تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي

إعـــــداد

د/ مروة صادق أحمد صادق

مدرس علم النفس التربوي

قسم علم النفس التربوي– كلية التربية – جامعة الفيوم

تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي

د/ مروة صادق أحمد صادق *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي متوسط أعمارهم (١٥,١) سنة. وأعدت الباحثة مقاييس الدراسة لكل المتغيرات وهي الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي. وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من للتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف اتقان/ إقدام والإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي. ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي. كما توصلت لتأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من التنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الإنجاز الأكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثيرات غير مباشرة بين متغيرات

* **د/ مروة صادق أحمد صادق:** مدرس علم النفس التربوي قسم علم النفس التربوي– كلية التربية – جامعة الفيوم.

الدراسة وهي وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية في كل من (الانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي) عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي. وأيضاً وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر الإنجاز الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة، التابليت المدرسي، اليقظة العقلية، التنظيم الذاتي الأكاديمي، التوجه نحو الهدف، الإنجاز الأكاديمي، تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

Path analysis of causal relations between Attitude towards Mobile Learning(Schoolar Tablet), Mindfulness, Academic Self Regulation, Goal Orientations and Academic Achievement of Prep three Students

Marwa Sadek Ahmed Sadek

Abstract:

The study to Exam of causal relations between Attitude towards Mobile Learning(Schoolar Tablet), Mindfulness, Academic Self Regulation, Goal Orientations, and Academic Achievement according to the responses of of Prep three Students. the final sample size of the study became (312) students. They were asked to answer four research measures related to Attitude towards Mobile Learning(Schoolar Tablet), Mindfulness, Academic Self Regulation, Goal Orientations, were prepared by researcher.

The results were found a statistically significant positive direct effect for academic self- regulation, mastery- approach goal orientation, and academic achievement on attitude towards mobile learning(Schoolar Tablet). There was statistically significant positive direct effect was found for mindfulness on academic self-regulation. There was statistically significant positive direct effect was found for both academic self- regulation, and Performance - approach goal orientation On academic achievement.There was a statistically significant mediating role of academic self- regulation between mindfulness and academic achievement, as well as between mindfulness and attitude towards mobile learning(Schoolar Tablet). There was a statistically significant mediating role of academic achievement between academic self-regulation and attitude towards mobile learning(Schoolar Tablet). as well as between Performance- approach goal orientation and attitude towards mobile learning(Schoolar Tablet).

Key words: Attitude towards Mobile Learning (Schoolar Tablet), Mindfulness, Academic Self Regulation, Goal Orientations, Academic Achievement, Prep three Students

المقدمة:

استحدثت المؤسسات التعليمية نظاماً حديثاً للتعلم وأداء الامتحانات اعتمدت فيه تطبيق التابليت المدرسي وهو نوع من التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة Mobil learning الذي يركز على نقل المادة العلمية إلى المتعلم بعيداً عن القيود المكانية والزمانية (Yurdagül& Öz, 2018: 1) فهو التعلم الذي لايتوقف على زمان أو مكان أو أشخاص وإنما يتوقف على دافعية المتعلم وخصائصه والتي تتيح له اكتساب المعلومات وتكاملها وامتلاك المهارات اللازمه لنجاحه، هذا التعلم يقتصر فيه دور المعلم على تقديم المساعدة داخل الفصل الدراسي عند الحاجة. وقد اهتم الباحثون في هذا المجال بالتقنيات التكنولوجية اللازمة للمتعلم مثل نوع الجهاز المحمول وتوافر الانترنت، وعدد الساعات التي يقضيها المتعلم، بينما لم تلق خصائص المتعلمين وتأهيلهم واستعدادهم لهذا النوع من التعلم قبل إلتحاقهم بالمدارس الثانوية وإجبارهم عليه. وتمثل المدرسة الإعدادية – الحلقة الثانية من التعليم الأساسي– أهمية بالغة للمتعلمين فهي بمثابة البيئة الداعمة لعملية التعلم وتمثل عاملاً مهماً وأساسياً للوصول إلى التفوق والنجاح المثمر في المراحل التالية؛ حيث تزودهم بالمهارات الأساسية الاجتماعية والتعليمية والحياتية وتبني شخصياتهم وتنمي مهاراتهم واتجاهاتهم، وقدرتهم على التكيف مع كل ماهو جديد، بل وتؤهلهم لتخطي العديد من العقبات للإلتحاق بالمرحلة الثانوية ومواجهة التحديات المستقبلية ومنها التعلم بالأجهزة المحمولة (تطبيق نظام التابليت المدرسي وامتحانات الكتاب المفتوح).

لقد اتجهت بعض الدراسات حديثاً لدراسة الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة في البيئة المصرية منها دراسة (محمد المري محمد، وغادة محمد أحمد، ٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف اتجاه (أولياء الأمور، والمعلمين، والطلاب) نحو تطبيق التابليت المدرسي وامتحان الكتاب المفتوح Open Bookوتوصلت نتائجها إلى أن اتجاه المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق التابليت المدرسي وامتحانات الكتاب المفتوح كان إيجابياً، بينما كان اتجاه المتعلمين محايداً وهذا قد يرجع إلى أن اتجاه الطلاب الإيجابي نحو استخدام التكنولوجيا والأجهزة الحديثة في الألعاب

والترفيه والتسلية بصفة عامة إلا أنهم لم يتمكنوا من تحديد وتقرير ما إذا كانت ممتعة وجاذبة في التعلم كذلك أم لا.

إن الاتجاه الإيجابي للمتعلم نحو كل ماهو جديد – ومنها التعلم بالأجهزة المحمولة– يتطلب القيام بنشاط عقلي يقظ يكون قادراً على التفكير بطريقة جديدة وبديلة تتطلب يقظة وانتباه وتمكنه من التعامل مع التكنولوجيا والأجهزة الحديثة لابتكار أشياء جديدة تساعده على تنظيم ذاته والتوجه نحو أهدافه والتغلب على اتجاهاته السلبية وقلقه. إن اخفاق بعض المتعلمين في هذا النوع من التعلم وتوجههم السلبي نحوه قد لا يرجع لانخفاض نسبة ذكاءهم أو العزوف عن الدراسة أو صعوبة المواد التعليمية وإنما قد يعزى إلى مستوى اليقظة العقلية والتي تشير إلى تركيز الانتباه على الخبرات الحاضرة والحديثة أكثر من الاهتمام بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية والتي يمكن أن يستفيد منها بعيداً عن الاستغراق في الماضي أو توقع المستقبل وكي لاتكون هي شغله الشاغل؛ فالمتعلم عليه ان يواجه الأحداث الحالية كما هي في الواقع وبدون الانشغال بتقييمها وإصدار حكم عليها، وتعتبر اليقظة العقلية من العوامل المهمة للتوجه الإيجابي نحو التعلم وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، من خلال قدرته على جذب الوعي عمداً وتركيز وتنظيم الانتباه إلى اللحظة الحالية مع الانفتاح على كل ماهو جديد والتوجه نحوه والفضول وحب الاستطلاع (Orellana – Rios,Radbruch, Kern, Regel, Anton& Schmidt , 2018, 9) مما يتيح للمتعلم أن يشعر بالهدوء والتأني والقدرة على التحكم بالذات والسيطرة على سلوكياته وتحديد أهدافه ومواجهة العقبات الحالية والتحديات المستقبلية (Pintrich& Zusho, 2002).

إن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤثر سلباً في قدرة الأفراد على تنظيم معلوماتهم ومعالجتها والتحكم في قدراتهم الذاتية والتمكن من عمليات المراقبة، والتخطيط، والتقويم كما تضعف قدرتهم على مراجعة واستعراض معلوماتهم بطريقة مثمرة وبصورة ملائمة للمهام المطلوبة وهذا ما أشار إليه الأدب السيكولوجي بمصطلح "تنظيم الذات الأكاديمي" والذي يعني العملية موجهة ذاتياً تبدأ في مرحلة مبكرة من عمر المتعلم وتتطور خلال مراحل حياته ويستخدم المتعلم فيها قدراته العقلية ليحولها إلى مهارات أكاديمية من خلال وضع أهداف لتعلمه، ومراقبة تعلمه وتقييم ماتم إنجازه (Neitzel, Alexander& Johnson, 2016).

لقد أشارت بعض الدراسات السيكولوجية أن الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم تمثل استعداد المتعلم وتهيؤه له فهو نتاج قدرة المتعلم على الاستبصار بعيد المدى والانتباه والاستفادة من مهاراته الأكاديمية وتنظيمها، والتوجه نحو أهدافه فتنخفض مشاعره السلبية التي قد تعوق إنجازه مثل الخوف من الفشل (Cubukcu, 2009; Pour, 2015).

لقد أصبح ضرورة حتمية وملحة لتوجيه الدراسات السيكولوجية الحديثة نحو بحث أهم السمات والخصائص الشخصية والمعرفية التي تساعد الفرد في مرحلة مبكرة من عمره على التعلم بطرق حديثة والوصول إلى النجاح، من هذه الخصائص (اليقظة العقلية، والتنظيم الذاتي الأكاديمي، والتوجه نحو الأهداف، والإنجاز الأكاديمي) التي قد تساعد المتعلمين بالمرحلة الإعدادية على الاستعداد والتوجه نحو التعلم بالتابليت المدرسي (التعلم بالأجهزة المحمولة) في ظل الأنظمة التعليمية الحديثة لتحقيق الأهداف المنشودة للتلاميذ بصفة خاصة وللمجتمع بصفة عامة. إن تحقيق مستوى إنجاز أكاديمي لا يعبر عنه بدرجات صماء كما كان في السابق ولكنه أصبح يقوم على تركيز التلاميذ ووعيهم بنشاطهم الذاتي وخبراتهم وتجاربهم من خلال دافعيتهم للتعلم واعتمادهم على أنفسهم، وتنظيم ذاتهم وتحديد أهدافهم، والتوجه نحو تحقيقها، ومراقبة ذاتهم، وتعزيزها، مما ينتج عنها تحقيق الذات وارتفاع تقديرهم لأنفسهم وتقدير الآخرين لهم وبناء شخصية سوية واثقة بالذات في مجتمع يخطو بخطوات ثابته نحو التقدم والرقي.

مشكلة الدراسة:

إن تميز هذا العصر بالتطور المعرفي العلمي والتكنولوجي السريع أدى إلى انفجار ثقافي ومعرفي كبير ومن منطلق حرص الدولة على مواكبة هذا التطور وتحقيق التقدم واستخدام أساليب تكنولوجية حديثة في التعليم والتعلم فقد دفع المسئولين إلى تطبيق نظام التابليت المدرسي (كنوع من التعلم والتقويم بالأجهزة المحمولة) الذي يتطلب توفر بعض الخصائص الشخصية والمعرفية والمهارية لدى المتعلمين منذ مراحل الدراسة الأولى وقبل الانتقال إلى المرحلة الثانوية؛ حيث تشكل هذه الطريقة من التعلم مصدراً للقلق لدى كثير من التلاميذ وذلك لجدة هذا الأسلوب ولاعتماده الأساسي على قدرات كل تلميذ ومدى وعيه ويقظته وقدرته على تنظيم ذاته ووقته وبل أيضاً تحديد أهدافه من التعلم بنفسه كي يحقق إنجاز

أكاديمي مرتفع يُرضي التلميذ ويُرضي أولياء الأمور، ويحقق أهداف المجتمع للتقدم.

لقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية مبدئية[1] تمت على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بالعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ لمعرفة رأيهم في تطبيق نظام التعلم والتقويم من خلال استخدام التابليت المدرسي ولتعرف الخصائص التي يفترض– من وجهة نظرهم– أن تتوفر في التلميذ لتحقيق التفاعل الايجابي مع نظام التعلم بالتابليت المدرسي. وقد اتفق عدد من الطلاب على أهمية (التركيز والانتباه وزيادة الوعي والاهتمام بكل ما هو جديد) وهو ما أطلقت عليه الدراسات اليقظة العقلية، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم ذاته وكل ما يخص مذاكرته من إدارة وقته، وتقييم ذاته، وتحديد أهداف لإنجازه، بالإضافة إلى اتقان استخام أجهزة التابليت وتوافرها. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة بضرورة بحث هذه المتغيرات مع تلاميذ الصف الثالث الإعدادي واتجاهاتهم نحو التعلم بالتابليت المدرسي.

من هنا ظهرت أهمية الدراسة الحالية حيث تسعى لتغطية هذا المجال البحثي، خاصةً أنه لم تتطرق الدراسات للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في بناء واحد، وكيفية التفاعل بينهم بالشكل الذي يؤثر في اتجاه الطالب نحو التعلم بالتابليت المدرسي وانجازه الأكاديمي، كما لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها في اتجاه التلاميذ نحو التعلم بالتابليت المدرسي.

أن فهم العوامل المؤثرة في اتجاهات التلاميذ نحو التعلم بالتابليت المدرسي تتطلب القيام بدراسة التفاعل بين متغيرات الدراسة الحالية (الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالأجهزة المحمولة من خلال التابليت المدرسي، واليقظة العقلية، وتنظيم الذات الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي) من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والدور الوسطي بين المتغيرات

أسئلة الدراسة:

١. ما أدلة المطابقة لنموذج تحليل المسار المفترض للعلاقات السببية بين كل من (الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالأجهزة المحمولة من خلال التابليت

[1] العينة الاستطلاعية المبدئية (قبل بدء الدراسة) من طلاب الصف الأول الثانوي عددهم ٦٥ طالب قدمت الباحثة لهم سؤال "أكتب اهم الخصائص والسمات التي يجب أن تتوفر في طالب المرحلة الثانوية حتى يستطيع التعلم والتقويم من خلال التابليت

المدرسي، واليقظة العقلية، وتنظيم الذات الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي) لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

٢. ما دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض في الاتجاه نحو التعلم والتقويم من خلال التابليت المدرسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) اكتشاف ما إذا كان اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبل الانتقال إلى المرحلة الثانوية يفسروا تبايناً فريداً في الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة(من خلال التابليت المدرسي).

٢) اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة(من خلال التابليت المدرسي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في مجموعة من النقاط تجملها الباحثة فيما يلي:

١. الاهتمام بتلميذ المدرسة إنما ينطوي على اهتمام غير مباشر بطالب التعليم العالي؛ ذلك أن سنوات التي يقضيها طالب الجامعة يكون فيها الطالب في مرحلة سنية يتعذر معها تغيير أو إصلاح ما يكون قد أفسدته التربية والتعليم السابق ويكون إمكان الوصول به إلى التربية والتعليم السليم امر مشكوك فيه لهذا يكون من المحتم أن تصل أساليب التربية والتعليم إلى تلميذ المدرسة قبل وصوله للمراحل التالية (مديحة محمد العزبي، ١٩٨٥، ٢-٤).

٢. تسليط الضوء على فئة عمرية مهمة، حيث إن تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مرحلة المراهقة التي تُعد فترة تطور وتنمية اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، واستعداداً لتلقي التعلم بالأجهزة المحمولة، وتحديد الأهداف التي تناسب قدراته.

٣. إن أهمية هذه الدراسة تكمن في أهمية متغيراتها فالاتجاه الإيجابي نحو التعلم بالأجهزة المحمولة واليقظة الذهنية والتنظيم الذاتي والتوجه بالهدف يجعل الطالب محور العملية التعليمية أكثر نشاطاً وتركيزاً حيث يهتم بتحليل المعلومات التي يتعلمها ويخطط لها ويصيغ أهدافه بفاعلية، ويوجه عملية تعلمه في ضوء أهدافه بما يتناسب مع قدراته فيعود بالمنفعة عليه وعلى المجتمع وهذا ما يصبو إليه نظام التعليم الحالي.

٤. تسهم اليقظة العقلية في زيادة وعي التلميذ بذاته وحالته النفسية والجسمية وتعلمه وانتباهه واكتشاف مشاعره السلبية والتعامل معها، وتخفيف التوتر بل وتُحسن الذاكرة العاملة وتزيد من المرونة المعرفية (Cho, Ryu, Noh, & Lee, 2016, 71, Nivenith& Nagalakshmil, 2016,36)

٥. إن الاستعانة بالأساليب الحديثة التكنولوجية المتقدمة أصبح ضرورة لا غنى عنها للاستفادة بمزاياها وليس هناك أفضل من البحث العلمي للتوصل غلى نتائج أقرب للدقة.

٦. صممت هذه الدراسة انطلاقاً من اهتمام الدولة المصرية وحرصها على تطوير أساليب التعليم والتعلم لمسايرة الاتجاهات الحديثة في كافة أنحاء الدولة للاستفادة من التكنولوجيا المتقدمة في مراحل عمرية مبكرة.

أما من حيث الأهمية التطبيقية فقد تساعد نتائج هذه الدراسة في:

١. أن يستفيد المرشدون الأكاديميون والأخصائيون النفسيون من نتائج الدراسة في بناء برامج إرشادية للتلاميذ بهدف تنمية اليقظة الذهنية وتنظيم الذات الأكاديمي والتوجه بالأهداف لما لهم من أثر في التوجه الإيجابي نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (بالتابليت المدرسي) والإنجاز الأكاديمي.

٢. مساعدة المهتمين بالعملية التعليمية في التخطيط المناسب لتحقيق الأهداف المنشودة، والوقوف على بعض العلاقات السببية المؤثرة في اتجاه تلاميذ الصف الثالث الإعدادي نحو التعلم بالتابليت المدرسي والإنجاز الأكاديمي

٣. تكشف الدراسة عن بعض السمات والخصائص والمهارات المهمة التي يحتاج صناع القرار لمراعتها، وتدريب الطلاب عليها من أجل تأهيلهم للتعلم من خلال التابليت المدرسي.

الإطار النظري:

يشمل الإطار النظري جزأين تتناول فيهما الباحثة مفاهيم البحث ومصطلحاته، وثم يليها المبررات النظرية للعلاقة بين متغيرات البحث:

١) **مفاهيم البحث ومصطلحاته:** تتناول الباحثة في هذا الجزء مفاهيم البحث وتشمل أولاً الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة، ثانياً اليقظة العقلية، ثالثاً التنظيم الذاتي الأكاديمي، رابعاً توجهات أهداف الإنجاز، خامساً الإنجاز الأكاديمي.

أولاً- الاتجاه نحو التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي)

Attitude towards Mobile Learning(M- Learing)(Schoolar Tablet)

ستتناول الباحثة في هذا الجزء تعريف التعلم بالأجهزة المحمولة والدراسات التي تناولته، يليها الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة.

أ)التعلم بالأجهزة المحمولة Mobile Learning

غزت الأجهزة الإلكترونية جميع المجالات وخاصةً مجال التعليم، فظهرت مفاهيم متعددة منها الفصول الافتراضية، والتعليم عبر الانترنت، التعليم المتزامن /غير المتزامن Synchronous/ non- Synchronous learning، التعلم عن بعد Distance learning(D-learning)، التعلم الإلكتروني Electronic learning(E- learning)، والتعلم بالأجهزة المحمولة Mobile Learning(M- Learing).

يعتبر عام (٢٠٠٥) بداية تحديد مصطلح التعلم بالأجهزة المحمولة حيث عرفه (Traxler, 2005, 262- 264) بأنه يعني تقديم المادة العلمية للمتعلمين من خلال استخدام الأجهزة المتنقلة مثل الهاتف المحمول (الموبايل Mobile)، والتابليت Tablet، وتتميز الأداه التي يتم استخدامها لهذا النوع من التعلم بالخصوصية private، وقدرتها على الاتصال connected، مع قابليتها للتنقل protable، وصغر حجمها وخفة وزنها bite- sized, light weight مما اتاح الفرصة للوصول الفوري للمعلومات والقدرة على التعلم في أي وقت وفي أي مكان بعيداً عن قيود الزمان والمكان ؛ فالتعلم من خلال أجهزة صغيرة مستقله، ومدعمة بالتكنولوجيا تضمن حرية التعلم (Korucu& Bicer, 2018: 21). يتضح أن

التطور السريع لاستخدام الأجهزة المتنقلة المحمولة ودمجها في عملية التعلم بشكل متكامل قد شكّل مفهوم التعلم بالأجهزة المحمولة.

اختلف الباحثون في وضع تعريف محدد للتعلم بالأجهزة المحمولة ففي البداية نظر إليه الباحثون كونه ضمن أنشطة التعلم الإلكتروني التي تتم من خلال الأجهزة المحمولة، ثم تطور المفهوم إلى أنه أصبح مجال يجمع بين الحوسبة والتعلم الإلكتروني يشمل كل من التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد Korucu& Bicer, 2018, 21) واتفق مع هذا التوجه كل من Mirski and Abfalter(2004) حيث اعتبروه شكل من أشكال التعلم عن بُعد، وأشار إليه Alzaza and Yaakub(2011) بأنه تطور للتعلم الإلكتروني الذي يتم فيه استخدام الأجهزة المحمولة على نطاق واسع.

وفي عام (2008) عرفه Mcconatha, Praul& Lynch بأنه أي تعلم يتم من خلال الأجهزة المحمولة الصغيرة، وعرفه Homan & Wood(2003) بأنه التكنولوجيا التي غيرت طريقة تواصل الطلاب وتفاعلهم، وسلوكهم مع بعضهم، وانطباعاتهم وتصوراتهم تجاه تعلمهم، حيث يعتمد هذا النوع من التعلم على نقل المادة العلمية إلى المتعلم بعيداً عن القيود المكانية التي كانت تفرض على المتعلم أن ينتقل بنفسه من مكان لآخر ومن بلد لآخر بحثاً عن العلم Yurdagül&) (Dascalu, Bodea, Lytras, De Pablos& Öz, 2018, 1). وأشارت دراسة Burlacu, 2014) بعنوان "تحسين مجتمعات التعلم الإلكتروني من خلال تكوين مجموعات متعددة التخصصات" أنه نوع من التعلم الإلكتروني يعزز التعاون بين المتعلمين، ويحفز التفاعل بينهم بتبادل المعلومات. وبينهم وبين معلميهم فهو يسهل تبادل المعرفة بين الطلاب والمعلمين أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض (AL Emran and Shaalan,2014). إذاً فهو ليس قاصراً فقط على التعلم الذي يعتمد على استخدام الأجهزة المحمولة، ولكنه أيضاً تعلم يتم عبر سياقات متعددة across multiple contexts باستخدام أجهزة محمولة متنقلة في كل وأي مكان، ويساعد الطلاب والمعلمين على أداء مهامهم اليومية في فترة زمنية قصيرة باستخدام الأجهزة التكنولوجية الصغيرة (الأجهزة اللوحية التابليت، أو الهواتف الذكية) في أي وقت دون الانتقال من مكان لآخر مما يقلل الجهد ويختصر الوقت ويزيد القدرة على جمع معلومات متنوعة وحديثة وبتكلفة أقل Matias and) (Wolf, 2013. أما (منى كامل البسيوني، ٢٠١٦، ٣٦٥) فعرفته بأنه التعلم

باستخدام الأجهزة المحمولة يدوياً مثل الهاتف المحمول والتابليت بما ييسر التعليم في أي وقت وأي مكان ويحقق المرونة والتفاعل المستمر بين عناصر العملية التعليمية.

فهو أصبح ضرورة ملحة للتوافق مع الظروف المتغيرة الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

ويقصد به في الدراسة الحالية استخدام جهاز التابليت المدرسي في التعلم لتوصيل المعلومات للطلاب داخل وخارج الفصول الدراسية، واستخدامه في أداء الامتحانات مع نظام الكتاب المفتوح.

لقد توالت الدراسات التي حاولت التمييز بين التعلم بالأجهزة المحمولة التي تُمكن المتعلم من التعلم في أي مكان وزمان مناسب له وأنشطة التعلم الأخرى التي تتطلب من المتعلم أن يتنقل من مكان لآخر (Peng *et al*. 2009) فأصبح التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة شائعاً ومتزيداً يوم بعد يوم، لأنه يتيح الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة وتلبية احتياجات أكثر تنوعاً فانتشر في عديد من المؤسسات التعليمية وأصبح شائعاً حول العالم منها كوريا تركيا الهند تايلاند ونيجيريا. فأتاح للطلاب الوصول إلى المواد الدراسية عبر الإنترنت، والمشاركة في المناقشات، وطرح الأسئلة وتسجيل الملاحظات وطبق هذا النظام في عدد من الجامعات منها جامعة Purder, George Fox, Duke, وجامعة Abilene Christian التي قامت بتوزيع جهاز أيفون لكل طالب، بل وامتدت التجربة لمدارس تركيا الابتدائية والإعدادية والثانوية. ويشير هذا التزايد في استخدام التعلم بالأجهزة المحمولة إلى أنه سيزداد انتشاراً وشيوعاً ويحتل مكانة مهمة وبناءّة في العملية التعليمية (Korucu& Bicer, 2018, 22).

أشارت دراسة Vogel et al. (2009) أن فاعلية التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة يتضمن ثلاثة أبعاد هي المتعلمين، وتصميم المنهج وتقنياته، والمدرسة. وقد اهتمت الدراسات السابقة ببعدي تصميم المناهج والمقررات، وتوفير الأجهزة للمتعلمين وإعداد البيئة المدرسية، بالرغم من أن التعلم بالأجهزة المحمولة متمحور حول الطالب إلا أن عدد كبير من الدراسات ركزت على الاعتبارات التكنولوجية والتربوية لهذا التعلم أكثر من تركيزها على خصائص المتعلم مثل الدافعية والوعي والقدرة على مراقبة تعلمه والتحكم فيه في البيئات المختلفة. إن توفير الدعم

التكنولوجي والأجهزة المحمولة لا يضمن بالضرورة تعلم فعال ولكن لابد من فهم العوامل الداخلية الكامنة التي تعمل على تحسين و تعزيز أوعرقلة وإعاقة التعلم المتنقل ومنها المتغيرات المرتبطة بالمتعلم (Sha, Looi, Chen & Zhang, 2012, 367) وعلى الرغم مما أشارت إليه بعض الدراسات من أن التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة فعال في جميع المراحل التعليمية فهو من الادوات المساعدة للتعلم والتجديد فيه، ويقدم فرصة للتعلم مدى الحياة يتيح تكافؤ الفرص للطلاب، وينمي مهارات الطلاب مثل مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم الذاتي، ويزيد دافعيتهم (Corbeil& Valdes-Corbeil, 2007; Sha, Looi, Chen ve Zhang, 2012; Korucu& Bicer, 2018) إلا أنه مازال ينقصنا الدراسات التي تهتم بخصائص المتعلمين وبصفة خاصة في البيئة العربية.

