

البحث الثاني:

**فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في
تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة
من طالبات المرحلة الجامعية**

المصادر :

د/ حنان حسين محمود

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة القصيم

د/ أنسام مصطفى بظاظو

أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية

د/ حنان حسين محمود د/ أنسام مصطفى بظاظو

• الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على أثر البرنامج في تخفيض سلوك التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى الطالبات، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبقت الدراسة الأدوات التالية: برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية مثل (حل المشكلة - النمذجة - الحوار الذاتي - إعادة البناء المعرفي - لعب الدور - الحوار والمناقشة - التفكير بصوت عالي) في التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقائمة مهارات ما وراء المعرفي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس قلق الامتحان إعداد الباحثان ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقائمة التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - إستراتيجية المعالجة - التقويم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على كل من مقياس التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لصالح القياس البعدي. مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان

كلمات مفتاحية: مهارات التفكير ما وراء المعرفي، التسويف الأكاديمي، قلق الامتحان

Effectiveness of Cognitive Behavioral Program for Developing Skills of Meta-Cognitive Thinking to reduce academic procrastination and test anxiety for A sample of University Students

Dr. Hanan Hussein Mahmoud, Dr. Ansam Mustafa Bazazo

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of cognitive behavioral program for developing skills of meta-cognitive thinking for a sample of university students in order to reduce academic procrastination and test-anxiety for students The study had been applied upon a sample of 57 student from Third level in Special Education department in Qassim university. The study used experimental schedule and applied the following materials: (prepared by present researchers) -A program based on using cognitive behavioral techniques as (problems solving -modeling-self dialogue-cognitive restructure-role playing-discussion and dialogue -loud thinking) for training upon skills of meta-cognitive thinking, Inventory of meta-cognitive skills, Scale of academic procrastination, scale of test-anxiety.

The results of the study revealed that there are significant statistically differences at the level (0.01) between average of scores of sample of pre and post measurement of skills of inventory of meta-cognitive thinking (planning-information management-comprehension monitoring-debugging strategy-evaluation) and general score in favor of post measurement. Also there are significant statistically differences at level (0.01) between average of scores of sample of pre and post measurement of scale of academic procrastination and scale of test anxiety in favor of post measurement. This reveals the effectiveness of the program for developing skills of meta-cognition and reducing academic procrastination and test anxiety for the sample of the study.

Key Words: Skills of meta-cognitive thinking, Academic Procrastination, Test anxiety

• مقدمة:

إن التطور العلمي الهائل والاهتمام المتزايد بالجوانب المعرفية وجه الاهتمام إلى دراسة التفكير والأساليب التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات ومدى وعيهم بأسلوب تفكيرهم مما أدى إلى وجود تغير في طريقة اكتساب المعرفة بإدخال أساليب جديدة تساعد على تنمية التفكير والتركيز على تعليم الطالب كيف يفكر وكيف يوجه تفكيره من خلال التفكير في التفكير ليصبح ذات قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات. (أزهار رشيد، ٢٠١٣، ١٨٩)

وفي منتصف السبعينات من القرن العشرين ظهر مصطلح التفكير ما وراء المعرفي Cognitive thinking ويعتد هذا النوع من التفكير من أرقى أنواع التفكير. (الجراح، ٢٠٠٣، ٥)

ويذكر العتوم (٢٠٠٤) أن التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة حيث يصف العلماء العمليات ما وراء المعرفية على أنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التعلم والتفكير. (الغرايبة، ٢٠٠٩، ١٢٤-١٢٧)

ويرى (Schraw & Dennison 1994) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتضمن خمس فئات رئيسية هي التخطيط واستراتيجيات إدارة المعلومات ومراقبة الفهم واستراتيجيات المعالجة والتقييم. (Schraw & Dennison 1994، 474)

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلاب، حيث يزيد من وعيهم لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه

مشكلة في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات عدة، ويقيم كلا منها، ويختار ما يناسبه، وبذلك يكون مفكرا منتجا. (الجراح و عبيدات، ٢٠١١، ١٤٦)

وقد بينت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أهمية التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة للطلبة حيث أظهرت نتائج دراسة (Bouffarrd & Laviree , 1993) أن التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الانجاز العالي للطلاب مقارنة مع الطلبة غير الموهوبين من ذوي الانجاز المتدني. (الحموري وأبو مخ، ٢٠١١، ١٤٦٧)

كما أوضحت دراسة مارزانو (١٩٩٨) التي أجراها حول (٤٠٠) من الوسائل التعليمية المختلفة أن المدخلات التي تركز على طريقة تفكير الطلاب في تفكيرهم هي الأكثر فعالية في تحسين قابلية الطلاب للتعلم. (مارانوا، ١٩٩٨، ٦٠)

ويضيف (٢٠٠٠) Osborn أن دراسة التفكير ما وراء المعرفي داخل غرفة الصف تساعد على تحسين أداء الطلاب، وتحسن من اتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية، وتجعلهم يشعرون بأنهم مسئولين نحو أمر تعليمهم. (عبيد، ٢٠٠٤، ٤٣)

وكذلك أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Wong 2012) ودراسة (Rachmawati 2015) على أن وعى الطلاب بمهارات التفكير ما وراء المعرفي Meta cognitive skills قد يسهم في مواجهة الكثير من المشكلات التي أصبحت موجودة ومنتشرة في نظمنا التعليمية مثل مشكلة التسويف الأكاديمي Academic Procrastination .

ويعد التسويف الأكاديمي من أخطر أنواع التسويف، حيث أنه معوق رئيسي للتحصيل والانجاز الأكاديمي، وأحد الأسباب المؤدية للتأخر والفشل في الدراسة. ويعرف بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المتوقع ، رغم إدراك الطالب بأن عدم انجازه لتلك المهام سوف يؤثر سلبيا. (Senecal et al., 1995, 608)

وقد أوضحت نتائج دراسة (Wong 2012) ودراسة علاء الشعراوي ومي البغدادى (٢٠١٣) ودراسة (Rachmawati 2011) وجود علاقة سالبة بين الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسويف الأكاديمي فالطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسويفا حيث أنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على أنجاز المهام الأكاديمية. وكذلك أوضحت نتائج دراسة (Seo 2008) أنه يمكن خفض التسويف الأكاديمي عند الطلاب إذا تم التركيز على تنمية بعض المهارات مثل المراقبة الذاتية.

كما أوضحت نتائج دراسة (Umaru et al. (2014 أن تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد يسهم أيضا في التقليل من قلق الاختبار لديهم وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه دراسة نتائج دراستي (٢٠٠٠) Veenman et al. والتي أوضحت أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي يظهرن مستوى منخفض من قلق الامتحان في حين أن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة أظهروا مستوى مرتفع من قلق الامتحان. وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن القول أن تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد تحسن من قابلية الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قدرة على أنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد مما يسهم في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى الطلاب حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (Jaradat (٢٠٠٤ وجود علاقة موجبة بين التسوييف الأكاديمي وقلق الامتحان من هنا جاءت فكرة البحث الحالي والتي تحاول الوقوف عن مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات ما وراء المعرفي في تخفيض كل من التسوييف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية وخاصة أنه توجد ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات.

• مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في محاولته الإجابة عن السؤال العام التالي.
ما مدى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسوييف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعي ما وراء المعرفة ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسوييف الأكاديمي ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على كل من قائمة الوعي ما وراء المعرفة ، والتسوييف الأكاديمي ، وقلق الامتحان ؟

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات

الجامعة ، والكشف عن أثر البرنامج المقترح في تخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

• أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

« بناء برنامج معرفي سلوكي يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة بوصفها عنصر ضروري في مواقف التعلم الناجحة، وما لذلك من آثار ايجابية تعمل على زيادة قدرة الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية وإنجاز مهامهم الأكاديمية مما يساهم في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لديهم.

« بناء برنامج معرفي سلوكي إذا ثبت فعاليته في تخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان يساعد على تزويد المرشدين النفسين ببرنامج قد يكون عوناً لهم في التعامل مع الطلاب المسوفين وذوي قلق الامتحان المرتفع.

« يقدم البحث الحالي أدوات ثابتة وصادقة في قياس كل من مهارات ما وراء المعرفة، والتسويف الأكاديمي، وقلق الامتحان.

« أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية أثناء إعدادهن سوف يساعد على تأصيل تلك المهارات لديهم على نحو مباشر وأساسي مما يجعلهن أكثر فعالية في القيام بدورهن في المستقبل .

« تزويد المكتبة العربية بدراسة في أحد الموضوعات المتخصصة في علم النفس خاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات.

• حدود البحث:

تحدد نتائج البحث الحالي بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ . كما تتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهي قائمة ما وراء المعرفة إعداد (Schraw & Dennison 1994) ترجمة الباحثان، ومقياس التسويف الأكاديمي، مقياس قلق الامتحان، والبرنامج المعرفي السلوكي إعداد الباحثان، كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهي المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ومعاملات الارتباط.

• مصطلحات الدراسة.

• أولاً : مهارات ما وراء المعرفة

عرفها (Schraw & Dennison, 1994, 473) " أنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات

جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار".

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي إعداد (Schraw & Dennison, 1994) ترجمة الباحثان ويتضمن المقياس خمسة مهارات هي التخطيط واستراتيجية إدارة المعلومات ومراقبة الفهم واستراتيجيات المعالجة والتقييم.

فيما يلي التعريف الاجرائي لهذه المهارات.

« التخطيط *Planning* ويقصد به تحديد الأهداف وتحديد المصادر اللازمة للتعلم.

« استراتيجيات إدارة المعلومات *Information Management Strategies* :ويقصد بها المهارات والاستراتيجيات المتتابعة المستخدمة في معالجة المعلومات بكفاءة أكثر مثل (التنظيم – التلخيص – وانتقاء التركيز).

