أثرُ بَرنامج قائم على تفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية في زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية

د. هشام حبيب الحسيني محمد[1]

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة أثر البرنامج التدريبي المقترح لتفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية في زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية باختلاف الحالة المزاجية (الموجبة/ السالبة) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (٢٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي، إذ توزعت العينة على كل من: عينة الدراسة الاستطلاعية للمقاييس بإجمالي (١٢) طالبًا؛ وعينة الصدق والثبات للمقاييس بإجمالي (١٢٠) طالبا؛ وعينة الدراسة الأساسية بواقع (١٢٥) طالبًا، قُسّمَتْ العينة الأساسية إلى مجموعتين، (٣٠) طالبا مجموعة تجريبية أولى (مجموعة الحالة المزاجية السالبة)، و (٣٣) طالبا مجموعة تجريبية ثانية (مجموعة الحالة المزاجية الموجبة)؛ بمتوسط عمر ١٦,٥ سنة، و(٦٥) طالبا مجموعة ضابطة بمتوسط عمر ١٦,٣. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًّا لبعض مكونات ما وراء المعرفة (التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) في اليقظة العقلية، ووجود فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية بأبعاده لصالح التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين مجموعتي الحالة المزاجية الموجبة والسالبة للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية لصالح مجموعة الحالة المزاجية الموجبة.

الكلمات الدالة: ما وراء المعرفة، الذاكرة العاملة الانفعالية، الوعى، الحالة المزاجية.

---

(١) أستاذ مساعد بقسم البحوث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي،(، المراسلات في شأن هذه الدراسة توجه إلى أ.م. د. هشام حبيب الحسيني: elhussieny_nceee@yahoo.com.

The impact of a program based on the awareness activation of meta-cognitive components of mindfulness in increasing the capacity of emotional working memory

D. Hesham Habib Elhussieny
Associate Prof., National Center for Examination
& Educational Evaluation (NCEEE

The present study aimed to study the impact of the proposed training program to activate awareness of the components of mindfulness meta- cognition on increasing the capacity of emotional working memory depending on the mood (positive / negative) of learners. The study sample consisted of (260) students from Second grade of Secondary School, pilot study consisted of (12) students with an average age (16.1), stability & validity study consisted of (12) students with an average age (16.4), basic study consisted of : (30) students for first experimental group (negative mood) average age (16.52), (30) students for second experimental group (positive mood) average age (16.5), and, (30) students for control group average age (16.3). The results indicated that there was statistically significant positive effect, for some metacognitive components (self–rehearsal - awareness – planning - self-monitoring - self-evaluation) on mindfulness. There were statistically significant differences in post assessment between control group, and experimental group on emotional working memory scale in favor of experimental group, and, There were statistically significant differences between positive mood group, and negative mood group, on audio encoding emotional working memory in favor of positive mood group.

Key Words: Meta cognition- emotional working memory- mood- awareness

مُقدمـــة:

شهدت العقود الثلاثة الماضية اهتمامًا بالفوائد النفسية لدراسة اليقظة العقلية[١]؛ لما لها من دور مهمٍ في التعامل مع حالات الانطواء، والانغلاق الذهني، والقلق بأنواعه، وحالات التوتر والتعايش معها بعقل متفتح، الذي ينعكس تأثيره إيجابا على تعزيز التنظيم السلوكي الذاتي في الممارسات الحياتية والإنسانية الفعلية في جوانب متعددة، تشمل الجوانب الانفعالية، والمعرفية، والسلوكية، والاجتماعية، ما أظهر اهتمامًا كبيرًا بشأن دراسة تفعيل عمل اليقظة العقلية. (Brown, Rayn& Creswell, 2007, 212)

ومِن ثَمَّ قد يكون مفهوم اليقظة العقلية مفيدًا في الفصول الدراسية، بوصفه طريقة فعالة لتعزيز الانتباه وتعليم الطلاب كيفية الاستجابة للمهام، فيمكن من خلال التدريب على مهام التذكر أو الانتباه عند التخطيط لتجربة أو مهمة مساعدة الفرد على التفكير الفعال (Klein, 2015)، إذ يساعد الانتباه على انتقاء المثيرات من البيئة الخارجية، الَّتي تعد مِن أهم خصائص الذين يتميزون بيقظة عقلية مرتفعة؛ إذ يكونون واعين بشكلٍ كامل ببيئتهم، وما يدور حولهم لحظة بلحظة، ومن دون شرود ذهني. (Cardaciotto, 2008, 55)

فاستغراق الفرد في التفاصيل الجزئية تفرض عليه الروتين والجمود، وتغلق عليه باب رؤية الجديد والمغاير والمحتمل، فاليقظة العقلية تعبر عن الفكر الواعي والبعد عن السلوكيات الآلية التي تدور في حلقة مفرغة (Masten& Reed, 2007)، كما تعني تقبل الأفكار الجديدة، والاستفادة مِن الموارد المتاحة، لتحسين قدرتهم على الفَهم، فَهُم يتقبلون المعلومات الجديدة التي تأتي مِن مصادر متعددة، ولا يَحصرون أنفسهم في نطاق رؤيةٍ واحدةٍ أو طريقة واحدة لحل المشكلات (Langer, 1989 , 65).

وتشير بعض الدراسات إلى أن التدريب على اليقظة العقلية قد يزيد

(1) mindfulness

من عمليات تجهيز المعلومات الانفعالية، ومِن ثَمَّ يمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية الوعي بنسق المعرفة الذي يتم تعلمه من خلاله ملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وكذلك تشجيع الفرد على تطوير وتحسين الذاكرة العاملة الانفعالية وعمليات الانتباه المرتبطة بها (Wolfe, et.al, 2012, 1). إذن فالتدريب على اليقظة العقلية عن طريق تدريب الذهن يعد أسلوبًا أساسيًّا لزيادة الوعي وتركيز الانتباه في كل لحظة من لحظات عمليات التفكير والخبرات التي يمر بها الفرد، فقد أشار كابت – زين ٢٠٠٣، إلى أنَّ اليقظة العقلية هي "حالة الإدراك التي تظهر من خلال تركيز الانتباه على الهدف أو المهمة في اللحظة الآنية دون إصدار حكم"، ومِن ثَمَّ فإن التركيز على اللحظة الحالية يساعدنا على عدم تشتيت التفكير في أحداث الماضي أو الحاضر (Kabet-Zinn, 2003, 154).

مشكلة الدراسة

شهدت العقود القليلة الماضية تزايدًا مستمرًا في البحوث التطبيقية لما وراء المعرفة واليقظة العقلية، فبحوث ما وراء المعرفة تمت من خلال اتجاهين متوازيين هما علم النفس المعرفي وعلم النفس النمو (Schwartz & Perfect, 2004)، وبينت العديد من البحوث الأهمية والدور الفعال لتنمية قدرة الطلاب على مهارات الوعي بما وراء المعرفة، بما يمكنهم من استيعاب المعارف بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام، ومِن ثَمَّ تحسين عملية التعلم بدرجةٍ كبيرة (جابر، ١٩٩٨، ١٦٨)، كذلك يمكن الإفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، ليكون الطلاب قادرين على الانتقاء والتجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، مع تنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (Thamraksa., 2004: 303)، أمَّا بحوث اليقظة العقلية فقد ظهرت من خلال الإطار المفاهيمي المرتبط بممارسة التدريب على الاسترخاء، كما ظهر من خلال نظريات وتطبيقات العلاج النفسي أو ما يطلق عليه الموجه الثالثة من العلاج السلوكي، إذ تشمل الموجه الأولى والثانية النظريات السلوكية

والنظريات المعرفية السلوكية، فكل من مفهوم اليقظة العقلية وما وراء المعرفة مختلفين في الاتجاه البحثي لكل منهما، ومستقلين بعضهما عن بَعض رُغم وجود مفاهيم ومكونات مشتركة بينهما (Hussain, 2015: 132).

ومِن ثَمَّ نجد أنَّ معظم الدراسات اهتمت بعلاقة اليقظة العقلية بما يطلق عليه متغيرات الصحة النفسية للفرد، مثل دراسة ريشيل، ولاولور (Reichl& Lawlor, 2010)، عن أثر برنامج لتنمية اليقظة العقلية في ضوء محتوى المنهج الدراسي لتنمية الكفايات الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الصف السابع، وأظهرت النتائج تحسن لدى الطلاب نتيجة تطبيق البرنامج في كل من التفاؤل ومفهوم الذات (Reichl& Lawlor, 2010).

كما فحصت دراسة الزبيدي (٢٠١٢) العَلاقة بين الاستقرار النفسي واليقظة العقلية، في حين أجرى كل من الضبع، وطلب (٢٠١٣) دراسة لبحث العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب النفسي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالبٍ ودال بين اليقظة العقلية والاكتئاب، كما يمكن التنبؤ بأعراض الاكتئاب من خلال بُعدين من أبعاد اليقظة العقلية، هما الوعي والتقبل.

وفِي دراسة ديلر ،وفلوكيجر ،وجولدبرج ،وهويت Delre, Fluckiger, Goldberg, & Hoyt. (2013)، أظهرت النتائج إسهام البرنامج في تحسن درجات القلق، والرضا عن الحياة، ومستوى الانتباه والإدراك عند الطلاب مع ارتفاع مستوى اليقظة العقلية (Delre, et.al. , 54-66)، كما قامت دراسة جيفرى، وجيبرج، ومايتون، ولامز، وروجرز Jeffrey, Juberg, Mayton, Iames,& Rogers (2014)، بتقويم فاعلية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية على طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج إسهام البرنامج في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب ومشكلات النوم، كما أظهرت الدراسة علاقة ارتباطية بين خفض الضغوط واليقظة العقلية، كما أظهرت إمكانية التدريب الذاتي باستخدام هذا البرنامج (Jeffrey et.al, 2014, 222-223).

وفي دراسة ويجر–بيرجسما، ولانجنبيرج، وبراندسما، وبوجلز

Wejjer-Bergsma, Langenberg, Brandsma,& Bogels (2014)، بشأن تأثير برنامج اليقظة العقلية في الصحة العقلية والمشكلات السلوكية من خلال تطبيق البرنامج خارج الفصل الدراسي ولمدة طويلة نسبيًّا، وأظهرت النتائج تحسن مستوى سلوك الطلاب للأفضل بعد تطبيق البرنامج في كل مِن المشاركة اللفظية والانفعالية، وانخفاض مستوى القلق والغضب لدى الطلاب (Wejjer-Bergsma, et al., 2014, 238-248).

وهذا ما يتوافق مع دراسة فيافورا، وماثيسن، وانسورث Viafora, Mathiesen,& Unsworth, (2015)، على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة متضمنا عينة من الطلاب المعرضين للفشل الأكاديمي، مِن خلال برنامج لتنمية اليقظة العقلية، أظهرت النتائج تحسناً في اليقظة العقلية والتقبل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بينما أظهر الطلاب المعرضين للخطر مستوى أعلى في التنظيم الانفعالي، والثقة بالنفس، واليقظة العقلية، (Viafora, et. al, 1179-1191). بينما لم تُظهر دراسة هاربن، وروسى، وكيم، وسوانسون Harpin, Rossi, Kim,& Swanson. (2015)، أي تحسن في السلوك الاجتماعي والتنظيم الانفعالي والأداء الأكاديمي على عينةٍ مِن طلاب المرحلة الابتدائية لديهم مشكلات وضغوط نفسية، مِن خلال تنفيذ برنامج لرفع مستوى اليقظة العقلية (Harpin, et al., 2015, 149- 156).

وتوافقت نتائج دراسة ميرل، وليستر، وساندوز Murrell, Lester,& Sandoz (2015)، على عينةٍ مِن طلاب الجامعة من لديهم ضعف في تركيز الانتباه عند تنفيذهم لأي مهام أكاديمية (Murrell, et al., 2015, 314-328)، مَع نتائج دراسة بريتون، وليب، ونيلز، وروكا، وفيشر، وجولد Britton, Lepp, Niles, Rocha, Ficher,& Gold, (2015)، لكن على عينةٍ مِن طلاب الصف السادس الابتدائي، إذ أدى تنفيذ البرنامج إلى تحسن في مستوى الضغوط النفسية والقلق (Britton, et al., 2015)، وكذلك توافقت مع نتائج دراسة خضر (٢٠١٥)، حول علاقة القلق الاجتماعي باليقظة العقلية على عينة من النساء العراقيات، ودراسة كل من فيلفر Felver (2013)، و برينان Brennan, (2016)،

حول تنفيذ برنامج لليقظة العقلية لخفض الضغوط النفسية (MBSR)، بهدف تنمية الانتباه باستخدام التغذية الراجعة العصبية[١]، وبقياس مستوى اليقظة العقلية كحالة[٢]، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى سعة الانتباه[٣] نتيجة تنفيذ البرامج.

