البحث الثاني:

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

إعداد :

د/ حنان حسين محمود

باحث بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

د/ أنسام مصطفى بظاظو

أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

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

د/ حنان حسين محمود د/ أنسام مصطفى بظاظو

• **الملخص**:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفى سلوكى لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفى لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على أثر البرنامج فى تخفيض سلوك التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان لدى الطالبات، اجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ،وطبقت الدراسة الأدوات التالية : برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية مثل (حل المشكلة – النمذجة – الحوار الذاتى – اعادة البناء المعرفى – لعب الدور - الحوار والمناقشة –التفكير بصوت عالى) فى التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي ،وقائمة مهارات ما وراء المعرفي ، ومقياس التسويف الاكاديمى، ومقياس قلق الامتحان إعداد الباحثتان ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة فى القياسين القبلي والبعدي لقائمة التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات – مراقبة الفهم – إستراتجية المعالجة – التقييم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدى، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدى على كل من مقياس التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان لصالح القياس البعدى.مما يدل على فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض كل من التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان

كلمات مفتاحيه : مهارات التفكير ما وراء المعرفى ، التسويف الاكاديمى، قلق الامتحان

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

Dr. Hanan Hussein Mahmoud, Dr. Ansam Mustafa Bazazo

Abstract

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

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

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

- **مقدمة**:

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

وفى منتصف السبعينات من القرن العشرين ظهر مصطلح التفكير ما وراء المعرفيmeta Cognitive thinking ويعد هذا النوع من التفكير من أرقى أنواع التفكير .(الجراح ،٢٠٠٣،٥)

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

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

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

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

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

كما أوضحت دراسة مارزانو (١٩٩٨) التي أجراها حول (٤٠٠٠) من الوسائل التعليمية المختلفة أن المدخلات التي تركز على طريقة تفكير الطلاب في تفكيرهم هي الأكثر فعالية في تحسين قابلية الطلاب للتعلم.(مارانوا،٦٠،١٩٩٨)

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

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

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

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

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

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث في محاوله الإجابة عن السؤال العام التالي.

ما مدى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على قائمة الوعي ما وراء المعرفة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التسويف الاكاديمى؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس قلق الامتحان؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدى والتتبعى على كل من قائمة الوعي ما وراء المعرفة ، والتسويف الاكاديمى ، وقلق الامتحان؟

- **أهداف الدراسة**:

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

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

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- بناء برنامج معرفي سلوكي يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة بوصفها عنصر ضروري في مواقف التعلم الناجحة، وما لذلك من آثار ايجابية تعمل على زيادة قدرة الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية وانجاز مهامهم الأكاديمية مما يسهم في تخفيض التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان لديهم.
- بناء برنامج معرفي سلوكي إذا ثبت فعاليته في تخفيض كل من التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان يساعد على تزويد المرشدين النفسين ببرنامج قد يكون عونا لهم في التعامل مع الطلاب المسوفين وذوى قلق الامتحان المرتفع.
- يقدم البحث الحالي أدوات ثابتة و صادقة في قياس كل من مهارات ما وراء المعرفة، والتسويف الاكاديمى، وقلق الامتحان.
- أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية أثناء إعدادهن سوف يساعد على تأصيل تلك المهارات لديهم على نحو مباشر وأساسى مما يجعلهن أكثر فعالية فى القيام بدورهن فى المستقبل .
- تزويد المكتبة العربية بدراسة في احد الموضوعات المتخصصة في علم النفس خاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات.

- **حدود البحث**:

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

- **مصطلحات الدراسة**.

- **أولا : مهارات ما وراء المعرفة**

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

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

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

فيما يلي التعريف الاجرائى لهذه المهارات.

- التخطيط *Planning* ويقصد به تحديد الأهداف وتحديد المصادر اللازمة للتعلم.
- استراتجيات إدارة المعلومات *Information Management Strategies* :ويقصد بها المهارات والاستراتجيات المتابعة المستخدمة في معالجة المعلومات بكفاءة أكثر مثل (التنظيم – التلخيص – وانتقاء التركيز).
- مراقبة الفهم *Comprehension Monitoring* ويقصد به تقييم تعلم الفرد والإستراتجية التي يستخدمها في التعلم.
- استراتجيات المعالجة*Debugging Strategies* ويقصد بها الاستراتجيات المستخدمة لتصحيح الفهم والأداء الخطأ.
- التقييم *Evaluation* ويقصد به تحليل الأداء ومدى فعالية الإستراتجية بعد حدوث التعلم. (*Schraw & Dennison 1994، 474*)

• **ثانيا** :**التسويف الاكاديمى** Academic Procrastination

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

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

• **ثالثا** : **قلق الامتحان** :Test Anxiety

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

• **الإطار النظري** :

• **أولا**: **التفكير وراء المعرفي** Meta cognitive Thinking

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

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

• **تعريفات التفكير ما وراء المعرفة**.