« مراقبة الفهم *Comprehension Monitoring* ويقصد به تقييم تعلم الفرد والاستراتيجية التي يستخدمها في التعلم.

« استراتيجيات المعالجة *Debugging Strategies* ويقصد بها الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح الفهم والأداء الخطأ.

« التقييم *Evaluation* ويقصد به تحليل الأداء ومدى فعالية الإستراتيجية بعد حدوث التعلم. (Schraw & Dennison 1994, 474)

• **ثانيا: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination**

هو التأجيل المتعمد لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع أو المحدد، وعلى الرغم من شعور الطالب بالضيق والتوتر وإدراكه بأن انجازه لتلك المهام سوف يتأثر تأثيرا سلبيا. (Senecal, et al., 1995, 607)

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

• **ثالثا : قلق الامتحان Test Anxiety**

ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار. (حامد زهران ٢٠٠٠، ٩٦) ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الراهنة.

• الإطار النظري :

• أولاً: التفكير وراء المعرفي Meta cognitive Thinking

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر مفاهيم علم النفس المعرفي غموضاً ، فقد أثار هذا المفهوم العديد من التساؤلات حوله من حيث الأساس النظري الذي يقوم عليه وأبعاده وقياسه، ويتكون مصطلح Meta cognition من كلمتين كلمة Meta تعنى ما وراء المعرفة وكلمة cognition تعنى المعرفة، وهذا النوع من التفكير موجود في الجزء الأمامي من الدماغ ويتضمن مجموعة من القدرات مثل التفسير والإدراك ، والتخطيط ، والقدرة ما وراء المعرفي خاصة بالإنسان فقط. (نوفل و سعيضان ،٢٠١١، ٢٦٤)

وقد تعددت تعريفات التفكير ما وراء المعرفة مثلها مثل بقية أنواع التفكير الأخرى ويمكن إلقاء الضوء على بعض أهم هذه التعريفات.

• تعريفات التفكير ما وراء المعرفة.

يعرفه فلافل (Flavell, 1979,910) التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير ومعرفة العمليات المعرفية . (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤- ١٢٧)

وتعرفه باريس: (Paris, 1983) بأنه هو الوعي بتفكيرنا عندما نقوم بإنجاز مهمة أو مهمات محددة، أو نستخدم هذا الوعي في مراقبة ما نفعله أو ضبطه وهو بذلك تفكير استراتيجي . (عبيد ، ٢٠٠٤ ، ٧٩)

ويعرفه (Bonds& Bonds, ١٩٩٢) " بأنها معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية ، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وتتيح هذه المراقبة للفرد فرصة أكبر للسيطرة بفاعلية على عملياته المعرفية".

ويذكر (Huitt, 1997) أن ما وراء المعرفة هي "المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، أو هي تفكير الفرد حول تفكيره". (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤- ١٢٧)

ويعرفه Schraw & Graham (١٩٩٧) بأنه الفهم والتحكم بالمعرفة مما يمكن الأفراد من مراقبة وتنظيم أدائهم المعرفي. (العتوم وآخرون، ٢٠١١، ٢٦٨)

كما يعرفه جابر عبد الحميد(١٩٩٩) بأنه تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٩)

اما (Andersen,2002) فيرى أن ما وراء المعرفة " هي العين الثالثة التي تشغل في مراقبة الفرد لاستيعابه خلال عمليات التفكير ". (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤- ١٢٧)

ويعرفه Taylor (١٩٩٩) بأنه هو عملية تقدير ما يعرفه الفرد مسبقا ، وتصور دقيق لمهام التعلم وما تتطلبه هذه المهام من مهارات ومعرفة للقيام بالاستنتاجات والاستدلالات الصحيحة عن كيفية استخدام استراتيجيات معرفية محددة في مواقف محددة بكفاءة وثبات. (الوطبان ، ٢٠١٠ ، ٨)

• مهارات التفكير ما وراء المعرفي . Meta cognition Skills

اختلف الباحثون في تعريفهم لمهارات ما وراء المعرفة ، ويمكن إلقاء الضوء على بعض التعريفات التي حاولت تحديد مهارات ما وراء المعرفة.

وقد عرفها ستيرنبرج (Sternberg, 1985-1992) على أنها " عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات". (فتحي جروان ، ١٩٩٩ ، ٤٣)

عرفها Schraw & Dennison (1994) أنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار". (Schraw & Dennison, 1994 ,473)

وعرفها فتحي جروان (1999) على أنها "مهارات عقلية معقدة و تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". (فتحي جروان ، 1999 ، ٤٤)

ويعرفها Alison (2000) بأنها محاولات الفرد الواعية لتنظيم المعرفة واليات التنظيم الذاتي مثل التحديد، التخطيط ، المراقبة والتحكم، الاختيار والتعديل المستعملة من الفرد الفعال في محاولات الوصول للفهم. (Alison, 2000 , 2)

ويشير الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) أنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتحكم في مكونات الأداء الذكي ومعالجة المعلومات. (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٨ ، ٥١)

ويعرفها العبيدات والجراح (٢٠١١) بأنها "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبناءه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام

مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة. (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ١٤٦)

يتضح لنا من العرض السابق اختلاف الباحثون حول تحديد مهارات ما وراء المعرفة منهم من حددها في ثلاثة مهارات مثل (Sternberg, 1985-1992) ومنهم من حددها في خمس مهارات مثل (Schraw & Dennison, 1994) وسوف تتبنى الدراسة الراهنة نموذج (Schraw & Dennison, 1994) والذي حدد مهارات ما وراء المعرفة في خمس مهارات هي التخطيط، إستراتيجية إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات المعالجة والتقييم.

• استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة:

هناك استراتيجيات مختلفة يمكن أن يستخدمها المعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومن هذه الاستراتيجيات:

« النمذجة : المقصود بها أن يكون المعلم نفسه النموذج أو القدوة أمام المتعلمين، ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية.

« المشاركة الثنائية: وتشير هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تضم كل مجموعة طالبين فقط توزع الأدوار بحيث يقوم أحدهما بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عالي أي يفكر بصوت مرتفع أثناء الحل بينما يطلب من الآخر أن يستمع بانتباه شديد ويدقق بكل ما يقوله زميله أي يفكر حول تفكير زميله ويقوم المعلم بالمرور بين الطلبة للتأكد من أن كل واحد يقوم بدوره بشكل جيد. (فتحي جروان ، ٢٠٠٢، ٣٣٤)

ويذكر (Blakey & Spence, 1990) أن هناك العديد من استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفة ومن هذه الاستراتيجيات:

« الحديث عن التفكير : وفيها يقوم الفرد بالحديث عن ما يجول في خاطره حول المشكلة أو الموقف الذي هو بصدد مواجهته وتصوره لهذه المشكلة وأبعادها ومكوناتها، والحلول المقترحة لحلها والاستراتيجية التي يتوقع أن تكون ناجحة في التعامل مع هذه المشكلة.

« التخطيط والتنظيم الذاتي: وذلك من خلال تعليمهم استراتيجيات تساعدهم في تقدير الوقت اللازم لأداء المهمة ، وتنظيم المواد المستخدمة، وكذلك جدولة الإجراءات الضرورية لإكمال المهمة أو النشاط.

« طرح الأسئلة: وفيها يقوم المتعلم بطرح الأسئلة على نفسه والتي تدور حول المهمة أو التعلم وطبيعته ونوعيته والعديد من الأسئلة من هذا النوع.

«التوجيه الذاتي : ويتعلم فيها المتعلم أن يوجه نفسه نحو المهمة، ومتى يطلب المساعدة، ومتى يستمر في الخطوات التي يتبعها، ومتى يتوقف ويغير هذه الخطوات .

«استخلاص عمليات التفكير: وتتضمن مراجعة النشاطات وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، وتصنيف الأفكار ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة لمعرفة الفعالة منها وغير الفعالة واستبدال الاستراتيجيات غير الفعالة عند الحاجة لذلك.

«تقويم الذات: وفيها يقوم الفرد باختبار نفسه ذاتيا، وتقييم فعالية الإجراءات التي يستخدمها لنقل الاستراتيجيات الفعالة إلى مواقف مشابهة.

«مراقبة التعلم والتفكير ذاتيا: وفيها يتم إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.

«صياغة التنبؤات: وفيها نجعل المتعلمين يقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يدرسونها .

«المعرفة حول التعلم : وفيها يتم إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية.

«نقل المعرفة: وفيها يتم اطلاع المتعلم على كيفية نقل المعرفة التي اكتسبها إلى مواقف الحياة الأخرى.

«حدد ما تعرف وما لا تعرف: وفيها يحدد الأفراد ما يعرفون، وما لا يعرفون وذلك لتحديد ما الذي يريدون معرفته . (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٥ - ١٢٦)

كما أشار كوستا (١٩٩٨) إلى العديد من استراتيجيات تنمية وراء المعرفة ويحددها فيما يلي:

- «إستراتيجية التخطيط.
- «إستراتيجية توليد الأسئلة.
- «إستراتيجية الاختيار.
- «إستراتيجية استخدام محكات متعددة للتقييم.
- «إستراتيجية إعطاء النقد والتقدير.
- «إستراتيجية عدم قبول كلمة لا أستطيع.
- «إستراتيجية إعادة صياغة أفكار وأقوال الطلاب.
- «إستراتيجية تسمية سلوكيات الطلاب.
- «إستراتيجية تحديد المصطلحات وتوضيحها.
- «إستراتيجية لعب الدور والمحاكاة.
- «إستراتيجية كتابة التقارير المذكرات اليومية.(مريم الأحمدى ، ٢٠١٢ ، ١٢٩)

كما أوضحت نتائج دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) فعالية برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف السابع، وكذلك أوضحت نتائج دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) فعالية استراتيجيات العصف الذهني والتساؤل الذاتي والنمذجة واستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، كما أوضحت نتائج دراسة أبو سعود (٢٠٠٩) فعالية برنامج قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

• علاقة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

وقد أوضحت نتائج دراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادى (٢٠١٣) ودراسة Rachmawati (2011) وجود علاقة سالبة بين الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسويف الأكاديمي فالطلاب ذوى المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسويفا حيث أنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على إنجاز المهام الأكاديمية.

