادة يجبها وهدف أداء في مادة أخرى يشعر فيها بالتنافسية أو بالضعف. كما يمكن للطالب أن يجمع بين عدة أهداف في الوقت نفسه ولكن بأوزان مختلفة؛ فمثلاً قد يرغب في إتقان المادة وفي نفس الوقت يهمله ألا تكون درجاته أقل

من المتوسط، فيظهر لديه مزيج من دافعية الإتقان والأداء-التجنب ( Linnenbrink-Garcia et al., 2018).

كذلك تتسم أهداف الإنجاز بأنها وثيقة الصلة بالعواطف والتحفيز الذاتي، حيث تشكل أنظمة دافعية متميزة ترتبط بعمليات ومخرجات مختلفة نوعياً. فلكل نوع من الأهداف مجموعة من المشاعر والسلوكيات المصاحبة له. الطلاب ذوو هدف الإتقان عادة ما يُبدون شغفاً وفضولاً أثناء التعلم، ولا يثنيهم الفشل المؤقت لأن تركيزهم منصب على التحسن والتعلم، كما يظهرون مثابرة أعلى عند مواجهة الصعوبات ومستويات أعلى من الدافعية الداخلية ( Katz-Vago & Benita, 2024). في المقابل، الطلاب ذوو هدف الأداء-تجنب قد يعانون من قلق الأداء بشكل أكبر، لأن همهم الأساسي هو تفادي إخفاق يراه الآخرون. أما من يتبنى أهداف الأداء-الإقدام فقد يشعر بالحماس والتنافسية وربما شيء من الغرور عند النجاح، لكنه أيضاً معرض للإحباط الشديد إذا تفوق عليه أحد لأنه يقيّم نجاحه نسبياً (Senko, 2019).

ومن الخصائص المهمة كذلك أن أهداف الإنجاز توجه استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطالب بشكل متميز ومتسق. فقد وجدت بعض الدراسات أن الطلبة ذوي هدف الإتقان أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات عميقة في التعلم مثل الفهم والتنظيم والمراجعة الذاتية، لأن غايتهم الفعلية هي الاستيعاب والتطوير المستمر للكفاءة (Özçakmak et al., 2021). بينما يميل أصحاب أهداف الأداء (خاصة الأداء-إقدام) إلى استراتيجيات سطحية أو موجهة نحو تحقيق نتيجة سريعة، مثل الحفظ الصم أو البحث عن طرق مختصرة للإجابة، لأن تركيزهم على مظهر التفوق الخارجي أكثر من فهم المحتوى بعمق (Kadioğlu & Uzuntiryaki, 2014؛ Alhadabi & Karpinski, 2020). أما أصحاب هدف الأداء-تجنب فقد يتجنبون تماماً مواجهة التحديات أو قد يلجؤون إلى التسويف والانسحاب كاستراتيجية لتجنب المواقف التي قد يُحكم فيها عليهم

بالفشل. من هنا، يتضح أن نوع الهدف يؤثر على جودة المشاركة الأكاديمية: فأهداف الإلتقان تعزز المشاركة الإيجابية والتعلم النشط، بينما بعض أهداف الأداء قد تقود إلى مشاركات سطحية أو حتى سلوكيات غير صحية كالغش أو تجنب المهام (Mouratidis et al., 2018).

وتتأثر أهداف الإنجاز بعوامل سياقية مثل بيئة الصف وأساليب التقويم، حيث تشير نظرية توجه الهدف إلى أن توجهات الأهداف الفردية للطلبة تتشكل نتيجة للتاريخ التعليمي الفردي والعوامل الشخصية إلى جانب جوانب السياق التعليمي الحالي، وتحديداً هيكل الأهداف الصفية. فمثلاً، البيئة التعليمية التي تشدد على المقارنة بين الطلاب والتنافس وتمجد أصحاب الدرجات الأعلى (بيئة أهداف الأداء) قد تعزز تبني أهداف الأداء لدى الطلبة سواء الإقدام للفوز أو التجنب لتفادي الخسارة (Meece et al., 2006). في حين أن البيئة التي تركز على التحسن الفردي والنقد الشخصي وتشجع الطلبة على الجهد والفهم (بيئة أهداف الإلتقان) ربما تعزز أهداف الإلتقان (Ames, 1992). وقد أشارت دراسة حديثة أن الدمج بين بيئة الإلتقان وبيئة الأداء-الإقدام يمكن أن يحقق أفضل النتائج للطلبة (Linnenbrink, 2005). وقد أشارت بعض الدراسات العربية في السياق الجامعي إلى انتشار نوع معين من الأهداف تبعاً لمناخ الكلية؛ فمثلاً وجدت دراسة أحمد (2022) أن النمط السائد بين طلبة جامعة بغداد كان هدف الأداء-التجنب يليه الأداء-الإقدام، مع انتشار أقل لأهداف الإلتقان، حيث تعكس هذه النتيجة ربما واقع بيئة تنافسية يخشى فيها الطلبة الفشل أكثر من رغبتهم في التعلم لذاته.

علاوة على ذلك، تشير الأبحاث الحديثة إلى أن العلاقة بين أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي أكثر تعقيداً مما كان يُعتقد سابقاً. ففي حين تنبئ أهداف الإلتقان بنتائج تكيفية مثل الجهد والمثابرة والاستراتيجيات العميقة، فإن أهداف الأداء-الإقدام قد تنبئ بالتحصيل الأكاديمي بشكل أكثر اتساقاً من أهداف الإلتقان، خاصة عندما تكون متطلبات المهمة واضحة ومحددة

(Senko, 2019). هذا يشير إلى أن كلا النوعين من الأهداف يمكن أن يكون مفيداً في ظروف تعليمية معينة، وأن الهدف التربوي ينبغي أن يكون تعزيز توجه متوازن يجمع بين الرغبة في الإتقان والسعي للتميز في الأداء.

#### 4.2.2 وظائف أهداف الإنجاز وأهميتها

تؤدي أهداف الإنجاز دوراً محورياً في تحديد مخرجات التعلم والسلوك الأكاديمي للطلبة، ولذلك تحظى باهتمام الباحثين والتربويين على حد سواء. يمكن النظر إلى وظائف أهداف الإنجاز من عدة زوايا:

من زاوية الدافعية، تعمل أهداف الإنجاز كمحرك داخلي يوجه مقدار الجهد والمثابرة الذي يبذله الطالب. فالطالب ذو الهدف الواضح يكون أكثر استعداداً لبذل الجهد لتحقيق غايته. وعلى سبيل المثال، الطلبة ذو أهداف الإتقان يظهرون مثابرة أعلى عند مواجهة صعوبات دراسية لأنهم ينظرون للصعوبة كتحدٍ ينبغي التغلب عليه ضمن رحلة التعلم. في حين أن من يتبنون هدف الأداء-التجنب قد ينهار دافعهم بسرعة أمام الصعوبات خوفاً من الفشل العلني. بهذا المعنى، تعتبر أهداف الإنجاز منبئات بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالوقت والجهد (مصطفى، 2021)، فهي تنتبأ بمدى استمرار الطالب في الدراسة عند الشدائد أو انسحابه.

من زاوية أخرى، تؤثر أهداف الإنجاز على تحصيل الطالب وإنجازه الفعلي. فقد وجدت الدراسات أن تبني أهداف الإتقان يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي العالي على المدى الطويل، لأنها تعزز تعلمًا أكثر رسوخًا وفهمًا أعمق للمادة (Hossain & Chowdhury, 2019). بينما ارتباط أهداف الأداء بالتحصيل متباين: أحياناً يظهر هدف الأداء-الإقدام ارتباطاً إيجابياً بتحصيل جيد خاصة في الاختبارات القياسية، ربما لأن الدافع التنافسي يدفع الطالب للاستعداد جيداً؛ ولكن

هدف الأداء-التجنب غالبًا يرتبط سلبياً أو لا يرتبط، إذ قد يحصل أصحابه على نتائج أقل من قدراتهم بسبب قلقهم وتجنبهم للمجازفة (Al-Shawashreh et al., 2017).

وتلعب أهداف الإنجاز أيضاً دوراً في الصحة النفسية والتكيف الدراسي. فطلبة هدف الإتقان يتمتعون عادة بضبط ذاتي وانفعالي أفضل، حيث يركزون على تطويرهم الشخصي ولا يقسون على أنفسهم إن أخفقوا بل يتعلمون من الأخطاء. على العكس، قد يعاني طلبة هدف الأداء-التجنب من ضغط نفسي عالٍ خوفاً من الإخفاق، ما قد يسبب لهم توتراً مستمراً وربما مشاعر دونية إذا وقع الفشل (Hulleman et al., 2010). أما طلبة هدف الأداء-الإقدام فقد يواجهون مشكلات مثل الغطرسة أو ضعف العمل الجماعي لأن همهم التفوق الفردي، لذا فإن لتوجهات الهدف أثر على كيفية تعامل الطالب مع زملائه أيضاً: فذو أهداف الإتقان أكثر تعاوناً واستعداداً لمساعدة الآخرين، بينما ذو هدف الأداء التنافسي قد يفضل العمل الفردي والتفوق الشخصي (Hulleman et al., 2010).

ومن حيث الأهمية التربوية، تكمن قيمة فهم أهداف الإنجاز في إمكانية توجيه مناهات التعلم بصورة تعزز الأهداف الإيجابية (كالإتقان والإقدام الصحي) وتخفف من الأهداف السلبية (كالتجنب). فالمعلم حين يدرك أن طالباً ما دافعه الأساسي هو تجنب الفشل، يمكنه أن يعمل على طمأنته وتشجيعه على المحاولة وتقبل الأخطاء كجزء من التعلم. وحين يرى آخر يركز فقط على الدرجات، يمكنه أن يوجه انتباهه إلى قيمة التعلم نفسه وليس النتيجة فقط (Esmaili et al., 2021). لقد حاولت بعض التدخلات التربوية تغيير توجهات أهداف الطلاب عبر تعزيز عقلية النمو Growth Mindset لديهم (أي الإيمان بأن الذكاء والمهارة قابلة للنمو بالجهد)، مما يدفعهم أكثر نحو أهداف إتقان بدلاً من أهداف أداء ثابتة. وتشير نتائج هذه التدخلات إلى نجاح نسبي

في تحسين تحصيل الطلبة وتقليل قلقهم من الفشل (Esmaili et al., 2021)، مما يدل على الدور الحيوي لأهداف الإنجاز في تشكيل خبرة الطالب التعليمية.

### 5.2.2 مقاييس أهداف الإنجاز (Achievement Goals)

حظي مفهوم أهداف الإنجاز باهتمام واسع في ميدان علم النفس التربوي، وانعكس ذلك في تطوير مقاييس عدة لقياس توجهات الأهداف الأكاديمية لدى المتعلمين. تتضمن أهداف الإنجاز عادة بُعدين رئيسيين على الأقل: أهداف الإتقان (Mastery Goals) التي تركز على تنمية الكفاءة الذاتية والفهم، وأهداف الأداء (Performance Goals) التي تركز على إظهار التفوق مقارنة بالآخرين؛ وقد توسع المنظرون لاحقاً لتقسيم كل منهما إلى توجهات مقتربة ومبتعدة (مثل السعي للنجاح مقابل تجنب الفشل). فيما يلي أبرز المقاييس المستخدمة لقياس هذه الأهداف وتحليل خصائصها:

#### – مقاييس أهداف الإنجاز 2×3 (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011)

المقياس المعتمد في الدراسة الحالية: يمثل هذا المقياس التطوير الأحدث في نظرية أهداف الإنجاز، حيث طوره إليوت ومورايا وما بيكرون (2011) كاستجابة للحاجة إلى نموذج أكثر شمولية يفسر دوافع الإنجاز المختلفة. يتكون النموذج 2×3 من تقاطع ثلاثة معايير للكفاءة (المهمة Task، الذات Self، الآخرين Others) مع اتجاهين دافعيين (الإقدام Approach، التجنب Avoidance)، مما ينتج عنه ستة أنواع مختلفة من أهداف الإنجاز هي:

1. هدف المهمة-الإقدام (Task-Approach): السعي لإتقان المهمة وتحقيق متطلباتها بشكل

صحيح

2. هدف المهمة-التجنب (Task-Avoidance): تجنب أداء المهمة بشكل خاطئ أو ناقص

3. هدف الذات-الإقدام (Self-Approach): السعي لتحسين الأداء الشخصي مقارنة بالأداء

السابق

4. هدف الذات-التجنب (Self-Avoidance): تجنب التراجع عن المستوى الشخصي السابق

5. هدف الآخرين-الإقدام (Other-Approach): السعي للتفوق على الآخرين وإظهار التميز

6. هدف الآخرين-التجنب (Other-Avoidance): تجنب الظهور بمستوى أدنى من الآخرين

يتكون المقياس من 18 فقرة موزعة بالتساوي على الأبعاد الستة (3 فقرات لكل بُعد)،

ويجب المفحوص عنها على مقياس ليكرت سباعي يتراوح من "لا أوافق بشدة (1)" إلى "أوافق

بشدة (7)". وقد أظهرت الدراسات الأصلية لإليوت وزملائه (2011) دعماً قوياً للنموذج المقترح،

خاصة في ضرورة التمييز بين أهداف المهمة وأهداف الذات، مع تحقيق مؤشرات صدق وثبات

ممتازة.

في دراسة مراجعة منهجية شاملة أجراها لاور وزملاؤه (Lower et al., 2023)، تم

تحليل 47 دراسة استخدمت النموذج 2×3، وأظهرت النتائج استقراراً في البنية العاملية للمقياس

ومعاملات ثبات عالية تراوحت بين 0.76-0.94 عبر الأبعاد المختلفة. كما أكدت دراسة

التكيف الأرجنتيني لموران وزملائه (Morán et al., 2022) تفوق النموذج السداسي على عشرة

نماذج بديلة بمؤشرات مطابقة ممتازة.

في السياق العربي، لا تزال الأبحاث حول النموذج 2×3 محدودة مقارنة بالنموذج 2×2

التقليدي. وتمثل الدراسة الحالية إضافة مهمة للأدبيات العربية من خلال تطبيق هذا النموذج

المتطور على طلبة المرحلة الإعدادية في البيئة الفلسطينية، مما سيوفر فهماً أعمق لدوافع الإنجاز

لدى هذه الفئة العمرية الحرجة.

## مبررات اختيار النموذج 2×3 في الدراسة الحالية: اختارت الباحثة النموذج 2×3 لعدة

### أسباب علمية مقنعة:

1. الشمولية: يغطي النموذج مدى أوسع من دوافع الإنجاز مقارنة بالنماذج السابقة
2. الدقة التشخيصية: يمكّن من تمييز أدق بين أنواع الدافعية المختلفة لدى الطلبة
3. الملاءمة العمرية: يناسب المرحلة الإعدادية حيث تتبلور هوية الطالب الأكاديمية
4. الثراء النظري: يوفر إطاراً أغنى لفهم العلاقات مع التجول العقلي ومهارات ما وراء المعرفة

### استبيان أهداف الإنجاز (Elliot & Murayama, 2008) – يعد مقياس إلبوت

ومورايلاما المسمى "Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R)" من أشهر المقاييس الأجنبية الحديثة التي تقيس الأهداف بأسلوب 2×2 (إتقان/أداء × مقرب/مبتعد). يحتوي المقياس على 12 فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد فرعية هي: هدف الإتقان-المقرب، هدف الإتقان-المبتعد، هدف الأداء-المقرب، هدف الأداء-المبتعد. ويقاس كل بُعد بثلاث عبارات، ويجب الطالب عنها على مقياس ليكرت خماسي يتراوح من "أوافق بشدة (5)" إلى "لا أوافق بشدة (1)". في الدراسة الأصلية، تحقق للمقياس صدق بنيوي قوي من خلال التحليل العاملي التأكيدي الذي أكد البنية رباعية الأبعاد، كما أظهرت الأبعاد ارتباطات مميزة مع متغيرات خارجية (مثل ارتباط أهداف الإتقان بتحسينات ذاتية وأهداف الأداء بالتركيز على التنافس). أما الثبات الداخلي فقد كان جيداً، حيث بلغت معاملات كرونباخ ألفا تقريباً 0.70 إلى 0.85 لكل بعد في عينة جامعية. في البيئة العربية، تم ترجمة هذا المقياس واستخدامه في عدة أبحاث. على سبيل المثال، تبنت د. بشرى أحمد (2022) النسخة المعربة من استبيان إلبوت ومورايلاما في قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة بغداد. وقد ذكرت في منهجيتها أن الاستبيان يحوي الأبعاد الأربعة المذكورة بعدد 12 عبارة، وتم التحقق من ملاءمة

الترجمة عبر التحكيم، وحفقت الأبعاد ثباتًا جيدًا ( $\alpha$  تراوحت بين 0.74 و 0.79 وفق ما ورد في الدراسة).

### مقياس كرسنوفر واز للتوجهات الهدافية ( Was Goal Orientation )

(Questionnaire) - طُوّر هذا المقياس على يد كريستوفر (Christopher Was) وزملائه لقياس أنماط توجه الهدف لدى الطلبة، وتمت معالجته إلى العربية (كما ورد في المحاسنة، 2018). قام المحاسنة بتعريب المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة كبيرة من طلبة الجامعات في الأردن (801 طالبًا وطالبة). أظهر التحليل العاملي وجود أربعة عوامل رئيسية تعكس الأبعاد الكامنة لاستبيان واز، وهذه العوامل تتوافق مع تقسيم مشابه لنموذج  $2 \times 2$  (حيث تمثل مثلًا: إتقان مقرب، أداء مقرب، إتقان مبتعد، أداء مبتعد). بلغت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس مستوى دال إحصائيًا ومقبولًا، مما يعني ثباتًا جيدًا عبر العبارات الأربعة لكل عامل. كما تمتع المقياس بصدق تمييزي حيث كشفت النتائج عن فروق دالة بين المجموعات المفحوصة وفق بعض المتغيرات: فقد وجدت الدراسة فروقًا في درجات أهداف الإتقان والأداء-المقرب تبعًا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي (إذ تفوقت الإناث على الذكور في التوجهات الإتقانية، وبرز طلبة التخصصات العلمية في بعض أهداف الأداء مقارنة بالإنساني). يدل ذلك على أن النسخة المعربة احتفظت بحساسيتها في قياس الفروق الفردية كما في النسخة الأصلية. بالنسبة لطريقة الإجابة، اعتمد المقياس مقياس ليكرت الخماسي تتراوح خياراته من "تتطبق عليّ كثيرًا" إلى "لا تتطبق عليّ إطلاقًا". تم التحقق من صدق المحتوى عبر الترجمة الخلفية وتحكيم النسخة العربية من قبل أساتذة متخصصين قبل تطبيقها.

### مقاييس أخرى لأهداف الإنجاز - إلى جانب المقياسين أعلاه، استعان بعض الباحثين

بمقاييس أخرى لقياس أهداف الإنجاز، خاصة قبل شيوع نموذج  $2 \times 2$ . من هذه المقاييس مقياس

التوجهات الهدافية ثنائي البعد الذي يقيس فقط بُعدي الإتقان والأداء دون تفرير المقرب/المبتعد. على سبيل المثال، استخدم البيلي (Albaili, 2003) مقياساً لقياس أهداف الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين تحصيلياً مقابل منخفضي التحصيل في الإمارات. تكون المقياس من عبارات تقيس ميل الطالب نحو أهداف تعليمية/إتقان (مثل الرغبة في فهم المادة العلمية بعمق) في مقابل أهداف أدائية (مثل الحرص على نيل درجات أعلى من الآخرين). حقق هذا المقياس ثباتاً جيداً ( $\alpha$  تجاوز 0.80) وارتبطت درجاته بمؤشرات التحصيل الفعلي للطلاب مما دعم صدقه التنبؤي، وفي السياق المدرسي، شاع استخدام استبانة أنماط أهداف التعلم المقتبسة من مقياس ميدغلي وزملائه (Midgley et al., 2000) المعروفة باسم " PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales". يتضمن جزء الأهداف في PALS عدة فقرات لقياس توجه الإتقان (مثلاً 5-6 فقرات) وتوجه الأداء (بنفس العدد)، وقد تمت ترجمتها إلى العربية في بعض الدراسات.

إجمالاً، ومن خلال التفاصيل أعلاه، تقيس مقياس أهداف الإنجاز - العربية والمترجمة - أبعاداً متعددة لتوجهات الطلبة نحو النجاح الأكاديمي. المقياس الشائع حالياً (Elliot et al., 2011) يضم 6 أبعاد و18 فقرة بخيارات Likert السباعية - وتتبناه الدراسة الحالية، أما المقياس الأقدم فتضم بعدين رئيسيين (إتقان/أداء) مع عدد فقرات يتراوح بين 10 إلى 20 فقرة إجمالاً. وعموماً تتمتع هذه المقياس بصدق محكمين جيد وتأييد نظري قوي، كما أظهرت تحليلات العوامل صدق بناء حيث تتمايز الأبعاد وفقاً للنظرية. كما أن الثبات الداخلي مقبول إلى جيد في معظم الدراسات ( $\alpha$  غالباً بين 0.70 و0.85). تتوفر النسخ الأجنبية الأصلية بسهولة، وتوجد عدة ترجمات عربية منشورة إما في أوراق بحثية أو أطروحات جامعية، مما يجعل الحصول على نسخة منها أمراً ممكناً عبر تلك المصادر.

وفيما يلي ملخص للمقاييس المذكورة أعلاه:

المؤلف (السنة)	المقياس المستخدم	توفر نسخة	الأبعاد وعدد الفقرات	طريقة الإجابة	دلائل الصدق	دلائل الثبات
Elliot, Murayama, & Pekrun (2011) - المعتمد في الدراسة الحالية	مقياس أهداف الإنجاز 2×3 (AGQ)	متاح بالإنجليزية، سيتم ترجمته وتكييفه للبيئة العربية	سنة أبعاد: (1) هدف المهمة-الإقدام، (2) هدف المهمة-التجنب، (3) هدف الذات-الإقدام، (4) هدف الذات-التجنب، (5) هدف الآخرين-الإقدام، (6) هدف الآخرين-التجنب - 18 فقرة (3 لكل بُعد)	مقياس ليكرت سباعي (7-1)	صدق بنائي قوي عبر التحليل العالمي التأكدي، تفوق على 10 نماذج بديلة، صدق تمييزي بين الأبعاد الستة، ثبات مماثل صدق عبر ثقافي في بيئات متعددة ثقافية متنوعة	معامل كرونباخ ألفا ممتاز (0.80-0.96) للأبعاد المختلفة، ثبات مماثل عبر الدراسات في بيئات ثقافية متنوعة
Elliot & Murayama (2008)	استبيان أهداف الإنجاز المعدل (AGQ-R)	متاح باللغة الإنجليزية مع ترجمات عربية في دراسات متعددة	أربعة أبعاد: (1) هدف الإقتان-المقرب، (2) هدف الإقتان-المبتعد، (3) هدف الأداء-المقرب، (4) هدف الأداء-المبتعد - 12 فقرة (3 لكل بُعد)	مقياس ليكرت خماسي (1-5)	صدق بنائي من خلال التحليل العالمي التأكدي، ارتباطات مميزة مع متغيرات خارجية	معامل كرونباخ ألفا يتراوح بين 0.70 و0.85 للأبعاد المختلفة، وفي المعربة تراوح بين 0.74 و0.79
المحاسبة (2018)	مقياس كرسنوفر	متاح في دراسة	أربعة عوامل رئيسية تعكس التوجهات	مقياس ليكرت	صدق المحتوى عبر الترجمة	معاملات الاتساق

الداخلي دالة إحصائياً ومقبولة	الخلفية والتحكيم، صدق تمييزي أظهر فروقاً دالة بين المجموعات	خماسي (من) تنطبق علي كثيراً إلى لا تنطبق علي إطلاقاً	الهدفية: إتقان مقرب، أداء مقرب، إتقان مبتعد، أداء مبتعد - عدد الفقرات حوالي 4 لكل عامل	المحاسنة (2018)	واز للتوجهات الهدفية	
معامل ألفا كرونباخ تجاوز 0.80	صدق تنبؤي: ارتباط الدرجات بمؤشرات التحصيل الفعلي للطلاب	غير محدد في الوثائق المرفقة	بُعدان: (1) أهداف تعليمية/إتقان، (2) أهداف أدائية - عدد الفقرات غير محدد	غير محدد في الوثائق المرفقة	مقياس التوجهات الهدفية ثنائي البعد	Albaili (2003)
غير محدد في الوثائق المرفقة	غير محدد في الوثائق المرفقة	غير محدد في الوثائق المرفقة	بُعدان رئيسيان: (1) توجه الإتقان، (2) توجه الأداء - عدد الفقرات 5-6 لكل بُعد	متاحة ترجمات عربية في بعض الدراسات	استبانة أنماط أهداف التعلم (PALS)	Midgley et al. (2000)

### 3.2 الوعي بمهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Awareness)

#### 1.3.2 مفهوم مهارات ما وراء المعرفة وتعريفها

يشير مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) إلى وعي الفرد وإدراكه لعمليات تفكيره وتنظيمه لها. إنه باختصار "التفكير في التفكير" - أي معرفة الشخص بما يعرفه وبما لا يعرفه، وقدرته على مراقبة وتحسين طرق تفكيره وتعلمه. وعندما نقول الوعي بمهارات ما وراء المعرفة فإننا نعني إدراك المتعلم لاستراتيجياته المعرفية (مثل التلخيص، الاستنتاج، المراجعة) وقدرته على استخدامها وتقييم فاعليتها أثناء عملية التعلم (Schraw & Dennison, 1994).

عرّف الجراح وعبيدات (2011) الوعي ما وراء المعرفي بأنه الانتقال من مجرد التفكير إلى التأمل في التفكير وإدراك العمليات والاستراتيجيات الذهنية المستخدمة خلال التعلم. فهو مستوى أعلى من النشاط العقلي يتطلب من المتعلم أن يكون واعياً بذاته مفكراً ومحللاً لها.

وقد أكد بورسالي وأوز (Bursalı & Öz, 2018) على أن الوعي ما وراء المعرفي يتمثل في قدرة المتعلمين على التخطيط والتحكم بعملية التعلم الخاصة بهم. أي أن الطالب المتمتع بمهارات ما وراء معرفية يكون قادراً على وضع خطة لما سيتعلمه وكيف سيتعلمه، ومتابعة تقدمه أثناء التعلم، وتعديل استراتيجياته إذا لزم الأمر. من جهة أخرى، قدّم نيلسون (Nelson, 1996), كما ورد في (Gao et al., 2024) تعريفاً شاملاً لما وراء المعرفة بأنه "الإدراك المتعلق بالإدراك نفسه، وهو نظام لمراقبة العمليات المعرفية كالإنتباه والتذكر والتعلم، والتحكم بما تم الحصول عليه من معلومات وتعديلها ومعالجتها". كما أكد ليونز وزيلازو (Lyons & Zelazo, 2011), كما ورد في (Gao et al., 2024) على هذا المفهوم.

يتضح من هذا التعريف أن ما وراء المعرفة يشمل عنصرين أساسيين: المراقبة (Monitoring) والتحكم (Control) في العمليات المعرفية. فالمتعلم الواعي بما وراء معرفته يراقب انتباهه مثلاً ليعلم متى يتشنتت، ويراقب فهمه ليعرف أي الأجزاء صعبة عليه، ثم يمارس التحكم كأن يعيد تركيز انتباهه أو يعيد قراءة جزء غير مفهوم. وبذلك يكون ما وراء المعرفة بمثابة جهاز ضبط ذاتي لعقل المتعلم يرشده خلال حل المشكلات أو دراسة المواضيع.

تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين يستخدمون مصطلح مهارات ما وراء المعرفة بالتبادل مع الوعي ما وراء المعرفي، بينما يفرق آخرون بينهما. فالمهارات تشير إلى الإجراءات الفعلية التي يقوم بها المتعلم (مثل التخطيط، المراقبة، التقييم)، أما الوعي فهو إدراكه لتلك المهارات واستعداده لاستخدامها. في السياق الحالي، سنعامل المصطلحين على أنهما متكاملان: الوعي

بمفهوم ما وراء المعرفة يعني أن يمتلك الطالب مهارات ما وراء معرفية ويعرف متى وكيف يوظفها. وهذا الوعي يتضمن معرفة أنواع استراتيجيات التفكير المختلفة، ومعرفة متى تكون إحداها مناسبة، وكيفية تطبيقها وتقييم نجاحها.

### 2.3.2 مكونات وأبعاد مهارات ما وراء المعرفة

عمل الباحثون عبر العقود الماضية على تفكيك مفهوم ما وراء المعرفة إلى مكوناته الفرعية لفهمه بشكل أوضح. واحدة من المحاولات الأولى كانت لعالم النفس جون فلافل (Flavell, 1979) في أواخر السبعينات، حيث قسم معرفة ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledge) إلى ثلاث مكونات معرفية، مميّزاً إياها عن خبرة ما وراء المعرفة (Metacognitive Experience):

- أ. معرفة الشخص (Self-Knowledge): أي معرفة الفرد بقدراته ونقاط قوته وضعفه المعرفية. مثل أن يعرف الطالب أنه يجيد الحفظ السريع لكنه ينسى بسرعة ما لم يراجعها، أو أنه يفهم الرياضيات أفضل من التاريخ.
- ب. معرفة المهمة (Task Knowledge): إدراك طبيعة المهمة أو المشكلة التي يواجهها، من حيث صعوبتها وما تتطلبه من موارد أو وقت. فمثلاً يعلم الطالب أن قراءة فصل من الأدب تحتاج تركيزاً ووقتاً أطول من حل مسألة حسابية متوسطة.
- ت. معرفة الاستراتيجيات (Strategy Knowledge): معرفة الطرق والوسائل المتاحة لإنجاز المهمة، مثل أساليب المذاكرة (التلخيص، وضع أسئلة، الخرائط الذهنية) أو استراتيجيات الحل (الرسم التخطيطي، تجربة حل أبسط...إلخ).

إلى جانب هذه المعرفة، أضاف فلافل (Flavell, 1979) أن ما وراء المعرفة يتضمن أيضاً الضبط الذاتي للمعرفة - أي استخدام تلك المعرفة للتحكم في عملية التفكير. في وقت متزامن تقريباً، اقترحت آن براون (Brown, 1978) تصنيفاً شبيهاً ركز على العمليات، فقسمت مهارات ما وراء المعرفة إلى: التخطيط، والمراقبة (الفحص والتدقيق أثناء العمل)، والمراجعة أو التقييم النهائي. وتتفق هذه العمليات مع ما نسميه اليوم دورة التنظيم الذاتي للتعلم.

وفي أوائل التسعينات، طرح برسيزين (Presseisen, 1991) تصنيفاً مختصراً تضمن

بعدين فقط:

أ. فهم وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة: ويعني اختيار الاستراتيجية الملائمة للموقف التعليمي وفهم كيفية تطبيقها.

ب. مراقبة الأداء: أي متابعة تنفيذ الاستراتيجية وتقييم نتائجها أثناء وبعد التنفيذ.

أما في الأدبيات العربية، قدم الجراح وعبيدات (2011) نموذجاً لكومار (Kumar, )

1998, كما ورد في الجراح وعبيدات، (2011) يجمع عدة أطروحات، حيث حددا ثلاثة أبعاد

أساسية للوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة:

أ. تنظيم المعرفة (Knowledge Organization): ويتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط

المسبق للتعلم، ومعالجة المعلومات وتنظيمها، وإدارة عملية اكتساب المعرفة، ثم تقييم نتائج تعلمه.

هذا البعد يركز على الجانب الإجرائي (مهارات التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم الذاتي).

ب. معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition): وهو وعي المتعلم بمعرفته النظرية

(المعلومات والحقائق التي يعرفها)، والإجرائية (كيفية أداء المهام)، والشرطية (متى ولماذا تُستخدم

استراتيجية معينة). ويمثل هذا البعد المحتوى الذي يعرفه الفرد عن قدراته المعرفية واستراتيجياته.

ت. معالجة المعرفة (Knowledge Processing): ويُقصد بها قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات والمهارات المناسبة في إدارة المعلومات أثناء التعلم. أي التطبيق الفعلي للمهارات فوق المعرفية خلال إنجاز المهمة، مثل اتخاذ قرار بتغيير استراتيجية القراءة عند ملاحظة عدم فهم فقرة معينة.

وتعكس هذه الأبعاد الثلاثة بصورة شاملة ما يتضمنه الوعي ما وراء المعرفي: ماذا أعرف عن نفسي وعن المهمة؟ وكيف أخطط وأنظم تعلمي؟ وكيف أستخدم مهارات التفكير لحل المشكلة قيد الدراسة؟. وإن كانت المسميات تختلف بين نموذج وآخر، إلا أن معظم الأدبيات تجمع على وجود جانبين رئيسيين هما المعرفة فوق المعرفية (وتشمل معرفة الذات والمهمة والاستراتيجيات) وتنظيم أو ضبط المعرفة (ويتضمن التخطيط والمراقبة والتقييم) (Preiss, 2022). وتبنى هذا التقسيم أيضًا شوراو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) في مقياسهما الشهير "مقياس الوعي ما وراء المعرفي"، حيث قسما الدرجة الكلية إلى معرفة وما وراء معرفة وتنظيم ما وراء معرفي (Knowledge of cognition & Regulation of cognition).

### 3.3.2 أهمية الوعي ما وراء المعرفي ودوره في التعلم

يُعتبر الوعي ما وراء المعرفي عنصرًا جوهريًا للتعلم الفعّال والمستقل؛ فعندما يمتلك المتعلم مهارات تفكير فوق معرفية، يصبح قادرًا على التحكم بمعارفه وعمليات التعلم الخاصة به. هذا يعني أنه لا يعتمد كليًا على المعلم أو على الظروف الخارجية لضمان تعلمه، بل يوجّه دفته ذاتيًا. من هنا تبرز أهمية الوعي ما وراء المعرفي في تعزيز التعلم مدى الحياة؛ فالفرد الذي يعرف كيف يتعلم وكيف يصلح أخطاء تعلمه سيكون أقدر على مواصلة التعلم ذاتيًا في حياته المهنية والشخصية بعد المدرسة (National Research Council, 2000).

وتتجلى أهمية هذه المهارات أيضًا في تحسين التحصيل الدراسي. فقد أظهرت دراسات عديدة وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي وأداء الطلاب الأكاديمي. على سبيل المثال، وجدت دراسة أوزكاكماك وزملاؤه (Özçakmak et al., 2021) أن الوعي ما وراء المعرفي يؤثر بشكل دال في النجاح الأكاديمي للطلاب. حيث أن الطلاب ذوي الوعي المرتفع بأساليب تفكيرهم واستراتيجيات تعلمهم حققوا درجات أعلى وكانوا أكثر قدرة على اجتياز متطلبات المقررات بنجاح مقارنة بذوي الوعي المنخفض. وفسرت الدراسة ذلك بأن هؤلاء الطلاب أقدر على تنظيم وقتهم وجهدهم واختيار الاستراتيجيات الملائمة لكل مهمة، بالإضافة إلى قدرتهم على تجنب المشتتات وإدارة تركيزهم بانتباه.

علاوة على ذلك، يساعد الوعي ما وراء المعرفي الطلبة على حل المشكلات بشكل أفضل. فالطالب حين يواجه مسألة صعبة في الرياضيات مثلاً، إن كان مدركاً لمهارات التفكير فإنه سيبدأ بتجزئة المشكلة وتحديد ما يعرفه وما يحتاج لمعرفته (تخطيط)، ثم يجرب طريقة حل معينة مع مراقبة مدى تقدمها (مراقبة)، وفي النهاية يقيم النتيجة ليرى إن كانت صحيحة أو تحتاج لمحاولة أخرى (تقييم).

وتعني هذه الدورة من التخطيط والمراقبة والتقييم أن الطالب يفكر كالمعلم لنفسه، مما يزيد من فرص الوصول للحل الصحيح بطريقة منهجية ويقل العشوائية. وقد أثبتت البحوث أن تدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة يحسن من أدائهم في مهام حل المشكلات عبر مختلف المواد (Esmaili et al., 2021).

كما يرتبط الوعي ما وراء المعرفي بخصائص نفسية إيجابية مثل زيادة الثقة بالنفس والقدرة على التكيف. فالطالب حين يصبح واعياً بنقاط قوته وضعفه في التعلم، يستطيع أن يرى الإنجاز والفضل بمنظور واقعي: الإنجاز نتيجة استراتيجيات ناجحة يمكن الاستمرار بها، والفضل مؤثر

يحتاج لمعالجة بتغيير الخطة أو بذل جهد أكبر، وليس حكماً دائماً على قدراته. هذا الوعي يقلل من القلق ويعزز فاعلية الذات (Self-Efficacy) لأن الطالب يشعر بامتلاكه أدوات للتحكم في تعلمه وليس ضحية للظروف (Cera, Mancini, & Antonietti, 2013). وفي دراسة حديثة قدمها راجابي وآخرون (Rajabi et al., 2024) لمثال، تم بناء نموذج سببي يوضح أن الوعي ما وراء المعرفي يتأثر باعتقادات الفرد ما وراء المعرفية وحاجته للتفكير، كما أنه يرتبط بتوجهات هدفه وكفاءته الذاتية. وخلصت هذه الدراسة إلى أن من يمتلكون وعياً معرفياً عالياً يظهرون أيضاً توجهات هدف أكثر إيجابية (كالإتقان) ومستويات أعلى من الثقة بقدرتهم على التعلم.

#### 4.3.2 أمثلة على مهارات ما وراء المعرفة

لفهم مهارات ما وراء المعرفة بصورة عملية، نستعرض بعض الأمثلة الشائعة التي تتدرج

تحتها وكيف تظهر لدى الطالب أثناء التعلم (عبد المجيد، 2023):

أ. **مهارة التخطيط (Planning):** وتتضمن وضع أهداف للتعلم، وتحديد الخطوات أو الاستراتيجيات المناسبة، وتخصيص الوقت والموارد. مثل أن يضع الطالب جدولاً دراسياً قبل الامتحانات يحدد فيه أي المواد سيذاكرها أولاً وكم من الوقت لكل منها، أو أن يقرر قراءة ملخص الفصل قبل قراءة الفصل الكامل لتكوين فكرة عامة. هذا التخطيط المسبق يعكس وعي الطالب بكيفية تنظيم جهده لتحقيق أقصى فعالية.

ب. **مهارة المراقبة الذاتية (Self-Monitoring):** وتعني تتبع الفهم والتركيز أثناء الدراسة. على سبيل المثال، أثناء قراءة درس في العلوم قد يتوقف الطالب بين الفقرات ويسأل نفسه: هل استوعبت ما قرأت؟ هل أستطيع شرح هذه الفكرة بكلماتي الخاصة؟ إذا وجد أنه نسي النقطة

السابقة أو لم يفهمها جيداً، فقد يعود ويعيد قراءتها. هذه الأسئلة الداخلية هي صورة من صور المراقبة ما وراء المعرفة.

ت. مهارة الاستدراك وتصحيح الأخطاء (Debugging): حين يلاحظ الطالب خلال حل مسألة رياضية أنه ارتكب خطأً (ربما من خلال التحقق من وحدات القياس أو بمقارنة النتيجة بتخمين أولي)، فيقرر إعادة الخطوات من نقطة معينة أو تجربة طريقة مختلفة. هذا الإحساس بالخطأ ومحاولة إصلاحه يدل على وعي فوق معرفي، بدلاً من إكمال الحل للوصول لإجابة خاطئة دون انتباه.

ث. مهارة التقييم (Evaluation): بعد الانتهاء من مهمة أو اختبار، قد يقوم الطالب بمراجعة أدائه: ما الذي نجح فيه وما أخفق؟ هل كانت الاستراتيجية التي استخدمها فعالة؟ ماذا سيفعل بشكل مختلف في المرة القادمة؟ مثل هذه التأملات البعدية تساعد الطالب على تعديل استراتيجياته مستقبلاً وهي جوهر التعلم الذاتي المستمر. فعندما يدرك مثلاً أنه أخطأ في أسئلة الفهم العميق لأنه ركز على الحفظ، سيعرف أن عليه تغيير طريقته في الدراسة المرة القادمة.

ج. مهارة طرح الأسئلة الذاتية (Self-Questioning): صياغة أسئلة أثناء التعلم هي استراتيجية ما وراء معرفية قوية. الطالب المتمكن قد يطرح أسئلة على نفسه قبل وأثناء وبعد الدرس. قبل البدء قد يسأل: ما الذي أعرفه سلفاً عن هذا الموضوع؟ أثناء القراءة: ما الفكرة الرئيسية هنا؟ ماذا يمكن أن يأتي كسؤال امتحان من هذه الفقرة؟ وبعد الانتهاء: ما النقاط التي لا زالت غير واضحة ويجب عليّ مراجعتها أو سؤال المعلم عنها؟ طرح الأسئلة بهذه الطريقة يوجه الانتباه ويعمق الاستيعاب.

ح. مهارة اختيار الاستراتيجية المناسبة (Strategy Selection): وهي قدرة الطالب على تمييز متى يحتاج لتطبيق استراتيجية معينة. مثلاً قد يميز أنه لفهم نص أدبي معقد يحتاج لاستراتيجية

القراءة المتأنية والتشديد تحت الأفكار المهمة، بينما لحفظ تواريخ التاريخ قد تفيد استراتيجية البطاقات التعليمية. هذا التمييز والاختيار الواعي يدل على معرفة بالإستراتيجيات وكيفية ملاءمتها للمهمة (معرفة شرطية).

خ. مهارة إدارة الموارد (Resource Management): تدرج أيضاً تحت مهارات ما وراء المعرفة، مثل معرفة متى وأين يدرس الطالب بشكل أفضل (في الصباح الباكر عندما يكون ذهنه صافياً، أو في المكتبة حيث الهدوء، إلخ). هذه القرارات عن ترتيب بيئة التعلم والتزود بالأدوات اللازمة (كالاستعانة بكتاب مرجعي أو البحث عن فيديو توضيحي عند تعثر الفهم) تظهر وعياً ذاتياً بكيفية تحسين ظروف التعلم.

كل هذه الأمثلة وغيرها (كالتلخيص الذاتي، واستخدام الرسوم التوضيحية، والتفكير بصوت عالٍ) هي تطبيقات عملية للوعي ما وراء المعرفي. والجدير بالذكر أن هذه المهارات يمكن تدريسها وتحسينها بالتدريب. فليست بالضرورة مواهب فطرية، بل يمكن للمتعلمين اكتسابها عبر ورش عمل استراتيجية التعلم أو من خلال ممارسات صافية موجهة من المعلم (مثل تشجيع الطلاب على التفكير بصوت مرتفع أثناء حل مسألة). إن امتلاك الطالب لمجموعة متنوعة من هذه المهارات واستخدامها بمرونة حسب الحاجة هو ما يصنع الفارق بين "المتعلم النشط" الذي يدير تعلمه، والمتعلم السلبي الذي ينتظر أن يُملَى عليه ما يفعل دون وعي ذاتي.