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

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

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

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

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

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

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

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

• **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** . Meta cognition Skills

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة**:

هناك استراتجيات مختلفة يمكن أن يستخدمها المعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفي ومن هذه الاستراتجيات:

- النمذجة : المقصود بها أن يكون المعلم نفسه النموذج أو القدوة أمام المتعلمين، ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامة بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية.
- المشاركة الثنائية: وتشير هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تضم كل مجموعة طالبين فقط توزع الأدوار بحيث يقوم أحدهما بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عالي أى يفكر بصوت مرتفع أثناء الحل بينما يطلب من الآخر أن يستمع بانتباه شديد ويدقق بكل ما يقوله زميله أي يفكر حول تفكير زميله ويقوم المعلم بالمرور بين الطلبة للتأكد من أن كل واحد يقوم بدوره بشكل جيد. (فتحي جروان ، ٢٠٠٢،٣٣٤)

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

- الحديث عن التفكير : وفيها يقوم الفرد بالحديث عن ما يجول في خاطره حول المشكلة أو الموقف الذي هو بصدد مواجهته وتصوره لهذه المشكلة وأبعادها ومكوناتها، والحلول المقترحة لحلها والإستراتجية التي يتوقع آن تكون ناجحة في التعامل مع هذه المشكلة.
- التخطيط والتنظيم الذاتي: وذلك من خلال تعليمهم استراتجيات تساعدهم في تقدير الوقت اللازم لأداء المهمة ، وتنظيم المواد المستخدمة، وكذلك جدولة الإجراءات الضرورية لإكمال المهمة أو النشاط.
- طرح الأسئلة:وفيها يقوم المتعلم بطرح الأسئلة على نفسه والتي تدور حول المهمة أو التعلم وطبيعته ونوعيته والعديد من الأسئلة من هذا النوع.

- التوجيه الذاتي : ويتعلم فيها المتعلم أن يوجه نفسه نحو المهمة، ومتى يطلب المساعدة، ومتى يستمر في الخطوات التي يتبعها، ومتى يتوقف ويغير هذه الخطوات .
- استخلاص عمليات التفكير: وتتضمن مراجعة النشاطات وجمع المعلومات عن عمليات التفكير ،وتصنيف الأفكار ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، وتحديد الاستراتجيات المستخدمة لمعرفة الفعالة منها وغير الفعالة واستبدال الاستراتجيات غير الفعالة عند الحاجة لذلك.
- تقويم الذات: وفيها يقوم الفرد باختبار نفسه ذاتيا، وتقييم فعالية الإجراءات التي يستخدمها لنقل الاستراتيجيات الفعالة إلى مواقف مشابهة.
- مراقبة التعلم والتفكير ذاتيا: وفيها يتم إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.
- صياغة التنبؤات: وفيها نجعل المتعلمين يقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يدرسونها .
- المعرفة حول التعلم : وفيها يتم أعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية.
- نقل المعرفة: وفيها يتم اطلاع المتعلم على كيفية نقل المعرفة التي اكتسبها إلى مواقف الحياة الأخرى.
- حدد ما تعرف وما لا تعرف: وفيها يحدد الأفراد ما يعرفون، وما لا يعرفون وذلك لتحديد ما الذي يريدون معرفته . (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ،١٢٥ -١٢٦)

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

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

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

- **علاقة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بكل من التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان**.

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

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

- **ثانيا** : **التسويف الاكاديمى** .Academic Procrastination

- **تعريفه**:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **مكوناته**:

أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli 28, 2003,) بينما أشار البعض الأخر من الباحثين أن القلق الذي يؤدى إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسى للتسويف.

- **أنماط التسويف**:

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

- التسويف الاستثارى *arousal procrastination* ويعنى التأجيل للبحث عن الإثارة.
- التسويف التجنبى *avoidant procrastination* ويعنى التأجيل لتجنب الفشل.
- التسويف القرارى *decisional procrastination* وتعنى التأجيل المتعمد للقرارات .(اعتدال عباس، ٢٠١٥، ٦٢)

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

كما يشير(Chu & Choi ,2005, 245) أنه يوجد شكلان للمسوفين هما:المسوفون السلبيون procrastinators passive والمسوفون النشطاء Active procrastinator.