واستخدمت دراسة مورهيد، ووينفيلد، وفريستون Moorhead, Winfield,& Freeston, (2016)، برنامج (MBCT) على عينةٍ من الأشخاص ذوي المشكلات النفسية في التنظيم الانفعالي بهدف رفع مستوى اليقظة العقلية، اعتمادًا على نظرية العلاج المعرفي (Moorhead et al., 2016, 1-19)، الَّتي توافقت أيضا مع نتائج دراسة جوتش، وتاكنو، وكيبنز، وراكوس Gucht, Takano, Kuppens,& Racws (2016)، الَّتي تناولت تأثير برنامج التدخل لتنمية اليقظة العقلية في أعراض الاكتئاب، وتوصلت الدراسة التي تحسن أعراض الاكتئاب، بينما لا يوجد فروق لمتغيري السن والجنس (Gucht, et al., 2016, 797-806).

ومِن ثَمَّ يتضح أنَّ اليقظة العقلية تعمل على زيادة الإرادة، وذلك مِن خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات، وتجعل الشخص مدركًا لعمليات التفكير والانفعالات والإحساس وسيطرة أفضل للانتباه في المهمات المطلوبة.

وثمة مجموعة من الدراسات حاولت الربط بين اليقظة العقلية وما وراء المعرفة مثل: بيشوب Bishop (2005)، وويلز Wells, (2005)، وحسين Hussain, (2015)، ولاو، وشاپيرو، واندرسون Lau, Shapiro,& Anderson (2004)، جانكويسكى، وهولاز Jankowski& Holas, (2014) ، التي أشارت إلى أنَّ كلًا مِن اليقظة العقلية، وما وراء المعرفة لهم الهدف نفسه تقريبًا، إذ افترض تيسدالى Teasdale, (2002)، أنَّ حالة الوعي بما وراء المعرفة، هي" الأفكار التي تساعد على تيسير الأحداث داخل الذهن"، وهو ما يتشابه مع وصف اليقظة العقلية، فَهي أيضًا تساعد على إحداث تنشيط قوي لعمليات ما وراء المعرفة لتجهيز المعلومات وتيسر العمليات المعرفية المختلفة، كما أنَّها

(1) neuro feedback
(2) Mindfulness state
(3) attentional capacity

تيسر على عدم الاندماج في الضغوط والعناصر والأفكار النفسية السالبة (Teasdale, 2002, 280; Walls, 2002, 98).

يتضح من العرض السابق أنَّه توجد علاقة ارتباطية قوية بين ما وراء المعرفة واليقظة العقلية، رغم ظهور كل منهما في سياق مستقل عن الآخر، وأن كلا الجانبين مفيد للآخر سواء على الجانب النظري أو الامبيريقي؛ على سبيل المثال، مكون ما وراء الوعي يمكن أن يفسر آليات فاعلية اليقظة العقلية وصولًا إلى الاستقرار والهدوء النفسي، ويمكن القول إنَّه رغم وجود العديد من الآليات النفسية، مثل: تنظيم الانتباه، تنظيم الانفعالات، والوعي بالذات، والتغير في وصف الذات، افترضت لتفسير فاعلية اليقظة العقلية، **فإنَّ هناك ميكانزيم أساسيًا لم يتم دراسته، وهو ما وراء الوعي الَّذي يَعني الوعي بالمثيرات والعمليات الذهنية** التي تفسر فاعلية اليقظة العقلية، على سبيل المثال، يؤدي ما وراء الوعي دورًا مركزيًّا في كل من تنظيم الانتباه وتنظيم الانفعالات.

وهناك وجهات نظر أخرى في التدريب على اليقظة العقلية، تهتم بكل من الجوانب المعرفية والانفعالية التي يحدث لها تغيير نتيجة ممارسات اليقظة العقلية لحدوث تغيرات وظيفية وبنائية في المخ، **وهذا ما يقدم وصفًا مختلفًا لإسهام عمليات اليقظة العقلية الذي تم تحديده في أربعة مكونات تشمل الدافعية، والانتباه، والمعرفة، والوجدان/ الانفعال، تحتاج إلى التنمية بشكل متوازن، ونجد أن الانتباه والمعرفة خاصة الأكثر ارتباطًا باليقظة العقلية واللذان يعرفان بالتنظيم الذاتي للانتباه(١)، أو التوجه نحو الخبرات الذاتية(٢).**

وعلى سبيل المثال، أجرى أدم، ومالينوسكى Adam,& Malinowski, (2009)، دراسة بهدف فحص وظائف الانتباه وبصفة خاصة المرونة

(1) self –regulation of attention
(2) orientation towards one's experiences

المعرفية[1]، التي تعرف بأنَّها القدرة الإنسانية على التوافق مع الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة مواقف جديدة أو غير متوقعة التي ترتبط داخليًّا بعمليات الانتباه، وتفترض هذه الدراسة أن التدريب على اليقظة العقلية على تركيز الانتباه في اللحظة الآنية، سيؤدي أيضا إلى زيادة المرونة المعرفية، إذ إنَّ إثبات العلاقة بين الانتباه والمرونة المعرفية تحتاج إلى المزيد من الدراسات، وقد أظهرت الدراسة علاقة قوية بين اليقظة العقلية والانتباه، كما أظهرت النتائج أنَّ التدريب على اليقظة العقلية يزيد من العلاقة بين الانتباه والمرونة المعرفية (Adam,& Malinowski, 2009, 176-186).

كما حاولت دراسة عبد الله (٢٠١٣)، التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة بناء على الأبعاد التي حددتها نظرية لانجر (التميز اليقظ، والانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المتعددة)، على عينة مكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت إلى أنَّ مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعًا لدى طلبة الجامعة، بينما يوجد فروق تبعًا لمتغير النوع (ذكور – أناث) لصالح الذكور، ولا توجد فروق تَبعًا للتخصص (علمي – إنساني).

وفي السياق نفسه أجريت دراسة جاريتاوى Jarutawai, et.al. (2014)، عن أثر برنامج لليقظة العقلية على تنمية بعض مكونات الشخصية (العوامل الخمسة للشخصية لماير وبريجز)، ومكونات الذكاء الانفعالي، أظهرت النتائج أنّ تقييم الآباء لأبنائهم يكون أعلى ويدركون التحسن في شخصية أبنائهم نتيجة للتدريب على اليقظة العقلية أكثر من إدراك الطلاب أنفسهم عن طريق التقرير الذاتي، في حين كان تقدير المعلمين لطلابهم يظهر تحسناً في جميع أبعاد الشخصية والذكاء الانفعالي. (Jarutawai, et. al, 123-126).

كما أظهرت دراسة بلاك، وفيرناندو Black& Fernando, (2014)،

(1) cognitive flexibility

على عينة من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال مِن خلال تطبيق برنامج تنمية اليقظة العقلية، تحسن أداء الأطفال في تركيز الانتباه، وتحكم الذات، والمشاركة في الأنشطة، واحترام الآخرين (Black& Fernando, 2014: 1242-1246). وعلى عينةٍ من المرحلة الإعدادية، توصلت دراسة مختار (٢٠١٦) إلى وجود علاقة دالة بين الأبعاد الثلاثية للذكاء واليقظة العقلية.

كما هدفت دراسة كل من سياجونا Siyaguna (2016)، وإنتش Enoch (2015)، إلى دراسة العلاقة بين سمة اليقظة العقلية والاضطرابات المزاجية، والتفاعلية الانفعالية، والتحكم في الانتباه، وأظهرت النتائج أنَّ التدريب على اليقظة العقلية يزيد من الضبط الانفعالي والتحكم في الانتباه، وفي دراسة عزيز وآخرين (٢٠١٧)، عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة لديهم يقظة عقلية جيدة، ولا توجد فروق في اليقظة العقلية تبعًا لمتغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي- إنساني).

وأشارت نتائج دراسة تارارسك Tarrasch, (2017)، على عينة من طلاب الصفوف الثاني والرابع والسادس الابتدائي، إلى أثر اليقظة العقلية في التنظيم الذاتي للانتباه، وأن ممارسة اليقظة العقلية ترتبط بالنمو المبكر لتنظيم الذات وتركيز الانتباه، أي إنَّ فاعلية اليقظة العقلية كأسلوب للتعلم الانفعالي الاجتماعي لها تأثير في تنظيم الذات، واليقظة العقلية كسمة يمكن تنميتها من خلال الحياة اليومية للأطفال (Tarrasch, 2017: 1)، في حين لم تتوصل دراسة (يونس ٢٠١٥)، على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم (يونس، ٢٠١٥: ١٢٠- ١١٩).

أمَّا فيما يخص علاقة اليقظة العقلية بمكونات الذاكرة كأحد أهم المكونات المعرفية فقد أشارت دراسة لانجر وبيك (Langer& Beck (1979، إلى أنَّه بإمكاننا تحسين الذاكرة بعيدة الأمد والذاكرة قصيرة الأمد من خلال المتغيرات السياقية، وذلك يكون مقدرًا من المعلومات للمعالجة بصورة شعورية (Langer, 1989: 72).

كما اهتمت دراسة زيدان، وجونسون، ودايموند، وديفيد، وجولكاسيان Zeidan, Johnson, Diamond, Davied, & Goolkasian, (2010)، ببحث أثر برنامج مختصر لليقظة العقلية (٤ جلسات تدريبية) على الجوانب المعرفية والوجدانية التي تشمل الجوانب المزاجية[١]، والطلاقة اللفظية[٢]، والتشفير البصري[٣]، وسعة الذاكرة العاملة، وأَظهرت النتائج أن البرنامج المختصر أحدث تحسناً في اليقظة العقلية، وتحسناً بسيطا أو متوسطًا في الجوانب المزاجية، وتحسناً في العمليات المكانية البصرية والذاكرة العاملة، ومِن ثَمَّ يمكن للبرامج القصيرة أو المختصرة لليقظة العقلية أنْ تحسن القدرة على استمرار الانتباه (Zeidan, et al., 2010: 1-9).

كما فحصت دراسة فان فيجت، وجاها Van Vugt& Jha (2011)، تأثير التدريب على اليقظة العقلية في عمليات تجهيز المعلومات في مهام الذاكرة العاملة، باستخدام مثيرات بصرية معقدة، وأظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية في عمليات سرعة تجهيز المعلومات من خلال عمليات التشفير البصري للذاكرة العاملة (Van, Vugt& Jha, 2011)، واتسقت هذه النتائج مع دراسة كواتش، ومانو، والكسندر Quach, Mano, Alexnder, (2016)، حول تأثير برامج التدخل لليقظة العقلية على سعة الذاكرة العاملة على عينة من المدارس المتوسطة باستخدام تمارين الاسترخاء (اليوجا)، وأظهرت النتائج أنَّ برامج التدخل أدت إلى تحسن الذاكرة العاملة، ومِن ثَمَّ ألقت هذه النتائج الضوء على أهمية استخدام برامج التدخل لليقظة العقلية على تحسين الوظائف العقلية (Quach, et.al. 2016: 489-496).

أمَّا فيما يخص الدراسات التي تناولت علاقة اليقظة العقلية بالذاكرة العاملة الانفعالية، فقد هدفت دراسة وولف، وساشيت، وهاستنج، وروز،

(1) mood
(2) verbal fluency
(3) visual coding

وبريتون Wolfe, Sacchet, Hastings, Roth, & Britton, (2012)، إلى معرفة إمكانية تأثير التدريب على اليقظة العقلية في سرعة تجهيز المعلومات الانفعالية المتمثلة في الذاكرة الانفعالية، من خلال عينة من طلاب الجامعة إذ تم قياس الذاكرة الانفعالية من خلال اختبار سرعة استدعاء الكلمات الانفعالية (تشكل كلمات انفعالية موجبة وكلمات انفعالية سالبة)، أظهرت النتائج تزايدًا كبيرًا في سرعة استدعاء الكلمات الانفعالية الإيجابية مُصاحبًا لانخفاض درجاتهم على مقاييس قياس الاكتئاب والقلق (Wolfe, et.al. 2012: 1-15).

وتتسق هذه النتائج مع دراسة جاها، وستانلى، كيوناجا، وونج، وجيلفاند Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong, & Gelfand, (2010)، الَّتي أظهرت تحسنا في سعة الذاكرة العاملة من خلال التدريب على اليقظة العقلية، كما أظهرت العلاقة الوسيطة بين الخبرات الوجدانية تحسنَ سعة الذاكرة العاملة، إذ إنَّ انخفاض مستوى الخبرات الانفعالية السالبة يزيد من قدرة الأفراد في الأداء على مهام الذاكرة العاملة مقارنة بتأثير الجوانب الانفعالية الموجبة بشكل مباشر(Jha, et.al. 2012: 54-64) .

ونظرًا لقلة الدراسات التي اهتمت بدراسة سرعة تجهيز المعلومات الانفعالية في علاقتها بالتدريب على اليقظة العقلية، نجد أنَّ النماذج المعرفية تتنبأ بأن لها تأثيرا في جميع العمليات المعرفية، مثل الانتباه والتشفير والاسترجاع، في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات أنَّ العلاقة بين الانتباه والمكونات الانفعالية علاقة غير متسقة أو ثابتة مثل دراسة برادلى وآخرون Bradley, et al., (1994)، وأظهرت بعض الدراسات الأخرى علاقة بين الانتباه وسرعة استدعاء الكلمات، مثل دراسة بانوس، ميدينه، وباسكيال .Banos, Medina, & Pascual, (2001)، والتي وجدت أنَّ التدريب على اليقظة العقلية يحسن من سرعة تجهيز المعلومات الانفعالية، مُتمثلة في سرعة استدعاء الكلمات الانفعالية الموجبة، بينما تنخفض مع الكلمات الانفعالية السالبة (Banos, et.al. 2012: 61-74).