ب) الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة:

الاتجاه: هو حالة الاستعداد العقلي التي تكونت عند الفرد من خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها أو اكتسبها من الآخرين، والتي توجه استجابته نحو موضوع معين. (Larsen, 2013:2)، **فهو تنظيم لمعارف الفرد ودافعيته بحيث تكون موجبة أو سالبة نحو شئ معين.** شعور الفرد العام الثابت نسبياً والذي يحدد استجابته نحو قضية أو موضوع معين بالقبول أو الرفض **ويتكون من ثلاث مكونات: المكون المعرفي:** ويشمل معارف الفرد ومعلوماته وآراءه وأفكاره عن الموضوع ذات العلاقة بالاتجاه. **المكون الوجداني:** مشاعر الفرد واتفعالاته نحو موضوع الاتجاه. وتتسم الاتجاهات بأنها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، وقابلة للقياس وقابلة للتعديل والتغيير ويمكن التعبير عنها بعبارات، وترتبط بالمثيرات والمواقف التي تحيط بالفرد، تتسم بالإيجابية أو السلبية.**وأخيراً المكون السلوكي:** ويشمل ميل الفرد ونواياه للتصرف بشكل محدد نحو موضوع الاتجاه.

ويُعرفت الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة بأنه استجابة الفرد بالقبول أو الرفض نحو استخدام التعليم الجوال وتطبيقاته المختلفة في التعليم (منى كامل البسيوني،٢٠١٦، ٣٦٣).

وتعرف الباحثة "الاتجاه نحو التعلم بالاجهزة المحمولة (التابليت المدرسي)" بأنه استجابة التلميذ بالقبول أو الرفض نحو استخدام التابليت المدرسي لتنظيم معارفه وتعلمه ودوافعه واقتناعه بأداء امتحاناته المدرسية بواسطته وفقاً

لإدراكه لقيمة وأهمية استخدامه والتسهيلات التي يقدمها له ويكون اتجاه التلميذ إما إيجابي أو سلبي او محايد.

اهتمت بعض الدراسات بدراسة اتجاه المتعلمين نحو التعلم بالأجهزة المحمولة فرأى (Ally, 2013) أنه بالرغم من المزايا المتعددة لهذا النوع من التعلم فإنه قد يفشل في بيئات تعليمية محددة، وأن فشل المنظومة التعليمية القائمة على التعلم بالأجهزة المحمولة يرجع إلى اتجاه الأفراد نحو هذا النوع من التعلم. لذا فإن Ardies, De Maeyer, Gijbels& van Keulen (2014) يوجهون إلى أهمية تعرف اتجاه المتعلمين نحو أي تكنولوجيا تعليمية جديدة ومحاولة تنميتها وتحسين هذه الاتجاهات قبل تطبيقها، وتوضيح آثارها الإيجابية والسلبية على البيئة. فاتضحت الحاجة لمعرفة اتجاه المتعلمين نحو التعلم بالأجهزة المحمولة، وتعرف العوامل الشخصية والسمات التي قد ترتبط بالنجاح والإقبال على استخدام هذا النوع من التعلم؛ حيث يمكن في ضوئها إعداد التلاميذ استعداداً لتلقي المعرفة والاستفادة العلمية بأسلوب جديد.

لقد كان لاكتشاف الأجهزة المحمولة وتطورها السريع أثراً كبيراً على عملية التعلم والتعليم الذي اعتراه تغير كبير بسببها؛ فأصبح الطلاب يصطحبون أجهزتهم المحموله إلى فصولهم الدراسية، وأكدت الدراسات أن نحو ٦٧% من الطلاب يدركون أهمية هذه الأجهزة ويستخدمونها في تحصيلهم الدراسي وأنشطتهم الأكاديمية. فأصبحت جزءً لايتجزأ من العملية التعليمية حيث تتيح الفرص التعليمية والتحديات بين الطلاب (Gikas& Grant, 2013, 18; Liaw, Hatala & Huang, 2010, 446).

اتجهت الدراسات للكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعلم بالأجهزة المحمولة والعوامل المؤثرة في اتجاهاتهم منها دراسة (Al-Hujran, Al –Lozi& Al-Debei, 2014) بعنوان: "دراسة العوامل المؤثرة في النوايا السلوكية لطلاب الجامعة لاستخدام التعلم بالأجهزة المحمولة في المملكة العربية السعودية" انطلقت الدراسة من أن التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة أصبح محط انتباه معظم المؤسسات الأكاديمية؛ فبحثت عن العوامل المؤثرة في اتجاه طلاب الجامعة والدراسات العليا نحو التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالب، وتوصلت إلى أن العوامل (توقع الأداء Performance

expectancy، وتوقع الجهد effort expectancy، التأثير الاجتماعي social influence، التسهيلات faciliting condition تفسر حوالي ٦٢% من اتجاهات الطلاب نحو التعلم بالأجهزة المحمولة. وفي دراسة مشابهة Al–Emran, Elsherif& Shaalan(2016) كانت بعنوان "اكتشاف الاتجاه نحو التعلم بالاجهزة المحمولة في التعليم الجامعي" التي اهتمت بقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم بالأجهزة المحمولة ولتحديد استعداد المتعلمين للتعامل مع هذا النوع من التعلم، وتحديد مواطن القوة والضعف والإمكانات اللازمة لدى (٣٨٣) طالبًا جامعيًا، و(٥٤) أستاذًا جامعيًا في دولتي عمان والإمارات، كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلاب في اتجاهاتهم نحو هذا النوع من التعلم ترجع إلى العمر، ونوع الهاتف، والدولة. وأشارت الدراسة إلى أن أجهزة المحمول من أهم التقنيات الواعدة اللازم استخدامها في دول الخليج العربي. وفي دراسة (Korucu& Bicer, 2018) بعنوان دراسة اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو التعلم بالأجهزة المحمولة، وأراءهم نحوه" وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من طلاب الدراسات العليا وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو استخدام الاجهزة المحمولة في التعلم. وأكدوا أهميتها في التعلم سواء للمتعلمين أو المعلمين، كما أنها مفيدة في جمع المعلومات والبيانات سواء في تعلم العلوم أو العلوم الاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في الاتجاه نحو التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة تعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) أو العمر الزمني أوعدد الساعات اليومية لاستخدام الإنترنت.

وكذلك دراسة (Yurdagül& Öz, 2018) بعنوان "الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة في تعلم اللغة الإنجليزية" درست اتجاه طلاب الجامعة نحو التعلم بالأجهزة المحمولة خاصة في تعلم اللغة الإنجليزية، وشملت الدراسة عينة مكونة من (٢٩٤) طالب وأظهرت نتائج الدراسة اتجاه الطلاب لاستحسان هذا النوع من التعلم لأنه أتاح لهم الوصول الفوري إلى المعلومات بسهولة، كما أن اتجاه الطلاب نحو التعلم بالأجهزة المتنقلة المحمولة قد يؤثر في طموحهم الأكاديمي.

يتضح أنه بالرغم من اتجاه العديد من الدراسات للكشف عن اتجاهات المتعلمين للتعلم باستخدام الأجهزة المتنقلة (المحمولة) إلا أن معظمها تناول

طلاب الجامعة أو طلاب الدراسات العليا والمعلمين، ولم تنل مرحلة الطفولة مثل هذا الاهتمام على الرغم من أن الأطفال من أكثر الفئات انجذاباً لهذه الأجهزة وانطلاقاً من اهتمام الدولة بصفة عامة ووزارة التربية والتعليم المصرية بصفة خاصة بإدخال التابليت للمدارس فقد أصبح لزاماً على الباحثين الإلتفات إلى دراسة هذا الموضوع وهو اتجاه تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو هذا النوع من التعلم قبل أن يُجبروا أو يُفاجأوا به في المرحلة الثانوية.

ثانياً– اليقظة العقلية: Mindfulness

تعتبر اليقظة العقلية سمة شخصية تختلف من فرد لآخر وهي قدرة إدراكية تمثل الطريقة المفضلة للشخص في التفكير (Brown& Ryan, 2007, 2). وعرفها Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra& Farrow (2008) بأنها "المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة وقبولها ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع بدون تقييمها أوإصدار حكم عليها" وتتكون من بعدين الوعي awarness والتقبل acceptance.

قد اتفق عدد كبير من الباحثين على أنها تركيز الفرد ووعيه عن قصد بخبراته وتجربته الآنية (لحظة بلحظة) دون تقييمها أو إصدار حكم عليها ويتقبل كل خبراته الإيجابية والسلبية (Jenning& Jennings, 2013,23; Ruiz, 2014, 887; Alispahic & Hasanbegovic- Anic, 2017, 155)؛ فتحي عبد الرحمن وعلي طلب، ٢٠١٣، ١٠) وأضاف كل من (Krasner, Epstein, Beckman, Suchman, Mooney& Quill, 2009, 1285; Leong & Rasli, 2013, 47) أنها حالة خاصة من الوعي ينطوي على الانتباه بطريقة مميزة وهادفة للحظة الحالية دون إصدار أحكاماً أي دون أن يقيمها الفرد بل يتقبلها كماهي سواء كانت سلبية أم إيجابية والتفكير فيها بطريقة حيادية موضوعية من جوانبها المختلفة حتى وإن كانت سلبية أو مؤلمة والنظر إليها من جميع جوانبها وليس من منظور أحادي وهي عكس الغفلة العقلية التي يكون فيها الفرد عقلية صلبة ينظر بمنظور أحادي للموضوع من خلال خبراته الماضية التي مر بها، ويتصرف بتلقائية ويغفل وجهات النظر الأخرى (Pirson, Langer, Bodner& Zilcha, 2015, 3)

واتفق معهم (علي بن محمد الوليدي ، ٢٠١٧، ٤٦) وأشار إلى أنها الوعي الناتج عن الانتباه اللحظي دون إصدار أحكام. وقد عرفها (هشام النرش، ٢٠١٦، ٨٩) أنها تمثل كفاءة الوعي والقدرة على الاستبصار الذاتي والاستجابة بمهارة إلى العمليات العقلية التي تسهم في التركيز والوعي والأداء الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخر أشارت بعض الدراسات إلى اليقظة العقلية بأنها عملية يقوم الفرد فيها بتحديد خبراته الداخلية وأحاسيسه وأفكاره ومعتقداته، ومشاعره في اللحظة الحالية، مع بحثه عن الحقيقة في كل لحظة (Vavrichek, 2012, 104–105). واتفق مع هذا التعريف (Bester, Naidoo & Botha, 2016, 246) ووصفوها بأنها عملية تتضمن تحديد الأفكار والمعتقدات والمشاعر في اللحظة الراهنة (أي أن يدرك الفرد خبراته الداخلية في اللحظة الراهنة ويقر بها). فالأفراد لديهم قدرات مختلفة للانتباه إلى الموقف الواحد ويكونوا مدركين لما يحدث في الوقت الحاضر بدرجات مختلفة إذن فهي عملية تتطلب الحفاظ على تنظيم الانتباه من خلال الخبرة المباشرة بما يسمح بالاعتراف بالأحداث العقلية في الوقت الحاضر، بالإضافة إلى توجيه تجارب الفرد للحظة الحالية توجيه يتميز بالانفتاح والفضول والقبول كما اتفق معهم (Loucks, Schuman – Olivier, Britton, Fresco, Desbordes, Brewer & Fulwiler, 2015,3-4) وفي دراسة (Droutmana, Golubb,Oganesyana, Reada,2018: 34) لدى المراهقين والراشدين عرفوها بأنها تركيز الفرد على اللحظة الحالية ووعيه بالبيئة المحيطة به وأفكاره ومشاعره وانفعالاته وقبولها كما هي دون تقييمها أو إصدار حكم عليها. كما عرفها بعض الباحثين بأنها الوعي الآني وتركيزه واسترجاعه عمداً للخبرة التي يمر بها الفرد مصحوبة بالاتجاه نحو القبول، والانفتاح، والفضول، وحب الاستطلاع، والحيادية، فهي زيادة الوعي بالمؤثرات الخارجية والداخلية، والتصرف بوعي دون تشتيت الانتباه بالإضافة إلى تنظيمه في اللحظة الحالية (Sauer, Lynch, Walach, H.& kohls, 2011, 2; Bluth& Blanton, 2014, 1299; Geiger, Otto & Schrader. ,2018,1; Orellana – Rios, Radbruch, Kern , Regel, Anton& Schmidt , 2018, 9)

وعرفها بعض الباحثين بأنها سمة مستقرة ومهارة يمكن تنميتها وحالة من المرونة العقلية واهتمام واعي وحالة عقلية نشطة يمكن تنميتها (Park, Reilly-Spong, &Gross, 2013, 2; Kettler, 2013, 7) وأوضحت دراسة (Loucks,

Schuman – Olivier, Britton, Fresco, Desbordes, Brewer & Fulwiler, 2015, 4) أنها سمة يمتلكها جميع الأفراد بدرجات متفاوتة وعرفتها بأنها عملية تشمل التنظيم الذاتي للانتباه وتوجيه تجارب الفرد إلى اللحظة الحالية توجيهاً يتميز بالانفتاح والفضول والقبول. وفي دراسة (Creswell,2016, 18) وضحت أنها الاهتمام الواعي بالخبرة اللحظية الحالية والتي تتضمن أشكالاً متعددة منها الأحاسيس الجسمية وردود الأفعال العاطفية والصور الذهنية والحديث العقلي والخبرات الإدراكية.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن اليقظة العقلي تتضمن الابتكارية أو أحد أبعادها فعرفها(Langer & Moldoveanu, 2000) أن يتميز الفرد بعقلية نشطة متميزة ومتجددة نتيجه لكونها تركز على الحاضر situated in the present وحساسية الفرد لوجهات النظر sensitive to context and perspective وتسترشد بالقواعد والروتين (ولكنها لاتحكمها by guided (but not governed) rules and routines. وأضاف (Langer, 2002, 125) بأنها حالة من المرونة العقلية وابتكار وإيجاد أشياء جديدة والانفتاح على الخبرات الجديدة. ثم أضاف (Langer, 2014, 11) إلى تعريفه السابق أنها حالة عقلية نشطة تتميز بأنها تُشعر الفرد بوجوده في اللحظة الحالية، وبحساسيته للموقف والبيئة من حوله، دون أن يكون محكوماً بالقواعد والقوانين إلا أنه يمكنه أن يسترشد بها. وعرفها Weick & Sutcliffe (2006) بأن يتابع الفرد الأحداث الحالية وتطورها وأن يبني توقعاته بناء على أحدث التجارب والرغبة والقدرة على ابتكار أعمال جديدة غير مسبوقة وذات معنى. وأشارت إليها (Levinthal& Rerup,2006, 505) بأنها حساسية عالية في إدراك الفرد للمثيرات من حوله ومرونته في الاستجابة للمثيرات المتغيرة. وتتفق معها دراسة (رانية موفق الطوطو وأمينة رزق، ٢٠١٨، ١٣) بأنها نشاط عقلي يقوم به الفرد مركزاً انتباهه عن قصد على ما يقوم به من أعمال، ويكون قادراً على التفكير بطريقة جديدة لابتكار أشياء جديدة وأضافت دراستهما أن المتعلمين ذوي اليقظة العقلية المرتفعة قادرين على ملاحظة أوجه التشابه بين الأشياء، والأمور، والأفكار والتي قد تبدو للآخرين أنها مختلفة، ولا يعزلون فروع المعرفة عن بعضها مثل الرياضيات والتاريخ، فيكونوا واعين ومنتبهين لما يدور حولهم لحظة بلحظة بشكل كاف بعيدين عن الشرود الذهني.

وترى الباحثة أن الدراسات حاولت تحديد مفهوم اليقظة العقلية من منظورين مختلفين ولكنهما متكاملين يشملا تركيز الانتباه والوعي باللحظة الحالية بالإضافة إلى الابتكارية من خلال البحث عن الجديد والتفكير بطريقة جديدة فهي تتطلب مرونة عقلية ونشاط عقلي مستمر والانفتاح على خبرات جديدة وفضول وقبول وتنظيم وقدرة على الاستبصاروالاسترشاد بالقواعد والقوانين دون تقييد.

وتستخلص الباحثة خصائص الفرد ذوي اليقظة العقلية: بأنه واعٍ بكل ما يدور حوله ومدرك لخبراته الماضية والحالية. ولديه القدرة على تركيز الانتباه وتنظيمه، والانفتاح والفضول للأمور بحيادية ومضوعية. كما لديه مرونة عقلية يستفيد من الخبرات الجديدة قادر على الابتكار دون إغفال للقواعد والقوانين، ويدرك التشابه والأختلاف في أدق الأمور ولديه قدرة على إيجاد تكامل بين فروع المعرفة.

وتعرف الباحثة اليقظة العقلية إجرائياً أنها حالة عقلية نشطة تتضمن وعي الفرد وتركيز انتباهه على أفكاره وحواسه وعواطفه الشخصية، وقدرته على التحكم فيها في الوقت الحالي ويمكنه عزل المشتتات ووعيه بالمثيرات البيئية المحيطة به في اللحظة الحالية، ويستمر منتبهاً وواعياً مع عدم تقييم الموقف وإصدار حكم في ضوء خبراته السابقة، قادراً على اكتساب خبرات جديدة من خلال انفتاحه على كل ما هو جديد مما يتيح له انتاج وابتكار أشياء جديدة.

أبعاد اليقظة العقلية وقياسها:

توصلت الدراسات إلى أبعاد وعوامل لليقظة العقلية واختلفت نتائج الدراسات في عددها ومسمياتها، فمنهم من توصل إلى أنها أحادية البعد من خلال مقياس Mindfulness Attention and Awareness Scale (MAAS) لـ (Brown & Ryan, 2003) الذي يقيس التركيز والوعي باللحظة الحالية، ومقياس مثل Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) ومقياس (CAMS) لـ (Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt, 2006) مقاييس نظرت لليقظة العقلية على أنها أحادية البعد ولكنها تتفرع إلى أبعاد فرعية تتكون من القبول/ عدم الحكم acceptance non judjment، الانفتاح على التجارب السلبية openness to negative experiences، التخلي letting وبعض المقاييس تطرقت لقياس مكونات اليقظة العقلية كعوامل منفصلة

منها مقياس Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS) لـ (Baer, Smith, & Allen, 2004) الذي توصل إلى أنها رباعية العوامل وهي الملاحظة، والوصف، الفعل مع الوعي، والقبول بدون حكم. ومقياس لـ (Droutmana, Golubb,Oganesyana, Reada (2018) الذي توصلوا أن عواملها هي الوعي، وعدم إصدار رد الفعل، وعدم الحكم، وقبول الذات.

ومنهم من توصل إلى أنها خماسية العوامل من خلال مقياس العوامل الخمسة "Five Facet Mindfulness Questionnaire" (FFMQ) لـ (Baer, Smith, Lykins, Button, Krietemeyer, Sauer&Williams, 2008) وأبعادها هي عدم التفاعل، والملاحظة، والتصرف بوعي، والوصف، وعدم الحكم ويتكون المقياس من (١١٢) بند مجمعة من المقاييس السابقة (CAMS) (MAAS) (FMI) (KIMS) وجميعها عوامل تعتمد على مهارات اليقظة العقلية وتستخدم في دراسات العلاج السلوكي.

وتبنى كل من Pirson, Langer, Bodner & Zilcha (2015) المدخل المعرفي الاجتماعي لليقظة العقلي Socio- Cognitive mindfulness وأشاروا إلى أن اليقظة العقلية تتكون من ثلاثة عوامل وهي البحث عن الجديد novelty seeking وانتاج الجديد novelty producing والمشاركة engagement ويتفق معهم (Brown& Ryan, Creswell, 2007, 213) في أن اليقظة العقلية ثلاثية العوامل تشمل **حضور الوعي** : وعرفاه بأنه يكون الفرد مدرك لحواسه وأنشطته، وواقعه وواعي بالأفكار والعواطف والأحاسيس والمثيرات المحيطة به في اللحظة الآنية مما ينتج عنه تحكم الفرد في ردود أفعاله الحسية السريعة العفوية التي تتأثر بخبراته الذاتية السابقة. **ومرونة الوعي والانتباه:** ويعني قدرة الفرد على تقديم أفكار متنوعة لاتنتمي لفئة واحدة وإنما لمجموعات متعددة بعيداً عن الجمود الفكري، وأن يغير الفرد من حالته الذهنية بتغيير الموقف. و**استمرار الوعي للانتباه:** ويعني أن يظل الفرد مدركاً وواعياً لانتباهه والأشياء التي يتعامل معها مما يساعده على التخلص من الأفكار الخاطئة والانفعالات السريعة السلبية.

واستنتجت الباحثة مما سبق عرضه أن اليقظة العقلية تركز على الجوانب المعرفية، بالإضافة إلى الجانب الابداعي من حيث البحث عن الجدة وانتاجها

والمشاركة وبالتالي يمكن قياسها من خلال تركيز الانتباه والوعي وعدم الحكم بالإضافة إلى الانفتاح على الجديد (البحث عن الجديد وانتاجه والمشاركه فيه).

ثالثاً– التنظيم الذاتي الأكاديمي Academic Self Regulation :

فرق (Zimmerman, 1989, 329) بين مصطلح الطلاب المنظمون ذاتياً والذين تم وصفهم وفقاً لدرجة مشاركتهم في عملية التعلم **دافعياً** Motivationally و**سلوكياً** Behaviorally **وما وراء معرفياً** Meta cognitively وبين تعريف مصطلح التنظيم الذاتي الذي يشير إلى العمليات التي من خلالها يقوم الطلاب بتنظيم وترتيب تصرفاتهم وانفعالاتهم وأفكارهم، لتحقيق أهدافهم الاكاديمية. وكأي مصطلح من المصطلحات السيكولوجية فقد اختلف العلماء في تناوله باختلاف توجهاتهم فمنهم من عرفها على أنها عملية معرفية، ومنهم من أشار إليها بأنها عملية بنائية ومنهم من تناوله كطريقة واستراتيجية.

فقد عرف (Zimmerman, 1995,217) التنظيم الذاتي بأنه **عملية معرفية** منظمة، يقوم المتعلم من خلالها بالمشاركة الفعالة في تعلمه حتى يحققق هدفه. بينما أشار إليه كل من (Pintrich, 2004, 386; Bembenutty, 2007, 586; Blair& Diamond, 2008,901) بأنها **عملية بنائية** تتطلب أن يقوم الفرد فيها بتنظيم وترتيب أفكاره وسلوكه وعواطفه وبيئته من أجل تحقيق أهدافه المنشوده، فهي بنائية حيث تبدأ بتحديد الأهداف ثم مراقبة وتنظيم الإدراك والتحكم فيه وفي دوافعه وبالتالي في سلوكه، وفي البيئة العربية عرفه (إبراهيم إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧، ٧٧) بأنها عملية يقوم فيها المتعلم بتحديد أهدافه، وتوجيه خبراته، لتحقيق هذه الأهداف. وأضاف آخرون أن التنظيم الذاتي يمثل عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع أهدف لتعلمه والتحكم فيها وتنظيمها من خلال مراقبة دافعيته وتعلمه وسلوكه في ضوء الظروف البيئية (حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبدالرازق، ٢٠٠٩، ٥٨٨).

ويكاد يتفق الباحثون على أنها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره ودوافعه وسلوكياته وأفكاره ومعتقداته وترتيبها لتحقيق الأهداف (Guderjahn, Gold, Stadler& Gawrllow, 2013, 398) . وأضاف تعريف (Kenrick, 1999) بأن التنظيم الذاتي هو عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وماوراء معرفية يقوم الفرد من خلالها باختيار استراتيجياته ومراقبتها وتعديلها للوصول إلى هدفه ويؤدي سوء التنظيم الذاتي للطلاب إلى أن يضع لنفسه أهدافاً غير واقعية يصعب

عليه تحقيقها مما يؤدي إلى إخفاقه (في: محمد حسانين محمد، ٢٠١٠، ١٩؛ طالب علي مطلب وسحر هاشم محمد، ٢٠١٧، ٢٧٣).

أما (أسماء سلامة، وهيام صابر& وشادية عبد العزيز، ٢٠١٧، ٦٥٩) حيث عرفن التنظيم الذاتي وأجملوه في أنه **طريقة واستراتيجية ونشاط** يقوم به الطالب يشمل تحديد الهدف وتنظيم الجهد لتحقيق هذا الهدف والمراقبة الذاتية وإدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال وتعديل السلوك وتغيير الأنشطة قبل وبعد وأثناء العملية التعليمية من أجل الوصول للهدف.

ونظراً لاهتمام الأدب السيكولوجي التربوي بتنظيم الذات خلال عملية التعلم ظهر **مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي** فعرفه (Zimmerman, 2000a, 14) بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها المتعلم واعياً بأفكاره ومشاعره وأفعاله التي خطط لها مسبقاً وذلك من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية. وأضاف أنها عملية تساعد المتعلم في إدارة أفكاره وسلوكياته والتنقل بنجاح بين خبراته التعليمية ويتم التعلم من خلال مرحلة التخطيط وتحليل مهمة التعلم وتحديد أهدافه من أجل إكمال هذه المهمة فهي تشير إلى قدرة المتعلم على الانخراط في التعلم المنظم ذاتياً أي وفق قدرة كل متعلم في مجاله الأكاديمي (Zimmerman, 2002, 64). وقد جمع (Pintrich, 2000a, 544) في تعريفه للتنظيم الذاتي الأكاديمي بين العملية المعرفية والبنائية التي تعتمد على عدة مكونات فرعية فعرفها بأنها عملية نشطة بناءة يصيغ فيها المتعلم أهدافاً لتعلمه(التخطيط)، وينظمها من خلال استراتيجيات التعلم الفعالة (تنظيم)، ويقيمها في ضوء خبراته وقدراته (تقييم)، ويراقب أداءه في سبيل تحقيقها (مراقبة). وأضاف (Ormrod, 2009) بأنها التعلم الذي يسترشد فيها المتعلم بمعرفة ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) والعمل الاستراتيجي (التخطيط، والمراقبة، وتقييم التطور) والدافع للتعلم، فهو يصف التحكم في التعلم وتقييمه والسلوكيات المتعلقة به(في: رياض العاسمي و راشد العجمي، ٢٠١٨، ٨)

لقد ظهرت بعض النظريات والنماذج التي تفسر التنظيم الذاتي الاكاديمي لعل من أهمها **النظرية المعرفية الاجتماعية** التي ترى أن الفرد يتعلم السلوك من خلال ملاحظة الآخرين، وتكون للبيئة الأجتماعية المحيطة بالفرد دوراً كبيراً في عملية التعلم والتي تتم من خلال ثلاث عمليات مهمة هي العملية الإبدالية، والعملية المعرفية، والتنظيم الذاتي الذي يقوم على التفاعل بين مكونات الشخصية والسلوك

والبيئة بهدف إرضاء الذات في ضوء المتطلبات الاجتماعية، واعتبرت النظرية أن تنظيم الذات هو مصدر احساس الفرد بذاته ويتضمن المهارة السلوكية للتحكم الذاتي والمعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلائم مع الموقف الراهن. كما صاغت النظرية أبعاد التنظيم الذاتي في مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها، بالإضافة إلى تمكن الفرد من التحكم في سلوكه وتوظيفه نحو تحقيق هدفه وقدرته على ضبط مثيرات البيئة المؤثرة في هذا السلوك (Zimmerman, 2000, 13) ففي ضوء هذه النظرية فإن التعلم ليس بمجرد اكتساب معلومات فقط، بل أنه عملية فعالة يبني فيها المتعلم قاعدة معلوماته ومهاراته، ويُحسن تعلمه وانتاجه الأكاديمي بينما يقتصر دور المعلم على تقديم المساعدة للمتعلم، حيث يكون المتعلم هو المسئول عن تعلمه من خلال عملية التنظيم الذاتي التي تمكنه من التخطيط لمهمته وتنظيمها قبل لانخراط في التعلم الذاتي، ثم المراقبة المستمرة لمستوى تطوره، وتقييمه لأدائه الذاتي، وبالتالي تساعد عملية التنظيم الذاتي على نقل مسئولية التعلم إلى المتعلم نفسه، مما يُكون دافعاً قوياً لديه لبذل مزيد من الجهود للحصول على أفضل النتائج الأكاديمية (سالم علي الغرايبة، ٢٠٠٩، ٩٢) فالمتعلم هو المسئول عن تعلمه ونتائجه.