### 5.3.2 مقاييس مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills)

يقصد بمهارات ما وراء المعرفة قدرة المتعلم على التفكير في تفكيره وتنظيم عملياته المعرفية من تخطيط ومراقبة وتقييم. وقد طوّرت العديد من المقاييس لقياس هذه المهارات ووعي الأفراد بها، سواء على المستوى العالمي أو في البحوث العربية. فيما يلي عرض لأهم تلك المقاييس مع خصائصها السيكومترية:

مقياس الوعي ما وراء المعرفي (Schraw & Dennison, 1994) - يُعرف اختصارًا بـ MAI: Metacognitive Awareness Inventory، وهو من أشهر الأدوات العالمية في قياس مهارات ما وراء المعرفة العامة. طوّر شوراو ودينيسون هذا المقياس كاستبيان ذاتي يتكون من 52 عبارة تقيم درجتين أساسيتين: (1) معرفة ما وراء المعرفة وتشمل المعرفة بالاستراتيجيات والذات (كالمعرفة التصريحية والإجرائية والشرطية)، و(2) تنظيم ما وراء المعرفة وتشمل مهارات التطبيق والتنظيم الذاتي (التخطيط والمراقبة وضبط الأخطاء والتقويم). في النسخة الأصلية تكون الإجابة بصيغة صح/خطأ (True/False) لكل عبارة، لكن في بعض الدراسات تم تعديلها إلى مقياس ليكرت خماسي لتعزيز التباين في الدرجات. أظهر المقياس في دراسات التطوير صدق محتوى عاليًا مبنياً على إطار نظري متين لمكونات ما وراء المعرفة. كما بينت التحليلات العاملية وجود عاملين أعلى (المعرفة والتنظيم) يتفرعان إلى عدة عوامل فرعية، مما أعطى دعماً لبنية المقياس المعقدة. بلغت معاملات الثبات الداخلية في الدراسة الأصلية 0.90 تقريباً للمقياس ككل (رغم اعتماده صيغة true/false)، مما يشير إلى اتساق داخلي ممتاز. وقد تحقق الصدق التلازمي أيضاً بارتباط درجات المقياس بأداء الطلاب في المهام الدراسية والتحصيل العلمي. بالنسبة للبيئة العربية، تمت ترجمة المقياس إلى العربية عدة مرات. من أوائل الترجمات ترجمة السيد أبو هاشم (1999)، كما قام الجراح وعبيدات (2011) بإعداد النسخة العربية والتحقق من خصائصها حيث اعتمدا على الصيغة الأصلية للمقياس مع بعض التعديلات الطفيفة، وطبقاه على عينة جامعية أردنية. أظهر التحليل العاملية الاستكشافي في دراستهما أن الصورة العربية تتكون من 39 فقرة موزعة على 3 عوامل فرعية كبرى هي: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة. وقد تم حذف بعض الفقرات الأصلية لضعف تشعبها، ما أدى إلى هذه الصيغة المختصرة. حققت النسخة العربية صدقاً وثباتاً مرتفعين؛ حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي حوالي 0.93 للعينة

الاستطلاعية، مع معامل تجزئة نصفية حوالي 0.88. يدل ذلك على ثبات عالٍ، كما يدعم التحليل العاملي المذكور صدق البناء عبر ملائمة الفقرات للعوامل النظرية.

### مقياس المهارات ما وراء المعرفية (Altındağ & Senemoğlu, 2013) - قام

الباحثان في تركيا بتطوير مقياس خاص لقياس مهارات ما وراء المعرفة كقدرة عامة لدى طلاب الجامعة. بدأ التطوير ببناء 55 فقرة استنادًا للأدبيات، ثم طبقت على عينة مكونة من 239 طالبًا لإجراء التحليلات الإحصائية. أسفرت نتائج التحليل عن تنقيح المقياس إلى 30 فقرة في صيغته النهائية، ووجد الباحثان أن المقياس أحادي البعد (أي تقيس جميع فقراته بُعدًا عامًا واحدًا لمهارات ما وراء المعرفة) حيث فسّر عامل واحد حوالي 35.7% من التباين الكلي. وقد كانت معاملات الثبات ممتازة؛ بلغ معامل كرونباخ ألفا في الدراسة الاستطلاعية 0.94 مما يشير إلى اتساق داخلي عالٍ جدًا. توفر هذه الأداة بديلًا مختصرًا وأكثر تركيزًا على البعد العام لمهارات ما وراء المعرفة، بخلاف المقياس السابق الذي يتضمن أبعادًا فرعية متعددة.

### مقياس الوعي ما وراء المعرفي للصغار ( Junior Metacognitive Awareness )

Inventory-Jr. MAI) لـ Sperling وآخرين (2002) - يُعدّ هذا المقياس تطويرًا لمقياس MAI الأصلي، لكنه صُمم خصيصًا لقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ من الصف الثالث حتى التاسع. يتكون من نسختين: نسخة A (12 فقرة، مقياس ليكرت ثلاثي النقاط) موجهة للصفوف 3-5، ونسخة B (18 فقرة، مقياس ليكرت خماسي) موجهة للصفوف 6-9. يقيس المقياس بعدي معرفة ما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية، الإجرائية، الشرطية) وتنظيم ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم، إدارة المعلومات، اكتشاف الأخطاء). أظهرت دراستا التطوير عاملية استكشافية استقرت على عاملين رئيسيين يفسران نحو 55-61% من التباين الكلي، ومعاملات ثبات داخلية تراوحت بين 0.76 للمتعلمين الأصغر و 0.82 للمتعلمين الأكبر، مما

يدل على موثوقية جيدة. كما أظهر المقياس صدقَ بناء من خلال ارتباطات معتدلة إلى مرتفعة مع مقاييس حلّ المشكلات والاستيعاب القرائي.

ونظراً لملاءمته للفئة العمرية المستهدفة في هذه الرسالة، ستعتمد الباحثة على مقياس Jr. MAI (نسخة B بعد الترجمة والتحكيم اللغوي) كأداة رئيسية لقياس مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى عيّنة الدراسة، مع مراعاة خصائصه السيكومترية المثبتة.

وختاماً، تقيس مقاييس مهارات ما وراء المعرفة مستويات وعي الأفراد بعملياتهم الفكرية التنظيمية. تتميز المقاييس العامة مثل MAI بشمولية الفقرات وتعدد الأبعاد (52 عبارة في نسخته الأصلية، ونسخ عربية مختصرة ~39 عبارة)، بينما توجد مقاييس مختصرة حديثة (30 عبارة أو أقل) أحادية البعد لسهولة الاستخدام، مثل مقياس الميتمعرفة المختصر (MCQ-30 (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) ومقياس المهارات الميتمعرفية (Metacognitive Skills Scale) 30 عبارة. لم تُستخدم هذه المقاييس المختصرة في الدراسة الحالية لعدة أسباب: أولاً، معظمها مُطوّر للسياقات السريرية وليس التعليمية، ثانياً، عدم توفر ترجمات عربية مُعتمدة لهذه المقاييس، وثالثاً، عدم ملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة (طلبة المرحلة الإعدادية) حيث أن أغلبها صُمم للبالغين أو طلبة الجامعة. ويضيف Jr. MAI ميزة أنه مصمّم للأطفال واليافعين، مما يجعله أكثر ملاءمة للدراسات التربوية في المراحل الأساسية. غالباً ما تأتي الاستجابة بصيغة Likert خماسية أو ثلاثية (أو ثنائية صح/خطأ) تبعاً للنسخة. وتتوفر دلائل الصدق بقوة في هذه الأدوات؛ فالتحليل العامل يؤكد البناء النظري المركب للمقياس الأصلي، والترجمات العربية أظهرت تماثلاً بنيوياً كبيراً مع الأصل إلى جانب ارتباط النتائج بالسلوكيات المتوقعة (كتحسن التحصيل أو حل المشكلات) مما يدعم الصدق التلازمي والتنبؤي. كذلك تعد معاملات الثبات

عالية في معظم المقاييس ( $\alpha$  يتراوح بين 0.76 و 0.95)، ما يمنح الباحثين ثقة في استخدام هذه الأدوات.

وفيما يلي جدول يلخص المقاييس المذكورة أعلاه:

المؤلف (السنة)	المقياس المستخدم	توفر نسخة	الأبعاد وعدد الفقرات	طريقة الإجابة	دلائل الصدق	دلائل الثبات
Schraw & Dennison (1994)	مقياس الوعي ما وراء المعرفي (MAI)	النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية، ترجمات عربية متعددة، منها نسخة الجراح وعبيدات (2011) متاحة	النسخة الأصلية: بُعدان رئيسيان: (1) معرفة ما وراء المعرفة، (2) تنظيم ما وراء المعرفة - 52 فقرة. النسخة العربية (الجراح وعبيدات): 3 عوامل: معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة - 39 فقرة	النسخة الأصلية: بعض الدراسات عدلتها إلى مقياس ليكرت خماسي	صدق محتوى عالٍ، صدق بناء مدعوم بالتحليل العالمي، صدق تلازمي بارتباط الدرجات بالأداء الدراسي	معامل كرونباخ ألفا للمقياس الأصلي حوالي 0.90، النسخة العربية: معامل ألفا حوالي 0.93، معامل تجزئة نصفية حوالي 0.88
Altındağ & Senemoğlu (2013)	مقياس المهارات ما وراء المعرفية	متاح باللغة الأصلية (التركية/الإنجليزية)، لا توجد إشارة لترجمة عربية	أحادي البعد - 30 فقرة	غير محدد في الوثائق المرفقة	صدق البناء: عامل واحد يفسر 35.7% من التباين الكلي	معامل كرونباخ ألفا 0.94
Sperling et	مقياس	النسخة الأصلية	نسختان: النسخة	النسخة A:	صدق بناء	النسخة A:

معامل	مدعوم	مقياس ثلاثي	A (الصفوف 3-	بالإنجليزية، سيتم	ما الوعي	al. (2002)
كرونباخ ألفا	بالتحليل	(أبداً، أحياناً،	:5) 12 فقرة،	ترجمتها وتكييفها	وراء	
0.76،	العالمي،	دائماً)،	النسخة B	للغربية في هذه الدراسة	المعرفي	
:B	المنهجية	:B	(الصفوف 6-9):		للصغار	
معامل	عالي مع	مقياس ليكرت	18 فقرة. بُعدان:		Jr. )	
كرونباخ ألفا	مقاييس أخرى	خماسي	(1) معرفة ما وراء		(MAI	
0.82	$r = 0.68-$		المعرفة،			
	(0.72)،		(2)تنظيم ما وراء			
	صدق محتوى		المعرفة			
	مع تقييمات					
	المعلمين					

## 4.2 الدراسات السابقة

تسعى هذه المراجعة إلى رسم خريطة دقيقة لما توصلت إليه الأدبيات الحديثة حول المتغيرات الثلاثة للدراسة: التجول العقلي، الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وتوجهات أهداف الإنجاز، مع إبراز اتجاهات العلاقات بينها عبر سياقات تعليمية مختلفة. وقد جرى ترتيب الدراسات من الأحدث إلى الأقدم لضمان تتبع تطور الحقل واستجلاء التحولات المنهجية والنظرية فيه. وتعتمد المراجعة تصنيفاً موضوعياً يميز بين عينات طلبة المدارس مقابل طلبة الجامعات والفئات الخاصة، وبين المناهج المقطعية والطولية والسيكومترية والمراجعات النظرية، بما يسمح بالمقارنة على مستوى السياق والمنهج والأداة. وتكشف القراءة التحليلية عن فجوتين بارزتين: أولاهما هي غلبة الدراسات التي تناولت تأثير مهارات ما وراء المعرفة على التجول العقلي لا العكس، مما يحدّ من فهم الدور التنبؤي للتجول العقلي نفسه، وثانيهما محدودية الأعمال التي استهدفت طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في البيئة العربية، فضلاً عن ندرة الدراسات في سياق القدس تحديداً. بناءً على ذلك، تمهّد هذه المراجعة لتبرير التوجه البحثي الحالي القائم على اختبار القدرة التنبؤية للتجول العقلي لكل من الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في القدس، بوصفه إضافة مباشرة إلى الأدبيات وتطويراً لمنظور العلاقة السببية المفحوصة.

تناولت الباحثة الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم، حيث بدأت بتناول دراسة أجراها أجزاوال وزملاؤه (Agrawal et al., 2025) دراسة على (100) طالب وطالبة من تخصص التربية في جامعة Chhatrapati Shahu Ji Maharaj University بالهند لفحص العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج أن 60% من الطلاب يتمتعون بمستوى فوق المتوسط من الوعي ما وراء المعرفي، بينما كان 40% من الطلاب يحققون تحصيلاً

أكاديمياً تحت المتوسط. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من الوعي ما وراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي. والأهم من ذلك، أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ضعيف وغير دال إحصائياً بين الوعي ما وراء المعرفي والتحصيل الأكاديمي ( $r = 0.181, p = 0.135$ )، مما يشير إلى أن الوعي ما وراء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق الأداء الأكاديمي المرتفع.

أما دراسة موسى (2024) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلي والمعتقدات ما وراء المعرفية لدى الطلبة من ذوي متلازمة طالب الطب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم توظيف مقياسي التجول العقلي ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفية، كما وقد وظفت الدراسة مقياسين لتشخيص الطلبة بهذه المتلازمة وهما مقياس إدراك الأعراض، ومقياس الضيق المرضي كأدوات للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات اللذين درسوا مقررات علم النفس في جامعة قناة السويس تم اختيار (235) طالباً وطالبة منهم كعينة للدراسة، كما تم اختيار (113) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بمتلازمة طالب الطب. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ما بين حالة متلازمة طالب الطب والتجول العقلي والمعتقدات ما وراء المعرفية. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التجول العقلي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

فيما جاءت دراسة جاو وآخرون (Gao et al., 2024) بعنوان "العلاقات الطولية بين ما وراء المعرفة والتجول العقلي والتلقائي والقصدي في بدايات المراهقة" بهدف تتبع التطور المشترك للوعي ما وراء المعرفي ونوعي التجول العقلي (التلقائي والقصدي) لدى طلبة المرحلة الابتدائية. اعتمدت الدراسة المنهج الطولي، حيث تم استخدام النسخة المختصرة من مقياس الوعي ما وراء المعرفي للأطفال ومقياس التجول العقلي ذي البُعدين كأدوات للدراسة. تكون مجتمع

الدراسة من طلبة الصفوف الرابع إلى السادس في إقليم خبي الصيني، حيث تم اختيار (3995) تلميذاً كعينة للدراسة، وتم تطبيق خمسة قياسات على مدى عامين ونصف. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ارتفاع خط أساس ما وراء المعرفة ارتبط بارتفاع التجول القصدي وانخفاض التجول التلقائي، وأن نمو الوعي ما وراء المعرفي مع التقدم في العمر تتباً بانخفاض أسرع في التجول التلقائي وازدياد متدرج في التجول القصدي.

فيما جاءت دراسة سعد (2024) بعنوان " نمذجة العلاقة السببية لمهارات ما وراء التعلم والمرونة المعرفية والتجول العقلي لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة" بهدف بناء نموذج للعلاقات بين مهارات ما وراء التعلم والمرونة المعرفية والتجول العقلي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث تم استخدام ثلاثة مقاييس كأدوات للدراسة وتشمل مقياس مهارات ما وراء التعلم، مقياس المرونة المعرفية ومقياس التجول العقلي، حيث تم اختيار (200) طالبة ، وأشارت نتائج الدراسة أن الطالبات يظهرن مستوى مرتفع من مهارات ما وراء التعلم، والمرونة المعرفية، والتجول العقلي.

أما دراسة عثمان (2024) بعنوان "التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي" فهدفت إلى التحقق من الدور الوسيط للتجول العقلي في العلاقة ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، حيث تم اختيار مجموعة من الأدوات كعينة للدراسة وهي: مقياس التوجه نحو الهدف، مقياس الوعي ما وراء المعرفي، ومقياس التجول العقلي. تم اختيار (92) طالباً وطالبة كعينة للدراسة حيث تساوى عدد الذكور بالإناث. أشارت نتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية ما بين الوعي ما وراء المعرفي وكل من التوجه نحو الهدف والتجول العقلي. كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية

بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف. من جهة أخرى، يعد التجول العقلي متغيراً بسيطاً بدور جزئي بين الوعي ما وراء المعرفة والتوجه نحو الهدف.

بينما جاءت دراسة كيومر وسانيلا (Kumar & Suneela, 2023) بعنوان "دراسة حول التوجه نحو الأهداف لدى طلاب المرحلة الثانوية"، بهدف التعرف على مستوى التوجه نحو الأهداف (التوجه نحو هدف الاتقان، التوجه نحو هدف الأداء) لدى طلاب المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام مقياس التوجه نحو الهدف كأداة للدراسة. يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في مدينة غونثور الهندية. تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة (355) طالباً من ثماني مدارس مختلفة. أشارت نتائج الدراسة أن طلاب المدارس الثانوية يختلفون في مستويات توجههم للهدف. كما أشارت الدراسة أنه لا يوجد فروق في مستوى التوجه لهدف الاتقان، ومستوى التوجه لهدف الأداء لدى الطلبة تبعاً لكل من متغير الجنس، المدرسة، ونوع الإدارة المدرسية.

كما أجرى برايس (Preiss,2022) دراسة على (406) طالب جامعي ومهني في تشيلي لفحص العلاقة بين التجول العقلي وما وراء المعرفة والأداء المعرفي. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التجول العقلي التلقائي والأداء الإبداعي، بينما ارتبط الوعي ما وراء المعرفي إيجابياً بالأداء. كما كشفت الدراسة عن دور تعديلي مهم للوعي ما وراء المعرفي في تخفيف الأثر السلبي للتجول العقلي على الأداء المعرفي، مما يشير إلى أن الطلبة ذوي الوعي ما وراء المعرفي المرتفع أقل تأثراً بالآثار السلبية للتجول العقلي.

كما هدفت دراسة أحمد (2022) بعنوان "توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة بغداد في ضوء عدد من المتغيرات" إلى التعرف على توجهات أهداف الإنجاز (إقدام-اتقان، تجنب- اتقان، اقدم- أداء، وتجنب -أداء) لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بمتغير الجنس

والتخصص (علمي/إنساني). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام مقياس التوجهات نحو الأهداف كأداة للدراسة. تم اختيار (176) منهم كعينة للدراسة. بينت نتائج الدراسة أن طبيعة توجه هدف الانجاز الأكثر انتشاراً بين الطلبة هو تجنب- الأداء ومن ثم إقدام- الأداء. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط أهداف الانجاز ما عدا تجنب الأداء ولصالح الذكور.

تجدر الإشارة إلى أن دراسة إسماعيلي وآخرون (Esmaili et al., 2021) تناولت اتجاه تأثير مختلف عما تفترضه الدراسة الحالية، حيث بحثت في فعالية المهارات ما وراء المعرفية وتأثيرها على التوجه نحو الأهداف والتسويق الأكاديمي، بينما تسعى الدراسة الحالية لاستكشاف القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة. هذا الاختلاف في اتجاه العلاقة السببية المفترضة يعكس فجوة معرفية مهمة في الأدب التربوي، خاصة أن معظم الدراسات السابقة تناولت المهارات ما وراء المعرفية كمتغير مستقل يؤثر في متغيرات أخرى. علاوة على ذلك، فإن دراسة إسماعيلي استهدفت فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إيران، وهي فئة تختلف عن الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية. كما أن استخدامها للمنهج شبه التجريبي يختلف عن المنهج الوصفي الارتباطي المستخدم في هذه الدراسة.

فيما هدفت دراسة وداعة (2020) بعنوان " واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات " إلى التعرف على مستوى واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالنوع الاجتماعي والتخصص العلمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياس التجول العقلي كأداة للدراسة. يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة القادسية في العراق، حيث تم اختيار (400) طالباً وطالبة كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى طلبة جامعة القادسية لديهم نوعين من التجول العقلي، إحداها مرتبط بالموضوع وآخر غير

مرتبط بالموضوع وأن نسبة التجول الغير مرتبط بالموضوع أكبر من التجول المرتبط به. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التجول العقلي تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

بينما جاءت دراسة دينغ وآخرون (Deng et al., 2019) بعنوان "دور اليقظة الذهنية وضبط الذات في العلاقة بين التجول العقلي وما وراء المعرفة" بهدف البحث في كيفية إسهام اليقظة الذهنية وضبط الذات في تفسير العلاقة بين التجول العقلي وميول ما وراء المعرفة. اعتمدت الدراسة نموذج المعادلة البنوية، حيث تم استخدام استبيان التجول العقلي، واستبيان اليقظة، واستبيان المعتقدات ما وراء المعرفة، ومقياس ضبط الذات كأدوات للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعيين صينيين، حيث تم اختيار (434) طالباً (متوسط العمر  $\approx 19.5$ ) كعينة للدراسة. كشفت النتائج عن وجود أثر سلبي مباشر للتجول العقلي على المعتقدات ما وراء المعرفة، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى التجول العقلي يرتبط بانخفاض مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين.

أما دراسة الشواشره وآخرون (Al-Shawashreh et al., 2017) بعنوان "العلاقة بين التفكير فوق المعرفي والتوجه نحو الأهداف لدى طلبة جامعة اليرموك"، فجاءت بهدف التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجه نحو الأهداف. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم توظيف استبيان يشتمل على كل من مقياس التوجه للهدف ومقياس التفكير ما وراء المعرفي كأداة للدراسة. يتكون مجتمع الدراسة طلاب وطالبات جامعة اليرموك، حيث تم اختيار (290) طالباً وطالبة كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي جاء بنسبة مرتفعة، فيما جاء مستوى التوجه نحو الأهداف متوسط. علاوة على ذلك،

بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجه نحو الأهداف.

فيما هدفت دراسة برايس (Preiss et al., 2016) بعنوان "دراسة تأثير التجول العقلي والإدراك وما وراء المعرفة على الإبداع لدى طلاب الجامعات والمعاهد المهنية" إلى التحقق من أثر كل من التجول العقلي وما وراء المعرفة على مستوى الإبداع لدى الطلبة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام مقياس التجول العقلي ومهارات ما وراء المعرفة ومقياس حل المشكلات الإبداعي كأدوات للدراسة. يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الجامعيين وطلاب التعليم المهني في تشيلي، حيث تم اختيار (116) طالباً جامعياً و(117) طالباً مهنياً كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة أن وجود علاقة عكسية بين التجول العقلي والإبداع، فيما لم تلاحظ الدراسة وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والإبداع.

أما دراسة جل وشيهزاد (Gul & Shehzad, 2012) بعنوان "العلاقة بين ما وراء المعرفة، توجه الهدف، والتحصيل الأكاديمي" فهدفت إلى استقصاء مستوى الترابط بين الوعي ما وراء المعرفي، توجهات الهدف، ومتوسط الدرجات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس توجهات الهدف كأدوات للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الجامعية النهائية في جامعتين حكومية وخاصة في باكستان، حيث تم اختيار (345) طالباً كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الوعي ما وراء المعرفي وتوجهي الإتقان والأداء، إلا أن كلاً من الوعي ما وراء المعرفي ونمطي الهدف ارتبطا على نحو ضعيف بتحصيل الطلبة.

وهدف دراسة (الجراح وعبيدات، 2011) إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة) لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها

بالجنس (ذكر، أنثى)، سنة الدراسة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، التخصص (تخصصات إنسانية، تخصصات علمية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اعتماد مقياس التفكير ما وراء المعرفة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب مرحلة البكالوريوس من السنوات الدراسية الأربعة للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008م، حيث تم اختيار (1102) طالباً وطالبة كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي بكافة أبعاده. كما بينت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ببعديه معالجة المعرفة وتنظيم المعرفة يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

بينما هدفت دراسة ليندسي (Lindsay, 2010) إلى استقصاء الروابط المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد التوجّه نحو الهدف وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة والتحصيل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام مقاييس التوجه نحو الهدف وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة كأدوات للدراسة. تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في شيكاغو، حيث تم اختيار (374) طالباً كعينة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ ما وراء المعرفة والقلق والكفاءة الذاتية تتوسط بطرق مختلفة علاقات أهداف الإتقان والأداء بالتحصيل؛ فمثلاً يمر تأثير إتقان-اقتراب على الأداء عبر ما وراء المعرفة وحدها، بينما يشترك مسارا ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية في وساطة أثر أداء-اقتراب.

#### 1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تفردت الدراسة الحالية في هدفها المتمثل في استكشاف القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة

القدس، وهذا يختلف جوهرياً عن دراسة (عثمان، 2024) التي، وإن جمعت بين هذه المتغيرات، إلا أنها افترضت اتجاهات مختلفة للعلاقة السببية حيث تناولت التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي (كمتغير مستقل) والتوجه نحو الهدف (كمتغير تابع). ورغم التشابه الظاهري مع دراسة عثمان (2024)، تختلف الدراسة الحالية في أربعة جوانب جوهرية: دور التجول العقلي (مستقل تنبؤي مقابل وسيط)، السياق (مدارس القدس مقابل سياق مصري)، الفئة المستهدفة (المرحلة الإعدادية: السابع-التاسع مقابل الصف الأول الثانوي)، والمخرجات التطبيقية (تضمن برنامج مقترح لخفض التجول العقلي). هذا الاختلاف في افتراض اتجاه العلاقة السببية يعكس توجهاً بحثياً مختلفاً ويمثل إضافة أصيلة للأدب التربوي، خاصة في البيئة الفلسطينية التي تفتقر لمثل هذه الدراسات في حدود علم الباحثة.

تُظهر الأدبيات تفاوتاً في اتجاه العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ فبينما تناولت بعض الأعمال مهارات ما وراء المعرفة بوصفها متغيراً سابقاً للتجول العقلي مثل (سعد، 2024) التي تشير إلى أن مهارات ما وراء التعلم كمتغير مستقل تؤثر تأثيراً إيجابياً ومباشراً على التجول العقلي، تشير شواهد حديثة إلى أن التجول العقلي نفسه قد يؤدي أدواراً تنبؤية تمس الدافعية والأداء والعمليات المعرفية العليا. وانطلاقاً من هذا، تتجه الدراسة الحالية لاختبار القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة في سياق فلسطيني مدرسي. وعليه، تتميز الدراسة الحالية في استكشافها لاتجاه علاقة لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل كافٍ، خاصة في السياق الفلسطيني وفي المرحلة الإعدادية تحديداً، مما يمهد لبناء برنامج مقترح يستند إلى فهم دقيق للقدرة التنبؤية للتجول العقلي على المتغيرات الأخرى.

من جهة أخرى، اختلفت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات في تناولها لاتجاه العلاقة

التنبؤية، حيث ركزت دراسة كل من (سعد، 2024؛ موسى، 2024؛ Preiss et al., 2016

; Deng et al., 2019 Preiss,2022) على تأثير مهارات ما وراء المعرفة على التجول العقلي وليس العكس. كما أن دراسة (Gao et al., 2024) ركزت على التطور الطولي للعلاقة بين ما وراء المعرفة والتجول العقلي دون بحث القدرة التنبؤية للتجول العقلي على المتغيرات الأخرى. كما أن دراسة ( Al-Shawashreh et al., 2017; Esmaili et al., 2021; Gul & Shehzad, 2012; Lindsay, 2010) بحثت في تأثير مهارات ما وراء المعرفة على أهداف الإنجاز، بينما تفترض الدراسة الحالية اتجاهاً مختلفاً للعلاقة. أما دراسة (وداعة، 2020) فاكتفت بالتعرف على مستوى التجول العقلي لدى الطلبة دون بحث علاقته التنبؤية بالمتغيرات الأخرى، كذلك اقتصرت دراسة (الجراح وعبيدات، 2011) على التحقق من مستوى مهارات ما وراء المعرفة أو بناء مقاييس للتجول العقلي، بينما ركزت دراسة كل من (أحمد، 2022؛ Kumar & Suneela, 2023) على معرفة مستوى ونوع التوجه نحو الهدف لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات دون ربطها بالتجول العقلي.

علاوة على ذلك، تتميز الدراسة الحالية بتقديم برنامج مقترح لخفض التجول العقلي استناداً إلى نتائج العلاقة التنبؤية المكتشفة، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في السياق الفلسطيني وفي المرحلة الإعدادية تحديداً.

فيما يتعلق بمجتمع الدراسة - والذي يمثل طلاب المرحلة الإعدادية أي طلاب مدارس- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عثمان، 2024؛ سعد، 2024) ودراسة ( Kumar & Lindsay, 2010; Gao et al., 2024; Suneela, 2023) في إجراء الدراسة على طلاب المدارس، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كل من (موسى، 2024؛ وداعة، 2020؛ أحمد ب.، 2022) ودراسة ( Preiss, 2016; Preiss et al., 2017; Al-Shawashreh et al., 2022; Deng et al., 2019; Gul & Shehzad, 2012) حيث يتمثل مجتمع الدراسة فيها

بطلبة الجامعات، أما دراسة (Esmaili et al., 2021) فتم اجرائها على الطلبة من عمر (9-12) من ذوي صعوبات التعلم.

وتتميز الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بتقديمها مقترح من شأنه خفض التجول العقلي بالاستناد على العلاقة بينه وبين متغير الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وأهداف الانجاز وبهذا فالدراسة تتميز بجمعها بين المتغيرات الثلاثة وتأسيس برنامج تدريبي من شأنه تقليل التجول العقلي تبعاً لها. علاوة على ذلك، تتميز الدراسة بمجتمعها المتمثل بطلاب المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة القدس ، وهو ما يضيف خصوصية ثقافية واجتماعية مهمة خاصة أن معظم الدراسات العربية في هذا المجال ركزت على البيئات المصرية والعراقية والأردنية. وتؤكد النتائج الحديثة لدراسة أجراوال وزملاؤه (Agrawal et al., 2025) ضرورة تطوير برامج تدخلية مهيكله، حيث أظهرت أن 60% من طلاب كلية التربية يمتلكون وعياً ما وراء معرفياً فوق المتوسط، إلا أن 40% منهم حققوا تحصيلاً أكاديمياً تحت المتوسط، مما يشير إلى الحاجة لبرامج تدريبية تركز على التطبيق العملي للمهارات ما وراء المعرفية.

من المنظور النظري، يمكن افتراض أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر على التجول العقلي وتحجمه. فالمتعلم الذي يمتلك وعياً عالياً بعمليات تفكيره سيكون أقدر على رصد شرود ذهنه مبكراً وإعادة تركيزه. وقد أكدت دراسة طويلة حديثة لـ غاو وآخرين (Gao et al., 2024) هذا الاتجاه، إذ وجدت أن مستوى ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المبكرة من المراهقة يرتبط سلبياً بالتجول العقلي العفوي ويرتبط إيجابياً بالتجول العقلي المتعمد. بمعنى أن الطلاب الأكثر وعياً باستراتيجيات تفكيرهم كانوا أقل عرضة للشرود غير الإرادي، وفي نفس الوقت كانوا أكثر قدرة على توظيف شرود مقصود لأفكار مفيدة. هذه النتيجة تدعم الفكرة أن مهارة المراقبة الذاتية

والتوجيه الواعي للفكر (وهي جزء من ما وراء المعرفة) تمكن الطالب من التحكم في شرود ذهنه: يكبح الشرود العشوائي ويستفيد أحياناً من شرودٍ منظم.

بالمقابل، يمكن أن يكون للتجول العقلي أثر على ممارسة المهارات الفوق معرفية. فالطالب الذي يشرد ذهنه كثيراً خلال الدراسة قد يفوت فرص تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في حينها. مثلاً إذا شرد أثناء شرح المعلم، فلن يقوم بطرح الأسئلة الذاتية اللازمة للفهم أو قد لا ينتبه إلى أنه لم يستوعب نقطة معينة وبالتالي لا يسجل ملاحظة ليسأل عنها لاحقاً. من هنا، كثرة الشرود تقطع سلسلة العمليات الفوق معرفية وتجعلها متقطعة؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة موسى (2024) التي وجدت ارتباطاً سالباً بين درجة التجول العقلي ومعتقدات الطلبة ما وراء المعرفة. بمعنى آخر، الطلاب الذين يتجول ذهنهم أكثر كانوا أقل اعتقاداً بأهمية التخطيط والمراقبة (وهي من مكونات ما وراء المعرفة)، وربما يعود ذلك لكون الشرود المتكرر يضعف ممارسة تلك العمليات ويقل ثقة الطالب بقدرته على تنظيم تعلمه.

أما بالنسبة للعلاقة بين أهداف الإنجاز وما وراء المعرفة، فهناك أدلة بحثية على وجود ارتباط وثيق بينهما. منطقياً، الطالب ذو هدف الإتيان الذي يسعى لتعلم حقيقي سيكون أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات ما وراء معرفية لمساعدته في الفهم العميق، بينما الطالب ذو هدف الأداء-التجنب ربما يهتم أكثر بتجنب المواقف الحرجة من أن يراقب ذاته أو يخطط لتحسين تعلمه. وقد وجدت دراسة الشواشرة وآخرين (Al-Shawashreh et al., 2017) علاقة إيجابية دالة بين مستوى مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة. تحديداً، كان الطلاب ذوو التفكير ما وراء المعرفي العالي أكثر تبنياً لأهداف الإتيان وتوجهات الهدف الإيجابية. ويفسر ذلك بأن امتلاك أدوات التنظيم الذاتي يعزز ثقة الطالب بقدرته على التعلم مما يجعله يركز على النمو الذاتي بدلاً من التركيز على مقارنة أدائه بالآخرين.

في ضوء هذه العلاقات، تبلورت لدى الباحثة فكرة أن التجول العقلي (كظاهرة معيقة للانتباه) قد يكون عاملاً يتنبأ بكيفية تبني الطالب لأهدافه وكيف يستخدم مهاراته فوق المعرفية. فمثلاً الطالب المنشغل ذهنياً وغير القادر على ضبط شروده ربما يطور توجهات هدفية سلبية (كأن يصبح أداؤه تجنبياً لأنه دائم الشعور بتشتت يمنعه من الإنجاز، فيفقد الثقة ويسعى لتجنب الفشل)؛ وكذلك قد لا يوظف مهارات التنظيم الذاتي بفعالية لأنه نادراً ما يكمل سلسلة التفكير المركّز اللازمة للتخطيط والمراقبة. وعلى النقيض، الطالب الذي لديه معدل منخفض من الشرود أو قدرة على التحكم بشروده قد يكون أقدر على تبني أهداف إتقان والسعي للتحسين المستمر، وأيضاً أقدر على استخدام مهارات ما وراء المعرفة لأنه يمنح نفسه الفرصة لتطبيقها دون انقطاع طويل بالشرود.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة جوانب من هذه العلاقات بشكل غير مباشر. فهناك بحوث درست تأثير تنمية مهارات ما وراء المعرفة على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، ووجدت نتائج إيجابية مثل دراسة إسماعيلي وآخرين (2021) التي بينت أن تدريب الطلاب (بعمر 9-12 سنة) على المهارات فوق المعرفية أدى إلى تحسين توجهاتهم نحو الأهداف وتقليل التسويف الأكاديمي.

وهذا يشير إلى أن تحسين قدرة الطالب على تنظيم تفكيره انعكس على طريقة تعامله مع أهدافه الدراسية. أيضاً، هناك دراسات اهتمت بتقليل الشرود العقلي عبر استراتيجيات مختلفة (مثل استراتيجيات الانتباه أو التعلم النشط) وأثر ذلك على تحصيل الطلبة واندماجهم (الهذلي والحري، 2023؛ القصبي، 2022)، ويمكن استنتاج أن خفض الشرود ساهم في رفع انخراط الطلبة أكاديمياً وهو ما يرتبط بدافعية أعلى وتطبيق أوسع للاستراتيجيات.

ترى الباحثة بأن تمكين الطلبة من مهارات ما وراء المعرفة هو بمثابة تزويدهم بأدوات تفكير تمنحهم استقلالية وقدرة على التعلم الذاتي. فالطالب الذي يعرف كيف يخطط لدراسته ويراقب فهمه وقيّم أدائه، لن يقف عاجزاً أمام مهمة جديدة أو مادة دراسية صعبة؛ لأنه يمتلك منهجية للتعامل مع ما يجهل. ومن واقع تجربة الباحثة في الميدان التربوي، غالباً ما يُلاحظ أن الطلبة المتفوقين ليسوا بالضرورة أذكى بمعدل الذكاء التقليدي من غيرهم، لكنهم بالتأكيد أكثر تنظيماً ووعياً بأساليب تعلمهم. إنهم يعرفون متى يدرسون، وكيف يراجعون، وكيف يستدركون أخطاءهم. وهذه أمور قد لا تكون معلنة أو واعية تماماً لديهم جميعاً، لكنها تشير إلى توفر مستوى ما من مهارات ما وراء المعرفة.

وتعتقد الباحثة أن المدرسة العربية عموماً لا تزال تركز على ماذا يتعلم الطالب أكثر من كيف يتعلم. وقد آن الأوان لإيلاء مهارات التفكير فوق المعرفية اهتماماً ضمن المناهج والأنشطة الصفية. إن تدريب الطلاب -خاصة في المرحلة الإعدادية- على مهارات مثل التخطيط للمذاكرة، وتقييم الذات، واكتشاف أخطاء التفكير، يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. فهذا الاستثمار في تعلم كيفية التعلم سيؤتي ثماره في المراحل اللاحقة، سواء في المرحلة الثانوية أو التعليم الجامعي، حيث سيواجه الطالب متطلبات أكبر واستقلالية أوسع، وإذا امتلك الطالب أدوات تنظيم عقله منذ الإعدادية، فسيكون أكثر جاهزية للتعليم العالي وسوق العمل بل والحياة اليومية التي تتطلب حل مشكلات واتخاذ قرارات مستمرة.

وتتطرق الباحثة من أن مهارات ما وراء المعرفة ليست ترفاً فكرياً، بل هي ضرورة بشكل خاص في عصر انفجار المعلومات. فالיום لم يعد التحدي في الوصول للمعلومة، بل في كيفية تقييمها واستيعابها واستبقائها. وهذه بالضبط هي المجالات التي تعمل فيها مهارات ما وراء المعرفة. الطالب الواعي بعملياته الذهنية سيكون قادراً على تمييز المعلومات المهمة من الهامشية،

وعلى الربط بين الأفكار، وعلى تحديث معارفه ذاتيًا. وفي المقابل، الطالب الذي يفتقر لهذه المهارات قد يغرق في كم المعلومات أو يفوت فهم السياقات الأعمق. من هنا، ترى الباحثة أن رعاية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة سلاح فعال ضد السطحية في التعلم وضد النسيان السريع للمعلومات بعد الامتحان، وهي مشاكل تعاني منها نظمنا التعليمية كثيرًا.

## الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في ترجمة وتطوير أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

### 1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Design) لتحقيق أهدافها. ويُعدّ هذا المنهج مناسبًا لاستكشاف العلاقات بين متغيرات متعددة كما هي في واقعها دون تدخل تجريبي أو محاولة للتحكم في ظروفها؛ إذ لا يهدف إلى إثبات علاقة سبب ونتيجة بل إلى قياس مدى الارتباط بين المتغيرات في سياقها الطبيعي. ولذلك استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لاستقصاء العلاقات الارتباطية بين التجوّل العقلي وأهداف الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة (Gay et al., 2012).

### 2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

#### أولاً - مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الإعدادية (الصفوف السابع والثامن والتاسع) للعام الدراسي (2025/2024) من كلا الجنسين في المدارس الحكومية في مدينة القدس والبالغ عددهم (20,657) طالبًا وطالبةً وذلك حسب إحصائيات دائرة المعارف العربية الإسرائيلية ويوضح الجدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع المدرسة والجنس.

جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة (طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس) حسب نوع المدرسة

والجنس			
نوع المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
خاصة	4,127	4,053	8,180
حكومية	6,807	5,670	12,477
الإجمالي	10,934	9,723	20,657

### ثانياً - عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالتالي:

أولاً- العينة الاستطلاعية الأولى (Pilot Study 1): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (40)

طالباً/طالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، كان هدف هذه العينة التحقق من وضوح

فقرات المقاييس وسهولة فهم المشاركين لها، وبيان أية مشكلات فنية أو تشغيلية قد تطرأ عند تعبئة

الاستبانة إلكترونياً. كما أُتيح لأفراد العينة تقديم ملاحظاتهم المقترحة على صياغة الفقرات وترتيبها

لتعديل الصياغة قبل تطبيق الدراسة على نطاق أوسع.

ثانياً - العينة الاستطلاعية الثانية (Pilot Study 2): عينة استطلاعية ثانية مكونة من (256)

طالباً/طالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، استُخدمت هذه العينة بغرض التأكد من

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من صدق البنية الداخلية والثبات للمقاييس، وأيضاً بهدف

تعديل الفقرات عند الحاجة قبل تطبيق الدراسة الرئيسية.

ثالثاً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة (المتاحة) غير

العشوائية، وقد بلغ حجم العينة (656) من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس حيث يمثلون

ما نسبته (3.17%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

التصنيفية:

جدول (2.3) عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات التصنيفية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	294	44.8
	أنثى	362	55.2
	المجموع	656	100.0
الصف	السابع	230	35.1
	الثامن	150	22.9
	التاسع	276	42.1
	المجموع	656	100.0
نوع المدرسة	حكومية	460	70.1
	خاصة	196	29.9
	المجموع	656	100.0

### 3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم ثلاثة مقاييس رئيسة لجمع البيانات، وهي: مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، مقياس التجول العقلي، ومقياس أهداف الإنجاز (النموذج السداسي)، كما يلي:

#### أولاً: مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الوعي ما وراء المعرفي المستخدمة في بعض الدراسات، استخدمت الباحثة مقياس الوعي ما وراء المعرفي ( Jr. MAI - Junior Metacognitive Awareness Inventory) من إعداد سبيرلينج وآخرين (Sperling et al., 2002). كما هو موضح في ملحق (أ) الصورة الأصلية من المقياس. يتكون المقياس في صورته المستخدمة في الدراسة الحالية من

(النسخة B) وهي مناسبة للصفوف من السادس حتى التاسع، يشمل المقياس (18) فقرة موزعة على بُعدين هما: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition) ويتضمن (9) فقرات، وتنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويتضمن (9) فقرات. وقد جاءت فقرات المقياس بصيغة جمل تقريرية يعبرُ المستجيب من خلالها عن مدى انطباق كل عبارة على حالته، وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي (أبداً وتعطى (1) درجة - نادراً وتعطى (2) درجتان - أحياناً وتعطى (3) درجات - غالباً وتعطى (4) درجات - دائماً وتعطى (5) درجات). وتُصحح الفقرات بحيث تجمع فقرات الأبعاد والدرجة الكلية؛ إذ تعكس الدرجة الأعلى مستوى أعلى من الوعي ما وراء المعرفي، ولا توجد فقرات ذات صياغة سلبية في المقياس.