وقد أشار بوتل (Buttle, (2011، إلى أنَّه كما أظهرت الدراسات وجود علاقة بين المحتوى اللفظي والبصري لوصفه وسيطا في قياس سرعة تجهيز المعلومات من خلال مهام الذاكرة العاملة باليقظة العقلية، فمن المتوقع أنَّ يظهر المحتوى الانفعالي والوجداني وسيطًا في قياس سرعة تجهيز المعلومات (Buttle, 2011: 131).

وعلى هذا **تهدف الدراسة** إلى فحص أثر البرنامج التدريبي المقترح لتفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة (التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) لليقظة العقلية على زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية بمكونيها (الترميز الصوتي والترميز البصري) باختلاف الحالة المزاجية (الموجبة/ السالبة) لدى المتعلمين.

وهو ما يمكن تناوله من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لمكونات ما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية – المعرفة الشرطية – المعرفة الإجرائية – التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي)، على اليقظة العقلية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في القياس البَعدي على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية؟

٣- هل يوجد تأثير دال إيجابيًّا للبرنامج في تحسين الذاكرة العاملة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج.

٤- هل تختلف معدلات الاستجابة على مقياس الترميز الصوتي للذاكرة العاملة (الموجبة / السالبة)، والترميز البصري للذاكرة العاملة، باختلاف التفاعل الثنائي بين الحالة المزاجية والترميز الصوتي والترميز البصري للذاكرة العاملة؟

أهمية الدراسة:

- إن نتائج هذه الدراسة، قد تؤدي إلى الكشف عن فاعلية مكونات البرنامج المقترح لليقظة العقلية على تنمية سعة الذاكرة العاملة.
- معرفة أثر الحالة المزاجية الموجبة والسالبة واليقظة العقلية على سعة الذاكرة الانفعالية بمكونيها (الترميز الصوتي والترميز البصري).

مفاهيم الدراسة وإطارها النظري

تتناول الدراسة ثلاثة مفاهيم أساسية، وهي:

اليقظة العقلية: تعني توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد إلى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الراهنة، بهدف تنظيم انفعالاته وإدارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير.

الذاكرة العاملة الانفعالية: هي الذاكرة التي تحتفظ بالمواقف الانفعالية للفرد، وتخزنها إلى حين استدعائها في الموقف المناسب، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد المادة التذكرية مصحوبة بالانفعالات التي كانت مصاحبة لعملية التخزين.

مهارات ما وراء المعرفة: هي وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم واتخاذ القرار، واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

وفيما يلي نلقي الضوء على كل مفهوم منها:

أولًا: اليقظة العقلية

يرى كل من كريستيلر ومارلات (Kristeller& Marlatt (1999، أنَّ الإقرار بعالمية اليقظة العقلية، تعد خبرة بالغة الأهمية، فهي الطريقة المثالية لفَهم القيمة الكامنة خلف مفهوم التأمل، وهي بذلك تمكن العقل البشري من تجاوز مخاوفه حتَّى يصل إلى القبول والرضا (Kristeller& Marlatt, 1999: 68)،

وتعد الغفلة[1]، حالة تعبر عن تدني مُستوى اليقظة العقلية، ومِن خصائص الغفلة عدم تكوين فئات جديدة فَهي تعتمد بشكلٍ كاملٍ على الفئات التي تكوّنت في الماضي، وعلى العكس من الغفلة نجد اليقظة العقلية التي تركز على العمليات أو الخصائص الداخلية للأنشطة، وتسمح بزيادة خبرات التفاؤل خلال النشاط ثم تساهم في التقليل من المزاج السيء المصاحب للفشل (spencer, 2013: 2).

أي إنَّ اليقظة العقلية تشير إلى التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين من خلال اعتماد الفرد على خبراته السابقة، وتحديد الجوانب الجديدة للمواقف التي من شأنها تحقق الاستبصار للفرد أثناء تعاملاته الاجتماعية، فالفرد حينما يكون متصفًا باليقظة العقلية يكون في حالة تأمل معرفي التي تجعله موجودًا بجسمه وعقله في تلك اللحظة الراهنة.

ومِن ثَمَّ يمكن استنباط فوائد اليقظة للفرد فيما يلي:

١- التعامل بحساسية أكثر مع البيئة المحيطة، من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.

٢- الانفتاح على المعلومات الجيدة.

٣- استحداث فئات جديدة.

٤- زيادة الوعي بوجهات النظر المتعددة، ثم المساهمة في حل المشكلات.

٥- تركيز الانتباه، بما يكسب المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجارات الحياة بما يحسن أدائنا في العمل، وفي الدراسة، وفي الحياة الاجتماعية.

فالفرد اليقظ عقليًّا يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، فهو يصنف المدخلات المعرفية ثم يُعالجها حتَّى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها، أي إنَّها

(1) Mindlessness

تعني دخول الفرد في افتراضات الشخص الآخر من خلال معرفة أفكاره وانفعالاته، وأنَّ الفرد اليقظ عندما يتفاعل مع الغرباء يكون على اتصال فكري مَع الآخر، ثم يركز على المَخْرَج أكثر من تركيزه على علمية الاتصال نفسها (يونس، ٢٠١٥: ٢٥).

أمَّا التأمل[1] فيُعد من أهم سبل اليقظة العقلية، فحتَّى يكون الفرد يقظًا فعليه ممارسة التأمل لكي يصل إلى مرحلة متقدمة من الانفتاح العقلي على نفسه، وعلى الآخرين، وعلى البيئة المحيطة به، فالتأمل يدفع إرادة الفرد حتَّى تتمكن من السيطرة على عقله، وتمنعه من التردد أمام معوقات تحقيق ذاته (الفرماوي ورضوان، ٢٠٠٩: ٢٦٥).

وقد بين لانجر (Langer, (1989، أن اليقظة العقلية عملية معرفية إدراكية تؤدي إلى الوعي الذاتي والانفتاح العقلي لأكثر من منظور واحد عند الفرد، إذ يُوضح حالتين من الوعي الشعوري للمعلومات يستلزمان عوامل معرفية ووجدانية، هما اليقظة العقلية وانعدامها، فَهي تطوير الفرد لحالة الذهن تمتاز بمرونتها، حينما يبتكر الفرد فئات تصنيفية جديدة توسع الرؤى لديه، ومِن ثَمَّ تزيد الفرص للانفتاح على كل ما هو جديد، ويكون الفرد على وعي بأكثر من وجهة نظر (Langer, 1989, 70).

فالطالب اليقظ عقليًّا لا يحصر نفسه في زاوية واحدة عند رؤيته لأمور فالطالب اليقظ يلاحظ أوجه الترابط بين المواد الدراسية، فهو يستعين بمادة دراسية أخرى من خلال إدراكه أوجه التشابه أو الاختلاف حتَّى يتمكن من تحسين قدراته على الاستيعاب والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم والإبداع (يونس، ٢٠١٥: ٣٤-٣٥).

تعريف اليقظة العقلية:

وقد درس مصطلح اليقظة العقلية على أنَّه يعني التذكر والانتباه لما

(1) Meditation

يحدث في الذخيرة الفورية للفرد مصدوبًا بالاهتمام واليقظة، فعرفه لانجر (Langer, 1997)، بأنَّه حالة من الوعي الإدراكي الذي يتميز بصورة مختلفة وفعالة، تترك الفرد منفتحًا على الجديد تقود الأفراد إلى القرارات السديدة، ويتكون السلوك المنتبه من خمس طرائق مختلفة للتفاعل مع العالم، هي:

- **تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة:** إعادة تسمية الفئات القديمة من مؤشرات السلوك اليقظ، فإعادة التفكير في الفئات التي تصنف فيها الأفراد والأدوات تعطينا مزيدًا من الخيارات في أداء عمل أفضل.
- **تعديل السلوك الانتقائي:** يمكن النظر بشكلٍ جديد إلى الأساليب التلقائية للسلوك لتعديلها وتحسينها إلى مزيدٍ من النتائج المرغوبة، أمَّا المعلمون الذين يساعدون الطلاب على ملاحظة وتعديل الأساليب التلقائية التي تقيدهم وتمنعهم من التأقلم على المواقف الجديدة، فهم أقدر على مساعدة الطلاب ليكونوا أكثر تنبهًا.
- **الأخذ بوجهات النظر الجديدة:** وهو ما تطلق عليه لانجر "الالتزامات الإدراكية غير الناضجة"، إذ يستخدم الأفراد المنتبهون جميع الأدوات المتاحة لتحسين قدراتهم على الفَهم، ويمكن أن تأتي المعلومات الجديدة من مصادر متنوعة، ولا يحصر أصحاب الفكر اليقظ أنفسهم في نطاق منظور واحد أو طريقة واحدة لحل المشكلات؛ ففي المدرسة يعزل كثير من الطلاب فروع المعرفة بعضها عن بعض، ومِن الصعب أنْ يخطر ببالهم إمكانية مساعدة الرياضيات في فَهم التاريخ، أو أنْ يمارس الفن دورًا في العلوم، بينما يستحدث الطلاب اليقظون فئات جديدة باستخدام هذه المعلومات.
- **التأكيد على العملية بدلًا من النتيجة:** الانتباه إلى تحديد كيفية أداء أي عمل وتحديد الخطوات اللازمة، يسمح بإجراء التغييرات والتعديلات التي تؤدي إلى الحصول على نتائج أفضل.

١- **تقبل الغموض:** يعتمد كثير من الأشخاص على قدرتهم على التنبؤ،

كما يحبون التخطيط للأشياء التي ستحدث بالطريقة نفسها، أمَّا أصحاب الفكر المنتبه لديهم القدرة على تقبل الغموض، ولا يميل هؤلاء –غالبًا – إلى القفز إلى النتائج، ويكمن الهدف وراء السماح للطلاب بالعمل على المشكلات الغامضة هو مساعدتهم ليصبحوا ذوي خبرة في حلّ المشكلات، ومِن ثم تكون الطريقة الأفضل لدعمهم في عملية التعلم هي توفير الاستراتيجيات العامة، مثل استراتيجية التفكير التي يمكنهم تطبيقها بعد ذلك على مشكلة معينة أو مشكلات أخرى مشابهة في المستقبل (Easton& Cantillon, 2015: 24-25).

ويعرّفها مارليت وكريستيلر (Marlette & Kristeller (1999، بأنَّها الوعي بالمدى الكلي للخبرات الموجودة هنا، والانتباه إلى الخبرة الحالية، وتقبلها دون إصدار أحكام، سواء كانت سارة أو غير سارة، وتقبل جميع التجارب الشخصية، كالأفكار، والمشاعر، والأحداث، تماما كما في اللحظة الراهنة (Marlette& Kristeller 1999: 68). ويعرفها بروان وراين Brwan & Rayan, (2003)، بأنها حالة من الوعي والانتباه بالأحداث والتجارب التي تحدث في الوقت الحاضر، وهو الاهتمام المعزز والوعي للتجربة الجارية في الواقع الحالي (Brwan& Rayan, 2003: 824).

أما الفرماوي ورضوان، (٢٠٠٩)، فتعني –عندهم– توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد إلى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الراهنة بهدف تنظيم انفعالاته وإدارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير (الفرماوي ورضوان، ٢٠٠٩: ١٦٩)، بينما يعرفها مارك ودانى (Mark& Danny, 2011: 72)، بأنَّها طريقة تستند إلى العقل والجسم معًا، تساعد الناس أن يغيروا طريقتهم في التفكير والتعامل مع خيراتهم، ولا سيما المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية، فبدلًا من الاستسلام والتألم عند مواجهة موقف صعب لا بُد من التعايش مع الموقف.

بينما يرى ديفيس وهايز (Devis & Hayes, (2011، بأنَّها الوعي بالخبرات في لحظتها دون إصدار أحكام، إذ ينظر إليها على أنَّها حالة يمكن تنميتها من خلال الممارسة والأنشطة (Devis& Hayes, 2011: 199)، ويرى عبد الله (٢٠١٢) أنَّها حالة مرنة مِن العقل تتمثل في الانفتاح للجديد، وهي عملية من النشاط المتميز لابتكار الجديد (عبد الله، ٢٠١٢: ٣٤).

في حين يعرفه كيتلر (Kettler, 2013: 4) بأنَّه طريقة في التفكير تشدد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية، دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية، وأنَّ الفرد عندما يمتنع عن إصدار حكم على خبرة بأنَّها إيجابية أو سلبية فأنَّه يمكنه أن يعرضها بشكل واقعي.

ومما سبق يرى الباحث أن التعريفات اشتركت في كل من:

أ- الانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة بما يحدث في اللحظة الحاضرة.

ب- الوعي الذي ينشأ خلال الانتباه المتعمد بطريقة منفتحة.

ج- الانتباه الذي يكون لكل مجالات الوعي الذي يبقى في حالة متفتحة يمكن أن يوجه إلى الخبرات المحسوسة والأفكار والعواطف.