وأشار (محمد أحمد حماد، ٢٠١٨، ٦٩) إلى أن تنظيم الذات يتم من خلال **التنظيم المعرفي:** ويقصد به قدرة الفرد على الانتباه والتفكير والتخطيط للمهام المكلف بها بالإضافة إلى تجنب الاندفاع والمشتتات. **والتنظيم الانفعالي:** ويشير إلى قدرة الفرد على التحكم في غضبه وتنظيم مشاعره السلبية. وأخيراً **التنظيم السلوكي:** ويقصد به قدرة الفرد على السيطرة على العدوانية والنشاط الزائد والتململ للقيام بالسلوك المناسب لكل مهمة وموقف.

وأضحت بعض الدراسات نماذج للمهارات اللازمة لتنظيم الذات أشار البعض إلى أنها تتكون من خمسة أبعاد هي وضع الأهداف، مراقبة الذات، ضبط البيئة، إدارة الوقت، تقييم الذات (Zimmerman, 2002,66) وكذلك دراسة دراسة (سمر عبد الفتاح لاشين، ٢٠٠٩، ١٤٣) فقد أشارت إلى أن التنظيم الذاتي يتكون من التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم، العمل الجماعي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت والتنظيم الذاتي. بينما توصلت دراسات أخرى إلى أن التنظيم الذاتي رباعي الأبعاد منها دراسة (مصطفى القمش ، ٢٠٠٨، ١٧٣) التي أوضحت أن أهم

مهارات التنظيم الذاتي هي مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، وضبط المثيرات

كما توالت النماذج التي تصف مكونات التنظيم الذاتي الأكاديمي منها ما أشار إلى أنه ثلاثي الابعاد مثل دراسة (Zimmerman, 1998) التي أشارت أنه يتضمن التخطيط الذاتي وتحديد الأهداف، والتعلم الذاتي، والتقييم الذاتي، ودراسة (Cleary& Zimmerman, 2008) التي أوضحت أنه يشمل التخطيط، وحل المشكلات، التقييم الذاتي.

وأوضحت دراسات أخرى أنه رباعي الأبعاد منها دراسة (Winne& Hadwins, 1998) التي وضعت نموذج يصف أربعة مراحل للتنظيم الذاتي الأكاديمي وهي تحديد المهام، تحديد الأهداف ووضع الخطط، اختيار الاستراتيجيات المناسبة، التقييم الذاتي.

أما دراسة (Akhtar& Mahmoud, 2013) فقد توصلا إلى أن التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يتضمن التخطيط الذاتي، التعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، ورد الفعل الذاتي ودراسة (Dugan& Andrade, 2011) التي توصلت أنه يتكون من الدوافع الذاتية والخارجية، والتعرف على الذات، والتحكم فيها، وفاعلية الذات، والتنظيم، ودراسة رياض العاسمي وراشد العجمي (٢٠١٨) في البيئة العربية التي أشارت إلى أنها تتضمن تلقي المعلومات، وتقييمها، وإحداث تغيير بوعي، ووضع الخطة، وتنفيذها وتقييمها. وكذلك دراسة (Mango,2010) التي أشارت أن التنظيم الذاتي الأكاديمي يشمل استراتيجيات التذكر، ووضع الأهداف، ضبط المثيرات الخارجية والبيئة التعليمية، وطلب المساعدة من الآخرين، والشعور بالمسئولية عن التعلم. وأضاف (Mango,2011) لما سبق كل من التقييم الذاتي، التخطيط والتنظيم ليصبح سباعي الأبعاد ويتفق معه دراسة (Savari& Arabzade, 2013)

توصلت بعض الدراسات إلى أن تنظيم الذات في المجال الأكاديمي يكون سداسي الأبعاد يشمل تنظيم الذات، واستراتيجيات استخدام المعرفة، والتحكم في تنظيم الذات، والتخطيط ووضع الأهداف، والتقييم، وطلب المساعدة (صالح عليان درادكة، ٢٠١٨، ١٥٥).

بالإضافة إلى بعض الدراسات التي سعت إلى تحديد أساليب التنظيم الذاتي الأكاديمي في ضوء نظرية تحديد الذات وهي التنظيم الخارجي والداخلي والمحدد للذات والضمني منها دراسة Kröner, Goussios, Schaitz , Streb and Sosic-Vasic (2017) ودراسة Gomes, Monteir, Matal, Peixoto, Santos and Sanches (2019) ومنها في البيئة العربية دراسة عادل السعيد البنا (٢٠٠٧).

إن اختلاف الدراسات في تحديد أبعاد التنظيم الذاتي أو مكوناته أو مهاراته سواء من حيث مسمياتها أو عددها إنما يرجع إلى اختلاف وجهة نظر الباحثين وأسلوب تناولهم للدراسة وظروفها، واختلاف عينة البحث، فمنهم من توصل إليها من خلال رؤى نظرية، ومنهم من توصل إليها بعد عمل التحليلات العملية. ورغم هذا الاختلاف من حيث كونها عملية معرفية أو بنائية أو طريقة استراتيجية فهي ليست متعارضة حيث يمكن النظر إليها من كل هذه الزوايا فهي معرفية، وأيضاً بنائية تبنى على عدد من الخطوات أو المراحل باستخدام طرق واستراتيجيات تناسب كل دراسة وكل بيئة.

يتضح من العرض السابق اتفاق بعض الدراسات على بعض المهارات الأساسية لتنظيم الذات الأكاديمي وهي المهارات الأساسية التي وضعها باندورا للتنظيم الذاتي وتشمل مراقبة الذات وتعزيز الذات وتقييم الذات. بالإضافة إلى التخطيط ووضع الأهداف، وضبط البيئة الخارجية، وإدارة الوقت التي شملتها بعض الدراسات، وترى الباحثة أنها أساسية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء ما أشارت إليه (مديحة محمد العزبي، ١٩٨٥) بأن الاهتمام بتلميذ المدرسة إنما ينطوي على اهتمام غير مباشر بطالب التعليم العالي؛ ذلك أن سنوات التي يقضيها طالب الجامعة يكون فيها الطالب في مرحلة سنية يتعذر معها تغيير أو إصلاح ما يكون قد أفسدته التربية والتعليم السابق ويكون إمكان الوصول به إلى التربية والتعليم السليم امر مشكوك فيه لهذا يكون من المحتم أن تصل أساليب التربية والتعليم إلى تلميذ المدرسة قبل وصوله للمراحل التالية

وتعرف الباحثة تنظيم الذات الأكاديمي إجرائياً بأنه عملية تحكم المتعلم في بيئته التعليمية من خلال ضبط المثيرات الخارجية، ووضع أهداف والتخطيط لتحقيقها في ضوء قدراته من خلال مراقبته لذاته، وتحديد مستوى تطوره، وتقييم ماتم تحقيقه، وتعزيز ذاته كحافز على ماتم تحقيقه من أهداف أكاديمية. فهو

عملية تظهر من خلال قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على التخطيط ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات وإدارة الوقت وهي خطوات متصلة تكمل كل منهم الآخرى والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

أ) **التخطيط ووضع الأهداف:** يشير إلى أن يضع التلميذ خطة لدراسته مسبقاً والإلتزام بها من أجل الوصول إلى هدفه الأكاديمي وقدرته على تعديلها إذا احتاج الأمر في ضوء تحقيق أهدافه القريبة (المرحلية) وفق قدراته الخاصة وإمكانات البيئة.

ب)**مراقبة الذات:** حيث يلاحظ التلميذ سلوكه الأكاديمي ويرصد ويراجع مدى تقدمه.

ج) **تقييم الذات:** يشير إلى أن يصدر التلميذ حكماً على نفسه (سلوكه الأكاديمي) في ضوء بعض المحكات الداخلية أو الخارجية التي يضعها لنفسه من خلال مراقبته الذاتية.

د) **تعزيز الذات:** يشير إلى كل ما يقوم به التلميذ بمكافأة ذاته عن طريق تقديم مثير محبب إليه أو بحذف المثيرات المنفرة وإزالة العقبات بعد السلوك الأكاديمي الذي يمثل استجابة صحيحة بهدف تكرار السلوك في المواقف المتشابهة مستقبلياً.

هـ) **ضبط البيئة:** يشير إلى أن يتحكم التلميذ في عناصر بيئته الدراسية الأكاديمية الخارجية ويعمل على استبعاد ما يعرقل تعلمه من مشوشات بيئته ويعيد تنظيمها وهي ما يتم ويستمر في كل مراحل التنظيم الذاتي الأكاديمي

و) **إدارة الوقت:** يشير إلى أن ينظم التلميذ وقت دراسته ويديره بفاعلية ويتجنب إهدار الوقت خلال كل المراحل ويلتزم بتوقيتات مناسبة.

رابعاً –توجهات أهداف الإنجاز Goal Orientations:

هو موضوع ذو أهمية في علم النفس المعرفي المعاصر كأحد مناحي دافعية الإنجاز، ويمثل الكيفية التي يندمج بها المتعلم في أنشطة التعلم، وتعمل بمثابة موجهات للمتعلم تؤثر في سلوكه من خلال اختيار البديل الذي يقوده إلى تحقيق أهدافه، وتعد إطار تنظيمي لسلوكه تحدد إدراكه للمواقف التعليمية

(التحصيلية) (الأكاديمية)، وتمده بمعايير لتفسيرها، وترتيب أولوياته، واختيار السلوك الملائم وتقييمه (أسماء محمد عبد الحميد، ٢٠١٣، ٢٢٧).

إن توجهات الأهداف هي توجهات عامة للفرد لاتمام مهامه وتقويم ناتج عمله، كما أن المتعلمين ليسوا نتاج البيئة ولكنهم منتجون مؤثرون في بيئتهم؛ فهي تهتم بالفروق الكيفية للدافعية (السبب وراء الدافعية) أكثر من كميتها، فهي تهتم بالهدف من التحصيل، وتحدد هذه الأهداف ردورد فعل المتعلمين الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الفشل (Ames, 1992, 261).

ويعرفه (Elliot& McGregor, 2001, 502) بأنه تمثيلات معرفية للأسباب التي يتبناها المتعلم في المواقف التعليمية، ويكون توجه المتعلم نحو هدفه (غاياته). فهو مفهوم يوضح كيفية تفسير أداء المتعلم واستجابته في مواقف التعلم في ضوء معتقداته عن سبب تعلمه، ويشير إلى الاهتمام المدرك وراء سلوك الإنجاز؛ فهي تمثل المعتقدات التي تعكس أسباب سعي الطلاب نحو التحصيل الأكاديمي (Wigfield, Cambria, 2010, 7-8)

نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

(نظرية توجه الهدف) وهي إحدى نظريات الدافعية وقد طورها علماء النفس المعرفي لتوضيح كيفية تعلم النتعلمين في المهام الأكاديمية . نظراً لتباين أهداف المتعلمين في الصف الدراسي فبعضهم يهتم بعملية التعلم ذاتها وتلقي المعرفة، وبعضهم يظهر اهتماماً نحو الدرجات التحصيلية المرتفعة؛ حيث حددت بعض الدراسات (Valle,Cabanch, Nunez, Gonzalez- Pienda,Rodriguez& Pineiro,2003; Murphy& Alexander, 2000) نوعين أساسيين من توجهات الهدف في البيئة الأكاديمية وهما توجه أهداف الإتقان، وتوجه أهداف الأداء.

١) **توجه أهداف الإتقان (التمكن)** Mastery Goal Orientations: **ويطلق عليها البعض التوجه نحو التعلم** ويقصد بها الأهداف والغايات التي يضعها المتعلم لنفسه تتعلق بقدراته ونظرته لذاته، وتصف الاتجاه السائد لدى الطلاب الذي يستفيدون من الخبرات المدرسية باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة والحصول على الكفاءة العلمية. وتتمثل في اهتمام المتعلم بالفهم، وتنمية كفاءاته، واكتساب مهارات جديدة ومعارف متنوعة، حيث يحرص المتعلم على الإلتحاق بأنشطة متعددة تسمح له بتحسين التعلم، يشترك في المهام الصعبة

ويبذل مزيد من الجهد لإنجاز أهدافه،ويقارن نفسه بنفسه (من خلال المقارنة بين أدائه الحالي والسابق في سبيل إنجاز أهدافه)، ويتعلم من إخفاقه ويرى أن الفشل خطوة في طريق النجاح، ويعتمد على استراتيجيات تعلم فعالة. ففي دراسة طولية قام بها (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto& Elliot, 1997) بعنوان منبئات ونتائج أهداف الإنجاز في الفصول الدراسية توصلت إلى أن توجه طلاب الجامعة نحو التمكن يتنبأ باهتمامهم بالتعلم. وأوضحت دراسة (Hashim, 2004) أن طلاب الجامعة الذين يهتمون باتقان المقررات والمهام المطلوبة منهم أكثر فهماً للمادة الدراسية وأكثر طلباً للعون الأكاديمي.

٢) **توجه أهداف الأداء** Performance Goal Orientation: يقصد بها أن يضع المتعلم لنفسه أهدافاً ذات علاقة بالمقارنة الإجتماعية؛ أن يهتم المتعلم بالقيام بالسلوكيات التي تجعله ينال المدح والثناء ويركز على تقييم الآخرين له ويهتم باستحسانهم واعترافهم بذكائه وتفوقه، يسعى للحول على أعلى الدرجات بصرف النظر عن أدائه الحقيقي (مدى تعلمه)، فيشترك في المهام السهلة ولايبذل مزيد من الجهد لإنجاز أهدافه، لأنه يرى أن فشله وأخطاؤه في أداء مهامه يشير إلى نقص قدراته ومهاراته، ويعتمد على استراتيجيات تعلم أقل فعالية، فاهتمامه ينصب على الإجابة الصحيحة بغض النظر عن الجهد المبذول للوصول إليها. وأوضحت دراسة (Hashim, 2004) أن طلاب الجامعة الذين يهتموا بتقييم الآخرين لهم أقل تركيزاً على المهام المطلوبة منهم وإنجاز المقررات الدراسية، ويتجنبوا طلب العون الأكاديمي إذا ماواجهتهم صعوبات ويدركون المعلم والأقران كمصادر للتهديد.

فتوجهات أهداف الإنجاز تقيس التحصيل الدراسي كيفياً وليس كمياً ليدل على السبب وراء إنجاز الطالب هل لتحقيق ذاته وليشعر بالرضا؟ أم لإرضاء الآخرين والحصول على استحسانهم (عبد القادر سليم، ٢٠١٦، ٣).

وظهر نموذج بنتريش الرباعي (Printich, 2010) الذي يهدف إلى تقويم سلوك المتعلم في إنجاز مهامه التعليمية. والذي صنف توجه أهداف الإنجاز إلى:

أ) **توجه أهداف الإتقان (التمكن)/ إقدام** Mastery- approach goal orientation: تشير إلى غايات يضعها المتعلم لنفسه، تجعل المتعلم ينظر للمدرسة كفرصة لتحدي ذاته وقدراته ومهاراته وتزداد دافعيته كلما زادت

الصعاب في سبيل تحقيق أهدافه، ويستخدم استراتيجيات تنظيم الذات أكثر من غيرهم. ويشير إلى رغبة المتعلم في بذل مزيد من الجهد لتطوير كفاءته وزيادة معرفته وفهمه من أجل الشعور بالرضا الذاتي

ب)**توجه أهداف الإتقان (التمكن)/ إحجام** Mastery- avoidance goal orientation ويشير إلى رغبة المتعلم في تجنب المشاركة خوفاً من الفشل، ويسعى المتعلم إلى تجنب عدم الفهم، ونسيان موضوع سبق تعلمه،كما يتجنب عدم إحراز الكفاءة مثل مجاهدة الطالب ومثابرته في دراسته من أجل تجنب الفهم الخاطئ، أو عدم الفهم، أو تجنب الوقوع في الأخطاء، أو تجنب الفشل في تعلم محتوى دراسي.

ج) **توجه أهداف الأداء– إقدام** Performance- approach goal orientation هي غايات يضعها المتعلم لنفسه يركز فيها على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصةً المقارنة بالآخرين. والذي يشير إلى رغبة المتعلم في تحقيق النجاح من أجل الحصول على أحكام إيجابية حول ذاته وكفاءته مقارنةً بالآخرين. مثل الرغبة في إظهار المتعلم قدراته الأكاديمية للآخرين (كأن يفرح الوالدين بتفوقه)، وأن يتنافس مع أقرانه كي يعترفوا بقدراته يتخذوه قدوة ومثلاً أعلى لهم

د) **توجه أهداف الأداء– إحجام** Performance- avoidance goal orientation تشير إلى رغبة المتعلم وحرصه على تجنب الأحكام السلبية حول قدراته وإمكاناته مقارنةً بالآخرين وعدم ظهوره بالعجز أمام الآخرين. فهي غايات يضعها المتعلم لنفسه يركز فيها على تجنب أحكام الآخرين السلبية والوصول إلى تقييم إيجابي منهم حول أدائه، وفي هذا التوجه يحجم عن إظهار قدراته المنخفضة أمامهم ليتجنب ظهوره بأنه غير قادر. ويتجنب مواقف المنافسة مع الآخرين حتى لايبدو أنه الأسوء، كما يتجنب المتعلم مواقف التحدي ويرى أن المهام التي تتطلب منه بذل مزيد من الجهد تكشف ضعف قدراته مما يؤدى إلى العجز المتعلم خاصةً إذا كان المتعلم ضعيف الثقة بالنفس، وقد تؤدي إلى المثابرة إذا كان واثق بنفسه (Pintrich& Schunck, 2010, 102)

وأشار (عبود جواد راضي، ٢٠١٥، ١٣٣) أن التوجه نحو الاتقان يركز على أداء المهمة، ويتوجه هدف المتعلم إلى اكتساب المعرفة، وأن المتعلم يعرف أن

تحقيق التمكن والاتقان يعتمد على جهده الذي يبذله وليس على قدراته مما يحقق له السعادة، وهو بذلك يمثل الوجهة الداخلية للدافع. وتسمى أهداف الاتقان بأهداف المهمة أو أهداف المستوى النوعي للمهمة.

أما التوجه نحو الأداء فلا يعتمد على مقدار الجهد الذي يبذله المتعلم وإنما يعتمد على استدلال الفرد على قدرته في ضوء ناتج أداء الآخرين، وهذا يمثل الوجهة الخارجية للدافع، ويعد هدف المتعلم هو الحصول على درجات وتحقيق النجاح بأي أسلوب بصرف النظر عن مستوى تمكنه واتقانه للمهمة التعليمية. وتسمى أهداف الأداء بالمستوى الكمي للمهمة وتمثل المعايير والمحكات التي يقارن الفرد في ضوئها أدائه بأداء الآخرين.

تعقيب: إن أهداف الإتقان/ الإقدام والأداء/ إقدام تمثل جوانب إيجابية فالأولى رغم تركيز المتعلم على ذاته وإرضاءها إلا أنها لا تصادر على استحسان الآخرين لإنجازه إلا أنها لا تكون هي الهدف النهائي وإنما هي إضافة لتمكنه من التعلم. أما الثانية فيكون الهدف النهائي إرضاء الآخرين مما ينعكس على رضا المتعلم عن نفسه، ويعد هنا رضاه عن ذاته ليس نتيجة تعلمه واتقانه ولكن نتيجة لرضا الآخرين واستحسانهم لسلوكه وانجازه. ويرى (Liu, 2018, 25) أن جميع فئات أهداف الإنجاز تتداخل وتتكامل فيما بينها.

وتعرف الباحثة توجهات الهدف إجرائياً بأنها معتقدات التلميذ حول الهدف من تحصيله الدراسي وتشمل:

أ. **توجهات أهداف الإتقان– إقدام:** ويقصد بها رغبة التلميذ وسعيه نحو التعلم ومحاولة زيادة فهمه للمادة والعمل على الوصول لأعلى مستوى من الفهم والإدراك لتحقيق ذاته وإرضائها وتنمية قدراته وكفاءته.

ب. **توجهات أهداف الإتقان– إحجام:** ويقصد بها تجنب التلميذ المواقف والمهام التعليمية خوفاً من الفشل والشعور بنقص الكفاءة والتقليل من قيمته الذاتيه، فيكون غير راض عن نفسه في ضوء معاييره الشخصية.

ج. **توجهات أهداف الأداء– إقدام:** يقصد بها رغبة التلميذ وسعيه لأداء المهام التعليمية والمشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية وإثبات ذاته من أجل الحصول على استحسان الآخرين وتقييمهم الإيجابي له.

د. **توجهات أهداف الأداء– إحجام:** ويقصد بها تجنب التلميذ المواقف والمهام التعليمية خوفاً من أن يظهر بمستوى دون الآخرين من أقرانه تجنب الأحكام السلبية حول قدراته وإمكاناته مقارنةً بالآخرين وعدم ظهوره بالعجز أمام الآخرين. ويشارإليه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في كل بعد من أبعاد مقياس توجهات الأهداف المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة.

خامساً– الإنجاز الأكاديمي: Academic Achievement

ينظر الباحثون إلى الإنجاز وفقاً لثلاثة جوانب متكاملة **أولهم** الإنجاز كدافع ويعني استعداد المتعلم للسعي إلى تحقيق النجاح في ضوء معايير محددة، ويشعر المتعلم بالفخر عند تحقيق النجاح المطلوب. **ثانيهم** الإنجاز كأداة ويعبر عنه بناتج التحصيل الدراسي. وثالثهم الإنجاز كسمة شخصية ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية (وفاء صلاح الدين، ٢٠١٤).

وأشارت إليه دراسة (نجاح عبد الشهيد، ٢٠١١) بأنه "المجموع التراكمي لدرجات المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب خلال خلال سنوات دراسته، وتم قياسه من خلال التقدير التراكمي لأربعة مستويات دراسية متتالية.

تدعي الباحثة أن الإنجاز الأكاديمي ومستوى تحصيل المتعلم يعد أهم متغير بالنسبة لتلميذ المرحلة الإعدادية، إذ في ضوئه يتم تقييم الآباء لأبنائهم، والمعلمين لتلاميذهم.

التعريف الإجرائي: هو متوسط (مجموع درجات كل المقررات التي درسها المتعلم) خلال المرحلة الإعدادية (الصف الأول والثاني).

ثانيا: المبررات النظرية لتأسيس نموذج بنائي مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

تحاول الباحثة من خلال هذا الجزء من البحث تقديم بعض المبررات من النظريات والدراسات السابقة لتأسيس نموذج بنائي مفترض للعلاقات السببية بين المتغيرات موضع الاهتمام.

أ. العلاقة بين اليقظة العقلية والإنجاز الأكاديمي:

أوضحت بعض الدراسات أن اليقظة العقلية تقلل الآثار الفسيولوجية والنفسية الناتجة عن القلق والتي تعوق التفكير أثناء الأداء الأكاديمي (Altairi, 2014, 205)

تعد اليقظة العقلية متغيراً مهماً في العملية التعليمية إذ أنها متطلب أساسي للعمليات العقلية كالتذكر والإدراك والتفكير اللازمة للأداء والإنجاز الأكاديمي، وبالتالي فإن انخفاض مستواها يشير إلى صعوبات في عملية التذكر والإدراك والتفكير مما يترتب عليه وقوعه في العديد من الأخطاء منها انخفاض مستوى تحصيله الأكاديمي (كاظم محسن الكعبي، ٢٠١٦، ٥٢٦؛ أحمد اسماعيل عبود وساندي نصرت فرنسيس ، ٢٠١٧، ٤٨٢) كما أن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يؤدي إلى انخفاض مستوى قدرة الفرد على التركيز وحل المشكلات بفاعلية وكفاءة، ويؤدي بالفرد إلى اتخاذ قرارات مفاجئة قد تكون يجانبها الصواب في معظم الأحوال (Akyurek, Kars & Bumin, 2018, 246).

فاليقظة العقلية تساعد الفرد في التصرف أو التفكير بطريقة تلقائية موضوعية إيجابية وتسمح له بالتحرر من أنماط التفكير العشوائي أوتطفل الأفكار المشوهة، كما تعمل على تنقية الانفعالات وتكوين مخططات معرفية منظمة وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق ودلائل واقعية (Hyland, Lee& Mills, 2017, 584) كما أنها تمنع الفرد أن يتصرف بطريقة أليه (كإنسان آلي) دون أن يعي ما يفعله. إذ أنها تعزز قدرة الفرد على إدارة البيئة المحيطة به وترشده لمواجهة الضغوط؛ فالوعي لحظة بلحظة يساعد على الإحساس والاستفاده بالخبرات القديمة واكتساب خبرات جديدة والانفتاح عليها. وتعزز الشعور بمعنى الحياة (فتحي عبد الرحمن الضبع وأحمد علي محمود ، ٢٠١٣، ١٥)، وتخفض حالة التوتر والقلق فيرتفع مستوى الشعور بالسعادة وتتحسن وظيفة الجهاز المناعي، كما يزيد مدى الانتباه والتركيز الذي ينتج عنه ارتفاع مستوى التحصيل والأداء الأكاديمي، ونظراً لأن اليقظة العقلية تركز على اللحظة الحالية فإن التفكير والاستغراق في الأحداث الماضية أو القلق بشأن المستقبل يخفض مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد (Creswell& Lindsay, 2014,1) كما أنها تحسن قدرة الفرد على اتخاذ القرار وتحديد الأهداف وتزيد من ثقته بنفسه، وتحرر الفرد من الأفكار التلقائية السلبية والعادات والسلوكيات غير الصحيحة فهي لها دور في تعزيز الوعي وتنظيم الذات (Brown &Ryan, 2003, 823; Bajaj, Gupta & Pande, 2016, 96) والاستبصار بالموقف واختيار السلوكيات المتسقة مع احتياجاته وقيمه ومصالحه فتنظم السلوك بطريقة تلبي احتياجات الفرد.