#### دلالات الصدق والثبات في الصورة الأصلية

أظهرت نتائج دراسة سبيرلينج وآخرين (Sperling et al., 2002) مستويات مناسبة من الصدق والثبات، حيث كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود البعدين النظريين المتوقعين وهما: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة. إذ بلغت نسبة التباين المفسر (36%) كما تراوحت قيم التشبعات للفقرات ما بين (0.40-0.75) كما أشارت النتائج إلى تحقق الثبات للمقياس وأبعاده، إذ جاءت قيم ثبات كرونباخ ألفا مناسبة، إذ بلغت (0.82).

#### دلالات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

##### (أ) صدق المحتوى (Content Validity)

قامت الباحثة بالترجمة الأولية لعبارات المقياس الثماني عشرة إلى اللغة العربية، لضمان دقة المعنى وملاءمته للطلبة اشتملت عملية الترجمة على مرحلتين رئيسيتين: الترجمة المباشرة ثم الترجمة العكسية. في مرحلة الترجمة الأولى، قامت الباحثة بترجمة عبارات المقياس إلى العربية، ثم قام المشرف الرئيس والذي لديه معرفة جيدة باللغة الإنجليزية بمراجعة الترجمة وتدقيقها. واتسمت

هذه الترجمة بأنها كانت للمعنى وليس ترجمة حرفية، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الطلبة اللغوي ومرحلتهم العمرية لضمان الوضوح والفهم.

بعد ذلك، عُرضت النسخة المترجمة على (14) محكّمًا من المتخصصين، كما هو موضح في ملحق (ب)، للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمفهوم المراد قياسه، وللحصول على آرائهم بشأن وضوح الصياغة وملاءمتها لمستوى إدراك طلبة عينة الدراسة. قدّم المحكمون ملاحظات بناءً تركزت أساسًا على تبسيط بعض العبارات وجعلها أقرب إلى اللغة الدارجة للطلبة دون المساس بالمعنى العلمي المقصود. وكانت ملاحظاتهم، على سبيل المثال لا الحصر، تتعلق بتبسيط مصطلحات أكاديمية معينة، إعادة صياغة الجمل الطويلة لجعلها أكثر إيجازًا وسهولة، وتحسين وضوح التعبيرات لتناسب البيئة المحلية. بناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت تعديلات لغوية وإعادة صياغة طفيفة من خلال (استبدال عبارات صعبة بأخرى أبسط مع الحفاظ على المفهوم المراد).

لضمان التكافؤ اللغوي والدقة، تم الانتقال إلى المرحلة التالية وهي الترجمة العكسية. حيث قام مترجم مختص ومُحترف في اللغة الإنجليزية، لم يكن على اطلاع بالنسخة الأصلية الإنجليزية بترجمة النسخة العربية المعدلة مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية. ثم تمت مقارنة النسخة الناتجة من الترجمة العكسية بالنسخة الأصلية في دراسة سبيرلينج وآخرين (Sperling et al., 2002)، حيث تم عمل التعديلات اللازمة على بعض الفقرات التي أظهرت اختلافًا بسيطاً في الصياغة بين النسخة الأصلية للمقياس وبين النسخة الناتجة عن الترجمة العكسية، وقد أظهرت النتائج تكافؤًا مقبولاً بين اللغتين، مما يدعم صدق المحتوى للأداة المعرّبة.

## ب) الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة طَبَّقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية قوامها (40) طالبًا/طالبة من إحدى مدارس مجتمع الدراسة بهدف التحقق من وضوح الفقرات وفهم المشاركين لها. تم التنسيق مع إدارة المدرسة وإتاحة تعبئة الاستبانة إلكترونيًا عبر الهواتف المحمولة، ولم تُسجل مشكلات تقنية أو صعوبات ملحوظة أثناء الإجابة الإلكترونية، كما طُلب من المشاركين إبداء ملاحظاتهم العامة حول صياغة الفقرات. بالاستناد إلى ملاحظات العينة الاستطلاعية وآراء المحكّمين، لم تستدعِ النتائج إجراء تغييرات جوهرية على بنية المقياس. وتجدر الإشارة إلى أنه تم الحصول على موافقة إدارة المدرسة وموافقة المشاركين، أو أولياء أمورهم للمشاركة في الدراسة.

## ت) صدق البناء (Construct Validity)

تم التحقق من صدق البناء من خلال التحقق من البنية الداخلية للمقياس ( Internal Structure) باستخدام طريقتين هما الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والتحليل العاملي (Factor Analysis)، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ثانية تكونت من (256) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

## أولاً: الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlations)، بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (3.3) يوضح قيم هذه المعاملات.

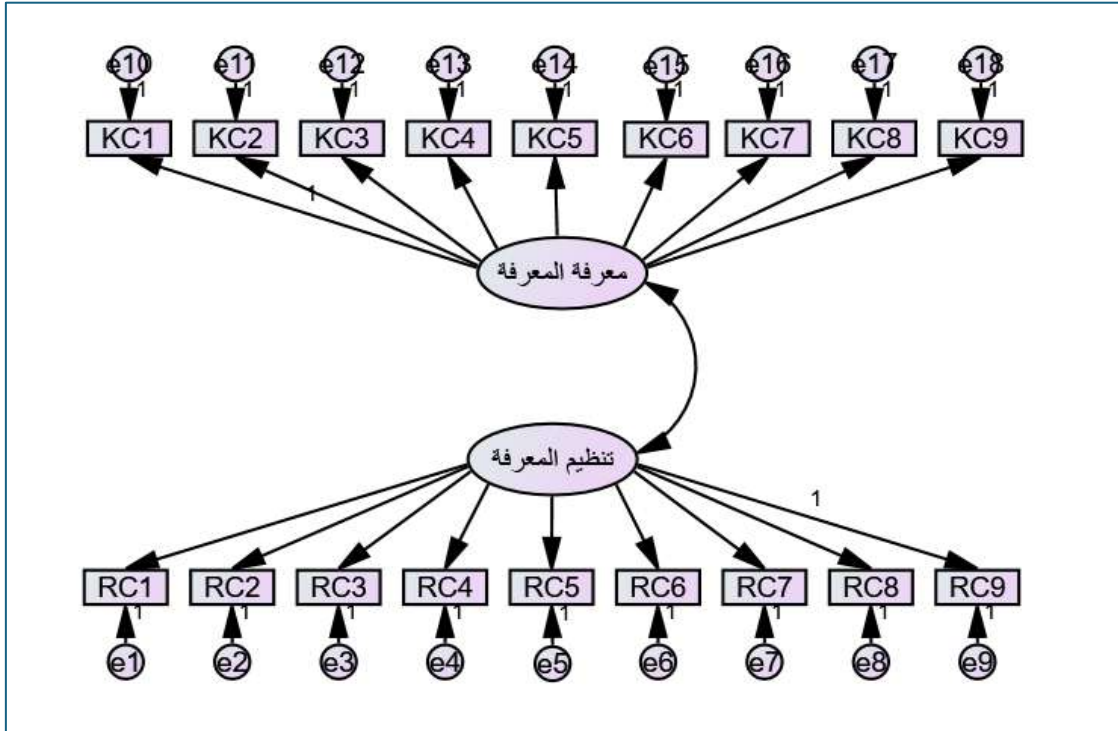
جدول (3.3) معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لفقرات مقياس ما وراء المعرفة (ن = 256).

البعد الثاني: تنظيم المعرفة		البعد الاول: معرفة المعرفة	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.53	10	0.60	1
0.69	11	0.58	2
0.64	12	0.56	3
0.68	13	0.43	4
0.66	14	0.58	5
0.70	15	0.51	6
0.70	16	0.57	7
0.60	17	0.60	8
0.68	18	0.30	9

يتضح من خلال جدول رقم (3.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة ولكلا البعدين من مقياس ما وراء المعرفة كانت أعلى من (0.30)، باستثناء الفقرة رقم 9 من بعد معرفة المعرفة، مما يدل على أن هذه القيم مرتفعة ومقبولة حسب معيار نولي وبيرنستين (Nunnally & Bernstein, 1994). وبناء على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات المقياس، مما يدل على أن هناك اتساق بين جميع فقرات البعد الاول في قياسها لمعرفة المعرفة وبأن هناك اتساق بين جميع فقرات البعد الثاني في قياسها لتنظيم المعرفة. أما فيما يتعلق بالفقرة رقم 9 من بعد معرفة المعرفة، فقد تم الاحتفاظ بها لحين إجراء التحليل العاملي التوكيدي للحكم على الإبقاء عليها أو حذفها.

## ثانيًا: التحليل العاملي (Factor Analysis)

للتحقق من بنية مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة بوجود عاملين هما معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، وبأن هناك تسع فقرات تتبع كل بعد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis; CFA) من خلال تحليل استجابات أفراد العينة باستخدام برنامج Amos، والشكل رقم (1) يوضّح النموذج الذي تم التحقق منه.



شكل (1.3) البنية العاملية لمقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة (ن = 256).  
KC1-KC9: الفقرات الخاصة ببعد معرفة المعرفة، RC1-RC9: الفقرات الخاصة بتنظيم المعرفة.

وقد تم الحكم على جودة مطابقة هذا النموذج للبيانات من خلال عدة مؤشرات هي مؤشر مربع كاي سكوير المعياري ( $\chi^2/df$ )، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI: Comparative Fit Index)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation). ويتم الحكم على أن التوافق مقبول إذا كانت قيمة ( $\chi^2/df$ ) أقل من 5، وقيمة CFI أكبر من 0.90، وقيمة RMSEA أقل من 0.08، في حين يكون التوافق

جيدًا إذا كانت قيمة ( $\chi^2/df$ ) أقل من 3، وقيمة CFI أكبر من 0.95، وقيمة RMSEA أقل من 0.05 (Hu and Bentler, 1999).

وقبل إجراء التحليل تم التحقق من مدى ملاءمة استخدام طريقة الأرجحية العظمى حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفلطح لجميع الفقرات بين -2 إلى 2. وبعد إجراء التحليل، أظهرت بعض مؤشرات المطابقة في الدراسة الحالية مستوى غير مقبول من حسن المطابقة حيث كانت قيمة ( $\chi^2/df$ ) مساوية 2.73، وقيمة CFI مساوية 0.88، وقيمة RMSEA مساوية 0.082. وبالرجوع إلى قيم مؤشرات التعديل تبين وجود ارتباط بين الأخطاء على الفقرة رقم 6 من بعد معرفة المعرفة (KC6) مع بعض الفقرات الأخرى مثل الفقرة رقم 5 (KC5) والفقرة رقم 8 (KC8) من بعد معرفة المعرفة ومع الفقرة رقم 15 (RC6) من بعد تنظيم العرفة، مما قد يدل على أن هناك محتوىً مشتركاً بين هذه الفقرات جميعها. وبناء على ذلك تم حذف الفقرة رقم 6 من بعد معرفة المعرفة.

وبعد إعادة التحليل، أظهرت مؤشرات المطابقة مستوى مقبولاً من حسن المطابقة حيث كانت قيمة ( $\chi^2/df$ ) مساوية 2.43، وقيمة CFI مساوية 0.91، وقيمة RMSEA مساوية 0.07. أما فيما يتعلق بقيم التشبعات للفقرات فيظهر الجدول رقم (4.3) قيم التشبعات المعيارية للفقرات على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (4.3) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي (ن = 256).

البعد الثاني: تنظيم المعرفة		البعد الأول: معرفة المعرفة	
معامل التشبع	الفقرة	معامل التشبع	الفقرة
0.56	10	0.62	1
0.72	11	0.61	2
0.68	12	0.60	3

0.73	13	0.52	4
البعد الثاني: تنظيم المعرفة		البعد الاول: معرفة المعرفة	
0.67	14	0.60	5
0.78	15	0.68	7
0.75	16	0.70	8
0.63	17	0.34	9
0.72	18	-	-

يتبين من جدول رقم (4.3) أن جميع القيم كانت أعلى من 0.50 باستثناء الفقرة رقم 9 من فقرات البعد الاول والتي كان معامل التشيع الخاص بها 0.34، مما يدل على أنّ هذه القيم مقبولة وجيدة (Kline, 2023). وبناءً على ذلك تم الاحتفاظ بجميع فقرات مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة بعد حذف الفقرة رقم 6 من بعد معرفة المعرفة " أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع"، والحكم على ملاءمة بنية هذا المقياس لعينة الدراسة المتمثلة بطلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

#### الثبات (Reliability)

تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لاستجابات أفراد العينة على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس وعلى فقرات المقياس ككل، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد الأول (0.80) وللبعد الثاني (0.89) وللمقياس ككل (0.91). بالنظر إلى هذه القيم نجد أن جميع هذه القيم أعلى من (0.70) حسب معيار نونلي وبيرنستين (Nunnally & Bernstein, 1994) وبالتالي فهي قيم مقبولة ومرتفعة وتدل على الاتساق بين فقرات المقياس في قياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

## ثانيًا: مقياس التجول العقلي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التجول العقلي المستخدمة في بعض الدراسات استخدمت الباحثة مقياس التجول العقلي من إعداد حلمي الفيل (2019). كما هو موضح في ملحق (أ) الصورة الأصلية من المقياس. يتكون المقياس من (26) فقرة موزعة على بُعدين هما: التجول العقلي المرتبط بالموضوع (أي الشرود بأفكار تتعلق بموضوع الدرس المطروح) ويتضمن (12) فقرة، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (أي الشرود بأفكار بعيدة تمامًا عن محتوى الدرس) ويتضمن (14) فقرة. وقد جاءت فقرات المقياس بصيغة جمل تقريرية يعبر الطالب من خلالها عن مدى انطباق كل عبارة على حالته أثناء الدرس، وذلك وفق مقياس ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - أبدًا)، وتُصحح الفقرات بإعطاء (3) درجات للإجابة "دائمًا"، ودرجتين للإجابة "أحيانًا"، ودرجة واحدة للإجابة "أبدًا".

## دلالات الصدق والثبات في الصورة الأصلية

وقد أظهرت نتائج دراسة (الفيل، 2018). مستويات مناسبة من صدق البناء والثبات، اعتمادًا على صدق المحكمين والصدق العاملي الاستكشافي، إذ كشفت عن وجود عاملين هما: التجول العقلي المرتبط بالموضوع، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، كما أشارت النتائج إلى تحقق الثبات للمقياس وأبعاده اعتمادًا على ثبات كرونباخ ألفا بلغت ما بين (0.847-0.851) وللدرجة الكلية بلغت (0.877)، وثبات التجزئة النصفية بلغت ما بين (0.796-0.805) وللدرجة الكلية بلغت (0.819) ما يدل على اتساق داخلي للمقياس.

## دلالات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

### أ) صدق المحتوى (Content Validity)

عُرِضَ المقياس على (14) محكّمًا كما هو موضح في ملحق (ب) للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، وللحصول على آرائهم بشأن وضوح الصياغة وملاءمتها لمستوى إدراك طلبة عيّنة الدراسة. قدّم المحكمون ملاحظات ببناء تركّزت أساسًا على تبسيط بعض العبارات وجعلها أقرب إلى اللغة الدارجة للطلبة دون المساس بالمعنى العلمي المقصود. بناءً على ذلك، استُخدمت المقترحات المتكررة بين المحكّمين كأساس للتعديل، فأُجريت تعديلات لغوية وإعادة صياغة طفيفة (استبدال عبارات صعبة بأخرى أبسط مع الحفاظ على المفهوم المقصود). من أبرز التعديلات التي أُدخلت ما يلي:

#### البعد الأول (التجول العقلي المرتبط بالموضوع):

- تم حذف الفقرة رقم (10) بناءً على رأي المحكمين لأن جميع فقرات التجول العقلي تتعلق بالحصّة وهذه الفقرة الوحيدة موضوعها عام وليس عن الحصّة.
- تم حذف الفقرة رقم (12) من البعد الأول لأن المحكمين رأوا أنها مكررة مع الفقرة رقم (7).
- إضافة عبارة "أثناء الحصّة" في بداية معظم فقرات المقياس بعد الأفعال مثل "أفكر أثناء الحصّة"، "أنشغل أثناء الحصّة"، "أحاول أثناء الحصّة"، للتأكد من تركيز السياق على الحصّة الصفية.

#### في البعد الثاني (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع):

- تم حذف الفقرة رقم (21) لأنها مكررة ومتشابهة مع الفقرة رقم (16).

- تم حذف الفقرة رقم (26) حيث أن بقية الفقرات في هذا البعد حددت المشتتات التي ليس

لها علاقة بالحصة، في حين أن هذه الفقرة لا ترتبط بهذا البعد تحديداً.

بعد تنفيذ هذه التعديلات استقرت الصورة النهائية للمقياس على (22) فقرة موزعة على

بعدين: البعد الأول (10) فقرات والبعد الثاني (12) فقرة.

#### ب) الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التجول العقلي طَبَّقت الباحثة المقياس على عينة

استطلاعية قوامها (40) طالباً/طالبةً من إحدى مدارس مجتمع الدراسة بهدف التحقق من وضوح

الفقرات وفهم المشاركين لها. تم التنسيق مع إدارة المدرسة وإتاحة تعبئة الاستبانة إلكترونياً عبر

الهواتف المحمولة، ولم تُسجل مشكلات تقنية أو صعوبات ملحوظة أثناء الإجابة الإلكترونية، كما

طُلب من المشاركين إبداء ملاحظاتهم العامة حول صياغة الفقرات. بالاستناد إلى ملاحظات العينة

الاستطلاعية وآراء المحكمين، لم تستدع النتائج إجراء تغييرات جوهرية على بنية المقياس. وتجدر

الإشارة إلى أنه تم الحصول على موافقة إدارة المدرسة وموافقة المشاركين أو أولياء أمورهم

للمشاركة في الدراسة.

#### ت) صدق البناء (Construct Validity)

تم التحقق من صدق البناء من خلال التحقق من البنية الداخلية للمقياس باستخدام

طريقتين هما الاتساق الداخلي والتحليل العاملي. وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية

ثانية تكونت من (256) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

#### أولاً: الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

تم حساب معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد

الذي تنتمي إليه الفقرة، وكانت جميع القيم أعلى من (0.30) ، باستثناء الفقرة الأولى من البعد

الأول " أتأكد من زميلي أثناء الحصة عن بعض ما أستمع إليه من معلومات " حيث كانت قيمة معامل الارتباط 0.26، والفقرة رقم 21 من البعد الثاني "أحاول أثناء الحصة اتقان بعض المهارات التدريسية للمعلم" حيث كانت قيمة معامل الارتباط 0.22. وبناء على ذلك فقد تم حذف هاتين الفقرتين، والجدول رقم (5.3) يوضح قيم معاملات الارتباط بعد حذف هاتين الفقرتين.

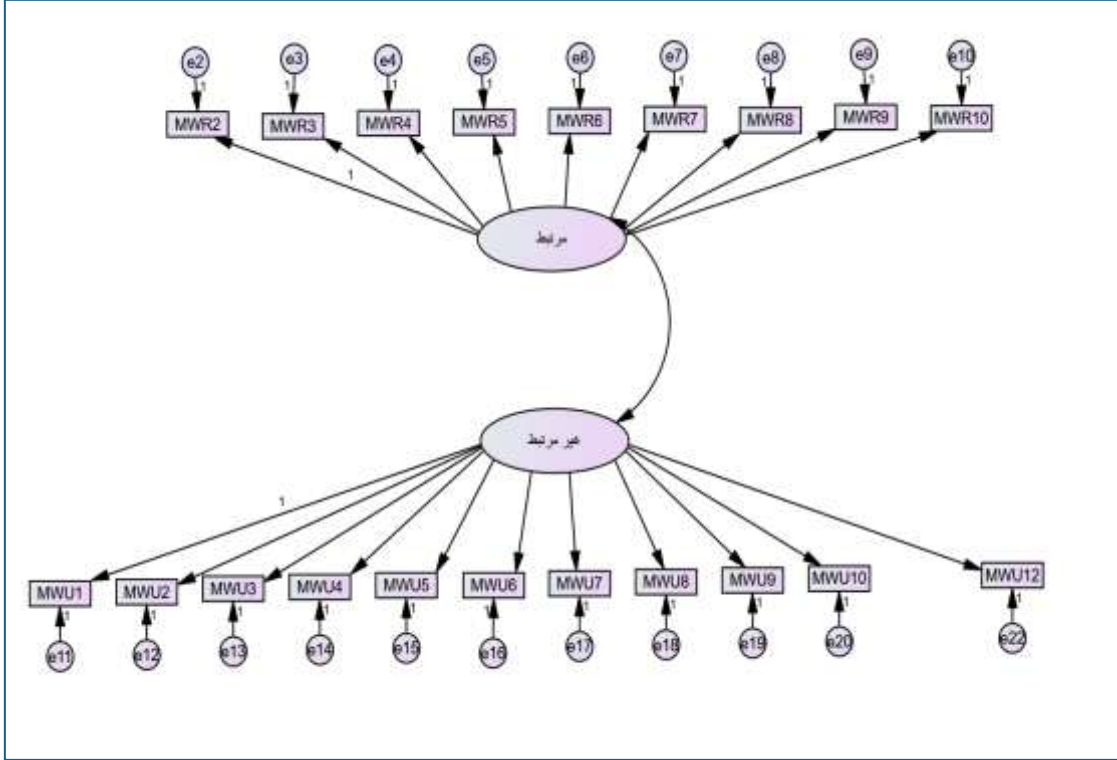
جدول (5.3) معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لفقرات مقياس التجول العقلي (ن = 256).

البعد الاول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع		البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
2	0.44	11	0.58
3	0.42	12	0.64
4	0.37	13	0.52
5	0.46	14	0.54
6	0.35	15	0.63
7	0.31	16	0.63
8	0.41	17	0.67
9	0.47	18	0.69
10	0.38	19	0.59
-	-	20	0.59
-	-	22	0.69

يتضح من خلال جدول رقم (5.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لفقرات مقياس التجول العقلي كانت أعلى من 0.30، مما يدل على أنّ هذه القيم مرتفعة ومقبولة، وهذا يعني أنّ هناك اتساق بين جميع فقرات البعد الاول في قياسها للتجول العقلي المرتبط بالموضوع، وبأن هناك اتساق بين جميع فقرات البعد الثاني في قياسها للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.

## ثانيًا: التحليل العاملي (Factor Analysis)

للتحقق من بنية مقياس التجول العقلي بوجود عاملين وبأن هناك تسع فقرات تتبع البعد الأول وأحد عشر فقرة تتبع البعد الثاني، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، والشكل رقم (2) يوضح النموذج الذي تم التحقق منه.



شكل (2.3) البنية العاملية لمقياس التجول العقلي (ن = 256).

MWR2-MWR10: الفقرات الخاصة ببعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع

MWU1-MWU12: الفقرات الخاصة ببعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع

وقبل إجراء التحليل تم التحقق من مدى ملاءمة استخدام طريقة الأرجحية العظمى حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفلطح لجميع الفقرات بين -2 إلى 2. وبعد إجراء التحليل أظهرت قيم مؤشرات المطابقة في الدراسة الحالية مستوى مقبولاً من حسن المطابقة حيث كانت قيمة

( $\chi^2/df$ ) مساوية (2.18)، وقيمة CFI مساوية (0.87)، وقيمة RMSEA مساوية (0.068).  
 أما فيما يتعلق بقيم التشبعات للفقرات فيظهر جدول رقم (6.3) قيم التشبعات المعيارية للفقرات على  
 البعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (6.3) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس التجول العقلي على البعد الذي تنتمي إليه  
 الفقرة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي (ن = 256).

البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط		البعد الأول: التجول العقلي المرتبط	
بالموضوع		بالموضوع	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.60	11	0.48	2
0.67	12	0.50	3
0.54	13	0.47	4
0.56	14	0.51	5
0.68	15	0.41	6
0.68	16	0.34	7
0.72	17	0.50	8
0.74	18	0.58	9
0.62	19	0.49	10
0.63	20	-	-
0.74	22	-	-

يتبين من جدول رقم (6.3) أن جميع قيم التشبعات المعيارية كانت أعلى من (0.40) مما  
 يدل على أن جميع القيم جيدة، باستثناء الفقرة "أحاول الربط بين ما أستمع إليه في الحصة وما  
 أعرفه" حيث كان مقدار التشبع لها 0.34 وهي قيمة مقبولة، وتعكس جميع هذه القيم أن كل فقرة

من فقرات المقياس تقيس البعد الذي تنتمي إليه. وبناء على ذلك تم الاحتفاظ بتسع فقرات لبعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع، وإحدى عشرة فقرة لبعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.

### الثبات (Reliability)

تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لاستجابات أفراد العينة على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس وعلى فقرات المقياس ككل، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للبعد الأول (0.73) وللبعد الثاني (0.89) وللمقياس ككل (0.84). بالنظر إلى هذه القيم نجد أنّ جميع هذه القيم مقبولة ومرتفعة وتدل على الاتساق بين فقرات المقياس في قياس التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

### ثالثاً: مقياس أهداف الإنجاز

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس أهداف الإنجاز المستخدمة في بعض الدراسات، استخدمت الباحثة مقياس أهداف الإنجاز (Achievement Goal Questionnaire 2×3) من إعداد إليوت وآخرين (Elliot et al., 2011). كما هو موضح في ملحق (أ) الصورة الأصلية من المقياس. يعتبر هذا المقياس تطويراً لنموذج أهداف الإنجاز الرباعي، ويتكون من (18) فقرة موزعة على ستة أبعاد، بواقع (3) فقرات لكل بعد، وهي: إقدام-مهمة، إجمام-مهمة، إقدام-ذات، إجمام-ذات، إقدام-آخرين، إجمام-آخرين. وقد جاءت فقرات المقياس بصيغة جمل تقريرية يعبر الطالب من خلالها عن مدى انطباق كل عبارة على حالته، وذلك وفق مقياس ليكرت السباعي الذي يتراوح من (1) تعني "غير صحيح عني إطلاقاً" إلى (7) تعني "صحيح عني بدرجة كبيرة جداً". وتُصحح الفقرات بحساب متوسط الدرجات لكل بعد على حدة، ولا توجد فقرات ذات صياغة سلبية في المقياس.

## دلالات الصدق والثبات في الصورة الأصلية

أظهرت دراسة إليوت وآخرين (Elliot et al., 2011) تحقق الصدق والثبات للمقياس استنادًا إلى التحليل العاملي التوكيدي، إذ أظهرت وجود بنية سداسية مع معاملات تحميل معيارية مرتفعة ومؤشرات مطابقة جيدة، كما تفوق النموذج السداسي على النماذج البديلة الأخرى. وبالنسبة للثبات، سجّلت معاملات الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ قيمًا مرتفعة لكل بعد ما بين (0.77-0.93) ما يدل على اتساق داخلي مناسب. كما كشفت نتائج تحليل تكافؤ القياس أدلة على ثبات البنية بين عينات مختلفة، مما يدعم استخدام المقياس بالموصفات الأصلية للمقارنات البحثية والتطبيقية.

## دلالات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

### أ) صدق المحتوى (Content Validity)

قامت الباحثة بترجمة أولية لعبارات المقياس إلى اللغة العربية. لضمان دقة المعنى وملاءمته للطلبة، اشتملت عملية الترجمة على مرحلتين رئيسيتين: الترجمة المباشرة ثم الترجمة العكسية. في مرحلة الترجمة الأولى، قامت الباحثة بترجمة عبارات المقياس إلى العربية، ثم عرضت الترجمة على أستاذ مختص في اللغة الانجليزية للمراجعة الأولية. وقد أشرف على هذه العملية المشرف الرئيس والذي لديه معرفة جيدة باللغة الإنجليزية للتأكد من أن الترجمة كانت للمعنى وليس ترجمة حرفية، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الطلبة اللغوي ومرحلتهم العمرية لضمان الوضوح والفهم.

بعد التأكد من دقة الترجمة مبدئيًا، عُرض المقياس على (14) محكمًا كما هو موضح في

ملحق (ب) للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، وللحصول على آرائهم بشأن وضوح الصياغة وملاءمتها لمستوى إدراك طلبة عيّنة الدراسة. قدّم المحكمون

ملاحظات بناءً تركزت أساساً على تبسيط بعض العبارات وجعلها أقرب إلى اللغة الدارجة للطلبة دون المساس بالمعنى العلمي المقصود. وكانت ملاحظاتهم، على سبيل المثال لا الحصر، تتعلق بتبسيط مصطلحات أكاديمية معينة، وإعادة صياغة الجمل الطويلة لجعلها أكثر إيجازاً وسهولة، وتحسين وضوح العبارات لتناسب البيئة المحلية. بناءً على ذلك، أُجريت تعديلات لغوية وإعادة صياغة طفيفة من خلال (استبدال عبارات صعبة بأخرى أبسط مع الحفاظ على المفهوم المراد).

لضمان التكافؤ اللغوي والدقة، تم الانتقال إلى المرحلة التالية وهي الترجمة العكسية. حيث قام مترجم مختص ومحترف في اللغة الإنجليزية، لم يكن على اطلاع بالنسخة الأصلية الإنجليزية بترجمة النسخة العربية المعدلة مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية، ثم تمت مقارنة النسخة المعادة بالنسخة الأصلية في دراسة إليوت وآخرين (Elliot et al., 2011)، حيث تم عمل التعديلات اللازمة على بعض الفقرات التي أظهرت اختلافاً بسيطاً في الصياغة بين النسخة الأصلية للمقياس وبين النسخة الناتجة عن الترجمة العكسية، وقد أظهرت النتائج تكافؤاً مقبولاً بين اللغتين، مما يدعم صدق المحتوى للأداة المعرّبة.

#### ب) الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس أهداف الإنجاز طَبَّقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً/طالبةً من إحدى مدارس مجتمع الدراسة بهدف التحقق من وضوح الفقرات وفهم المشاركين لها. تم التنسيق مع إدارة المدرسة وإتاحة تعبئة الاستبانة إلكترونياً عبر الهواتف المحمولة، ولم تُسجل مشكلات تقنية أو صعوبات ملحوظة أثناء الإجابة الإلكترونية، كما طُلب من المشاركين إبداء ملاحظاتهم العامة حول صياغة الفقرات. بالاستناد إلى ملاحظات العينة الاستطلاعية وآراء المحكّمين، لم تستدع النتائج إجراء تغييرات جوهرية على بنية المقياس. وتجدر

الإشارة إلى أنه تمّ الحصول على موافقة إدارة المدرسة وموافقة المشاركين أو أولياء أمورهم للمشاركة في الدراسة.

وللربط بين مراجعات الخبراء والتطبيق العملي للمقياس على العينة الاستطلاعية، ونظرًا لقلّة عدد المشاهدات المسجلة لبعض فئات التدرّج رأّت الباحثة أنه من الضروري التحقق تجريبيًا من فاعلية نموذج سلّم التقدير المستخدم إذ أنّ صلاحية الصياغة اللغوية وحدها لا تكفي لضمان صلاحية استجابات المقياس ما لم تُظهر بيانات التطبيق أنّ الفئات القابلة للاختيار تعمل بصورة صحيحة وقابلة للتمييز لدى أفراد العينة. ولذلك، تم فحص توزيع استجابات المشاركين وعتبات أندريخ (Andrich Thresholds) باستخدام نموذج سلّم التقدير (Rating Scale Model) للتأكد من أن كل فئة من فئات التدرّج تُستخدم بدرجة كافية وأنّ المستجيبين قادرون على التمييز بينها.

بناءً على ما تقدم ومن أجل الحكم على مدى ملائمة وجود سبعة فئات للاستجابة على فقرات مقياس أهداف الإنجاز، تم استخدام نموذج سلّم التقدير (Rating scale model; Andrich, 1978) من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس على حدة باستخدام برنامج WINSTEPS (Linacre, 2005). وقد تم الاعتماد على التوصيات التي وضعها لينكر (Linacre, 2002) في الحكم على مدى فاعلية سلّم التقدير المستخدم، حيث تشير إحدى التوصيات إلى أن لا يقل عدد المشاهدات لكل فئة عن عشرة، أي أن يتم اختيار كل فئة من فئات التدرّج بما لا يقل عن عشرة مرات من عدد الاستجابات الكلي (عدد الاستجابات الكلي = عدد الفقرات \* عدد أفراد العينة)، حيث يدل عدم جذب بعض فئات التدرّج للكثير من المستجيبين على عدم فاعليتها، وبالتالي فالأفضل هو أن يتم تخفيض عدد فئات التدرّج. أما التوصية الثانية فتشير إلى أنه يجب أن يكون لدى أفراد العينة القدرة على التمييز بين فئات التدرّج المختلفة من

خلال الحصول على عتبات أو نقاط قطع (Andrich Thresholds) بين فئات التدرج تزداد قيمتها بشكل مضطرد عند الانتقال من فئة إلى أخرى.

وبالرجوع إلى النتائج الخاصة بكل بُعد من أبعاد المقياس تبين أنه للأبعاد الأول والثاني والخامس، كان هناك فئتين للتدرج لم يصل فيهما عدد الاستجابات إلى عشرة. والجدول رقم (7.3) يوضح النتائج الخاصة بتحليل الاستجابات على البعد الأول من المقياس.

جدول (7.3) نتائج تحليل استجابات أفراد عينة التطبيق الأولى (ن = 40) على البعد الأول (إقدام-مهمة) من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز باستخدام نموذج سلم التقدير

خيارات الاستجابة	عدد المشاهدات	نقطة القطع أو العتبة
لا تنطبق عليّ نهائيًا	33	لا يوجد
تنطبق عليّ بدرجة قليلة جدًا	19	- 2.54
تنطبق عليّ بدرجة قليلة	7	- 0.10
تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	15	* - 0.75
تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	11	1.02
تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدًا	8	1.53
تنطبق عليّ تمامًا	27	*0.85

يشير جدول رقم (7.3) إلى أن فئتي التدرج (تنطبق عليّ بدرجة قليلة) و (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدًا) لم تجذبا عددًا كبيرًا من الاستجابات مقارنة مع باقي فئات التدرج حيث كان عدد المشاهدات لكل منهما أقل من 10. وبالنظر إلى قيم نقاط القطع والتي تمثل النقاط متصل القدرة والتي يكون فيها احتمال اختيار كل فئة من أي فئتين متجاورتين متساويًا، يُلاحظ أن هذه العتبات تزداد قيمتها بشكل مضطرد بالانتقال من فئة (لا تنطبق عليّ نهائيًا) إلى الفئات التي

تليها باستثناء القيمتين التي وضعت عليهما إشارة (\*)، مما يعني أن أفراد العينة لم يستطيعوا التمييز بين الفئة (تنطبق عليّ بدرجة قليلة) من جهة وبين الفئتين (تنطبق عليّ بدرجة قليلة جداً) و (تنطبق عليّ بدرجة متوسطة) من جهة أخرى، وكذلك بين لم يستطيعوا التمييز بين الفئة (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة) من جهة وبين الفئتين (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً) و (تنطبق عليّ تمامًا) من جهة أخرى، وبالتالي فإن هذا يدل على أن العدد الأنسب لفئات التدرج هو خمس فئات.

أما فيما يخص الأبعاد الثلاثة المتبقية: الثالث والرابع والسادس، فقد كان هناك فئة واحدة من فئات التدرج لم يصل فيها عدد الاستجابات إلى عشرة، مما يعني أن العدد المناسب لخيارات الاستجابة هو ستة خيارات. وبالنظر إلى النتائج الخاصة بكل الأبعاد معاً، وبالنظر أيضاً إلى عمر أفراد العينة وقدرتهم على فهم الفئات المختلفة للتدرج والتمييز بينها، وإلى تقليل الوقت اللازم لعملية الاستجابة على المقياس فقد تم الاكتفاء بوجود خمس فئات للتدرج على المقياس وهي: لا تنطبق عليّ نهائياً، وتنطبق عليّ بدرجة قليلة، وتنطبق عليّ بدرجة متوسطة، وتنطبق عليّ بدرجة كبيرة، و تنطبق عليّ تمامًا.

#### ت) صدق البناء (Construct Validity)

تم التحقق من صدق البناء من خلال التحقق من البنية الداخلية للمقياس باستخدام طريقتين هما الاتساق الداخلي والتحليل العاملي. وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ثانية تكونت من (256) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

#### أولاً: الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

تم حساب معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (8.3) يوضح قيم هذه المعاملات.

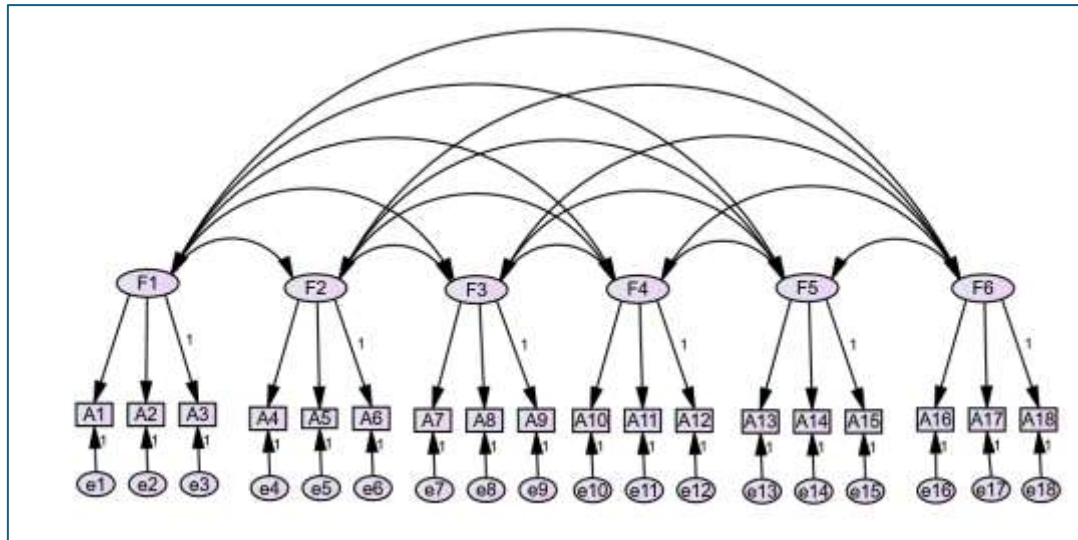
جدول (8.3) معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لفقرات مقياس أهداف الإنجاز (ن = 256).

البعد الأول: إقدام-مهمة		البعد الثالث: إقدام-ذات		البعد الخامس: إقدام-آخرين	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.67	7	0.78	13	0.81
2	0.69	8	0.80	14	0.81
3	0.71	9	0.70	15	0.82
البعد الثاني: إحجام-مهمة		البعد الرابع: إحجام-ذات		البعد السادس: إحجام-آخرين	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
4	0.70	10	0.71	16	0.81
5	0.81	11	0.81	17	0.84
6	0.71	121	0.81	18	0.80

يتضح من خلال جدول رقم (8.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لفقرات مقياس أهداف الإنجاز ولكل بعد كانت أعلى من (0.30) بكثير، مما يدل على أن هذه القيم مرتفعة ومقبولة ولم يتم حذف أي فقرة، مما يدل على أن هناك اتساق بين جميع فقرات كل بعد في قياسها لكل شكل من أشكال أهداف الإنجاز.

#### ثانيًا: التحليل العاملي (Factor Analysis)

للتحقق من بنية مقياس أهداف الإنجاز بوجود ستة عوامل وبأن هناك ثلاث فقرات تتبع كل بعد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، والشكل رقم (3) يوضح النموذج الذي تم التحقق منه.



شكل (3.3) البنية العاملية لمقياس أهداف الإنجاز (ن = 256).

F1: إقدام-مهمة ، F2: إحجام-مهمة ، F3: إقدام-ذات ، F4: إحجام-ذات ، F5: إقدام-آخرين ، F6: إحجام-آخرين ، A1-A18: فقرات المقياس.

وقبل إجراء التحليل تم التحقق من مدى ملاءمة استخدام طريقة الأرجحية العظمى حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء والتفطح لجميع الفقرات بين -2 إلى 2. وبعد إجراء التحليل أظهرت قيم مؤشرات المطابقة في الدراسة الحالية مستوى جيداً من حُسن المطابقة حيث كانت قيمة  $(\chi^2/df)$  مساوية (1.98)، وقيمة CFI مساوية (0.97)، وقيمة RMSEA مساوية (0.06)، ويظهر الجدول رقم (9.3) قيم التشبعات للفقرات.

جدول (9.3) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس أهداف الإنجاز على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة بعد إجراء التحليل العملي التوكيدي (ن = 256).

البعد الاول: إقدام-مهمة		البعد الثالث: إقدام-ذات		البعد الخامس: إقدام-آخرين	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.75	7	0.85	13	0.88
2	0.76	8	0.88	14	0.87
3	0.85	9	0.78	15	0.86

البعد الثاني: إجمام-مهمة		البعد الرابع: إجمام-ذات		البعد السادس: إجمام-آخرين	
0.76	4	0.76	10	0.86	16
0.88	5	0.91	11	0.89	17
0.83	6	0.89	121	0.88	18

يتضح من خلال جدول رقم (9.3) أن جميع قيم التشبعات المعيارية الفقرات على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة كانت أعلى من (0.70) مما يدل على أن جميع القيم جيدة وتعكس أن كل فقرة من فقرات المقياس تقيس البعد الذي تنتمي إليه. وبناء على ذلك تم الاحتفاظ بجميع فقرات مقياس أهداف الإنجاز، والحكم على ملائمة بنية هذا المقياس لعينة الدراسة المتمثلة بطلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

#### الثبات (Reliability)

تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لاستجابات أفراد العينة على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس وعلى فقرات المقياس ككل، والجدول رقم (10.3) يوضح هذه القيم.

جدول (10.3) قيم معامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز وللمقياس ككل (ن = 256).

معامل ألفا	البعد
0.83	إقدام - مهمة
0.86	أحجام - مهمة
0.87	إقدام - ذات
0.89	أحجام - ذات
0.91	إقدام - آخرين

0.91	أحجام - آخرين
0.95	المقياس الكلي

يتضح من خلال جدول (10.3) أن جميع قيم معاملات ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز كانت أعلى من (0.70) وبالتالي فهي قيم مقبولة ومرتفعة وتدل على الاتساق بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس في قياس كل شكل من أشكال أهداف الإنجاز، وتدل كذلك على الاتساق بين فقرات المقياس في قياس أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

### تصحيح مقاييس الدراسة في الصورة النهائية

أولاً- مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة: تكون مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في صورته النهائية بعد استخراج الصدق والثبات من (17)، فقرة، موزعة على بُعدين هما: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition) ويتضمن (8) فقرات، وتنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويتضمن (9) فقرات، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم الوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة. ولتحديد مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج - الحد الأدنى للتدرج / عدد المستويات المفترضة  $(3/1-5) = 1.33$ . وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

ثانيًا - مقياس التجول العقلي: تكون مقياس التجول العقلي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق والثبات من (20)، فقرة موزعة على بُعدين هما: التجول العقلي المرتبط بالموضوع ويتضمن (9) فقرة، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ويتضمن (11) فقرة. كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم للتجول العقلي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ثلاثي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (3) درجات، أحياناً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة. ولتحديد مستوى التجول العقلي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (3-1) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج - الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة  $(3/1-3)=0.66$ . وبناءً على ذلك، وبعد إضافة واحد صحيح (1) للقيمة السابقة، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي: (1.66 فأقل) مستوى منخفض، (1.67-2.33) مستوى متوسط، (2.34-3) مستوى مرتفع.