كما أوضحت نتائج دراسة Umaru et al. (2014) الى أن تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد يسهم أيضا في التقليل من قلق الامتحان لديهم، وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (٢٠٠٠) Veenman et al. والتي أوضحت أن الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي يظهرن مستوى منخفض من قلق الاختبار في حين أن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة اظهروا مستوى مرتفع من قلق الامتحان.

• ثانيا : التسويف الأكاديمي Academic Procrastination.

• تعريفه:

يعرفه (Senecal, et al., 1995, 607) بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع رغم اعتقاد الفرد بأن انجازه لتلك المهام سوف يؤثر تأثيرا سلبيا.

يرى (Lay & Schouwenburg, 1993, 647) أنه تأجيل البدء في المهمات التي ينوى الفرد في النهاية انجازها، وينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر.

كما عرفه (Binder, 2000) بأنه تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجة التناقض بين النية والفعل.

ويعرفه (Johnson et al., 2000, 270) بأنه الميل إلى تأجيل القيام بعمل ما حتى وقت لاحق.

ويعرف (Chu & Choi, 2005, 455) التسويف الأكاديمي بأنه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتيا، والميل السلوكي لتأجيل المهام الضرورية للوصول إلى الهدف المنشود.

ويرى (Steel, 2007, 67) أن التسويف الأكاديمي يظهر في التأخير المتعمد في استكمال المهام الأكاديمية عن الوقت المتوقع أو المحدد على الرغم من شعور الفرد بالألم نتيجة لتأخره.

ويعرفه (Dietz et al., 2007, 893) بأنه تأجيل أنشطة التعلم نتيجة لبعض القيم البارزة في المجتمع، وعدم سعى الطلاب إلى تحقيق أهدافهم، ويقضون أوقات الفراغ مع الزملاء، لادعائهم بعدم وجود وقت لتنظيم المهام الأكاديمية، ولديهم الرغبة في تأخير أنشطة التعلم الشاقة.

ويضيف (Seo, 2008, 753) أن التسويف الأكاديمي عبارة عن تأجيل الأنشطة الأكاديمية الضرورية بقصد انجازها في نهاية الوقت المحدد لها.

من استعراض التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت في معظمها على أن التسويف هو التأجيل المتعمد القيام بالمهام الأكاديمية، وعدم قدرة الفرد على انجاز المهام في الوقت المحدد، وأن التسويف يؤدي إلى شعور الطالب بالتوتر والألم النفسي، ويؤثر بشكل سلبي على الأداء.

• مكوناته:

أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli, 2003, 28)، بينما أشار البعض الآخر من الباحثين أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف.

• أنماط التسويف:

تري (Maria et al., 2010) أن هناك ثلاثة أنواع من التسويف هي:

«التسويف الاستثنائي *arousal procrastination* ويعنى التأجيل للبحث عن الإثارة.

«التسويف التجنبي *avoidant procrastination* ويعنى التأجيل لتجنب الفضل.

«التسويف القراري *decisional procrastination* وتعنى التأجيل المتعمد للقرارات. (اعتدال عباس، ٢٠١٥، ٦٢)

ويضيف (Jskender,2011,231) إلى أن هناك أنواع أخرى وعديدة للتسويف من بينها التسويف في مهمات الحياة الروتينية ، التسويف في اتخاذ القرارات ، والتسويف الأكاديمي .

كما يشير (Chu & Choi ,2005 ,245) أنه يوجد شكلان للتسويف هما: التسوفون السلبيون procrastinators passive والتسوفون النشطاء Active procrastinator .

• أسباب التسويف:

وقد لخصت نتائج دراسة (Tuckman ,1991) أسباب التسويف في عدم القدرة على انجاز المهام وتدني تقدير الذات وانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية واليقظة وارتفاع مستوى الضغوط والاكتئاب .

أما دراسة (Noran (2000 فقد توصلت إلى أسباب مختلفة للتسويف وهي ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة، والخوف والقلق المرتبط بالفشل، كما أشارت دراسة معاوية غزالة (٢٠١٢) إلى أن من أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة كانت الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

كما خلصت نتائج دراسة (Ozer & Ferrari (2011 إلى وجود أربع أسباب للتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية هي: الكمالية – كراهية المهمة – التمرد ضد السيطرة – المخاطرة، وتضيف دراسة (Jacobs(2014 أن من أهم أسباب الشائعة للتسويف تتمثل في الخوف من الشعور بالنقص، قلق المهمة المعقدة، عدم الثقة بالنفس، عدم التركيز، التردد، الملل من التفصيلات، وكذلك أسفرت دراسة اعتدال حسانين (٢٠١٥) إلى وجود تأثير مباشر وموجب من الكمالية السلبية والتي تتمثل (وضع الطالب أهداف غير واقعية والشعور بالفشل والإحباط إذا لم تتحقق هذه الأهداف) على التسويف الأكاديمي.

• الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي:

أكدت دراسة فريخ العنزي ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) ودراسة (Binder (2000 على الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي حيث تظهر تلك الآثار في انخفاض معدل حضور المحاضرات، وظهور بعض المظاهر الانفعالية السلبية كالشعور بالتوتر، والشعور بالذنب، عدم الكفاءة، والخوف الشديد، كما أوضحت دراسة Jaradat (٢٠٠٤) وجود ارتباط إيجابي بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان، وكذلك أكدت بعض الدراسات وجود ارتباط موجب بين الأداء الأكاديمي المنخفض والتسويف الأكاديمي. (owen Newbegin,1997 ;vanferde , 2003) (Ferrari ,1991; &

• ثالثاً : قلق الامتحان . Test Anxiety

• تعريف قلق الامتحان :

عرف Spielberger & Sarason (١٩٧٨) قلق الامتحان بأنه سمة في الشخصية في موقف محدد وتتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان ، ويحدد الانزعاج Worry على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل ، ويحدد Emotionality على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومي . (صالح حسن، ٢٠٠٥، ٢٠٧)

ويرى أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) أن قلق الامتحان ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل بأنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهتها . (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٦ ، ٨٨)

أما محمود على شعيب (١٩٨٨) فقد عرف قلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والфизиولوجية . (محمود على شعيب، ١٩٨٧، ٩٥)

وتعرف الجلالي (١٩٨٩) قلق الامتحان بأنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٧٧)

كما عرف مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩١) قلق الامتحان بأنه نوع من أنواع القلق المرتبطة بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم الكبير عند مواجهة الاختبارات ويتولد قلق الامتحان في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والأطفال الآخرين وهو شائع لدى معظم التلاميذ (مجدى عبد الكريم، ١٩٩١، ١٦٥)

ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكبرة تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الاختبار ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار. (حامد زهران ، ٢٠٠٠ ، ٩٦)

من استعراض التعريفات السابقة لقلق الامتحان نجد أن الباحثون اختلفوا في تصنيف قلق الامتحان فقد اتفق كل من محمود على شعيب (١٩٨٨)، احمد

عبد الخالق (١٩٧٨)، مجدى عبد الكريم (١٩٩١)، الجلالى (١٩٨٩) على أن قلق الامتحان حالة طارئة تزول بزوال المواقف التي تبعثها إما Sarason (1987) & Spielberger فقد اعتبروا قلق الامتحان سمة ثابتة نسبيا في الشخصية يختلف فيها الأفراد من حيث الدرجة .

• مكوناته:

يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

المكون المعرفي أو الانزعاج Worry حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق، المكون الانفعالي أو الانفعالية Emotionality حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات، وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (سامر جميل، ٢٠٠٢، ٢٤٦)

• تصنيفات قلق الاختبار:

❖ قلق الاختبار الميسر *Facilitative*: وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات ويسر أداء الاختبار.

❖ قلق الاختبار المعسر *Debilitative*: وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن (قلق الاختبار المعسر) الزائد أو المرتفع، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (حامد زهران، ٩٨، ٢٠٠٠)

• أسباب قلق الامتحان :

حدد محمود على شعيب (١٩٨٨) خمسة عوامل لقلق الامتحان هي :

- ❖ الخوف والرغبة من الاختبار.
- ❖ الضغط النفسي من الاختبار.
- ❖ الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- ❖ الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- ❖ الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار . (محمود على شعيب، ٩٥، ١٩٨٨)

كما يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية - نقص الرغبة في النجاح والتفوق - وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته - ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل - قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، و قصور في مهارات اخذ الاختبار- التمرکز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس - الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات - صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف علي الاختبارات - الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب - الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل - محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق - اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة -العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٩٩)

أما دراسة سليمة السايحي (٢٠١٢) فقد أوضحت أن قلق الامتحان يرجع إلى عدة أسباب هي : الضغوط المدرسية ، والضغوط الأسرية ، كما أن هناك أسباب خاصة بالتلميذ مثل عاداته في الاستذكار ، شخصيته القلقة ، الفشل الدراسي، مستوى ذكائه، المستوى الدراسي للطالب، التخصص الدراسي. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٨٥-٧٧)

• أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

- ◀ التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلسل بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الاختبار.
- ◀ كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها .
- ◀ تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفوتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
- ◀ الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار (منذر عبد الحميد الضامن ، ٢٠٢١، ٢٠٣)
- ◀ الخوف والرغبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.
- ◀ اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- ◀ الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- ◀ تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز و استدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان

«العرب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الاختبار.
«وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (حامد زهران، ١٠٠، ٢٠٠٠)

• الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض لأهم البحوث المرتبطة بالدراسة الحالية في ثلاثة محاور هي:

• أولاً: الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

هدفت دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي، ولاختبار فعالية هذا البرنامج طبق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج، وذلك لتحقيق من صحة الفرضيات التالية:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة من طالبات الصف السابع بمدينة تعز، وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما استخدمت الباحثة في معالجة البيانات اختبار (ت)، وأكدت النتائج قبول الفرضين الأول والثاني مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

كما هدفت دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) إلى تقصي أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغرة، وللتحقق من هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد تم اختيار شعبتي من طلاب الصف التاسع بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها (٧٤ طالباً) وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عدده (٩٠) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وطُبقت الدراسة قائمة مهارات ما وراء المعرفة، ودليل المعلم،

ودليل الطالب إعداد الباحث، كما استخدم في معالجة البيانات اختبار (ت)، والنسب المئوية ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي مما يدل على فعالية البرنامج التقني في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة.