لقد توصلت نتائج دراسة Franco, Manas, Cangas & Gallego (2011) بعنوان "اكتشاف تأثير برنامج لليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية" التي شملت عينة مكونة من (٦١) طالباً وطالبة بأسبانيا أن تدريب الطلاب على اليقظة الذهنية أدى إلى تنمية بعض الجوانب الإيجابية في شخصيتهم مثل انخفاض القلق كسمة بالإضافة إلى تحسن أبعاد مفهوم الذات، كما أدت إلى تحسن دال في الأداء الأكاديمي. وكذلك دراسة Ali & Nazari " (2015) بعنوان " التحقق من فاعلية اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي على صحة طالبات المدارس الثانوية" والتي أجريت على (٨٠) طالبة توصلت نتائجها إلى أن اليقظة الذهنية والتنظيم الإنفعالي يمكن أن تُحسن صحتهن العامة وتزيد من أدائهن الأكاديمي. في حين توصلت نتائج دراسة "طارق نور الدين و إيمان خلف عبد المجيد" (٢٠١٨) بعنوان " الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة" على عينة مكونة من (٣٦٠) طالب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي إلى أن اليقظة العقلية لها دور محوري في كفاءة التمثيل المعرفي لدى مرتفعي التحصيل الدراسي.

ويوضح (Behncke, 2002) أن تركيز الوعي والانتباه للموقف الراهن يدفع الفرد لانتقاء مثيرات مناسبة لهدفه فيصدر استجابات مناسبة، كما أن وعي الفرد وتركيز انتباهه على مشاعره وأحاسيسه وأفكاره، تجعله يتحكم في انفعالاته، ويضبطها، فيستطيع معالجة معلوماته وضبط استراتيجياته التي يستخدمها حتى يحقق هدفه ويصل لمستوى مرضي يحقق له الانجاز (في: مختار الكيال، ٢٠٠٨: ٢٣).

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال لليقظة العقلية في الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ب.العلاقة بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات الاكاديمي:

وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية اليقظة العقلية وارتباطها إيجابياً بتنظيم الذات (Monteiro, 2015) وخفض مستوى القلق الذي يعوق النجاح الدراسي وتحسين العلاقات مع الآخرين (Thornton et al., 2017) وحيث يعد التنظيم الذاتي مؤشراً مهماً للتكيف الاجتماعي والنجاح المدرسي، فمن أهم ما يميز الفرد ذو التنظيم الذاتي القدرة على تحديد أهدافه، والتحكم الذاتي، ومراقبة سلوكياته،

وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وتفاعل اجتماعي متميز مع الآخرين، كما يوجه الفرد للنجاح الأكاديمي ويزيد من دافعيته للإنجاز ويحسن من أدائه ويدفعه لبذل مجهود (Monteiro, 2015).

أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تناول متغير اليقظة العقلية بالدرسة حيث يعتبر أساساً للعمليات العقلية كما أنها تساعد على تحسين التنظيم الذاتي للمتعلمين وتنمي سلوكياتهم الإيجابية كدراسة (Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser& Kasari, 2010) بعنوان "أثر وظائف الوعي اليقظ لدى أطفال المرحلة الابتدائية" التي أجريت على عينة مكونة من (٦٤) تلميذ متوسط أعمارهم (٨,٢) بالصف الثاني والثالث الابتدائي وأكدت أن التدريب على اليقظة العقلية منذ الصغر ضروري ومهم فهو يساعد على تحسين التنظيم الذاتي لديهم وينمي سلوكياتهم الإيجابية قبل وصولهم للمراحل الأكبر. كما أوضحت الدراسات التجريبية مثل (Kaunhoven& Dorjee, 2017) بعنوان "كيف تعدل اليقظة العقلية التنظيم الذاتي لدى أطفال ماقبل المراهقة؟" وتوصلت نتائجها إلى أن تحسين التنظيم الذاتي والصحة النفسية كما تحسنت العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ نتيجة تأثير برنامج علاجي قائم على اليقظة العقلية. ودراسة "كمال إسماعيل عطيه حسن" (٢٠١٧) بعنوان"الاسهام النسبي لانفعالي (الفخر–الخجل) الإنجاز الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة (المرتبط منها بالمحاضرات، والاستذكار والتعلم، والامتحانات) وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) في التنظيم الذاتي في التعلم، لدى عينة تكونت من (٢٦٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها (تخصصات دراسية مختلفة)، وأشارت النتائج إلى إسهام أبعاد اليقظة العقلية في التنبؤ بالتنظيم الذاتي في التعلم.

ودراسة (Ramli, Alavi, Mehrinezhad& Ahmadi, 2018) بعنوان "الضغوط الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة في ماليزيا: الدور الوسيط لليقظة العقلية" والتي توصلت نتائجها إلى أن تنظيم الذات تنمي التوجه نحو الهدف، بالإضافة إلى ظهور علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات،

كما أن التدريب على اليقظة العقلية يُحسن تنظيم الذات ويزيد انتباه الطلاب وتركيزهم. ودراسة (Viglas& Perlman, 2018) التي توصلت إلى أن فاعلية تدريب (٧٢) تلميذ متوسط أعمارهم (٦) سنوات على اليقظة العقلية في تحسين تنظيم الذات. ودراسة (محمد أحمد حماد، ٢٠١٨) التي أجريت على عينة مكونة من (١٤) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر (١١,٣) سنة وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات. وعلى الجانب الآخر أشارت دراسة رياض العاسمي وراشد العجمي (٢٠١٨) أن التنظيم الذاتي الأكاديمي يسهم في زيادة التركيز الذهني واليقظة العقلية للطلاب مما يساعدهم في تحقيق أهدافهم الدراسية.

بذلك يتضح أن كلاً من اليقظة العقلية وتنظيم الذات يشتركان في التحكم في الانتباه وعدم التشتت بالمثيرات الأخرى ووأن كل منهما يقوي الآخر، بالإضافة إلى أن تنظيم الذات يتضمن التعبير عن الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، فيصبح الفرد قادراً على التحكم في انفعالاته وسلوكياته وتنظيمها، والتركيز على أهدافه، وإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، والتكيف معهم.

وتستنتج الباحثة أن اليقظة العقلية بجوانبها المتعددة تسهم في فهم الفرد لذاته وانفعالاته وقدراته وتُشعره بالهدوء والتحكم بالذات والسيطرة عليها فهي تتضمن مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد مثل الوعي والانتباه، والتركيز والقدرة على تأجيل التقييم وإصدار أحكام سريعة، وتعد كل هذه المؤشرات محركات أساسية تؤدي دوراً محورياً في تنظيم الذات الأكاديمية. كما أن تنظيم الذات الأكاديمي قد يؤدي بدوره إلى زيادة التركيز وتقوية اليقظة العقلية مما يشير إلى احتمال وجود علاقة تبادلية بينهما حيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به.

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ج. العلاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والانجاز الأكاديمي:

وأوضح (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٣، ٣٦٧) أن التنظيم الذاتي يركز على طبيعة المتعلم وسماته وأن المتعلم المنظم ذاتياً يعي مسئولياته ويجعل تعلمه ذي معنى ويراقب أدائه، ويستمتع بالتعلم واكتساب المعرفة، وينظر للمهام التعليمية بوصفها تحديات تثير اهتمامه، وموجه نحو هدف تدفعه لاستخدام استراتيجيات مختلفة ومتنوعة لتحقيق هذه الأهداف. ومن ثم يقوم تنظيم الذات الأكاديمي بدور

الوساطة بين وعي المتعلم بمسئولياته وبين إنجازه الأكاديمي، فتكون عملية التعلم ذاتية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء تمثيلات داخلية، ويفسر تجاربه وخبراته التعليمية، فينتج عنه تفاعل الإدراك مع الدافع والسلوك ليقيم المتعلم استراتيجياته المناسبة كي يستخدمها لتحقيق أهدافه (Duru, Duru& Balkis, 2014)

ودراسة عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٦) التي أجريت على (٣١٢) من طلاب الجامعة التي توصلت إلى أن الطلاب يمتلكون قدرة متوسطة من تنظيم الذات، كما وجدت فروق بين الطلاب والطالبات في تنظيم الذات ببعديه (وضع وتحديد الأهداف، والتحكم الذاتي) في اتجاه الطالبات، كما توصلت النتائج إلى أن بعدي التنظيم الذاتي (وضع وتحديد الأهداف، ورد الفعل الذاتي) يتنبأن بالتحصيل الدراسي.

وأشارت بعض الدراسات لدى عينات مختلفة من التلاميذ والطلاب وباستخدام أدوات قياس مختلفة أن التنظيم الذاتي الأكاديمي منبئاً بالوضع التعليمي والأداء الأكاديمي للمتعلم ويعد مقياساً للتعلم؛ حيث أن التخطيط الذاتي والاستماع للمعلم بتركيز، والاهتمام بالواجبات والمهام المنزلية يساعد المتعلم على الحصول على درجات مرتفعة، كما يميز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، أي أن الأداء الأكاديمي أفضل لدى المتعلمين ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي الأكاديمي (محمد الحيدري، ٢٠١٥؛ صالح عليان درادكة، ٢٠١٨) (Pintrich& De Groot, 1990; **Bembenutty, 2007; Velki,2009** ; Zuffiano, Alessandri , Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013)

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

د. العلاقة بين توجهات الهدف والتنظيم الذاتي الأكاديمي:

المتعلم ذو توجهات أهاف الإنجاز الملائمة لطبيعة المهمة التي يقوم بها يصبح منظم ذاتياً بما يؤهله لإكمال مهامه بنجاح، فقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات الأهداف منها دراسة Mcwhaw& Abrami (2001) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي في التعلم لدى

عينة مكونة من (١١١) طالباً بالمرحلة الثانوية، والتي توصلت نتائجها إلى أن توجهات أهداف الأداء تؤثر تأثيراً موجب دال إحصائياً في التنظيم الذاتي في التعلم. وكذلك دراسة Radosvich,Vaidyanathan& Yeo (2004) التي هدفت لدراسة العلاقة بين توجهات الهدف والتنظيم الذاتي وشملت عينة مكونة من (١٣٢) من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية والتي توصلت نتائجها إلى أن التوجه نحو الهدف يرتبط إيجابياً بالتنظيم الذاتي، وأن توجه الهدف/ أداء يرتبط سلبياً بالتنظيم الذاتي.

وفي دراسة De Clercq, Galand, Dupont& Frenay (2013) التي هدفت إلى دراسة اتجاه التأثير بين توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي لدى عينة مكونة من (١١٠) من طلاب الجامعة ببلجيكا توصلت نتائجها إلى أن التوجه نحو الاتقان تُحسن من التنظيم الذاتي للطلاب. واتفقت معها نتائج دراسات (ربيع عبده رشوان،٢٠٠٦؛ Garavalia, Scheuer & Carroll, 2002; Ergul, 2004)

في حين توصلت نتائج دراسة Ramli, Alavi, Mehrinezhad& Ahmadi (2018) إلى أن تنظيم الذات ينمي لدى الطلاب التوجه نحو الهدف

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال لتوجهات الهدف في التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

هـ. العلاقة بين توجهات الهدف والإنجاز الأكاديمي:

وأكدت نتائج الدراسات أن الأداء الأكاديمي يرتبط أيضا بالتوجه نحو الهدف فأوضحت نتائج دراسة Roebken (2007) أن الطلاب ذوي التوجه نحو الأداء والاتقان معاً تكون معدل تحصيلهم الدراسي أعلى من الطلاب المتوجهين نحو الاتقان فقط، وأكدت الدراسة أن المتعلم المتوجه نحو هدفي الإتقان والأداء – إقدام أكثر إنجازاً في التحصيل الدراسي. واتفقت معه نتائج عديد من الدراسات أجمعت أن المتعلمين ذوي هدف الاتقان لديهم قدرة عالية على الانتباه، وتحقيق مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي (Dupeyrat& Marine, 2005; Chyung, Moll& Berg, 2010; Oshea, Cleary, Breen, 2010)

إن توجه الطالب نحو هدف محدد يضعه لنفسه في ضوء معاييره الداخلية أو الخارجية قد ينتج عنه النجاح الأكاديمي والإنجاز أو الفشل في التحصيل الدراسي ففي دراسة (Hayman& Dweck, 1992) التي هدفت إلى بحث أثر التوجه

نحو الهدف على الأداء الأكاديمي للطلاب وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي التوجه نحو الأداء ركزوا انتباههم على الفشل واستسلموا للصعوبات التي واجهتهم حتى وصلوا إلى العجز المتعلم مما تسبب في خفض مستوى أدائهم الأكاديمي. بينما الطلبة ذوي التوجه نحو الاتقان لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات جديدة للتعلم فتزيد دافعيتهم وقدرتهم على تحدى الصعاب وتخطيها فيتحسن أدائهم الأكاديمي. ودراسة (Roedel, Schraw& Plake, 1994) بهدف دراسة أثر التوجه نحو الهدف على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب المتوجهون نحو الاتقان يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الطلاب المتوجهون نحو الأداء. ودراسة (Coutinho, 2007) بهدف بحث أثر التوجه نحو الهدف (التوجه نحو الإتقان/ التوجه نحو الأداء) على النجاح الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (١٧٩) طالب جامعي وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي التوجه نحو (الاتقان) معدل درجاتهم التراكمية أعلى من ذوي التوجه نحو الأداء. وفي نفس السياق تناولت دراسة (Sulivan& Guerra, 2007) على عينة من طلاب الجامعة منهم (٥٢) مرتفع التحصيل، و(٦٠) منخفض التحصيل، وتوصلت نتائجها إلى أن توجه أهدافهم تجنب الأداء تعيق قدرتهم على الإنجاز الاكاديمي.

وبالتالي تفترض الباحثة "وجود تأثير مباشر موجب دال لتوجهات الهدف إتقان/ إقدام وأداء/ إقدام في الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي ".كما تفترض "وجود تأثير مباشر سالب دال لتوجهات الهدف إتقان/ إحجام وأداء/ إحجام في الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

و. العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) وكل من التنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات الهدف والإنجاز الأكاديمي واليقظة العقلية:

أشارت دراسة(Sha, Looi, Chen & Zhang (2012 إلى أن التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة هو التعلم المتمحور حول المتعلم في أي مكان وزمان، وبالتالي يستلزم أن يكون المتعلمون متحمسين وقادرين على تنظيم ذواتهم، فالتعلم الفعال بالأجهزة المحمولة لايعتمد فقط على قدرات المتعلمين في تحديد ما ومتى

وأين وكيف يتعلمون بشكل صحيح ولكن أيضًا يعتمد على وعيهم ويقظتهم واستعدادهم للانخراط بشكل سلوكي ومعرفي في التعلم كلما وأينما أدركوا أنهم بحاجة إلى التعلم. أي أن يقيموا الموقف ويقوموا بتنظيم مكوناته وتنظيم ذواتهم كي يتمكنوا من تحقيق الإنجاز والوصول للهدف المنشود.

وفقاً لنظرية النشاط activity theory لابد أن يكون التعلم موجه نحو هدف محدد وان يقوم المتعلم بالنشاط أي لابد أن ينشط وهذا النشاط لابد أن يكون وراءه دافع يدفع الفرد كي يسلك للتحصيل وتحقيق الهدف وهو النجاح (Liaw, Hatala & Huang 2010,446; Zurita & Nussbaum, 2007, 212). وأضاف المنظور المعرفي للدوافع the cognitive view of motivation أن هدف الفرد من تعلمه يمثل دافع له أثناء عمية التعلم لذا ينبغي أن يتم توجيه التعلم عبر الأجهزة المحمولة عن طريق استثارة دوافع التلاميذ وعبر توجيههم إلى سلوكيات وأهداف تمكنهم من اتقان التعلم (Sharples, Taylor& Vavoula, 2007, 225) فالمتعلمون هم محور عملية التعلم وليس التقنيات الحديثة أوالأجهزة المحمولة والتكنولوجية، فالتعلم بالأجهزة المحمولة يعتمد على التنظيم الذاتي للمتعلم واستقلاليته، والتوجه نحوهدفه .(Liaw, Hatala & Huang 2010,446)

اعتبرت بعض الدراسات أن المهارات اللازمة للتعلم القائم على التنظيم الذاتي هي البداية للتعلم بالأجهزة المحمولة (Boekaerts & Corno,2005; Azevedo, 2005) وفي نفس الوقت فإن تصميم وتنفيذ أنظمة التعلم بالأجهزة المحمولة يتطلب قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي الأكاديمي. ويمكن تحديد دور التنظيم الذاتي في التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة من خلال جانبين: **أولهما** عند تصميم التعلم بالأجهزة المحمولة يجب مراعاة مهارات التنظيم الذاتي، **وثانيهما** أن التنظيم الذاتي يوفر لدى المتعلم إطارًا نظريًا لفهم وتحليل توجهه الذاتي أثناء عمليات التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة وهذا ما يركز عليه الجانب السيكولوجي؛ حيث ينبغي على الطلاب حث الدافعية واستخام المهارات التنظيمية للانخراط في الأنشطة المعرفية من أجل تحقيق التعلم الفعال؛ حتى يتمكن المتعلمون من مراقبة العمليات المعرفية والدافعية، والتحكم بها، وتنظيمها في التعلم بالأجهزة المحمولة (Sha, Looi, Chen & Zhang, 2012,370)

قدم Winne (2001, 2011) نموذج يوضح دور التنظيم الذاتي في فهم آلية وعمليات التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة من خلال أربعة مراحل هي أولاً

تحديد المهمة defining the task, وفيها يقوم المتعلم بوضع تصور للمهمة التي يتعلمها، ويقوم بمراقبة المعلومات المتاح له تعلمها، كما يلاحظ تعلمه وفهمه لدروسه، ثانياً ووضع الأهداف وخطط للتعلم setting learning goals and plans ويتم ذلك في ضوء الاختيارات المتوفرة والوقت المتاح له، ثالثاً enacting, وفيها يتم مقارنة الحالة الراهنة للتعلم بالأهداف المحددة سابقاً وتعتبر الأهداف هنا بمثابة معايير ونقطة انطلاق يمكن الحكم في ضوئها على التقدم في التعلم فيسأل المتعلم نفسه لماذا اتعلم؟ وهل يتناسب التعلم مع الأهداف التي وضعتها لنفسي؟ أم أنني لا أزال بحاجة إلى تعلم مهارات جديدة أو تنمية مهارات موجودة؟ مما يسفر عن الحكم الذاتي على تعلمه judgement of learning إن إجابة المتعلم على هذه التساؤلات تتيح له تغذية الراجعة الداخلية التي توجهه وتدفعه نحو إكمال المهمة من خلال التحكم في دافعيته وسلوكه ومعلوماته. رابعاً التكيف adapting وهي مرحلة اختيارية تأتي في النهاية لتقييم المهمة والأداء؛ فالمتعلم يقيم أهداف تعلمه التي وضعها، وفي ضوء نتائج تقييمه قد يعيد تصوره للمهمه ويراجع خطوات تعلمه. (In: Sha, Looi, Chen & Zhang, 2012,370)

أن التنظيم الذاتي الأكاديمي يسهل على الطلاب مشاركتهم في المهام التعليمية الصعبة والمعقدة، لأنه يحفز المتعلم على ربط أهدافه بالأهداف التعليمية التي يضعها المعلم إلا أن أهداف المتعلم قد لاتتطابق مع أهداف الطالب بالضرورة لأن المتعلم ينظم تعلمه بالكيفية التي يراها مناسبة له من حيث الوقت والمكان. كما أن المتعلمين يلعبون دورًا نشطاً في اختيار شكل وكمية التعليمات التي يحتاجون إليها لإنجاز تعلمهم. هذا يعني أن التعلم الفعال بالأجهزة المحمولة ينبغي أن يوفر للطلاب كثير من الخيارات (أي استقلالية المتعلم) في التوجيه الذاتي لتعلمهم، بما في ذلك تحديد أهداف التعلم، كما يتيح للمتعلمين مراقبة تعلمهم ومقارنة ماتعلموه بأهدافهم التي حددوها فيقدم الفرد لنفسه تغذية راجعة داخلية تسفر عن تقديره الذاتي لتعلمه، ومدى تقدمه نحو هدفه والتي تؤدي بدورها إلى تقدير الآخرين لانجازاته الأكاديمية مما يمكن أن يسهم في زيادة دافعية التعلم. وتلعب التغذية الراجعة الداخلية دوراً حيوياً كآلية ملازمة لجميع الأنشطة ذاتية التنظيم في توجيه الطلاب لإكمال المهمة عن طريق التحكم في سلوكياتهم ومعرفتهم ودافعيتهم. ويسمح التعلم بالأجهزة المحمولة بالمراقبة والتقييم للمتعلمين

داخل وخارج الفصل المدرسي كما يتيح لهم إدارة الوقت المخصص للانخراط في مهام التعلم، واختيار محتوى تعليمي متنوع لدراسة موضوع ما أو إعادة مذاكرته (مثل مذاكرة العناصر المهمة للموضوع فقط أو التعمق في أجزاء الدرس؛ حيث يمكن للمتعلم التجول بين الموضوعات المختلفة والمواضيع التي تهمه وهذا مالا يوفره الكتاب المدرسي بصورته التقليدية.

تعليق:

ترى الباحثة أن استخدام أجهزة المحمول تتطلب مهارات خاصة حتى تؤتي ثمارها، فإنها أيضاً يمكن أن تُلزم مستخدمها ومن يحرص على الانتفاع بفوائدها أن ينمي لديه بعض المهارات كاليقظة العقلية وتنظيم وإدارة الوقت وتنظيم ذاته بالإضافة إلى تحديد أهدافه ووعيه بقدراته في ضوء ماتوفره هذه الأجهزة من خدمات وفرص قد لاتتاح في ظروف التعلم التقليدي. فالتعلم من خلال الأجهزة المحمولة قد يكون محفزاً ودافعاً للطلاب حتى يحسنوا من عملياتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية لتحقيق أقصى استفادة.

وبالتالي تفترض الباحثة أن "**وجود تأثير مباشر موجب دال لتوجهات الهدف إتقان/ إقدام وأداء/ إقدام في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.**

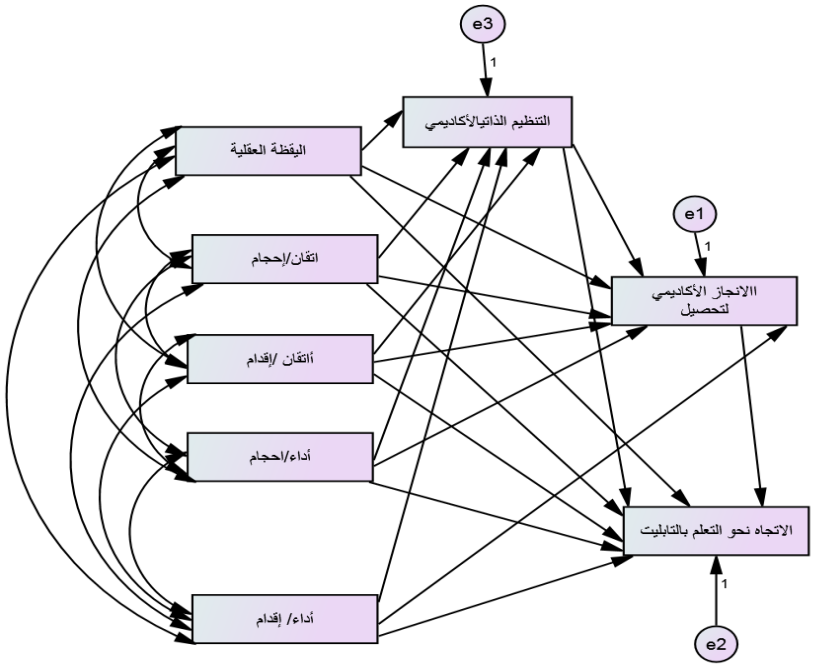
وجود تأثير مباشر موجب دال للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

وجود تأثير مباشر موجب دال للإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

وجود تأثير مباشر موجب دال لليقظة العقلية في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

واستنادا إلى الأدبيات التجريبية التي روجعت، لاحظت الباحثة أن الأبحاث والدراسات السابقة درست تأثير متغير على متغير آخر أو اثنين أو العلاقات بينهم ولم تتطرق لدراسة نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية وتنظيم الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المدارس في اتجاهاتهم نحو تعلمهم باستخدام التابليت المدرسي، كما أنه من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة أمكن للباحثة صياغة فروض البحث التي جاء نصها في متن الإطار النظري والدراسات السابقة، وأنه في ضوء هذه الفروض تم توصيف

نموذج مفترض يجمع كل مسارات العلاقات السببية المستنتجة من نتائج البحوث السابقة والتي يجب أن يتم دراستها في مرحل الدراسة المبكرة للعمل على تنمية المتغيرات التي تساعد التلاميذ في المراحل التالية لتحقق أهدافهم القريبة والبعيدة وحتى تحقق المنظومة التعليمية هدفها المنشود كما بالشكل(١).



شكل (١): النموذج المفترض لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة: بناءً على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١) يؤثر كل من التنظيم الذاتي الأكاديمي، واليقظة العقلية، وتوجهات أهداف الاتقان/إقدام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام، والإنجاز الأكاديمي كل على حده تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.

٢) يؤثر كل من وتوجهات أهداف الاتقان/ إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام كل على حده تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.
٣) يؤثر كل من اليقظة العقلية، وتوجهات أهداف الاتقان/ إقدام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام كل على حده تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
٤) يؤثر كل من توجهات أهداف الاتقان/ إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام كل على حدة تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
٥) يؤثر كل من اليقظة العقلية وتوجهات أهداف الاتقان/ إقدام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام والتنظيم الذاتي الأكاديمي كل على حده تأثيراً مباشراً موجباً في الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
٦) يؤثر كل من توجهات أهداف الاتقان/ إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام تأثيراً مباشراً سالباً في الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
٧) يؤثر كل من التنظيم الذاتي الأكاديمي، واليقظة العقلية، وتوجهات أهداف الاتقان/إقدام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام، وتوجهات أهداف الاتقان/ إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام تأثيراً غير مباشر دال عبر الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.
٨) يؤثر كل من اليقظة العقلية، وتوجهات أهداف الاتقان/إقدام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام، وتوجهات أهداف الاتقان/إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام تأثيراً غير مباشر دال عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.
٩) يؤثر كل من اليقظة العقلية و توجهات أهداف الاتقان/ إقدام، توجهات أهداف الاتقان/ إحجام، وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام ، وتوجهات أهداف الأداء/ إحجام كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.
١٠) يؤثر كل من توجهات أهداف الاتقان/ إقدام، توجهات أهداف الاتقان/ إحجام وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام، توجهات أهداف الأداء/ إحجام والتنظيم

الذاتي الأكاديمي كل على حدة تأثيراً غير مباشر دال عبر الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي لدى عينة الدراسة.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث يحاول البحث الحالي اختبارتحليل مسار للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي والتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي لدى عينة البحث. وقد بدأت الباحثة بإعداد الدراسة في شهر أكتوبر ٢٠١٨ وتم الانتهاء منه في يناير ٢٠٢٠.