• **أسباب التسويف**:

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

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

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

• **الآثار السلبية للتسويف الاكاديمى**:

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

• **ثالثا** : **قلق الامتحان** .Test Anxiety

• **تعريف قلق الامتحان** :

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

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

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

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

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

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

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

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

- **مكوناته**:

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

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

- **تصنيفات قلق الاختبار**:

- قلق الاختبار الميسر*Facilitative* :وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الاختبار.
- قلق الاختبار المعسر*Debilitative*: وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة ،مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن (قلق الاختبار المعسر) الزائد أو المرتفع، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.(حامد زهران، ٩٨،٢٠٠٠)

- **أسباب قلق الامتحان** :

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

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

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

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

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

- **أعراض ومظاهر قلق الامتحان:**

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

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الاختبار.
- كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها .
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق،وألم البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار (منذر عبد الحميد الضامن ، ٢٢١،٢٠٠٣)
- الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز و استدعاء المعلومات أثنا ء أداء الامتحان

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

- **الدراسات السابقة** :

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

- **أولا:الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.**

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

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

وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة من طالبات الصف السابع بمدينة تعز ، وتوزيعهم على مجموعتين تجربية وضابطة ، كما استخدمت الباحثة في معالجة البيانات اختبار (ت) ، وأكدت النتائج قبول الفرضين الأول والثاني مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على إستراتجية حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

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

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

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

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

- **ثانيا:الدراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتسويف الاكاديمى.**

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

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

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

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

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

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

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

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

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

- معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات ما وراء المعرفة أجريت على تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) ودراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) وبعضها أجريت على المرحلة الثانوية مثل دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) بينما توجد ندرة في الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها.
- استخدمت الدراسات السابقة استراتجيات مختلفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة فبعضها استخدم إستراتجية حل المشكلات مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) وبعضها استخدم إستراتجية النمذجة مثل دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، كما استخدمت بعض الدراسات إستراتيجية الأسئلة الذاتية مثل دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، إلى جانب بعض الاستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني و إستراتجية *k-w-l* في دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) واستراتيجيات التفكير بصوت عالي ووضع الخطط و أعادة الصياغة في دراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد الاستراتجيات المتضمنة في البرنامج المستخدم لتنمية مهارات التفكير في الدراسة الحالية.
- استخدمت جميع الدراسات السابقة والتي تم عرضها في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة التقدير الذاتي ماعدا دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ودراسة (٢٠٠٠) *Veenman et al.* فقد استخدمت في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكول.
- اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين مهارات ما وراء المعرفي والتسويف الاكاديمى حيث أوضحت نتائج دراسة كل من *Rachmawati (2011)* ودراسة *Wong (2012)* ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادي (٢٠١٣) والتي أجريت جميعها على طلاب مرحلة الجامعة أنه كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفي لدى الطلاب كلما قل التسويف الاكاديمى لديهم .
- اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان حيث أوضحت نتائج دراسة كل من *Umaru et al.*

(2014) ودراسة (٢٠٠٠) .Veenman et al أنة كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كلما انخفض مستوى قلق الامتحان لديهم.

- معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان أجريت على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة مثل دراسة Umaru et al. (2014) التي أجريت على المرحلة الثانوية، و دراسة (٢٠٠٠) Veenman et al. التى أجريت على المرحلة المتوسطة ولم توجد في حدود علما الباحثتان دراسة اهتمت ببحث هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة.

- **فروض الدراسة** :

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

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدى على قائمة الوعي ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفرادعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التسويف الاكاديمى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدى و التتبعى على كل من قائمة الوعي بما وراء المعرفة ومقياس التسويف الاكاديمى ومقياس قلق الامتحان.

- **إجراءات الدراسة**:

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، كما استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدى.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية**:

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

• **عينة الدراسة الأساسية** :

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

• **أدوات الدراسة**:

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية.

- برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي
- قائمة الوعي ما وراء المعرفي.
- مقياس التسويف الاكاديمى.
- مقياس قلق الامتحان.