ثالثًا - مقياس أهداف الإنجاز: تكون مقياس أهداف الإنجاز في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (18)، فقرة، موزعة على ستة أبعاد، بواقع (3) فقرات لكل بُعد، وهي: إقدام-مهمة، إحجام-مهمة، إقدام-ذات، إحجام-ذات، إقدام-آخرين، إحجام-آخرين. كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم أهداف الإنجاز.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: تنطبق عليّ تمامًا (5) درجات، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق عليّ بدرجة قليلة (2) درجتان، لا تنطبق عليّ نهائيًا (1)، درجة واحدة. ولتحديد مستوى أهداف الإنجاز لدى عينة الدراسة، حولت العلامة

وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة  $(5-1)/3=1.33$ . وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

### 4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير (المتنبئ) (Predictor): التجول العقلي.

المتغير المتنبأ به (النتائج) (Outcomes): أهداف الإنجاز، ومهارات الوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

المتغيرات التصنيفية: شملت الدراسة في تصميم الفروق على المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية) الآتية:

1. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2- أنثى).

2. الصف: وله ثلاثة مستويات هي: (1- السابع، 2- الثامن، 3- التاسع).

3. نوع المدرسة: وله مستويان هي: (1-حكومية، 2- خاصة).

### 5.3 خطوات تنفيذ الدراسة

تُنفذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر: كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (40) من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، وعلى عينة استطلاعية ثانية (256) وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب .
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

### 6.3 المعالجات الإحصائية

- من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للكشف عن مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة.

2. اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction") لفحص الفروق بين متوسطات الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، والتجول العقلي، وأهداف الإنجاز، كلاً على حدى تبعاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية.

3. اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية (يستخدم في حال وجود فروق في متغير الصف).

4. أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للتجول العقلي في التنبؤ بأبعاد أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة كمتغيرات تابعة.

5. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة بين متغيرات التجول العقلي وأهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة.

## الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

### 1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس ؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس التجول العقلي وللمقياس ككل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، والجدول (1.4) يوضح ذلك :

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس التجول العقلي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المرتبة	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	2.12	.367	متوسط
2	2	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	1.84	.405	متوسط
		التجول العقلي ككل	1.97	.307	متوسط

ملاحظة: المقياس ثلاثي التدرج (1-3). يتراوح المتوسط الممكن بين 1 و3.

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي ككل بلغ ( $M = 1.97$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.307$ ) ومستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التجول العقلي تراوحت ما بين (2.12-1.84)، وجاء بُعد "التجول العقلي المرتبط بالموضوع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ( $M = 2.12$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.367$ ) ومستوى متوسط، بينما جاء بُعد "التجول العقلي غير

المرتبط بالموضوع" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 1.84) وانحراف معياري (SD = 0.405) ومستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس التجول العقلي كل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

### (1) بُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أحاول الربط بين ما أستمع إليه في الحصة وما أعرفه	2.37	.602	مرتفع
2	1	أحاول أثناء الحصة إيجاد أفكار عن كيفية تطبيق ما أستمع إليه	2.22	.637	متوسط
3	2	أتصفح بعض الأوراق أثناء الحصة لأتأكد مما أستمع إليه	2.22	.660	متوسط
4	5	أنشغل أثناء الحصة بكتابة بعض مما يذكره المعلم	2.09	.632	متوسط
5	8	أثناء الحصة أميل لإظهار فهمي أمام زملائي حول ما أستمع إليه	2.09	.679	متوسط
6	4	أجهز بعض الأسئلة أثناء الحصة لأسأل المعلم عنها بعد انتهائها	2.07	.628	متوسط
7	3	أتوقف أحياناً عن متابعة ما أسمعه أثناء الحصة بسبب انشغالي بالتفكير العميق في بعض أجزائه	2.02	.619	متوسط
8	9	أشغل نفسي أثناء الحصة بمحاولة تخيل ما أستمع إليه	2.01	.626	متوسط
9	7	أسعى أثناء الحصة إلى إيجاد ثغرات في ما أستمع إليه	1.96	.660	متوسط

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع تراوحت ما بين (1.96-2.37)، وجاءت فقرة " أحاول الربط بين ما أستمع إليه في الحصة وما أعرفه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 2.37) وانحراف معياري (SD = .602) ومستوى مرتفع، في حين كان المستوى لباقي الفقرات متوسطاً، وقد جاءت فقرة " أسعى أثناء الحصة إلى إيجاد ثغرات في ما أستمع إليه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 1.96) وانحراف معياري (SD = 0.660) ومستوى متوسط.

## 2) بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	أفكر أثناء الحصة في بعض أموري الشخصية التي تهمني	2.00	.610	متوسط
2	19	أثناء الحصة أستمع لما يقوله المعلم وأفكر في شيء آخر في الوقت نفسه	1.99	.620	متوسط
3	11	أفكر أثناء الحصة في موعد مهم أنتظره	1.99	.630	متوسط
4	20	يتشتت انتباهي أثناء الحصة بسبب انشغالي ببعض الأشياء الأخرى التي أفكر فيها	1.96	.638	متوسط
5	16	أفكر أثناء الحصة في بعض الأشياء التي ليس لها علاقة بموضوع الحصة	1.95	.619	متوسط
6	14	يصعب عليّ أثناء الحصة الحفاظ على تركيزي	1.95	.632	متوسط
7	15	أشغل تفكيري أثناء الحصة بشيء حدث لي في صباح	1.94	.603	متوسط

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	13	أنشغل أثناء الحصة بالتفكير في مستقبلي	1.93	.651	متوسط
9	10	أفكر أثناء الحصة في أفراد عائلتي	1.92	.618	متوسط
10	18	أفكر أثناء الحصة في تصفح هاتفي	1.60	.694	منخفض
11	12	أفكر أثناء الحصة في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب	1.01	.129	منخفض

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تراوحت ما بين (1.01 - 2.00)، وقد جاءت (9) فقرات بمستوى متوسط في حين جاءت فقرتين بمستوى منخفض، حيث جاءت الفقرة " أفكر أثناء الحصة في بعض أموري الشخصية التي تهمني" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 2.00) وانحراف معياري (SD = 0.610) ومستوى متوسط، بينما جاءت فقرة " أفكر أثناء الحصة في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 1.01) وانحراف معياري (SD = 0.129) ومستوى منخفض.

#### 2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما هي أهداف الإنجاز الأكثر شيوعًا لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز وللمقياس ككل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، والجدول (4.4) يوضح ذلك:

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المرتبة	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	إقدام-ذات	3.80	.939	مرتفع
2	1	إقدام-مهمة	3.63	.924	متوسط
3	4	إحجام-ذات	3.55	1.034	متوسط
4	2	إحجام-مهمة	3.49	.971	متوسط
5	5	إقدام-آخرين	3.44	.994	متوسط
6	6	إحجام-آخرين	3.42	1.082	متوسط
		أهداف الإنجاز ككل	3.55	.783	متوسط

يتضح من الجدول (4.4) أن أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، جاءت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية على التوالي: إقدام-ذات بمتوسط حسابي ( $M = 3.80$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.939$ ) ومستوى مرتفع، ثم إقدام-مهمة بمتوسط حسابي ( $M = 3.63$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.924$ ) ومستوى متوسط، ثم إحجام-ذات بمتوسط حسابي ( $M = 3.55$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.034$ ) ومستوى متوسط، إحجام-مهمة بمتوسط حسابي ( $M = 3.49$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.971$ ) ومستوى متوسط، إقدام-آخرين بمتوسط حسابي ( $M = 3.44$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.994$ ) ومستوى متوسط، وأخيراً؛ إحجام-

آخرين بمتوسط حسابي ( $M = 3.42$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.082$ ) ومستوى متوسط. أما المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس أهداف الإنجاز ككل بلغ ( $M = 3.55$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.783$ ) ومستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس أهداف الإنجاز كل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

### 1) بُعد إقدام-ذات

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إقدام-ذات مرتبة تنازلياً

#### حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	سأكون في امتحانات هذا الفصل أفضل مما كنت عليه في الامتحانات السابقة	3.85	1.090	مرتفع
2	8	تحقيق نتائج جيدة في امتحانات هذا الفصل مقارنةً بنتائجي السابقة في مثل هذه الامتحانات	3.82	1.025	مرتفع
3	9	تحقيق نتائج أفضل في امتحانات هذا الفصل مقارنة مع ما كنت أحققه عادةً في ظروف مشابهة	3.74	1.042	مرتفع

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد إقدام-ذات تراوحت ما بين (3.74 - 3.85)، وقد جاءت جميع الفقرات بمستوى مرتفع، إذ جاءت فقرة " سأكون في امتحانات هذا الفصل أفضل مما كنت عليه في الامتحانات السابقة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ( $M = 3.85$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.090$ ) ومستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " تحقيق نتائج أفضل في امتحانات هذا الفصل مقارنة مع ما كنت أحققه

عادةً في ظروف مشابهة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ ( $M = 3.74$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.042$ ) ومستوى مرتفع.

## (2) بُعد إقدام-مهمة

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إقدام-مهمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الإجابة بشكل صحيح عن أكبر عدد من الأسئلة في الامتحانات	3.71	1.106	مرتفع
2	2	أسعى لمعرفة الإجابات الصحيحة لأسئلة الامتحانات	3.67	1.102	متوسط
3	1	أن تكون معظم أسئلة الامتحانات لدي ذات إجابة صحيحة	3.49	1.048	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد إقدام-مهمة تراوحت ما بين (3.49-3.71)، وقد جاءت فقرة بمستوى مرتفع وفقرتان بمستوى متوسط، إذ جاءت فقرة " الإجابة بشكل صحيح عن أكبر عدد من الأسئلة في الامتحانات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ( $M = 3.71$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.106$ ) ومستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أن تكون معظم أسئلة الامتحانات لدي ذات إجابة صحيحة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ ( $M = 3.49$ ) وانحراف معياري ( $SD = 1.048$ ) ومستوى متوسط.

### 3) بُعد إجمام-ذات

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجمام-ذات مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	أن لا يكون مستوي في امتحانات هذا الفصل أضعف من مستوي المعتاد	3.59	1.188	متوسط
2	12	أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أقل مما كنت أحصل عليه سابقاً في الامتحانات المشابهة	3.58	1.150	متوسط
3	10	أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ مما كنت أحصل عليه عادة في مثل هذا النوع من الامتحانات	3.47	1.213	متوسط

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات

بُعد إجمام-ذات تراوحت ما بين (3.59 - 3.47)، وقد جاءت جميع الفقرات بمستوى متوسط، إذ

جاءت فقرة " أن لا يكون مستوي في امتحانات هذا الفصل أضعف من مستوي المعتاد " بالمرتبة

الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 3.59) وانحراف معياري (SD = 1.188) ومستوى متوسط، بينما

جاءت فقرة " أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ مما كنت أحصل عليه عادة

في مثل هذا النوع من الامتحانات " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 3.47) وانحراف

معياري (SD = 1.213) ومستوى متوسط.

#### 4) بُعد إجمام-مهمة

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجمام-مهمة مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أن لا أخسر علامات الكثير من الاسئلة في الامتحانات	3.54	1.109	متوسط
2	5	أن لا أخطئ في الإجابة عن الكثير من أسئلة	3.47	1.097	متوسط
الامتحانات					
3	4	أن لا تكون إجاباتي في الامتحانات خاطئة	3.46	1.128	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات

بُعد إجمام-مهمة تراوحت ما بين (3.54 - 3.46)، وقد جاءت جميع الفقرات بمستوى متوسط، إذ

جاءت فقرة " أن لا أخسر علامات الكثير من الاسئلة في الامتحانات" بالمرتبة الأولى بمتوسط

حسابي قدره (M = 3.54) وانحراف معياري (SD = 1.109) ومستوى متوسط، بينما جاءت فقرة " أن

لا تكون إجاباتي في الامتحانات خاطئة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 3.46)

وانحراف معياري (SD = 1.128) ومستوى متوسط.

## 5) بُعد إقدام-آخرين

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إقدام-آخرين مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات مقارنة مع نتائج باقي طلاب الصف	3.47	1.087	متوسط
2	15	أن تكون نتائجي في الامتحانات أفضل من نتائج زملائي في الصف	3.45	1.119	متوسط
3	13	التفوق على الطلبة الآخرين في الامتحانات	3.41	1.133	متوسط

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد

إقدام-آخرين تراوحت ما بين (3.41 - 3.47)، وقد جاءت جميع الفقرات بمستوى متوسط، إذ جاءت

فقرة "تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات مقارنة مع نتائج باقي طلاب الصف" بالمرتبة الأولى

بمتوسط حسابي قدره (M = 3.47) وانحراف معياري (SD = 1.087) ومستوى متوسط، بينما جاءت

فقرة "التفوق على الطلبة الآخرين في الامتحانات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M =

3.41) وانحراف معياري (SD = 1.133) ومستوى متوسط.

## 6) بُعد إجمام-آخرين

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إجمام-آخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	أن لا يكون أدائي في امتحانات هذا الفصل أضعف من أداء زملائي	3.46	1.187	متوسط
2	17	أن لا تكون نتائجي في امتحانات هذا الفصل أقل من نتائج الطلبة الآخرين	3.42	1.172	متوسط
3	16	أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ من علامات الطلبة الآخرين	3.38	1.215	متوسط

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد إجمام-آخرين تراوحت ما بين (3.38 - 3.46)، وقد جاءت جميع الفقرات بمستوى متوسط، إذ جاءت فقرة "أن لا يكون أدائي في امتحانات هذا الفصل أضعف من أداء زملائي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 3.46) وانحراف معياري (SD = 1.187) ومستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ من علامات الطلبة الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 3.38) وانحراف معياري (SD = 1.215) ومستوى متوسط.

### 3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وللمقياس ككل لدى طلبة

المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المرتبة	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	معرفة المعرفة	3.76	.697	مرتفع
2	2	تنظيم المعرفة	3.69	.814	مرتفع
		الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ككل	3.72	.706	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الوعي

بمهارات ما وراء المعرفة ككل بلغ ( $M = 3.72$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.706$ )، أما المتوسطات

الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تراوحت ما

بين (3.69-3.76)، وجاء بُعد "معرفة المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ( $M = 3.76$ )

وانحراف معياري ( $SD = 0.697$ ) ومستوى مرتفع، بينما جاء بُعد "تنظيم المعرفة" في المرتبة

الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ ( $M = 3.69$ ) وانحراف معياري ( $SD = 0.814$ ) ومستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على

فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة كل بُعد على حدة، وعلى النحو

الآتي:

## 1) بُعد معرفة المعرفة

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد معرفة المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أتعلم بشكل أفضل عندما يكون لدي معرفة مسبقة بالموضوع	4.30	.948	مرتفع
2	1	عندما أفهم شيئاً ما، أعرف أنني قد فهمته	3.98	1.039	مرتفع
3	2	أستطيع أن أجبر نفسي على التعلم عندما أحتاج إلى ذلك	3.87	1.074	مرتفع
4	6	أستخدم نقاط قوتي في التعلم لتعويض جوانب الضعف لدي	3.82	1.046	مرتفع
5	3	أحاول أن أستخدم طرقاً في الدراسة جربتتها سابقاً وكانت ناجحة	3.79	1.114	مرتفع
6	7	أستخدم طرقاً مختلفة في التعلم بناء على نوع المهمة	3.59	1.053	متوسط
7	4	أعرف ما الذي يتوقع مني المعلم أن أتعلمه	3.57	1.024	متوسط
8	8	أستخدم طرقاً في التعلم بشكل تلقائي ودون تفكير	3.16	1.184	متوسط

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات

بُعد معرفة المعرفة تراوحت ما بين (3.16-4.30)، وقد جاءت خمس فقرات بمستوى مرتفع في حين

جاءت ثلاث فقرات بمستوى متوسط، وجاءت فقرة " أتعلم بشكل أفضل عندما يكون لدي معرفة

مسبقة بالموضوع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 4.30) وانحراف معياري (SD =

0.948) ومستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " أستخدم طرقاً في التعلم بشكل تلقائي ودون تفكير" في

المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 3.16) وانحراف معياري (SD = 1.184) ومستوى متوسط.

## (2) بُعد تنظيم المعرفة

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تنظيم المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	أركز انتباهي على المعلومات المهمة	4.16	1.011	مرتفع
2	11	عندما تواجهني مشكلة، فإنني أفكر في عدة طرق لحلها ثم أختار أفضلها	3.84	1.090	مرتفع
3	12	أحدد ما أحتاج إلى تعلمه قبل البدء في العمل	3.83	1.111	مرتفع
4	17	أقرر ما الأشياء التي يجب انجازها قبل البدء بأي مهمة	3.73	1.150	مرتفع
5	15	أراجع نفسي لأتأكد أنني سأنتهي عملي في الوقت المحدد	3.70	1.186	مرتفع
6	13	عندما اتعلم شيئاً جديداً فإنني أسأل نفسي هل أتعلمه بشكل جيد	3.66	1.115	متوسط
7	16	بعد الانتهاء من أي مهمة، أسأل نفسي إذا كان هناك طريقة أسهل لعملها	3.52	1.150	متوسط
8	10	عندما أنهى دروسي، أسأل نفسي هل تعلمت ما كنت أريد تعلمه؟	3.45	1.267	متوسط
9	9	عندما أتعلم أرسم صوراً أو مخططات حتى تساعدني على الفهم	3.31	1.267	متوسط

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد تنظيم المعرفة تراوحت ما بين (4.16 - 3.31)، وقد جاءت خمس فقرات بمستوى مرتفع في حين جاءت ثلاث فقرات بمستوى متوسط، حيث جاءت فقرة " أركز انتباهي على المعلومات المهمة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (M = 4.16) وانحراف معياري (SD = 1.011) ومستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " عندما أتعلم أرسم صوراً أو مخططات حتى تساعدني على الفهم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (M = 3.31) وانحراف معياري (SD = 1.267) ومستوى متوسط.

#### 4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة، والجدول (14.4) يبين ذلك:

جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس

التجول العقلي وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

الدرجة الكلية	التجول العقلي المرتبط		الإحصائي	المستوى	المتغير
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	بالموضوع			
1.96	1.86	2.08	M	ذكر	الجنس
.309	.414	.390	SD		
1.97	1.82	2.14	M	أنثى	
.305	.396	.347	SD		
1.91	1.76	2.10	M	السابع	الصف
.289	.393	.376	SD		
1.99	1.87	2.12	M	الثامن	

	.336	.427	.374	SD
	2.00	1.89	2.13	M
التاسع	.299	.393	.358	SD
	1.94	1.81	2.10	M
حكومية	.290	.399	.349	SD
نوع	2.02	1.91	2.17	M
المدرسة	.335	.411	.403	SD
خاصة				

M=المتوسط الحسابي SD=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس التجول العقلي فقد أجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراض تجانس تباين مصفوفة التباين المشترك-التغاير، أشارت النتائج إلى عدم تحقق تجانس التباين بين المجموعات، إذ أظهر اختبار (Box's Test) أن مصفوفة التباين-التغاير غير متجانسة بلغت القيم (Box's M = 59.318, F = 1.756, p = .005). مما يشير إلى انتهاك هذا الافتراض. كما تم فحص تجانس تباين الأخطاء بواسطة اختبار (Levene)؛ وكان هناك انتهاك لتجانس التباين لبعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع بلغت قيمة الدلالة (p = .006)، ولذلك سيتم تفسير نتائج ذلك البعد بحذر وقد يستدعي استخدام اختبارات بعدية ملائمة لهذه الحالة. والجدول (15.4) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate):

جدول (15.4) تحليل التباين تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات

(Multivariate) لأبعاد مقياس التجول العقلي وفقا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

المتغير	قيمة اختبار Pillai's Trace	قيمة F	درجات حرية البرسط	درجات حرية المقام	قيمة الدلالة p-value	حجم الأثر $\eta^2$
الجنس	.012	3.859 <sup>b</sup>	2.000	650.000	.022	.012
الصف	.014	2.376	4.000	1302.000	.050	.007
نوع المدرسة	.010	3.124 <sup>b</sup>	2.000	650.000	.045	.010

ملاحظة: تم تفسير النتائج عند مستوى الدلالة (0.05) لاختبار (MANOVA) نظراً لقدرة هذا الاختبار على ضبط احتمال الخطأ من النوع الأول (Type I Error) عند المقارنة بين المتغيرات التابعة المتعددة معاً. ملاحظة: تم الاعتماد على إحصائية أثر بيلاي (Pillai's Trace) لتفسير النتائج لكونها الأكثر موثوقية وقدرة على ضبط الخطأ من النوع الأول، خاصة بعد انتهاك افتراض تجانس مصفوفات التباين-التغاير كما أظهر اختبار بوكس (Box's M).

يتضح من الجدول (15.4) وجود فروق دالة إحصائية باستخدام اختبار أثر بيلاي (Pillai's

Trace) حسب متغير الجنس على الأبعاد مجتمعة بلغت القيم (Pillai's Trace = 0.012, F(2, 650) = 3.859, p = .022,  $\eta^2 = 0.012$ )

أيضاً توجد فروق دالة حسب متغيري الصف ونوع

المدرسة. بلغت القيم على التوالي: للصف (Pillai's Trace = 0.014, F(4, 1302) = 2.376, p = .050,  $\eta^2 = 0.007$ )

ونوع المدرسة (Pillai's Trace = 0.010, F(2, 650) = 3.124, p = .045,  $\eta^2 = 0.010$ ).

(0.010).

وللكشف عن نتائج دلالة الفروق للاختبارات الفردية (Type III) على مستوى أحادي

المتغير (Univariate) على المتغيرات التابعة منفردة أُجري اختبار (ANOVA) لكل بُعد على

حده. ونظراً لتعدد الاختبارات الإحصائية ستة اختبارات: و ثلاثة متغيرات مستقلة (اختباران

للجنس، واثنان للصف، واثنان لنوع المدرسة)، (6 = 3 × 2)، ولتقليل احتمال الوقوع في الخطأ من

النوع الأول (Type I Error)، وضبط مستوى الدلالة، تم استخدام تصحيح بونفروني (Bonferroni correction) الذي يُعد من أكثر الطرق تحفظاً لتعديل مستوى الدلالة. بحيث قسمة مستوى الدلالة (0.05) على  $k$  وهي عدد الاختبارات  $k = 6$ ، وعليه تساوي قيمة ألفا المعدلة ( $0.008 = 6/0.05$ )، حسب تصحيح (بونفروني). وبناءً عليه يتم رفض الفرضية عند مستوى (0.008)، أو أقل. والجدول (16.4) يبين نتائج تحليل التباين على مستوى احادي المتغيرات (Univariate) لكل بعد على حدة على أبعاد مقياس التجول العقلي وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة.

جدول (16.4) تحليل التباين على مستوى أحادي المتغيرات (Univariate) لكل بعد على حدة على أبعاد مقياس التجول العقلي وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	$\eta^2$
الجنس	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	.519	1	.519	3.878	.049	.006
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	.339	1	.339	2.118	.146	.003
الصف	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	.088	2	.044	.328	.720	.001
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	1.482	2	.741	4.631	.010	.014
نوع المدرسة	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	.453	1	.453	3.384	.066	.005
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	.688	1	.688	4.301	.038	.007
الخطأ	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	87.206	651	.134			
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	104.136	651	.160			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة المعدل ( $p = .008$ )

يتضح من الجدول (16.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المصحح ( $\alpha = .008$ ) على بُعدَي: (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) و (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) وفقاً لمتغير الجنس بلغت القيم على التوالي: ( $F(1,651) = 3.878, p = .049, \eta^2 = .006$ ) و ( $F(1,651) = 2.118, p = .146, \eta^2 = .003$ ).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المصحح ( $\alpha = .008$ ) على بُعدَي: (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) و (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) وفقاً لمتغير الصف بلغت القيم على التوالي: ( $F(2,651) = .328, p = .720, \eta^2 = .001$ ) و ( $F(2,651) = 4.631, p = .010, \eta^2 = .014$ ).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة المصحح ( $\alpha = .008$ ) على بُعدَي: (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) و (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) وفقاً لمتغير نوع المدرسة بلغت القيم على التوالي: ( $F(1,651) = 3.384, p = .066, \eta^2 = .005$ ) و ( $F(1,651) = 4.301, p = .038, \eta^2 = .007$ ).

#### 5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

للإجابة عن السؤال الخامس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أهداف الإنجاز وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

الدرجة	إحجام -	إقدام -	إحجام -	إقدام -	إحجام -	إقدام -	الإحصائي	المستوى	المتغير
الكلية	آخرين	آخرين	ذات	ذات	مهمة	مهمة	M		
3.49	3.37	3.43	3.45	3.72	3.40	3.55	M	ذكر	الجنس
.805	1.130	.987	1.067	.944	.969	.948	SD		
3.61	3.46	3.45	3.62	3.87	3.56	3.68	M	أنثى	الصف
.760	1.041	1.000	1.001	.930	.969	.901	SD		
3.59	3.40	3.47	3.60	3.88	3.52	3.67	M	السابع	النوع
.748	1.124	.974	1.060	.887	.956	.940	SD		
3.49	3.26	3.41	3.47	3.79	3.47	3.54	M	الثامن	المدرسة
.786	1.127	.986	1.036	.881	.982	.914	SD		
3.56	3.52	3.44	3.55	3.75	3.48	3.64	M	التاسع	نوع
.809	1.013	1.017	1.012	1.007	.980	.917	SD		
3.54	3.42	3.45	3.52	3.79	3.48	3.58	M	حكومية	المدرسة
.750	1.064	.952	1.007	.912	.928	.880	SD		
3.59	3.41	3.42	3.62	3.82	3.51	3.73	M	خاصة	
.856	1.127	1.088	1.094	1.000	1.068	1.016	SD		

M=المتوسط الحسابي SD=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أهداف الإنجاز في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس أهداف الإنجاز فقد أجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراض تجانس تباين مصفوفة التباين المشترك-التغاير، أشارت النتائج إلى عدم تحقق تجانس التباين بين المجموعات، إذ أظهر اختبار (Box's Test) أن مصفوفة التباين-التغاير غير متجانسة بلغت القيم (Box's M = 394.827, F = 1.589, p < .001). ما يشير إلى انتهاك هذا الافتراض. كما تم فحص تجانس تباين الأخطاء بواسطة اختبار

(Levene)؛ أشارت النتائج إلى تجانس تباين الأخطاء بين الأبعاد. والجدول (18.4) يبين نتائج

تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate):

جدول (18.4) تحليل التباين تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate) لأبعاد مقياس أهداف الإنجاز وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

المتغير	قيمة اختبار Pillai's Trace	قيمة F	درجات		حجم الأثر $\eta^2$
			حرية البيسط	درجات حرية المقام	
الجنس	.011	1.243 <sup>b</sup>	6.000	646.000	.282
الصف	.028	1.513	12.000	1294.000	.113
نوع المدرسة	.015	1.641 <sup>b</sup>	6.000	646.000	.133

ملاحظة: تم تفسير النتائج عند مستوى الدلالة (0.05) لاختبار (MANOVA) نظراً لقدرة هذا الاختبار على ضبط احتمال الخطأ من النوع الأول (Type I Error) عند المقارنة بين المتغيرات التابعة المتعددة معاً. ملاحظة: تم الاعتماد على إحصائية أثر بيلاي (Pillai's Trace) لتفسير النتائج لكونها الأكثر موثوقية وقدرة على ضبط الخطأ من النوع الأول، خاصة بعد انتهاك افتراض تجانس مصفوفات التباين-التغاير كما أظهر اختبار بوكس (Box's M).

يتضح من الجدول (18.4) عدم وجود فروق دالة إحصائية باستخدام اختبار أثر بيلاي

(Pillai's Trace) حسب متغير الجنس على الأبعاد مجتمعة بلغت القيم (, Pillai's Trace = 0.011,

$\eta^2 = 0.011$ ,  $p = .282$ ,  $F(6, 646) = 1.243$ )، أيضاً عدم وجود فروق دالة حسب متغيري الصف

ونوع المدرسة. بلغت القيم على التوالي: للصف (, Pillai's Trace = 0.028,  $F(12, 1294) = 1.513$ ,

$\eta^2 = 0.014$ ,  $p = .113$ ) ونوع المدرسة (, Pillai's Trace = 0.015,  $F(6, 646) = 1.641$ ,

$\eta^2 = 0.015$ ).

#### 6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة

الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

للإجابة عن السؤال السادس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة

الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة، والجدول (19.4) يبين

ذلك:

جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس

الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

الدرجة الكلية	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	الإحصائي	المستوى	المتغير
3.56	3.49	3.63	M		الجنس
.761	.869	.740	SD	ذكر	
3.86	3.85	3.86	M		الجنس
.628	.729	.643	SD	أنثى	
3.74	3.73	3.75	M		الصف
.736	.857	.706	SD	السابع	
3.68	3.64	3.73	M		الصف
.679	.783	.692	SD	الثامن	
3.73	3.68	3.79	M		الصف
.696	.796	.693	SD	التاسع	
3.69	3.67	3.72	M		نوع
.685	.797	.676	SD	حكومية	
3.79	3.73	3.86	M		المدرسة
.750	.854	.735	SD	خاصة	

M=المتوسط الحسابي SD=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة فقد أجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراض تجانس تباين مصفوفة التباين المشترك-التغاير، أشارت النتائج إلى تحقق تجانس التباين بين المجموعات، إذ أظهر اختبار (Box's Test) أن مصفوفة التباين-التغاير متجانسة بلغت القيم (Box's M = 40.498, F = 1.199, p = .200). مما يحقق هذا الافتراض. كما تم فحص تجانس تباين الأخطاء بواسطة اختبار (Levene)؛ وكان هناك انتهاك طفيف لتجانس التباين لبعد تنظيم المعرفة بلغت قيمة (p = .027)، ولذلك سيتم تفسير نتائج ذلك البعد بحذر وقد يستدعي استخدام اختبارات بعدية ملائمة لهذه الحالة. والجدول (20.4) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate):

جدول (20.4) تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate)

لأبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

المتغير	قيمة اختبار Wilks' Lambda	قيمة F	درجات		حجم الأثر $\eta^2$
			حرية المقام	حرية البسط	
الجنس	.952	16.318 <sup>b</sup>	2.000	650.000	.048
الصف	.996	.671 <sup>b</sup>	4.000	1300.000	.002
نوع المدرسة	.992	2.667 <sup>b</sup>	2.000	650.000	.008

ملاحظة: تم تفسير النتائج عند مستوى الدلالة (0.05) لاختبار (MANOVA) نظراً لقدرة هذا الاختبار على ضبط احتمال الخطأ من

النوع الأول (Type I Error) عند المقارنة بين المتغيرات التابعة المتعددة معاً. ملاحظة: تم الاعتماد على إحصائية ويلكس لامبدا

(Wilks' Lambda) لتفسير النتائج كونها الأكثر موثوقية في حال تحقق تجانس مصفوفات التباين-التغاير كما أظهر اختبار

بوكس (Box's M).

يتضح من الجدول (20.4) وجود فروق دالة إحصائية باستخدام اختبار ويلكس لامبدا  
 (Wilks' Lambda) حسب متغير الجنس على الأبعاد مجتمعة بلغت القيم (  $Wilks' \Lambda = 0.952$  )  
 $(F(2, 650) = 16.318, p = .000, \eta^2 = 0.048)$ ، بينما لا توجد فروق دالة حسب متغيري الصف  
 ونوع المدرسة. بلغت القيم على التوالي: للصف (  $Wilks' \Lambda = 0.996, F(4, 1300) = 0.67, p =$  )  
 ونوع المدرسة (  $Wilks' \Lambda = 0.992, F(2, 650) = 2.667, p = .070, \eta^2 = 0.002$  )  
 (0.008).

وللكشف عن نتائج دلالة الفروق للاختبارات الفردية (Type III) على مستوى أحادي  
 المتغير (Univariate) على المتغيرات التابعة منفردة أُجري اختبار (ANOVA) لكل بعد على  
 حدة. ونظرًا لتعدد الاختبارات الإحصائية ستة اختبارات: وثلاثة متغيرات مستقلة (اختباران للجنس،  
 واثنان للصف، واثنان لنوع المدرسة)،  $(6 = 3 \times 2)$ ، ولتقليل احتمال الوقوع في الخطأ من النوع  
 الأول (Type I Error)، وضبط مستوى الدلالة، تم استخدام تصحيح بونفوروني (Bonferroni  
 correction) الذي يُعد من أكثر الطرق تحفظًا لتعديل مستوى الدلالة. بحيث قسمة مستوى الدلالة  
 (0.05) على  $k$  وهي عدد الاختبارات  $k = 6$ ، وعليه تساوي قيمة ألفا المعدلة  $(6/0.05 = 0.008)$ ،  
 حسب تصحيح (بونفوروني). وبناءً عليه يتم رفض الفرضية عند مستوى (0.008)، أو أقل.  
 والجدول (21.4) يبين نتائج تحليل التباين على مستوى أحادي المتغير (Univariate) لكل بعد على  
 حدة على أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقًا لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع  
 المدرسة.

جدول (21.4) تحليل التباين على مستوى أحادي المتغيرات (Univariate) لكل بعد على حدة على أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغيرات: الجنس، الصف، نوع المدرسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	$\eta^2$
الجنس	معرفة المعرفة	7.607	1	7.607	16.109	.000*	.024
	تنظيم المعرفة	20.678	1	20.678	32.669	.000*	.048
الصف	معرفة المعرفة	.024	2	.012	.025	.975	.000
	تنظيم المعرفة	.913	2	.457	.721	.487	.002
نوع المدرسة	معرفة المعرفة	1.831	1	1.831	3.877	.049	.006
	تنظيم المعرفة	.206	1	.206	.325	.569	.000
الخطأ	معرفة المعرفة	307.420	651	.472			
	تنظيم المعرفة	412.045	651	.633			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة المعدل ( $p = .008$ )

يتضح من الجدول (21.4) فيما يتعلق بمتغير الجنس فقط (كون الفروق على متغيري الصف ونوع المدرسة لم تكن دالة إحصائياً حسب نتائج MANOVA) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = .008$ ) على بُعد: (معرفة المعرفة) وفقاً لمتغير الجنس بلغت القيم ( $F(1,651) = .024, \eta^2 = .001, p < .001$ )، حيث كانت معرفة المعرفة لدى الإناث بمتوسط ( $M = 3.86$ ) أعلى وبدلالة إحصائية منه لدى الذكور بمتوسط ( $M = 3.63$ ). كذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = .008$ ) على بُعد: (تنظيم المعرفة) وفقاً لمتغير الجنس بلغت القيم ( $F(1,651) = 32.669, \eta^2 = .048, p < .001$ )، حيث كان تنظيم المعرفة لدى الإناث بمتوسط ( $M = 3.85$ ) أعلى وبدلالة إحصائية منه لدى الذكور بمتوسط ( $M = 3.49$ ).

#### 7.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

ما القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

للإجابة عن السؤال السابع، جرى أولاً فحص العلاقة بين متغيرات التجول العقلي وأهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة أبعادهما، ثم جرى الكشف عن القدرة التنبؤية للتجول العقلي في مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

بهدف الكشف عن العلاقة بين متغيرات التجول العقلي وأهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة أبعادهما، جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) والجدول (22.4)، يوضح ذلك:

جدول (22.4) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التجول العقلي وأهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة أبعادهما لدى عينة الدراسة (ن=656)

الدرجة الكلية	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	معامل ارتباط بيرسون
معرفة المعرفة	.227**	-.063	.506**
تنظيم المعرفة	.233**	-.091*	.554**
الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة	.248**	-.085*	.573**
إقدام-مهمة	.080*	-.112**	.300**
إحجام-مهمة	.068	-.079*	.232**
إقدام-ذات	.060	-.143**	.303**
إحجام-ذات	.133**	.007	.238**
إقدام-آخرين	.091*	-.110**	.317**
إحجام-آخرين	.191**	.046	.292**
الدرجة الكلية لأهداف الإنجاز	.134**	-.078*	.354**

\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) \*\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يتضح من الجدول (22.4) أن النتائج جاءت كالتالي:

- ارتباط التجول العقلي المرتبط بالموضوع موجباً مع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة؛ فقد ظهر ارتباطه بمعرفة المعرفة ( $r = .506, p < .05$ ) وتنظيم المعرفة ( $r = .554, p < .05$ ) وبالدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة ( $r = .573, p < .05$ )، مما يدل على علاقة بين الميل إلى تجول ذهني موجه نحو المهمة وارتفاع مستوى ما وراء المعرفة لدى الأفراد. كما ارتبط التجول العقلي المرتبط بالموضوع ارتباطاً موجباً ودالاً مع أبعاد أهداف الإنجاز؛ إذ ارتبط مع إقدام- مهمة ( $r = .300, p < .05$ )، ومع إحجام- مهمة ( $r = .232, p < .05$ )، ومع إقدام- ذات ( $r = .303, p < .05$ )، ومع إحجام- ذات ( $r = .238, p < .05$ )، ومع إقدام- الآخرين ( $r = .317, p < .05$ )، ومع إحجام- الآخرين ( $r = .292, p < .05$ )، كما ارتبط التجول العقلي المرتبط بالموضوع مع الدرجة الكلية لأهداف الإنجاز أيضاً ارتباطاً موجباً ودالاً ( $r = .354, p < .05$ ). وعليه يمكن القول أن ارتفاع التجول العقلي الموجه نحو الموضوع يقترن بوجود دافعية إنجاز أعلى بمختلف أبعادها وبمهارات أقوى في ما وراء المعرفة.

- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع أظهر علاقات ارتباطية سالبة في معظمها مع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة؛ إذ كانت علاقته بمعرفة المعرفة سالبة وغير دالة ( $r = -.063, p > .05$ )، كما ارتبط سالباً مع تنظيم المعرفة ( $r = -.091, p < .05$ )، وبالدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة ( $r = -.085, p < .05$ ). يدل ذلك على أن زيادة التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تقترن بانخفاض طفيف في مستوى الوعي بالعمليات المعرفية وتنظيمها، أي أن الانشغال الذهني بأفكار غير متعلقة بالمهمة يرتبط بضعف القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم المعرفي. من جهة أخرى أظهرت علاقة التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع مع أبعاد أهداف الإنجاز تفاوتاً؛ إذ ظهر ارتباطاً سالباً ودالاً مع إقدام- مهمة ( $r = -.112, p < .05$ )،

(.05)، وإقدام-ذات ( $r = -.143, p < .05$ )، وإقدام-الآخرين ( $r = -.110, p < .05$ )، بينما لم تكن علاقاته دالة إحصائياً مع إحجام-مهمة ( $r = -.079, p > .05$ ) والدرجة الكلية لأهداف الإنجاز (.05) ( $r = -.078, p > .05$ ). أيضاً، لم تظهر علاقة دالة مع إحجام-ذات ( $r = .007, p > .05$ ) وإحجام-الآخرين ( $r = .046, p > .05$ ). وبناءً على ذلك، يمكن القول إن ارتفاع التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع يرتبط بانخفاض مستويات الإقدام نحو الإنجاز، ويضعف طفيف في مهارات ما وراء المعرفة، مما يشير إلى أن الانشغال الذهني بأفكار خارج المهمة قد يحدّ من فاعلية التفكير المنظم والدافعية الموجهة نحو الأداء.

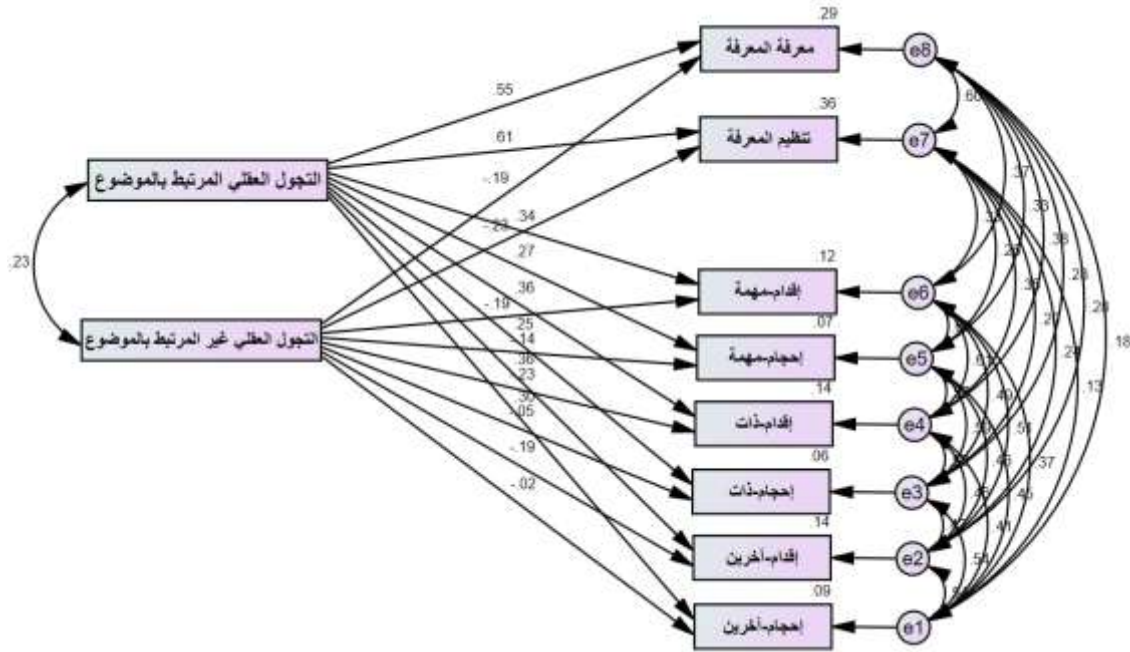
- ارتبطت الدرجة الكلية للتجول العقلي ارتباطاً موجباً مع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة؛ إذ كانت العلاقة مع معرفة المعرفة ( $r = .227, p < .05$ )، ومع تنظيم المعرفة ( $r = .233, p < .05$ )، ومع الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة ( $r = .248, p < .05$ ). كما ارتبطت الدرجة الكلية للتجول العقلي ارتباطاً إيجابياً مع معظم أبعاد أهداف الإنجاز؛ فكان ارتباطها مع إقدام-مهمة ( $r = .080, p < .05$ )، ومع إحجام-ذات ( $r = .133, p < .05$ )، ومع إقدام-الآخرين ( $r = .091, p < .05$ )، ومع إحجام-الآخرين ( $r = .191, p < .05$ )، ومع الدرجة الكلية لأهداف الإنجاز ( $r = .134, p < .05$ )، بينما لم تكن الارتباطات مع إحجام-مهمة ( $r = .068, p > .05$ ) وإقدام-ذات ( $r = .060, p > .05$ ) دالة إحصائياً. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الدرجة الكلية للتجول العقلي تمثل مزيجاً من الاتجاهين (المرتبط وغير المرتبط بالموضوع)، مما يجعل تأثيرها الكلي معتدلاً؛ إذ تعكس ارتباطاً إيجابياً عاماً مع مهارات ما وراء المعرفة وبعض جوانب الإقدام نحو الإنجاز، لكن بدرجات ضعيفة نسبياً.