مجموعة الدراسة[٢]:

تم اختيار مجموعتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية في المدارس التي سمح للباحثة التطبيق فيها.

المجموعة الاستطلاعية: قوامها " ٢٦٨" تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة الفيوم، حيث استبعدت (٦) حالات لعدم استكمال البيانات والإجابة عن المقاييس وقد استخدمت هذه العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة فأصبح عددهم (٢٦٢).

المجموعة الأساسية: قوامها "٣١٢" تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (٨١ ذكور، ٢٣١ إناث)، متوسط أعمارهم (١٥,١) سنة وانحراف معياري (٨,٠٥)؛ من بعض مدراس محافظة الفيوم (النصارية الإعدادية المشتركة، وبيهمو الإعدادية الحديثة، المقاتلة الإعدادية) حيث استبعدت جميع الاستجابات التي اشتملت على بيانات مفقودة كثيرة تعيق التحقق من أدلة ملاءمة النموذج المفترض للبيانات التي جمعت بواسطة أدوات الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدداً من الأدوات تم تطبيقها على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وهي مقياس الاتجاه نحو التعلم

---

[٢] استخدمت الباحثة مصطلح مجموعة بدلاً من عينة البحث حيث تم التطبيق بطريقة قصدية في المدارس وفق ما أتيح للباحثة التطبيق فيها ولم تخضع لإجراءات اختيار العينة العشوائية.

بالتابليت المدرسي، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الأتية:

إجراءات إعداد أدوات الدراسة:

١) الإطلاع على المقاييس السابقة.
٢) إعداد الأدوات وصياغة العبارات في ضوء التعريف الإجرائي لكل متغير وأبعاده.
٣) عرض المقاييس على أساتذة علم النفس التربوي للتأكد من صدقها الظاهري
٤) عرض العبارات على عدد (٥٧) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للتأكد من فهم العبارات ووضوحها حيث أن فهمهم للعبارات يؤكد فهم تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لها.
٥) تم تطبيق المقاييس على المجموعة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية، حيث استغرق التطبيق شهر.
٦) القيام باستخدام الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات الأدوات ومناسبتها للتطبيق النهائي.
٧) التطبيق النهائي على المجموعة الأساسية حيث استغرق التطبيق شهر ونصف.
٨) القيام باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة وعمل الجداول الخاصة بنتائج الدراسة للتحقق من صحة الفروض وعرض التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

وتعرض الباحثة فيما يلي مواصفات كل مقياس على حده ثم عرض الخصائص السيكومترية للمقاييس مجتمعة منعاً للتكرار في كل مقياس، ثم المقاييس في صورتها النهائية وتقدير درجاتها.

أولاً– وصف المقاييس:

١) مقياس الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو التعلم باستخدام التابليت المدرسي. بعد الإطلاع على المقاييس السابقة حول التعلم بالأجهزة المحمولة صاغت الباحثة مفردات المقياس بحيث أصبح يتكون صورته الأولية من (٣٩) مفردة، منها (٧) مفردات عكسية (سلبية)، ويجاب عنها عبر مقياس ثلاثي متدرج من موافق بشدة إلى غير موافق.

٢) مقياس اليقظة العقلية: إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى تعرف اليقظة العقلية لدى التلاميذ.

خطوات بناء المقياس: بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والمقاييس التي اختلفت في مفهومها ومقاييسها فمنها مقاييس أحادية البعد مثل مقياس (MAAS) الذي يقيس اليقظة العقلية من خلال التركيز والوعي باللحظة الحالية، ومقاييس مثل (CAMS) و(FMI) نظرت لليقظة العقلية على أنها أحادية البعد ولكنها تتفرع إلى أبعاد فرعية تتكون من القبول/ عدم الحكم acceptance non judjment، الانفتاح على التجارب السلبية openness to negative experiences، التخلي letting وبعض المقاييس تطرقت لقياس مكونات اليقظة العقلية كعوامل منفصلة منها مقياس(KIMS) والتي تتكون من أبعاده من الملاحظة، والوصف، الفعل مع الوعي، والقبول بدون حكم. ومقياس العوامل الخمسة (FFMQ) ووفقاً لنهج Pirson, Langer, Bodner & Zilcha (2015) للمدخل المعرفي الاجتماعي لليقظة العقلية

أعدت الباحثة من خلال الإطار النظري والمقاييس المختلفة مقياساً لليقظة العقلية يركز على الجوانب المعرفية، بالإضافة إلى الجانب الإبداعي من حيث البحث عن الجدة وانتاجها والمشاركة وبالتالي أعدت الباحثة مقياس يمكن من خلاله قياس اليقظة العقلية من خلال تركيز الانتباه والوعي بالبيئة المحيطة بالإضافة إلى الانفتاح على الجديد (البحث عن الجديد وانتاجه والمشاركه فيه).

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٣) مفردة، منهم المفردات (١٨، ١٩، ٢١، ٢٣) من مقياس Pirson,Langer, Bodner& Zilcha (2015)، والمفردات (١٠، ١٥، ١٦، ١٧) من مقياس (AAMS) (2018) وأضافت الباحثة باقي المفردات بما يتفق وظروف البيئة المصرية؛ بحيث يجاب عنها عبر مقياس ثلاثي متدرج من تنطبق تماما إلى لا تنطبق إطلاقاً.

٣) مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي: إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى قياس التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى التلاميذ.

خطوات بناء المقياس: أ) بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والمقاييس للتنظيم الذاتي الأكاديمي بأبعادها المختلفة منها Barnard, Paton & Lan,2008 و Magno, 2010 و Akhtar & Mahmood, 2013

ب) قامت الباحثة بتحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس من خلال اتفاق معظم الدراسات على بعض المهارات الأساسية لتنظيم الذات الأكاديمي وهي المهارات الأساسية التي وضعها باندورا للتنظيم الذاتي وتشمل مراقبة الذات وتقييم الذات وتعزيزها. بالإضافة إلى التخطيط ووضع الأهداف، وضبط البيئة الخارجية وإدارة الوقت التي شملتها بعض الدراسات، وترى الباحثة أنها أساسية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ج) صاغت الباحثة عدد من العبارات وفقاً للتعريف الإجرائي لكل بُعد، فأصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (٥٣) مفردة.

٣) مقياس توجهات أهداف الإنجاز: إعداد الباحثة

خطوات بناء المقياس:

أ) بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والمقاييس لتوجهات أهداف الإنجاز من نوع التقرير الذاتي.

ب) تبنت الباحثة النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز بما يتناسب مع طبيعة الدراسة

ج) صاغت الباحثة (٣٤) مفردة يمر بها المتعلم في الفصل الدراسي والبيئة التعليمية تمثل النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز.

كما تم عرض الأدوات على الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحه العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس في ضوء التعريفات الإجرائية. لمكونات المقياس، وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً – الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

١) الصدق:

١-١) **الصدق العاملي:** لاستكشاف البنية العاملية لمقاييس الدراسة لدى العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المكونة من (٢٦٢) تلميذ، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50، ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل

بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman ,1995,288). وتعرض الجداول من (١ –) قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة ، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، مؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت)، لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

جدول(١) نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم باستخدام التابليت المدرسي (ن=٢٦٢)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	ألفا	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	ألفا
٦	٠,٧٦١	٠,٨٣٧	٣٧	٠,٧٧٣	٠,٧٢
٢	٠,٧٦١	٠,٨٣٢	٢٨	٠,٧٠٤	٠,٦٥٧
٧	٠,٧٢٩	٠,٨٢٩	٢٣	٠,٦٥٧	٠,٦٠٥
١٨	٠,٦٨٤	٠,٨٢٩			
١	٠,٦٥٢	٠,٨٢٩			
١٩	٠,٦٢٤	٠,٨٢٩			
٣٦	٠,٥٤٦	٠,٨٣٨			
الجذر الكامن	٤,٨٤١			١,٥٤٥	
نسبة التباين المفسرة	٢٧,٥٢٦			١٥,٧٢١	
ثبات ألفا للبعد	٠,٨٥٢			٠,٧٣١	
KMO	٠,٨٨٠				
بارتليت	χ^2 (٧٨)= ١٠٩٧,٠٦٦ , p < .001				
التباين الكلي المفسر	٥٨,٣٢٤				

يتضح من جدول (١) الحصول على حل ثنائي العامل (بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٥٨,٣٢٤% من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ٧" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٧,٥٢٦%" وقد أطلق على هذا العامل "**قيمة التابليت في التعلم**"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٣" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٥,٧٢١%" وقد أطلق على هذا العامل "**الاستمتاع بالتعلم من خلال التابليت المدرسي.**

جدول(٢) نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة
على مقياس اليقظة العقلية (ن= ٢٦٢)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث
٦	٠,٨١٧	٢١	٠,٧٣٨	١	٠,٧٨٤
٧	٠,٧٥١	٢٢	٠,٧٣٤	٢	٠,٧٥٠
٥	٠,٦٧٧	١٢	٠,٦٩٥	٤	٠,٦٤٧
الجذر الكامن	٢,٠٥٢		١,٧١٥		١,٢٩٦
نسبة التباين المفسرة	١٩,٠٨٠		١٨,٨١٩		١٨,٣٥١
KMO	٠,٦٥١				
بارتليت	χ^2 (٣٦) =٢٧٤,٧٢٠ , p < .001				
التباين الكلي	٥٦,٢٥٠				

يتضح من جدول (٢) الحصول على حل ثلاثي العامل (بالنسبة لمقياس اليقظة العقلية) يلائم بيانات المجموعةة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها **٥٦,٢٥٠%** من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ٣" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٩,٠٨٠%**" وقد أطلق على هذا العامل ". **تركيز الانتباه والبعد عن المشتتات**"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٣" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٨,٨١٩%**" وقد أطلق على هذا العامل "**الوعي بالمهام والانغماس فيها**"، وأخيرا تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٨,٣٥١%**"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **الانفتاح على الجديد**".

جدول(٣): نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة
على مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي (ن= ٢٦٢)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	ألفا	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع
١	٠,٧٩٣	٤٢	٠,٨٥٣	٦	٠,٧٦٩		٢١	٠,٧٦٩
٢	٠,٧٦٨	٤٣	٠,٨٣٤	٤	٠,٦٩٨		٨	٠,٦٠٧
٣	٠,٧١٣	٥٢	٠,٥٢٨	١٩	٠,٦٨٩		٢٠	٠,٦٠٤
٢٥	٠,٦٠٢							
الجذر الكامن	٤,٣٠٥		١,٣٧٤		١,٣٢٣			١,٠٤٠
نسبة التباين المفسرة	٢٠,٣٦٩		١٥,٣١٠		١٤,٥٤٢			١١,٦٣٩
ثبات ألفا ككل								
KMO	٠,٨٤٥							
بارتليت	χ^2(٧٨) =٩١٦,٧٢٥ , p < .001							
التباين الكلي	٦١,٨٥٩							

يتضح من جدول (٣) الحصول على حل رباعي العامل (بالنسبة لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها **٦١,٨٥٩%** من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الأول عدد" ٤" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**٢٠,٣٦٩%**" وقد أطلق على هذا العامل "**التخطيط ووضع الأهداف**"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٣" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٥,٣١٠%**" وقد أطلق على هذا العامل "ضبط البيئة الخارجية وإدارة الوقت"، كما تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٤,٥٤٢%**"؛ وقد أطلق على هذا العامل "**تقييم الذات**"، وأخيراً تشبع على العامل الرابع عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "**١١,٦٣٩%**"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **مراقبة الذات**".

جدول(٤): نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن= ٢٦٢)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع
٢٣	٠,٧٤٥	١٤	٠,٧٢٠	٣٠	٠,٧٩٤	٤	٠,٧٦١
٢٦	٠,٧٠٢	٢٢	٠,٦٧٤	٢٩	٠,٧٢٥	٩	٠,٧٤٢
٦	٠,٦٥٨	٢١	٠,٦٢٧	٣١	٠,٦٤٤	٧	٠,٥٥٤
١٥	٠,٦٤٢						
٢٥	٠,٦٣٢						
الجذر الكامن	٤,٣٠٣		١,٥٢٣		١,٣٠٨		١,١٦١
نسبة التباين المفسرة	١٧,٤٠٥		١٣,٥٨٨		١٢,٥١٢		١١,٧٩٨
KMO	٠,٨٣٦						
بارتليت	χ^2 (٧٨)= ٥٩٩,٦٨٧ , p < .001						
التباين الكلي	٥٥,٣٠٣						

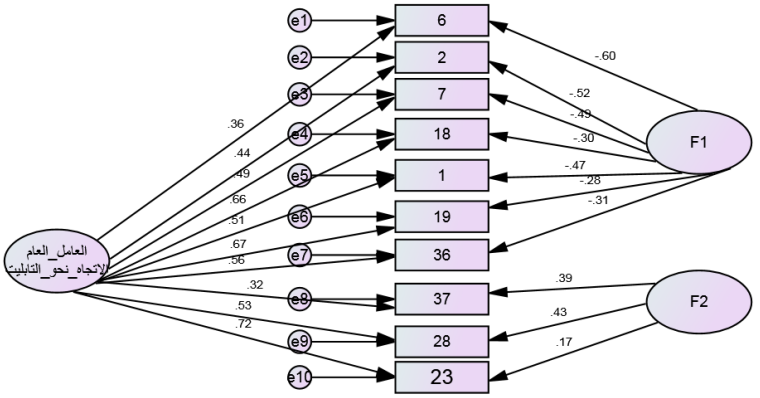
يتضح من جدول (٤) الحصول على حل رباعي العامل (بالنسبة لمقياس توجهات أهداف الإنجاز) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها **٥٥,٣٠٣%** من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ٥" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**١٧,٤٠٥%**" وقد أطلق على هذا العامل " **توجهات أهداف الإتقان إقدام**"، بينما تشبع على

العامل الثاني عدد" ٤" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٣,٥٨٨%" وقد أطلق على هذا العامل "**توجهات أهداف الأداء إقدام**"، كما تشبع على العامل الثالث عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "١٢,٥١٢%"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **توجهات أهداف الإتقان إحجام**"، وأخيراً تشبع على العامل الرابع عدد"٣"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "١١,٧٩٨%"؛ وقد أطلق على هذا العامل" **توجهات أهداف الأداء إحجام**".

١-٢)الصدق التوكيدي:

قامت الباحثة أيضا بعمل تحليل توكيدي CFA لمقاييس الدراسة باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي للمقاييس وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي وتوصلت نتائج التحليل إلى ما يلي:

أ) مقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي (ثنائي العامل) يتكون من عاملين من الدرجة الأولى بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس كما هو موضح بشكل(٢).



شكل (٢): نموذج البنائي التوكيدي (ثنائي العامل "Bifactor ") لمقياس الاتجاه نحو التعلم باستخدام التابليت المدرسي

يتضح من شكل (٢) أن مقياس الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي يتكون من عاملين فرعيين من الدرجة الأولى هما القيمة، والاستمتاع بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس مما يدل على أن يمكن قياس الاتجاه من خلال الدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول(٥) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة

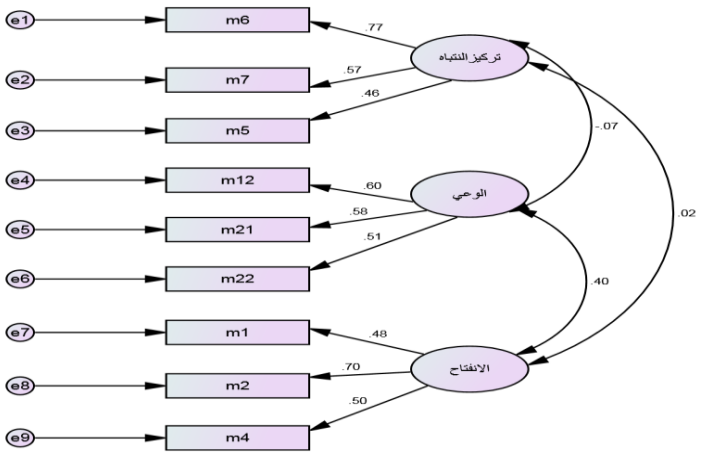
جدول(٦) أدلة التطابق للنموذج التوكيدي

لمقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي(ن= ٢٦٢)

الأدلة	مربع كاي	P	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	٣١,٩٤	٠,١٢٨	١,٢٧٨	٠,٠١٩	٠,٩٧٦	٠,٩٤٦	٠,٩٣٣	٠,٩٩٢	٠,٩٨٥	٠,٩٩٢	٠,٠٣٣
قيمة المحك	غير دالة		أقل من ٢	أقل من ٠,٠٥	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أقل من ٠,٠٥

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك كما أن قيمة مربع كاي لم تكن دالة بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس الاتجاه نحو التعلم وبالتابليت المدرسي لبيانات مجموعة الدراسة.

ب) **مقياس اليقظة العقلية (ثلاثي العامل)** يتكون من ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى كما هو موضح بشكل(٣).



شكل (٣): النموذج البنائي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس اليقظة العقلية

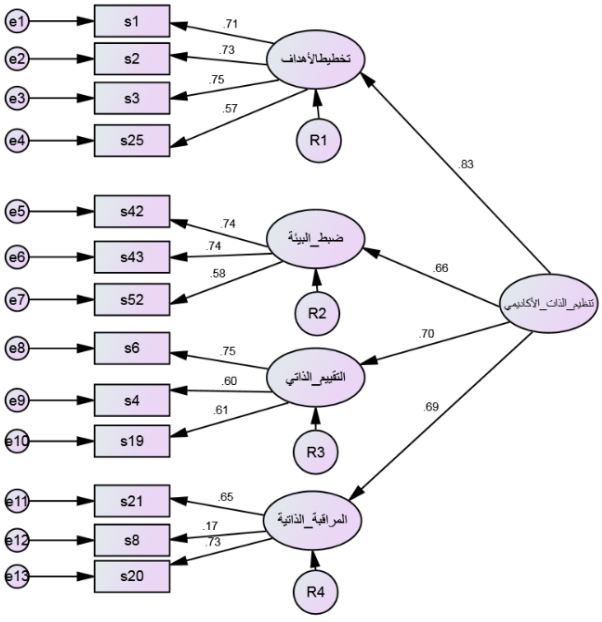
يتضح من شكل (٣) أن مقياس اليقظة العقلية يتكون من ثلاث عوامل فرعية من الدرجة الأولى هم تركيز الانتباه، والوعي بالمهمة، والانفتاح على الجديد، ويوضح جدول(٦) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة.

جدول(٦) أدلة التطابق للنموذج التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية(ن= ٢٦٢)

الأدلة	مربع كاي	P	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	PRATIO	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	٢٥,٥٦٧	٠,٣٧٥	١,٠٦٥	٠,٠٢٤	٠,٩٧٩	٠,٩٦٠	٠,٦٦٧	٠,٩٩٤	٠,٩٩٠	٠,٩٩٤	٠,٠١٦
قيمة المحك	غير دالة		أقل من ٢	أقل من ٠,٠٥	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أعلى من ٠,٥٠	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أقل من ٠,٠٥

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك كما أن قيمة مربع كاي لم تكن دالة بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس اليقظة العقلية لبيانات العينة.

ج) **مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي** وجد فيه أن التباينات المشتركة بين العوامل الأربعة الناتجة عالية مما مهد لاختبار التحليل العاملي التوكيدي الهرمي للاختبار كمرحلة ثانية كما بشكل (٤)



شكل (٤): النموذج البنائي التوكيدي الهرمي (من الدرجة الثانية) لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي

وتظهر نتائج جدول(٦) أدلة التطابق للنموذج الهرمي وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة.

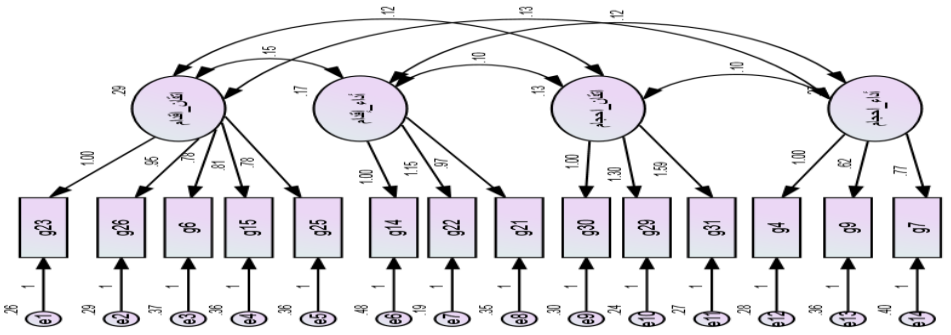
جدول(٧) أدلة التطابق للنموذج الهرمي لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي

(ن= ٢٦٢)

الأدلة	مربع كاي	P	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	PRATIO	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	٩٨,٨٣	٠,٠٠٢	١,٦٢	٠,٠٢٨	٠,٩٤٤	٠,٩١٧	٠,٧٨٢	٠,٩٥٧	٠,٩٤٤	٠,٩٥٦	٠,٠٤
قيمة المحك	غير دالة		أقل من ٢	أقل من ٠,٠٥	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أعلى من ٠,٥٠	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أقل من ٠,٠٥

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ لذا يمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية حيث كانت أقل من "٢" بما يؤكد مطابقة النموذج لقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي لبيانات العينة.

د) **مقياس توجهات أهداف الإنجاز** يتكون من أربعة عوامل من الدرجة الأولى كما هو موضح بشكل(٥).



شكل (٥)

النموذج البنائي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

يتضح من شكل(٥) ان مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتكون من أربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هي توجهات أهداف إتقان/إقدام، وتوجهات أهداف أداء/إقدام، وتوجهات أهداف إتقان/إحجام، وتوجهات أهداف أداء/ إحجام، ويوضح جدول(٨) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة.

جدول (٨)

أدلة التطابق للنموذج التوكيدي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(ن= ٢٦٢)

الأدلة	مربع كاي	P	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	PRATIO	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	١١٧,٦١	٠,٠٠٠	١,٦٥٦	٠,٠٢٧	٠,٩٤١	٠,٩١٣	٠,٧٨٠	٠,٩٤٥	٠,٩٢٨	٠,٩٤٤	٠,٠٥٠
قيمة المحك	غير دالة		أقل من ٢	أقل من ٠,٠٥	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أعلى من ٠,٥٠	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	تتراوح بين ١-٠,٩	أقل من ٠,٠٥

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ لذا يمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية حيث كانت أقل من "٢" بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس توجهات أهداف الإنجاز لبيانات مجموعة الدراسة.

١-٣) الصدق التمييزي: تحققت الباحثة من الصدق التمييزي لمقاييس الدراسة من خلال الاعتماد على مصفوفة factor Score Weights المبينة بالجداول (٩ – ١٢).

جدول (٩) قيم أوزان الدرجات على عاملي الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي كمؤشر للصدق التمييزي

عاملا المقياس	٦	٢	٧	١٨	١	١٩	٣٦	٣٧	٢٨	٢٣
الأول	٠,٤٤٩	٠,٣٢٤	٠,٢٨٢	٠,١٤٥	٠,٢٦١	٠,١٦٠	٠,٠٨٦	٠,٠٣٦	٠,١٤٠	٠,٠٥٢
الثاني	٠,٠٣٧	٠,٠,٠٠٩	٠,٠٣١	٠,٠٠٤	٠,٠٤٢	٠,٠٢٣	٠,٠٤٧	٠,٣٨٠	٠,٥٢٧	٠,٣٤٧

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، كما ان تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر مقارنةً بتشبعاتها على العامل الأول، مما يؤكد تحقق الصدق التميزي للمقياس.

جدول (١٠) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس اليقظة العقلية

عوامل المقياس	٦	٧	٥	١٢	٢١	٢٢	١	٢	٤
الأول	٠,٤٥٢	٠,١٩٧	٠,١٤٤	٠٠٠٩	٠,٠٣١	٠,٠٢٦	٠,٠٠٣	٠,٠٠٦	٠,٠٠٣
الثاني	٠,٠٠٩	٠,٠,٠٠٤	٠,٠٠٣	٠,٢٢١	٠,٢٠٢	٠,١٦٤	٠,٠٢٣	٠,٠٥١	٠,٠٢٥
الثالث	٠,٠٠٤	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	٠,٠٣٥	٠,٠٠٨	٠,٠٠٧	٠,١١٢	٠,٢٥٢	٠,١٢٤

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني والثالث المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعاملين الآخرين، مما يؤكد تحقق الصدق التميزي للمقياس.

جدول (١١) قيم أوزان الدرجات على العوامل الأربعة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس تنظيم الذات الاكاديمي

عوامل المقياس	١	٢	٣	٢٥	٤٢	٤٣	٥٢	٦	٤	١٩	٢١	٨	٢٠
الأول	٠١٨٢	٠,١٨٥	٠,٢٠٧	٠١٠٥	٠,٠٢٨	٠,٠٢٨	٠,٠١٧	٠,٠٤٩	٠,٠٢٠	٠,٠٢٢	٠,٠٢٧	٠,٠٠٤	٠,٠٣٦
الثاني	٠,٠٢٧	٠,٠,٠٢٧	٠,٠٣١	٠,٠١٥	٠,٢٧٨	٠,٢٧٥	٠,١٦٥	٠,٠٣٤	٠,٠١٤	٠,٠١٦	٠,٠١٩	٠,٠٠٣	٠,٠٢٥
الثالث	٠,٠٢٧	٠,٠٢٨	٠,٠٣١	٠,٠١٦	٠,٠٢٠	٠,٠٢٠	٠,٠١٢	٠,٣٢	٠,١٣١	٠,١٤٨	٠,٠١٩	٠,٠٠٣	٠,٠٢٦
الرابع	٠,٠٣٤	٠,٠٣٥	٠,٠٣٩	٠,٠٢٠	٠,٠٢٦	٠,٠٢٥	٠,٠١٥	٠,٠٤٤	٠,٠١٨	٠,٠٢٠	٠,٢١٥	٠,٠٣٣	٠,٢٨٧

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني والثالث والرابع المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعوامل الثلاثة الآخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التميزي للمقياس.