د- المرونة.

هـ - تقبل الغموض.

أبعاد اليقظة العقلية وفقًا لنظرية لانجر:

تحددت أبعاد اليقظة العقلية وفقا لنظرية لانجر في أربعة أبعاد:

١- **التمييز اليقظ**[(١)]: ويعبر عن درجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة، ويتمثل ذلك في درجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرائق النظر إلى الأشياء، فالأفراد اليقظون يظهرون عند تمييزهم إبداعًا بتوليد أفكار جديدة، أمَّا الأفراد الغافلون فهم يعتمدون على الفئات القديمة لأفكار دون أن يحاولوا إيجاد تمييز لهذه الأفكار أو الأمور الجديدة، بمعنى أنَّ اليقظة العقلية هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة.

(1) alert to distinction

وعندما يكون الانتباه محور عملية التعلم المستند إلى تحفيز العقل على استقبال المعلومات الجديدة بأساليب غير نمطية أو محددة، فأنَّه سيرتقي بتفكير الفرد، ويضمن اتخاذ أساليب أفضل لأداء مهمة ما، فضلًا على أنَّ التحفيز يسهم في تحسين عملية التذكر.

٢- **الانفتاح على الجديد**(١): ويعني مدى استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة وانشغاله فيها، إذ يتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديًا عقليًّا، وهم لا يفقدون تركيزهم على المثيرات الموجودة خارج نطاق المهمة التي في متناول أيديهم.

٣- **التوجه نحو الحاضر**(٢): ويشير إلى درجة انشغال الفرد أو استغراقه في موقف معين، ويقصد به درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف معين، إذ يكون منتبها إلى الأحداث الجديدة، وعلى دراية بالفئات الجديدة، ويكون انتقائيًّا لهذه الفئات للمهمة التي يعمل عليها.

٤- **الوعي بوجهات النظر المتعددة**(٣): يعني مدى إمكانية تحليل الموقف من أكثر من منظور واحد وتحديد قيمة كل منظور، كما يشير إلى رؤية الموقف من زوايا متعددة، وليس التمسك بوجهة نظر واحدة، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار، يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة، ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة متفتحة، وهذا يؤدي إلى بناء فكرة أكثر منطقية، وهذه المعالجات تمكن الفرد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة.

أمَّا نموذج كابت – زين (2003) ,Kabat – Zinn للبقظة العقلية

(1) openness to novelty
(2) orientation to present
(3) awareness of multiple perspectives

فقد استند إلى ثلاثة حقائق هي النية[١]، والانتباه[٢]، والاتجاه[٣]، وهذه الحقائق ليست منفصلة عن بعضها، وإنَّما هي متداخلة في عملية واحدة تحدث في وقت واحد، وتشمل:

١- **النية:** وهي تمهد الطريق لما هو ممكن وتذكر الشخص لماذا يمارسها أولا، وتبرز أهمية هذه المرحلة في تحويل عملية النية عند الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي إلى استكشاف الذات.

٢- **الانتباه:** الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحدث للفرد من لحظة إلى أخرى، وفي الخبرات الداخلية والخارجية، كما أنَّ التنظيم الذاتي للانتباه سيكون منبئًا بالنتائج في تنمية المهارات الثلاثة معًا.

٣- **الاتجاه،** يعكس توجه الخبرة التي تتضمن التنقيب والفضول. (Weare, 2012)

بينما أشار بروان (2011) Browan، إلى مكونات اليقظة العقلية، بحيث تشمل:

١- **حالة الوعي:** الشعور الهادف أي التركيز الموجه في اللحظة الحالية.

٢- **المعالجة المعرفية،** أي إنَّه ملاحظة محايدة من دون إصدار أحكام تقييمية على المنبهات أو المثيرات كما هي في الوقت الحاضر.

خصائص اليقظة العقلية:

١- **الموافقة:** تعني أنَّ الفرد متفتح لرؤية ومعرفة الأشياء، كما هي في اللحظة الحاضرة والموافقة لا تعني السلبية بل تعني فَهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.

٢- **التعاطف:** تَعني أنَّ الفرد يتصف بالمشاعر يفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة، وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم، وربط ذلك

(1) intention
(2) attention
(3) attitude

مع الشخص.

٣- **التفتح**، بمعنى أن الفرد يرى الأشياء كما لو أنَّه رآها لأول مرة يخلق احتمالات من خلال التركيز في كل التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة (Aczel,& Mascaro, 2015).

ثانيًا: طبيعة ما وراء المعرفة (مفهوم الوعي المعرفي بنسق المعرفة)

يعد مفهوم الوعي بما وراء المعرفة من المفاهيم المهمة والمؤثرة في الدراسات المعاصرة، وهو أحد موضوعات "التعلم المعرفي" التي تبلورت وبرزت في العقود الثلاثة الماضية، كما يُعد من أبرز الأساليب الحديثة الَّتي تهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم والتنظيم الذاتي والاهتمام بشخصيته.

فقد ظهر مفهوم (ما وراء المعرفة) على يد فلافل (Flavel, (1979، في بداية سبعينيات القرن العشرين، إذ عرَّفه بأنَّه "وعي المتعلم بما يعرف، أي المعرفة حول المعرفة، وتفكير الفرد في عمليات تفكيره ووعيه بعملياته المعرفية ونواتجها، وما يتصل بتلك المعرفة" (Flavell, 1979, 232)، إذ يتكون الوعي بما وراء المعرفة من مكونين أساسيين، هما: "المعرفة حول ما وراء المعرفة" و"خبرات ما وراء المعرفة" (Timothy& Bennett, 2002, 9)، كما عرَّفه مالتين (Maltin, (2005، بأنَّه "المعرفة عن عملياتك المعرفية" (Maltin, 2005, 190)، وقد عرفه كوهين، ودين (Kuhn & Dean, (2004، بأنَّه "وعي الفرد وسيطرته على تفكيره" (Kuhn& Dean, 2004: 270)، وهناك كثيرٌ مِن النماذج التي تناولت مكونات الوعي بما وراء المعرفة، مِن أهمها نموذج فلافل (Flavell, 1976, 1985)، الَّذي أشار من خلاله إلى مكونين أساسين للوعي بما وراء المعرفة.

١- **المكوّن الأول هو "المعرفة حول ما وراء المعرفة":** وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسية، هِي:

أ. **المعرفة بمتغيرات الفرد:** ويقصد بها معرفة الفرد واعتقاداته عن

نفسه بوصفه مفكرًا أو متعلمًا، وما يعتقده عن عمليات تفكير ووعي الآخرين.

ب. **المعرفة بمتغيرات المهمة:** أي المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في المهمة.

ج. **المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية:** التي تتمثل فيما يمتلكه الفرد من معلومات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية معينة مهمة بالنسبة له، علاوة على المعلومات الظرفية (الموقفية) الخاصة بـــ "متى وأين ولماذا" تستخدم هذه الاستراتيجية.

٢- **المكون الثاني فهو خبرات ما وراء المعرفة:** وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة عند التعامل مع مهمة ما، إذ تجعله يقارن ويفاضل بين مجموعة من الاستراتيجيات، ومِن ثَمَّ الوصول إلى الحلول الصحيحة، مثل إعادة النظر في المشكلة من زوايا أُخرى، أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية.

وقد وصف إيفكليدز(Efklides, (2001، (المعرفة بما وراء المعرفة) بأنَّها "المعرفة التي نستدعيها من الذاكرة حول ما يعرفه الشخص أو يعتقده عن نفسه، وعن المهام والأهداف والإجراءات والاستراتيجيات، وكذلك الخبرات التي يمتلكها والمرتبطة بها" (Efklides, 2001, 299)، وتتضمن معرفة ما وراء المعرفة (أو معرفة المعرفة) ثلاثة أنواع من المعرفة:

أ- **المعرفة التقريرية**[١]: التي يقصد بها "المعرفة الواقعية الَّتي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع".

ب- **المعرفة الإجرائية**[٢]: التي تشير إلى "معرفة كيف يعمل شيء ما، وكيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما".

(1) Declarative
(2) Procedural

ج- **المعرفة الشرطية**[1]: وهي "معرفة الظروف والأسباب التي تؤدي إلى نجاح استراتيجية ما دون غيرها، وكذلك التنسيق والتنظيم بين المعرفة الإجرائية والتصريحية، إنَّها معرفة متى ولماذا تطبق الاستراتيجيات (Brown, 1987; Jacobs& Paris, 1987, Schraw, 2001; Schraw& " .Moshman, 1995)

أمَّا (التنظيم المَعرفي) فيتضمن ثلاثة مهارات تنظيمية، وهِي:

أ- **التخطيط**[2]: "اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتخصيص الموارد التي تؤثر في كفاءة تعلم الشخص" (Schraw& Moshman, 1995: 354)، ومِن مهاراتها الفرعية: تحديد الهدف، والإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسل الخطوات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، والتنبؤ بالنتائج المرغوب فيها.

ب- **مهارة المراقبة**[3]: فهي العملية التي يفحص فيها الفرد بشكل متتالٍ وبطريقة تتخلل الأداء إذا ما كان يعي ما يقرأ، وهل يحتاج إلى مزيدٍ مِن المعلومات من أجل فهم أعمق، وتبدأ هذه العملية قبل العمل وتستمر معه وبعده، كما تعني مهارة المراقبة وعي الفرد بما يستخدمه من حل للمشكلة وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم، ومِن مهاراتها الفرعية: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على هذه العقبات والتخلص من الأخطاء.

ج- **مهارة التقويم**[4]: فهي تشير إلى "تقييم المخرجات والعمليات المنظمة لتعلم المرء" (Schraw& Moshman, 1995, 355)، كما تشير إلى

(1) Conditional
(2) Planning
(3) Monitoring
(4) Evaluation

تحليل خصائص المهمة، والقدرات الشخصية التي تؤثر في الفَهم، ومِن مهاراتها الفرعية: تقويم مدى تحقيق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، ومدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وكيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقويم فاعلية الخطة وتنفيذها (Vacca& Vacca, 2005, 78; Pressley, 2002, 295).

نموذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية

تظهر مكونات ما وراء المعرفة بشكلٍ ضمني مِن خلال تعريفات ومكونات اليقظة العقلية التي تصفها بأنَّها حالة مِن الوعي(١)، الَّتي تُعد نتيجة لكوننا على دراية بالتغيرات المستمرة في محتوى الوعى: المدركات(٢)، والانفعالات(٣)، والتخيل(٤)، والأفكار(٥)، وهي تتضمن مستويين من المعرفة(٦)، همَا: المستوى المنخفض التي تشير إلى مجموعة الخبرات الأساسية التي تحدث في الحاضر؛ والمستوى المرتفع التي تفترض عدم الربط بين الموضوع(٧)، ومُستوى ما وراء المعرفة، فالعلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الوعي، والتنظيم المقصود للانتباه (مثل: كف الانتباه، وتحويل الانتباه)، والتنظيم الواعي للمعرفة كمكونات رئيسية لليقظة العقلية، إذ يمكن اعتبارها مهارات ما وراء المعرفة، أو ما أطلق عليها تيسدالى Teasdale, (1999)، الاستبصار بما وراء المعرفة(٨)، وأحيانا يطلق عليها أحداث في الذهن(٩)، إذ يؤدي التدريب وممارسة اليقظة العقلية إلى ملاحظة الذات(١٠)، كأحد المستويات العليا لما وراء المعرفة (Teasdale, 1999, 150).

(1) consciousness
(2) perceptions
(3) emotions
(4) image
(5) thoughts
(6) cognition
(7) object
(8) metacognition insight
(9) events in the mind
(10) observing self

فكثير من التعريفات الكلاسيكية لليقظة العقلية تشير ضمنيًّا إلى ما وراء المعرفة، إذ يتم تعريف اليقظة العقلية بأنَّها "الوعي المندمج في عمليات تركيز الانتباه على الهدف أو الموضوع في اللحظة الحالية أو الآنية دون إصدار حكم"، وهذا التعريف يفترض أن اليقظة العقلية كحالة تشمل مستوى ما وراء المعرفة للذهن التي تعبر عن الوعي بالمعرفة أو محتوى الذهن، فاليقظة العقلية تشمل على الأقل مستويين مِن المعرفة، المستوى الأدنى الذي يحدث في اللحظة الحالية، مثل الإدراك والتفكير، والمستوى الأعلى من وراء المعرفة الذي يتبع المستوى الأدنى مثل ما تناولته نماذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية، إذ افترض واليز (Walls, (2000، في نموذجه أنَّ ما وراء المعرفة للأحداث الداخلية مثل الأفكار تعد الشكل الرئيسي لليقظة العقلية، والكثير من عمليات ما وراء المعرفة المهمة لإحداث حالة اليقظة العقلية (Walls, 2000; Hussien, 2015, 135).