ومن أجل قياس القدرة التنبؤية للتجول العقلي في مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، استخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)،

بهدف تقدير معاملات الانحدار وذلك باستخدام برنامج (AMOS, 24)، على النحو الآتي كما في

شكل (1) رسم النموذج، كما يوضح الجدول (23.4) قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم

المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية :



شكل (1.4) المسارات السببية وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج

يلاحظ من الشكل (1) المسارات السببية بين كل بُعد من أبعاد التجول العقلي كمتغيرات

متنبئة على المتغيرات المتنبأ بها أبعاد مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد وأهداف الإنجاز لدى طلبة

المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

جدول (23.4) قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية

الدلالة الإحصائية	القيمة الحرجة	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار		المسار السببي
			غير المعيارية	الثابت	
			B	$\beta$	
<.001*	14.009	.154		<b>2.157</b>	معرفة المعرفة
<.001*	16.247	.064	1.043	<b>.550</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-5.641	.058	-3.29	<b>-.191</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	9.911	.171		<b>1.695</b>	تنظيم المعرفة
<.001*	18.905	.071	1.348	<b>.608</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-7.239	.065	-4.69	<b>-.233</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	11.462	.227		<b>2.599</b>	إقدام مهمة
<.001*	9.170	.095	.867	<b>.345</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-5.118	.086	-4.39	<b>-.192</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	10.715	.245		<b>2.628</b>	إحجام مهمة
<.001*	6.855	.102	.701	<b>.265</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-3.639	.093	-3.38	<b>-.141</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	12.464	.228		<b>2.846</b>	إقدام ذات
<.001*	9.536	.095	.908	<b>.355</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-6.059	.086	-.524	<b>-.226</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	8.738	.263		<b>2.299</b>	إحجام ذات
<.001*	6.417	.110	.704	<b>.250</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
.188	-1.316	.100	-.131	<b>-.051</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	9.279	.242		<b>2.248</b>	إقدام-آخرين
<.001*	9.708	.101	.980	<b>.362</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
<.001*	-5.218	.092	-4.79	<b>-.195</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
<.001*	6.187	.271		<b>1.680</b>	إحجام-آخرين
<.001*	7.726	.113	.874	<b>.297</b>	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
.549	-5.99	.103	-.062	<b>-.023</b>	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $p < .05$ )

يتضح من الجدول (23.4) الآتي:

أولاً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على معرفة المعرفة:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على معرفة المعرفة بلغ:  $\beta = .550, SE = )$   
متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.55) انحراف معياري في معرفة المعرفة).  
 $(.064, t = 16.247, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على معرفة المعرفة بلغ:  $\beta = -.191, SE = )$   
متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.19) انحراف معياري في معرفة المعرفة).  
 $(.058, t = -5.641, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.550)x_1 + (-0.191)x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (معرفة المعرفة)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع).

ثانياً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على تنظيم المعرفة:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على تنظيم المعرفة بلغ:  $\beta = .608, SE = )$   
متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.61) انحراف معياري في تنظيم المعرفة).  
 $(.071, t = 18.905, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على تنظيم المعرفة بلغ:  $(\beta = -0.233, SE = 0.065, t = -7.239, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.23) انحراف معياري في (تنظيم المعرفة).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.608)x_1 + (-0.233)x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (تنظيم المعرفة)  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع).

ثالثاً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إقدام-مهمة:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إقدام-مهمة بلغ:  $(\beta = 0.345, SE = 0.095, t = 9.170, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.35) انحراف معياري في (إقدام-مهمة).

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إقدام-مهمة بلغ:  $(\beta = -0.192, SE = 0.086, t = -5.118, p < .001)$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.19) انحراف معياري في (إقدام-مهمة).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.345)x_1 + (-0.192)x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إقدام-مهمة)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع).

رابعاً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إجمام-مهمة:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إجمام-مهمة بلغ: (  $\beta = .265, SE = .102, t = 6.855, p < .001$  ). هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.27) انحراف معياري في (إجمام-مهمة).

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إجمام-مهمة بلغ: (  $\beta = -.141, SE = .093, t = -3.639, p < .001$  ). هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.14) انحراف معياري في (إجمام-مهمة).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.265)x_1 + (-0.141)x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إجمام-مهمة)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع).

خامساً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إقدام-ذات:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إقدام-ذات بلغ: (  $\beta = .355, SE = .095, t = 9.536, p < .001$  ). هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.36) انحراف معياري في (إقدام-ذات).
- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إقدام-ذات بلغ: (  $\beta = -.226, SE = .086, t = -6.059, p < .001$  ). هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.23) انحراف معياري في (إقدام-ذات).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.355)x_1 + (-0.226)x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إقدام-ذات)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع).

سادساً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إجمام-ذات:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إجمام-ذات بلغ: (  $\beta = .250, SE = .110, t = 6.417, p < .001$  ). هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.25) انحراف معياري في (إجمام-ذات).

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إجمام-ذات غير دال إحصائياً بلغت القيم: (  $\beta = -.051, SE = .100, t = -1.316, p = .188$  ). هذا يعني أنّ متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) لا يسهم في (إجمام-ذات).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.250)x_1$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إحجام-ذات)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع).

سابعاً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إقدام-آخرين:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إقدام-آخرين بلغ: (  $\beta = .362, SE = .101$  )

$t = 9.708, p < .001$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في متغير (التجول

العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.36) انحراف معياري في (إقدام-آخرين).

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إقدام-آخرين بلغ: (  $\beta = -.195, SE = .092$  )

$t = -5.218, p < .001$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في

متغير (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ترتبط بانخفاض قدره (0.20) انحراف معياري

في (إقدام-آخرين).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.362) x_1 + (-0.195) x_2$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إقدام-آخرين)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع)،  $x_2$ : (التجول

العقلي غير المرتبط بالموضوع).

ثامناً - تأثير التجول العقلي المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع على إحجام-آخرين:

- الأثر المباشرة للتجول العقلي المرتبط بالموضوع على إحجام-آخرين بلغ: (  $\beta = .297, SE = .113$  )

$t = 7.726, p < .001$ . هذا يعني أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في

متغير (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ترتبط بزيادة قدرها (0.30) انحراف معياري في

(إحجام-آخرين).

- الأثر المباشرة للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع على إجهام-آخرين غير دال إحصائيًا بلغت القيم: ( $\beta = -.023$ ,  $SE = .103$ ,  $t = -.599$ ,  $p = .549$ ). هذا يعني أنّ متغير (التجول

العقلي غير المرتبط بالموضوع) لا يسهم في (إجهام-آخرين).

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{y} = (0.297) x_1$$

حيث تمثل:  $\hat{y}$ : (إجهام-آخرين)،  $x_1$ : (التجول العقلي المرتبط بالموضوع).

## الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات والبرنامج المقترح

### تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى تقديم قراءة تحليلية متعمقة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي بحثت في القدرة التنبؤية للتجول العقلي بنوعيه المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع في كل من مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، ويأتي هذا الفصل ليربط بين ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة من جهة، وبين النتائج الإحصائية التي انتهت إليها الدراسة من جهة أخرى، عبر تفسير تلك النتائج في ضوء ما طرحته الأدبيات الحديثة من نماذج ومعطيات.

وبناءً على ذلك، ينتظم هذا الفصل في ثلاثة أقسام رئيسة؛ حيث يعرض القسم الأول مناقشة تفصيلية لنتائج الأسئلة الثمانية. ويخصص القسم الثاني للتوصيات العملية الموجهة لكافة الجهات ذات العلاقة. أما القسم الثالث فيعرض البرنامج المقترح الذي بني استجابة لنتائج الدراسة، ويمكن تبنيه بوصفه برنامجاً تدريبياً يستهدف تعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة وخفض آثار التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.

وبذلك يشكل هذا الفصل الحلقة الختامية التي تربط بين النظرية والتطبيق، وبين الأسئلة والنتائج، وبين ما توصل إليه التحليل وما يمكن أن يقدم للواقع التربوي من حلول عملية قابلة للتطبيق.

## 1.5 مناقشة السؤال الأول

ما مستوى التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس قد جاء ضمن المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (1.97). وقد دل هذا المستوى على أن الطلبة لم يكونوا في حالة شرود مفرط، وفي الوقت نفسه لم يكونوا في حالة تركيز كامل، بل وجدوا أنفسهم في منطقة وسط تجمع بين الانتباه المباشر والانتقال الذهني الطبيعي الذي يختبره معظم المتعلمين في هذا العمر. كما تبين أن التجول العقلي المرتبط بالموضوع قد جاء أعلى من التجول غير المرتبط به، الأمر الذي يشير إلى أن الشرود الذي عاشه الطلبة كان غالباً داخل إطار الدرس نفسه وليس بعيداً عنه.

عندما جرى ربط نتيجة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، تبين أن مستوى التجول العقلي المتوسط الذي أظهره طلبة المرحلة الإعدادية في القدس قد انسجم مع الاتجاه العام لعدد من الدراسات التي تناولت الفئة العمرية المدرسية أو مراحل قريبة منها. فقد توافقت النتيجة مع ما أظهرته دراسة (Gao et al., 2024) التي بينت أن التجول العقلي لدى طلبة الصفوف المتوسطة يميل للظهور بدرجات معتدلة تتأثر بنمو مهارات التنظيم الذاتي، الأمر الذي يشير إلى أن الشرود الذهني في هذه المرحلة العمرية غالباً ما يبقى ضمن الحدود الطبيعية وغير المعيقة للتعلم.

ومن جهة أخرى، اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (سعد، 2024) التي كشفت عن مستوى مرتفع من التجول العقلي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مصر، وهو اختلاف يمكن تفسيره بخصائص المرحلة الثانوية التي تتسم بزيادة المعالجة العميقة للمعلومات، وتزايد القلق المرتبط بالتحصيل والامتحانات، إضافة إلى أن الدراسة طبقت على الإناث فقط، وهو ما قد يسهم في ارتفاع الشرود الذهني مقارنة بعينة الدراسة الحالية التي ضمت الذكور والإناث معاً. كما أن

السياق المدرسي في المرحلة الثانوية قد يفرض متطلبات معرفية وانفعالية أعلى مما يزيد من فرص ظهور الشرود غير المرتبط بالموضوع.

وكذلك اختلفت مع الدراسات الجامعية التي ظهرت فيها مستويات أعلى من التجول العقلي التلقائي، كما في (Preiss,2022;Preiss et al.,2016)، إلا أنّ هذه النتائج لم تشكل مقارنة مباشرة، وإنما مثلت اتجاهاً عاماً يدعم فكرة أنّ مستوى التجول يزداد كلما تقدم المتعلم في العمر وازدادت متطلبات التعلم المستقل والضغوط الأكاديمية. وهذا يفسر لماذا كان مستوى التجول العقلي في الدراسة الحالية أقل من المستوى الذي ظهر لدى طلبة الجامعات .

كما تباين مستوى التجول العقلي في الدراسة الحالية مع الاتجاهات التي أوضحتها دراسة (وداعة،2020) على طلبة الجامعة، والذي جاء بمستوى مرتفع بالنسبة للتجول المرتبط في الموضوع وتفسر النتيجة بهذه الفئة العمرية؛ إلى انخفاض أداء المهام وخاصة في المهام الأكثر تعقيداً ويمكن تفسير سبب ارتفاع التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع إلى تكريس الاهتمام الأبرز في تجارب الطلبة أو من مخاوف ذات دافع شخصي أعلى في هذه المرحلة العمرية، بينما من ناحية أخرى انسجمت الدراسة الحالية مع دراسة (وداعة،2020) في وجود نمطين من التجول العقلي أحدهما مرتبط بالموضوع والآخر غير مرتبط.

عكست هذه النتيجة طبيعة المرحلة الإعدادية التي تشهد نمواً ملحوظاً في القدرات العقلية العليا، حيث يبدأ المتعلم في الانتقال من التفكير المباشر القائم على الملاحظة إلى التفكير شبه المجرد. وفي هذا التحول، يميل المتعلم إلى الانشغال داخلياً بمعالجة ما يسمعه أو يقرأه، وإعادة تنظيمه في ذهنه، وربطه بخبرات سابقة، أو تخيل تطبيقاته الممكنة. وقد أدى هذا النمط من التفكير إلى ظهور تجول عقلي مرتبط بالمحتوى، وهو تجول لا يعكس ضعفاً في الانتباه بقدر ما يعكس نشاطاً معرفياً داخلياً يحدث بالتوازي مع متابعة الدرس. فعندما يحاول الطالب الربط بين ما

يتعلمه وما يعرفه، أو يتخيل الصور الذهنية للموقف التعليمي، أو يبني أسئلة في داخله، فإنه يمارس شكلاً من أشكال " التأمل المعرفي " الذي يعد مكوناً أساسياً في التعلم الفعال، وإن ظهر شكلياً في صورة شرود بسيط.

كما أنّ انخفاض مستوى التجول غير المرتبط بالموضوع أشار إلى أنّ الطلبة احتفظوا بقدر جيد من القدرة على ضبط انتباههم، وهو ما يرتبط عادةً بنضج أولي في مهارات التنظيم الذاتي. فالمتعلم الذي يمتلك وعياً مقبولاً بعمليات تفكيره يكون أكثر قدرة على إعادة تركيز انتباهه عندما يدرك ابتعاده عن المهمة التعليمية. وقد ساعد ذلك في بقاء الشرود ضمن مستوى متوسط لا يعيق التعلم بشكل جوهري. كذلك قل ظهور الشرود المرتبط بالانفعالات العميقة مثل الأفكار المثيرة للذنب أو المخاوف، وهو ما يشير إلى أنّ انشغالات الطلبة الذهنية كانت غالباً بسيطة وسريعة ومركزة في حدود الأحداث اليومية، وليست من النوع الذي يسحب الانتباه لفترات طويلة.

ويمكن القول إنّ السياق المقدسي، على الرغم من تعقيداته وضغوطه اليومية، قد لعب دوراً في تشكيل هذا النمط من التجول العقلي. فالطلبة في هذه البيئة اعتادوا أن يعيشوا شكلاً من "اليقظة المتقطعة"، حيث ينتقلون بين الانشغال الذهني والعودة السريعة للانتباه، نتيجة التفاعل المستمر مع ظروف حياتية خاصة. وقد أسهم هذا النمط في جعل التجول العقلي حالة طبيعية ومتوقعة، لكنه لم يتحول إلى شرود عميق أو مشتت كما قد يحدث في بيئات أخرى. ويبدو أنّ الطلبة طوروا خبرات تكيف ذاتي جعلتهم قادرين على ضبط انتباههم والعودة إليه، وهو ما يفسر ظهور مستوى متوسط فقط من التجول غير المرتبط بالموضوع.

وبذلك فإنّ مستوى التجول العقلي الذي أظهره الطلبة لم يكن عشوائياً، بل كان جزءاً من سياق معرفي ونمائي طبيعي، تتفاعل فيه عمليات الانتباه والربط والتأمل والمعالجة الداخلية للمعلومات.

ويعد هذا المستوى مؤشراً إيجابياً على وجود نشاط ذهني داخل الحصّة، لكنه لا يصل إلى حد تعطيل التعلم أو إضعاف قدرة الطالب على التركيز والمتابعة.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول أنّ مستوى التجول العقلي في هذه الدراسة قد انسجم مع خصائص المرحلة الإعدادية ومع السياق التعليمي للطلبة، وامتاز بكونه شروداً طبيعياً وغير معيقاً، ومتوافقاً مع الاتجاهات النظرية التي تفسر طبيعة التفكير لدى طلبة المرحلة المبكرة.

## 2.5 مناقشة السؤال الثاني

ما هي أهداف الإنجاز الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ هدف إقدام-ذات قد احتل المرتبة الأولى بين طلاب المرحلة الإعدادية في القدس، وأنه كان الهدف الأكثر حضوراً مقارنة ببقية أهداف الإنجاز التي جاءت جميعها في المستوى المتوسط. وكان لهذا الترتيب دلالاته النفسية والمعرفية؛ إذ دلّ على أنّ الطلاب كانوا ينظرون إلى الإنجاز من زاوية التحسن الذاتي ومقارنة أدائهم الحالي بأدائهم السابق، أكثر من نظرهم إليه كوسيلة للتفوق على الآخرين أو لتجنب الفشل. وقد مثل هذا النمط علامة واضحة على أنّ الدافعية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلبة انطلقت من دوافع داخلية، ومن رغبة أصيلة في تحقيق تطور ذاتي، وليس من رغبة في الحصول على اعتراف خارجي أو مكانة اجتماعية بين الأقران .

عند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة ، بدا أنها تشترك مع الاتجاه العام الذي أظهرته دراسات المرحلة المدرسية. فقد اتفقت مع ما بينته دراسة (Kumar & Suneela,2023) من أنّ الطلبة في المراحل الدراسية يميلون إلى تبني أهداف ترتبط بتحسين الذات أكثر من اعتمادهم على أهداف الأداء التي تقوم على المقارنة الاجتماعية. وقد جاءت النتيجة الحالية منسجمة مع هذا

الاتجاه، حيث ظهر أنّ طلاب الإعدادية في القدس كانوا أقرب إلى أهداف الإلتقان المتمثلة في إقدام ذات.

كما اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Lindsay,2010) التي أوضحت أنّ طلبة المدارس الثانوية يفضلون الأهداف المرتبطة بتحسين الكفاءة الذاتية على الأهداف التي ترتبط بالمكانة أو الحكم الاجتماعي. وهذا التناغم بين نتائج الدراستين يعكس طبيعة مشتركة في دافعية الطلاب خلال المراحل المدرسية، حيث يظل التقدم الشخصي هو المحرك الأساس، بينما تظهر المنافسة الاجتماعية في مستويات لاحقة من النضج أو في سياقات تعليمية ذات ضغوط عالية.

ومن جهة أخرى ظهرت درجة من الانسجام بين النتائج الحالية و دراسة(عثمان، 2024) من أنّ الأهداف المرتبطة بالذات تعد أكثر حضوراً لدى الطلبة، وأن الأهداف المتعلقة بالآخرين لا ترتفع إلا في سياقات تنافسية أو عند وجود ضغوط تقييمية واضحة. وقد بدت النتيجة الحالية امتداداً لهذا الاتجاه، لأنها كشفت عن أنّ طلبة المرحلة الإعدادية كانوا يميلون بصورة واضحة إلى تحسين ذواتهم أكثر من سعيهم للتنافس الاجتماعي، مما يشير إلى أنّ الاعتماد على الدافعية الذاتية والاهتمام بالتقدم الشخصي يظهر بوضوح خلال المراحل الدراسية المختلفة.

أما مقارنة هذه النتيجة بالدراسات الجامعية، فقد اتفقت النتيجة الحالية أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (الشواشرة، 2017) التي أظهرت مستويات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي، ومتوسطاً في التوجه نحو الأهداف، وهو ما ينسجم مع سيادة الأهداف ذات الطابع الداخلي على حساب الأهداف المرتبطة بالمقارنة الاجتماعية.

وأما دراسة (Gul &Shehzad,2012)، فقد كشفت عن اختلاف طبيعي بين المستويات العمرية والسياقات التعليمية؛ إذ يميل الطلبة الأكبر سنّاً إلى تبني أهداف أداء أعلى بسبب ازدياد الضغوط الأكاديمية والنفسية. ولذلك لم تستخدم هذه الدراسات بوصفها مقارنة مباشرة، بل بوصفها

توضيحاً لتطور بنية الهدف مع تقدم العمر، وبيئاً لسبب منطقية تصدر هدف إقدام-ذات في هذه الدراسة تحديداً.

وقد اختلفت كذلك مع ما أظهرته دراسة (أحمد، 2022) التي بينت أنّ أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة جاءت في مستويات مختلفة، وأنّ توجهات أهداف الأداء لديهم أكثر من توجهات أهداف الإلتقان لأنّ غايتهم التفوق على الآخرين وتجنب المهمات الصعبة التي تظهرهم بمظهر الفاشل .

وعند تفسير هذه النتيجة، بدا أنّ ارتفاع هدف إقدام-ذات كان متوافقاً مع طبيعة المرحلة الإعدادية التي يبدأ فيها المتعلم بتكوين صورة أكثر ثباتاً عن قدراته الأكاديمية. فقد كان الطالب في هذه المرحلة أكثر قدرة على إدراك الفروق بين إنجازه السابق والحالي، وأكثر وعياً بفكرة التقدم الذاتي التي تعد محوراً أساسياً في نظرية أهداف الإنجاز. وجرى تفسير تبني هذا الهدف المرتفع من خلال المفاهيم التي طرحها المنظرون حول الفرق بين أهداف الإلتقان التي يوجه فيها الطالب جهوده نحو الفهم والتحسين، وأهداف الأداء التي ترتبط بالمقارنة الاجتماعية. وبناءً على ذلك، عكست النتيجة أنّ الطلبة كانوا أقرب إلى أهداف الإلتقان من أهداف الأداء، لأنّ دافعهم كان منصباً على الارتقاء الشخصي، لا على إثبات التفوق أمام الآخرين.

وتدعم هذا التفسير من خلال المبادئ التي قدمتها نظرية الدافعية الذاتية التي تقترض أنّ الطالب يصبح أكثر دافعية عندما يشعر بأنّ لديه القدرة على التحكم في تعلمه، وأنه قادرٌ على تحسين ذاته عبر جهده الخاص. ومن خلال النتائج، ظهر أنّ الطلبة قد شعروا بهذا النوع من الكفاءة الذاتية، إذ انصب تركيزهم على أن يكونوا أفضل مما كانوا عليه، وهو ما يعد أحد مؤشرات الدافعية الذاتية التي تجعل الطالب يستمد شعوره بالنجاح من ذاته، لا من حكم الآخرين عليه.

كما يستفاد من الإطار النظري العام—ومن دون نسبة إلى أي دراسة بعينها—أنّ تصورات المتعلم حول كفاءته الذاتية تسهم في تحديد نوع الهدف الذي يتبناه، وهو ما ينسجم مع تبني الطلبة لهدف إقدام—ذات بوصفه هدفاً يتطلب إيماناً بالقدرة على التطور، وإدراكاً بأنّ الإنجاز عملية مقارنة داخلية بين الأداء السابق والحالي للطالب نفسه، وليس مقارنة مع الآخرين.

أما ظهور بقية أهداف الإنجاز في المستوى المتوسط—وخاصة الأهداف المرتبطة بالآخرين—فقد كان منسجماً مع طبيعة المرحلة الإعدادية التي لم تتشكل فيها بعد الضغوط الأكاديمية والمنافسة الحادة التي تظهر عادة في المرحلة الثانوية. ولم تظهر البيئة المدرسية لدى الطلاب مستوى من المنافسة يجعل أهداف إقدام—آخرين أو إحجام—آخرين مرتفعة، وهو ما يعكس أنّ السياق التعليمي في القدس لم يدفع الطلبة إلى مقارنة أنفسهم بزملائهم، بل قادهم إلى الاهتمام بجهودهم الشخصية. وقد بدا من ذلك أنّ الطلبة كانوا يشعرون بمسؤولية فردية عن تعلمهم، لكنهم لم يطوروا بعد سلوكيات قائمة على التنافس أو القلق الاجتماعي، ولهذا جاءت أهداف الأداء—سواء الإقدام أو الإحجام—في مستويات معتدلة.

وتتضح الصورة السلوكية—المعرفية للطلبة عندما نرى بقاء هدفي إحجام—ذات، وإحجام—مهمة في المستوى المتوسط؛ فقد دل ذلك على أنّ الطلبة كانوا يمتلكون درجة طبيعية من الخوف من الخطأ أو التراجع، لكنها لم تصل إلى درجة تعيق الإنجاز أو تهيمن على تفكيرهم. وهذا التوازن بين الرغبة في التقدم والحرص على تجنب التراجع يعد مؤشراً دالاً على بنية دافعية متوازنة، تتماشى مع النمو العقلي للطلاب في هذه المرحلة الحرجة.

وبذلك، يمكن القول إنّ البنية الدافعية التي كشفت عنها نتائج الدراسة لم تكن مجرد انعكاس لأرقام المتوسطات الحسابية، بل كانت تعبيراً عن منظومة نفسية ووجدانية متكاملة لدى طلبة الإعدادية، تظهر ميلاً نحو التطور الذاتي، وتوازناً في التعامل مع التحديات الأكاديمية، وابتعاداً

نسبياً عن المنافسة الاجتماعية التي تتطلب سياقاً أوسع وضغوطاً أكثر مما هو متوفر في هذه المرحلة.

كشفت نتائج السؤال الثاني عن منظومة دافعية تتمحور حول الذات، تعتمد على تحسين الأداء الشخصي والانطلاق من الرغبة في التطور، مع مستويات معتدلة من الخوف الأكاديمي والمقارنة الاجتماعية. وقد انسجمت هذه البنية الدافعية مع الأدب النظري، ومع الدراسات المدرسية الواردة في الفصل الثاني، مما يعزز ثبات الاتجاه الذي ركزت عليه الدراسة، ويؤكد اتساقه مع السياق العمري والتربوي لطلبة المرحلة الإعدادية في القدس.

### 3.5 مناقشة السؤال الثالث

ما مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس قد جاء مرتفعاً في بعدي معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، وبمتوسط عام مرتفع بلغ (3.72). وقد دلّت هذه النتيجة على أنّ الطلبة كانوا يمتلكون قدرة واضحة على متابعة عمليات تفكيرهم، وعلى إدارة تعلمهم من حيث التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم، وهو ما يشير إلى أنّ البنية ما وراء المعرفة لديهم كانت متطورة نسبياً مقارنة بما يتم تناوله في الأدب التربوي حول هذه المرحلة العمرية.

وعند تأمل مكونات الوعي ما وراء المعرفي، بدا أنّ ارتفاع بعد "معرفة المعرفة" كان مؤشراً على أنّ الطلبة كانوا قادرين على التعرف إلى قدراتهم وحدودهم ومهاراتهم المفضلة في التعلم، وأنهم كانوا يدركون بشكل واعٍ متى يفهمون، ومتى يحتاجون إلى جهد إضافي، وكيف يمكنهم الاستفادة من خبراتهم السابقة. وقد ساعدهم هذا النوع من المعرفة على ممارسة نوع من الرقابة

الداخلية التي تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية ووعياً. أما بعد "تنظيم المعرفة"، فقد عكس ميل الطلبة إلى التخطيط لما يتعلمونه، وتنظيم الوقت والمعلومات، ومراجعة أنفسهم بشكل مستمر، وهو ما أشار إلى مستوى جيد من النضج الذاتي في التعامل مع المهام الأكاديمية.

بدأت هذه النتيجة منسجمة مع الاتجاه العام للدراسات السابقة التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة في المراحل المدرسية. فقد اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (عثمان، 2024) التي أشارت إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية قد أظهروا مستوى مرتفعاً من الوعي ما وراء المعرفي، وهو ما يشير إلى نمط متقارب بين طلاب الإعدادية والثانوية في امتلاك الوعي اللازم لإدارة تعلمهم.

كما انسجمت النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (سعد، 2024) التي أكدت ارتفاع مهارات ما وراء التعلم لدى الطالبات، وهو أمر يعكس أنّ الطلبة في المراحل المتوسطة والمتقدمة يمتلكون عادة درجة واضحة من الوعي بعملياتهم العقلية.

واتسقت النتيجة كذلك مع الاتجاه الذي أظهرته دراسة (Gao et al., 2024) رغم كونها دراسة طويلة على طلبة أصغر عمراً، إذ بينت أنّ مهارات الوعي ما وراء المعرفي كانت تنمو مع التقدم العمري وتزداد قوة مع زيادة الخبرات التعليمية، وهو ما يفسر ظهور مستوى مرتفع لدى طلبة المرحلة الإعدادية في هذه الدراسة، لأنّ هذه المرحلة تمثل نقطة انتقال معرفي تساعد على تثبيت مهارات التنظيم والتخطيط والمراقبة لدى المتعلم. ومن جهة أخرى، بدأت النتيجة متوافقة مع ما ورد في دراسة (Lindsay, 2010) التي أشارت إلى وجود مستوى جيد من ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو ما يعزز فكرة أنّ طلبة المراحل الدراسية المتوسطة والعليا يميلون إلى امتلاك مهارات تنظيمية ومعرفية أكثر وضوحاً من طلبة المراحل الدنيا.

وفي المقابل، ظهرت اختلافات واضحة عند مقارنة النتيجة بالدراسات الجامعية مثل دراسة (Deng et al., 2019) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة

الجامعيين إلا أنّ هذا الاختلاف بدأ طبيعياً ومفهوماً بسبب اختلاف السياق العمري والمهام التعليمية؛ فطلاب الجامعات يواجهون تحديات أكاديمية ذات طابع ضاغط، ما قد يؤثر على قدرتهم على ممارسة مهارات التنظيم الذاتي، بينما يتمتع طلاب الإعدادية ببيئة تعليمية أكثر ثباتاً تسمح لهم ببناء هذه المهارات تدريجياً وبصورة واضحة.

وَجَرى تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري الذي تناول العملية ما وراء المعرفية بوصفها بنية مركبة تجمع بين الوعي والضبط والتقويم. ووفق هذا المنظور، فإن ظهور مستوى مرتفع للوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة دلّ على أنهم كانوا يمرون بمرحلة نمو معرفي جعلتهم قادرين على إدارة تعلمهم بطريقة أقرب إلى التعلم المنظم ذاتياً. فالطالب في هذه المرحلة أصبح قادراً على مراقبة تفكيره، وفهم ما يحتاج إلى تعلمه، وتقييم مدى تقدمه، وهو ما يتسق مع النموذج المعرفي الذي يرى أنّ ما وراء المعرفة تتكون من مكونين: معرفة الفرد بقدراته، وقدرته على استخدام هذه المعرفة لتنظيم تعلمه.

ومن خلال النظريات التربوية، بدأ أنّ هذه النتيجة انسجمت مع ما طرحته نماذج التعلم المنظم ذاتياً التي تؤكد أنّ الطالب يصبح أكثر فعالية عندما يحدد أهدافه، ويراقب أداءه، ويعدل استراتيجياته وفقاً لنتائج مراقبته الذاتية. وقد دل مستوى الوعي المرتفع على أنّ الطلاب كانوا قادرين على القيام بهذه العمليات بصورة تلقائية نسبياً، مما عزز من قدرتهم على التعامل مع المهام المدرسية بطريقة واعية ومنظمة.

كما انسجمت النتيجة مع التصور الاجتماعي-المعرفي الذي يرى أنّ الطالب الذي يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على مراقبة تعلمه وتوجيهه، وأنّ هذا النوع من الكفاءة يتطور من خلال التجربة والتفاعل المستمر مع المواقف التعليمية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ الطلبة

كانوا يشعرون بقدرتهم على التعلم، مما جعلهم يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بثقة واتساق.

وقد أسهمت السياقات التعليمية في القدس بدورها في تفسير مستوى الوعي المرتفع، إذ إن طبيعة البيئة الصفية التي تتطلب من الطالب التكيف مع تحديات دراسية مستمرة قد دفعت المتعلمين إلى تطوير آليات داخلية لمتابعة تعلمهم، خاصة في ظل الظروف الثقافية والتعليمية التي تعزز الاعتماد على الذات والقدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية بشكل مستمر. وبذلك لم تكن النتيجة مجرد انعكاس لمتوسطات حسابية، بل كانت دليلاً على بنية معرفية متماسكة لدى الطلبة، تظهر أنهم كانوا قادرين على فهم عمليات التفكير التي يمرون بها، وتنظيمها بطريقة مقصودة، وهو ما يعد مؤشراً قوياً على مستوى متقدم من النضج المعرفي في هذه المرحلة.

عكست نتائج السؤال الثالث أنّ طلبة الإعدادية كانوا يمتلكون مستوى مرتفعاً من الوعي ما وراء المعرفي، وهو ما يعد مؤشراً قوياً في قدرتهم على ضبط تعلمهم ومراقبته وتقييمه. وقد انسجمت هذه النتيجة مع الأدب النظري ومع الدراسات المدرسية الواردة في الفصل الثاني، مما يؤكد أنها نتيجة منطقية ومتماسكة مع السياق التربوي والعمرى لطلاب المرحلة الإعدادية في القدس.

#### 4.5 مناقشة السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائية في التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

أظهرت نتائج اختبار MANOVA وجود فروق دالة إحصائية في التجول العقلي تبعاً لمتغيرات الجنس والصف ونوع المدرسة عند تحليل الأبعاد مجتمعة، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية، تبين أنّ الفروق بين الذكور والإناث كانت طفيفة جداً؛ إذ كان متوسط التجول العقلي الكلي لدى

الذكور (1.96) ولدى الإناث (1.97)، وهي فروق لا تحمل دلالة عملية. وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير الصف؛ فقد تراوحت المتوسطات بين (1.91-2.00)، وهي فروق ضيقة لا تعكس اختلافًا حقيقيًا بين طلبة السابع والثامن والتاسع. أما بالنسبة لنوع المدرسة، فقد ظهر أنّ متوسط الطلبة في المدارس الخاصة كان أعلى بقليل من المدارس الحكومية، لكن هذه الزيادة لم ترتقِ إلى فرق دال إحصائيًا عند تحليل الأبعاد منفردة. وبذلك عكست النتائج نمطًا عامًا يظهر أنّ التجول العقلي كان ظاهرةً متقاربة بين الطلبة بغض النظر عن جنسهم أو صفهم أو نوع المدرسة التي يرتادونها.

انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع الاتجاه العام للدراسات السابقة التي تناولت التجول العقلي في المراحل التعليمية المختلفة، والتي أشارت إلى أنّ الشرود الذهني يميل إلى الظهور بنمط متقارب بين الطلبة بغض النظر عن الجنس أو البيئة المدرسية، فقد اتفقت النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة (عثمان، 2024) التي أوضحت أن التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الثانوية يتوزع بصورة متقاربة بين الجنسين، الأمر الذي يعزز الاتجاه القائل بأنّ الجنس ليس متغيرًا حاسمًا في تفسير مستويات الشرود الذهني. مما يدعم فكرة أنّ التجول العقلي يعد ظاهرة معرفية عامة لا تتأثر بقوة بالعوامل الديموغرافية، بل يرتبط بحدوث خلل في عملية الانتباه المتواصل لدى الطلبة نتيجة تعرضهم لمثيرات معينة أثناء الحصة، الأمر الذي يدفعهم إلى الانتقال بانتباههم إلى مهمة أخرى بخلاف التي يؤدونها سواء ترتبط أو لا ترتبط بالمهمة .

كما جاءت النتيجة متسقة مع ما ورد في دراسة (Gao et al., 2024) التي أوضحت أنّ التجول العقلي يرتبط بدرجة أكبر بالتطور المعرفي العام وبمهارات التنظيم والانتباه، أكثر من ارتباطه بالصف أو المرحلة الدراسية الدقيقة. وقد بدت هذه الإشارة متوافقة مع النتيجة الحالية التي لم تجد فروقًا دالة بين طلبة الصف السابع والثامن والتاسع، مما يعكس أنّ النمو المعرفي في هذه

المرحلة يسير في مسار متقارب، وأنّ الفروق بين الصفوف لا تكون عادة كبيرة بما يكفي لإحداث تغييرات واضحة في مستوى التجول العقلي.

كذلك تناغمت نتائج الدراسة الحالية مع ورد في دراسة (وداعة،2020) التي لم تجد فروقاً جوهرية في التجول العقلي بين الطلبة تبعاً للنوع الاجتماعي أو التخصص مقابل نوع المدرسة، وأشارت إلى أنّ التجول العقلي يعد ظاهرة عامة تظهر لدى الطلبة في مختلف البيئات التعليمية. وعلى الرغم من أنّ الدراسة استهدفت طلبة جامعيين، إلا أنّ اتجاهها يؤكد الفكرة المركزية التي ظهرت في الدراسة الحالية، وهي أنّ الفروق الديموغرافية لا تفسر التجول العقلي بقدر ما تفسره طبيعة المهمة التعليمية ومستوى الضغط المعرفي، وهو ما يبرر غياب الفروق بين مدارس المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة القدس الخاصة و الحكومية في هذه الدراسة.

كما بدت النتيجة متشابهة مع الاتجاه العام الذي ظهر في دراسات مثل (Preiss,2022;Preiss et al.,2016) والتي أشارت إلى أنّ التجول العقلي يتأثر بدرجة الانخراط في المهمة وبظروف التعلم، أكثر مما يتأثر بالمتغيرات الشخصية أو الخلفيات الديموغرافية. وعلى الرغم من أنّ هذه الدراسات أجريت في سياقات جامعية وليست مقارنة مباشرة مع المرحلة الإعدادية، إلا أنها تسهم في فهم أعمق لطبيعة التجول العقلي بوصفه ظاهرة معرفية تعتمد بدرجة أساسية على تفاعل الطالب مع المهمة التعليمية، لا على صفاته الشخصية. .

بينما اختلفت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (موسى،2024) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التجول العقلي ولصالح الإناث بسبب انشغال الذهن بمشكلات نفسية وانفعالية نتيجة الشعور بالإصابة بالمرض أو بالاضطراب فتؤكد الدراسة تفوق الإناث في التجول العقلي يكون راجعاً إلى ارتباطه بالنواحي الشخصية والانفعالية.

وعند تفسير هذه النتيجة، بدا واضحاً أنّ التجول العقلي يعد ظاهرةً معرفيةً تتعلق بآليات الانتباه وإدارة الوعي أكثر مما تتعلق بالخصائص الديموغرافية للمتعلم. فالتجول العقلي يحدث عندما ينشغل ذهن الطالب بأفكار داخلية أثناء أداء المهمة التعليمية، وهي عملية ترتبط بحسب الأدبيات المعرفية—بوظائف معرفية عليا مثل الذاكرة العاملة والتحكم التنفيذي وطبيعة المهمة نفسها، وليس بالجنس أو المستوى الدراسي بشكل مباشر (Smallwood & Schooler, 2015; Kane et al., 2012) وتشير هذه الأدبيات إلى أنّ شرود ذهن ينشأ غالباً نتيجة تفاعل بين العبء المعرفي للمهمة، ومستوى الانخراط المعرفي، وقدرة المتعلم على ضبط انتباهه، وهو ما يجعل ظهوره أكثر ارتباطاً بالعوامل السياقية التعليمية مقارنة بالمتغيرات الديموغرافية. وتفسر النظريات المعرفية هذا النمط من خلال مفهوم **العقل المتشابك**، الذي يرى أن ذهن الإنسان يميل بطبيعته إلى الانتقال التلقائي بين الأفكار وبناء روابط داخلية بين الخبرات والمعاني، بصورة مستقلة نسبياً عن المتغيرات الخارجية البسيطة مثل الجنس أو الصف الدراسي، ولا سيما في المراحل العمرية المتقاربة (Preiss, 2022). كما تشير نماذج التحكم التنفيذي إلى أن القدرة على تثبيت الانتباه واستعادة التركيز تنمو تدريجياً خلال المرحلة الإعدادية، لكنها لا تختلف بشكل جوهري بين الذكور والإناث، ولا تتغير تغيراً حاداً بين صف وآخر ما دامت البيئة التعليمية متشابهة؛ (Hawkins et al., 2022) وهو ما كان واضحاً في مدارس القدس التي خضعت للدراسة.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة تبعاً للصف الدراسي في ضوء نظريات النمو المعرفي، التي تشير إلى أنّ الانتقال من الصف السابع إلى التاسع لا يحدث تغيراً كبيراً في العمليات المعرفية المرتبطة بالانتباه وتنظيم الوعي، إذ تظل هذه الصفوف ضمن الإطار نفسه من النضج المعرفي للوظائف التنفيذية (Wong et al., 2022; Preiss, 2022) أما فيما يتعلق بنوع

المدرسة، فإنَّ غياب الفروق يعكس تقاربًا بنيويًا في طبيعة البيئة التعليمية بين المدارس الحكومية والخاصة، من حيث بنية الدرس، وأنماط الأنشطة الصفية، وكثافة المحتوى اليومي، وهي عوامل ثبت أن لها تأثيرًا مباشرًا في ظهور التجول العقلي بغض النظر عن نوع المؤسسة التعليمية (Forster&Lavie, 2009; Thomson et al., 2015).

وبذلك، تظهر النتائج أنَّ التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية يعد ظاهرة نمائية-معرفية أكثر منه ظاهرة فنوية مرتبطة بمتغيرات الجنس أو الصف أو نوع المدرسة. وقد دلَّ ذلك على أنَّ العوامل المشتركة بين جميع الطلبة—كالمرحلة العمرية، وطبيعة المهام الصفية، ومتطلبات التركيز والانخراط المعرفي—كانت أقوى تأثيرًا في تفسير التجول العقلي من الخصائص الديموغرافية التي تم فحصها، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه الأدبيات المعاصرة في علم النفس المعرفي والتربوي. أثبتت نتائج السؤال الرابع أنَّ التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في القدس كان ظاهرة مشتركة بين جميع الفئات، ولم يتأثر بشكل جوهري بمتغيرات الجنس أو الصف أو نوع المدرسة. وقد انسجم هذا الاتجاه مع الأدب النظري والدراسات السابقة، مما يعزز فهم التجول العقلي بوصفه عملية معرفية ذات أساس نمائي، أكثر من كونه اختلافًا فرديًا أو ديموغرافيًا.