جدول (١٢) قيم أوزان الدرجات على العوامل الأربعة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

عوامل المقياس	٢٣	٢٦	٦	١٥	٢٥	١٤	٢٢	٢١	٣٠	٢٩	٣١	٤	٩	٧
الأول	٠٢١٥	٠,١٨٥	٠,١١٨	٠,١٢٤	٠,١٢٢	٠,٠٢١	٠,٠٦٠	٠,٠٢٨	٠,٠٢٢	٠,٠٣٦	٠,٠٣٩	٠,٠٢١	٠,٠١٠	٠,٠١٢
الثاني	٠,٠٣٩	٠,٠٣٣	٠,٠٢١	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٩٢	٠,٢٦٨	٠,١٢٤	٠,٠٢٥	٠,٠٤٠	٠,٠٤٤	٠,٠٣٣	٠,٠١٦	٠,٠١٨
الثالث	٠,٠٢٥	٠,٠٢٢	٠,٠١٤	٠,٠١٥	٠,٠١٤	٠,٠١٥	٠,٠٤٤	٠,٠٢٠	٠,١٠٠	٠,١٦١	٠,١٧٧	٠,٠٢٦	٠,٠١٣	٠,٠١٤
الرابع	٠,٠٢٣	٠,٠٢٠	٠,٠١٣	٠,٠١٣	٠,٠١٣	٠,٠١٩	٠,٠٥٦	٠,٠٢٦	٠,٠٢٥	٠,٠٤١	٠,٠٤٤	٠,٣١١	٠,١٥٢	٠,١٧١

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني والثالث والرابع المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعوامل الثلاثة الآخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التميزي للمقياس.

٢) **الثبات:** تم التحقق من ثبات مقاييس الدراسة من خلال **معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى معامل ألفا الطبقي** Stratified Coefficient Alpha (هو ثبات الدرجة الكلية للمقاييس متعددة الأبعاد) وفقاً لمعادلة رقم (١)[٣] Feldt and Brennan (1989)

$$\alpha_{stratified} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_i^2 (1-\alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

أ)مقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي:

جدول (١٣) قيم ثبات ألفا لمقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي (ن= ٢٦٢)

مفردات العامل الأول	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الثاني	ألفا في حالة حذف المفردة
٦	٠,٨٣٧	٣٧	٠,٧٢
٢	٠,٨٣٢	٢٨	٠,٦٥٧
٧	٠,٨٢٩	٢٣	٠,٦٠٥
١٨	٠,٨٢٩		
١	٠,٨٢٩		
١٩	٠,٨٢٩		
٣٦	٠,٨٣٨		
ألفا للبعد	٠,٨٥٢		٠,٧٣١
الانحراف المعياى للبعد	٤,٠٧٦١٨		١,٨٣٦٠
تباين البعد	١٦,٦٢		٣,٣٧
للمقياس ككل	انحراف المعيارى	٥,٢٥٦٦٢	
	التباين	٢٧,٦٣٢	

[٣] حيث تشير Σ إلى مجموع، σ^2 التباين لكل بعد، $\hat{\alpha}$ قيمة ألفا لكل بعد، σ_x^2 التباين الكلي.

وباستخدام القيم في جدول (١٣) وبالتطبيق في معادلة رقم (١) يتضح أن قيمة ألفا الطبقية لمقياس الاتجاه نحو التعلم بالتابليت = ٠,٨٧٨وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

ب)مقياس اليقظة العقلية:

جدول (١٤) قيم ثبات ألفا لمقياس مقياس اليقظة العقلية (ن= ٢٦٢)

مفردات العامل الأول	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الثاني	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الثالث	ألفا في حالة حذف المفردة
٦	٠,٧٥١	٢١	٠,٧٦٥	١	٠,٧٦٣
٧	٠,٧٦٦	٢٢	٠,٧٥٩	٢	٠,٧٥١
٥	٠,٧٩٢	١٢	٠,٧٦٩	٤	٠,٧٧٧
ألفا للبعد	٠,٨٤٠		٠,٨٠		٠,٧٩٦
الانحراف المعياي للبعد	١,٨٠		١,٤٥٦		١,٥٩٦
تباين البعد	٣.٢٤		٢,١٢		٢,٥٥
للمقياس ككل	**انحراف المعياري**	٢,٩٢			
	التباين	٨,٥٢٦٤			

وباستخدام القيم في جدول (١٤) وبالتطبيق في معادلة رقم (١) يتضح أن **قيمة ألفا الطبقية لمقياس اليقظة العقلية = ٠,٨٢٨ وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.**

ج) مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي:

جدول (١٥) قيم ثبات ألفا لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي(ن= ٢٦٢)

مفردات العامل الأول	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الثاني	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الثالث	ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات العامل الرابع	ألفا في حالة حذف المفردة
١	٠,٧٦٧	٤٢	٠,٧٧١	٦	٠,٧٩٤	٢١	٠,٧١٠
٢	٠,٧٦٢	٤٣	٠,٧٧١	٤	٠,٧٦٧	٨	٠,٧٩٦
٣	٠,٧٦٦	٥٢	٠,٨٠٢	١٩	٠,٧٧٩	٢٠	٠,٧٣٥
٢٥	٠,٧٨٣						
ألفا للبعد	٠,٨٠٨		٠,٨٢٧		٠,٨١٦		٠,٧٧٦
الانحراف المعياري للبعد	٢,٢٤		١,٦٦		١,٥٧		١,٥٦
تباين البعد	٥,٠١٧٦		٢,٧٥٥٦		٢,٤٦٤٩		٢,٤٣٣٦
للمقياس ككل	**انحراف المعياري**	٥,١٥					
	التباين	٢٦,٥٢٢٥					

وباستخدام القيم في جدول (١٥) وبالتطبيق في معادلة رقم (١) يتضح أن **قيمة ألفا الطبقية لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي=٠,٨٣٧، وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس**

د)مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

جدول (١٦) قيم ثبات ألفا لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

مفردات البعد الأول	قيم ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات البعد الثاني	قيم ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات البعد الثالث	قيم ألفا في حالة حذف المفردة	مفردات البعد الرابع	قيم ألفا في حالة حذف المفردة
٢٣	٠,٦٩٧	١٤	٠,٧٢٠	٣٠	٠,٧٩٤	٤	٠,٧٦١
٢٦	٠,٧١١	٢٢	٠,٦٧٤	٢٩	٠,٧٢٥	٩	٠,٧٤٢
٦	٠,٧٣٨	٢١	٠,٦٢٧	٣١	٠,٦٤٤	٧	٠,٦٥٤
١٥	٠,٧٣٢						
٢٥	٠,٧٣٨						
ألفا للبعد	٠,٧٦٦		٠,٧٣٤		٠,٨٣		٠,٧٩١

يتضح من جدول (١٦) أن قيم ألفا لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تراوحت بين (٠,٧٣٤ – ٠,٨٣) وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

ثالثاً– تقدير درجات المقاييس (طريقة حساب الدرجات):

أ) **مقياس الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي:** أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٠) مفردات يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي الاستجابات (أوافق تماما، أوافق لحد ما، لاأوافق مطلقاً)، وبالتالي تصبح أعلى درجة على المقياس "٣٠" وأقل درجة "١٠".

ب) **مقياس اليقظة العقلية:** تكونت الصورة النهائية للمقياس من "٩" مفردات يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي الاستجابات (تنطبق تماماً، تنطبق أحيانا، لاتنطبق إطلاقاً)، وتصبح أعلى درجة على المقياس "٢٧" وأقل درجة "٩".

ت) **مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي:** تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من "١٣" مفردة يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي الاستجابات (تنطبق تماماً، تنطبق أحيانا، لاتنطبق إطلاقاً)، وبالتالي تصبح أعلى درجة على المقياس "٣٩" وأقل درجة "١٣".

ث) **مقياس توجهات أهداف الإنجاز:** تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من"١٥" مفردة يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي الاستجابات

(تنطبق تماماً، تنطبق أحيانا، لاتنطبق إطلاقاً)، مقسمة على أربعة أبعاد وليس للمقياس درجة كلية، بحيث أعلى درجة على البعد الأول (١٥) وأقل درجة(٥)، أما باقي الأبعاد فتكون أعلى درجة لكل منهم (٩) وأقل درجة (٣)

ج) **خطوات جمع البيانات:** جمعت بيانات المقاييس من خلال التطبيق في شكل جلسات جماعية على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ببعض مدارس محافظة الفيوم، استعانت الباحثة ببعض معلمين الأنشطة والمجالات الحاصلين على شهادات تربوية في المدارس[٤]*التي وافقت للباحثة على التطبيق وجمع المعلومات وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩- ٢٠٢٠. وقبل تطبيق المقياس على هذه المجموعات شرحت الباحثة للتلاميذ طبيعة البحث، والهدف منه، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وعدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها ، كما شرحت لأفراد العينة كيف يجيبون عن المفردات خاصة المنفي منها، وذلك من خلال مقياس ليكرت الثلاثي، كما طلبت من التلاميذ أن يجيبوا بعناية عن المفردات، كما شُجع التلاميذ على أن يسألوا أثناء الإجابة عن المقاييس عن أية أسئلة لايمكن فهم المقصود منها . وقد أظهر كثير من التلاميذ جدية في الإجابة عن أسئلة هذه المقاييس. وتستغرق الإجابة عن مفردات المقاييس ٤٥ دقيقة في المتوسط (حصة دراسية).

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث والإجابة عن تساؤلاته:

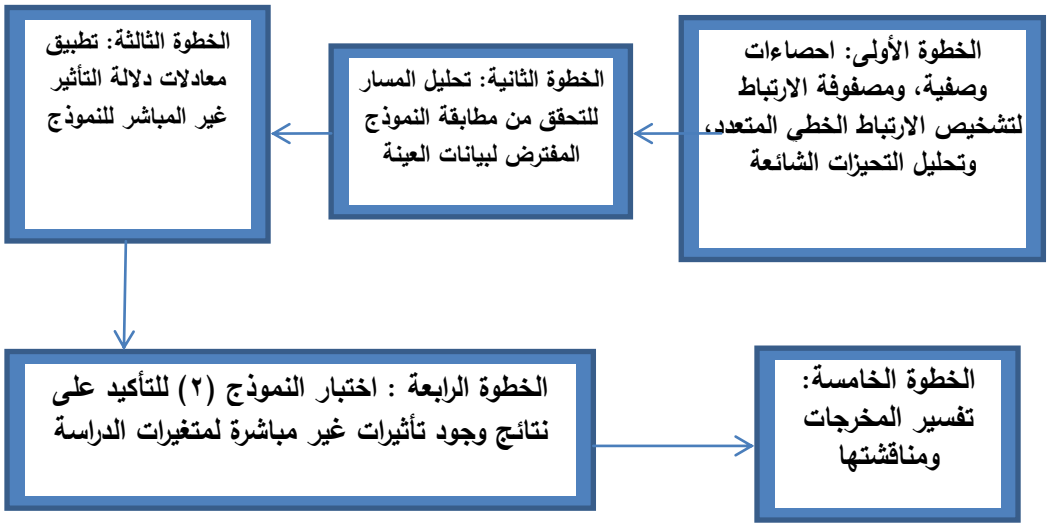
(١)التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS21). (٢)التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (إصدار ٢٣). (٣) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح). (٤) تحليل المسار للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة بواسطة آموس (إصدار ٢٣). (٥) ألفا كرونباخ، وأوميجا أوبلنجاتا. (٦) تقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين

[٤] تتقدم الباحثة بالشكر الجزيل لمدراء المدارس الإعدادية التي تم فيها تطبيق المقاييس، وللمعلمين والمعلمات الذين ساعدوها في تطبيقها.

متغيرات الدراسة. (٧) بالإضافة إلى معادلات نفذت بطريقة يدوية لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة باستخدام اختبارات Sobel, Aronian, Goodman.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى اكتشاف بنية العلاقات السببية بين الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي، وكل من اليقظة العقلية، والتنظيم الذاتي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قوامها (ن=٣١٢) . وللتحقق من مدى صحة فروض البحث اتبعت الباحثة استراتيجية التحليل على النحو المبين بالشكل (٦):



شكل (٦)

استراتيجية التحليل الإحصائي المتبعة للإجابة عن فروض البحث وتساؤلاته

الخطوة الأولى: الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد قبل تحليل البيانات لدى عينة الدراسة (ن= ٣١٢).

جدول (١٧) الاحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الاتجاه نحو التابليت	٢٧,٥	6.2	-١,٩	-٠,٧	اليقظة العقلية	٢٠,٨	٢,٩	٠,٠٠٤	-٠,٣
القيمة	١٤,٨	4	-٠,٣٢	-٠,٩	تركيز النتباه	٦,١	١,٥	-٠,٠٢	-٠,٨
الاستمتاع	٦,٦	١,٨	-٠,٤	-٠,٨	الوعي	٧,٥	١,٦	-١,٠	١
تنظيم أكادبيمي	٣١,٣	٥,٢	-٠,٩	١	انفتاح	٧,٢	١,٦	-٠,٨	٠,٢
تخططيط	٩,٤	٢,٢	-٠,٧	-٠,٢	تقييم الذات	٧,٤	١,٦	-٠,٨،	-٠,٠٢
ضبط البيئة	٧,٥	١,٦	-١,١	-٠,٥	مراقبة الذات	٧	١,٦	-٠,٤	-٠,٦
توجهات إتقان/إقدام	١٠,٥	٢,٦	-٠,١٣	-٠,٧	توجهات أداء /إقدام	٢,٩	١,٦	٠,٥	-٠,٦
توجهات إتقان/ إحجام	٤,٩	١,٦	٠,٩	-٠,١	توجهات أداء / إحجام	٤,٦	١,٦	٠,٠٨	-٠,٨

جدول (١٨) مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	VIF	Tolerance	Durbin-Watson
١)الاتجاه نحو التعلم بالتابليت	-	٠,١٦٦**	٠,٣٤٤**	٠,٥١١**	٠,١٥٨*	٠,١٤٤**	-٠,٠٠٥	-٠,٠٣٠	-	-	١,٥٨
٢)اليقظة العقلية		-	٠,٤٦٧**	٠,٠٩٧	-٠,١٤**	٠,١٥٥**	٠,٠٤٣	-٠,٠٤٧	١,٣	٠,٧٥٨	
٣)التنظيم الذاتي الاكاديمي			-	٠,١٥٣*	٠,٥٦**	٠,٣٧**	٠,٠٥٥	-٠,٥٥**	١,٥	٠,٧٥٩	
٤)الانجازالاكاديمي				-	٠,١٤**	٠,٥٣**	٠,١٢٥*	٠,٠٧٦*	١,٠٣	٠,٢	
٥)توجهات اتقان/إقدام					-	-٠,٥٩٩**	٠,٠٥٦*	-٠,٦٣١**	١,١		
٦)توجهات أداء/إقدام						-	٠,٠٣٨	٠,١٢٤*	١,٢		
٧)توجهات اتقان/إحجام							-	٠,٠٩١	١,١		
٨)توجهات أداء/إحجام								-	١,٠٢		

يلاحظ من جدول(١٧) و(١٨) ما يلي:

١) البيانات أعتدالية لا تعاني من الالتواء أو التقلطح وتقع قيمها في حدود القاعدة المتعارف عليها (+١،-١) .
٢) لا تعاني البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد muiticollinearity حيث أن قيم عامل التضخم التباين جاءت دون القيم القطعية وكذلك قيم Tolerance.
٣) لاختبار فرض عدم وجود ارتباط متسلسل بين البواقي (لكل حالة نسبة خطأ لاتؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية) استخدمت الباحثة إحصاءة Durbin-Watson = ١,٥٨ وهي تقع في المدى المقبول من(١,٥ – ٢,٥).
٤) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) :
أ) بين الاتجاه نحو التعلم بالتابليت وكل من اليقظة العقلية ، والتنظيم الذاتي الاكاديمي، والانجاز الأكاديمي، توجهات أهداف إتقان/إقدام، أداء/ إقدام. وكذلك بين اليقظة العقلية وكل من التنظيم الذاتي الأكاديمي، توجهات أهداف إتقان/إقدام، أداء/ إقدام.
ب) بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والإنجاز الاكاديمي وتوجهات أهداف إتقان/إقدام، أداء/ إقدام، وأداء إحجام.
ت) بين الإنجاز الأكاديمي وكل من توجهات أهداف إتقان/إقدام، وإتقان /إحجام وأداء/ إقدام وأداء إحجام.
ث) بين إتقان /إقدام وكل من توجهات أهداف إتقان/ إحجام، وأداء إحجام
ج) بين توجهات أهداف أداء /إتقان وأداء / إحجام.
٥) ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين اليقظة العقلية وتوجهات أهداف إتقان/إقدام، وبين التنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أداء/إحجام. وبين إتقان/إقدام وكل من أداء/إقدام وأداء/ إحجام.
٦) تؤكد نتائج مصفوفة الارتباطات البينية أن البيانات لا تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد، حيث لاتوجد ارتباطات بينية تجاوزت ٠,٨٠ فأكثر.
٧) **لتحليل التحيزات الشائعة** Common Bias Method

يمثل تحيز الأسلوب الشائع مقدار الارتباط الزائف بين المتغيرات التي تنشأ نتيجة استخدام نفس الطريقة (يعني طريقة القياس المستندة لتطبيق عدد من المقاييس على نفس العينة في جلسة واحدة) لكي نقيس كل متغير. علاوة على

ذلك أبلغ Reio(2010) عن أن CMV يهدد صدق الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث حول ارتباط الأبنية السيكلوجية ويتسبب في ظهور تحيزات منتظمة في الدراسة إما في تضخيم أو بخس قيم الارتباط بين هذه الأبنية. إنه يشار إلى CMV على أنه نوع من تباين طريقة القياس وليس تباينا يرجع للبنية المقاسة أو الممثلة بواسطة هذه المقاييس (Campbell & Fiske,1959) . علاوة على أنه يؤدي كذلك (CMV) إلى اتساق داخلي زائف يعكس ارتباطا واضحا بين المتغيرات؛ ذلك الارتباط الذي تم إنشاؤه بواسطة المصدر المشترك.

ولتشخيص مدى وجود هذه المشكلة في بيانات البحث استخدمت الباحثة نتائج اختبار هارمان أحادي العامل Harman's Single-Factor Test حيث إن هذا الاختبار من أكثر الاختبارات استخداما بين الباحثين لتشخيص CMV في دراساتهم. ويمثل اختبار "هارمان أحادي العامل" إجراء تحليل بعدي يُنفذ بعد جمع البيانات لفحص ماإذا كان هناك عامل واحد يفسر التباين في البيانات أم لا (Chang et al.,2010). في هذه الطريقة يقوم الباحث بتحميل كل المفردات الخاصة بكل بنية من أبنية المقاييس المستخدمة ليقوم بتحليلها عامليا لفحص مدى تشبعها جميعا على عامل مفرد وحيد أو ماإذا كانت نتائج العامل العام الوحيد تفسر معظم التباينات المشتركة بين المقاييس أم لا؛ فإذا ماتبين عدم ظهور عامل وحيد يفسر معظم التباين المشترك بين المتغيرات (المفردات) فهذا يعني أن CMV ليست مشكلة في هذه الدراسة (cited in: Shehnaz, Ramayah, & Sajilan, 2017, 148)

وتعرض نتائج الجدول (١٩) نسبة التباين التي استحوذ عليها العامل الأول قبل التدوير.

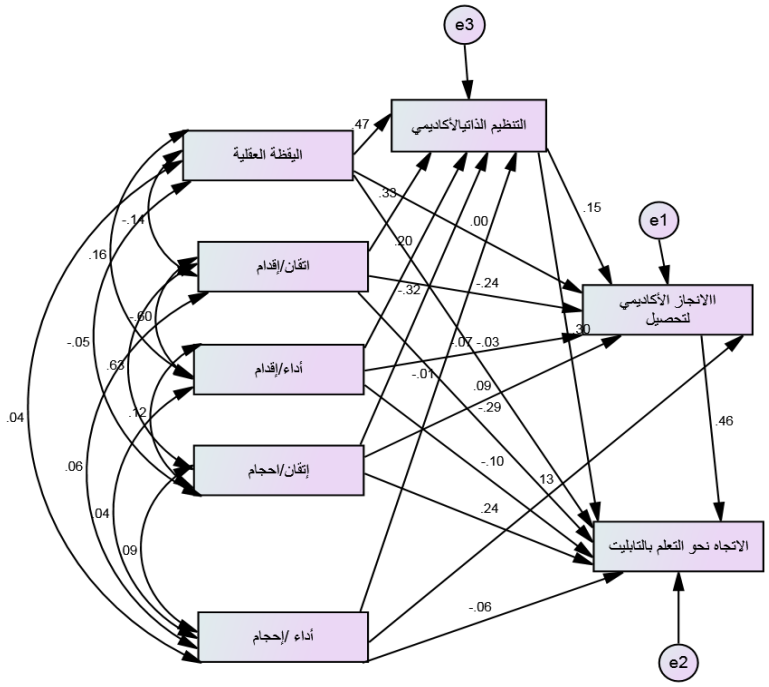
جدول(١٩) نسبة التباين التي استحوذ عليها العامل الأول في تحليل اختبار هارمان أحادي العامل وفقا لاستجابات مجموعة الدراسة الأساسية (ن=٣١٢)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.616	14.703	14.703	6.616	14.703	14.703
2	4.276	9.502	24.205	4.276	9.502	24.205
3	3.310	7.356	31.561	3.310	7.356	31.561
4	2.060	4.577	36.138	2.060	4.577	36.138
5	1.644	3.653	39.791	1.644	3.653	39.791
6	1.555	3.455	43.247	1.555	3.455	43.247
7	1.482	3.292	46.539	1.482	3.292	46.539
8	1.412	3.138	49.677	1.412	3.138	49.677
9	1.250	2.778	52.456	1.250	2.778	52.456
10	1.199	2.664	55.120	1.199	2.664	55.120
11	1.111	2.469	57.589	1.111	2.469	57.589
12	1.058	2.352	59.940	1.058	2.352	59.940
13	1.044	2.321	62.261	1.044	2.321	62.261

مما يلاحظ على النتائج المبينة بالجدول(١٩) أن نتائج التحليل العاملي قد كشفت عن وجود "١٣" عامل متمايز يفسر نسبة قدرها ٦٢,٢٦١% من التباين الكلي. العامل الأول قبل التدوير استولى بمفرده على ١٤,٧٠٣% من نسبة التباين في البيانات. ومن ثم فإننا نستنتج عدم وجود عامل وحيد، كما أن العامل الأول لايستحوذ على معظم التباين، حيث أشار بودساكوف وزملاؤه (٢٠٠٣) إلى أن هذه النسبة يجب أن تكون أقل من ٤٠%. وبناء عليه تقترح هذه النتائج أن CMV (التباين الشائع الذي يعزى لطريقة القياس) ليس مشكلة في هذا البحث.

الخطوة الثانية: اختبار نموذج المسار المفترض بالشكل (١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى وذلك بهدف التحقق من الفروض التي تتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة.



شكل (٧) النموذج المفترض بالشكل (١) مشتملاً على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة والمسارات الدالة وغير الدالة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة

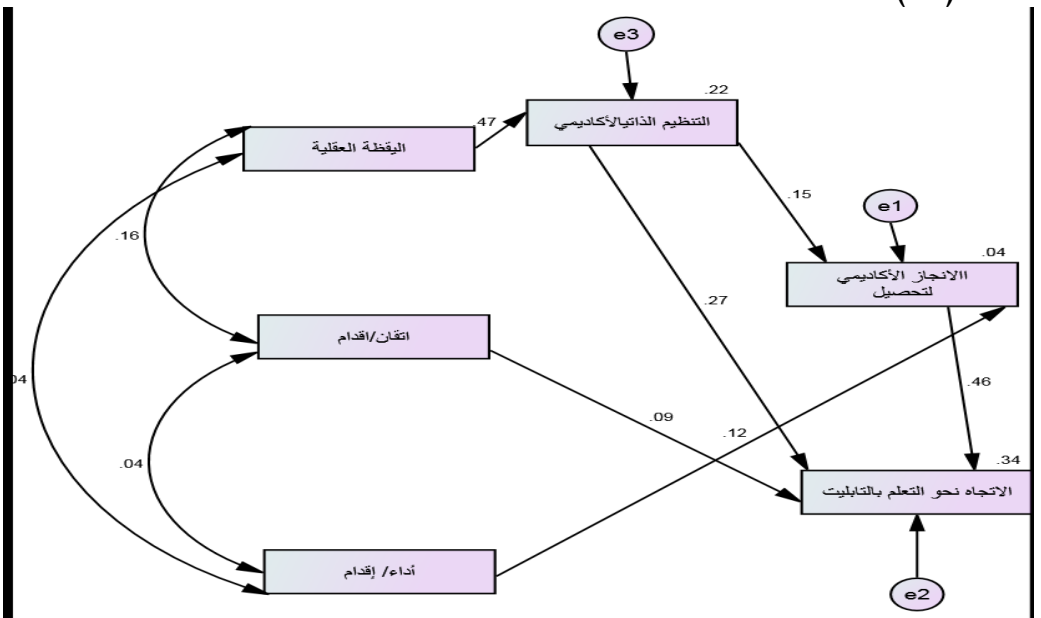
وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة حيث لم يؤد توصيف النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج. بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي كما مبينة بالجدول (٢٠).

جدول (٢٠) المسارات غير الدالة في النموذج المفترض وفقاً للشكل (١)

المسار			بيتا	SE الخطأ المعياري	الدلالة
اتقان/إقدام	←	التنظيم الذاتي الأكاديمي	٠,٠٨٠	٠,٠٤٥	٠,٠٧
أداء / إقدام	←	التنظيم الذاتي الأكاديمي	٠,١٥٦	٠,٠٦	٠,١
اتقان/إحجام	←	التنظيم الذاتي الأكاديمي	-٠,٢٨	٠,١٠	٠,٠٧
أداء / إحجام	←	التنظيم الذاتي الأكاديمي	-٠,١٢	٠,٠٥	٠,٠٨
اتقان/ إحجام	←	الإنجاز الأكاديمي	-٠,٠٤	٠,٠٢٧	٠,١٤
أداء/ إحجام	←	الانجاز الأكاديمي	٠,٠٢٨	٠,٠٤٢	٠,٥
اتقان/إقدام	←	الإنجاز الأكاديمي	-٠,٠١	٠,٠١٨	٠,٠٨
اليقظة العقلية	←	الإنجاز الأكاديمي	٠,٢	٠,٠٤٣	٠,٠٩

المسار	بيتا	SE الخطأ المعيارى	الدلالة
أداء/ إقدام ⟵ اتجاه نحو التعلم بالتابليت	٠,٠٢٨	٠,٠١٦	٠,٠٧
اتقان/ إحجام⟵ الاتجاه نحو التعلم بالتابليت	٠,٠٤٧	٠,٠٣٦	٠,٠٦
أداء/ إحجام ⟵ الاتجاه نحو التعلم بالتابليت	٠,٠١٦	٠,٠٣٦	٠,٠٦
اليقظة العقلية ⟵ الاتجاه نحو التعلم بالتابليت	٠,٠٣١	٠,٠٨٠	٠,٠٧

ووفقاً لحذف هذه المسارات أصبح النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقاً لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقاً لأدلة المطابقة كما بالجدول (٢١).