• **برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي**:

• **أهداف البرنامج**:

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

- توظيف العديد من الفنيات المعرفية السلوكية مثل حل المشكلات –إعادة البناء المعرفي –النمذجة لعب الدور -الحوار الذاتي -المناقشة والحوار – التفكير بصوت عالي.
- الوعي بما تقوم به الطالبة من توظيف لمهارة التخطيط قبل حل المشكلة الدراسية وأثناء حلها
- تفعيل الطالبة لمهارة مراقبة الفهم عند قيامها بحل المشكلة مثل التسويف الأكاديمي والوعي بذلك.
- تعديل السلوكيات السلبية الناتجة عن اضطراب قلق الاختبار وما يرتبط بها من أفكار غير عقلانية واستبدالها بآخري ذات إجابات ومدلولات منطقية مثل أريد تعلم ذلك بالفعل، أسعي للحصول علي مزيد من المعلومات والمهارات وتوظيف إدارة المعلومات في ذلك
- الحد من التسويف الأكاديمي وتأجيل المهام الدراسية.
- تخفيف المعاناة من قلق الامتحان وما يرتبط به من مشكلات.
- تحقيق إعادة البناء المعرفي عند حل المشكلات الدراسية والوعي بذلك.
- استخدام مهارة التقويم لكي تتمكن الطالبة من تقويم أدائها أثناء وبعد حلها للمشكلة من حيث تقييم مدي تحقيق الهدف ، وتقييم مدي ملائمة

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

- الوعي بمهارة استراتجيات المعالجةعند حل المشكلات الدراسية.

• **أهمية البرنامج** :

- تصميم وبناء برنامج معرفي سلوكي يساعد علي تنمية مهارات ما وراء المعرفة والحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.
- التدريب علي الأنشطة المتعددة المتطلبة التي تساهم في تعديل السلوكيات السلبية والتي يتم تنفيذ إجراءاتها من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - إدارة المعلومات – مراقبة الفهم – استراتجيات المعالجة - التقييم) .

• **خطوات إعداد محتوي البرنامج**:

قامت الباحثتان بإعداد محتوي برنامج الدراسة الحالية من خلال عدة خطوات كالآتي :

- مراجعة الأدبيات والاطلاع علي التراث السيكولوجي للمحاور الآتية:
  - ✓ مهارات ما وراء المعرفة وذلك للاستفادة منها في تصميم برنامج الدراسة.
  - ✓ برامج تعليم مهارات التفكير ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.
  - ✓ المشكلات الدراسية العامة والمشكلات الأكاديمية الخاصة بالدراسة الحالية كالتسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.
- إعداد مجموعة من أوراق العمل الخاصة بكافة الجلسات بحيث يتم بكل ورقة عمل تدوين للأفكار وخطط العمل المقترحة لدي الطالبات.
- إعداد عدة أوراق خاصة بالواجبات والأنشطة المنزلية التي يتم تكليف الطالبات بها عقب كل جلسة والتي يتم تقييمها ومناقشتها بالجلسة التالية.
- وضع مخطط وتصور زمني للجلسات التدريبية شاملة محتوي كل جلسة وما يصاحبها من أنشطة تنفيذية.
- عرض البرنامج التدريبي في صورته النهائية وما يشمله من تفاصيل خاصة بأوراق العمل والأنشطة المتعددة علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي في محتوي البرنامج وما شمله من فنيات تدريبية وأنشطة مصاحبة ووسائل مستخدمة.
- تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين وكذلك إعداد الصورة النهائية للبرنامج.

• **الفنيات المستخدمة ببرنامج الدراسة**:

تتضمن البرنامج فنيات معرفية وسلوكية متعددة هي.

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

- **طبيعة البرنامج**

- الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج:يتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٦) وهو يشمل مقرر تعديل سلوك ويشتمل علي ثلاثة عشرة درسا، ويستغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين أسبوعيا، كما تتراوح الفترة الزمنية للجلسة ستون دقيقة.
- عدد جلسات البرنامج : يشتمل البرنامج ١٢ جلسة تدريبية تشتمل علي عدة فنيات تدريبية تهدف إلي تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة - التقييم) للحد من التسويف الأكاديمي وللتخفيف من حدة قلق الاختبار وما يرتبط به من مشكلات.
- السياق التعاوني داخل جلسات البرنامج:

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

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

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

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

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

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

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

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

• **صدق وثبات المقياس**:

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

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

- **الخصائص السيكومترية للقائمة** :
- **الاتساق الداخلي**:

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

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

البعد الأول التخطيط		البعد الثاني استراتجيات إدارة المعلومة		البعد الثالث مراقبة الفهم		البعد الرابع استراتيجيات المعالجة		البعد الخامس التقييم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	٠.٥٤٩◆◆	8	٠.٣٥٧◆◆	١٨	٠.٤٦٧◆◆	25	٠.٥١٧◆◆	٣٠	٠.٣٧١◆◆
2	٠.٤٦٥◆◆	9	٠.٤٩٨◆◆	١٩	٠.٦٠٢◆◆	26	٠.٥٣٥◆◆	٣١	٠.٥٨٩◆◆
3	٠.٧١٣◆◆	10	٠.٢٨٣◆◆	٢٠	٠.٦١٧◆◆	27	٠.٥٨٤◆◆	٣٢	٠.٤٥٣◆◆
4	٠.٥٦٨◆◆	11	٠.٦٦٩◆◆	٢١	٠.٤٧٥◆◆	28	٠.٥٢٢◆◆	٣٣	٠.٦٧٧◆◆
5	٠.٦٢٧◆◆	12	٠.٦٨٣**	٢٢	٠.٦١٤◆◆	29	٠.٥١٣*◆	٣٤	٠.٦٥١◆◆
6	٠.٦٦٥◆◆	13	٠.٦٢١◆◆	٢٣	٠.٥٤٥◆◆			٣٥	٠.٦٥٢◆◆
7	٠.٦١٦◆◆	14	٠.٦٩١◆◆	٢٤	٠.٥٧٤**				
		١٥	٠.٥٦٣◆◆						
		١٦	٠.٦٧٥◆◆						
		١٧	٠.٤٦٧◆◆						

دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥ ❖

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

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

م	البعد	معامل الارتباط
١	التخطيط	٠.٦٤٩**
٢	استراتجيات إدارة المعلومة	٠.٥٨٠◆◆
٣	مراقبة الفهم	٠.٥٢٧◆◆
٤	استراتيجيات المعالجة	٠.٣٩٥◆◆
٥	التقييم	٠.٥٥٠◆◆

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.395 الى٠.٦٤٩) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع القائمة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

• **حساب صدق قائمة ما وراء المعرفي**:

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

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

أبعاد قائمة الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية	أعلى ٣٠٪ ن = ٣٠		أقل ٣٠٪ ن = ٣٠		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التخطيط	٢١.٧٠٠	2.493	٣٠.٨٠٠	١.٥٤٠	٥٨	٦١٧.٠٠	0.001
ادارة المعلومة	33.233	2.487	45.800	1.972	58	21.685	0.001
مراقبة الفهم	21.700	2.230	31.566	3.223	58	13.786	0.001
استراتيجيات المعالجة	17.333	1.688	24.333	4.020	58	8.793	0.001
التقييم	19.033	1.884	26.767	2.501	58	13.527	0.001
الدرجة الكلية	117.20	8.583	152.57	7.959	58	16.547	0.001

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

• **حساب ثبات المقياس**:

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

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

م	البعد	معامل الفا
١	التخطيط	٧٥٠.
٢	استراتيجيات إدارة المعلومة	0.769
٣	مراقبة الفهم	0.762
٤	استراتيجيات المعالجة	0.647
٥	التقييم	0.617
٦	الدرجةالكلية	٠.٨٩٦

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

• **مقياس التسويف الاكاديمى .إعداد الباحثتان**

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

Aitken Procrastination Inventory (Aitken, 1982).
General Procrastination Scale (lay1986).
Adult Inventory for Procrastination (AIP) .
McCown & Johnson's (1989).
Tuckman procrastination scale . (Tuckman ,1991).
Academic Procrastination Scale (Mccloskey, 2011).

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

• **الخصائص السيكو مترية للمقياس**:
• **الاتساق الداخلي** :

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

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

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

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

• **صدق مقياس التسويف الاكاديمى**:

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

جدول (٦) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس التسويف الاكاديمى والدرجة الكلية (ن=١٠٠)

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

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

• **صدق المحك** :

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات (ن=١٠٠) على المقياس الحالى ومقياس التسويف الاكاديمى إعداد Academic Procrastination Scale (Mccloskey, 2011)

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

• **حساب ثبات المقياس** :

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

• **اختبار قلق الامتحان (إعداد الباحثتان)**

صممت هذه الأداة بهدف قياس مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس المعدة سابقا في هذا المجال ومن أهمها:مقياس قلق الامتحان إعداد Srason (1958) ، ومقياس قلق الامتحان إعداد(١٩٨٠)Spielberger

والذى أعده للبيئة العربية محمدعبد الظاهر الطيب (١٩٨٤) ومقياس قلق الامتحان إعداد محمد حامد زهران (٢٠٠٠) ، ومقياس قلق الامتحان المعرفي إعداد، Cassidy& Johnson (2002).