## 5.5 مناقشة السؤال الخامس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقًا لمتغيرات الجنس، الصف، ونوع المدرسة؟

أظهرت نتائج التحليل وجود فروقًا ظاهريةً بسيطةً بين المتوسطات الحسابية لأهداف الإنجاز وفقًا لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة، إلا أنَّ التحليل المتعدد قد بيّن عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةً بين هذه المتغيرات عند مستوى الدلالة المعتمد. وقد دلَّ ذلك على أنَّ أهداف الإنجاز

لدى طلبة المرحلة الإعدادية لم تتأثر تأثرًا جوهريًا بمتغيرات الجنس، أو الصف الدراسي، أو نوع المدرسة، وأنّ نمط الدافعية الإنجازية كان نمطًا مشتركًا بين جميع الفئات بغض النظر عن اختلاف خصائصها الديموغرافية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية غياب الفروق الدالة في أهداف الإنجاز تبعًا لمتغير الجنس، وهي نتيجة بدت منسجمة مع الاتجاه العام الذي ظهر في بعض الدراسات المدرسية، والتي أشارت إلى أنّ الفروق الجندرية في أهداف الإنجاز خلال المراحل الأساسية والمتوسطة تكون غالبًا محدودة وغير ثابتة. وقد دعمت دراسة (Kumar & Suneela, 2023) على طلاب المدارس الثانوية هذا الاتجاه التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في مستوى التوجه لهدف الاتقان ومستوى التوجه لهدف الأداء تبعًا لمتغير الجنس والصف والإدارة المدرسية .

وعلى الرغم من أنّ دراسة (عثمان، 2024) توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في بعض أبعاد التوجه نحو الهدف لدى طالبات المرحلة الثانوية، فإنّ اختلاف نتائج الدراستين يمكن تفسيره باختلاف المرحلة العمرية والسياق التعليمي. فالمرحلة الثانوية تعد مرحلة تتصاعد فيها ضغوط التقييم والمقارنة الاجتماعية، مما يجعل الفروق الجندرية أكثر وضوحًا، بينما تعد المرحلة الإعدادية مرحلة تمهيدية تتشكل فيها أهداف الإنجاز بصورة أكثر استقرارًا وتقاربًا، وهو ما يفسر عدم ظهور فروق دالة في الدراسة الحالية.

كما انسجمت النتيجة مع الاتجاه الذي أشارت إليه الدراسات التي تناولت المراحل المدرسية، والتي أكدت أنّ المتغيرات السياقية—مثل طبيعة البيئة الصفية وأساليب التدريس وأنماط التقييم المدرسي—تؤثر في تشكيل أهداف الإنجاز بدرجة أكبر من المتغيرات الديموغرافية. وقد ظهر هذا بوضوح في الدراسة الحالية التي لم تجد فروقًا تعزى للجنس أو الصف أو نوع المدرسة، مما يشير إلى أنّ التلاميذ يتعرضون لخبرات تعليمية مقارنة تسهم في تشكيل أهدافهم بصورة متشابهة.

وأما في الدراسات على طلبة الجامعة فجاءت دراسة (أحمد، 2022) منسجمة مع هذا الاتجاه عندما بينت أنّ معظم أهداف الإنجاز لا تختلف باختلاف الجنس، باستثناء بعض أبعاد تجنب الأداء التي ظهرت لدى الذكور وذلك يعود إلى أنّ طلبة الجامعات غاب عنهم التفوق على الآخرين لأن تركيزهم منصباً على مظهر التفوق الخارجي، وتجنب المهمات الصعبة التي تظهرهم بمظهر الفاشل، وهو ما يشير إلى أنّ الفروق الجندرية ليست سمة عامة في كل أبعاد الهدف، وأنّ الكثير من أهداف الإنجاز تتشكل بصورة متقاربة بين الذكور والإناث خاصة في البيئات التعليمية المدرسية المتوسطة .

وعند تفسير هذه النتيجة ، بدا أنّ عدم ظهور فروقاً دالةً تبعاً للجنس كان ناتجاً عن كون أهداف الإنجاز—في هذه المرحلة تحديداً—ترتبط أكثر بالعوامل الداخلية المرتبطة بالمتعلم نفسه، مثل إدراكه لكفاءته الذاتية ودافعيته الشخصية وتصوراتهِ عن النجاح، وهي عوامل تتشكل في سنٍّ مبكرةٍ ولا تتأثر بسهولة بالفروق المباشرة بين الذكور والإناث. وقد أشارت نماذج الدافعية إلى أنّ أهداف الإنجاز تعتمد في هذه المرحلة على العمليات المعرفية والانفعالية المشتركة بين الجنسين، خصوصاً أنّ الوعي بالذات والقدرة على تقييم التقدم الشخصي يبدأان بالاستقرار مع دخول مرحلة المراهقة المتوسطة، مما يجعل أنماط الدافعية بين الذكور والإناث أقرب مما قد يتوقع.

أما غياب الفروق بين الصفوف المختلفة فقد انسجم مع التصور الذي يرى أنّ انتقال الطالب من صف إلى آخر داخل المرحلة الإعدادية لا يمثل انتقالاً معرفياً جوهرياً في بنية أهداف الإنجاز، إذ أنّ مهارات التنظيم الذاتي وفهم معنى النجاح الأكاديمي تتطور بطريقة تراكمية بطيئة، ولا تختلف جذرياً بين صف وآخر ضمن المرحلة نفسها. ولذلك بدت هذه النتيجة متوقعة في ضوء الأدبيات التي تؤكد أنّ التحولات الكبرى في الدافعية الإنجازية تظهر عادة عند الانتقال إلى المرحلة الثانوية، حيث تزداد الضغوط الأكاديمية وتصبح المنافسة أكثر وضوحاً.

وأما عدم ظهور فروق تبعاً لنوع المدرسة، فقد أوضح أن السياق المؤسسي—حكومياً أو خاصاً—لم يكن عاملاً حاسماً في تشكيل أهداف الإنجاز. ويبدو أن الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة كانوا يخضعون لتوقعات مدرسية متقاربة، ولم تكن هناك فروقاً كافيةً في أساليب التقييم، أو في طبيعة المناخ الأكاديمي، لكي تحدث اختلافاً في بنية أهداف الإنجاز. وهذا يشير إلى وجود ثقافة مدرسية عامة موحدة في القدس، تميل إلى تعزيز الدافعية الذاتية عند الطلبة دون مفارقات مؤسسية كبيرة.

وبذلك تعكس النتيجة أنّ أهداف الإنجاز لدى طلبة الإعدادية كانت قائمة على أسس نمائية - معرفية - انفعالية أكثر من ارتباطها بالمتغيرات الديموغرافية الخارجية، وأنّ الدافعية المدرسية في هذه المرحلة كانت تتشكل في إطارٍ مشترك قائم على الخبرة الأكاديمية العامة أكثر مما تتشكل داخل الفروق الفردية بين المجموعات.

دلّت نتائج السؤال الخامس على أنّ أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في القدس كانت ظاهرة مستقرة ومتقاربة بين جميع الفئات الديموغرافية، ولم تتأثر بالجنس أو الصف أو نوع المدرسة. وقد وافق ذلك الأدب النظري والدراسات المدرسية السابقة، مما يؤكد أنّ الدافعية الإنجازية في هذه المرحلة تبنى على عوامل معرفية وانفعالية مشتركة أكثر من ارتباطها بالفروق الفردية.

## 6.5 مناقشة السؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع المدرسة؟

أظهرت نتائج التحليل المتعدد (MANOVA) وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة عند فحص الأبعاد مجتمعة، بينما لم تظهر أي فروق دالة تبعاً

لمتغيري الصف ونوع المدرسة. وقد دعمت نتائج التحليل الأحادي (Univariate) هذا الاتجاه، إذ بينت أنّ الإناث قد حققن مستويات أعلى دلالة في بعدي معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، في حين لم يظهر أي فرق جوهري بين الفئات الصفية أو بين المدارس الحكومية والخاصة.

وعند مراجعة المتوسطات الحسابية، ظهر أنّ الإناث قد امتلكن متوسطات أعلى بوضوح في البعدين؛ إذ بلغ متوسط معرفة المعرفة لديهن (3.86) مقارنة بالذكور (3.63)، وبلغ متوسط تنظيم المعرفة لديهن (3.85) مقارنة بالذكور (3.49). وهذه الفروق لم تكن مجرد فروق شكلية، بل كانت فروقاً ذات حجم أثر ملحوظ نسبياً عند تحليلها، ما يشير إلى أنّ الإناث كن أكثر قدرة على إدراك عملية تعلمهن، وأكثر ميلاً لتخطيط المعرفة وتنظيمها ومراقبة تقدمهن الأكاديمي.

انسجم تفوق الإناث في مهارات ما وراء المعرفة مع الاتجاه الذي طرحته دراسته (عثمان، 2024)، والتي أشارت إلى أنّ الطالبات أظهرن مستوى أعلى من التنظيم المعرفي والوعي بالعمليات العقلية مقارنة بالطلاب الذكور في المرحلة الثانوية، وهو ما يعكس سياقاً نمائياً مشتركاً بين المرحلتين المتوسطة والعليا، حيث تبدأ الإناث في إظهار نضج أكبر في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيمية. وقد بدت نتائج الدراسة الحالية امتداداً لهذا الاتجاه، بما يؤكد أنّ الفتيات يمتلكن نمطاً أكثر تطوراً من التفكير فوق المعرفي، لا سيما في مجالات التخطيط والمراقبة والتنظيم.

كما اتسقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجراح وعبيدات، 2011)، التي بينت تفوق الإناث في بعدي تنظيم المعرفة ومعالجة المعرفة، وهو ما يدعم الاتجاه القائل بأنّ الطالبات أكثر قدرة على متابعة عملياتهن الذهنية وضبطها، مما ينعكس على مستويات أعلى من الوعي بمهارات التفكير. وقد ظهر هذا النمط بوضوح في الدراسة الحالية، إذ حققت الإناث متوسطات أعلى في معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة على حدٍ سواء.

أما دراسة (Gao et al., 2024) ورغم أنها لم تتناول الفروق الجندرية، فإن نتائجها المتعلقة بالنمو المطرد في مهارات الوعي ما وراء المعرفي مع التقدم في العمر قد دعمت الإطار التفسيري للنتيجة الحالية. فقد أوضحت هذه الدراسة أنّ مهارات التنظيم المعرفي تتطور تدريجيًا خلال المراحل الدراسية المتوسطة، وهو ما يقدم تفسيرًا منطقيًا لظهور الفروق بين الجنسين في الدراسة الحالية، إذ يمكن أنّ يكون نضج الطالبات في هذه المهارات قد حدث بوتيرة أسرع من الطلاب.

ومن جهة أخرى، اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن الاتجاه الذي ظهر في بعض الدراسات الجامعية مثل (Preiss,2022 ; Agrawal et al.,2025)، والتي أشارت إلى أنّ الفروق بين الجنسين في ما وراء المعرفة قد تتضاءل أو تتغير في البيئات الأكاديمية الأعلى ضغطًا واستقلالية. ويبدو هذا الاختلاف منطقيًا ومبررًا، لأنّ المرحلة الجامعية تتطلب أنماطًا مختلفة من التنظيم الذاتي، بينما يعتمد طلبة المرحلة الإعدادية بدرجة أكبر على التوجيه المدرسي، مما يجعل الفروق النمائية بين الجنسين أكثر وضوحًا في هذه المرحلة مقارنة بالجامعة.

أما غياب الفروق بين الصفوف، فقد دلّ على أنّ النمو ما وراء المعرفي في المرحلة الإعدادية كان يسير وفق منحنى متجانس، وأنّ انتقال الطلبة من الصف السابع إلى التاسع لم يكن انتقالًا معرفيًا كافيًا لإحداث اختلافات جوهرية في وعيهم بمهارات ما وراء المعرفة. كما أنّ عدم ظهور فروق تبعًا لنوع المدرسة أوضح أنّ السياق المؤسسي لم يلعب دورًا حاسمًا في تشكيل هذه المهارات، وأنّ مستوى الممارسات التعليمية، أو طبيعة التقييمات المدرسية، أو البيئة الصفية العامة، كانت متشابهة في المدارس الحكومية والخاصة في القدس، بما لا يسمح بخلق اختلافات ذات دلالة.

وعند تفسير التفوق الواضح للإناث، بدأ أنّ هذه النتيجة جاءت منسجمة مع الاتجاهات التربوية والنفسية التي تشير إلى أنّ الفتيات في مرحلة المراهقة المتوسطة غالبًا ما يظهرن مستويات أعلى

من الوعي الذاتي والقدرة على مراقبة التعلم مقارنة بالذكور. وتفترض نظريات ما وراء المعرفة أن قدرة المتعلم على تنظيم المعرفة لا تعتمد على العمليات المعرفية البحتة فقط، بل تقوم على تفاعل عوامل معرفية وانفعالية متداخلة، من أبرزها الوعي بالذات، والانضباط الذاتي، والقدرة على ضبط الانتباه، وهي عوامل تشير الأدبيات إلى أنها تكون أكثر استقرارًا نسبيًا لدى الإناث في هذه المرحلة العمرية (Preiss,2022) .

وقد أكدت نماذج التعلم المنظم ذاتيًا أن المتعلمين الذين يمتلكون وعيًا أعلى بعمليات تفكيرهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات معرفية متقدمة، مثل التخطيط، والتلخيص، والمراجعة الذاتية، وتقييم الفهم أثناء التعلم، وهي استراتيجيات ترتبط ارتباطًا مباشرًا ببعدي معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة (Özçakmak et al., 2021)، وتشير الدراسات إلى أن الفتيات يستخدمن هذه الاستراتيجيات بوتيرة أعلى وأكثر انتظامًا من الذكور، مما يفسر تفوقهن في مؤشرات الوعي الميتا معرفي.

كما دعمت النماذج المعرفية-الانفعالية هذا التفسير، من خلال الإشارة إلى أن الفتيات غالبًا ما يكن أكثر ميلًا لتحليل مصادر القوة والضعف في أدائهن، وأكثر حساسية لعمليات التفكير والانفعال التي يمررن بها أثناء التعلم، وهو ما يسهم في بناء وعي أعمق بالاستراتيجيات المعرفية المستخدمة، ويجعل هذا الوعي أكثر نضجًا واستقرارًا مقارنة بالذكور ( Marchetti et al., 2023)، وينظر إلى هذا النمط بوصفه انعكاسًا لتطور مبكر نسبيًا في التنظيم الذاتي والانتباهي لدى الإناث خلال هذه المرحلة النمائية.

وبناءً على ذلك، فإن الفروق المتعلقة بالجنس التي كشفت عنها الدراسة لا تبدو مفاجئة، بل تعكس نمطًا نمائياً-معرفياً طبيعياً، تقترب فيه الإناث من بناء بنية معرفية منظمة تساعدن على تتبع تعلمهن بصورة واعية ودقيقة. وفي المقابل، بدا غياب الفروق المتعلقة بالصف أو نوع المدرسة

مؤشراً على أنّ مهارات ما وراء المعرفة تكتسب تدريجياً ضمن خبرة مدرسية مشتركة، وتتأثر بدرجة أكبر بالمرحلة العمرية وطبيعة الممارسات الصفية العامة، أكثر من تأثرها بالسياق المؤسسي أو الاختلافات الصفية.

كشفت نتائج السؤال السادس أنّ الفروق في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة كانت مرتبطة بالجنس فقط، حيث تفوقت الإناث في بعدي معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة تفوقاً ذا دلالة إحصائية. بينما لم تظهر فروق تعزى للصف أو لنوع المدرسة، مما يشير إلى أنّ هذه المهارات كانت تتشكل ضمن سياق تعليمي ونمائي مشترك لدى جميع الطلبة، وأنّ العوامل البنوية المرتبطة بالجنس كانت الأكثر تأثيراً في هذه المرحلة العمرية.

#### 7.5 مناقشة السؤال السابع

ما القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

كشفت النتائج الخاصة بالسؤال السابع عن صورة متكاملة لطبيعة الدور التنبؤي للتجول العقلي—بشقيه المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع— في مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد أهداف الإنجاز. وقد أظهرت معاملات الارتباط في المرحلة الأولى ملامح واضحة لهذا الدور؛ إذ اتسم التجول العقلي المرتبط بالموضوع بعلاقات إيجابية قوية مع معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، بينما ارتبط التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ارتباطاً سالباً مع هذه المهارات. ثم أكد تحليل المسار هذا الاتجاه بصورة حاسمة؛ فقد أثبت النموذج أنّ التجول المرتبط بالمهمة مارس تأثيراً مباشراً قوياً ودالاً على جميع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة، وعلى أبعاد الإنجاز، في حين

جاء تأثير التجول غير المرتبط بالموضوع سالبًا على كل من معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، وسالبًا كذلك على أبعاد الإقدام نحو الإنجاز.

على مستوى مهارات ما وراء المعرفة، جاءت نتائج الدراسة الحالية منسجمة مع الاتجاه الذي أبرزته دراسة (Gao et al.,2024)، والتي بينت أنّ تطور الوعي ما وراء المعرفي مع الزمن يسهم في تعزيز التجول القصدي المرتبط بالمهمة، ويؤدي في الوقت نفسه إلى تراجع تدريجي في مستويات التجول التلقائي غير المرتبط بها. وقد عكست النتائج الحالية هذا الاتجاه، إذ ظهر أنّ التجول المرتبط بالموضوع كان أكثر اتصالًا بارتفاع مهارات التنظيم والمعرفة، بينما ارتبط التجول غير المرتبط بالموضوع بانخفاض هذه المهارات، وهو ما يدعم الفكرة القائلة إنّ نمط التجول— وليس مجرد درجته—يلعب دورًا أساسيًا في تشكيل جودة المهارات ما وراء المعرفية.

كما اتسقت النتائج مع ما ورد في دراسة (موسى،2024)، التي أوضحت وجود علاقة بين أنماط التجول العقلي والمعتقدات ما وراء المعرفية لدى الطلبة، بما يشير إلى أنّ التجول العشوائي أو غير المنظم يرتبط بضعف واضح في عمليات الضبط والتقييم الذاتي. وقد انسجم ذلك أيضًا مع الاتجاه الذي كشفته دراسة (Deng et al.,2019)، التي بينت أنّ التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة يضعف القدرة على التنظيم المعرفي ويحد من فاعلية التفكير المراقب.

أما فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، فقد جاءت النتائج قريبة من الاتجاه الذي ظهر في دراسة (عثمان،2024)، والتي أشارت إلى أنّ التجول الموجه يرتبط غالبًا بتوجهات إيجابية نحو الهدف، الأمر الذي يدعم الفرضية القائلة بأنّ التنظيم المعرفي الجيد يمهد لتبني أهداف إنجاز قائمة على التقدم والتحسين. كما انسجمت النتائج مع ما أظهرته دراسة (Gul & Shehzad,2012) من علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة واتجاهات الإنجاز، وهو ما يعزز الربط بين قدرة الطالب على تنظيم تفكيره وبين اختياراته الدافعية.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما عرضته دراسة (Esmaili et al.,2021)، التي بينت أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر بصورة مباشرة في توجهات أهداف الإنجاز، وأن الوعي المعرفي يلعب دوراً بنائياً في تكوين الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. ويسهم هذا الاتجاه في دعم النتيجة الحالية التي كشفت أن نوع التجول العقلي يرتبط بأنماط الأهداف الإنجازية، وأنه يمتلك قدرة تنبؤية تسهم في تفسير الاختلافات في توجهات الإنجاز.

وقد قدمت الدراسة الحالية إضافة واضحة إلى الأدب التربوي، إذ كشفت بصورة مباشرة أن نوع التجول العقلي ذاته— وليس درجة التجول فقط—يمتلك قدرة تنبؤية على نمط أهداف الإنجاز التي يتبناها الطالب، وهي زاوية لم تتناول في الدراسات السابقة بذات الوضوح.

وفي المقابل، اختلفت النتائج مع الدراسات التي ربطت التجول العقلي—بوصفه ظاهرة عامة—بانخفاض الأداء المعرفي، كما في دراسة (Preiss,2022;Preiss et al., 2016) ، إذ فرقت الدراسة الحالية بين التجول المرتبط بالموضوع والتجول غير المرتبط به، وهو ما يفسر كيف ظهر التجول المرتبط بالموضوع كعامل إيجابي، بينما كانت الدراسات الجامعية تتعامل مع التجول العقلي كمؤشر واحد غير متميز، وفي سياقات تعليمية تختلف في متطلباتها ومستوى الضغط المعرفي عن المرحلة الإعدادية.

وقد عكست هذه النتائج بنية معرفية متماسكة لدى الطلبة؛ فكلما كان الشرود موجهاً نحو تفاصيل المهمة وحمولتها المعرفية، ارتفعت قدرة الطالب على رصد عملية التعلم، وتنظيمها، واستثمار استراتيجيات معرفية تساعده على الفهم والتخطيط والمراجعة الذاتية. وهنا بدأ التجول العقلي المرتبط بالموضوع ليس انحرافاً عن الانتباه، بل شكلاً من أشكال التفكير المتعمق داخل المهمة نفسها؛ تفكير يسمح للطالب بخلق صلات بين ما يسمعه في الدرس وما يعرفه مسبقاً،

وبمراجعة أفكاره، وتوقع ما قد يحتاجه لاحقًا. ولهذا السبب ارتبط هذا النوع من التجول بارتفاع دوافع الإنجاز، سواء تلك التي ترتبط بالمهمة أو بالذات أو بمقارنة الأداء بالآخرين.

أما التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، فقد ارتبط بصورة معاكسة بمتغيرات ما وراء المعرفة، إذ مثل انقطاعًا في سلسلة التفكير اللازمة لبناء الوعي الميتامعرفي. فالطالب الذي ينشغل بأفكار بعيدة عن المهمة التعليمية يكون أقل قدرة على مراقبة تعلمه أو تنظيم معرفته، وهو ما تؤكد الأدبيات التي تناولت عمليات الانتباه، حيث تشير إلى أنّ الوعي ما وراء المعرفي يتطلب ربطًا مستمرًا بين السياق والمحتوى وبين الذات المتعلمة، وهو ربط لا يتحقق عندما يقفز التفكير إلى مجالات غير متعلقة بالموقف التعليمي (Smallwood & Schooler, 2015). ووفقًا لذلك، ظهر الأثر السلبي للتجول غير المرتبط بالموضوع في بعدي معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، كما انعكس في تراجع واضح في أبعاد الإقدام على التعلم، سواء الإقدام نحو المهمة أو الإقدام نحو الذات.

وقد أظهر النموذج السببي هذا التراجع بصورة جلية، في حين تلاشى تأثير التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في أبعاد الإحجام، وهو ما يشير إلى أنّ هذا النوع من الشرود لا يعمل بوصفه محفزًا مباشرًا لسلوكيات التجنب، بقدر ما يضعف التوجهات الإيجابية للإنجاز ويقوض الأساس المعرفي الذي تقوم عليه الدافعية المقترية (Wammes & Smilek, 2018). ويعزز هذا التفسير ما ذهبت إليه الدراسات التي ترى أنّ الشرود غير المرتبط بالمهمة يستهلك موارد الانتباه دون أن يسهم في معالجة المحتوى أو دعمه معرفيًا (Randall et al., 2014).

وفي ضوء نظريات ما وراء المعرفة، ولا سيما نموذج فلافل (Flavell)، تبدو هذه النتائج منسجمة مع التصور القائل بأنّ نمو ما وراء المعرفة لا يحدث بمعزل عن طبيعة تدفق الانتباه. ففلافل يؤكد أنّ الوعي الميتامعرفي يقوم على مراقبة المعرفة وتنظيمها أثناء أداء المهمة، وهو ما

يتطلب بقاء المتعلم داخل سياق التعلم والانخراط الواعي فيه (Flavell, 1979) وعليه، فإنّ الطالب القادر على توجيه شروده داخل إطار المهمة يمتلك فرصة أكبر لدمج التفكير الحرّ مع فهم المادة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على قدرته على المراقبة الذاتية والتخطيط والتنظيم. في المقابل، فإنّ انقطاع الانتباه نحو أفكار غير مرتبطة بالمهمة يؤدي إلى فقدان المسار التنظيمي اللازم للعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، ويضعف تدريجياً وعي المتعلم بطبيعة ما يتعلمه وكيفية التعامل مع المهمات المعرفية (Metcalfe & Finn, 2016).

كما انسجمت هذه النتائج مع النظريات التي تربط بين الانتباه والدافعية للإنجاز، والتي تؤكد أنّ بقاء المتعلم داخل الحقل المعرفي للمهمة—حتى في حال حدوث شروود ذهني—يدعم التوجهات الإيجابية نحو الإنجاز، لأن المتعلم يظل منخرطاً في تقييم أدائه، ومقارنة ذاته بمعايير المهمة، والسعي إلى التحسن (Hulleman et al., 2010) أما الشروود غير المرتبط بالموضوع؛ فيمثل خروجاً عن هذا الحقل، مما يفسر أثره السلبي في خفض مستويات الإقدام نحو المهمة أو نحو الذات، دون أن يؤدي بالضرورة إلى تفعيل سلوكيات الإحجام أو التجنب بصورة مباشرة.

وبذلك، تؤكد النتائج أنّ نوع التجول العقلي واتجاهه يمثلان عاملاً حاسماً في تحديد أثره على كل من الوعي ما وراء المعرفي والدافعية للإنجاز، حيث يظهر التجول غير المرتبط بالموضوع بوصفه عاملاً معيقاً للتنظيم المعرفي والتوجهات الإيجابية نحو التعلم، وهو ما يتسق مع الطروحات النظرية المعاصرة في علم النفس المعرفي والتربوي.

قدم النموذج السببي دليلاً تجريبياً قوياً على أنّ التجول العقلي ليس ظاهرة واحدة، بل نمطان

متمايزان في آثارهما:

- تجول مرتبط بالمهمة مارس تأثيراً إيجابياً واسعاً على مهارات ما وراء المعرفة وعلى أبعاد الإقدام نحو الإنجاز.

- بينما التجول غير المرتبط بالمهمة أضعف التفكير المنظم والدافعية الإيجابية، دون أن يكون محفزاً مباشراً لسلوكيات الإحجام.

وتؤكد هذه النتائج أنّ فهم التجول العقلي بوصفه مكوناً معرفياً ديناميكياً لدى طلبة المرحلة الإعدادية يعد خطوة أساسية في تصميم برامج تربوية تستثمر التفكير المرتبط بالموضوع وتحد من الشرود غير المتعلق بالمهمة، وهو ما يجعل الدراسة الحالية تقدم إسهاماً واضحاً وغير مسبوق في الأدب التربوي العربي.

## 8.5 مناقشة السؤال الثامن

ما البرنامج المقترح المستند إلى نتائج القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز والوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس؟

أظهرت نتائج القدرة التنبؤية للتجول العقلي - كما وردت في نتائج تحليل المسار - أنّ هذا المتغير يعد أحد أهم المحددات المعرفية والدافعية التي تؤثر في تعلم الطلبة وتنظيمهم المعرفي داخل الصف. فقد كشفت الدراسة أنّ التجول العقلي المرتبط بالموضوع يمتلك تأثيراً إيجابياً مباشراً وقوياً على كل من معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة، إضافةً إلى تأثيراته الواضحة على أبعاد أهداف الإنجاز الستة. ويعني ذلك أنّ التجول العقلي الذي يحدث داخل إطار المهمة لا يمثل حالة تشتت سلبي، بل يمكن أن يكون نشاطاً ذهنياً منظماً يساعد الطالب على الربط بين الأفكار، وتوليد أسئلة داخلية، واستحضار المعرفة السابقة، بما ينعكس على مستوى التفكير الميتا معرفي والدافعية نحو الإنجاز. وبذلك، تتوافق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الأدبيات الحديثة مثل (Preiss,2022) حول الدور البناء لبعض أنماط الشرود الذهني في دعم التفكير التأملي وإثراء التعلم.

في المقابل، أظهرت نتائج النموذج أنّ التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع يحمل تأثيرات سلبية مباشرة على مؤشرات الوعي ما وراء المعرفي، ويقلل من مستويات الإقدام على الإنجاز. وتشير هذه النتائج إلى أنّ انشغال ذهن الطالب بأفكار بعيدة عن المهمة يقلل من قدرته على الضبط الذاتي، ويضعف قدرته على استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم، وهو ما يتوافق مع ما توصل إليه (Deng et al., 2019) حول الأثر السلبي للشروود الذهني غير الموجه على الذاكرة العاملة وجودة الأداء. كما تبرز النتائج أنّ بعض مسارات هذا النمط من التجول لم تكن دالة إحصائياً، ما يدل على أنّ أثره لا يتوزع بالتساوي عبر جميع أبعاد الإنجاز، لكنه يبقى في المجمل عاملاً مثبتاً للعمليات الذهنية المرتبطة بالتعلم.

إنّ تفسير هذه النتائج في ضوء السياق المقدسي يمنحها عمقاً إضافياً؛ فالبينة الاجتماعية والنفسية المحيطة بالطلبة، وضغوط الحياة اليومية، قد ترفع من مستوى التجول غير المرتبط بالموضوع، مما يزيد الحاجة إلى تدخل منهجي قادر على إعادة توجيه الانتباه وتحسين التنظيم الذهني. كما أنّ ارتفاع مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة - كما أظهرت نتائج السؤال الثالث - يشكل قاعدة خصبة يمكن البناء عليها في برنامج يعزز هذه المهارات بدل البدء من نقطة الصفر.

وإزاء هذه المعطيات، يصبح البرنامج المقترح استجابة علمية مباشرة للنتائج، وليس مجرد مبادرة تطبيقية. فهو يستند إلى العلاقات التنبؤية المكتشفة في الدراسة ليعزز النمط البناء من التجول العقلي، ويحدّ من آثاره غير المرتبطة بالمهمة، من خلال دمج استراتيجيات ذهن المتنبه، وتنظيم المعرفة، وتوجيه أهداف الإنجاز. ويتجاوز البرنامج النظرة التقليدية للتجول العقلي بوصفه عائقاً، ليقدمه كمورد معرفي يمكن للطلاب أن يستثمروه إذا توافرت له استراتيجيات مناسبة لفهم أفكاره وتوجيهها.

ويهدف البرنامج إلى تمكين الطلبة من مراقبة أنماط تفكيرهم، واستعادة تركيزهم عند لحظة الشرود، والتفريق بين الشرود البناء والشرود المثبط، وتعزيز أهداف الإنجاز التحسينية والذاتية، اعتمادًا على ما أثبتته النموذج الإحصائي من قدرة التجول المرتبط على دعم الدافعية، وقدرة التجول غير المرتبط على إضعافها. كما يسعى إلى تزويد المعلمين باستراتيجيات قابلة للدمج داخل الحصة، تعزز التفكير التأملي، وتدعم التنظيم الذاتي، وتحسن البيئة الصفية.

وبذلك، فإن البرنامج يشكل ترجمة عملية دقيقة لنتائج الدراسة، ويعد خطوة تطبيقية لتحويل المعرفة الإحصائية إلى ممارسة صفية داخل مدارس مدينة القدس، حيث يمتلك القدرة على الارتقاء بجودة التعلم وتنمية الكفاءة المعرفية والدافعية لدى الطلبة. كما يفتح الباب أمام بناء تدخلات تربوية عربية معاصرة تتناول التجول العقلي بوصفه عنصرًا معرفيًا مهمًا، وليس مجرد ظاهرة سلوكية سطحية.

ورغم اتساق مكونات البرنامج مع النتائج التحليلية، إلا أنه يحمل بطبيعته بعض الحدود؛ إذ يعتمد نجاحه على استعداد المعلمين لتبني استراتيجيات جديدة تتطلب تدريبًا مسبقًا، وعلى قدرة الطلبة على الالتزام بسجلات التقويم الذاتي وتتبع الشرود، وهو ما قد يتأثر بالظروف النفسية أو الأسرية. كما أنّ السياق التعليمي في القدس قد يحد من انتظام التطبيق أو استمراريته. وإضافة إلى ذلك، فإن البرنامج يركز بصورة رئيسية على ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، وقد يحتاج لاحقًا إلى دمج عناصر وجدانية أوسع تتعلق بالقلق المدرسي والصلابة النفسية، لضمان تأثير شامل ومستدام.

وبصورة عامة، يمكن القول إن البرنامج المقترح يشكل خطوة تربوية راسخة تقوم على نتائج علمية واضحة، وتقدم نموذجًا قابلاً للتطبيق والتطوير، وتضع التجول العقلي في موقعه الصحيح

ضمن منظومة التعلم، باعتباره ظاهرة قابلة للتوجيه نحو بناء المعرفة، وليست مجرد حالة عابرة من الشرود.

## 9.5 التوصيات

استناداً إلى النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات التربوية التي تسهم في تعزيز التعلم النشط ورفع مهارات الطلبة، وذلك على النحو الآتي:

1. توصي الدراسة المعلمين بتشجيع توجيه تفكير الطلبة نحو المهمة التعليمية من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية فاعلة، مثل: الأسئلة العميقة، وخرائط المفاهيم، والتعلم القائم على المشكلات؛ لما لها من دور في تعزيز التركيز المعرفي والانخراط النشط في التعلم.
2. توصي الدراسة المعلمين ومصممي البرامج التعليمية بتعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، عبر دمج أنشطة تعليمية تساعدهم على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، مثل: سجلات التعلم، وقوائم التحقق، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.
3. توصي الدراسة المعلمين ومصممي المناهج بتصميم مواقف تعليمية تسهم في رفع أهداف الإقدام لدى الطلبة، من خلال إتاحة فرص للتحدي والإنجاز الذاتي، والابتعاد عن المقارنات السلبية بين المتعلمين، بما يعزز الدافعية الداخلية للتعلم.
4. توصي الدراسة مصممي المناهج والمعلمين بدمج أنشطة ما وراء معرفية بشكل منهجي في المحتوى التعليمي والممارسات الصفية، مثل: التنبؤ، وإعادة الصياغة، والتقييم الذاتي؛ بما يسهم في تنمية الوعي بعمليات التفكير وتنظيم المعرفة.

5. توصي الدراسة الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي بإجراء دراسات مستقبلية تعتمد المناهج الطولية؛ بهدف تتبع تطور أنماط التجول العقلي لدى الطلبة عبر مراحل وسنوات دراسية مختلفة.

6. توصي الدراسة الباحثين التربويين وكليات التربية وبرامج الدراسات العليا باستخدام مناهج تجريبية لقياس أثر تدخلات تربوية محددة—مثل برامج التدريب على مهارات ما وراء المعرفة—في خفض شرود الذهن غير المرتبط بالمهمة التعليمية.

7. توصي الدراسة المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين بإعادة النظر في النظرة التربوية للتجول العقلي المرتبط بالموضوع، من خلال تدريب المعلمين على توظيفه بوصفه نشاطاً ذهنياً إيجابياً داخل الموقف التعليمي، عبر تصميم أنشطة تسمح للطلبة بالربط بين المعرفة السابقة والجديدة، وطرح الأسئلة الذاتية، وبناء المعنى؛ بما يعزز معرفة المعرفة وتنظيمها، ويرفع مستويات الدافعية وأهداف الإنجاز، بدل السعي إلى كبح جميع أشكال التجول العقلي دون تمييز.

8. توصي الدراسة الباحثين التربويين والجامعات ومراكز البحوث، وبالتعاون مع وزارات التربية والتعليم، بتوسيع نطاق الدراسة ليشمل سياقات عربية مختلفة؛ بهدف إجراء دراسات مقارنة تسهم في تعميم النتائج وفهم أثر السياق الثقافي والتعليمي في أنماط التجول العقلي ومخرجاته التعليمية.

## المراجع

### المراجع العربية

- أحمد، بشرى عثمان. (2022). توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة بغداد في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية، 61 (4)، 187-204, DOI: <https://doi.org/10.36473/ujhss.v61i4.1894>
- أحمد، محمد والسيد، غادة وابو السعود، شادي ومكرم، مكرم. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 3(5)، 69-99.
- أحمد، محمد، وبهناوي، احمد، وعلي، جابر. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف - كلية التربية، 20(119)، 156-173.
- الجراح، عبد الناصر ؛ و عبيدات ، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (2)، 145-162, <https://jaesjo.com/index.php/jaes/search>
- الجربوع، ندى علي ، و الطلحي، ثريا جبير. (2024). الإسهام النسبي لليقظة في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طالبات الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، 79 (2)، 385-420, DOI: [10.21608/cpc.2024.367644](https://doi.org/10.21608/cpc.2024.367644)
- الحميدي، فيصل. (2023). التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة تحليلية. المجلة التربوية للدراسات النفسية، 15(3)، 187-209.
- الخطيب، محمد.، والكيلاني، سيد. (2023). تحديات البيئة التعليمية في مدارس القدس وأثرها على الصحة النفسية للطلبة. مجلة الدراسات المقدسية، 8(2)، 45-67.
- خليوي، أسماء بنت فراج بن. (2022). التوجهات الهدافية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية في ضوء جائحة كورونا (19). مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الأداب والعلوم الانسانية، 30 (2)، 319-356, DOI: [10.4197/Art.30-2.11](https://doi.org/10.4197/Art.30-2.11)
- الزغول، عماد (2006). مبادئ علم النفس التربوية، دار الكتاب الجامعي.
- سعد، هبة محمد إبراهيم. (2024). نمذجة العلاقة السببية لمهارات ما وراء التعلم والمرونة المعرفية والتجول العقلي لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة. المجلة التربوية لكلية التربية

بجامعة سوهاج، 120(120)، 415-519.

.DOI:10.21608/edusohag.2024.352541

سليمان، شيماء. (2023). استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفتاح على الخبرة والتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية: نمذجة المعادلة البنائية ومنحنى تحليل التجمعات. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 3(117)، 900-1007.  
طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 2، 3-66.

طوالبه، فاطمة والنوايسة، عبد الرحيم. (2023). التجول العقلي وعلاقته باجتراح الأفكار السلبية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.  
عبد الرحيم، مرفت عبد العظيم ، واعر، نجوى أحمد عبدالله ، حمودة، حمودة عبدالواحد ، و سيد، هبة زيدان. (2021). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. المجلة العلمية ، كلية التربية جامعة الوادي الجديد، 13 (36) ، 55-76، DOI: sjsw.2021.230214/10.21608

عبد الفتاح، يسرا وعبد الحليم، رضا. (2021). فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى طالبات كليات التربية. دراسات في التعليم، 51(51)، 269-329.

عبد المجيد، طارق. (2023). تطبيقات مهارات ما وراء المعرفة داخل الصف الدراسي. تعليم

جديد. [https://www.new-](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

[educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

[7%D8%AA-](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

[%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

[%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

[%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9](https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%A7-%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9)

العنبي، سالم. (2020). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية

لدى طلبة الجامعة. جامعة أم القرى.