شكل (٨): النموذج النهائي المفترض المشتمل على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في الاتجاه نحو التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي (ن=٣١٢)

ويظهر الشكل (٨) تمثيلاً تصويرياً لنموذج تحليل المسار النهائي للنموذج (١) الذي يشتمل على تقديرات معيارية للباراميترات بالنموذج، كما يشمل على الباراميترت الدالة إحصائياً. ويتضح من تحليل المسار أن ٣٤% (R^2=.34) من التباين في اتجاهات التعلم والتقويم بالتابليت المدرسي قدتم تفسيرها بواسطة مستوى

الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ حيث P<0.01, 46. =B، والتنظيم الذاتي الأكاديميP<0.01 , 27. =B، و توجهات أهداف الإتقان/إقدام P< 0.05 =B 09,. بما يشملوه من التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية و توجهات أهداف الأداء/ إقدام.

جدول(٢١) ملخص بأدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للبحث في ضوء استجابات عينة البحث(ن=٣١٢)

المؤشر	χ^2	Df	χ^2 / df	RMSEA	IFI
قيمته	٢٠,١٠٤	١٢	١,٦٧	٠,٠٥	٠,٩٨٩
القيمة المرجعية	غير دالة	–	أقل من ٢	٠,٠٦ فأقل	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	**TLI**	**CFI**	**GFI**	**PCFI**	**AIC**
قيمته	٠,٩٧٣	٠,٩٨٩	٠,٩٨٢	٠,٧٠٨	٦٨,١٠٤
القيمة المرجعية	٠,٩٠فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٥٠فأكثر	٠,٥٠فأكثر	القيم الأصغر

يتضح من الجدول ملاءمة أدلة المطابقة للنموذج.

جدول (٢٢) نتائج تحليل المسار المشتملة على تقديرات البارامتير المعيارية وغير المعيارية للمسارات المباشرة فقط بالشكل (٨)

المسار	المتغيرات داخلية المنشأ	R^2	بيتا	SE	B	P-value
الإنجاز الأكاديمي	الاتجاه نحو التعلم بالتابليت	٠,٣٣٩	١,٠٢٤	٠,١١٣	٠,٤٦٢	٠,٠١
التنظيم الذاتي الأكاديمى	الاتجاه نحو التعلم بالتابليت		٠,٨٢٤	٠,٠٩٧	٠,٢٧١	٠,٠١
توجهات أتقان/إقدام	الاتجاه نحو التعلم بالتابليت		٠,٠٢٩	٠,٠١٦	٠,٠٩٣	٠,٠٤
اليقظة العقلية	التنظيم الذاتي الأكاديمى	٠,٤١٨	٠,٨٢٤	٠,٠٩٧	٠,٤٦٧	٠,٠١
التنظيم الذاتي الأكاديمى	الإنجاز الأكاديمي	٠,٠٣٩	٠,٠٥٤	٠,٠٢٢	٠,١٥٢	٠,٠٤
توجهات أداء/ إقدام	الإنجاز الأكاديمي		٠,٠٤١	٠,٠٢٠	٠,١٢٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٢) أن نسبة التباين المفسر في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي بواسطة متغيرات النموذج حوالي ٣٤% ، كما أن نسبة التبان المفسر في التنظيم الذاتي الأكاديمي بواسطة اليقظة العقلية ٤١,٨% كما أن نسبة

التبان المفسر في الإنجاز الأكاديمي بواسطة التنظيم الذاتي الأكاديمي و توجهات أداء/ إقدام حوالي ٣%، كما جاءت جميع الارتباطات في النموذج دالة.

الخطوة الثالثة: تحليل نتائج الدور الوسطي للتحقق من صحة فروض الدراسة التي تهتم بالتأثيرات غير المباشرة في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي والإنجاز الأكاديمي. وأن الاختبار الشائع للتأثير غير المباشر (التحليل الوسيطي) لاختبار تأثير المتغير الأول في المتغير الثاني من خلال المتغير الوسيط هو اختبار Sobel واختبار Aroian واختبار Goodman.

Z° (Sobel)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2)

Z (Arion)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2+ Sa^2*Sb^2)

Z (Arion)= a*b|SQRT(b^2*Sa^2+ a^2*Sb^2- Sa^2*Sb^2)

ويعرض جدول (٢٣) احصاءات اختبار سوبل واريان وجود مان لأربعة تأثيرات غير مباشرة أنتجهم النموذج.

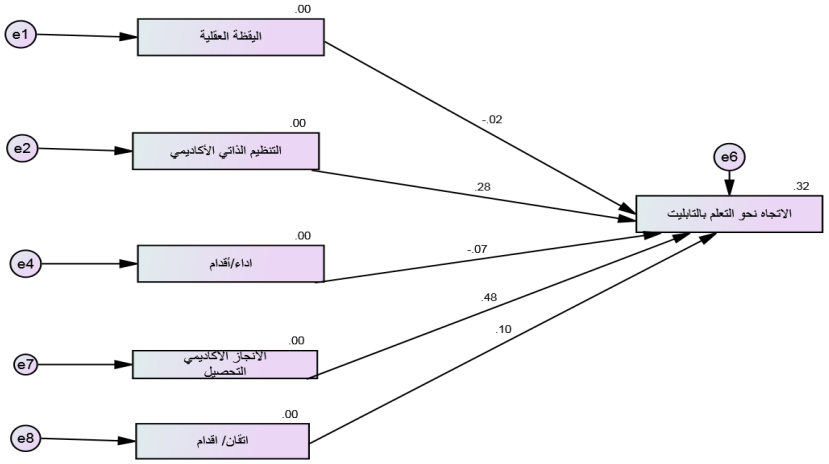
جدول (٢٣) احصاءات اختبار سوبل واريان وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة

التأثير غير المباشر	الاختبار	الإحصاءة Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال
١)التنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التابليت عبرالإنجاز الأكاديمي.	سوبل	٣,٥١٨	٠,٠١٩	٠,٠١
	اريان	٣,٤٩١	٠,٠٢	٠,٠١
	جودمان	٣,٥٤	٠,٠١٩	٠,٠١
٢)اليقظة العقلية في الاتجاه نحو التابليت عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي.	سوبل	٣,٩٢٤	٠,٠٣	٠,٠١
	اريان	٣,٨٩	٠,٠٣	٠,٠١
	جودمان	٣,٩٥	٠,٠٣	٠,٠١
٣)أداء/إقدام في الاتجاه نحو التابليت عبر الإنجاز الأكاديمي.	سوبل	٣,٤١٣	٠,٠١٦	٠,٠١
	اريان	٣,٣٨	٠,٠١٦٩	٠,٠١
	جودمان	٣,٤٤	٠,٠١٦٦	٠,٠١
٤)اليقظة العقلية في الانجاز الأكاديمي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي.	سوبل	٣,٩٥	٠,٠١٧٩	٠,٠١
	اريان	٣,٩٢	٠,٠١٨	٠,٠١
	جودمان	٣,٩٧	٠,٠١٧٨	٠,٠١

$^{\circ}$ تم حساب قيم (سوبل) و(اريون) وجودمان من خلال موقع **Calculation for the Sobel Test** http://quantpsy.org/ **t**

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع الاختبارت تشير لتأثير غير مباشر دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١ للمسارات الأربعة الموضحة بالجدول.

الخطوة الرابعة من التحليل: اختبار النموذج (٢) للتأكيد على دلالة التأثيرات غير المباشرة فقط بتقدير الأرجحية القصوى.



شكل (٩) التقديرات المعيارية للنموذج (٢) المشتمل على التأثيرات مباشرة فقط

أظهرت نتائج هذا النموذج أدلة مطابقة سيئة كما موضحة بالجدول (٢٤)

جدول(٢٤) ملخص بأدلة المطابقة للنموذج (٢)

المؤشر	χ^2	df	χ^2 / df	RMSEA	IFI
قيمته	٧٥,٢٧٩ دالة	٦	١٢,٥٤٦	٠,٢١٠	٠,٦٠٨
القيمة المرجعية	غير دالة	–	أقل من ٢	٠,٠٦فأقل	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	TLI	CFI	GFI	PCFI	RMR
قيمته	٠,٣٣٢	٠,٥٩٩	٠,٩٠٣	٠,٣٦٠	٢.٠٣٢
القيمة المرجعية	٠,٩٠فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٥٠ فأكثر	٠,٥٠فأكثر	

يتضح من مقارنة نتائج النموذج المعدل بجدول (٢١) مع نتائج جدول (٢٤) للنموذج (٢) أن أدلة المطابقة للنموذج سيئة، كما أن النموذج النهائي المعدل بشكل (٨) بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة يطابق البيانات بصورة أفضل

مقارنة بالنموذج الثاني المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط. ممايعني أنه حدث أثر جزئياً (على الأقل). وبالتالي فإن التنظيم الذاتي الأكاديمي لهاتأثيرا مباشر وغير مباشر، أما اليقظة العقلية وتوجهات الأهداف الأدء/إقدام لها تأثير غير مباشر فقط، في حين أن توجهات الأهداف اتقان /إقدام لها تأثير مباشر فقط.

الخطوة الخامسة من التحليل: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي.
٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي.
٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي.
٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الإنجاز الأكاديمي.
٥. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لتوجهات أهداف اتقان/ إقدام في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي
٦. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للإنجاز الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي.
٧. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية في الانجاز الأكاديمي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي.
٨. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي
٩. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر الإنجاز الأكاديمي.
١٠. وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر الإنجاز الأكاديمي.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في جدول (٢٥).

جدول (٢٥) نتائج النموذج للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة

نوع التأثير	مسار التأثير	
مباشر موجب دال إحصائياً	من اليقظة العقلية	في التنظيم الذاتي الأكاديمي
غير مباشر دال إحصائياً	من اليقظة العقلية	في الإنجاز الأكاديمي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي
غير مباشر دال إحصائياً	من اليقظة العقلية	في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي
مباشر موجب دال إحصائياً	من التنظيم الذاتي الأكاديمي	في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت
		في الإنجاز الأكاديمي
غير مباشر دال إحصائياً	من التنظيم الذاتي الأكاديمي	في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت عبر الإنجاز الأكاديمي
مباشر موجب دال إحصائياً	من توجهات أداء/ إقدام	الإنجاز الأكاديمي
غير مباشر دال إحصائياً	من توجهات أداء/ إقدام	في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت عبر الإنجاز الأكاديمي
مباشر موجب دال إحصائياً	من توجهات اتقان/ إقدام	في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت

بعد عرض التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي توصلت إليها نتائج الدراسة تتناول الباحثة هذه النتائج بالتفسير.

أشارت نتائج الدراسة إلى **تأثير مباشراً موجباً دالاً إحصائياً لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي الأكاديمي** وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات منها . (Brown &Ryan, 2003 ;Monteiro, 2015 ; Bajaj, Gupta & Pande, 2016; Hyland, Lee& Mills, 2017; Thornton et al., 2017; Ramli, Alavi, Mehrinezhad& Ahmadi, 2018; Viglas& Perlman, 2018) والتي أجمعت أن هناك ارتباط بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي، وأن التدريب على اليقظة العقلية يؤدي إلى تحسن ملحوظ في التنظيم الذاتي الأكاديمي. في حين توصلت نتائج دراسة رياض العاسمي وراشد العجمي (٢٠١٨) إلى أن التنظيم الذاتي الأكاديمي هو الذي يسهم في اليقظة العقلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال اليقظة العقلية التي من شأنها أن تقلل الآثار الفسيولوجية والنفسية الناتجة عن القلق والتي تعوق التفكير أثناء الأداء الأكاديمي فتحرر التلميذ من التفكير العشوائي غير المنظم والأفكار غير المرتبة وتساعده على تكوين مخططات معرفية منظمة وإعطاء دلالات معرفية تستند على منطق ودلائل واقعية؛ فتجعل التلميذ ينظم ذاته أكاديمياً أثناء التعلم ومذاكرة

دروسه وفي الامتحانات من خلال وضع أهداف واقعية والتخطيط لتنفيذها و وعيه لدروسه وطريقة مذاكرته الفعالة ومراقبة ذاته أثناء التعلم والتقويم ، مع ضبطه لجميع المثيرات البيئية من حوله وتنظيم وقته ويصدر التقييمات الذاتية المناسبة لماتم إنجازه، كما تحميه من اتخاذ القرارات المفاجئة التي قد تعوق انجازه الاكاديمي. أن اليقظة العقلية بجوانبها المتعددة من تركيز انتباه والوعي بالحظة الحالية والانفتاح على الجديد تسهم في فهم الفرد لذاته وانفعالاته وقدراته وتُشعر الفرد بالهدوء والتحكم بالذات والسيطرة عليها بالإضافة للجانب الإبداعي منها فهي تتضمن مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد مثل الوعي والانتباه، والتركيز والقدرة على تأجيل التقييم وإصدار أحكام سريعة، وتعد كل هذه المؤشرات محركات أساسية تؤدي دوراً محورياً في تنظيم الذات الأكاديمية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيراً مباشراً دالاً للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الانجاز الأكاديمي. تتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السيكولوجية التي توصلت لوجود علاقة بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي منها دراسة عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٦) (محمد الحيدري، ٢٠١٥؛ صالح عليان درادكة، ٢٠١٨) (Pintrich& De Groot, 1990; Bembenutty, 2007; Velki,2009; Zuffiano, Alessandri , Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013)

ويمكن للباحثة تفسير ذلك بالرجوع لأهمية التنظيم الذاتي الأكاديمي في عملية التعلم؛ حيث يعد مقياساً للتعلم منبئاً بالوضع التعليمي والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ حيث يتطلب التنظيم الذاتي خطوات ضرورية التخطيط ووضع الأهداف والاهتمام بالواجبات والمهام المنزلية يساعدهم على الحصول على درجات مرتفعة. أي أن التلميذ المنظم ذاتياً يمكنه تنظيم بيئته الدراسية من خلال تحديد ووضع الأهداف الملائمة والتخطيط لتنفيذها ومراقبة تقدمه التعليمي وتقييمه لذاته بشكل موضوعي مع حسن إدارته لوقته مما يهيئه للاستذكار المستمر والاستعداد الدائم لأداء الامتحانات مما يؤدي لزيادة مستوى إنجازهم الاكاديمي، وخاصةً أن عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الذين ينظرون إلى عامهم الدراسي بأنه مصيري ويعتبر نقطة تحول في حياتهم الأكاديمية ورسم مستقبلهم الدراسي

من خلال حصولهم على درجات مرتفعة تمكنهم من الالتحاق بالمرحلة الثانوية العامة.

كما توصلت النتائج **إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للتنظيم الذاتي الأكاديمي في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه** Sha, Looi, Chen & Zhang (2012) حول أهمية دور التنظيم الذاتي في فهم آلية وعمليات التعلم باستخدام الأجهزة المحمولة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان التلميذ المنظم ذاتياً أكاديمياً يخطط للمهمة التي يتعلمها ويضع تصوراً لها، ويقوم بمراقبة المعلومات المتاح له تعلمها، كما يراقب مقدار تعلمه وفهمه لدروسه وتطوره فيها، ويتم ذلك في ضوء الاختيارات المتوفرة والوقت المتاح له، ويعتبر أهدافه بمثابة معايير ونقطة انطلاق يمكنه الحكم على تعلمه وتقدمه العلمي في ضوئها مما يجعله يوفر لنفسه تغذية راجعة داخلية التي توجهه وتدفعه نحو إكمال تعلمه والانخراط فيه من خلال التحكم في دافعيته وسلوكه ومعلوماته، ثم يقيم أدائه وأهداف تعلمه التي وضعها، وفي ضوء نتائج تقييمه يعيد تصوره للمهمه ويراجع خطوات تعلمه. ومن الملاحظ أنها تتفق مع خطوات التعلم بالاجهزة المحمولة (التابليت المدرسي) فالتنظيم الذاتي الأكاديمي يسهل على الطلاب مشاركتهم في المهام التعليمية الصعبة والمعقدة، لأنه يحفز المتعلم على ربط أهدافه بالأهداف التعليمية التي يضعها المعلم حتى وإن كانت لاتتطابق معها بالضرورة لأن المتعلم ينظم تعلمه بالكيفية التي يراها مناسبة له من حيث الوقت والمكان. إن المتعلمين يلعبون دورًا نشطاً في اختيار شكل وكمية المعلومات التي يحتاجون إليها لإنجاز تعلمهم. هذا يعني أن التعلم بالتابليت المدرسي ينبغي أن يوفر للطلاب بعض الخيارات (أي استقلالية المتعلم) في التوجيه الذاتي لتعلمهم، بما في ذلك تحديد أهداف التعلم، كما يتيح للمتعلمين مراقبة تعلمهم ومقارنة ماتعلموه بأهدافهم التي حددوها فيقدم الفرد لنفسه تغذية راجعة داخلية تسفر عن تقديره الذاتي لتعلمه، ومدى تقدمه نحو هدفه والتي تؤدي بدورها إلى تقديره لنفسه وتقديرالآخرين لإنجازاته الأكاديمية مما يمكن أن يسهم في زيادة دافعية المتعلم.

وتلعب التغذية الراجعة الداخلية دوراً حيوياً كآلية ملازمة لجميع الأنشطة ذاتية التنظيم في توجيه الطلاب لإكمال المهمة عن طريق التحكم في سلوكياتهم ومعرفتهم ودافعيتهم. ويسمح التعلم التابليت المدرسي بالمراقبة والتقييم للمتعلمين داخل وخارج الفصل المدرسي كما يتيح لهم إدارة الوقت المخصص للانخراط في مهام التعلم، واختيار محتوى تعليمي متنوع لدراسة موضوع ما أو إعادة مذاكرته (مثل مذاكرة العناصر المهمة للموضوع أو التعمق في أجزاء الدرس مما يجعل التنظيم الذاتي الأكاديمي يؤثر تأثيراً إيجابياً في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي.

إن استخدام أسلوب جديد في التعلم يمكن أن ييسر للتلاميذ الحصول على المعلومات التي يحتاجونها مما يحفزهم على الاستذكار. إن استخدام التابليت المدرسي في التعلم يحتاج إلى تنظيم ذاتي من التلميذ لاختيار بدائل متعددة في الحصول على المعلومات في الوقت المناسب مما يساعده على فهم واستيعاب معلومات قد تكون غامضة أوجديدة بالنسبة له حيث يتيح التابليت له التعمق والبحث وفهم كثير من الموضوعات.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود **تأثير غير مباشر دال لليقظة العقلية في الانجاز الاكاديمي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي.** وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج بعض الدراسات جزئياً حيث أشارت الدراسات إلى ارتباط اليقظة العقلية بالإنجاز الأكاديمي منها Franco, Manas, Cangas & Gallego (2011) ودراسة Ali & Nazari " (2015) ولكنها دراسات ارتباطية لم تحدد كيفية تأثير اليقظة العقلية (عبر المتغيرات الوسيطة) في الإنجاز الأكاديمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التنظيم الذاتي الأكاديمي يجعل التلميذ على دراية بمسئولياته ويجعل تعلمه ذي معنى ويراقب أدائه، ويستمتع بالتعلم واكتساب المعرفة، وينظر للمهام التعليمية بوصفها تحديات تثير اهتمامه، فتدفعه لاستخدام استراتيجيات مختلفة ومتنوعة لتحقيق هذه الأهداف. ومن ثم يقوم تنظيم الذات الأكاديمي بدور الوساطة بين وعي المتعلم بمسئولياته وبين إنجازه الأكاديمي، فتكون عملية التعلم ذاتية نشطة يقوم فيها المتعلم بتفسير تجاربه وخبراته التعليمية

من خلال تفاعل إدراكه ودافعه وسلوكه فيتجه نحوالتعلم بالطرق الحديثة المتماشية مع تطورات العصر لتحقيق أهدافه.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر التنظيم الذاتي الأكاديمي وتفسر الباحثة ذلك بأن اليقظة العقلية تجعل التلميذ لديه استبصارًا بالموقف ككل، قادرًا على اختيار السلوكيات المتسقة مع احتياجاته وقيمه وأهدافه فتنظم تفكيره وسلوكه بطريقة تلبي احتياجاته وتحقق له التوافق مع كل ما يستجد من أساليب جديدة للتعلم (مثل طريقة التعلم بالتابليت المدرسي) مما يساعده على تبني اتجاهات إيجابية نحو التعلم بالتابليت المدرسي.

ويتضح من مجمل نتائج الدراسة الحالية أهمية "التنظيم الذاتي الأكاديمي" حيث أنه له تأثير مباشر في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي، وفي الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، كما له تأثير غير مباشر دال في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت عبر الإنجاز الأكاديمي، كما يقوم بدور الوسيط بين تأثير اليقظة العقلية في كل من الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي. ويمكن تفسير ذلك بأن مرحلة المراهقة تُعد مرحلة مهمة في حياة المتعلمين حيث يظهر فيها أن التلميذ الحريص على التنظيم الذاتي في التعلم تنمو قدراته الإدراكية والتنظيمية وتتطور آلية تعامله مع دروسه وواجباته ومهامه الأكاديمية.

ويتضح من نتائج النموذج في مجملها أن توجهات الأهداف الإقدامية ذات تأثير مباشر موجب؛ حيث توصلت النتيجة الحالية إلى أن **توجهات أهداف الإتقان/إقدام تؤثر تأثير مباشر موجب دال احصائياً في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي** وتتفق مع نتائج دراسة حمدي محمد العرقوب (٢٠١٣). وقد يرجع تفسير ذلك إلى أن المتعلمين من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الذين يتبنون توجهات أهداف الإتقان/ إقدام يتميزون بالمحاولات الجادة لتطوير ذاتهم وإثبات كفاءتهم ونمو معارفهم ويتقبلون الفشل ويتخذوه كبداية للنجاح ويحرصون على تطوير أنفسهم والتحكم ببيئة التعلم ويبحثون عن المعرفة في أي مكان وزمان

ويسعون إلى التعلم نتيجة دوافعهم الداخلية من أجل الفهم والتعلم واكتساب مزيد من المعلومات وتطوير مهاراتهم، ويتعاملون مع أخطائهم على أنها فرصة لزيادة التعلم وتحسين مساره ويستمرون في مواجهة الضغوط الأكاديمية وإخفاقاتهم، كما أنهم يتميزون بالمشاعر الإيجابية تجاه مواقف التعلم الجديدة، ويتكيفون بسهولة معها بل ويستمتعون بها. كما أنهم يميلون للتحدي في المواقف الصعبة لإثبات الذات وتحقيقها ويربطوا المعلومات ببعضها فتزداد دافعيتهم عندما يواجهون عقبات وصعوبات في الدراسة والتعلم أو الامتحانات، ويسعون لاكتساب مهارات جديدة لزيادة كفاءته من خلال تجريب كل ما هو جديد ومنها نظام التعلم الحديث بالتابليت المدرسي.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية لوجود تأثير مباشر موجب دال احصائياً لتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الانجاز الأكاديمي وتتفق هذه النتيجة مع (Roebken, 2007) المتعلم المتوجه نحو هدف الأداء – إقدام أكثر إنجازاً في التحصيل الدراسي بينما اختلفت مع كل من (Hayman& Dweck, 1992; Coutinho, 2007)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة حيث أنهم من تلاميذ المرحلة الإعدادية التي يظهر فيها التنافس بوضوح بين التلاميذ وينحصر تركيزهم على التعلم ويسعوا إلى التفوق وإحرز الدرجات المرتفعة من أجل إرضاء الوالدين أو حتى يعترف المعلم بقدراتهم العلمية وأنهم اكفأ من أقرانهم ومؤهلين للإلتحاق بالمرحلة الثانوية.

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية لوجود **تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لتوجهات أهداف أداء/ إقدام في الاتجاه نحو التعلم بالتابليت المدرسي عبر الانجاز الأكاديمي** ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المتعلمين ذوي توجهات الأداء/ إقدام أثناء عملية التعلم لا يقتنعون بأن يكونوا متلقين للمعارف والمعلومات بل يبذلون مزيد من الجهد لضبط تعلمهم ولتحقيق أهدافهم وتحسين صورتهم الذاتيه في عيون من حولهم، ولذلك يتبنى المتعلم أهدافه من خلال مقارنة نفسه بالآخرين والتقدم والتفوق من وجهة نظر من حوله مما يرفع من مستوى دافعيتهم

فيستخدمون استراتيجيات جديدة للتعلم لتحقيق هذه الأهداف ويظهر هذا من خلال إنجازهم الأكاديمي ودرجاتهم التحصيلية المرتفعة فتتحسن نواتج تعلمهم ويتقدم باتجاه أهداف تعلمه مما يكون لديه اتجاه إيجابي لتجربة كل ما هو جديد قد يجعل الآخرين يقتنعوا بذكائه وقدراته وتفوقه ومنها الاتجاه للتعلم من خلال التابليت المدرسي ليحققوا أهدافهم ويشبعوا رغباتهم في تقدير الذات ممن حولهم.

تعليق على الدراسة:

توقعت الباحثة ظهور تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في اتجاه التلاميذ نحو التعلم بالتابليت المدرسي مع اليقظة العقلية وتنظيم الذات الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي. إلا أنه لم تظهر أي تأثيرات مباشرة من هذا المتغير ويمكن أن يرجع تفسير ذلك إلى حداثة استخدام هذا الأسلوب فلم يستطع التلاميذ تحديد مدى أهميته في التعلم حيث لايزال الموضوع تحت التجريب في حين أظهر التلاميذ ذوي اليقظة العقلية المرتفعة وتنظيم الذات الاكاديمي ومستوى الانجاز الأكاديمي المرتفع وذوي التوجه الإقدامي استعداد واتجاه إيجابي نحو استخدام التابليت في التعلم ولا يزالون في حاجة إلى فترة زمنية ليتبينوا نتائج استخدامه على انجازهم الأكاديمي.