أما دراسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي (العصف الذهني - التساؤل الذاتي - النمذجة - إستراتيجية k-w-l) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير ما فوق المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط تم تقسيمهم إلى (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية و (٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار التفكير ما فوق المعرفي، اختبار مهارات القراءة الإبداعية، دليل المعلم. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفي.

وفي نفس الاتجاه فقد هدفت دراسة محمود عكاشة، وإيمان ضحا (٢٠١٢) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية والكشف عن أثر ذلك البرنامج على سلوك حل المشكلات لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس ما وراء المعرفي، كما استخدم الباحثان في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكولات، واختبار سلوك حل المشكلات، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في سياق تعاوني من إعداد الباحثان وقد اعتمد البرنامج التدريبي على استخدام بعض الاستراتيجيات مثل (النمذجة - التفكير بصوت عالي - الأسئلة الذاتية - إعادة الصياغة - وصف مسار التفكير كتابية - وضع الخطط) ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في مهارات ما وراء المعرفة وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

• ثانيا: الدراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي.

هدفت دراسة (Rachmawati 2011) الى بحث العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وبين التسويق الأكاديمي لدى طلاب جامعة SARNAG، حيث

افترضت الدراسة وجود علاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وهي (طلب المساعدة - معالجة المعلومات - تقييم المعلومات - تحديد الهدف - التقويم) وبين التسوييف الأكاديمي ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٩) طالب وطالبة من جامعة SARNAG ، واستخدمت الدراسة قائمة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة من إعداد (Chraw & Dennison (1994) ومقياس التسوييف الأكاديمي إعداد (Rani (2014) واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات معاملات الارتباط ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة سلبية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وبين التسوييف الأكاديمي ، حيث أنه كلما ارتفع مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى الطالب كلما قل التسوييف الأكاديمي والعكس صحيح فكلما أنخفض مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى الطالب كلما ارتفع التسوييف الأكاديمي .

كما هدفت دراسة (Wong (2012 إلى فحص علاقة كل من الوعي بمهارات ما وراء المعرفة والتسوييف بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وأجريت الدراسة على عينة تضمنت (٣١٤) من طلاب جامعة هونج كونج ، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات ، المجموعة الأولى تضمنت الطلاب مرتفعي التسوييف ومرتفعي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ، المجموعة الثانية تضمنت الطلاب منخفضي التسوييف ومنخفضي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ، والمجموعة الثالثة تضمنت مرتفعي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومنخفضي التسوييف ، المجموعة الرابعة تضمنت منخفضي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومرتفعي التسوييف ، وتمت المقارنة بين المجموعات الأربعة في الأداء الأكاديمي ، وطبقت الدراسة قائمة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة إعداد (Chraw & Dennison (1994) ومقياس التسوييف إعداد (Aitken (1982) ، كما استخدمت في معالجة البيانات اختبار (ت) وتحليل التباين بين المجموعات ومعاملات الارتباط ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط سالب ودال بين درجات الطلاب في أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس التسوييف .

أما دراسة علاء الشعراوى ومي البغدادي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التلکؤ الأكاديمي وعلاقة التلکؤ الأكاديمي بمهارات ما وراء المعرفة وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالب و (١٦٩) طالبة من طلاب كلية التربية ، وطبقت الدراسة مقياس التلکؤ الأكاديمي إعداد علاء الشعراوى ومقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد الباحثان ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة سلبية ودالة بين درجات أبعاد مقياس التلکؤ الأكاديمي ودرجات مقياس ما وراء المعرفة .

• ثالثا: الدراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان.

دراسة (Umaru et al. (2014) هدفت إلى معرفة تأثير التعليم من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة على كل من قلق الامتحان المرتبط بمادة الرياضيات والاهتمام بمادة الرياضيات لدى عينة من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ، وتضمنت العينة (١٢٩) طالب بالمرحلة الثانوية بنيجيريا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة وطُبقت الدراسة قائمة الاهتمام بمادة الرياضيات و مقياس قلق الامتحان ، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب تحليل التباين ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن التعليم من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ساعد على خفض قلق الامتحان المرتبط بمادة الرياضيات كما أسهم في زياد الاهتمام بمادة الرياضيات لدى الطلاب ذوي المستوى التحصيل الدراسي المنخفض عند مقارنتهم بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

أما (Veenman et al. (٢٠٠٠) فقد حاولوا التعرف على دور مهارات ما وراء المعرفة في قلق الامتحان من خلال إجراء دراستين : الدراسة الأولى هدفت إلى التعرف على الفروق بين المفحوصين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان و المفحوصين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان في كل من مهارات ما وراء المعرفة، وأدائهم في حل المشكلات الرياضية ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) طالب من مدارس هولندا مما تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢- ١٣) سنة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين : مجموعة الطلاب ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان وعددهم (٢٠) ، والطلاب ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان وعددهم (١٠)، وطُبقت الدراسة مقياس قلق الامتحان إعداد Morris (1981) . et al . كما استخدمت الدراسة في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة الملاحظة المنظمة للتلاميذ أثناء حل المشكلات الرياضية ، وطريقة تحليل برتوكولات التفكير بصوت عالي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان أظهروا مستوى أعلى من مهارات ما وراء المعرفة كما أظهروا مستوى أعلى من الأداء عند حل المشكلات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلاب ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان. أما الدراسة الثانية فقد هدفت إلى التحقق من نتائج الدراسة الأولى ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (٧٥) من طلاب مدارس هولندا مما تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢- ١٣) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة الأولى تضمنت (٥٠) من الطلاب مرتفعي قلق الامتحان، والمجموعة الثانية تضمنت (٢٥) من الطلاب منخفضي قلق الامتحان واستخدمت الدراسة في قياس مهارات ما وراء المعرفة أسلوب الملاحظة المنظمة للتلاميذ أثناء حل المشكلات الرياضية ، وقد أكدت نتائج الدراسة الثانية النتائج التي أسفرت عنها

الدراسة الأولى ، مما جعل الباحثون يقترحوا أن مهارات ما وراء المعرفة قد تكون متغيرات وسيطة في العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي .

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

◀ معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات ما وراء المعرفة أجريت على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) ودراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) وبعضها أجريت على المرحلة الثانوية مثل دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) بينما توجد ندرة في الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها .

◀ استخدمت الدراسات السابقة استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة فبعضها استخدم إستراتيجية حل المشكلات مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) وبعضها استخدم إستراتيجية النمذجة مثل دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، كما استخدمت بعض الدراسات إستراتيجية الأسئلة الذاتية مثل دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، إلى جانب بعض الاستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني و إستراتيجية *k-w-l* في دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) واستراتيجيات التفكير بصوت عالي ووضع الخطط و إعادة الصياغة في دراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج المستخدم لتنمية مهارات التفكير في الدراسة الحالية .

◀ استخدمت جميع الدراسات السابقة والتي تم عرضها في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة التقدير الذاتي ماعدا دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ودراسة (Veenman et al. ٢٠٠٠) فقد استخدمت في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكول .

◀ اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين مهارات ما وراء المعرفة والتسويق الأكاديمي حيث أوضحت نتائج دراسة كل من Rachmawati (2011) ودراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوي ومي البغدادي (٢٠١٣) والتي أجريت جميعها على طلاب مرحلة الجامعة أنه كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كلما قل التسويق الأكاديمي لديهم .

◀ اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان حيث أوضحت نتائج دراسة كل من Umaru et al.

(2014) ودراسة (Veenman et al. (٢٠٠٠) أنه كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كلما انخفض مستوى قلق الامتحان لديهم. معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان أجريت على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة مثل دراسة Umaru et al. (2014) التي أجريت على المرحلة الثانوية، ودراسة (Veenman et al. التي أجريت على المرحلة المتوسطة ولم توجد في حدود علما الباحثان دراسة اهتمت ببحث هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة.

• فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري وما تم عرضه من الدراسات السابقة في هذا المجال يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعي ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على كل من قائمة الوعي بما وراء المعرفة ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس قلق الامتحان.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، كما استخدمت الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي.

• عينة الدراسة الاستطلاعية :

اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى (الثالث) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) طالبة.

• عينة الدراسة الأساسية :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٥٧) من طالبات المستوى (الثالث) بكلية التربية - قسم التربية الخاصة - جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م .

• أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية.

« برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي

« قائمة الوعي ما وراء المعرفي.

« مقياس التسوييف الأكاديمي.

« مقياس قلق الامتحان.

• برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

• أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلي تنمية مهارات ما وراء المعرفة للحد من ظاهرة التسوييف الأكاديمي والتخفيف من حدة قلق الامتحان لدي عينة من طالبات كلية التربية ،بالإضافة إلي اكتساب القدرة المستمرة علي مواجهة المشكلات الأكاديمية بالوحدات الدراسية بكل درس فيها وذلك من خلال الآتي :

« توظيف العديد من الفنيات المعرفية السلوكية مثل حل المشكلات -إعادة البناء المعرفي -النمذجة لعب الدور -الحوار الذاتي -المناقشة والحوار -التفكير بصوت عالي.