<https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/117170>

عثمان، شهدان محمد. (2024). التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40(2)، 1-69. DOI:10.21608/mfes.2024.348371

- الفيل، حلمي محمد حلمي. (2018). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلّم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى
- الفيل، حلمي. (2019). مقياس التجول العقلي. مكتبة الانجلو المصرية. مصر.
- القحطاني، سمية والحارثي، ماجد. (2022). أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(59)، 95-118.
- القصيبي، وسام حمدي عبد السميع. (2022). أثر تقنية تدريب الانتباه على التجول العقلي والاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة في بيئة التعلم الإلكتروني. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32 (116)، 354-408.
- محاسنة، أحمد، العلوان، أحمد، و العظامات، عمر. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15 (2)، 146-166 . <https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes>
- محاسنة، احمد. (2018). الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفراس" " Christopher Was للتوجهات الهدفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(1)، 407-436.
- مصطفى، فتحي محمد محمود. (2021). توجهات أهداف الإنجاز (2«3) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة(116)، 748-791، DOI: 10.21608/maed.2021.230555
- مفرج، أحمد يوسف بنى، و علاونة، شفيق فلاح. (2014). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 8 (3)، 528-538، DOI: 10.12816/0014355
- موسى، محمود علي. (2024). التجول العقلي وعلاقته بالمعتقدات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية نوي بمتلازمة طالب الطب. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 45، 303-331، DOI:10.21608/jftp.2024.248953.1344
- ابو هاشم، السيد. (1999). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 33.
- الهدلي، تغريد ضيف الله، و الحربي، نوار محمد سعد. (2023). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. المجلة الدراسات التربوية والنفسية، 7(7)، 113-134، DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D021022>

وداعة، زينة نزار. (2020). واقع التجول العقلي لدى طالبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8 (2)، 462-447، [.https://www.refaad.com/Journal/Index/3](https://www.refaad.com/Journal/Index/3)

### المراجع الأجنبية

- Agrawal, P. K., Gore, R., Kumar, M., Kushwaha, V., Goenka, S., & Agrawal, S. (2025). Metacognitive Awareness and Academic Performance: Implications from a Cognitive Neuroscience Perspective in Pre-service Teacher Education. *Annals of Neurosciences*. <https://doi.org/10.1177/09727531251361976>
- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(2), 107-120. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.2.107>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Al-Shawashreh, O. M., Al-Zoubi, A. A., Al-Rabee, F. K., & Tashtoush, R. A. (2017). The relationship between metacognition and goal orientations among Yarmouk University students. *Dirasat: Educational Sciences*, 44(4), 345-361. <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu>
- Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 15-26.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories.
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, J. W. Y., Franklin, M. S., & Schooler, J. W. (2012).
- Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2016). Default and executive network coupling supports creative idea production. *Scientific reports*, 5, 10964
- Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. P. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. *Scientific Reports*, 12(1), 7755. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11594-x>
- Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & I. (2021). On the Relationship between Mind Wandering and Mindfulness. *T.P. Scientific Reports*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-883372/v1>
- Bernardi, G., Siclari, F., Yu, X., Zennig, C., Bellesi, M., Ricciardi, E., Cirelli, C., Ghilardi, M. F., Pietrini, P., & Tononi, G. (2021). Neural markers of a random-dot motion task predict subsequent learning of mind-wandering regulation. *Nature Communications*, 12(1), 4193. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-23890-7>
- Bozhilova, N. S., Michelini, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2018). Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuroscience &*

- Biobehavioral Reviews, 92, 464–476.  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.07.010>
- Brabec, J., Helton, W. S., & Warm, J. S. (2016). Fluctuating minds: Spontaneous psychophysical variability during mind-wandering. *PLOS ONE*, 11(2), e0147882. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147882>
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember; A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional Psychology* (pp. 77–165). Lawrence Erlbaum.
- Bursalı, N., & Öz, H. (2018). The role of goal setting in metacognitive awareness as a self-regulatory behavior in foreign language learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 662–671.
- Carriere, J. S. A., Seli, P., & Smilek, D. (2013). Wandering in both mind and body: Individual differences in mind wandering and inattention predict fidgeting. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 19–31. <https://doi.org/10.1037/a0031438>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *School Psychology Review*, 51(4), 455-475. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Christoff, K., Irving, Z. C., Fox, K. C. R., Spreng, R. N., & Andrews-Hanna, J. R. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: A dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(11), 718-731. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.113>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211.
- Curşeu, P. L., & Schruijer, S. G. L. (2010). Does conflict shatter trust or does trust obliterate conflict? Revisiting the relationships between team diversity, conflict, and trust. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(1), 66–79. <https://doi.org/10.1037/a0017104>
- Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(5), 473-481. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00017-3](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00017-3)
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963. <https://doi.org/10.1037/a0016096>
- Deng, Y., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Wang, X., & Zhou, C. (2019). The role of mindfulness and self-control in the relationship between mind-wandering and metacognition. *Personality and Individual Differences*, 141, 51–56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.020>
- doi:10.1080/10705519909540118
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00010-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00010-3)
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>

- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Esmaili Rad, N., Zargham Hajebi, M., & Monirpour, N. (2021). The effectiveness of metacognitive skills on goal orientation and academic procrastination of 9–12 years old students with specific learning disabilities. *Journal of Basic Research in Medical Sciences*, 8(3), 8–17.
- Esmaili, N., Hajebi, M. Z., & Monirpour, N. (2021). The effectiveness of metacognitive skills on goal orientation and academic procrastination of 9–12 years old students with specific learning disabilities. *Journal of Basic Research in Medical Sciences*, 8(3), 8–17. [https://jbrms.medilam.ac.ir/index.php?slc\\_lang=en&slc\\_sid=1](https://jbrms.medilam.ac.ir/index.php?slc_lang=en&slc_sid=1)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>  
for Analysis and Applications (10th ed.). Pearson.
- Forster, S., & Lavie, N. (2009). Harnessing the wandering mind: The role of perceptual load. *Cognition*, 111(3), 345–355. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.02.006>
- Gao, W., Luo, L., Yang, C., & Liu, Z. (2024). Longitudinal associations between metacognition and spontaneous and deliberate mind wandering during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(8), 1820–1831. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01979-8>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies*
- Girardeau, J. C., Ledru, R., Gaston-Bellegarde, A., Piolino, P., & Sperduti, M. (2023). The benefits of mind wandering on a naturalistic prospective memory task. *Scientific Reports*, 13(1), 11432. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37996-z>
- Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1864–1868. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.914>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2022). Metacognitive skills development and achievement goal orientations: A longitudinal study of middle school students. *Educational Psychology*, 42(4), 378–396.
- Hawkins, G. E., Mittner, M., Forstmann, B. U., & Heathcote, A. (2022). Self-reported mind wandering reflects executive control and selective attention. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(3), 1050–1061. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02110-3>
- He, H., Chen, Y., Li, T., Li, H., & Zhang, X. (2023a). 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(43), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s41235-023-00502-0>
- He, H., Chen, Y., Li, T., Li, H., & Zhang, X. (2023b). 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. <https://doi.org/10.1186/s41235-023-00502-0>
- Hossain, K. M., & Chowdhury, S. S. (2019). A Study of Meta-cognition among College Students in Relation to their academic achievement. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 6(6), 826–832. <https://www.jetir.org/>  
<https://doi.org/10.1037/a0025896>

- <https://doi.org/10.1037/xlm0000509>
- <https://doi.org/10.1038/srep10964>
- Hu, L., & Bentler P. (1999). "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Inspired by distraction: Mind wandering facilitates creative incubation. *Psychological Science*, 23(10), 1117–1122. <https://doi.org/10.1177/0956797612446024>
- Irving, Z. C. (2016). Mind-wandering is unguided attention. *Philosophical Studies*, 173(2), 547–566. <https://doi.org/10.1007/s11098-015-0506-2>
- Junker, F. T., & Grünbaum, T. (2024). Is the wandering mind a planning mind? *Mind and Language*, 39(5), 706–725. <https://doi.org/10.1111/mila.12503>
- Kadioğlu, C., & Kondakci, E. U. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(56), 1–22. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.4>
- Kane, M. J., & McVay, J. C. (2012). What mind wandering reveals about executive-control abilities and failures. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348–354. <https://doi.org/10.1177/0963721412454875>
- Kang, M., & Lim, J. (2023). The relationship between achievement goal orientations and mind wandering in adolescents: An experience sampling study. *Learning and Individual Differences*, 98, 102176.
- Katz-Vago, I., & Benita, M. (2024). Mastery- approach and performance- approach goals predict distinct outcomes during personal academic goal pursuit. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 309-327. <https://doi.org/10.1111/bjep.12645>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932–932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kline, R. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5<sup>th</sup> Ed.). The Guilford Press.
- Kumar, A. E. (1998). The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Kumar, S. V., & Suneela, E. (2023). A study on goal orientation of secondary school students. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 10(6), 697–705. <https://www.jetir.org/>
- Linacre, J. (2002). Optimizing Rating Scale Category Effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 3(1), 85-106.
- Linacre, J. M. (2005b). WINSTEPS Rasch measurement computer program. Chicago, Winsteps.com.
- Lindsay, P.C(2010) Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance. ProQuest. Proquest.com. <https://www.proquest.com/openview/561f159fbbefa40b916d572f6ce481e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>

- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026-1048. <https://doi.org/10.1037/edu0000245>
- Marchetti, I., Koster, E. H., Klinger, E., & Alloy, L. B. (2023). Mind wandering in anxiety disorders: A status report. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 144, 104992. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104992>
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott, Foresman.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Drifting from slow to "D'oh!": Working memory capacity and mind wandering predict extreme reaction times and executive control errors. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(3), 525-549.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales* (pp. 734–763). University of Michigan.
- Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: A review. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 11–18. <https://doi.org/10.1037/a0031569>
- Morán-Soto, G., & Israel, O. (2022). Second Phase of the Adaptation Process of the Mathematics Self-Efficacy Survey (MSES) for the Mexican–Spanish Language: The Confirmation. *Mathematics*, 10(16), 2905–2905. <https://doi.org/10.3390/math10162905>
- Mouratidis, A., Michou, A., Sayil, M., & Alp, I. E. (2018). The role of mastery and performance goals in explaining different types of learning behaviors among Turkish adolescents. *Journal of School Psychology*, 69, 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.009>
- Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: Validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Young and the Restless. Frontiers in Psychology*, 4, 560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nunnally, J. C., and I. H. Bernstein. 1994. *Psychometric Theory* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Özçakmak, H., Koroğlu, M., Korkmaz, C., & Bolat, Y. (2021). The effect of metacognitive awareness on academic success. *African Educational Research Journal*, 9(2), 434–448. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.020>
- Preiss, D. D. (2022). Metacognition, mind wandering, and cognitive flexibility: Understanding creativity. *Journal of Intelligence*, 10(3), Article 69. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030069>

- Preiss, D. D., Cosmelli, D., Grau, V., & Ortiz, D. (2016). Examining the influence of mind wandering and metacognition on creativity in university and vocational students. *Learning and Individual Differences*, 51, 417–426. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.010>
- Presseisen, B. Z. (1991). At-risk student, defining a population. In J. A. K. M. Kershner (Ed.), *At-risk students and school restructuring* (pp. 5–12). Research for Better Schools. *Psychometrika*, 43(4), 561–573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Rajabi, F., Bayramnejad, H., Khodarahmi, S., Salmanpour, S., & Hematyrad, F. (2024). Presentation of a causal model of relationships between metacognitive beliefs, need for cognition, and metacognitive awareness: The mediating role of goal orientation and self-efficacy. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(4), 120–128. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.4.13>
- Randall, J. G., Oswald, F. L., & Beier, M. E. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: A theory-driven meta-analysis of attention regulation. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1411–1431. <https://doi.org/10.1037/a0037428>
- Rosenberg, M. D., Martinez, S. A., Rapuano, K. M., Hodes, R. M., & Gabrieli, J. D. E. (2020). Developmental changes in executive function and frontal lobe connectivity in adolescents and their relation to cognitive performance. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 100765.
- Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E. D., & Sayette, M. A. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(7), 319–326. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.05.006>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-wandering with and without intention. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 605–617. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14(2), 230–236. <https://doi.org/10.3758/bf03194057>
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of Children’s Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Stawarczyk, D., Majerus, S., Maj, M., Van der Linden, M., & D’Argembeau, A. (2011). Mind-wandering: Phenomenology and function as assessed with a novel experience sampling method. *Acta Psychologica*, 136(3), 370–381. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.01.002>
- Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118162934>

- Vandara, S., & Tash, R. (2023). Metacognitive awareness and mind wandering: Implications for educational interventions. *Journal of Cognitive Psychology*, 35(3), 289-312.
- Wammes, J. D., & Smilek, D. (2018). Examining mind wandering during learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44(7), 1114-1124.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(03)00147-5)
- Wheaton, C. R., & Eadie, P. T. (2021). Environmental factors affecting attention and cognitive development in unstable educational settings: A comparative study. *International Journal of Educational Psychology*, 10(2), 142-163.
- Wong, Y.-S., Willoughby, A. R., & Machado, L. (2022). Spontaneous mind-wandering tendencies linked to cognitive flexibility in young adults. *Consciousness and Cognition*, 102, 103335. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2022.103335>
- Zanesco, A. P. (2024). Mind-wandering increases in frequency over time during task performance: An individual-participant meta-analytic review. *Journal of Experimental Psychology: General*, 153(4), 1025-1040. <https://doi.org/10.1037/xge0001503>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.



## الملحقات

ملحق (أ): المقاييس في صورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس التربوي

الموضوع: تحكيم مقاييس

حضرة الأستاذ الدكتور .....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس

التربوي، بعنوان:

القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة

الإعدادية في مدينة القدس: برنامج مقترح

ونظراً لأنكم من أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا المجال أرجو التكرم بتحكيم مقاييس الدراسة

وإبداء الرأي من حيث سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، ودقة الترجمة، وأي ملاحظات

أو تعديلات أو إضافات ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: شميران عبد الوهاب

بإشراف: أ.د. معتصم عكور

بيانات المحكم			
	التخصص		الاسم
	مكان العمل		الدرجة العلمية
		رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني	
مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة			

مقياس الوعي ما وراء المعرفي للأطفال ( Jr. MAI – Junior Metacognitive Awareness Inventory) هو أداة تم تطويرها لقياس الوعي ما وراء المعرفي لدى الأطفال في المراحل الدراسية من الصف الثالث حتى التاسع، أعده ( Sperling, Howard, Miller & Murphy,2002 ) يعتمد المقياس على الإطار النظري لبراون (1978) الذي يقسم ما وراء المعرفة إلى مكونين رئيسيين: المعرفة بالمعرفة (Knowledge of cognition) وتنظيم المعرفة ( Regulation of cognition).

تم تطوير نسختين من المقياس:

- النسخة A: للأطفال في الصفوف 3-5، وتتكون من 12 عبارة مع مقياس ثلاثي الاستجابة (أبداً - أحياناً - دائماً).

- النسخة B: للأطفال في الصفوف 6-9، وتتكون من 18 عبارة (12 عبارة مشتركة مع النسخة الأولى بالإضافة إلى 6 عبارات إضافية) مع مقياس خماسي الاستجابة (أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً)، وهي التي بين أيدنا للتحكيم.

تشمل عبارات المقياس مهارات مثل: معرفة مستوى الفهم، والقدرة على التحفيز الذاتي للتعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم.

سيتم تصحيح المقياس بجمع الدرجات الكلية حيث تعكس الدرجة الأعلى مستوى أعلى من الوعي ما وراء المعرفي. أظهرت الدراسات معاملات ثبات مقبولة للمقياس تراوحت بين 0.76-0.82. يهدف المقياس إلى تقييم مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ بهدف تحديد من يحتاجون إلى تدخلات لتحسين هذه المهارات، وكذلك لتقييم فعالية التدخلات الجارية. كما يعد المقياس أداة هامة للبحث النظري في مجال ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي للتعلم.

### تعريف الوعي بمهارات ما وراء المعرفة:

يُعرف الوعي بمهارات ما وراء المعرفة بأنه "القدرة على التفكير في التعلم وفهمه والتحكم به". ويتضمن الوعي بمهارات ما وراء المعرفة مكونين رئيسيين: معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة.  
المرجع:

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002).

Measures of children's knowledge and regulation of cognition.

Contemporary Educational Psychology, 27(1), 51-79.

أرقام الفقرات ذات الصياغة السلبية	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	البعد
لا يوجد	1,2,3,4,5,12,13,14,16	9	معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)
لا يوجد	6,7,8,9,10,11,15,17,18	9	تنظيم المعرفة (Regulation of

			Cognition)
		18	المجموع

ملاحظات	الصياغة اللغوية		الفقرات	الرقم
	غير سليمة	سليمة		
<b>البعد الأول: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)</b> يشير إلى معرفة الفرد بقدراته المعرفية وبالاستراتيجيات التي يستخدمها				
			I know when I understand something.  عندما أفهم شيئاً ما، فإنني أعرف أنني قد فهمته	1  تقريرية
			I can make myself learn when I need to.  أستطيع أن أعلم نفسي عندما أحتاج إلى ذلك.	2  شرطية
			I try to use ways of studying that have worked for me before.  أحاول أن أستخدم طرقاً في الدراسة جربتُها سابقاً وكانت ناجحة.	3  إجرائية
			I know what the teacher expects me to learn.  أعرف ما الذي يتوقع مني المعلم أن أتعلمه.	4  تقريرية
			I learn best when I already know something about the topic.  أتعلم بشكل أفضل عندما أعرف مسبقاً شيئاً عن الموضوع.	5  شرطية
			I learn more when I am interested in the	12

		topic. أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع .	تقريرية
		I use my learning strengths to make up for my weaknesses. أظهر نقاط قوتي في التعلم لأعوض عن نقاط ضعفي	13 إجرائية
		I use different learning strategies depending on the task. أستخدم طرقاً مختلفة في التعلم تعتمد على نوع المهمة أو الموضوع.	14 شرطية
		I sometimes use learning strategies without thinking. أستخدم طرقاً في التعلم دون أن أفكر فيها.	16 إجرائية
<b>البعد الثاني: تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition)</b> يشير إلى الطرق التي يستخدمها الفرد للتخطيط والمراقبة والتقييم لتعلمه			
		I draw pictures or diagrams to help me understand while learning. أرسم صوراً أو مخططات أثناء الدراسة حتى تساعدني على الفهم.	6 إدارة المعلومات
		When I am done with my schoolwork, I ask myself if I learned what I wanted to learn عندما أنتهي من واجباتي المدرسية، أسأل نفسي إذا تعلمت ما كنت أريد تعلمه.	7 التقييم
		I think of several ways to solve a problem	8

		and then choose the best one. عندما تواجهني مشكلة، فإنني أفكر في عدة طرق لحلها ثم أختار أفضلها.	المراقبة
		I think about what I need to learn before I start working. أفكر بما أحتاج إلى تعلمه قبل أن أبدأ بالعمل أو بالدراسة.	9 التخطيط
		I ask myself how well I am doing while I am learning something new. عندما اتعلم شيئاً جديداً فإنني أسأل نفسي إن كنت أتعلم بشكل جيد	10 المراقبة
		I really pay attention to important information. أركز جيداً على المعلومات المهمة	11 إدارة المعلومات
		I occasionally check to make sure I'll get my work done on time. أراجع نفسي لأتأكد أنني سأنتهي عملي في الوقت المحدد.	15 المراقبة
		I ask myself if there was an easier way to do things after I finish a task. بعد الانتهاء من أي مهمة، أسأل نفسي إذا كان هناك طريقة أسهل لعملها .	17 التقييم
		I decide what I need to get done before I start a task. أحدد الأشياء التي يجب إنجازها قبل البدء بأي مهمة أو عمل.	18 التخطيط

## مقياس التجول العقلي (Mind-Wandering Scale)

تم استخدام مقياس التجول العقلي الذي أعده حلمي الفيل (2019). يتكون المقياس من 26 فقرة موزعة على بُعدين: التجول العقلي المرتبط بالموضوع ويتضمن 12 فقرة، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ويتضمن 14 فقرة. طريقة الاستجابة على المقياس تكون وفق مقياس ثلاثي (دائماً - أحياناً - أبداً)، وتُصحح الفقرات بإعطاء 3 درجات للإجابة "دائماً"، ودرجتين للإجابة "أحياناً"، ودرجة واحدة للإجابة "أبداً".

### تعريف التجول العقلي:

هو تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها.

### المرجع

الفيل، حلمي. (2019). مقياس التجول العقلي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أرقام الفقرات ذات الصياغة السلبية	عدد الفقرات	البعد
لا يوجد	12	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
لا يوجد	14	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
-	26	المجموع

## فقرات المقياس

ملاحظات	الصياغة اللغوية		الفقرات	الرقم
	سليمة	غير سليمة		
البعد الأول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع (تفكير الطالب أثناء المحاضرة في أمور ذات صلة بموضوع المحاضرة والمعلومات المقدمة فيها)				
			أتأكد من زميلي عن بعض ما أستمع إليه من معلومات.	1
			أحاول إيجاد أفكار عن كيفية تطبيق ما أستمع إليه.	2
			أتصفح بعض الأوراق لكي أتأكد مما أستمع إليه.	3
			أفقد مسابرتي لما أسمعته نظراً لتفكيري العميق في بعض أجزاء منه.	4
			أجهز بعض الأسئلة للمحاضر بعد انتهاء المحاضرة.	5
			أنشغل بكتابة بعض مما يذكره المحاضر.	6
			أحاول الربط بين ما أستمع إليه وما أعرفه.	7
			أسعى لإيجاد ثغرات في ما أستمع إليه.	8
			أميل لإظهار فهمي لما أستمع إليه أمام زملائي.	9
			أنشغل بالتفكير في الإجابة عن أسئلة هذا الموضوع في المقياس.	10
			أنشغل بمحاولة تخيل ما أستمع إليه.	11
			أبحث عما أعرفه من معلومات مرتبطة بما أستمع إليه.	12

البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (تفكير الطالب أثناء المحاضرة في أمور ليس لها صلة  
بموضوع المحاضرة)

			أفكر في أفراد عائلتي.	13
			أفكر في موعد مهم أنتظره.	14
			أفكر في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب.	15
			أنشغل بالتفكير في مستقبلي.	16
			أعاني من صعوبة في الحفاظ على تركيزي.	17
			أفكر في شيء حدث لي صباح اليوم.	18
			أعاني من التفكير في بعض الأشياء غير المرتبطة بموضوع المحاضرة.	19
			أفكر في بعض الاهتمامات الشخصية.	20
			أفكر في شيء قد يحدث في المستقبل.	21
			أفكر في تصفح هاتفي.	22
			أجد نفسي أستمع بأذن واحدة، وأفكر في شيء آخر في نفس الوقت.	23
			أحاول التمكن من بعض المهارات التدريسية للمحاضر.	24
			أجد نفسي مشتتاً ببعض الأشياء الأخرى الموجودة في دماغي.	25
			لا يمكنني الانتباه بسهولة عندما أريد ذلك.	26

## مقياس أهداف الإنجاز

تم استخدام مقياس أهداف الإنجاز (Achievement Goal Questionnaire 2×3) الذي طوره إليوت ومورياما وبيكرون (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). يعتبر هذا المقياس تطويراً لنموذج أهداف الإنجاز الرباعي، حيث يقيس ستة أنواع من أهداف الإنجاز. يتكون المقياس من 18 فقرة موزعة على ستة أبعاد، بواقع 3 فقرات لكل بعد. لا توجد فقرات ذات صياغة سلبية في المقياس.

طريقة الاستجابة على المقياس تتم وفق تدرج ليكرت السباعي (1-7)، حيث: 1 = غير صحيح  
عني إطلاقاً 2 = صحيح عني بدرجة قليلة 3 = صحيح عني بدرجة قليلة نوعاً ما 4 = صحيح  
عني بدرجة متوسطة 5 = صحيح عني بدرجة كبيرة نوعاً ما 6 = صحيح عني بدرجة كبيرة 7 =  
صحيح عني بدرجة كبيرة جداً

## تعريف أهداف الإنجاز وفقاً للنموذج 2×3

هي تمثيلات معرفية للنتائج المرتبطة بالكفاءة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها أو تجنبها، حيث يتم تحديد الكفاءة وفقاً لثلاثة معايير هي: المهمة (Task)، والذات (Self)، والآخرين (Other)، مع توجيهين هما: الإقدام (Approach) والإحجام (Avoidance).

## المرجع

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology, 103*(3), 632.

أرقام الفقرات ذات الصياغة السلبية	عدد الفقرات	البعد
لا يوجد	3	إقدام-مهمة
لا يوجد	3	إحجام-مهمة
لا يوجد	3	إقدام-ذات
لا يوجد	3	إحجام-ذات
لا يوجد	3	إقدام-آخرين
لا يوجد	3	إحجام-آخرين
لا يوجد	18	المجموع

#### فقرات المقياس

ملاحظات	الصياغة اللغوية		الفقرات	الرقم
	سليمة	غير سليمة		
<p>البعد الأول: إقدام-مهمة: يشير إلى السعي لتحقيق الكفاءة استناداً إلى معيار المهمة من خلال الإقدام على الإجابة الصحيحة والأداء الجيد في المهمة.</p>				
			<p>أسعى للحصول على إجابات صحيحة كثيرة في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To get a lot of questions right on the exams in this class.</p>	1
			<p>أسعى لمعرفة الإجابات الصحيحة للأسئلة في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To know the right answers to the questions on the exams in this class.</p>	2
			<p>أسعى للإجابة بشكل صحيح على كثير من الأسئلة في اختبارات</p>	3

			هذا المقرر. To answer a lot of questions correctly on the exams in this class.	
<p>البعد الثاني: إجمام-مهمة: يشير إلى السعي لتجنب عدم الكفاءة استناداً إلى معيار المهمة من خلال تجنب الإجابات الخاطئة.</p>				
			أسعى لتجنب الإجابات الخاطئة في اختبارات هذا المقرر. To avoid incorrect answers on the exams in this class.	4
			أسعى لتجنب الحصول على إجابات خاطئة كثيرة في اختبارات هذا المقرر. To avoid getting a lot of questions wrong on the exams in this class.	5
			أسعى لتجنب تفويت الإجابة على كثير من الأسئلة في اختبارات هذا المقرر. To avoid missing a lot of questions on the exams in this class.	6
<p>البعد الثالث: إقدام-ذات: يشير إلى السعي لتحقيق الكفاءة استناداً إلى معيار الذات من خلال تحسين الأداء مقارنة بالأداء السابق للفرد نفسه.</p>				
			أسعى لأداء أفضل في اختبارات هذا المقرر مما قمت به في الماضي في هذا النوع من الاختبارات. To perform better on the exams in this class than I have done in the past on these types of exams.	7
			أسعى للأداء الجيد في اختبارات هذا المقرر مقارنة بمستوى أدائي	8

			<p>في الماضي في مثل هذه الاختبارات.</p> <p>To do well on the exams in this class relative to how well I have done in the past on such exams.</p>	
			<p>أسعى للقيام بأداء أفضل في اختبارات هذا المقرر مما أقوم به عادة في هذا النوع من المواقف.</p> <p>To do better on the exams in this class than I typically do in this type of situation.</p>	9
<p>البعد الرابع: إحجام-ذات: يشير إلى السعي لتجنب عدم الكفاءة استناداً إلى معيار الذات من خلال تجنب الأداء الأسوأ مقارنة بالأداء المعتاد للفرد نفسه.</p>				
			<p>أسعى لتجنب الأداء الأسوأ في اختبارات هذا المقرر مما أقوم به عادة في هذا النوع من الاختبارات.</p> <p>To avoid doing worse on the exams in this class than I normally do on these types of exams.</p>	10
			<p>أسعى لتجنب الأداء الضعيف في اختبارات هذا المقرر مقارنة بمستوى أدائي المعتاد.</p> <p>To avoid performing poorly on the exams in this class compared to my typical level of performance.</p>	11
			<p>أسعى لتجنب الأداء الأسوأ في اختبارات هذا المقرر مما قمت به في الاختبارات السابقة من هذا النوع.</p> <p>To avoid doing worse on the exams in this class than I have done on prior exams of this type.</p>	12
<p>البعد الخامس: إقدام-آخرين: يشير إلى السعي لتحقيق الكفاءة استناداً إلى معيار الآخرين من خلال التفوق على الآخرين.</p>				

			<p>أسعى للتفوق على الطلاب الآخرين في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To outperform other students on the exams in this class.</p>	13
			<p>أسعى للأداء الجيد مقارنة بالآخرين في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To do well compared to others in the class on the exams.</p>	14
			<p>أسعى للأداء بشكل أفضل من زملائي في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To do better than my classmates on the exams in this class.</p>	15
<p>البعد السادس: إحجام-آخرين: يشير إلى السعي لتجنب عدم الكفاءة استناداً إلى معيار الآخرين من خلال تجنب الأداء الأسوأ مقارنة بالآخرين.</p>				
			<p>أسعى لتجنب الأداء الأسوأ من الطلاب الآخرين في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To avoid doing worse than other students on the exams in this class.</p>	16
			<p>أسعى لتجنب الأداء الضعيف مقارنة بالآخرين في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To avoid doing poorly in comparison to others on the exams in this class.</p>	17
			<p>أسعى لتجنب الأداء الضعيف مقارنة بزملائي في اختبارات هذا المقرر.</p> <p>To avoid performing poorly relative to my fellow students on the exams in this class.</p>	18



ملحق (ب) مقاييس العينة الاستطلاعية

الجامعة العربية الأمريكية

الدراسات العليا

دكتوراه علم النفس التربوي

عزيزي الطالب/ الطالبة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما

وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس": برنامج مقترح

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. وقد وقع عليك الاختيار

لتكون من ضمن عينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأدوات بما يتوافق مع وجهة

نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: شميران عبد الوهاب

باشراف: أ. د. معتصم عكور

القسم الأول- البيانات والمعلومات الأولية:

1.	الجنس	( ) ذكر	( ) أنثى
2.	الصف	( ) سابع	( ) ثامن ( ) تاسع
3.	نوع المدرسة	( ) حكومية	( ) خاصة

الرقم	الفقرة	دائم	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
<b>البعد الأول: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)</b>						
1.	عندما أفهم شيئاً ما، أعرف أنني قد فهمته					
2.	أستطيع أن أجبر نفسي على التعلم عندما أحتاج إلى ذلك					
3.	أحاول أن أستخدم طرقاً في الدراسة جربتتها سابقاً وكانت ناجحة					
4.	أعرف ما الذي يتوقع مني المعلم أن أتعلمه					
5.	أتعلم بشكل أفضل عندما يكون لدي معرفة مسبقة بالموضوع					
6.	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع					
7.	استخدم نقاط قوتي في التعلم لتعويض جوانب الضعف لدي					
8.	أستخدم طرقاً مختلفة في التعلم بناء على نوع المهمة					
9.	أستخدم طرقاً في التعلم بشكل تلقائي ودون تفكير					
<b>البعد الثاني: تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition)</b>						
10	عندما أتعلم أرسم صوراً أو مخططات حتى تساعدني على الفهم					
11	عندما أنهى دروسي، أسأل نفسي هل تعلمت ما كنت أريد تعلمه؟					
12	عندما تواجهني مشكلة، فإنني أفكر في عدة طرق لحلها ثم أختار أفضلها					
13	أحدد ما أحتاج إلى تعلمه قبل البدء في العمل					
14	عندما أتعلم شيئاً جديداً فإنني أسأل نفسي هل أتعلمه بشكل جيد					
15	أركز انتباهي على المعلومات المهمة					
16	أراجع نفسي لأتأكد أنني سأنتهي عملي في الوقت المحدد					
17	بعد الانتهاء من أي مهمة، أسأل نفسي إذا كان هناك طريقة أسهل لعملها					
18	أقرر ما الأشياء التي يجب إنجازها قبل البدء بأي مهمة					

### القسم الثالث: مقياس التجول العقلي (Mind-Wandering Scale)

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
<b>البعد الأول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع</b>				
1.	أتأكد من زميلي أثناء الحصة عن بعض ما أستمع إليه من معلومات			
2.	أحاول أثناء الحصة إيجاد أفكار عن كيفية تطبيق ما أستمع إليه			
3.	أتصفح بعض الأوراق أثناء الحصة لأتأكد مما أستمع إليه			

			4. أتوقف أحيانًا عن متابعة ما أسمعه أثناء الحصة بسبب انشغالي
			5. أجهز بعض الأسئلة أثناء الحصة لأسأل المعلم عنها بعد انتهائها
			6. أنشغل أثناء الحصة بكتابة بعض مما يذكره المعلم
			7. أحاول الربط بين ما أستمع إليه في الحصة وما أعرفه
			8. أسعى أثناء الحصة إلى إيجاد ثغرات في ما أستمع إليه
			9. أثناء الحصة أميل لإظهار فهمي أمام زملائي حول ما أستمع إليه
			10. أشغل نفسي أثناء الحصة بمحاولة تخيل ما أستمع إليه
<b>البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع</b>			
			11. أفكر أثناء الحصة في أفراد عائلتي
			12. أفكر أثناء الحصة في موعد مهم أنتظره
			13. أفكر أثناء الحصة في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب
			14. أنشغل أثناء الحصة بالتفكير في مستقبلي
			15. يصعب عليّ أثناء الحصة الحفاظ على تركيزي
			16. أشغل تفكيري أثناء الحصة بشيء حدث لي في صباح ذلك اليوم
			17. أفكر أثناء الحصة في بعض الأشياء التي ليس لها علاقة بموضوع الحصة
			18. أفكر أثناء الحصة في بعض أموري الشخصية التي تهمني
			19. أفكر أثناء الحصة في تصفح هاتفي
			20. أثناء الحصة أستمع لما يقوله المعلم وأفكر في شيء آخر في الوقت
			21. أحاول أثناء الحصة إتقان بعض المهارات التدريسية للمعلم
			22. يتشتت انتباهي أثناء الحصة بسبب انشغالي ببعض الأشياء الأخرى التي أفكر فيها

القسم الرابع: مقياس أهداف الإنجاز

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	لا تنطبق	تنطبق قليلاً جداً	تنطبق قليلاً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي تماماً
<b>البعد الأول: إقدام-مهمة</b>									
1.	أن تكون معظم أسئلة الامتحانات لدي ذات إجابات صحيحة								
2.	أسعى لمعرفة الإجابات الصحيحة لأسئلة الامتحانات								
3.	الإجابة بشكل صحيح عن أكبر عدد من الأسئلة في الامتحانات								
<b>البعد الثاني: إجمام-مهمة</b>									
4.	أن لا تكون إجاباتي في الامتحانات خاطئة								
5.	أن لا أخطئ في الإجابة عن الكثير من أسئلة الامتحانات								
6.	أن لا أخسر علامات الكثير من الاسئلة في الامتحانات								
<b>البعد الثالث: إقدام-ذات</b>									
7.	سأكون في امتحانات هذا الفصل أفضل مما كنت عليه في الامتحانات								

							تحقيق نتائج جيدة في امتحانات هذا الفصل مقارنةً بنتائج السابقة في	.8
							تحقيق نتائج أفضل في امتحانات هذا الفصل مقارنة مع ما كنت أحققه عادةً	.9
<b>البعد الرابع: إجماع-ذات</b>								
							أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ مما كنت أحصل عليه عادة في مثل هذا النوع من الامتحانات	.10
							أن لا يكون مستواي في امتحانات هذا الفصل أضعف من مستواي	.11
							أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أقل مما كنت أحصل عليه سابقا في الامتحانات المشابهة	.12
<b>البعد الخامس: إقدام-آخرين</b>								
							التفوق على الطلبة الآخرين في الامتحانات	.13
							تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات مقارنة مع نتائج باقي طلاب الصف	.14
							أن تكون نتائجي في الامتحانات أفضل من نتائج زملائي في الصف	.15

البعد السادس: إجماع-آخرين							
						أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ من علامات الطلبة الآخرين	16.
						أن لا تكون نتائجي في امتحانات هذا الفصل أقل من نتائج الطلبة الآخرين	17.
						أن لا يكون أدائي في امتحانات هذا الفصل أضعف من أداء زملائي	18.

مع بالغ شكري



ملحق (ج): المقاييس بالصورة النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

الدراسات العليا

دكتوراه علم النفس التربوي

عزيزي الطالب/ الطالبة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز ومهارات ما

وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس": برنامج مقترح

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. وقد وقع عليك الاختيار

لتكون من ضمن عينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأدوات بما يتوافق مع وجهة

نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: شميران عبد الوهاب

بإشراف: أ. د. معتصم عكور

القسم الأول - البيانات والمعلومات الأولية:

1.	الجنس	( ) ذكر	( ) أنثى
2.	الصف	( ) سابع	( ) ثامن ( ) تاسع
3.	نوع المدرسة	( ) حكومية	( ) خاصة

القسم الثاني - مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
<b>البعد الأول: معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)</b>						
1.	عندما أفهم شيئاً ما، أعرف أنني قد فهمته					
2.	أستطيع أن أجبر نفسي على التعلم عندما أحتاج إلى ذلك					
3.	أحاول أن أستخدم طرقاً في الدراسة جرّبتها سابقاً وكانت ناجحة					
4.	أعرف ما الذي يتوقع مني المعلم أن أتعلمه					
5.	أتعلم بشكل أفضل عندما يكون لدي معرفة مسبقة بالموضوع					
6.	أستخدم نقاط قوتي في التعلم لتعويض جوانب الضعف لدي					
7.	أستخدم طرقاً مختلفة في التعلم بناء على نوع المهمة					
8.	أستخدم طرقاً في التعلم بشكل تلقائي ودون تفكير					
<b>البعد الثاني: تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition)</b>						
9.	عندما أتعلم أرسم صوراً أو مخططات حتى تساعدني على الفهم					
10.	عندما أنهى دروسي، أسأل نفسي هل تعلمت ما كنت أريد تعلمه؟					
11	عندما تواجهني مشكلة، فإنني أفكر في عدة طرق لحلها ثم أختار أفضلها					
12.	أحدد ما أحتاج إلى تعلمه قبل البدء في العمل					
13.	عندما اتعلم شيئاً جديداً فإنني أسأل نفسي هل أتعلمه بشكل جيد					
14.	أركز انتباهي على المعلومات المهمة					
15.	أراجع نفسي لأتأكد أنني سأنتهي عملي في الوقت المحدد					
16.	بعد الانتهاء من أي مهمة، أسأل نفسي إذا كان هناك طريقة أسهل لعملها					
17.	أقرر ما الأشياء التي يجب إنجازها قبل البدء بأي مهمة					

القسم الثالث: مقياس التجول العقلي (Mind-Wandering Scale)

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
<b>البعد الأول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع</b>				
1	أحاول أثناء الحصة إيجاد أفكار عن كيفية تطبيق ما أستمع إليه			
2	أتصفح بعض الأوراق أثناء الحصة لأتأكد مما أستمع إليه			
3	أتوقف أحياناً عن متابعة ما أسمعه أثناء الحصة بسبب انشغالي بالتفكير العميق في بعض أجزائه			
4	أجهز بعض الأسئلة أثناء الحصة لأسأل المعلم عنها بعد انتهائها			
5	أنشغل أثناء الحصة بكتابة بعض مما يذكره المعلم			
6	أحاول الربط بين ما أستمع إليه في الحصة وما أعرفه			
7	أسعى أثناء الحصة إلى إيجاد ثغرات في ما أستمع إليه			
8	أثناء الحصة أميل لإظهار فهمي أمام زملائي حول ما أستمع إليه			
9	أشغل نفسي أثناء الحصة بمحاولة تخيل ما أستمع إليه			
<b>البعد الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع</b>				
10	أفكر أثناء الحصة في أفراد عائلتي			
11	أفكر أثناء الحصة في موعد مهم أنتظره			
12	أفكر أثناء الحصة في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب			
13	أنشغل أثناء الحصة بالتفكير في مستقبلي			
14	يصعب عليّ أثناء الحصة الحفاظ على تركيزي			
15	أشغل تفكيري أثناء الحصة بشيء حدث لي في صباح ذلك اليوم			
16	أفكر أثناء الحصة في بعض الأشياء التي ليس لها علاقة بموضوع الحصة			
17	أفكر أثناء الحصة في بعض أموري الشخصية التي تهمني			
18	أفكر أثناء الحصة في تصفح هاتفي			
19	أثناء الحصة أستمع لما يقوله المعلم وأفكر في شيء آخر في الوقت نفسه			
20	يتشتت انتباهي أثناء الحصة بسبب انشغالي ببعض الأشياء الأخرى التي أفكر فيها			

القسم الرابع: مقياس أهداف الإنجاز

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

لا	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق	الفقرة	الرقم
	تنطبق	علي	علي	علي		
	علي	بدرجة	بدرجة	تماماً		
	علي	قليلة	متوسطة	كبيرة		
<b>البعد الأول: إقدام-مهمة:</b>						
					أن تكون معظم أسئلة الامتحانات لدي ذات إجابة صحيحة	1
					أسعى لمعرفة الإجابات الصحيحة لأسئلة الامتحانات	2
					الإجابة بشكل صحيح عن أكبر عدد من الأسئلة في الامتحانات	3
<b>البعد الثاني: إحجام-مهمة:</b>						
					أن لا تكون إجاباتي في الامتحانات خاطئة	4
					أن لا أخطئ في الإجابة عن الكثير من أسئلة الامتحانات	5
					أن لا أخسر علامات الكثير من الاسئلة في الامتحانات	6
<b>البعد الثالث: إقدام-ذات:</b>						
					سأكون في امتحانات هذا الفصل أفضل مما كنت عليه في الامتحانات السابقة	7
					تحقيق نتائج جيدة في امتحانات هذا الفصل مقارنةً بنتائجي السابقة في مثل هذه الامتحانات	8
					تحقيق نتائج أفضل في امتحانات هذا الفصل مقارنة مع ما كنت أحققه عادةً في ظروف مشابهة	9

البعد الرابع: إجمام-ذات:

					أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ مما كنت أحصل عليه عادة في مثل هذا النوع من الامتحانات	10
					أن لا يكون مستوي في امتحانات هذا الفصل أضعف من مستوي المعتاد	11
					أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أقل مما كنت أحصل عليه سابقاً في الامتحانات المشابهة	12

البعد الخامس: إقدام-آخرين:

					التفوق على الطلبة الآخرين في الامتحانات	13
					تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات مقارنة مع نتائج باقي طلاب الصف	14
					أن تكون نتائجي في الامتحانات أفضل من نتائج زملائي في الصف	15

البعد السادس: إجمام-آخرين:

					أن لا أحصل في امتحانات هذا الفصل على علامات أسوأ من علامات الطلبة الآخرين	16
					أن لا تكون نتائجي في امتحانات هذا الفصل أقل من نتائج الطلبة الآخرين	17
					أن لا يكون أدائي في امتحانات هذا الفصل أضعف من أداء زملائي	18

مع بالغ شكري

ملحق رقم ( ت ): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	زياد بركات	أستاذ دكتور دكتوراه	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	جولتان حسن حجازي	أستاذ	علم نفس	جامعة فلسطين التقنية
3	محمد أحمد شاهين	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	محمد إبراهيم السفاسفة	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة الأردن
5	إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الخليل
6	ثائر أحمد غباري	دكتوراه-أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
7	حسان العمري	أستاذ دكتور دكتوراه	القياس و التقويم	الجامعة الأردنية
8	معزوز جابر جميل علاونة	أستاذ دكتور	القياس و التقويم	جامعة القدس المفتوحة
9	فاخر نبيل الخليلي	أستاذ مساعد	علم النفس الإكلينيكي	جامعة النجاح الوطنية
10	رشيد عرار	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة فلسطين الأهلية
11	يوسف ذياب عواد	أستاذ دكتور	صحة نفسية	القدس المفتوحة
12	منى عبد القادر البليبيسي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
13	يحيى إبراهيم الصرفندي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
14	معاوية محمود محمد أبو غزال	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك

## ملحق (ث) البرنامج المقترح

البرنامج المقترح المستند إلى نتائج القدرة التنبؤية للتجول العقلي في أهداف الإنجاز والوعي

بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس:

### تمهيد

تُظهر نتائج الدراسة الحالية أنّ التجوّل العقلي—بأنماطه المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به—يمثل متغيرًا معرفيًا دقيقًا له القدرة على التأثير المباشر في كلّ من الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس. فقد كشفت نتائج تحليل المسار أنّ التجول العقلي المرتبط بالموضوع يقوم بدور محفّز يعزّز التنظيم الذاتي، ويقوّي عمليات التفكير العليا، ويرفع مستويات الإقدام نحو الإنجاز، في حين أنّ التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع يؤدي دورًا معيّنًا يحدّ من قدرة الطلبة على التخطيط والمراقبة والتقويم المعرفي، ويُضعف دافعيتهم نحو الأداء الإيجابي.

ويُعد هذا النمط الثنائي من التأثيرات مؤشّرًا مهمًا إلى حاجة الميدان التربوي إلى برنامج عملي موجّه يسعى إلى تحويل التجوّل العقلي من حالة عشوائية مشتتة إلى عملية معرفية منتجة، وذلك من خلال تدريب الطلبة على ضبط مسار التفكير، وتوجيه الانتباه، واستخدام أدوات ما وراء المعرفة بطريقة منهجية. كما أنّ النتائج أشارت إلى تفوق نوعي للإناث في مهارات ما وراء المعرفة، مما يدعم ضرورة تصميم برنامج قادر على معالجة التفاوتات الدقيقة بين الطلبة وتمكين الجميع من تطوير مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الواعي.

وبناءً على ذلك، يأتي البرنامج المقترح ليقدم إطارًا تربويًا تطبيقيًا يستند مباشرة إلى النتائج الإحصائية والنظرية للدراسة، ويهدف إلى تعزيز التجول العقلي المرتبط بالموضوع وتقليل التجول غير المرتبط به، عبر تنمية مهارات الوعي المعرفي وأهداف الإنجاز الإيجابية. ويستند البرنامج

إلى مبادئ علم النفس المعرفي، ونظريات التعلم البنائي، وممارسات التعليم المتمركز حول الطالب، بالإضافة إلى أدبيات ما وراء المعرفة المعاصرة التي تؤكد دور الانتباه الموجّه والتفكير التأملي في تحسين الفهم والتحصيل والدافعية.

ويُخاطب البرنامج المقترح حاجات طلبة المرحلة الإعدادية في بيئة القدس التعليمية بشكل خاص، نظرًا للضغوط الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي قد تسهم في ارتفاع مستويات الشرود الذهني غير المفيد. ومن هنا تأتي أهمية توفير ممارسات تربوية ممنهجة تساعد الطلبة على إدارة التفكير، وتوجيه الانتباه، وبناء أهداف إنجاز واقعية ومتصاعدة، بما يدعم مسار التعلم الفعّال ويهيئ الطلبة لمراحل تعليمية أعلى.

ويمهد هذا التمهيد لعرض البرنامج المقترح بتفاصيله، بما يشمل رؤيته وأهدافه العامة والخاصة، والفئة المستهدفة، ومحتوى الجلسات، وآليات التنفيذ، واستراتيجيات التقويم والمتابعة، بما يضمن إمكانية تطبيقه في المدارس الإعدادية في مدينة القدس والاستفادة منه بصورة عملية ومستدامة.