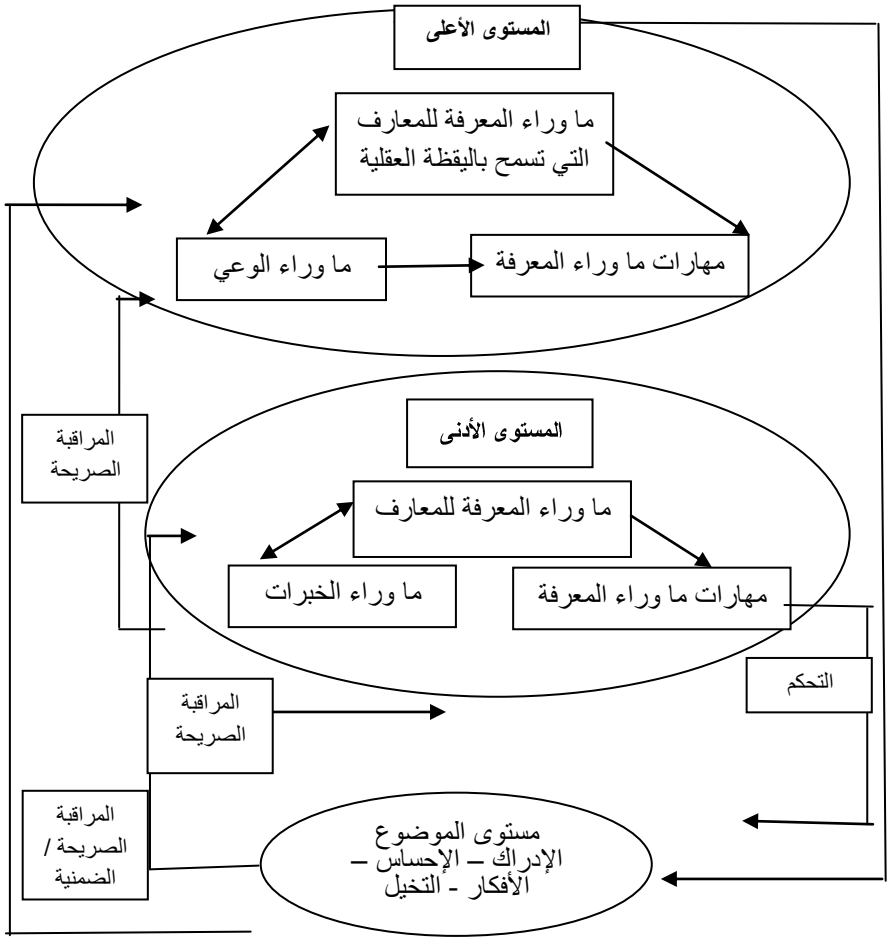
فقد تم افتراض نموذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية بمعرفة إفيكيلدز (Efklides, (2008، الذي دمج إطار العمليات المعرفية وما وراء المعرفة في عمليات تجهيز المعلومات العقلية، وهذا النموذج يصف اليقظة العقلية كحالة state، كما تم وصفها سابقا في نموذج كابات – زين Kabat – Zinn لليقظة العقلية (Efklides, 2008: 277-287)، وقام جانكوسكى، وهولاز Jankowski& Holas, (2014)، بمُحاولة لتكامل الأطر النظرية لما وراء المعرفة واليقظة العقلية، ووصل إلى نموذج مقترح يتضمن مستويين هرميين لما وراء المعرفة:

١- **المُستوى الأعلى**[(١)] (المراقبة والتحكم في المستوى الأدنى)، ويشمل أعلى مستويات ما وراء المعرفة، التي تَجعل الفرد قادرًا على أنْ يكون لديه إدراك عقلي مرتفع، أي إنَّها ما وراء المعارف[(٢)]، التي تسمح بوجود اليقظة العقلية كحالة (ما وراء المعارف لليقظة العقلية[(٣)]، وهي تشمل المعتقدات[(٤)] عن العلاقة بين الموضوع ومحتوى المعرفة، بالإضافة إلى الأهداف والاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتعزيز اليقظة العقلية.

٢- **المُستوى الأدنى**، تظهر من خلال المراقبة الصريحة التي تشمل ما

(1) Meta – Meta level
(2) meta – knowledge
(3) mindfulness meta- knowledge (MMK)
(4) beliefs

وراء الخبرات[١]، ومهارات ما وراء المعرفة التي تؤدي إلى استمرارية الانتباه[٢]، والانتباه المتواصل، وجميع هذه المكونات تحتاج إلى تدريب وممارسة حتّى تكون جزءًا من روتين[٣] النشاط العقلي. (Jankowski,& Holas, 2014, 66)



شكل (١) نموذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية (Jankowski,& Holas 2014: 67)

(1) meta –experiences
(2) sustaining attention
(3) routine

افتراضات نموذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية:

١- ما وراء المعرفة وعمليات تجهيز المعلومات متعددة المستويات متأصله في حالة اليقظة العقلية، ما وراء المعرفة ممكنه عندما يكون هناك مستويان على الأقل من تجهيز المعلومات موجودة في التنظيم الهرمي في العلاقة المتبادلة بينهم، التي تشمل كما أشرنا مسبقا إلى المستوى الأعلى والأدنى الذي يشمل مستوى المراقبة والتحكم في التجهيز المعرفي، ومِن الاحتمال أن يكون مستوى الوعي المنخفض يرتبط بما يسمى ظاهرة "الوعي الأساسي"[١].

فعندما يبدأ الشخص في مراقبة الوعي الأساسي، ينشط المستوى الأعلى، وتبدأ الخبرات الواعية في إعادة التمثيل[٢] في سياق مرتبط بما وراء المعارف، وتكوين ما وراء الخبرات، فالشخص الذي يستطيع مراقبة طريقة التحكم في مستوى الوعى الأساسي (المستوى الأعلى)، يستطيع أن يطيل أو تغيير المستوى الأدنى من ما وراء العمليات الذي يشمل عمليات ما وراء المعرفة وما وراء الخبرات، ومِن ثَمَّ يجب أن نفترض تعدد مستويات ما وراء المعرفة، وكل مستوى لديه مكون من مكونات الموضوع (الإحساس – الوعي –الانفعالات – التخيل) تؤدي إلى المستوى الآخر.

فالنموذج المقترح يعد محاولةً لترجمة مفهوم اليقظة العقلية كما أشار إليه كابات–زين (٢٠٠٣)، مِن خلال مصطلحات ما وراء المعرفة، إذ أَشار النموذج إلى المراقبة والتحكم والوعى العقلي بما يشير إلى الوعي الأساسي عندما يركز الشخص انتباهه لعملية الوعي وإحساسه بجسمه، فمن خلال التدريب على بعض عناصر اليقظة الذهنية المعتمدة على الجهاز الحسي، ومِن ثَمَّ اليقظة العقلية التي يشار إليها في المستوى الأعلى للبنية الهرمية للمعرفة فِي النموذج يمكنها المراقبة والتحكم ليس فقط في الوعي الأساسي،

(1) basic consciousness
(2) re- represented

لكن أيضا في المستوى الأدنى لما وراء المعرف، مثل عمليات التقويم الذاتي[١]، فمِن خلال عمليات التقويم الذاتي يحاول الأشخاص، مُقارنة وضعهم الحالي ببعض المعايير مثل الذات المرغوبة أو تقدير الذات، والنتيجة التالية لعملية المقارنة هو الوعي بتناقض الذات[٢]، التي ربما تؤدي إلى اتباع استراتيجيات تنظيم الذات[٣].

٢- **تحديد مُستويات ما وراء المعرفة يؤدي إلى التفاعل الدينامي بين المكونات الثلاثة: ما وراء المعارف الَّتي تؤدي إلى حالة اليقظة العقلية؛ وما وراء الخبرات، ومهارات ما وراء المعرفة**، نجد مُستوى **ما وراء المعارف** يتضمن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد التي تشير إلى الذات، والآخرين، والمهام، والاستراتيجيات، ولكن أيضا العلاقة بين الذات والآخرين، والعَلاقة بين الذات والسياق، العَلاقات بين مختلف المهام وطرائق وعمليات تنفيذ المهام، "أنَا مدرك وملاحظ لأفكار الإحباط لدى".

أمَّا مكون **ما وراء الخبرات**، مثل الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه عمليات التفكير والخبرات، والاستبصار[٤] بما وراء المعرفة، وهو يظهر عندما يعي الشخص نتائج العمليات المعرفية الضمنية والصريحة الَّتي تفعل من خلال مستوى الموضوع، وهو يربط بالجانب الانفعالي وإصدار الأحكام التحليلية والمعقدة عند تنفيذ المهام، أمَّا المكون الثاني، فيشمل مهارات ما وراء المعرفة ويرتبط بالوظائف التنفيذية والعمليات الأساسية المرتبطة بالانتباه والذاكرة العاملة والعمليات المعرفية الأكثر تعقيدًا، مثل سلوك حل المشكلات (مثل: استراتيجيات التخطيط)، وتعد مَهارات ما وراء المعرفة مكونًا أساسيًّا لتنظيم الذات، كما أنَّ لها دورًا أساسيًّا في خفض التناقض بين

(1) self – evaluation
(2) self – discrepancy
(3) self – regulation
(4) insights

الواقع والمرغوب، أو زيادة التناقض بين الواقع والحالة غير المرغوب فيها.

فالعلاقة بين ما وراء المعرفة والمعارف والخبرات هي علاقة دينامية، فالعلاقة بين المعارف، ومَا وراء المعارف علاقة ثنائية فالمشاعر ترتبط بالمعرفة، والعَلاقة بين ما وراء المعارف والخبرات تؤدي دورًا مهمًّا في دور الدافعية في عمليات التحكم، ويُفترض نموذج ما وراء المعرفة لليقظة العقلية أنَّ مستوى ما وراء المعارف يقع أولًا، ومَا وراء المعارف لليقظة العقلية تؤثر في جودة ما وراء الخبرات المعرفية وتوظيف مهارات ما وراء المعرفة.

٢-١ ما وراء المعارف تسمح باليقظة العقلية، تعتمد وظيفة ما وراء المعرفة على محتوى ما وراء المعرفة للمعارف، فعندما تتغير مكونات ما وراء المعارف التي تتضمن الأهداف، والمعتقدات، والاستراتيجيات، يحدث تغيير على مستوى المستوى الأدنى أيضًا، فالهدف الرئيسي لممارسة اليقظة العقلية هو وضع تواصل قوي مَع أي نوع من أنواع الخبرات دون محاولة تغييرها، أي التحكم في حجم التناقض بين الوضع الحالي والمعايير المثالية، فمَا وراء المعارف تتضمن المعتقدات حول احترام الذات والعلاقة بين الذات الملاحظة ومحتوى الخبرة، مثل ما أشار إليه وليم جيمس William James (1950)، بالذات السالبة (me)، والذات النشطة (I)، وأنَّ مَشاعر الذات تعتمد على ما ندعمه في أَنفسنا لنكون ما نريده، والتدريب على اليقظة العقلية يُساعد على زيادة احترام وتقدير الذات مِن خلال التوازن بين النجاح الواقعي والإمكانات المحتملة أو المفترضة، وهذا التحول مهم للشعور بالأمان، ويعبر عن قدرة الفرد على التوافق، وتقبل التغيير بناءً على خبراته الذاتية، كما يسهل الشعور بالاستمرارية والثبات عبر مجموعة متنوعة من محتوى الشعور، فكُل من مكوني الذات تشكل ما وراء المعرفة للمعارف المرتبطة بتغيرات السياق الأحداث الداخلية للفرد، (مثل: الإحساس، والانفعالات، والأفكار، والذكريات، والتخيل)، فالخبرات تُعبر عن حدث عابر

يظهر في الذهن بشكلٍ آلي مِن خلال تاريخ الفرد والسياق الحالي، ولأنَّ هذه الأحداث متحكم فيها جزئيًّا، فأنَّ مِن الضروري أنَّ نحاول التحكم فيها بشكلٍ كاملٍ، مِن خلال التدريب، مَا يجعل هناك مجالًا للاتجاه نحو القبول[1]، وهو عنصر أساسي لليقظة العقلية، "إذَا لاحظت الأفكار (مثل: الأفكار عن الماضي)، سوف أتعامل معها على أنَّها مجرد حدث في ذهني"، "إذَا أدركت المشاعر (مثل: الشعور بالخوف)، فسوف أتقبلها وأتعامل معها".

٢-٢ مَا وراء الخبرات المرتبطة باليقظة العقلية، يمكن وصف ما وراء الخبرات من خلال عدة أشكال مختلفة: ١- خبرات غامضة، عابرة، وعاجلة لما وراء المشاعر خاصة الخبرات الجديدة التي يمر بها الفرد؛ ٢- ما وراء الانفعالات، والانفعالات الثانوية كرد فعل للخبرات الانفعالية المبكرة، وتَظهر عندما يكون محتوى الخبرات ملاحظ، ويُمكن تفسيره للمعتقدات الأساسية المخزن في ما وراء المعرفة للمعارف، مثل خبرات الغضب كرد فعل انفعالي للخوف من أي شيء قادم، ويتم تقييم هذه الانفعالات على أنَّها غير مرغوبة، وهذا النموذج يفترض أنَّ حالة اليقظة العقلية تعزز مراقبة الخبرات الحالية من خلال مكونات ما وراء المعرفة، مثل حالات التعاطف تجاه الذات (تشمل جانبين: انفعالات ما وراء السياق، والاتجاه العام نحو الذات)، خاصة مع الخبرات الجديدة ووجود حالات اهتمام وحب الاستطلاع حيال جميع جوانب محتوى الإدراك، التي تشمل: ١- الاتجاه نحو قبول الخبرات الحالية، ٢- التعامل مع خبراتنا بوصفها جزءًا مِن الخبرات الإنسانية الشاملة، ٣- النظرة الموضوعية للخبرات الآنية "عندما أُلاحظ تزايد شعوري بالقلق أتعامل معه بطريقة مناسبة"، مَا يؤدي إلى تزايد الشعور بتقدير الذات، وأَظهرت كثير من الدراسات أن التدريب على اليقظة العقلية مِن خلال محتوى الخبرات الواعية، يرتبط بزيادة الشعور نحو التعاطف تجاه الذات، وكل من الحالات الانفعالية الصريحة والضمنية.