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

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

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

• **الاتساق الداخلي** :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية الانفعالية Emotionality و القلق Worryو يوضح الجدولان رقم (٧) ورقم (٨) قيم معاملات الارتباط .

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

بعد الانفعالية			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٣**	١٤	٠.٧٦٩◆◆
٣	٠.٤٣٢**	١٦	0.450◆◆
٥	٠.٤١٢*◆	٢١	0.768◆◆
٦	٠.٤٨٥**	٢٢	0.771◆◆
١٠	٠.٣٠٥**	٢٣	0.665◆◆
١٣	٠.٦٢٦**	٢٤	0.711◆◆

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

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

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

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

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

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

- **صدق مقياس قلق الامتحان** :

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

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

رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة
1	٢٦.٦٢٢	0.01	10	٣٢.٥٤٠	0.01	19	٢٤.٤٧٣	0.01
2	٢٢.٧٨٠	0.01	11	١٢.٦٠٣	0.01	20	٢١.٩٩٨	0.01
3	٢١.٨٠٨	0.01	12	٢٠.٢٣٢	0.01	21	١٨.٨٩٤	0.01
4	٢٢.٨٣٤	0.01	13	٢٤.٨٤٧	0.01	22	١٦.٣٣٧	0.01
5	٢١.٨٧٧	0.01	14	٢٧.٤٤٥	0.01	23	٢٤.٢٩١	0.01
6	١٧.٤٧٥	0.01	15	٢٧.١٨٣	0.01	24	١٥.٧٤٧	0.01
7	٢٢.٤٠٤	0.01	16	٢٢.٤٠٤	0.01	25	٣٥.١٣٨	0.01
8	٢٤.٢٣٣	0.01	17	١٩.٧٢٩	0.01	الدرجة الكلية	٢٠.٢٨٩	0.01
9	٢٣.٠١٩	0.01	18	٢٥.٨٤٩	0.01			

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

- **صدق المحك** :

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

- **حساب ثبات الاختبار**:

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

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

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

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

- **خطوات الدراسة التجريبية** :

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

- التأكد من ملائمة الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج وذلك من خلال عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.
- إجراء القياس القبلي على أفراد العينة التجريبية.
- تنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج مع أفراد العينة وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين في الأسبوع وبلغ عدد الجلسات (١٢) جلسة.
- إجراء القياس البعدى على أفراد العينة التجريبية.
- إجراء القياس التتبعى على أفراد العينة بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

نتائج الفرض الأول:

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

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى القياسين القبلى والبعدى على قائمة الوعى ما وراء المعرفى

المتغير	القياس القبلى ن=٥٧		القياس البعدى ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التاثير
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى				
التخطيط	21.719	2.432	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	9.129	٠.٠١	1.69	كبير
إدارة المعلومات	٢٠.٧٨٩	٢.٩٣٢	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	١٠.٤٧٧	٠.٠١	١.٨٦	كبير
مراقبة الفهم	٢٤.٨٩٤	٣.٨١١	٢٧.٠٥٢	٤.٣٩٧	3.909	٠.٠١	0.52	متوسط
استراتجيات المعالجة	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٥٩٦	٣.٧٢١	٤.٠٧٨	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
التقييم	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٦١٤	٣.٧١١	5.054	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
الدرجة الكلية	١٣١.٦٠	١٣.٦١٣	١٣٩.٧٠	١٦.٥٣٥	3.783	0.01	0.53	متوسط

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

- ان الاستراتجيات المستخدمة في البرنامج جذبت انتباه الطالبات وأثارت دافعتيهن وذلك بسب تعددها وتنوعها كما أتاحة الأنشطة الفردية والجماعية المتضمنة فى البرنامج للطالبات فرصة المناقشة وتبادل الآراء وجعلتهن أكثر دافعية للمشاركة.
- ساهمت فنية حل المشكلات بالبرنامج في إحداث تنمية للتفكير العميق والتأمل والمناقشة بين أفراد المجموعة وليس فقط مجرد استقبال معلومات عن المشكلة ،إنما تبدأ بخطوات متمثلة في (تحديد المشكلة - وضع فروض