إن فرض نظام تعليمي على الطلاب وإجبارهم عليه في مرحلة متأخرة من الدراسة (المرحلة الثانوية) حتى وإن كان حديثاً ومتوافقاً مع متطلبات العصر وظروفه المتغيرة، يحتاج لتأهيل التلاميذ في المراحل الأولى (المبكرة) لقبوله والتعامل معه وإجادة استخدامه؛ ففي ضوء نتائج الدراسة الحالية يُفضل تدريب التلاميذ منذ الصغر على عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي ومهاراته من خلال الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية والألعاب الذهنية التي تتطلب التخطيط والملاحظة والتقييم الذاتي وإدارة الوقت وغيرها من العمليات المهمة ذات الصلة، كما يتطلب النظام الحديث في التعلم من خلال التابليت المدرسي النهوض بالمستوى التعليمي للتلاميذ؛ حيث كلما ارتقت المنظومة التعليمية بمستوى الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ زادت ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم ومهاراتهم، مع مساعدتهم على

تبني أهداف (إقدامية) بما يتفق مع قدرات كل منهم تساعدهم في تخطي الصعاب ومواجهة التحدي والانفتاح على كل جديد واعتبار الخطأ هو الخطوة الأولى للنجاح.

فالمنظومة التعليمية كل لا يتجزأ بمثابة سلسلة متشابكة بحاجة إلى إكمال حلقاتها عبر الاهتمام بخائص التلاميذ منذ المراحل المبكرة للتعلم بالإضافة إلى الاهتمام بالمناخ التعليمي والأسري وتأثير الآخرين الذي قد يكون بحاجة إلى دراسات أخرى مستقبلية.

توصيات الدراسة:

١. القيام بعدة أبحاث للتعرف على جدوى استخدام التابليت في التعليم لتلاميذ المدارس والاستراتيجيات المناسبة لكل مرحلة تعليمية.
٢. اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالتنظيم الذاتي الأكاديمي ليعزز تحصيلهم الدراسي القائم على التمكن.
٣. قيام مراكز الإرشاد النفسي المدرسي بوضع البرامج التدريبية لتنمية اليقظة العقلية، والتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية، وتنمية مهارة التلاميذ لاستخدام التابليت المدرسي.
٤. إجراء نفس الدراسة على عينات مختلفة من المتعلمين الأصغر سناً في المراحل الدراسية المختلفة.
٥. دراسة عوامل أخرى بيئية وشخصية قد تكون مؤثرة في تكوين اتجاهات التلاميذ نحو التعلم بالتابليت المدرسي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣١، (٣)، ٦٩- ١٣٥.

أحلام مهدي عبدالله" ("٢٠١٣). الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة، *رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة بغداد.

أحمد اسماعيل عبود وساندي نصرت فرنسيس (٢٠١٧). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٨، ٤٨٠- ٤٩٦.

أحمد محمد أبوزيد (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥١(١)، ١-٦٨.

أسماء سلامة، هيام صابر& شادية عبد العزيز(٢٠١٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨(٩)، ٦٥٥-٦٧٤.

أسماء محمد عبد الحميد (٢٠١٣). توجه الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية كناتج للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس. *دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق كلية التربية*، ٨٠، ٢٧٥- ٣١٩.

حمدي محمد العرقوب (٢٠١٣). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في الانترنت. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر* ، ٤٥- ٩٣.

حنان السيد زيدان و محمد مصطفى عبدالرازق (٢٠٠٩). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي

صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في علم النفس جامعة عين شمس*، ٣(٨)، ٥٨٣– ٦٣٥.

رانية موفق الطوطو وأمينة رزق (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملى لدى طلاب جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، ٤ (٤٠)، ١١– ٤٥.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*، عالم الكتب، القاهرة.

رياض العاسمي وراشد العجمي (٢٠١٨). التنظيم الذاتي الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة دمشق. *مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث*، ١(١)، ٢–٢٥.

سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الاكاديمي في الرياضيات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ١٥١، ١٣٥– ١٦٧.

صالح عليان درادكة (٢٠١٨). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين بالسعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥(٩)، ١٥٠– ١٦٢.

طارق نور الدين و إيمان خلف عبد المجيد(٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ٥٤، ٥٢٣– ٥٧٠.

طالب علي مطلب وسحر هاشم محمد (٢٠١٧ أبريل). التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية–رابطة التربويين العرب*،٦، ٢٦٧– ٢٩٩.

عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). الأسلوب الإبداعي وعلاقته بكل من أساليب التفكير والتنظيم الذاتي الأكاديمي ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية الهندسة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٣٧، ٢٩٤– ٣٥٥.

عبد القادر سليم (٢٠١٦).

عبد المنعم عرفة (٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم السعودية*، ٦(٦)،

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢(٦)، ٣٣٣- ٣٤٨.

عبداللطيف عبد الكريم (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بعمان*، ٣(١٠)،

عبود جواد راضي (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجازلدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج بريتنش الرباعي. *لارك للفلسفة والانسانيات والعوم الاجتماعية*، ١٧، ١٢٣- ١٦٧.

علي بن محمد الوليدي (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٢٨، ٤١- ٦٨.

فتحي عبد الرحمن الضبع وأحمد علي محمود (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٤، ١- ٧٥.

كاظم محسن الكعبي (٢٠١٦). الانتباه الذهني وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٢ (٩٥)، ٥٢٣- ٦٥٥.

كمال إسماعيل عطية حسن (٢٠١٧). الاسهام النسبي لانفعالي (الفخر-الخجل) الإنجاز الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. *مجلة كلية التربية ببنها، مصر*، ١٠٩(٢٨)، ١٠٧- ١٨٢.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٦(٣٤)، ٤٣- ١١٥.

محمد الحيدري (٢٠١٥). القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٨، ٧– ١٣.

محمد حسانين محمد (٢٠١٠). دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية توجهات الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة بنها. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٨٣، ١٥– ٣٤.

مختار الكيال (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكومات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٢ (١)، ٢٣.

مروة شهيد صادق (٢٠١٢). الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.

مصطفى القمش (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية بفلسطين*، ٢٢(١)، ١٦٧– ١٩٨.

مصطفى محمد كامل(٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. *المؤتمر العلمي الثامن التعلم الذاتي وتحديات المستقبل كلية التربية بطنطا*، (١١– ١٢ مايو) ،٣٦٣– ٤٣٠.

منى كامل البسيوني (٢٠١٦). أثر استخدام بعض تطبيقات التعليم الجوال Mobile learning على تنمية التنور التقني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي، واتجاههن نحوها. *مجلة عربية في مجالات التربية النوعية*، ٤، ٣٥٣– ٤٠٦.

نائل محمد أخرس (٢٠١٥). أثر برنامج اليقظة الذهنية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف. . International Journal of Research in Education and Psychology, 4 (2), 383-416 .

نجاح عبد الشهيد (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. *مجلة الطفولة والتربية ، كلية رياض أطفال، جامعة الاسكندرية*، ٧(٣)،

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعم المنظم ذاتياً في تقدير الذات

هالة خيري اسماعيل (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٠ (١)، ٢٨٧- ٣٣٥.

والدافعية للتعم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية-جامعة المنوفية*، ١، ٢٦٦- ٢٨٠.

وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٤). اتجاه طلاب تكنولوجيا التعليم نحو تعليم مقررات الكترونياً وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لديهم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٠(٢)، ١٩٥- ٣٤١.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Ahmadi , A. (2016) . Mindfulness among students. *Springer Briefs in Well – Being and Quality of Life Research*. doi :10.100719781-1-10-2781-9-2.

Akhtar, H. & Mahmood, N. (2013). Development and validation of an academic self - regulation scale for university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 23 (2) , 37–48.

Akyurek,K., Kars,S., & Bumin ,G.(2018). The determinants of occupational therapy students' attitudes mindfulness and wellbeing. *Journal of Education and Learning* , 7(3), 242- 250.

Al Emran, M., & Shaalan, K. (2014). E-podium technology: a medium of managing knowledge at Al Buraimi University College via M-learning. *In BCS international IT conference*.

Al-Emran, Elsherif& Shaalan(2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93- 102.

Al-Hujran, Al –Lozi& Al-Debei (2014). Get Ready to Mobile Learning": Examining Factors Affecting College Students' Behavioral Intentions to Use M-Learning in Saudi Arabia. *Jordan Journal of Business Administration*, 10(1), 1-19.

Ali, P. & Nazari, M. (2015). Investigation of the effectiveness of mindfulness and emottion requlation on ferenal health among . yasoyj high school female students , Bustleher, IRAN.

Alispahic, S.& Hasanbegovic- Anic, E.(2017). Mindfulness :age and gender differences a bosnial sample. *Psychological Thought*, 10 (1), 155-166. doi: 10. . 5946/psyct . v 1011 .224 .

Ally, M. (2013). Mobile learning: From research to practice to impact education. Learn. Teach. High. Educ. *Gulf Perspect*, 10, 1–10.

Altairi , M. (2014). The impact of mindfulness and test anxietyon academic performance. *master's theses*, College of Arts& Sciences Senior Honors, University of Louisville.

Alzaza, N. S., & Yaakub, A. R. (2011). Students' awareness and requirements of mobile learning services in the higher education environment. American. *Journal of Economics and Business Administration*, 3(1), 95.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 260- 280.

Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D., & van Keulen, H. (2014). Students attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education*,1- 23. Springer.

Azevedo, R. (2005) Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-

regulated learning. *Educational Psychologist* 40, 199–209.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report - The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment,* 11(3), 191-206.

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S.& Williams, J. M. (2008). Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples. *Assessment,* 15(3), 329-342.

Bajaj, B., Gupta, R. & Pande, N.(2016). Self – esteem mediates the relationship between mindfulness and well –being. *Journal of Personality and Individual Differences* , 94, 96 – 100.

Bembenutty, H. (2007) . Self - regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18 (4), 586 - 616.

Bester,E., Naidoo, P. & Botha ,A. (2016) . The role of mindfulness in the relationship between life satisfaction and spiritual well being amongst the elderly. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 52 (2), 245-267.

Blair, C.& Diamond, A. (2008). Biological Process in Prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure, *Development and Psychopathology*, 20(3), 899- 911.

Bluth , K. & Blanton , P. (2014) . Mindfulness and self – compassion : exploring pathways to adolescent emotional wellbeing. *Journal Child Famiy Stiudies* , 23 (7), 1298 -1309.

Boekaerts M. & Corno L. (2005) Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review 54, 199–231.

Brown ,k.w, Ryan, .M.& Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundation and evidence for its salutary effects. *Psycological Inquiry*, 18(4), 211-237.

Brown, K.& Ryan, R.(2003). The benefits of being present : mindfulness and its role in psychological well– being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822 - 848 .

Cardaciotto,L.A, Herbert,T.D., Forman, E.M., Moitra, E.& Farrow, V. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale, *Assessment*, 15, 204- 223. DOI: 10.1177/1073191107311467

Chambers, R., Yeelo,C.B.& Allen,N.B(2008)The impact of intensive mindfulness training on attentianal control style and effect. cognitive therapy & research , 32(3), 303-322.

Cho, H., Ryu, S., Noh, J.& Lee,J.(2016).The effectiveness of daily mindful breathing practices on test anxiety of students.*Plos One*, 11 (10), 1-10.

Chyung, S., Moll, A., & Berg,S. (2010). The role of intrinsic goal orientation, self- efficacy, and E- learning practice in engineering education. *The Journal of Effective Teaching*, 10(1), 22- 37.

Cleary, T. & Zimmerman, B. (2008) . Self – regulation empowerment program: A school - based program to enhance self - regulated and self - motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537 – 550.

Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly, 30*(2),51-58.

Coutinho,S.(2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39- 47.

Creswell, D.& Lindsay, E.(2014). How does mindfulness training affect health ? mindfulness- stress- buffering account .*Association For Psychological Science*, 1- 7. doi : 10 .1177/0963721414547415 cdps . sage pub.com.

Dascalu, M. I., Bodea, C. N., Lytras, M., De Pablos, P. O., & Burlacu, A. (2014). Improving e-learning communities through optimal composition of multidisciplinary learning groups. *Computers in Human Behavior*, 30, 362-371.

Davis,D., &Hayes, J.(2011). what are the benefits of mindfulness ? a practice review of psychotherapy–related research. *Psycho therapy*, 48 (6), 198- 208.

De Clercq, M., Galand,B. Dupont,S. & Frenay,M. (2013). Achievment among first-year university student: an integrated and contextulised approach. *European Journal of Psychology of education*, 28(3), 641- 662.

Droutman,V, Golubb, I, Oganesyana,A., Reada, S.(2018) Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences,* 123, 34–43.

Dugan, F. & Andrade, L. (2011) . Exploring the construct validity of academic self - regulation using a new self – report questionnaire - the survey of academic self - regulation. *The International Journal of Educational & Psychological Assessment*, 7 (1), 45 - 63.

Dupeyrat, C. & Marine,C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dwecks model with

returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43, 43-59.

Duru, S., Duru, E. & Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self - regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1274 - 1284.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501- 519.

Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 254-287.

Flook,L., Smalley,S., Kitil, J., Galla, B., Kaiser,S.& Kasari,C. (2010). Effects of mindful awareness functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70- 95.

Franco, C, Manas, I., Cangas, A. & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(1), 14-28.

Galante ,J ., Dufour, G. Vainre, M., Wagner, A., Stochl,J.,Benton,A., Lathia,N., Howarth,E. & Jones, P. (2018). A mindfulness - based intervention to increase resilience to stress in university students (the mindful student study): a pragmatic randomised controlled trial . *Lancet Public Health* , 3, 72 –81 .

Gantman,A.,Gollwitzer,P.&Oettingen,G.(2014).*Mindful mindlessness in goal pursuit* in A. Ie., C. Ngoumen ,&E. Langer (Ede.),The wiley Blackwell handbook of mindfulness (pp. 236-257).New Yourk : John Wiley &Sons,Ltd.

Garavalia, L., Scheuer, D., & Carroll, C. (2002). Comparative analysis of first-and third-year pharmacy students'

perceptions of student-regulated learning strategies and motivation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 66(3), 219-222.

Geiger, S., Otto, S. & Schrader, U. (2018). Mindfully green and heatthy : an indirect path from mindfulness to ecological hehavior. *Frontiers in Psychology* , 8 , 1 -15.

Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education, 19, 18-26.*

Gomes, M., Monteiro,V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N. and Sanches, C.(2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(8), 1-9.

Grégoire, S., Bouffard , T. & Vezeau , C. (2012). Personal goal setting as a mediator of the relationship between mindfulness and wellbing. *International Journal of Wellbeing* , 2 (3) , 236-250.

Guderjahn, L., Gold,A., Stadler, G. & Gawrllow, C. (2013). Self- regulation strategies support children with ADHD to overcome symptom-related behavior in the classroom. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 5(4), 397- 407.

Harackiewicz, J., Barron, K., Carter, S., Lehto,A.& Elliot,A. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284- 1295.

Hashim, R. (2004). Interplay of ESL students goal orientations, self- beliefs, and attitudinal factors in

academic help- seeking behaviors. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 12(1), 21-29.

Heyman,G.,D.& Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-237.

Homan, S., & Wood, K. (2003). Taming the mega-lecture: wireless quizzing. Syllabus Magazine. Oct 7-8.

Hyland, P., Lee, A. & Mills, M.(2017). Mindfulness at work: a new approach to improving individual and organizational performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 8 (4), 576- 602 .

Jennings, S.& Jennings, J. (2013). Peer – directed, brief mindfulness training with adolescents: a pilot study. *International Journal of Belavioral Consultation and Therapy*, 8 (2), 23 -25.

Kaunhoven, R. & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self- regulation in pre- adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience& Biobehavioral Review*, 74, 163- 184.

Kettler, K. M. (2013) Mindfulness and cardiovascular risk in college students. Retrieved January 5, 2013 from http://web3.untedu /honors/eagle feather/WPcontent /2010/08/kettler-kristen-072910-FINAL.pdf.

Korucu,A.& Bicer, H. (2018). Investigation of Post-Graduate Students' Attitudes Towards Mobile Learning and Opinions on Mobile Learning. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 21- 34. ISSN: 2602-2885.URL: http://itejournal.com/.

Krasner,M., Epstein,R., Beckman,H., Suchman, A., Mooney, C.& Quill,T.(2009). Association of an Educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary carephysicians.

Journal of the American Medical Association, 302(12), 1284- 1293.

Kröner, J., Goussios, C. , Schaitz, C. , Streb, J. and Sosic-Vasic, Z.(2017). The Construct Validity of the German Academic Self-regulation Questionnaire (SRQ-A) within Primary and Secondary School Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1- 13. doi: 10.3389 /fpsyg.2017.01032

Langer , E. J.& Mddoveanu , M. (2000). The constructs of mindfulness. *Journal of Social Issues* , 56 (1) , 1-9.

Langer, E. J. (2002) Mindful learning, *current direction in psychological science*, 220-223.

Leong, C.& Rasli , A. (2013). Investigation of the langer's mindfulness scale from an industry perspective and an examination of the relationship between the variables. *in Proceedings of the Global Conference for Academic Research on Economics and Business Management*, 29 – 30 june , kuala lumpur , Malaysia, 1 – 6 .

Levinthal, D., & Rerup, C. (2006). Crossing an Apparent Chasm: Bridging Mindful and Less-Mindful Perspectives on Organizational Learning. *Organization Science*, 17(4), 502-513.

Liaw, S. S., Hatala, M., & Huang, H. M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54(2), 446-454.

Liaw, S.S., Hatala, M. & Huang, H.M. (2010) Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: based on activity theory approach. *Computers & Education* 54, 446–454.

Liu, S. (2018). The Impact of Learner Metacognition and Goal Orientation on Problem-Solving in a Serious Game

Environment. *Doctoral of Philosophy*. the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin.

Loucks, E., Schuman – Olivier, S., Britton , W., Fresco,D., Desbordes,G. ,Brewer,J. &Fulwiler, C. (2015). Mindfulness and cardiovascular disease risk: state of the evidence, plausible mechanisms, and theoretical framework. *Curr Cardiol Rep* , 17 (12), 1-20 .

Magno, C. (2010) Integrating negative affect measures in a measurement: model: Assessing the function of negative affect as interference to self - regulation. *The International Journal of Educational and Psychological Measurement*, 4, 48 - 67.

Magno, C. (2011). The predictive validity of the academic self - regulated learning scale. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 9 (1) , 48 - 56.

Moore, A.& Malinowski, P. (2008) Meditation ,Mindfulness and cognitive flexibility . Livever Pool, John Moores University.

Matias, A., &Wolf, D. F. (2013). Engaging students in online courses through the use of mobile technology. *Cutting-edge Technologies in Higher Education*, 6, 115-142.

Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: an empirical assessment of a new educational tool. *Online Submission*, 7(3).

McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary educational psychology*, 26(3), 311-329.

Mirski, P. J., & Abfalter, D. (2004). Knowledge enhancement on site-guests' attitudes towards m learning. In Proceeding of the information and communication technologies in tourism 2004, 11th ENTER

international conference in Cairo, (ICC'04), Cairo, Egypt (pp. 592-600).

Monteiro, M. (2015). The impact of A Mindfulness Based Attentional Skills Training program on School Related Self- Regulation skills of Elementary School Children. *Doctoral*, texas A&M University, Texas.

Moradi ,M. & Samari, A. (2017). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on clinical syndrome and body image in women with bulimia nervosa. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 19 (5), 394 -400.

Murphy, K. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Education Psychology*, 80, 514- 523.

Neff , K. (2003a) The development and validation of a scale to measure self –compassion. *Self and Identity*,2 , 223 – 250.

Neitzel, C., Alexander, J. & Johnson, K. (2016) . Young children's interest - oriented activity and later academic self regulation strategies in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (4) , 474 - 493.

Nejad ,M. &Saatchi,R.(2016). Impact of mindfulness-based cognitive therapy on depression, anger and emotion regulation of veterans' spouses . *Quarterly of Iranian Journal of War& Public Healt* , 8(3), 141-148 .

Nivenitha, P.& Nagalakshmi, K. (2016). Influence of test anxiety and mindfulness on academic performance among adolescents. *The International Journal of Indjan Psychology*, 3(4), 43 – 39.

Orellana – Rios, C. Radbruch, L., Kern , M., Regel, y, Anton, S. & Schmidt,S .(2018). mindfulness and compassion – oriented practices at work reduce distress and enhance

self –care of plaaiative care teams: a mixed – method evaluation of " on the job " program . *Biomed Palliative Care*, 17 (3), 1- 15. doi :10. 1186/s/2904 – 017 -0219-7.

Oshea, A., Cleary, J., Breen, S. (2010). *Exploring the role of confidence, theory of intelligence and goal orientation in determining astudents persistence on mathematical tasks*. In Joubert,M.& Andrews, P. (Eds.) Proceeding of the British Congress for Mathematics Education, April, 151- 158.

Park,T. Reilly- Spong, M. &Gross,C.(2013). Mindfulness: a systematic review of instruments to measure an emergent patientreported outcome (pro). *Qual Life Res*, 22(10),1-33. doi :10.1007/s11136-013-0395-8.

Patrick, H. & Middleton, M. (2002) . Turning the kaleidoscope: What we see when self - regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27 - 39.

Pintrich, P.R. (2000a) . Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544 - 555.

Pintrich, P. R.(2000b).*The role of goal orientation in self-regulated learning* .cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.

Pintrich, P. R.(2004). A conceptual Framwork for Assessing Motivation and Self- Regulated Learning in College Students. *Educational Review*, 16(4), 385- 407.

Pintrich, P.R. (2010). *The role of goal orientation in self regulated learning.* In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.451-502). Academic Press: San Diego.

Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic

performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 31- 44.

Pintrich, P. & Schunck, D. (2010). *Motivition in Education Theory: Research and applications*. Engliwood cliffs. New. Jersey. Prentice Hall.

Pirson, M., Langer,E., Bodner, T.& Zilcha, S. (2015). Developing the Langer Mindfulness Scale. *Academy of Management Annual Meeting Proceeding*. DOI: 10.5465/AMBPP.2015.11308abstract. at: https://www.researchgate.net/publication/291372253.

Pour, M. (2015). Psychometric indices of academic self - regulation learning scale. *Research Article*, 3 (2), 69 - 79.

Radosvich,D., Vaidyanathan,V.& Yeo,S. (2004). Relating goal orientation to self- regulatory process: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 207-229.

Ramli,N., Alavi,M., Mehrinezhad, S. & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self- regulation among university students in Malaysia: Mediator Role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(12), 2-9.

Roebken, (2007). The influence of goal orientation of student satisfaction, academic engagement, and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 679- 704.

Roedel, T.D., Shraw,G.& Plake,B.S.(1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 1013- 1021.

Ruiz, F. (2014) The relationship between low levels of mindfulness skills and pathological worry: the

mediating role of psychological inflexibility . *Anales de Psicologia*, 30 (3), 887-897.

Sauer, S., Lynch, S., Walach, H.& kohls, N.(2011). Dialectice of mindfulness: implications for western medicine. philosophy, *Ethics and Humanities in Medicine,* 6, 1 -7.

Savari, K. & Arabzade, S. (2013). Construction and measurement of the psychometric properties of academic self- regulation questionnaire. *Journal of School Psychology*, 3 (2), 75 - 89.

Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., & Zhang, B. H. (2012). Understanding mobile learning from the perspective of self- regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(4), 366-378.

Sharples, M., Taylor J. & Vavoula, G. (2007) A theory of learning for the mobile age. In *The Sage Handbook of E-Learning Research* (eds R. Andrews & C. Haythornthwaite), pp. 221–245. Sage, London.

Shehnaz, T., Ramayah T., & Sajilan S. (2017). Testing and Controlling for Common Method Variance: A Review of Available Methods. *Journal of Management Sciences,* 4(2), 146-175. DOI: 10.20547 /jms.2014.1704202

Sinha, A. (2012). Explpring the relationship between mindfulness, self – compassion, and ethnic identity developmeut. *master's thesis*. University of North Texas.

Sulivan, J.R.& Guerra, N.s. (2007). A closer at collage students: Self- efficiency and goal orientation. *Journal Advanced Academic, 18(3), 454- 476.*

Sünbül, Z . (2016). The Relationship between mindfulness and resilience among adolesents : mediating role of self – compassion and difficulties in emotion regulation. *(PhD. Dissertation).* Middle East Technical University.

Thornton, V., Williamson,R., Cooke,B. (2017). A mindfulness- Based group for young people with learning disabilities: Apilot stydy. *Britsh Journal of learning disabilities*, 45, 259- 265.

Traxler, J. (2005). *Defining mobile learning.* IADIS International Conference Mobile Learning, 262- 266.

Valle, A., Cabanch, R., Nunez, J., Gonzalez- Pienda,J., Rodriguez, S.& Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Educational Research Journal*, 73, 71- 87.

Vavrichek,J.(2012). *The guige to compassion at assertiveness: how to express your needs and deal with conflict while keeping a kind heart*. USA, New Harbinger Publications, Inc.

Velki,T. (2009). Relationship between psychological resilience academic self- regulation, academic achievement and health. *The Bulgarian Journal of Psychology*, 3(4), 109- 118.

Viglas, M. & Perlman, M. (2018). Effects of mindfulness-based program on young childrens self- regulation, Prosocial behavior and Hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150- 1161.

Vogel D., Kennedy D. & Kwok R.C.-W. (2009) Does using mobile device applications lead to learning?. *Journal of Interactive Learning Research* 20, 469–485.

Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences,* 40 (8), 1534-1555.

Weick, K., & Sutcliffe, K. (2006). Mindfulness and the Quality of Organizational Attention. *Organization Science, 17(4), 514-524.*

Wigfield,A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.

Winne, P. & Hadwin, A. (1998). *Studying as self – regulated learning*. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (eds), Metacognition in Educational Theory and Practice, The Educational Psychology Series. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yurdagül, C. & Öz, S.(2018). Attitude towards Mobile Learning in English Language Education. *Education Science*, 8 (142), 1-13. doi:10.3390/educsci8030142 .

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 324- 339.

Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. (1998) . Academic studying and the development of personal skill: A self - regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73 - 86.

Zimmerman, B. (2000a). *Attaining self - regulation: A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.) , Handbook of Self - Regulation (pp. 13– 39) San Diego, Calif, USA: Academic Press.

Zimmerman, B. (2002) . Becoming a self - regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64 - 70.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self – regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational. *Research Journal*, 45 (1), 166 – 183.

Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, L., Di Giunta, L., Milioni, M. & Caprara, V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self - efficacy beliefs in self - regulated learning beyond

intelligence, personality traits, and self - esteem. *Learning and Individual Differences*,23, 158–162.

Zurita, G. & Nussbaum, M. (2007). A conceptual framework based on Activity Theory for mobile CSCL. *British Journal of Educational Technology*, 38, 211–235.