(1) attitude of acceptance

٢-٣ مهارات ما وراء المعرفة التي تعمل أثناء حالة اليقظة العقلية، تعتمد مهارات ما وراء المعرفة التي تندمج أثناء موقف معين على كل من محتوى ما وراء المعرفة للمعارف التي تنشط في اللحظة الآنية للموقف، وخبرات ما وراء المعرفة وكل منهما تعد مَصدرًا للدافعية(١)، ومِن ثَمَّ تعزز حالة اليقظة العقلية نتيجة ارتباطها بعمليات شدة الانتباه التي ترتبط أيضا بشكلٍ مُباشر التوجه الذاتي نحو التعليمات والمعتقدات المخزنة في مستوى ما وراء المعرفة للمعارف (المستوى الأعلى وفقا للنموذج المعروض)، الَّتي تنشط بالضرورة أثناء حالة اليقظة العقلية، وهو ما ينطبق أيضًا على علاقتها بالانتباه الانتقائي(٢)، مِن خلال ما وراء الخبرات ومحتوى الخبرات الواعية، وهو ما يتطلب مرونة في العمليات المعرفية المتضمنة في اليقظة العقلية.

٣- مُستويات ما وراء المعرفة تحدث بشكل مضنٍ، ولا تحدث على مستوى الوعي، العلاقة بين ما وراء المعرفة والعملياتِ الوعي عادة ما تعالج بوصفه عمليات صريحة، وعلى مستوى الحالة الآنية للفرد، فالشعور بما وراء المعرفة يحدث نتيجة لعمليات المراقبة والحكم الضمنية، أي إنَّ عدم الوعي يشمل عمليات المراقبة للمحتوى العقلي، وما وراء المعرفة للمشاعر المرتبطة بها، الَّذي يوصل الفرد إلى الهدف المرغوب، لذا يضع هذا النموذج اليقظة العقلية في أعلى مستويات ما وراء المعرفة، إذ تَكون فِي مستوى الوعي، وهذا لا ينفي علاقة كل من ما وراء المعرفة للمعارف، ومَا وراء المعرفة للخبرات باليقظة العقلية، وترتبط بشكل مباشر مع مفهوم الذات(٣)، ومِن ثَمَّ تربط أيضًا بتنظيم الذات(٤)، فَحالة اليقظة العقلية تحدث في كل وقتٍ فِي حياتنا اليومية، ومِن ثَمَّ ترتبط

(1) motivation
(2) selective attention
(3) self – concept
(4) self - regulation

باختيارات الإنسان واستقلاليته بما يتفق ميوله واهتماماته، وهذا ما يثبت افتراض تأثير الوعي على أداء الوظائف الإنسانية وزيادة المرونة لديه، لذلك فأنَّ مكونات ما وراء المعرفة المرتبطة باليقظة العقلية غالبًا ما تكون في مستوى الوعي.

٤- **مُكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية يمكن تنميتها أثناء الممارسة،** فعندما نبدأ في التدريب على اليقظة العقلية عادة ما نبدأ بتعليمات بسيطة تساعد على تركيز الانتباه على خبرات نوعية محددة، وهذه التعليمات يتم تشفيرها في الذاكرة، ومِن ثَمَّ يتم تكوين أسس لما وراء المعرفة للمعارف، ومع استمرارية التدريب يتم تكوين معتقدات وخبرات جديدة نتيجة تنمية مكونات ما وراء المعرفة (مهارات ما وراء المعرفة – خبرات ما وراء المعرفة)، مثل: الاستبصار[١] بما وراء المعرفة، وعمليات التقويم الضمنية، وعمليات ما وراء الوعي، بما يزيد من تركيز الانتباه وانسياب عمليات التفكير أثناء الأداء على المهام المطلوب إنجازها.

ثالثًا: الذاكرة العاملة الانفعالية[٢]:

لقد حاول فرويد في بداياته العلاجية أن يجرب الإيحاء للمريض كي يتذكر، ولكن فشلت الإيحاءات بفعل ميكانيزمات الدفاع التي كانت تقف في وجه المكبوتات تمنعها من الظهور إلى الشعور، أي إنَّ ميكانيزمات الدفاع كانت تعرقل عملية استدعاء المادة التذكرية من مستودعها، ثم عدل فرويد عن ذلك واهتدى إلى عملية التداعي الطليق (الحر)، إذ إنَّ عملية التداعي الطليق تعطي الفرصة كاملة للمريض كي يعبر عما يجول بخاطره دون أي ترتيب مسبق أو دون أي ارتباطات أو تتابعات معينة، وهنا تؤدي المستدعيات دورها في تذكر المريض كل ما يعتمل داخله، ومِن ثَمَّ يدفع به

(1) insight
(2) Emotional Memory

إلى منطقة الشعور، أي إنَّ الفرد حينمَا يتعرض لحادث صدمي فإنَّه يدفع به كمادة تذكرية منسية تظل بذاكرته فترة زمنية إلى أنْ تأتي مستدعيات (أو هاديات[1])، لتنطلق المادة التذكرية (هذا المستودع هو يطلق عليه الذاكرة الانفعالية)، بمُعنى أنَّ يتذكر الفرد الحوادث الصدمية التي تعرض لها في الطفولة، إذًا التعامل هنا مع مستودع ذكريات منسية، بمعنى أنَّ هناك مادة تذكرية يتم الاحتفاظ بها لحين الاستدعاء في الموقف المطلوب (إنَّها ذاكرة ولكنها ذاكرة ذات سياق خاص) (القطان، ١٩٨٠، ١٤٠).

ويؤيد هذه الفكرة تجربة ريدر Reder (1982)، أن المفحوص كان دائمًا يتذكر من خلال المواد التذكرية الخاصة بسلوكه، في تجربة جامعة ميتشجن (١٩٧٨)، أفادت النتائج أنَّ الاستدعاء يكون أفضل عندما يتم في السياق الفيزيقى نفسه الذي تم فيه التعلم.

ومِن ثَمَّ بعد اكتشاف "فرويد" للتداعي الطليق فقد نجح في دفع الفرد حال يقظته (أحيانًا في وجود محفزات تذكرية) نحو استرجاع المواد التذكرية المكبوتة في ماضيه التذكري (وهذا هو عين الذاكرة الانفعالية). ويؤيد ذلك تجربة بالغة الدلالة قام بها كلٌ مِن بور، ومونتيريو، وجيليجان (1978) Bower, Monterio & Giligan، كان من نتائجها أنَّ التذكر الأفضل كان يحدث عندما كانت الحالة الانفعالية للمفحوص أثناء عملية الاستدعاء متطابقة مع حالته الانفعالية أثناء عملية التعلم، ومِن هنا فقد أثبتت تلك الدراسة أنَّ السياق الانفعالي له تأثير في الاستدعاء من الذاكرة مثله مثل السياق الفيزيائي، وفي السياق نفسه فقد أثبتت نتائج دراسة كلٍ مِن تيسدالى، وراسيل Teasdale & Russell (1983)، أنَّ المفحوصين أثناء عملية الاستدعاء يستدعون المواد التذكرية التي تناظر حالتهم الانفعالية أثناء حال الاستدعاء أو التي تناظر حالتهم الانفعالية أثناء التعلم مثال (الشخص الاكتئابي يستدعي كلمات سالبة).

(1) cues

ويؤيد هذا الاستنتاج ما ذهب إليه أندرسون Anderson (2005)، من تجارب السياق الانفعالي أن الفرد إذا ما استطاع الرجوع إلى الحالة الانفعالية والجسمية نفسها الَّتي كان عليها أثناء حالة التعلم فإنَّه من السهل عليه استدعاء المواد التذكرية.

وقد أورد (منصور، والشرقاوي، وعز الدين، وأبو عوف، ١٩٨٩) عند تقسيم الذاكرة وفقًا لطبيعة النشاط النفسي، تقسم إلى:

- الذاكرة الحسية العيانية.
- الذاكرة الحركية.
- الذاكرة اللفظية المنطقية.
- الذاكرة الانفعالية.

مما سبق يتضح وجود ذاكرة تسمى الذاكرة الانفعالية لها دور يختلف تمامًا عن دور الذاكرة المعرفية، ولهذا يتمثل مضمون الذاكرة الانفعالية في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبًا بانفعالات معينة، إيجابية أو سلبية، مثال ذلك شعور الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها في مواقف سابقة (Cunha, et al., 2014).

الأدلة التي تؤيد وتشير إلى وجود الذاكرة الانفعالية:

- إنَّ المفحوصين عند الاستدعاء، يضيفوا إلى الوقائع أشياء من عندهم، وليست من التفاصيل التي تعلموها وذلك على الرَّغم من إثبات وجود علاقة بين التفاصيل وإعادة البناء (Reder, 1982; Owens, et al, 1979).
- هناك تأثير للسياق[1] في المواد التذكرية، وأن الذاكرة تتحسن عندما يتم إمدادها بنفس عناصر السياق أثناء عملية الاستدعاء (Godden & Baddeley, 1975; smith, et al, 1978).
- إنَّ السياق الانفعالي له تأثير في عملية الاستدعاء مثله مثل تأثير السياق

(1) Context

الفيزيقى (Power et al, 1978).

- إن المفحوص أثناء عملية الاستدعاء يستدعي القوائم أو الكلمات التي تطابق حالته الانفعالية أثناء التعلم، ومِن هنا ظهر ما يسمى بحالة التعلم الاعتمادي التي تنص على أن الأيسر للفرد أن يستدعي المعلومات إذا ما استطاع الرجوع إلى الحالة الانفعالية والجسمية نفسها الَّتي كان عليها أثناء التعلم (Teasdale& Russell, 1983; Eich& Metcalf, 1987; Anderson, 2005).
- تظهر الذاكرة لدى الأفراد بشكل أفضل إذا كان السياقات الخارجية لديهم والحالة الداخلية متطابقتين في كل من حالتي التعلم والاستدعاء (Anderson, 2005).

تعريف الذاكرة الانفعالية:

هي الذاكرة التي تحتفظ بالمواقف الانفعالية للفرد وتخزنها لحين استدعائها في الموقف المناسب، وفي هذا النوع مِن الذاكرة يسترجع الفرد المادة التذكرية مصحوبة بالانفعالات التي كانت مصاحبة لعملية التخزين.

نظم تخزين المعلومات بالذاكرة العاملة الانفعالية:

توجد ثلاث نظم أساسية للذاكرة العاملة الانفعالية، كما هو موجود في نسق الذكرة العاملة لدى الإنسان، وهي:

- نظام التخزين الحسي(١).
- نظام الذاكرة العاملة (قصيرة الأمد) (٢).
- نظام الذاكرة طويلة الأمد(٣).

نظام التخزين الحسي:

- **وظيفته:** نقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة والكمال كما تستقبلها حواس الفرد.

(1) Sensory information stage
(2)Working memory (short term memory)
(3) Long term memory

- **سرعته:** استقبال أجهزة الحس للمعلومات الواردة إليها من المثيرات في فترة زمنية تتراوح ما بين (١ إلى ٥ ملليثانية).

نظام الذاكرة العاملة (قصيرة الأجل):

وهي ذاكرة الأحداث التي تتم في اللحظة، وهِي نظام للذاكرة المباشرة للأحداث يعمل على دعم الأنشطة المعرفية المعقدة، مثل: التعلم والفهم والتفكير، ولذلك فهي ذاكرة مباشرة وفورية، وتبقى حاضرة في العقل في حالة وعي، ولو لفترة محدودة (baddeley, 2003, 45).

الفترة الزمنية التي يستغرقها الفرد في البحث عن المعلومات في الذاكرة العاملة:

لقد توصل ستيرنبرج Sternberg في دراساته أعوام (١٩٦٩، ١٩٦٧، ١٩٦٦)، إلى أنَّ زمن الاستجابة يزداد كدالة خطية لعدد العناصر في الذاكرة، بمعنى أنَّ زمن استجابة الفرد يزداد مع زيادة عدد العناصر المطلوب البحث من بينها في الذاكرة عن العنصر المطلوب، كما كشفت نتائج تلك الدراسات عن أنَّ كل عنصر جديد يضاف، (ومِن ثَمَّ يدخل إلى الذاكرة) يزيد مِن زمن استجابة الفرد بمعدل ٣٨ ملليثانية، أي إنَّ كل عنصر يحتاج إلى فَحصه ومقارنته بالعنصر الاختباري فِي الذاكرة إلى ٣٨ ملليانية، وبفعل عملية التكرار أو التسميع يمكن تذكر المعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (أبو حطب، ٢٠١١، ٤٠١).