« الوعي بما تقوم به الطالبة من توظيف لمهارة التخطيط قبل حل المشكلة الدراسية وأثناء حلها

« تفعيل الطالبة لمهارة مراقبة الفهم عند قيامها بحل المشكلة مثل التسوييف الأكاديمي والوعي بذلك.

« تعديل السلوكيات السلبية الناتجة عن اضطراب قلق الاختبار وما يرتبط بها من أفكار غير عقلانية واستبدالها بأخري ذات إجابات ومدلولات منطقية مثل أريد تعلم ذلك بالفعل ، أسعي للحصول علي مزيد من المعلومات والمهارات وتوظيف إدارة المعلومات في ذلك

« الحد من التسوييف الأكاديمي وتأجيل المهام الدراسية.

« تخفيف المعاناة من قلق الامتحان وما يرتبط به من مشكلات.

« تحقيق إعادة البناء المعرفي عند حل المشكلات الدراسية والوعي بذلك.

« استخدام مهارة التقويم لكي تتمكن الطالبة من تقويم أدائها أثناء وبعد حلها للمشكلة من حيث تقييم مدي تحقيق الهدف ، وتقييم مدي ملائمة

الأساليب المستخدمة ، وتقييم دقة النتائج وكفاءتها ، وكذلك تقييم كيفية معالجة الأخطاء بالتفكير.

« الوعي بمهارة استراتيجيات المعالجة عند حل المشكلات الدراسية.

• أهمية البرنامج :

« تصميم وبناء برنامج معرفي سلوكي يساعد علي تنمية مهارات ما وراء

المعرفة والحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

« التدريب علي الأنشطة المتعددة المتطلبية التي تساهم في تعديل السلوكيات

السلبية والتي يتم تنفيذ إجراءاتها من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة

(التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة -

التقييم) .

• خطوات إعداد محتوى البرنامج:

قامت الباحثتان بإعداد محتوى برنامج الدراسة الحالية من خلال عدة

خطوات كالآتي :

« مراجعة الأدبيات والاطلاع علي التراث السيكلوجي للمحاور الآتية:

✓ مهارات ما وراء المعرفة وذلك للاستفادة منها في تصميم برنامج الدراسة.

✓ برامج تعليم مهارات التفكير ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

✓ المشكلات الدراسية العامة والمشكلات الأكاديمية الخاصة بالدراسة

الحالية كالتسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

« إعداد مجموعة من أوراق العمل الخاصة بكافة الجلسات بحيث يتم بكل

ورقة عمل تدوين للأفكار وخطط العمل المقترحة لدي الطالبات.

« إعداد عدة أوراق خاصة بالواجبات والأنشطة المنزلية التي يتم تكليف

الطالبات بها عقب كل جلسة والتي يتم تقييمها ومناقشتها بالجلسة

التالية.

« وضع مخطط وتصور زمني للجلسات التدريبية شاملة محتوى كل جلسة

وما يصاحبها من أنشطة تنفيذية.

« عرض البرنامج التدريبي في صورته النهائية وما يشمله من تفاصيل خاصة

بأوراق العمل والأنشطة المتعددة علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في

المجال لإبداء الرأي في محتوى البرنامج وما شمله من فنيات تدريبية

وأنشطة مصاحبة ووسائل مستخدمة.

« تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين وكذلك إعداد الصورة

النهائية للبرنامج.

• الفنيات المستخدمة ببرنامج الدراسة:

تتضمن البرنامج فنيات معرفية وسلوكية متعددة هي.

فنية حل المشكلات - إعادة البناء المعرفي - النمذجة - الحوار والمناقشة
لعبة الدور - الحوار الذاتي - التفكير بصوت عالي.

• طبيعة البرنامج

« الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج: يتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٦) وهو يشمل مقرر تعديل سلوك ويشتمل علي ثلاثة عشرة درسا، ويستغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين أسبوعيا، كما تتراوح الفترة الزمنية للجلسة ستون دقيقة.

« عدد جلسات البرنامج : يشتمل البرنامج ١٢ جلسة تدريبية تشتمل علي عدة فنيات تدريبية تهدف إلي تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة - التقييم) للحد من التسويف الأكاديمي وللتخفيف من حدة قلق الاختبار وما يرتبط به من مشكلات.

« السياق التعاوني داخل جلسات البرنامج:

✓ تم تنظيم السياق التعاوني بين أفراد المجموعة التجريبية وفقا لترتيب العناصر الآتية

✓ تم تكليف أفراد المجموعة بدءا بالثنائيات بعرض احدي المشكلات الدراسية عن التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان وما يرتبط بهما من أفكار متلاحقة غير منطقية وسلوكيات متتابعة غير مقبولة في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط للتفكير وإدارة للمعلومات المقدمة.

✓ تم توزيع أوراق العمل والتي ساهم فيها الجميع بتدوين الأفكار غير المنطقية المتعلقة بالمشكلة محور المناقشة بالجلسة التدريبية.

✓ تستمع احدي الطالبات لمشكلة زميلتها بالأدوار الثنائية والمشاركة في تقديم الحلول ورفض الفكرة غير المنطقية، ثم توجيه الحوار والمناقشة لزميلتها من خلال فنية إعادة البناء المعرفي وحل المشكلات .

✓ تم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة وكذلك تبادل الأفكار والتعبير عن الرأي حتى تعديل الفكرة السلبية وما يرتبط بها من سلوكيات غير صحيحة لتأجيل المهام الدراسية أو للشعور المتزايد بصورة سلبية لقلق الامتحان وتوظيف فنية لعبة الدور والنمذجة.

✓ في نهاية كل جلسة يقوم أفراد المجموعة بتسليم أوراق العمل ومعرفة الأنشطة التدريبية المطلوبة والواجبات المنزلية بالجلسة للقيام بها ثم التقويم لما تم تسجيله بكل جلسة

• قائمة الوعي ما وراء المعرفة: (MAI) Cognitive Awareness Inventory
Meta

وقام بإعداد هذه القائمة (1994) Chraw & Dennison يقيس البعد الثاني من القائمة تنظيم المعرفة Regulation of Knowledge ويتضمن هذا البعد (٣٧) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية البعد الأول التخطيط planning ويتضمن وضع الأهداف وإدارة الوقت ، وتحديد ما يجب أن نتعلمه ، وتحديد الأهداف التي يجب وضعها وكيفية تحقيقها ، واختيار أفضل البدائل عند حل المشكلة ويقيس هذا البعد (٧) مفردات، البعد الثاني استراتيجيات إدارة المعلومات Information Management Strategies وتتضمن ما الذي يجب أن نقوم به لكي نجعل المعلومة أكثر فهما مثل (التنظيم - التلخيص - الرجوع إلى خبرات سابقة - القدرة على تجزئة المعلومة إلى أجزاء - انتقاء التركيز) ويقيس هذا البعد (١٠) مفردات ، البعد الثالث مراقبة الفهم Comprehension Monitoring ويتضمن التحقق من فهم الفرد وتقدمه، وما هي البدائل المتاحة وهل الإستراتيجية المستخدمة مفيدة في فهم المحتوى ، أي أن هذا البعد يتضمن تقييم الفرد للإستراتيجية التي يستخدمها للتعلم ويقيس هذا البعد (٧) مفردات ، البعد الرابع استراتيجيات المعالجة Debugging Strategies ويشمل قرار الفرد حول التعلم عند مواجهة صعوبة معينة أي ماذا يجب أن يفعل عند مواجهة صعوبة ما مثل "عدم الفهم" ويقيس هذا البعد (٥) مفردات ، البعد الخامس التقييم Evaluation وتتضمن معرفة ما إذا كانت عملية التعلم ناجحة وهل تم تحقيق الأهداف ويقيس هذا البعد (٦) مفردات، ويجب المخصوص على مفردات القائمة بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشده ، موافق، محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) ويتراوح مدى الدرجات على القائمة ما بين (٣٧) درجة إلى (١٨٥) درجة.

• صدق وثبات المقياس:

استخدم معدو القائمة في حساب الصدق طريقة التحليل العاملي، كما تم حساب الاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد الثاني من القائمة في الصورة الأصلية للمقياس (٠.٨٨) كما بلغ معامل ثبات القائمة ككل (٠.٩٠). (Chraw & Dennison, 1994, 460-475)

وقامت الباحثتان في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة ، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية ، ثم تم التحقق من صدق وثبات القائمة وفق الخطوات التالية:

• الخصائص السيكومترية للقائمة :

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط.

جدول رقم (١) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي في قائمة الوعي ما وراء المعرفي (ن=١٠٠)

البعد الأول التخطيط		البعد الثاني استراتيجيات إدارة المعلومة		البعد الثالث مراقبة الفهم		البعد الرابع استراتيجيات المعالجة		البعد الخامس التقييم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.549	8	0.357	١٨	0.467	25	0.517	٣٠	0.371
2	0.465	9	0.498	١٩	0.602	26	0.535	٣١	0.589
3	0.713	10	0.283	٢٠	0.617	27	0.584	٣٢	0.453
4	0.568	11	0.669	٢١	0.475	28	0.522	٣٣	0.677
5	0.627	12	0.683	٢٢	0.614	29	0.513	٣٤	0.651
6	0.665	13	0.621	٢٣	0.545			٣٥	0.652
7	0.616	14	0.691	٢٤	0.574				
		١٥	0.563						
		١٦	0.675						
		١٧	0.467						

دالة عند مستوى ٠.٠٥

دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.283 - 0.713) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الخمسة (التخطيط - استراتيجيات إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة - التقييم) والدرجة الكلية للقائمة والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي (ن=١٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	التخطيط	0.649**
٢	استراتيجيات إدارة المعلومة	0.580
٣	مراقبة الفهم	0.527
٤	استراتيجيات المعالجة	0.395
٥	التقييم	0.550

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.395 الى ٠.٦٤٩) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع القائمة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

• حساب صدق قائمة ما وراء المعرفي:

تم حساب صدق القائمة في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للقائمة ، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل بعد من أبعاد القائمة والدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية للأبعاد قائمة ما وراء المعرفي والدرجة الكلية.