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

- وقد ساعدت المرحلة العمرية للطالبات وهي مرحلة الجامعة علي إمكانية الاستفادة بصورة أكثر فعالية من فنية حل المشكلات وذلك لما تتطلبه من نضج وفهم وتدبر وتأمل وتمعن بجميع جوانب المشكلة حتي حدوث إدراك فعلي واستنباط للعلاقات بين جوانب المشكلة، وفي اكتساب معلومات جديدة تنمي التفكير وتطوره بصورة أفضل كما أن مهارات ما وراء المعرفة التي تم تنميتها ساهمت في مساعدة الطالبات علي التعامل الجيد مع المشكلات من خلال المراقبة الواعية لعمليات التفكير والتي تتطلبها فنية حل المشكلات لإحداث إثراء للتفكير وحدوث نمو معرفي وارتقاء بمستوي التفكير بما يساعد علي رؤية المشكلة من جوانب متعددة وبالتالي الوصول إلي الحل الأمثل للمشكلة ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) والتى أكدت على فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.
- كما ساهمت فنية النمذجة في إكساب الطالبات سلوكيات واستيعاب مهارات جديدة وإتقانها من خلال قيامهن بملاحظة النموذج المقدم لهن ، كما ساعدت إستراتيجية الحوار الذاتى الطالبات على تنظيم تفكيرهن من خلال الأسئلة التي تطرحها الطالبة على نفسها وتبقى في حالة إدراك لما تفعله ولماذا والى أى حد نجحت في تحقيق أهدافها وهذا يتفق مع ما أشارت إلية نتائج دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدي(٢٠١٢) والتى أكدت فعالية إستراتجية النمذجة والأسئلة الذاتية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفرادعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التسويف لصالح القياس البعدى . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة فى القياسين القبلي والبعدى وذلك على مقياس التسويف الاكاديمى باستخدام اختبار (ت) لعينتن مترابطتين الجدول رقم (13) يوضح نتائج هذا الفرض.

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

المتغير	القياس القبلى ن=٥٧		القياس البعدى ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى				
التسويف الاكاديمى	٧٠.٧٧١	١٣.١٠٨	٦١.٦٣١	١٣.١٥٧	٥.٠٤١	٠.٠١	٠.٧٠	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التسويف الاكاديمى لصالح القياس البعدى مما يدل على انخفاض درجات أفراد العينة في التسويف الاكاديمى بعد تعرضهم لجلسات البرنامج ، حيث كان متوسط درجات القياس القبلى (٧٠.٧٧١) ومتوسط درجات القياس البعدى (٦١.٦٣١) كما يدل مربع ايتا على وجود تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمته (٠.٧٠).

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

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادي (٢٠١٣) ودراسة Rachmawati (2011) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة سالبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسويف الاكاديمى حيث أن الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسويفا لأنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على انجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد وعدم تأجيلها ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية نتائج دراسة سهاد محمدابراهيم (٢٠١٤) والتى أكدت على فعالية فنيات العلاج السلوكى المعرفى فى خفض التسويف الاكاديمى .

نتائج الفرض الثالث:

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

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

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدى ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
قلق الاختبار	٧٠.٧٠١	١٨.١٩٦	٦١.٧٣٦	١١.٢٢٧	٣.٢٣٨	٠.٠١	٠.٥٩	متوسط

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

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

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

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدى و التتبعى على كل من قائمة الوعى ما وراء المعرفي ومقياس التسويف الاكاديمى ومقياس قلق الامتحان. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة فى القياسين البعدى والتتبعى للمتغيرات الثلاثة باستخدام اختبار (ت) لعينتن مترابطتين الجدول رقم (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

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

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

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدى والتتبعى في جميع مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – إدارة المعلومات – مراقبة الفهم –استراتجيات المعالجة – التقييم) والدرجة الكلية .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدى والتتبعى في كل من التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان .

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

- **التوصيات**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي :

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

- **البحوث المقترحة** :

تقترح إجراء البحوث التالية استكمالاً للدراسة الحالية .

- فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التسويف الاكاديمى لدى طلاب الجامعة .
- الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التسويف الاكاديمى وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

• المراجع العربية:

- أدوارد سجادة عبيد (٢٠٠٤): أثر استراتيجيتن التفكير الاستقرائى والتفكير الحر فى التفكير الناقد والادراك فوق المعرفى والتحصيل لدى طلبة المرحلة الاساسية فى مادة الاحياء، أطروحة دكتوراة منشورة ، قسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أزهار هادى رشيد (٢٠١٣): مستوى التفكير ما وراء المعرفى لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد٣٩، ١٨٨ -٢١٨ .
- اعتدال عباس حسانين (٢٠١٥): النموذج البنائى للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الاكاديمى والأداء الاكاديمى لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٥، العدد٨٧، ٥٨ -٩٨ . - حامد زهران (٢٠٠٠) : الإرشاد النفسى المصغر ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة .
- جابر عبد الحميد (١٩٩٩): استراتجيات التدريس والتعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ذكرى يوسف عبد الواسع (٢٠٠٨): فعالية برنامج قائم على حل المشكلات فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة تعز، اليمن.
- سالم على الغرايبة (٢٠٠٩): مهارات التفكير وأساليب التعلم ، دار الزهراء ، الرياض .
- سامر جميل رضوان (٢٠٠٢): الصحة النفسية ، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- سليمة سايحي (٢٠١٢): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد السابع ، ٧٤ - ٨٩ .
- سهاد محمد ابراهيم (٢٠١٤): فعالية برنامج سلوكى معرفى فى خفض التلكؤ الاكاديمى لدى المراهقين المعاقين سمعيا ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثانى، المجلد ٢٢،٥١١ - ٥٤٦.
- صالح حسن الداهرى (٢٠٠٥) : مبادى الصحة النفسية ، دار وائل للنشر ، عمان ،الاردن .
- عبد الرحمن الهاشمى ، وطة الدليمى (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة فى فن التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان .
- عبد الناصر الجراح (٢٠٠٣):أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الاخلاقى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية ، الأردن .
- عبد الناصر الجراح ، وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١): مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك فى ضوء بعض المتغيرات، المجلة الاردنية فى العلوم التربوية، مجلد ٧، العدد ٢، عمان الاردن .
- عدنان يوسف العتوم ، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.

- علاء محمود الشعراوى ،مى فتحى البغدادى (٢٠١٣): مهارات ما وراء المعرفى وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمى لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٣١، مجلد ١ ، ٩٥ -١٢٨ .
- فتحي جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأ ولى ، دار الكتاب الجامعى ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
- فتحي جروان (٢٠٠٢): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- فراس الحمورى ، أحمد أبومخ (٢٠١١): مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد ٢٥ ، العدد (٦) ، عمان ، الأردن .
- فريح العنزى ، ومحمد الدغيم (٢٠٠٣): سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت ،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد٥٢، ١٠١ -١٣٧.
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩١): القلق العام والخاص – دراسة عاملية لاختبارات القلق ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس ، ١٦٢ -١٨٠.
- محمد بكر نوفل ، محمد قاسم سعيفان (٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
- محمد حامد زهران (٢٠٠٠): الارشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلاتالدراسية، القاهرة، عالم الكتب ، الطبعة الاولى.
- محمد سليمان الوطبان (٢٠١٠): مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعى ومنخفضى الفعالية الذاتية من طلاب جامعةالقصيم، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكةالعربية السعودية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤): "اختبار قلق الامتحان – تعليمات الاختبار"، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات ماوراء المعرفة فى سياق تعاونى على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثالث ، العدد (٥) ١٠٨ -١٥٠.
- محمود على شعيب(١٩٨٧): قائمة قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة السعودية ، رسالة الخليج العربى، العدد الخامس والعشرون ، ٩٥ - ١١٨.
- مريم محمد الأحمدى (٢٠١٢): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثرة على التفكير فوق المعرفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، المجلة الدولية للابحاث التربوية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد٣٢، ١٢١ -١٢٥.
- منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣): الإرشاد النفسى، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢): التسويف الاكاديمى انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين ،المجلةالاردنية فى العلوم التربوية ، المجلد ٨، العدد٢، ١٣١ -١٤٩.

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

• المراجع الأجنبية:

- Alison, H. (2000). Mirroring Effective Education Meta cognition and Reflection. *Australian Association for Research in Education*, Paper Presented at the AARE Annual Conference, Sydney.
- Argiropoulou, M.L, Anastasia, k.A. and Petros, R.(2010). Theory, Assessment and Intervention of Academic Procrastination: *Current findings and future directions. Paper presented at Fedora- Psyche Conference, November 17- 19, Alicante, Spain.*
- Binder, k. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Unpublished master's thesis, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Cassidy, J.C. & Johnson, R.E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* , 27(2), 270-295.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social, Psychology*, 145,245-264 .
- Dietz, F; Hofer M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal Education Psychology*, 77(4), 893-٩٠٦.
- Ferrari, J. (1991). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Jacobs, D. (2014). Breaking the Perfectionism–Procrastination Infinite Loop. Web Standards Sherpa, issue No.29, May.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.*
- Johnson, E., Green, K., & Kluever, R. (2000). Psychometric Characteristics of the Revised Procrastination Inventory. *Research in Higher Education, 41*, 2, 269-279.
- Jskender, M.(2011). The influence of self- compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational research and Review*, 6,(2),230-234.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20, 474-495.

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

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

❋❋❋❋❋