العمليات الأساسية في الذاكرة (مراحل عمل الذاكرة):

تتابع عمليات أو مراحل عمل الذاكرة على النحو التالي:

مرحلة الاكتساب[(١)]، أو ما تسمى عملية التحويل الشفري[(٢)]، إذ يتم في هذه المرحلة تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة رموز أو صور، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وتعبر عملية

(1) Acquisition
(2) Encoding

التحويل الشفري أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي يتعرض لها في المواقف المختلفة، وتعد عملية التحويل الشفري، العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، وتعد أنواع شفرة الذاكرة على النحو التالي:

- الشفرة البصرية: المظهر البصري الدال على المعلومة في الذاكرة.
- الشفرة السمعية: المظهر السمعي الداخل عن المعلومة في الذاكرة.
- الشفرة اللمسية: المظهر الملمس (الحسي) الداخل على المعلومة في الذاكرة.
- شفرة دلالة اللفظ[١] (الشفرة الدلالية): إذ يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ١٤٧).

عملية التخزين[٢]:

وتشير هذه العملية إلى احتفاظ[٣] الذاكرة بالمعلومات التي حولت إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها، واستدعائها كالتالي:

مداخل المعلومات إلى الذاكرة:

- عمليات الانتباه.
- أجهزة الذاكرة الحسية

طرائق تخزين المعلومات بالذاكرة:

- عملية التسميع (الصريح، الضمني).
- الكلمة المفتاحية.
- الكلمة الوتدية.
- طريقة المواضع.
- مداخل معرفية أخرى.

(1) semantic code
(2)storage
(3) Retention

عملية الاسترجاع[1]:

وتشير هذه العملية إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق تخزينها.

استراتيجيات البحث عن المعلومة في الذاكرة:

- مسح شامل.
- مسح متسلسل.
- مسح متأنٍ.
- مسح متأنٍ.

العوامل التي تساهم في سهولة الحصول على المعلومة من الذاكرة العاملة:

- مَدى قوة آثار الذاكرة الموجودة في الذاكرة.
- مستوى علاقة هذه الآثار بالماعات أو بدلالات معينة أي (مستوى الارتباط).
- تنظيم المعلومات عند التخزين.
- تصنيف المعلومات المراد الاحتفاظ بها تصنيفاً جيدًا وطبقًا لنظام معين.
- المعالجة التفصيلية.
- طريقة الموقع.
- التقليل من التداخل بين المعلومات.
- كل ما سبق يحذف لأنَّه لا يرتبط بالموضع نحن بصدد تعريف الذاكرة الانفعالية (Anderson, 2005, 215).

علاقة اليقظة العقلية بالذاكرة الانفعالية:

أشار وولف وآخرون (2012) .Wolfe et.al، وكونها وآخرون Cunha et.al. (2014)، إلى أن التدريب على اليقظة العقلية يُساعد على زيادة التنبيه في عمليات تجهيز المعلومات الانفعالية، كما يحدث في إطار النماذج

(1) Retrieval

المعرفية للاكتئاب والقلق، إذ تعتمد هذه النماذج على خفض الضغوط في عمليات تجهيز المعلومات تختلف عن تأثيرها في جوانب الصحة النفسية للأفراد، إذ يرى أنَّ انخفاض الضغوط يؤدي إلى تحسن عمليات الانتباه، ومِن ثَمَّ تحسن عمليات الذاكرة تجاه المثيرات السالبة، ويتوجه نحو المثيرات الموجبة، أي إنَّ الأفراد ذوي الصحة النفسية الجيدة لديهم تركيز أكبر نحو المثيرات الموجبة (Wolfe, et al., 2012, 1-2), (Cunha, et al., 2014, 245-259).

ونجد أنَّ الهيكل الأساسي للتدريب على اليقظة العقلية يساعد على نظم التحكم وزيادة القدرة على الانتباه، وتخفيض مستوى الانفعالات السالبة، ومِن ثَمَّ يمكن اقتراض تأثير اليقظة العقلية في الذاكرة يمكن استقراء ذلك من نتائج بعض الدراسات، التي أظهرت تأثير التدريب في اليقظة العقلية على الانتباه، والذاكرة بصفة عامة، وإن لم تشر بشكل واضح إلى تحيز الانتباه نتيجة الجوانب الانفعالية، مثل دراسة فاجو، ناكامورا Vago & Nakamura (2011)، التي أظهرت تأثير التدريب على اليقظة العقلية في زيادة التركيز والانتباه، ودراسة ألبرت، وثيوسين Albert& Thewissen (2011)، التي أظهرت تأثير التدريب على اليقظة العقلية في سرعة الاستدعاء اللفظي لمهام الذاكرة خاصة للكلمات الموجبة مقارنة بالكلمات السالبة، ويمكن للتدريب لفترات لمدة طويلة يكون له تأثير في اليقظة العقلية كسمة وليس كحالة فقط (Albert& Thewissen, 2011, 73-77).

رابعًا: قياس اليقظة العقلية

تعددت محاولات قياس اليقظة العقلية من خلال اتجاهين:

الاتجاه الأول، النظر إلى اليقظة العقلية كمهارة عامة وقياسها من خلال مقاييس أحادية البعد، ومن هذه المقاييس:

١- **قائمة فرايبورج لليقظة العقلية ٢٠٠١**، لملاحظة الخبرات في اللحظة الحاضرة، والانفتاح على الخبرات السلبية دون إصدار أحكام.

٢- **مقياس وعي الانتباه اليقظ لبراون ٢٠٠٣**، وهو تقرير ذاتي لقياس

الميل للوعي بالخبرة في اللحظة الحاضرة.

٣- **مقياس فيلدمان ٢٠٠٧**، لقياس اليقظة العقلية المعرفي والانفعالي، ويشمل قياس الانتباه والوعي التركيز على الحاضر والقبول وعد إصدار الأحكام.

الاتجاه الثانى، النظر إلى اليقظة العقلية كمهاة عامة وقياسها من خلال مقاييس أحادية البعد، ومِن هذه المقاييس:

١- **مقياس تورنتو لليقظة العقلية ٢٠٠٦**، يتكون من بعدين: حب الاستطلاع، ويقيس الاتجاه نحو الطلب من المزيد من التعلم، وعدم التمركز، ويقيس القدرة على تمييز وتحديد الأفكار والمشاعر المرتبطة بالخبرات الذاتية.

٢- **مقياس فيلادفيا ٢٠٠٨**، لقياس بُعدي الوعي والتقبل.

خامسًا: مزايا التدريب على اليقظة العقلية:

١- **الانطفاء الناتج عن ملاحظة الذات**[(١)]: أنَّ الخوف الدائم من أن يتعرض الفرد لحالات مزاجية سلبية وشديدة، قد يؤدي إلى سلوك تجنبي يؤثر في تفاؤل الفرد الاجتماعي، وأنه من الممكن عند ملاحظة الفرد أفكاره وانفعالاته من دون محاولة تجنبها، يؤدي إلى انطفاء استجابة الخوف والسلوك التجنبي.

٢- **التغير المعرفي الإيجابي**[(٢)]: ممارسة اليقظة العقلية بوصفها استراتيجية تؤدي بالفرد إلى تغيير في أساليب التفكير التي يمارسها في ضبط انفعالاته، إذ يدرك أنَّ الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تتزامن مع المزاج السيئ لا تمثل سوى أفكار، وليست انعكاسا حقيقيًّا للموقف، وأنَّ هذا الموقف لا يتطلب من الفرد سوى إرادة ذاتيه بصورة واعية.

(1) self – observation extinction
(2) positive cognitive change

٣- **تفعيل إدارة الذات**[١]: تساعد اليقظة العقلية على اكتساب القدرة على التفكير، واستخدم بدائل متنوعة من استراتيجيات مواجهة الضغوط الانفعالية[٢]، وأنَّه يكون واعيا تماما بانفعالاته وعملياته المعرفية وما وراء المعرفية التي يمكن استخدامها في إدارة انفعالاته.

٤- **التقبل**[٣]، اليقظة العقلية تجعل الفرد متقبلا لوضعه الراهن وان كان يتعرض للضغط الانفعالي والألم النفسي، فهو يواجه الموقف بدلًا من تجنبه، وهذا التقبل يساعد الفرد على حماية نفسه من حدوث يقظة القلق المفرطة المصاحبة للانفعالات (الفرماوي ورضوان، ٢٠٠٩، ١٧٠-١٧١).

وهناك برامج معدة لانقاص الضغوط النفسية، وذلك بالاعتماد على آليات اليقظة العقلية لخفض التوتر[٤]، وهو قائم على النظرية المعرفية السلوكية للعلاج النفسي، مِن خلال تمارين اليوجا والتأمل فضلا عن تمارين اليقظة العقلية، وقد ثبت فاعلية هذا البرنامج في التعامل مع كثير من المشكلات النفسية (Ager, et al., 2014).

وبناء على هذه الجهود، أظهرت اليقظة العقلية ارتباطًا بمجموعة من المخرجات الموجبة مثل: الصحة النفسية، والصحة الجسمية، وكفاءة العمل، هذه العلاقات أنتجت أطرًا نظرية متكاملة لليقظة العقلية، كما أوضحت أربعة آليات أظهر فيها التدريب على اليقظة العقلية تأثيرًا واضحا، هي:

١- **تنظيم الانتباه**[٥]: فهي مكون أساسي للتدريب على اليقظة العقلية، إذ يتم التدريب بالتركيز على بعض الموضوعات من خلال بدء تركيز الانتباه على موضوع أو شيء واحد، أو مثير حسي، ثم يتم التدريب على مجموعة من المثيرات أو الموضوعات المتتالية والمترابطة، ومِن يصبح

(1) self – management
(2) emotional coping strategies
(3) acceptance
(4) Mindfulness – Based Stress Reduction (MBSR)
(5) attention regulation

الشخص قادرًا على أن يدرك ويعي تتابع وتسلسل الأفكار والإحساس والمشاعر.

٢- **الوعي بالجسم**[١]: ويشمل الإحساس بالجسم، فالتدريب على اليقظة العقلية يتطلب ممارسة الملاحظة الموضوعية لمكونات الإحساس المختلفة بالجسم خاصة الإحساس المرتبط بالانفعالات العميقة، مثل الخوف، فالوعي واليقظة العقلية يؤدي بالضرورة إلى وعي انفعالي أعلى.

٣- **التنظيم الانفعالي**[٢]: فزيادة الوعي واليقظة العقلية تؤدي بالضرورة إلى وعي انفعالي أعلى ومنظم.

٤- **التغير في وصف الذات**[٣]: فالافتراض الأساسي يقصد به عدم وجود إحساس واضح ومميز للذات، فالتدريب على اليقظة العقلية ينمي ما وراء الوعي[٤]، التي تيسر العملية الساكنة للإحساس بالذات، ومِن ثَمَّ يستطيع الفرد الإحساس بذاته وموضوعات أخرى في مجال إدراكه. (Hussain, et al., 2015, 135)

منهج الدراسة وإجراءاتها

التصميم التجريبي

اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي من خلال موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج المستخدم لتنمية اليقظة العقلية) في متغير تابع محدد (الذاكرة العاملة الانفعالية بمكونيها الترميز الصوتي والترميز البصري) في ضوء بعض المتغيرات الأخرى – التي يمكن أن تترك أثرها في المتغير التابع (الحالة المزاجية الموجبة والحالة المزاجية السالبة). وذلك على النحو المبين بالجدول التالي:

(1) body awareness
(2) emotional regulation
(3) change in perspective on the self
(4) meta – awareness

		التجريبية	الضابطة
القياس القبلي	استبيان ما وراء المعرفة	٦٣	٦٥
	استبيان اليقظة العقلية	٦٣	٦٥
	مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية	٦٣	٦٥
التدخل التجريبي	برنامج تنمية اليقظة العقلية	٦٣	–
القياس البعدي	مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية	٦٣	٦٥

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (٢٦٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي العام تم توزيعهم على كل من: عينة الدراسة الاستطلاعية للمقاييس بإجمالي (١٢) طالبا بمتوسط عمر ١٦,١ سنة؛ الصدق والثبات للمقاييس بإجمالي (١٢٠) طالبا بمتوسط عمر ١٦,٤ سنة؛ وعينة الدراسة الأساسية بواقع (٣٠) طالبا بمتوسط عمر ١٦,٥٢ سنة للمجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الحالة المزاجية السالبة)، و(٣٣) طالبا بمتوسط عمر ١٦,٥ سنة للمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة الحالة المزاجية الموجبة)؛ وعدد (٦٥) طالبا بمتوسط عمر ١٦,٣ للمجموعة الضابطة.