جدول (٣) يوضح الصدق التمييزي للأبعاد قائمة الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية

أبعاد قائمة الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية	أعلى ٣٠٪ ن = ٣٠	أقل ٣٠٪ ن = ٣٠	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع			
التخطيط	٢١.٧٠٠	٢.٤٩٣	٣٠.٨٠٠	١.٥٤٠	٥٨
إدارة المعلومات	٣٣.٢٣٣	٢.٤٨٧	٤٥.٨٠٠	١.٩٧٢	٥٨
مراقبة الفهم	٢١.٧٠٠	٢.٢٣٠	٣١.٥٦٦	٣.٢٢٣	٥٨
استراتيجيات المعالجة	١٧.٣٣٣	١.٦٨٨	٢٤.٣٣٣	٤.٠٢٠	٥٨
التقييم	١٩.٠٣٣	١.٨٨٤	٢٦.٧٦٧	٢.٥٠١	٥٨
الدرجة الكلية	١١٧.٢٠	٨.٥٨٣	١٥٢.٥٧	٧.٩٥٩	٥٨

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم "ت" للمقارنة الطرفية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي والأبعاد الفرعية دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• حساب ثبات المقياس:

تم حساب معامل ألفا . كرونباخ لبنود كل بعد على حده، وكذلك للقائمة ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد على حده والدرجة الكلية للقائمة.

جدول (٤) يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي

م	البعد	معامل ألفا
١	التخطيط	٧٠٥.٠
٢	استراتيجيات إدارة المعلومات	٠.٧٦٩
٣	مراقبة الفهم	٠.٧٦٢
٤	استراتيجيات المعالجة	٠.٦٤٧
٥	التقييم	٠.٦١٧
٦	الدرجة الكلية	٠.٨٩٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، مما يؤكد على تمتع القائمة بدرجة مرتفعة من الثبات.

• مقياس التسويف الأكاديمي إعداد الباحثان

صممت هذه الأداة بهدف قياس درجة الطلاب في التسويف والتأجيل المقصود في أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم ، وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس المعدة سابقا وهى .

Aitken Procrastination Inventory (Aitken, 1982).

General Procrastination Scale (lay1986).

Adult Inventory for Procrastination (AIP) .

McCown & Johnson's (1989).

Tuckman procrastination scale . (Tuckman ,1991).

Academic Procrastination Scale (McCloskey, 2011).

وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٠) مفردة يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشده ، موافق ، محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) وذلك في حالة العبارات الموجبة ، أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على التوالي ، وقد تم استبعاد مفردتين طبقا للإجماع رأى المحكمين نتيجة لتداخلها في المعنى مع مفردات أخرى كما تم استبعاد ثلاثة عبارات أخرى لان معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس كانت ضعيفة وغير دالة وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٥) مفردة ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (٢٥ - ١٢٥) درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من التسويف عند الطالبة في حين تشير الدرجة الدنيا إلى مستوى منخفض من التسويف الأكاديمي .

• الخصائص السيكومترية للمقياس :

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط .

جدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي (ن=١٠٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**0.711	٦	0.530♦♦	١١	**0.283	١٦	**0.543	٢١	0.554♦♦
٢	**0.297	٧	0.344♦♦	١٢	**0.673	١٧	**0.601	٢٢	0.724♦♦
٣	**0.633	٨	0.562♦♦	١٣	0.213♦	١٨	**0.385	٢٣	0.672♦♦
٤	**0.565	٩	0.522♦♦	١٤	**0.522	١٩	**0.581	٢٤	0.746♦♦
٥	**0.457	١٠	0.355♦♦	١٥	**0.409	٢٠	**0.660	٢٥	0.311♦♦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٧٤٦) - (٠.٢١٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ما عدا المفردة رقم (١٣) فقد كانت قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

• **صدق مقياس التسويق الأكاديمي:**

تم حساب صدق مقياس التسويق الأكاديمي باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية لمفردات المقياس ، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل مفردة الدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية.

جدول (٦) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية (ن=١٠٠)

رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة
1	١٦.٨٩٧	0.01	10	١٧.٧٦٣	0.01	19	١٩.٦٠٧	0.01
2	١٠.٩٣٣	0.01	11	١٧.٥٤٧	0.01	20	٢٢.٩٧٣	0.01
3	١٦.١٠٠	0.01	12	١٦.١٣٣	0.01	21	١٣.٠١٠	0.01
٤	٢٠.٦٧٨	0.01	13	١٧.٨٥١	0.01	22	١٣.٠٧٩	0.01
5	٢٠.٩١٢	0.01	14	٢٢.٤٥٥	0.01	23	٢٠.٦٧٨	0.01
6	١٣.٠٣٦	0.01	15	١٥.٣٩٢	0.01	24	٢٢.٥٨٢	0.01
7	١٣.٧٨٣	0.01	16	١٢.٨٩٤	0.01	25	٢٢.٢٦٨	0.01
8	١٤.٠٩٩	0.01	17	١٢.٧٥٦	0.01	الدرجة الكلية	١٧.٤٧٦	0.01
9	١٨.٢٠٠	0.01	18	١٦.٠٠٠	0.01			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم " ت " للمقارنة الطرفية لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين ، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• **صدق الحك :**

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات (ن=١٠٠) على المقياس الحالى ومقياس التسويق الأكاديمي إعداد Academic Procrastination Scale (McCloskey, 2011)

وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٤١) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

• **حساب ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا . كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠.٨٩٧) وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا لمفردات المقياس ككل من (٠.٨٨٦ إلى ٠.٩٠٥) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس .

• اختبار قلق الامتحان (إعداد الباحثان)

صممت هذه الأداة بهدف قياس مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس المعدة سابقا في هذا المجال ومن أهمها: مقياس قلق الامتحان إعداد (Srason 1958) ، ومقياس قلق الامتحان إعداد (1980) Spielberg

والذي أعده للبيئة العربية محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤) ومقياس قلق الامتحان إعداد محمد حامد زهران (٢٠٠٠) ، ومقياس قلق الامتحان المعريفي إعداد، (2002) Cassidy & Johnson.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٦) مفردة يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لأوافق، لأوافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) وذلك في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على التوالي، وقد تم استبعاد مفردة طبقا للإجماع رأى المحكمين نتيجة لتداخلها في المعنى مع مفردات أخرى وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٥) مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما:

الانفعالية وتقيسها العبارات رقم (١ - ٣ - ٥ - ٦ - ١٠ - ١٣ - ١٤ - ١٦ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤) ، وبعد القلق وتقيسه العبارات رقم (٢ - ٤ - ٧ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٢ - ١٥ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢٥) ويتراوح مدى الدرجات من (٢٥) إلى (١٢٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من قلق الامتحان عند الطالبة في حين تشير الدرجة الدنيا إلى مستوى منخفض من قلق الامتحان.

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الانفعالية Emotionality والقلق Worry ويوضح الجدولان رقم (٧) ورقم (٨) قيم معاملات الارتباط .

جدول رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الانفعالية (ن=١٠٠)

بعد الانفعالية			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٣**	١٤	٠.٧٦٩♦♦
٣	٠.٤٣٢**	١٦	0.450♦♦
٥	٠.٤١٢*♦	٢١	0.768♦♦
٦	٠.٤٨٥**	٢٢	0.771♦♦
١٠	٠.٣٠٥**	٢٣	0.665♦♦
١٣	٠.٦٢٦**	٢٤	0.711♦♦

جدول رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد قلق (ن=١٠٠)

بعد القلق			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢	٠.٤١٨**	١٥	0.523♦♦
٤	٠.٤٧٠**	١٧	0.547♦♦
٧	٠.٥٣٠**♦	١٨	♦♦٠.٥٦٨
٨	٠.٥٧٩**	١٩	♦♦٠.٥١٤
٩	٠.٥٨٨**	٢٠	0.643♦♦
١١	♦♦٠.٣٧١	25	60♦♦٠.٦
١٢	**0.332		

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٠٥ - ٠.٧٧١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، كما تم حساب ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان ، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم (٩) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس قلق الامتحان بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الانفعالية	٠.٧٠٧**
القلق	٠.٨٨٨**

يتضح من الجدول السابق أن درجة الأبعاد الفرعية الانفعالية والقلق ارتبطت بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان بمعاملات ارتباط كبيرة ودالة عند مستوى (٠.٠١).

• صدق مقياس قلق الامتحان :

تم حساب صدق مقياس قلق الامتحان باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية لمفردات المقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل مفردة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية.