### رؤية البرنامج المقترح

يستند البرنامج المقترح إلى رؤية تربوية معاصرة ترى أن التجوّل العقلي ليس ظاهرة سلبية بالضرورة، بل طاقة معرفية كامنة يمكن توجيهها لخدمة الفهم العميق وبناء الوعي الذاتي وتنمية الدافعية نحو الإنجاز. وتتطلق الرؤية من أن الطالب في المرحلة الإعدادية يمتلك قدرات ذهنية نامية، وأنه قادر—عبر التدريب الممنهج—على تحويل مسارات تفكيره من الشرود غير المنتج إلى تجوّل عقلي واعٍ ومرتبطة بالسياق التعليمي.

وتقوم رؤية البرنامج على بناء بيئة تعليمية صقيّة تُعزّز حضور الطالب الذهني وتدعمه في ممارسة التفكير المنظم، وتُثمّي عنده المهارات ما وراء المعرفة التي تمكّنه من مراقبة تعلمه

وتوجيهه، إلى جانب تعزيز أهداف الإنجاز الإيجابية المرتبطة بالتميز الذاتي والسعي للاقتدار. كما تستند الرؤية إلى دمج استراتيجيات تعليمية قائمة على الربط الذهني، والتأمل، والتمثيل المعرفي، والأنشطة التي ترفع الوعي الداخلي بعمليات التفكير.

وترمي هذه الرؤية إلى توفير برنامج عملي يمكن تطبيقه في مدارس مدينة القدس بحيث يُسهم

في:

- رفع مستوى التجوّل العقلي المرتبط بالموضوع ليصبح أداة للتعمق في التعلم.
- خفض مستويات التجوّل العقلي غير المرتبط بالموضوع عبر تدريب الطلبة على إدارة الانتباه وتوجيهه.

- تعزيز مهارات ما وراء المعرفة باعتبارها حجر الأساس في التعلم المنظم ذاتياً.
  - دعم أهداف الإنجاز الإيجابية وتمكين الطلبة من بناء توجهات إنجاز صحية ومستدامة.
- وبذلك، تسعى رؤية البرنامج إلى إعداد جيل قادر على إدارة تفكيره، والتحكم في انتباهه، وتعظيم قدرته على التعلم الذاتي والإنجاز الأكاديمي، في بيئة تعليمية محفوفة بالمتغيرات والتحديات، وبخاصة في سياق مدينة القدس.

### فلسفة البرنامج المقترح

تنطلق فلسفة البرنامج من افتراضٍ معرفيٍّ أساسه أنّ العقل البشري يعمل ضمن حالتين متاوبتين: حالة تركيز موجه نحو المهمة، وحالة تجوّل حرّ عبر الأفكار والذكريات والانشغالات. وتنظر الفلسفة إلى هذه الحالة الثانية—التجوّل العقلي—ليس كتشويش أو خلل معرفي، بل كمكوّن طبيعي لنشاط الدماغ قد يتحوّل إلى أداة تعليمية فعّالة إذا أُحسن توظيفه. ومن هنا، يقوم البرنامج على تحويل التجوّل غير المرتبط بالموضوع من عملية هدر معرفي إلى طاقة ذهنية موجّهة نحو الفهم، وربط المعلومات، وتوليد الأفكار.

وتقوم الفلسفة على أن الطالب في المرحلة الإعدادية يمرّ بمرحلة نمو معرفي وانفعالي حسّاسة، تتزايد فيها النزعة إلى التفكير الداخلي، والتشتت، والانشغال الذهني. لكن هذه النزعة يمكن إعادة تشكيلها من خلال التدريب الممنهج على مهارات ما وراء المعرفة، بحيث يصبح الطالب قادرًا على مراقبة تفكيره، وضبط انتباهه، وتحويل مسار ذهنه كلما انحرف نحو أفكار غير منتجة. وعليه، يركّز البرنامج على بناء وعي معرفي ذاتي يجعل الطالب شريكًا فعليًا في تنظيم تعلمه.

كما تركز الفلسفة على مبادئ نظريات التعلم البنائي التي ترى أن المعنى يُبنى داخل ذهن المتعلم عبر عمليات الربط، والمراجعة، والتفسير، والتأمل. وكلما زادت قدرة الطالب على ملاحظة أفكاره الداخلية وتوجيهها نحو المهمة، زادت جودة التعلّم وارتفعت دافعيته نحو الإنجاز. ولذلك، ينظر البرنامج إلى التجوّل العقلي المرتبط بالموضوع كأحد آليات بناء المعنى، وإلى المهارات ما وراء المعرفية كأدوات ضبط لهذا البناء.

وترى الفلسفة أيضًا أن أهداف الإنجاز ليست مجرد توجهات دافعية، بل هي جزء من منظومة تفكير متكاملة تتشكّل عبر التفاعل بين الانتباه، والوعي الذاتي، والتمثيل المعرفي. فالطلاب الذين يستطيعون إدارة أفكارهم يمتلكون قدرة أعلى على تحديد أهداف واضحة، والسعي لتحقيقها، وتعديلها، والتعامل مع الإخفاق بطريقة بناءة.

وبذلك، تسعى فلسفة البرنامج إلى خلق نموذج تعلّم يقوم على:

- تحويل التجوّل العقلي إلى أداة معرفية بناءة.
- تمكين الطالب من إدارة انتباهه وتوجيه تفكيره.
- تعزيز مهارات ما وراء المعرفة بوصفها محركًا للتنظيم الذاتي.
- بناء أهداف إنجاز إيجابية تستند إلى الاقتدار والتحسين المستمر.

- دمج هذه العناصر ضمن بيئة صافية داعمة تُشجع التأمل وتمنح مساحة للتفكير الداخلي المنتج. وتطمح الفلسفة إلى جعل الطلبة قادرين على قيادة تعلمهم من الداخل، عبر إدارة الذهن لا مقاومته، واستثمار التفكير العميق في تعزيز الفهم والإنجاز، بما يتناسب مع خصوصية الواقع التربوي في القدس.

### مبررات البرنامج المقترح

يستند البرنامج المقترح إلى مجموعة من المبررات العلمية والتربوية المستمدة من نتائج الدراسة الحالية ومن الأدبيات السابقة، إضافة إلى خصوصية البيئة التعليمية في مدينة القدس. فقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن التجول العقلي بنوعيه—المرتبط بالموضوع وغير المرتبط به—يملك قدرة تنبؤية واضحة على كل من مهارات ما وراء المعرفة و أهداف الإنجاز، حيث ظهر ارتباط التجول المرتبط بالموضوع بارتفاع مستويات التفكير المنظم والوعي بالعمليات المعرفية، إلى جانب تعزيز أنماط الإقدام نحو الإنجاز. في المقابل، بيّنت النتائج أن التجول غير المرتبط بالموضوع يترافق مع انخفاض في الوعي المعرفي وضعف في أهداف الإقدام، وهو ما ينعكس سلبيًا على الأداء الأكاديمي.

وتشير هذه النتائج إلى حاجة ملحة لتطوير برنامج تدخل تربوي يساعد الطلبة على ضبط التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة وتحويله، قدر الإمكان، إلى تجول عقلي موجّه نحو التعلم، مستفيدين من دوره الإيجابي في بناء المعرفة وربط الأفكار وممارسة التفكير التأملي العميق. كما أن ارتفاع مستوى الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة في النتائج الحالية يوقر أرضية خصبة لتعزيز هذه المهارات من خلال برنامج تدريبي قائم على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي.

إضافةً إلى ذلك، فقد برزت فجوة تربوية تتمثل في غياب برامج عربية موجهة لطلبة المرحلة الإعدادية تعالج ظاهرة التجول العقلي من منظور تكاملي يجمع بين العمليات المعرفية والدافعية

للإنجاز. كما أن الأدبيات السابقة ركزت غالبًا على أثر مهارات ما وراء المعرفة في الحد من التجوّل العقلي، بينما لم تُعطِ اهتمامًا كافيًا للاتجاه العكسي للعلاقة الذي تسعى الدراسة الحالية لتطويره عمليًا.

كما تبرز خصوصية البيئة التعليمية في القدس وما يرافقها من ضغوط اجتماعية ونفسية وبيئية يمكن أن تزيد من مستويات الشرود الذهني غير المرتبط بالمهمة، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى برامج مدرسية تعزز التركيز، وتدعم الانتباه المتواصل، وترفع من قدرة الطلبة على إدارة أفكارهم والتعامل مع التششت بعقلية منظمة.

وعليه، فإن البرنامج المقترح يأتي استجابة مباشرة لنتائج الدراسة وللثغرات المعرفية والتربوية القائمة، وبهدف توفير تدخل واقعي قابل للتطبيق يساهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتحسين أهداف الإنجاز، والحد من التجوّل العقلي غير المرتبط بالمهمة، بما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي والرفاه المعرفي والنفسي للطلبة.

### الأهداف العامة للبرنامج المقترح

يطمح البرنامج المقترح إلى إحداث تحول معرفي-انفعالي شامل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس، بحيث ينتقل التجوّل العقلي لديهم من حالة ذهنية عشوائية إلى ممارسة معرفية واعية قادرة على تعزيز الفهم العميق، ورفع مستوى الانتباه، وتحسين الدافعية نحو الإنجاز. ومن هذا المنطلق، تنبثق الأهداف العامة للبرنامج على النحو الآتي:

1. تعزيز قدرة الطلبة على توجيه التجوّل العقلي نحو المهمة التعليمية وتحويله إلى أداة للفهم

#### العميق:

يسعى البرنامج إلى تمكين الطلبة من استخدام التفكير المشتت بشكل منتظم عبر تدريبات التأمل الذهني، والربط بين المعلومات، وتحويل الأفكار المتولدة أثناء الحصة إلى أدوات تساعدهم

على بناء المعنى والاحتفاظ به. ويستهدف هذا الهدف تحويل الشرود البناء (Constructive Mind-Wandering) إلى استراتيجية تعلم فعّالة.

2. تقليل معدلات التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والحد من أثره السلبي على الانتباه والتحصي:

وذلك من خلال تدريب الطلبة على مهارات ضبط الانتباه، واكتشاف لحظة التشتت مبكرًا، واستخدام تقنيات استعادة التركيز مثل "الإيقاف الذهني"، وتنظيم الوقت العقلي داخل الحصة، مما يقلل من الانشغال بالأفكار الجانبية (Personal Mind-Wandering) التي تؤثر سلبًا في التعلم.

3. تنمية مهارات ما وراء المعرفة باعتبارها الأساس الرئيس للتنظيم الذاتي للتعلم:

يتضمن ذلك رفع مستوى وعي الطالب بما يعرفه وما يحتاج إلى تعلمه، وتعزيز قدرته على التخطيط للتعلم، ومراقبة تقدمه، وتقييم أدائه، وصياغة استراتيجيات ذاتية بديلة عند الفشل أو التعثر، بما يسهم في تطوير متعلم مستقل وفعال.

4. تعزيز توجهات أهداف الإنجاز الإيجابية لدى الطلبة، وبخاصة أهداف الإقدام المرتبطة بالتحسن الذاتي:

يسعى البرنامج إلى دعم توجهات الإنجاز المرتكزة على النمو والتطور، وليس فقط على الأداء الظاهر أو المنافسة مع الآخرين، وذلك من خلال تعميق الشعور بالاعتدال، وتنمية رغبة الطالب في تحسين أدائه مقارنة بذاته، وبناء دافعية داخلية مستدامة.

**5. دعم الانخراط الأكاديمي النشط من خلال رفع الوعي الداخلي بعمليات التفكير والانتباه:**

وذلك عبر تسليح الطلبة باستراتيجيات تساعدهم على البقاء عقلياً داخل المهمة التعليمية أطول وقت ممكن، وزيادة مشاركتهم الفاعلة في الدرس، وتعزيز قدراتهم على التفاعل، والمناقشة، وتوليد الأسئلة، وتطبيق ما يتعلمونه.

**6. تطوير استراتيجيات عملية لإدارة الانتباه داخل الغرفة الصفية، بالتعاون مع المعلم:**

يشمل ذلك تدريب الطلبة على تقنيات موجهة للانتباه، مثل التركيز على الكلمات المفتاحية، وتدوين الملاحظات الذكية، والتلخيص اللحظي، وتوقع الأسئلة المحتملة. وبذلك يتحول الانتباه من عملية تلقائية إلى مهارة يتم التحكم فيها بوعي.

**7. بناء بيئة صفية داعمة للتأمل المعرفي وتقبل التفكير الداخلي كجزء من عملية التعلم:**

يشمل هذا تعزيز ثقافة تسمح للطلبة بالتعبير عن أفكارهم، واحترام الاختلافات في أنماط التفكير، وتشجيع الروابط الشخصية مع الدرس، وإشراك المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية تفتح المجال أمام التفكير العميق.

**8. تمكين الطلبة من ربط خبراتهم الشخصية ومعرفتهم السابقة بالمحتوى الجديد بطريقة**

**منظمة:**

وذلك بهدف تحويل التجارب اليومية والمخاوف والانشغالات الداخلية إلى مصادر معرفية يمكن استثمارها داخل غرفة الصف، بحيث تساعد على ترسيخ المفاهيم، وتعميق الفهم، وإنتاج أفكار جديدة.

9. دعم الصحة المعرفية-الانفعالية للطلبة من خلال تطوير وعي متوازن بالأفكار الداخلية:

يسعى البرنامج إلى جعل الطلبة أكثر إدراكًا لتدفق أفكارهم، وأكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم، مما يعزز المرونة المعرفية لديهم ويساعدهم على التعامل مع الضغوط الدراسية والاجتماعية التي قد تكون سببًا في ارتفاع الشرود الذهني غير المنتج.

### الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح

يهدف البرنامج خلال فترة تطبيقه على طلبة المرحلة الإعدادية، إلى تحقيق أهداف خاصة محددة يمكن مراقبتها وقياسها، وتشمل ما يأتي:

#### أولاً: في مجال التجوّل العقلي المرتبط بالموضوع

1. أن يتمكن الطلبة من تحديد اللحظات التي ينتقل فيها تفكيرهم إلى خارج سياق المهمة، والعودة الواعية إلى المحتوى.
2. أن يكتسب الطلبة القدرة على ربط الأفكار الجديدة بالمعرفة السابقة من خلال تدريبات الربط الذهني.
3. أن يمارس الطلبة توليد الأسئلة أثناء التعلّم بوصفه وسيلة لتوجيه التفكير نحو الموضوع.
4. أن يوظّف الطلبة تقنيات التخيل العقلي (Mental Simulation) لدعم فهم النصوص والمفاهيم.

#### ثانياً: في مجال الحد من التجوّل العقلي غير المرتبط بالموضوع

1. أن يطور الطلبة القدرة على التعرف المبكر على الأفكار المتطفلة والمشتتة.
2. أن يستخدم الطلبة استراتيجيات "الإيقاف الذهني" لإعادة ضبط التفكير عند الانشغال.
3. أن يطبق الطلبة تمارين قصيرة لاستعادة الانتباه مثل تركيز التنفس أو العدّ العكسي.
4. أن يتقن الطلبة مهارة تحويل الأفكار العشوائية إلى أفكار مرتبطة بالمهمة التعليمية.

### ثالثًا: في مجال مهارات ما وراء المعرفة

1. أن يكتسب الطلبة مهارة التخطيط للتعلم عبر تحديد أهداف صغيرة قبل الدرس.
2. أن يمارس الطلبة مراقبة أدائهم أثناء المهمة وتسجيل ملاحظات حول تقدمهم.
3. أن يستخدم الطلبة أساليب التقويم الذاتي بعد انتهاء المهمة لمعرفة نقاط القوة والضعف.
4. أن يختار الطلبة استراتيجيات تعلم مناسبة لطبيعة كل مهمة تعليمية.

### رابعًا: في مجال توجهات أهداف الإنجاز

1. أن يظهر الطلبة قدرة أكبر على تحديد أهداف التحسن الذاتي في كل وحدة دراسية.
2. أن ينمي الطلبة توجهات الإقدام نحو المهمة عبر السعي للوصول إلى فهم أعمق.
3. أن يقلل الطلبة من ممارسات الإحجام المعرفي المرتبطة بالخوف من الأخطاء أو الإخفاق.
4. أن يعبر الطلبة عن وعي أكبر بدافعيتهم الداخلية بدلاً من الدافعية الخارجية.

### خامسًا: في مجال الانخراط الأكاديمي

1. أن يزداد معدل المشاركة الصفية لدى الطلبة من خلال النقاش وتبادل الأفكار.
2. أن يلتزم الطلبة باستخدام أساليب تدوين الملاحظات الذكية أثناء الشرح.
3. أن ترتفع قدرة الطلبة على متابعة الدروس دون انقطاع تركيزي لأطول فترة ممكنة.

### سادسًا: في مجال البيئة الصفية

1. أن يصبح المعلم قادرًا على تمييز مؤشرات الشرود الذهني لدى الطلبة وتوظيف استراتيجيات لمعالجته.
2. أن تُدمج استراتيجيات ما وراء المعرفة في الدروس اليومية بصورة منهجية.
3. أن تتطور بيئة صفية داعمة للتفكير التأملي ومشجعة على التعبير عن الأفكار الداخلية.

## سابعًا: في الجانب الانفعالي-المعرفي

1. أن يكتسب الطلبة وعيًا أفضل بالطبيعة الطبيعية للتجول العقلي، مما يقلل القلق المرتبط بالتشتت.

2. أن تتحسن لدى الطلبة القدرة على ضبط الانفعالات المرافقة للأفكار المشتتة.

3. أن يتمكن الطلبة من استخدام التجول العقلي البناء كوسيلة للتعامل مع ضغوط الحياة اليومية.

## إجراءات تنفيذ البرنامج المقترح

يستند تنفيذ النموذج التدخلّي المقترح إلى مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تهدف إلى تحويل نتائج الدراسة من مستوى الفهم الإحصائي إلى مستوى التطبيق العملي داخل البيئة الصفية في مدارس المرحلة الإعدادية في مدينة القدس. وقد صُمّمت هذه الإجراءات استجابة لما أظهرته النتائج من قوة القدرة التنبؤية للتجول العقلي المرتبط بالموضوع في رفع كل من مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز، وفي المقابل ما أظهره التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع من تأثيرات سلبية على تلك المهارات.

ولتحقيق ذلك، يركز النموذج على توفير أنشطة تدريبية وتربوية موجهة تسهم في تعزيز التجول العقلي المنتج وضبط مظاهر التجول غير المرتبط بالمهمة، عبر بناء قدرات الطلبة على التخطيط الذهني، والوعي المعرفي، وإدارة الانتباه، وتنظيم السلوك الإنجازي. وتتنوع الإجراءات في جدول موحد يربط بين الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والإجراءات العملية التي سيجري تطبيقها خلال البرنامج، بما يسهم في خلق اتساق منهجي بين مكونات النموذج، ويتضمن:

## جدول الإجراءات النهائية للنموذج

الأهداف العامة	الأهداف الخاصة (منسجمة مع نتائج الارتباط والانحدار)	الإجراء العملي المقترح
1. تعزيز التجول العقلي المرتبط بالموضوع بوصفه أكثر المتغيرات تأثيرًا إيجابيًا على مهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يتمكن الطالب من تحويل شروده إلى أفكار تخدم المهمة .</li> <li>• أن يمارس الطالب توليد الأسئلة وربط الأفكار أثناء التعلم .</li> <li>• أن يستخدم أدوات التأمل الذهني كوسيلة لتعميق الفهم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تدريب يومي قصير بعنوان "أين يذهب عقلي؟" يرصد فيه الطالب لحظة الشroud ويعيد دمجها بالدرس .</li> <li>• نشاط "سياق-فكرة-سؤال" لتوليد أسئلة ترتبط بالمحتوى .</li> <li>• استخدام خرائط ذهنية أثناء الدرس لتوجيه التجول العقلي.</li> </ul>
2. الحد من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع الذي أظهر علاقات سالبة مع أغلب الأبعاد	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يتعرف الطالب إلى محفزات الشroud الخارجي والداخلي .</li> <li>• أن يطبق مهارات ضبط الانتباه .</li> <li>• أن يستبدل الأفكار المتطفلة بأفكار مرتبطة بالهدف.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تقنية إيقاف الفكرة (Thought- Stopping) عند ظهور فكرة غير مرتبطة .</li> <li>• تمرين "عودة الانتباه في 10 ثوانٍ" المرتبط بالمهمة .</li> <li>• سجل مراقبة ذاتي يسجل فيه الطالب مرات الشroud ونوعه.</li> </ul>
3. رفع مستوى معرفة المعرفة (Meta-cognitive Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يحدد الطالب ما يعرفه وما يحتاجه قبل التعلم .</li> <li>• أن يختار الاستراتيجيات المناسبة للمهمة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• بطاقة "أعرف - أحتاج - سأتعلم" قبل كل موضوع .</li> <li>• جلسة تطبيقية لصياغة استراتيجيات شخصية للتعلم.</li> </ul>
4. تعزيز مهارة تنظيم المعرفة التي تُظهر أعلى استجابات لدى الطلبة	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يخطط الطالب لمهمة التعلم .</li> <li>• أن يراقب أداءه أثناء التنفيذ .</li> <li>• أن يُقوم فهمه بعد التعلم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دفتر مراقبة ذاتية (Self-Monitoring Log).</li> <li>• نموذج "هل أنا على الطريق الصحيح؟" لمراقبة التقدم .</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• مقياس مصغر للتقويم الذاتي في نهاية كل درس.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تدريب: "هدفى هذا الأسبوع".</li> <li>• نشاط جماعي: "كيف أتعلم من خطئي؟".</li> <li>• تحليل ذاتي لإنجازات بسيطة أسبوعيًا.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يطور الطالب هدفًا تحسينيًا ذاتيًا</li> <li>• أن يعبر الطالب عن دافع داخلي مستقل عن توقعات الآخرين .</li> <li>• أن يعيد تفسير الخطأ بوصفه جزءًا من النمو.</li> </ul>	<p>5. دعم أهداف الإنجاز الإيجابية (الإقدام - المهمة/الذات/الآخرين)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تمرين إعادة بناء الأفكار السلبية (Cognitive Reframing).</li> <li>• مناقشة صافية حول معوقات الإنجاز.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يتبنى الطالب نظرة إيجابية للأخطاء .</li> <li>• أن يتخلص من المعتقدات المثبطة تجاه التقييم.</li> </ul>	<p>6. خفض أنماط الإحجام عن المهمة أو الذات الناتجة عن القلق أو الخوف من الفشل</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تدريب "دقيقة تهدئة" في بداية الحصة .</li> <li>• كتابة يوميات قصيرة حول مشاعر التعلم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يعرف الطالب كيف تؤثر مشاعره على تركيزه .</li> <li>• أن يستخدم تقنيات الاسترخاء الذهني القصيرة.</li> </ul>	<p>7. تعزيز الوعي الذهني والانفعالي (علاقة مباشرة بنتائج التجول غير المرتبط بالموضوع)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• دليل تدريبي للمعلم .</li> <li>• ورشة تطبيقية حول دمج أنشطة ما وراء المعرفة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• أن يتعرف المعلم إلى مؤشرات الشرود .</li> <li>• أن يدمج أساليب التفكير في التدريس.</li> </ul>	<p>8. تزويد المعلمين باستراتيجيات مساندة لتطبيق البرنامج</p>

### آليات تنفيذ البرنامج

تنطلق آليات تنفيذ البرنامج من الأسس التي بُني عليها النموذج، والتي تركز على تحويل التجول العقلي لدى الطلبة من حالة عشوائية غير منتجة إلى حالة واعية وموجهة نحو المهمة، بما يعزز من مهارات ما وراء المعرفة ويقيوي أهداف الإنجاز. وقد جاءت الآليات التنفيذية موزعة بطريقة عملية تسمح بالتدرج في بناء المهارات وتثبيتها، مع مراعاة خصائص البيئة التعليمية في مدارس القدس واحتياجات طلبة المرحلة الإعدادية. وتشتمل هذه الآليات على ما يأتي:

## جدول آليات تنفيذ البرنامج

المحور الرئيس	الآلية التنفيذية	وصف مختصر لكيفية التنفيذ
1. الخطة الزمنية للبرنامج	توزيع الجلسات على أسابيع محددة	تنفيذ البرنامج على 10-8 أسابيع، بمعدل جلسة-جلستين أسبوعيًا، مدة كل جلسة 45-60 دقيقة وفق تسلسل تدريجي.
2. إعداد المواد التدريبية	دفتر المرافقة الذاتية	البدء بأنشطة الوعي الذهني، ثم ضبط الانتباه، ثم تنظيم المعرفة، ثم دعم أهداف الإنجاز.
3. تدريب المعلمين قبل التطبيق	ورشة تدريبية شاملة	دفتر يتضمن: سجلات التجول العقلي، قوائم الوعي بالمعرفة، خطط التعلم، أدوات التقويم الذاتي.
4. التنفيذ داخل الصف	بطاقات التدريب القصيرة	بطاقات فورية داخل الحصة مثل: "أوقف الفكرة"، "فكرة-سؤال-ارتباط"، "خطة التعلم السريعة".
	الوسائل البصرية	خرائط ذهنية، مخططات، ملصقات تعليمية تدعم توجيه الأفكار نحو الموضوع.
	دليل إجرائي للمعلم	تزويد المعلمين بدليل يتضمن أمثلة، أنشطة، وأساليب تعزيز الوعي الذهني داخل الصف.
	استخدام روتين "دقيقة تهدئة"	بدء الحصة بتمرين تركيز قصير لضبط الانتباه وتقليل التجول غير المرتبط.
	تطبيق استراتيجية "عودة الانتباه"	تعليم الطلبة استعادة تركيزهم خلال 10 ثوانٍ عند لحظة الشرود.
	دمج أنشطة التفكير داخل	استخدام أنشطة: توليد الأسئلة، الخرائط الذهنية، الربط

بين الأفكار.	الحصة	
يدون فيه الطالب: عدد مرات الشroud، نوعه، وكيف أعاد دمجها بالمهمة.	سجل مراقبة التجول العقلي	5. الأنشطة الفردية للطلبة
تدوين ما تعلمه الطالب، وكيف تعلمه، وما يحتاجه في الجلسة القادمة.	يوميات ما وراء المعرفة	
مجموعات صغيرة تتعامل مع مهمة تعليمية باستخدام التخطيط والمراقبة والتقويم.	حل المشكلات بطريقة التفكير المنظم	6. الأنشطة الجماعية
جلسات حوارية لتعزيز الدافعية، إعادة تفسير الخطأ، وتبني أهداف تحسينية واقعية.	مناقشات حول أهداف الإنجاز	
متابعة تطور الطالب في: الوعي المعرفي، ضبط الانتباه، مستوى الإنجاز.	تقييم أسبوعي تقدمي	7. المتابعة والدعم المستمر
تقديم ملاحظات شخصية للطالب حول تطوره في تقليل الشroud غير المرتبط وزيادة الشroud المرتبط.	تغذية راجعة فردية	
استخدام مقياس التجول العقلي، ما وراء المعرفة، وأهداف الإنجاز قبل وبعد التنفيذ.	تطبيق أدوات قبلي-بعدي	8. التقييم النهائي للبرنامج
مقارنة النتائج لاختبار مدى فاعلية البرنامج في تحسين المهارات المستهدفة.	تحليل النتائج وعرضها	

## خطة الجلسات التفصيلية للبرنامج (10 جلسات تدريبية)

### الجلسة الأولى: الوعي بالتجول العقلي (الشروود الذهني)

الهدف: أن يتعرف الطلبة إلى مفهوم التجول العقلي وأنواعه (مرتبط/غير مرتبط بالموضوع).

المدة: 60 دقيقة

#### الإجراءات:

- نشاط افتتاحي: "أين كان عقلي قبل دقيقة؟".
- شرح مبسط مع أمثلة من حياة الطلبة.
- عرض فيديو قصير عن الشروود الذهني.
- مناقشة الصف: شروود مفيد في مقابل شروود مشتت.

الواجب: تسجيل أول يوم في "دفتر التجول العقلي".

### الجلسة الثانية: الوعي بلحظة الشروود وكيفية اكتشافها

الهدف: أن يتعرف الطلبة على مؤشرات الشروود الداخلي والخارجي.

المدة: 45 دقيقة

#### الإجراءات:

- تدريب "أمسك الفكرة": يرفع الطالب يده عند أول لحظة شروود.
- ورشة صغيرة: محفزات الشروود (مواقف، أصوات، أفكار، قلق...).
- تطبيق أداة "كشف الشروود" في دفتر المرافقة الذاتية.

الواجب: تسجيل 3 مواقف شروود ومسبباتها.

### الجلسة الثالثة: تحويل الشروود إلى تفكير منتج (التجول المرتبط بالموضوع)

الهدف: تحويل التجول العقلي إلى أفكار تخدم المهمة.

المدة: 60 دقيقة

الإجراءات:

- تدريب: "فكرة - سؤال - ارتباط" (ماذا خطر في بالي؟ كيف يرتبط بالدرس؟ ما السؤال الذي أنتجه؟)

• أنشطة ربط المحتوى بخبرات الطالب.

• تطبيق على درس فعلي من المنهاج.

الواجب: كتابة 5 روابط ذهنية خلال الأسبوع.

الجلسة الرابعة: الحد من التجول غير المرتبط بالموضوع

الهدف : تقليل الشرود المشتت وتقوية مهارات ضبط الانتباه.

المدة: 45 دقيقة

الإجراءات:

• تقنية "إيقاف الفكرة" (Thought Stopping) .

• تدريب "10 ثوانٍ للعودة": استرجاع الانتباه بسرعة.

• كتابة محفزات الشرود وطريقة التعامل معها.

الواجب : تنفيذ استراتيجية "عودة الانتباه" 3 مرات يوميًا.

الجلسة الخامسة: تنظيم المعرفة (Planning – Monitoring – Evaluation)

الهدف: أن يمارس الطلبة مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم.

المدة: 60 دقيقة

الإجراءات:

• تدريب على وضع خطة تعلم قصيرة.

- تمرين: “هل أنا على الطريق الصحيح؟” (مراقبة ذاتية).
- نموذج التقويم الذاتي بعد المهمة.

الواجب : خطة تعلم قصيرة لمادة محددة.

### الجلسة السادسة: مهارات معرفة المعرفة (Meta-cognitive Knowledge)

الهدف: أن يحدد الطالب ما يعرفه وما يحتاج إليه وما سيتعلمه.

المدة: 45 دقيقة

الإجراءات:

- نموذج “أعرف - أحتاج - سأتعلم”.
- نشاط جماعي: تحليل درس قصير وتحديد المعارف السابقة.
- تطبيق بطاقة اختيار الاستراتيجيات.

الواجب: ملء النموذج قبل كل درس لمدة أسبوع.

### الجلسة السابعة: تعزيز أهداف الإنجاز (الإقدام)

الهدف: دعم الدافعية الإيجابية نحو التعلم والإنجاز.

المدة: 60 دقيقة

الإجراءات:

- تدريب “هدفى هذا الأسبوع”.
- تحليل مشاهد درامية قصيرة تتعلق بالتفوق والمثابرة.
- نشاط: كيف أتعلم من خطئي؟

الواجب: وضع هدف تحسيني واحد وتتبعه.

الجلسة الثامنة: الحد من أهداف الإحجام (الخوف - القلق - تجنب المهمة)

الهدف: معالجة المعتقدات السلبية والقلق من التقييم.

المدة: 45 دقيقة

الإجراءات:

• تقنية إعادة بناء الأفكار السلبية (Cognitive Reframing).

• نشاط: "ما الذي لا يجب أن أخشاه؟".

• تمرين مواجهة مواقف الاختبار بثقة.

الواجب: كتابة 3 أفكار مخيفة وإعادة صياغتها.

الجلسة التاسعة: تطبيق متكامل (موقف تدريسي كامل)

الهدف: دمج كل الاستراتيجيات السابقة داخل مهمة تعليمية واقعية.

المدة: 60 دقيقة

الإجراءات:

• اختيار درس فعلي من المنهاج وتنفيذه على خطوات:

1. معرفة المعرفة

2. التخطيط

3. المراقبة

4. تحويل الشرود

5. التقويم الذاتي

• ملاحظة الأداء باستخدام بطاقة خاصة.

• الواجب: تقرير شخصي: "كيف تغيّر تركيزي؟".

## الجلسة العاشرة: التقييم الختامي والتغذية الراجعة

الهدف: تقييم أثر البرنامج لدى الطلبة وتثبيت المهارات المكتسبة.

المدة: 45 دقيقة

### الإجراءات:

- تطبيق الأدوات البعدية (ما وراء المعرفة - التجول العقلي - أهداف الإنجاز).
- مناقشة مفتوحة مع الطلبة حول الاستفادة والتغيرات.
- وضع خطة متابعة شخصية.

الواجب (اختياري): ملف إنجاز صغير يعرض ما اكتسبه الطالب.

### معوّقات تنفيذ البرنامج

نوع المعوق	وصف المعوق	كيف يؤثر في تنفيذ البرنامج؟
1. معوّقات تتعلق بالطلبة	ضعف القدرة على ضبط الانتباه لفترات طويلة	يقلل من فاعلية الأنشطة التي تعتمد على التركيز الذهني والوعي بالشرود.
	قلة الدافعية للتغيير أو تبني استراتيجيات جديدة	يحدّ من مشاركتهم في الأنشطة اليومية مثل التقويم الذاتي وتتبع الشرود.
	الفروق الفردية في الوعي المعرفي ومهارات التفكير	يؤدي إلى تفاوت في الاستفادة من الجلسات، خصوصاً جلسات التخطيط والمراقبة.
2. معوّقات تتعلق بالمعلمين	ضعف خبرة بعض المعلمين في تعليم مهارات ما وراء المعرفة	قد يعيق تطبيق الأنشطة المتعلقة بالتخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي.
	كثافة المادة الدراسية وضيق الوقت	يقلل من فرصة دمج استراتيجيات البرنامج داخل الحصة.
	مقاومة استخدام أساليب جديدة	يؤثر في حماس المعلم لتطبيق الأنشطة

المرتبطة بضبط الشرود وتحويله.	غير تقليدية	
يعيق تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية التي تتطلب متابعة دقيقة.	ازدحام الصفوف وكثافة الطلبة	<b>3. معوقات تتعلق بالمدرسة</b>
يؤثر في انتظام الجلسات التدريبية ويقلل من فرص الاستمرارية.	ضغط جدول الحصص وقلة الحصص المخصصة للمهارات	
يزيد من تجول العقل غير المرتبط بالمهمة ويقلل فاعلية جلسات التركيز.	عدم توفر بيئة صفية هادئة	
يحد من استمرارية تطبيق الاستراتيجيات في المنزل.	ضعف متابعة الأهل لجدول الواجبات والمذكرات الذهنية	<b>4. معوقات تتعلق بالأسرة</b>
يؤدي إلى زيادة الشرود الذهني غير المرتبط بالموضوع لدى الطالب.	ضغط نفسي أو اجتماعي داخل الأسرة	
تؤثر مباشرة في تركيز الطالب وانفعالاته وترفع مستويات التجول غير المرتبط.	التوترات أو الظروف الأمنية المتقلبة	<b>5. معوقات تتعلق بالبيئة العامة في القدس</b>
تحد من توفير الوسائل البصرية والبطاقات التدريبية اللازمة للبرنامج.	محدودية الموارد التعليمية الداعمة	
دون تدريب جيد، تقل جودة التطبيق ودقة تنفيذ الأنشطة.	حاجة البرنامج إلى تدريب مسبق للمعلمين	<b>6. معوقات تتعلق بطبيعة البرنامج نفسه</b>
قد يجد بعض الطلبة صعوبة في الالتزام بتسجيل الشرود والتقييم الذاتي.	اعتماد البرنامج على الذاتية والمراقبة المستمرة	

## جدول الجهات المستفيدة من البرنامج المقترح

الجهة	طبيعة الاستفادة	مظاهر التحسن المتوقعة
طلبة المرحلة الإعدادية	تطوير مهارات التركيز وتنظيم المعرفة وتحسين الدافعية نحو الإنجاز	انخفاض التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة - ارتفاع مهارات التخطيط والمراقبة - تحسن الأداء الأكاديمي - تعزيز أهداف الإقدام.
المعلمون والمعلمات	امتلاك أدوات عملية لإدارة الانتباه داخل الصف وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة	زيادة فاعلية التدريس - تحسين ضبط الصف - رفع جودة التفاعل الصفّي - القدرة على توجيه الطلبة نحو تعلم منظم ذاتيًا.
المدارس (حكومية/خاصة)	الارتقاء بمستوى التحصيل المدرسي وبيئة التعلم عبر برنامج مبني على دليل علمي	تحسين الانضباط - دعم مبادرات التطوير المدرسي - توفير نموذج تدريب قابل للتطبيق على مستويات أخرى.
الإخصائيون التربويون والإرشاد المدرسي	استخدام البرنامج كأداة لتعزيز الوعي الذهني والدافعية لدى الطلبة	تطوير خطط إرشادية - تحسين الصحة النفسية المعرفية - التدخل المبكر في حالات الشroud المرتفع
أولياء الأمور	فهم أعمق لآليات دعم تعلم أبنائهم وتنظيم الدراسة المنزلية	تحسين متابعة الواجبات - دعم التنظيم الذاتي - تقليل مصادر التشتت المنزلية.
وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف العربية) -القدس	الاستفادة من نموذج قائم على الأدلة لتعزيز مهارات القرن 21	دعم سياسات التعليم المعرفي - تحسين مهارات التعلم الذاتي - الارتقاء بمؤشرات جودة التعليم في القدس.
الباحثون في مجالات علم النفس التربوي	إمكانية استخدام البرنامج وتطويره في دراسات لاحقة	فتح مسارات بحثية في موضوع التجول العقلي - ما وراء المعرفة - أهداف الإنجاز - بناء تدخلات مشابهة.

## خاتمة البرنامج المقترح

يمثل هذا البرنامج التدخلي محاولة علمية وتربوية واعية للاستجابة لما كشفتته الدراسة من علاقات تنبؤية جوهرية بين التجول العقلي ومهارات ما وراء المعرفة وأهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس. فبعد أن أظهرت نتائج التحليل أنّ التجول العقلي المرتبط بالموضوع يرتبط بارتفاع مستويات الوعي المعرفي والدافعية نحو الإنجاز، مقابل ما يسببه التجول غير المرتبط بالموضوع من تراجع في تلك الجوانب، جاء تصميم البرنامج ليوفر إطاراً عملياً يدعم الطلبة في تحويل شرودهم الذهني من نمط مشتت إلى نمط وظيفي يخدم عملية التعلم.

وقد سعى البرنامج إلى دمج استراتيجيات قائمة على الأدلة العلمية، تراعي خصائص النمو في هذه المرحلة العمرية، وتتسجم مع متطلبات البيئة التعليمية في القدس؛ مستنداً إلى فلسفة تقوم على تمكين الطلبة من فهم عملياتهم الذهنية وإدارتها بوعي، وتعزيز قدرتهم على تنظيم المعرفة، وضبط تشتت الانتباه، وتوجيه تفكيرهم نحو أهداف إنجاز ذات معنى، كما يهدف إلى تزويد المعلمين بأدوات عملية يمكن دمجها بسهولة داخل الحصص، بما يسهم في بناء ثقافة صفية تقوم على الوعي الذهني، والتعلم المنظم ذاتياً، والمثابرة الأكاديمية.

إنّ القيمة المضافة للبرنامج لا تكمن فقط في طبيعة أنشطته وجلساته، بل في كونه يفتح الباب أمام تطبيقات تربوية مستقبلية تستند إلى العلاقة بين التجول العقلي وبناء المعرفة، ويوفر نموذجاً يمكن تعميمه وتطويره في بيئات تعليمية أخرى. كما يشكل أساساً لدراسات لاحقة يمكن أن تتوسع في اختبار أثر مثل هذه التدخلات على التحصيل، والصحة النفسية، والانتباه المستمر، والتعلم العميق.

ختاماً؛ فإن البرنامج المقترح لا يُعدّ مجرد مجموعة من الجلسات التدريبية، بل رؤية تعليمية متكاملة تسعى إلى إعادة تموضع دور الطالب بوصفه فاعلاً في تعلمه، قادراً على مراقبة أفكاره،

وتوجيه انتباهه، وبناء أهداف إنجاز واقعية وطموحة. ومن شأن تطبيق هذا البرنامج بصورة منهجية ومتواصلة ما يسهم في تحسين جودة التعلم، وتعزيز الكفاءة المعرفية، والارتقاء بالمسار الأكاديمي لطلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس.

## ملحق ( ج ) كتاب تسهيل مهمة بحثية

Arab American University  
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية  
كلية الدراسات العليا

2025/6/16

إلى من يهمه الأمر

### تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهدىكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة شميران محمد شحادة سطيح والتي تحمل الرقم الجامعي 202113554 هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" القدرة التنبؤية للتجول العقلي على أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة القدس : برنامج مقترح"، تحت إشراف الدكتور معتصم عكور . تأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناء على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميدة كلية الدراسات العليا

د. نوار قطيب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240  
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan  
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

# **The Predictive Ability of Mind Wandering on Achievement Goals and Metacognitive Skills among Junior High School Students in The City of Jerusalem: A Proposed Program**

**Shamiran Mohammad Abed-Alwahab**

## **Dissertation Committee:**

- 1. Prof. Dr. Mutasem Akour**
- 2 .Prof. Dr.Nabeel Moghraby**
- 3. Prof. Dr. Jultan Abu Hmaid**

## **Abstract**

This study aimed to investigate the level of mind wandering and its relationship with metacognitive skills and achievement goals among preparatory-stage students in the city of Jerusalem. It also sought to identify differences in these variables according to gender, class, and type of school, as well as to examine the predictive power of mind wandering in explaining metacognitive skills and achievement goals. The study adopted a descriptive correlational design and was conducted on a sample of 656 male and female students from the seventh, eighth, and ninth grades in public and private schools in East Jerusalem. Three standardized instruments were used to measure mind wandering, achievement goals, and metacognitive awareness. Data were analyzed using a range of statistical techniques, including correlation analysis, multivariate analysis of variance (MANOVA), and path analysis using the AMOS software.

The results revealed a moderate level of mind wandering among students, with task-related mind wandering exceeding task-unrelated mind wandering. The findings also indicated a high level of metacognitive awareness and variability in achievement goals, with approach-oriented goals being the most prevalent. MANOVA results showed statistically significant differences in metacognitive skills attributable to gender in favor of females, while no substantial differences were found with respect to grade level and type of school across most other variables. Correlation analyses demonstrated that task-related mind wandering was positively and strongly associated with both metacognitive skills and achievement goals, whereas task-unrelated mind wandering was negatively associated with most of these variables.

Path analysis further indicated a positive predictive effect of task-related mind wandering on metacognitive skills and achievement goals, in contrast to a negative predictive effect of task-unrelated mind wandering. Based on these findings, a proposed educational program was developed to enhance constructive mind wandering, foster metacognitive skills, and support positive achievement goals among preparatory-stage students in the city of Jerusalem.

**Keywords:** mind wandering, metacognitive awareness, mental distraction, self-regulated cognition, motivational orientations.