جدول (١٠) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية (ن=١٠٠)

رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة
1	٢٦.٢٢٢	0.01	10	٣٢.٥٤٠	0.01	19	٢٤.٤٧٣	0.01
2	٢٢.٧٨٠	0.01	11	١٢.٦٠٣	0.01	20	٢١.٩٩٨	0.01
3	٢١.٨٠٨	0.01	12	٢٠.٢٣٢	0.01	21	١٨.٨٩٤	0.01
4	٢٢.٨٣٤	0.01	13	٢٤.٨٤٧	0.01	22	١٦.٣٣٧	0.01
5	٢١.٨٧٧	0.01	14	٢٧.٤٤٥	0.01	23	٢٤.٢٩١	0.01
6	١٧.٤٧٥	0.01	15	٢٧.١٨٣	0.01	24	١٥.٧٤٧	0.01
7	٢٢.٤٠٤	0.01	16	٢٢.٤٠٤	0.01	25	٣٥.١٣٨	0.01
8	٢٤.٢٣٣	0.01	17	١٩.٧٢٩	0.01	الدرجة الكلية	٢٠.٢٨٩	0.01
9	٢٣.٠١٩	0.01	18	٢٥.٨٤٩	0.01			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع قيم " ت " للمقارنة الطرفية لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين ، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• صدق الحك :

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات (ن=١٠٠) على المقياس الحالي ومقياس قلق الامتحان اعداد Spielberg (١٩٨٠) والذي أعده للبيئة العربية محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠.٧٩٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

• حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ألفا . كرو نباخ لكل بعد على حده، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان

م	البعد	معامل ألفا
١	الانفعالية	٠.٨٢٥
٢	القلق	٠.٨٩٦
٣	المقياس ككل	٠.٩١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

• خطوات الدراسة التجريبية :

بعد إعداد الإطار النظري الذي تضمن مفاهيم الدراسة بكل أبعادها، واستعراض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة وإجراء الدراسة الاستطلاعية والتحقق من صدق وثبات الأدوات ، واختيار العينة سارت خطوات الدراسة على النحو التالي:

« التأكد من ملائمة الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج وذلك من خلال عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

« إجراء القياس القبلي على أفراد العينة التجريبية.

« تنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج مع أفراد العينة وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين في الأسبوع وبلغ عدد الجلسات (١٢) جلسة.

« إجراء القياس البعدي على أفراد العينة التجريبية.

« إجراء القياس التبعي على أفراد العينة بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور.

• نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعى ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي. ولتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٢) يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعى ما وراء المعرفة

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التخطيط	21.719	2.432	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	9.129	٠.٠١	1.69	كبير
إدارة المعلومات	٢٠.٧٨٩	٢.٩٣٢	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	١٠.٤٧٧	٠.٠١	١.٨٦	كبير
مراقبة الفهم	٢٤.٨٩٤	٣.٨١١	٢٧.٥٥٢	٤.٣٩٧	3.909	٠.٠١	0.52	متوسط
استراتيجيات المعالجة	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٥٩٦	٣.٧٢١	٤.٠٧٨	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
التقييم	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٦١٤	٣.٧١١	5.054	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
الدرجة الكلية	١٣١.٦٠	١٣.٦١٣	١٣٩.٧٠	١٦.٥٣٥	3.783	0.01	0.53	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق داله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات افراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - إستراتيجيات المعالجة - التقييم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، كما أن حجم تأثير البرنامج على مهارتي (التخطيط وإدارة المعلومات) كبيرينما كان حجم تأثير البرنامج على مهارات (مراقبة الفهم - إستراتيجيات المعالجة - التقييم) متوسط ، مما يدل على إحراز الطالبات تقدم ملحوظ في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ويعطى مؤشرا على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وترجع الباحثتان الأثر الايجابي للبرنامج إلى عدة أسباب وهي.

◀ ان الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج جذبت انتباه الطالبات وأثارت دافعتيهن وذلك بسبب تعددها وتنوعها كما أتاحة الأنشطة الفردية والجماعية المتضمنة في البرنامج للطالبات فرصة المناقشة وتبادل الآراء وجعلتهن أكثر دافعية للمشاركة.

◀ ساهمت فنية حل المشكلات بالبرنامج في إحداث تنمية للتفكير العميق والتأمل والمناقشة بين أفراد المجموعة وليس فقط مجرد استقبال معلومات عن المشكلة، إنما تبدأ بخطوات متمثلة في (تحديد المشكلة - وضع فروض

لها - مناقشة الحلول المقترحة - قبول الحل)، مما ساعد كل طالبة بالمجموعة علي أن تدرك وتشارك في ما يتم مناقشته ومن ثم تركز أفكارها لحدوث فهم للمشكلة بصورة جيدة وإيجاد الحل المناسب وتشير النتائج إلي أن الطالبات قد استفدن من حدوث تحسن فعلي في مهارات التفكير وذلك لما لفنية حل المشكلات من تأثير إيجابي في وعي الطالبات بعملياتهن النفسية الداخلية من تأمل وتفكير مستمر وعميق للمشكلات.

◀ وقد ساعدت المرحلة العمرية للطالبات وهي مرحلة الجامعة علي إمكانية الاستفادة بصورة أكثر فعالية من فنية حل المشكلات وذلك لما تتطلبه من نضج وفهم وتدبر وتأمل وتمعن بجميع جوانب المشكلة حتي حدوث إدراك فعلي واستنباط للعلاقات بين جوانب المشكلة، وفي اكتساب معلومات جديدة تنمي التفكير وتطوره بصورة أفضل كما أن مهارات ما وراء المعرفة التي تم تنميتها ساهمت في مساعدة الطالبات علي التعامل الجيد مع المشكلات من خلال المراقبة الواعية لعمليات التفكير والتي تتطلبها فنية حل المشكلات لإحداث إثراء للتفكير وحدوث نمو معرفي وارتقاء بمستوي التفكير بما يساعد علي رؤية المشكلة من جوانب متعددة وبالتالي الوصول إلي الحل الأمثل للمشكلة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) والتي أكدت علي فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

◀ كما ساهمت فنية النمذجة في إكساب الطالبات سلوكيات واستيعاب مهارات جديدة وإتقانها من خلال قيامهن بملاحظة النموذج المقدم لهن، كما ساعدت إستراتيجية الحوار الذاتي الطالبات علي تنظيم تفكيرهن من خلال الأسئلة التي طرحها الطالبة علي نفسها وتبقى في حالة إدراك لما تفعله ولماذا والى أى حد نجحت في تحقيق أهدافها وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) والتي أكدت فعالية إستراتيجية النمذجة والأسئلة الذاتية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس التسويق لصالح القياس البعدي . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة في القياسين القبلي والبعدي وذلك علي مقياس التسويق الأكاديمي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (13) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسوية.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التسوية الأكاديمية	٧٠.٧٧١	١٣.١٠٨	٦١.٦٣١	١٣.١٥٧	٥.٠٤١	٠.٠١	٠.٧٠	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسوية الأكاديمي لصالح القياس البعدي مما يدل على انخفاض درجات أفراد العينة في التسوية الأكاديمي بعد تعرضهم لجلسات البرنامج ، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (٧٠.٧٧١) ومتوسط درجات القياس البعدي (٦١.٦٣١) كما يدل مربع آيتا على وجود تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمته (٠.٧٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج المقدم للطالبات والذي أعتمد على دمج الفنيات المعرفية والسلوكية قد ساعد على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - المراقبة - معالجة الاستراتيجيات - التقييم) مما ساعد على تحسين أداء الطالبات الأكاديمي وتحسين اتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية وجعلهن يشعرن بالمسؤولية نحو تعليمهن Osborn (2000) وقلل لديهن الشعور بالكراهية والنفور من المهام الأكاديمية والذي يعتبر احد الأسباب الرئيسية للتسوية عند الطالبات وساعد على زيادة قدرتهن على إدارة الوقت وتنظيمه مما جعلهن أكثر قدرة على انجاز المهام في الوقت المحدد.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادي (٢٠١٣) ودراسة Rachmawati (2011) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة سالبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسوية الأكاديمي حيث أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسوية لأنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على انجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد وعدم تأجيلها ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سهاد محمدابراهيم (٢٠١٤) والتي أكدت على فعالية فنيات العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسوية الأكاديمي .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وذلك على مقياس قلق الاختبار باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٤) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧	قيمة T- الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط				
قلق الاختبار	٧٠.٧١	١٨.١٩٦	٦١.٧٣٦	١١.٢٢٧	٠.٠١	٠.٥٩	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي ، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (٧٠.٧٠١) ومتوسط درجات القياس البعدي (٦١.٧٣٦) مما يدل على انخفاض درجات أفراد العينة في قلق الامتحان بعد تعرضهم لجلسات البرنامج ، كما يدل مربع آيتا على وجود تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمته (٠.٥٩). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة كان يتضمن العديد من الفنيات التي أثبتت فعاليتها في خفض قلق الامتحان مثل إعادة البناء المعرفي حيث أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع من قلق الامتحان يكون لديهن بعض الأفكار السلبية والتي تعكس الشك في قدراتهن مثل "مهما درست لن انجح في الامتحان" وكان الهدف استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية مثل "لقد درست بشكل جيد وهذا سوف يمكنني من النجاح في الامتحان"، ومن الفنيات التي أسهمت في تخفيض قلق الامتحان المناقشة الجماعية حيث تم مناقشة الطالبات في معتقداتهن عن موقف الامتحان وقد تم إقناعهن من خلال المناقشة الجماعية بأن هذه المعتقدات غير عقلانية وأن موقف الامتحان لا استدعى القلق والتوتر.

وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج المستخدم في الدراسة قد أسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - المراقبة - استراتيجيات المعالجة - التقييم) مما ساعد على تحسين أداء الطالبات الدراسي، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الانجاز المرتفع . (الحموري وأبو مخ، ٢٠١١) مما أدى إلى

زيادة ثقة الطالبات في أنفسهن وخفض من مستوى قلق الامتحان لديهن حيث أشار حامد زهران (٢٠٠٠) وسليمة السايحي (٢٠١٢) إلى أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلق الامتحان نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية ، انخفاض المستوى الدراسي، وال فشل الدراسي، ووجود مشكلة في تعلم المعلومات وتنظيمها واسترجاعها. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة Umaru et al. (2014) ودراسة (Veenman et al. (2000 والتي أوضحت وجود ارتباط سالب بين مهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان ، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت اليه نتائج دراسة (Jaradat (٢٠٠٤ من فعالية العلاج المعرفي في تخفيض قلق الامتحان.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي و التتبعي على كل من قائمة الوعي ما وراء المعرفي ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس قلق الامتحان. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي للمتغيرات الثلاثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات الدراسة.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	٢٧.٧٠١	٤.٥٣١	٠.٧٢٥	غير دالة
إدارة المعلومات	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	٢٧.٢٢٨	٤.١٢٣	١.٦٥٤	غير دالة
مراقبة الفهم	٢٧.٠٥٢	٤.٣٩٧	٢٧.٠٨٧	٤.٤٢٥	٠.٧٠٤	غير دالة
استراتيجيات المعالجة	٢٤.٥٩٦	٣.٧٢١	٢٤.٧٨٩	٣.٩٣٥	١.١٠٨	غير دالة
التقويم	٢٤.٦١٤	٣.٧١١	٢٤.٦٦٦	٣.٦٩٥	١.٣٥١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٣٩.٧٠	١٦.٥٣٥	١٣٩.٦٣	١٦.٥٢٤	١.٦٥٨	غير دالة
التسويق الأكاديمي	٦١.٦٣١	١٣.١٥٧	٦١.٤٥٦	١٣.١٩٧	١.٤٢٧	غير دالة
قلق الامتحان	٦١.٧٣٦	١١.٢٢٧	٦١.٦٤٩	١١.٠٨١	١.٢١٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي في جميع مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – إدارة المعلومات – مراقبة الفهم – استراتيجيات المعالجة – التقويم) والدرجة الكلية .

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي في كل من التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض سلوك التسويف الأكاديمي، وقلق الامتحان حيث أن أفراد العينة قد حافظوا إلى حد كبير على المستوى الذي وصلوا إليه بعد انتهاء فترة البرنامج بثلاثة أشهر ويمكن إرجاع هذا التأثير الإيجابي للبرنامج إلى تركيزه على جميع جوانب الشخصية المعرفية والسلوكية كما تتضمن البرنامج فنيات متنوعة أكدت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨)، ودراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الاحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وهي أسلوب حل المشكلة - النمذجة - التفكير بصوت عالي - الحوار الذاتي، كما تضمن البرنامج فنيات إعادة البناء المعرفي والمناقشة الجماعية والتي كان لها دور في اكتساب الطالبات مهارات متعددة ساعدهن علي إدارة القلق ما قبل الامتحان وأثناء الامتحان، والتحكم الفعال في الأفكار السلبية المدعمة للتسويف الأكاديمي للمهام والتكليفات الدراسية المطلوبة حيث استمرت فاعلية البرنامج حتي بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور وانعكس ذلك التحسن في القياس التتبعي.

• التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي :
- « ضرورة الاهتمام بقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب وإعداد برامج تدريبية تهدف إلى تنميتها .
- « يجب أن تشتمل المناهج الدراسية على مواقف ومشكلات يمكن من خلالها استخدام مهارات ما وراء المعرفة مما يؤدي إلى تنمية هذا النوع من التفكير .
- « الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء أعدادهم بكليات التربية على كيفية إكساب الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفة من خلال تدريس المناهج الدراسية مما يؤدي إلى تعليم أكثر فعالية ويجعل الطلاب أكثر استقلالية في تفكيرهم .
- « توعية المعلمين بالاستراتيجيات المستخدمة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعقد الدورات التدريبية لتعريفهم بكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات .
- « اهتمام المؤسسات التربوية بظاهرة التسويف الأكاديمي ووضع الخطط والاستراتيجيات لخفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها .
- « الاهتمام بأعداد البرامج الإرشادية التي تسهم في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة .

• البحوث المقترحة :

تقترح إجراء البحوث التالية استكمالاً للدراسة الحالية .

«فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

«الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

•المراجع العربية:

- أدارد سجادة عبيد (٢٠٠٤): أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والادراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الاحياء، أطروحة دكتوراة منشورة ، قسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أزهار هادي رشيد (٢٠١٣): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٣٩، ١٨٨ - ٢١٨ .
- اعتدال عباس حسانين (٢٠١٥): النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٥، العدد ٨٧، ٥٨ - ٩٨ . - حامد زهران (٢٠٠٠) : الإرشاد النفسي المصغر ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة .
- جابر عبد الحميد (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ذكرى يوسف عبد الواسع (٢٠٠٨): فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة تعز، اليمن .
- سالم على الغرايبة (٢٠٠٩): مهارات التفكير وأساليب التعلم ، دار الزهراء ، الرياض .
- سامر جميل رضوان (٢٠٠٢): الصحة النفسية ، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- سليمة سايحي (٢٠١٢): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد السابع ، ٧٤ - ٨٩ .
- سهاد محمد ابراهيم (٢٠١٤): فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني، المجلد ٢٢، ٥١١ - ٥٤٦ .
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥) : مبادئ الصحة النفسية ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن .
- عبد الرحمن الهاشمي ، وطة الدليمي (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان .
- عبد الناصر الجراح (٢٠٠٣):أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الاخلاقي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية ، الأردن .
- عبد الناصر الجراح ، وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، العدد ٢، عمان الاردن .
- عدنان يوسف العتوم ، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.

- علاء محمود الشعراوى ،مى فتحى البغدادى (٢٠١٣): مهارات ما وراء المعرفى وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمى لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٣١، مجلد ١، ٩٥ - ١٢٨ .
- فتحى جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار الكتاب الجامعى ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
- فتحى جروان (٢٠٠٢): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- فراس الحمورى ، أحمد أبو مخ (٢٠١١): مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد ٢٥ ، العدد (٦) ، عمان ، الأردن .
- فريج العنزى ، ومحمد الدغيم (٢٠٠٣): سلوك التسوييف الدراسى وعلافته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت ،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، ١٠١ - ١٣٧ .
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩١): القلق العام والخاص - دراسة عاملية لاختبارات القلق ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس ، ١٦٢ - ١٨٠ .
- محمد بكر نوفل ، محمد قاسم سعيان (٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد حامد زهران (٢٠٠٠): الارشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلاتالدراسية، القاهرة، عالم الكتب ، الطبعة الاولى.
- محمد سليمان الوطيان (٢٠١٠): مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعى ومنخفضى الفعالية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤): "اختبار قلق الامتحان - تعليمات الاختبار"، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات ماوراء المعرفة فى سياق تعاونى على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثالث ، العدد (٥) ١٠٨ - ١٥٠ .
- محمود على شعيب(١٩٨٧): قائمة قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة السعودية ، رسالة الخليج العربى، العدد الخامس والعشرون ، ٩٥ - ١١٨ .
- مريم محمد الأحمدي (٢٠١٢): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد ٣٢، ١٢١ - ١٢٥ .
- منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣): الإرشاد النفسى، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢): التسوييف الاكاديمى انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين ،المجلة الاردنية فى العلوم التربوية ، المجلد ٨، العدد ٢، ١٣١ - ١٤٩ .

- هانى اسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩): برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة فى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة فى منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة .

• المراجع الأجنبية:

- Alison, H. (2000). Mirroring Effective Education Meta cognition and Reflection. *Australian Association for Research in Education*, Paper Presented at the AARE Annual Conference, Sydney.
- Argiropoulou, M.L, Anastasia, k.A. and Petros, R.(2010). Theory, Assessment and Intervention of Academic Procrastination: *Current findings and future directions. Paper presented at Fedora- Psyche Conference, November 17- 19, Alicante, Spain.*
- Binder, k. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Unpublished master's thesis, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Cassidy, J.C. & Johnson, R.E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. [*Contemporary Educational Psychology*](#) , 27(2), 270-295.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social, Psychology*, 145,245-264 .
- Dietz, F; Hofer M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal Education Psychology*, 77(4), 893-9٠٦.
- Ferrari, J. (1991). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Jacobs, D. (2014). Breaking the Perfectionism-Procrastination Infinite Loop. Web Standards Sherpa, issue No.29, May.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.*
- Johnson, E., Green, K., & Kluever, R. (2000). Psychometric Characteristics of the Revised Procrastination Inventory. *Research in Higher Education*, 41, 2, 269-279.
- Jskender, M.(2011). The influence of self- compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational research and Review*, 6,(2),230-234.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.

- Lay, C.H., & Schouwenburg, H. C.(1993). Trait Procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behaviour Personality*, 8, 647-662.
- Marzano, R. J. (1998).A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, CO: Mc REL.
- McCown, W. and Johnson, J. (1989a) Validation of an adult inventory of procrastination. paper presented at the Society for Personality Assessment, New York.
- McCloskey, D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination. Master of Science in psychology, the University of Texas at arlington.
- Noran, F. Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K Economy.
Available at: <http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/>
Accessed on 17 th November, 2006.
- Owens, A.M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A Causal Structural Model. *Journal of social behavior and personality* 12(4):869-887.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 (1), 33-40.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. *The American Salesman*, 48, 27-29.
- Rachmawati, D. (2011). The Correlation between Meta cognitive Awareness and Academic Procrastination on Sarmag's Students. Psychology Department, Gunadarma University, Jakarta.
- Schraw, G. and Dennison, R.S. (1994) .Assessing Meta cognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19, 460 – 475.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J.(1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self- oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-754.
- Sigall, H., Kruglanski, A. and fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 283-216.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-94.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51,473- 480.
- Umaru, Y., Onuigbo, L. N., and Uche, E. N. (2014). Effect of Instruction in Meta cognitive Skills on Mathematics Test Anxiety and Interest of Low-Achieving Students in Senior Secondary Schools. *Global Journal for Research Analysis*, 3(2), 74-78.
- Van Eerde, w. (2003).A meta- analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, Vol. 35(2003), No. 6, p. 1401-1418.
- Veenman, M.V.J., Kerseboom, L. and Imthorn,C. (2000). Test anxiety and meta cognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 13(4), 391-412.
- Wong, B. (2012). Meta cognitive awareness, procrastination and academic Performance of university students in Hong Kong. Doctoral dissertation, Leicester University, England.