جدول (١) عينة الدراسة

نوع العينة		العدد	الإجمالي	متوسط العمر	الانحراف المعياري
العينة الاستطلاعية للمقاييس			١٢	١٦,١	٠,٦
عينة الصدق والثبات للمقاييس			١٢٠	١٦,٤	٠,٧٤
المجموعة التجريبية	مجموعة الحالة المزاجية السالبة	٣٠	٦٣	١٦,٥٢	٠,٤٣
	مجموعة الحالة المزاجية الموجبة	٣٣		١٦,٥	٠,٥٧
المجموعة الضابطة			٦٥	١٦,٣	٠,٥١

أدوات الدراسة:

تتكون أدوات الدراسة من مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية، واستبيان اليقظة العقلية، وبرنامج تدريبي مقترح لتفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية.

١- مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية: إعداد الباحث

أ. إعداد مفردات المقياس

يتكون المقياس من (٣٤) مفردة من خلال اختبارين فرعيين:

الاختبار الفرعي الأول: الترميز الصوتي للمواقف الانفعالية، ويتكون من ١٥ مفردة، يسمع المفحوص بعض الجمل التي تعبر عن حالته الانفعالية الموجبة والسالبة التي يمر بها، وعليه أن ينتبه إليها ويسمعها بشكل جيد، ثم ستُلْقَى مرة أخرى وعليه أن يتذكر الكلمة (أو الكلمات) المرتبطة بها من بين عدة اختيارات كما سمعت أول مرة.

الاختبار الفرعي الثاني: الترميز البصري للحالات الانفعالية، وينقسم هذا الاختبار إلى قسمين:

القسم الأول: ويتكون من ١٠ مفردات، إذ يُعرض على المفحوص صور تصاحبها الحالة الانفعالية التي تعبر عنها خلال دقيقة واحدة، ويطلب من المفحوص تذكر الحالة الانفعالية لكل صورة من بين أربعة اختيارات.

القسم الثاني: ويتكون من ٩ مفردات، إذ يتم عرض صور تصاحبها الحالة الانفعالية التي تعبر عنها خلال دقيقة واحدة، ويطلب من المفحوص وضع الصور أمام الحالة الانفعالية الخاصة بها في مدة زمنية لا تتجاوز دقيقتين.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس

ب/١ صدق المحكمين

نظرًا لندرة المقاييس التي تناول قياس الذاكرة العاملة الانفعالية، فقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس

بهدف التأكد من توافق مفردات المقياس مع كل بعد فرعي، مفهوم الذاكرة الانفعالية، ووضوح التعليمات والإجراءات، وقد أَدت عملية التحكيم إلى زيادة المفردات المكونة للاختبار، وتعديل بعض الصور والكلمات لتكون أكثر تعبيرًا عَن الحالة الانفعالية، ذلك مراجعة بعض الصفات في البدائل الموجودة في المفردات.

ب/٢ الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الاستبيان على عينة صغيرة من ١٢ طالبًا بهدف معرفة العبارات التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها أو صعوبة في التعليمات، وقد كان من نتيجة الدراسة الاستطلاعية تعديل صياغة التعليمات و(٣) مفردات في المقياس.

ب/٣ الاتساق الداخلي للمقياس

طبق المقياس في صورته الأولية على عينة الصدق والثبات، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الاختبار الفرعي بعد حذف درجة العبارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة ودرجة الاختبار فرعي من مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية بعد حذف درجة المفردة

الاختبار الفرعي الأول الترميز الصوتي للمواقف الانفعالية		الاختبار الفرعي الثاني الترميز البصري للحالات الانفعالية	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠,٧١	١٦	٠,٧٤
٢	٠,٦٢	١٧	٠,٦٣
٣	٠,٨٢	١٨	٠,٨١
٤	٠,٦٣	١٠	٠,٦٣
٥	٠,٧٢	٢٠	٠,٧١
٦	٠,٦٣	٢١	٠,٦٩
٧	٠,٦٣	٢٢	٠,٧١
٨	٠,٦٧	٢٣	٠,٦٣
٩	٠,٧٢	٢٤	٠,٦٦
١٠	٠,٦٣	٢٥	٠,٧٤
١١	٠,٦١	٢٦	٠,٦٣
١٢	٠,٦٩	٢٧	٠,٦٧
١٣	٠,٧١	٢٨	٠,٧٢
١٤	٠,٦٣	٢٩	٠,٦٣
١٥	٠,٦١	٣٠	٠,٧٢
		٣١	٠,٦٩
		٣٢	٠,٧٠
		٣٣	٠,٦٣
		٣٤	٠,٥٥

يتضح من الجدول السابق، أنَّ جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والاختبار فرعي التي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ب/٤ ثبات المقياس

أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قيم تراوحت ما بين ٠,٧ إلى ٠,٨٨ للمقياس الفرعي الترميز الصوتي، ومَا بين ٠,٧٥ إلى ٠,٨١ للمقياس الفرعي الترميز البصري، وكان معامل الثبات للمقياس بشكل كلي ٠,٨٤ وهِي قيم ثبات مقبولة للمقياس.

٢- استبيان اليقظة العقلية: إعداد الباحث

أ- إعداد مفردات الاستبيان

يتكون الاستبيان من (٤٤) مفردة، تهدف إلى قياس اليقظة العقلية كحالة من خلال قياس إدراك الفرد للعلاقة بين أفكاره ومشاعره وأفعاله، وبين تعلمه لمعنى وأسباب خبراته وسلوكياته الانفعالية الموجبة والسالبة من خلال أربعة أبعاد فرعية تتضمن: التمييز اليقظ (١٤ مفردة)، والانفتاح على الجديد (١٤ مفردة)، والتوجه نحو الحاضر (٩ عبارات)، والوعي بوجهات النظر المتعددة (٧ عبارات).

ب- الخصائص السيكومترية للاستبيان

ب/١ الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الاستبيان على عينةٍ صغيرة من ١٢ طالبًا بهدف معرفة العبارات التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها أو صعوبة في التعليمات، وقد كان من نتيجة الدراسة الاستطلاعية تعديل (٤) عبارات في المقياس.

ب/٢ الاتساق الداخلي للاستبيان

طُبق الاستبيان في صورته الأولية على عينةِ صدق وثباتِ المقاييس، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعي بعد حذف درجة العبارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣)

مُعاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الفرعي من استبيان اليقظة العقلية بعد حذف درجة المفردة

البعد الفرعي الأول التمييز اليقظ		البعد الفرعي الثاني الانفتاح على الجديد		البعد الفرعي الثالث التوجه نحو الحاضر		البعد الفرعي الثالث التوجه نحو الحاضر	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠,٤٤	١٥	٠,٦٤	٢٩	٠,٥٣	٣٨	٠,٦١
٢	٠,٦٠	١٦	٠,٥٣	٣٠	٠,٥٧	٣٩	٠,٦٣
٣	٠,٥٠	١٧	٠,٧١	٣١	٠,٦٢	٤٠	٠,٦٦
٤	٠,٤٢	١٨	٠,٦٣	٣٢	٠,٦٣	٤١	٠,٦٤
٥	٠,٦٢	١٠	٠,٥١	٣٣	٠,٦١	٤٢	٠,٥٣
٦	٠,٥٣	٢٠	٠,٥٩	٣٤	٠,٦٩	٤٣	٠,٧٧
٧	٠,٥٣	٢١	٠,٦١	٣٥	٠,٦١	٤٤	٠,٦٢
٨	٠,٥٧	٢٢	٠,٦٣	٣٦	٠,٥٣		
٩	٠,٦٢	٢٣	٠,٦٦	٣٧	٠,٥٥		
١٠	٠,٦٣	٢٤	٠,٥٤				
١١	٠,٦١	٢٥	٠,٦٣				
١٢	٠,٦٩	٢٦	٠,٧٧				
١٣	٠,٦١	٢٧	٠,٧٢				
١٤	٠,٥٣	٢٨	٠,٧٣				

يتضح من الجدول السابق، أنَّ جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ب/٣ ثبات الاستبيان

أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قيم تراوحت ما بين ٠,٦٦ إلى ٠,٧ للمقياس الفرعي التمييز اليقظ وما بين ٠,٦١ إلى ٠,٦٩ للمقياس الفرعي الانفتاح على الجديد، وما بين ٠,٦ إلى ٠,٧٧ للمقياس الفرعي التوجه نحو الحاضر، وما بين ٠,٦ إلى ٠,٦٩ للمقياس الفرعي والوعي بوجهات النظر المتعددة، وكان معامل الثبات للمقياس بشكل كلي ٠,٧٩ وهي قيم ثبات مقبولة للمقياس.

٣- استبيان ما وراء المعرفة: إعداد الباحث

أ- إعداد مفردات الاستبيان

يتكون الاستبيان من (٤٦) مفردة، تهدف إلى قياس الوعي بما وراء المعرفة، وتشتمل على بُعدين: البعد الأول المعرفة عن المعرفة التي تتضمن المعرفة التصريحية (٥ عبارات)، والمعرفة الشرطية (٥ عبارات)، والمعرفة الإجرائية (٤ عبارات)، أمَّا البُعد الثاني فهو الوعي بما وراء المعرفة، الذي يتضمن استراتيجيات: التسميع الذاتي (٥ عبارات)، والتنظيم (٥ عبارات)، والوعي (٦ عبارات)، والتخطيط (٦ عبارات)، ومراقبة الذات (٥ عبارات)، والتقويم الذاتي (٥ عبارات).

ب- الخصائص السيكومترية للاستبيان

ب/١ الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الاستبيان على عينة صغيرة من ١٢ طالبًا بهدف معرفة العبارات التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها أو صعوبة في التعليمات، وقد كان من نتيجة الدراسة الاستطلاعية تعديل (٥) عبارات واستبعاد عبارتين من المقياس.

ب/٢ الاتساق الداخلي للاستبيان

طبق الاستبيان في صورته الأولية على عينة صدق وثبات المقاييس،

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعي بعد حذف درجة العبارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الفرعي الأول المعرفة حول المعرفة بعد حذف درجة المفردة

المعرفة التصريحية		المعرفة الشرطية		المعرفة الإجرائية	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠,٦١	٦	٠,٥٦	١١	٠,٥١
٢	٠,٥٣	٧	٠,٤٦	١٢	٠,٤٩
٣	٠,٤٨	٨	٠,٤٨	١٣	٠,٤٤
٤	٠,٥٩	٩	٠,٧٠	١٤	٠,٥١
٥	٠,٦٥	١٠	٠,٤٩		

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥)

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الفرعي الثاني فهو الوعي بما وراء المعرفة بعد حذف درجة المفردة

التسميع الذاتي		التنظيم		الوعي		التخطيط		مراقبة الذات		التقويم الذاتي	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١٥	٠,٦١	٢٠	٠,٦٣	٢٥	٠,٦٤	٣١	٠,٥٢	٣٧	٠,٥٤	٤٢	٠,٧١
١٦	٠,٦٣	٢١	٠,٧٥	٢٦	٠,٧٥	٣٢	٠,٥٩	٣٨	٠,٣٧	٤٣	.٠,٦٣
١٧	٠,٦٦	٢٢	٠,٥٠	٢٧	٠,٥٤	٣٣	٠,٥٨	٣٩	٠,٦٢	٤٤	٠,٤٥
١٨	٠,٦٤	٢٣	٠,٥٩	٢٨	٠,٤٨	٣٤	٠,٦١	٤٠	٠,٤٦	٤٥	٠,٥٣
١٩	٠,٥٣	٢٤	٠,٧١	٢٩	٠,٥٠	٣٥	٠,٧٠	٤١	٠,٤٧	٤٦	٠,٥١
				٣٠	٠,٦٨	٣٦	٠,٥٢				

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ب/٣ ثبات الاستبيان

أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك قيمًا تراوحت ما بين ٠,٦٩ إلى ٠,٧٢ لجميع الأبعاد الفرعية للمقياس، وكان معامل الثبات للمقياس بشكل كلي ٠,٧٣ وهي قيم ثبات مقبولة للمقياس.

٤- البرنامج التدريبي

يتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من المعلومات والأنشطة التدريبية والتقويمية، التي تهدف إلى تنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب.

- الهدف العام من البرنامج

يستهدف البرنامج إلى تفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية.

الأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج

وتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأساليب التدريبية، وهي (الحوار والمناقشة - العصف الذهني - التعلم الذاتي - التعلم التعاوني - ورش العمل - العروض العملية).

الأساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج

فيما يلي الاستراتيجيات التي اعتمد عليها البرنامج التدريبي:

أ- **التفكير بصوتٍ عالٍ**[(١)]: إذ يعبر المتدرب لفظيـًا عن الأفكار أثناء عرض مهام البرنامج وشرحها.

ب - **التغذية الراجعة** [(٢)]: إذ تعرض كل مجموعات العمل الصغيرة أثناء المناقشات للآخرين تغذية راجعة، إذ يقدم المدرب المعلومات وليس الأحكام؛ بحيث يتاح الفرصة للمتدرب الاستفادة من المعلومات.

(1)Think aloud
(2) Feedback

ج- التفكير في التفكير أو الوعي بالعمليات المعرفية[1]: ويقصد بالوعي بالعمليات المعرفية، مثل: القدرة على التخطيط، والوعي بالاستراتيجية التي يتخذها المتدرب لحل مشكلة ما، أو بكل بساطة وصف الإجراءات التي تستخدمها قبل وأثناء حل المشكلات، وهي عملية أساسية في التقييم الدينامي أثناء التدريب.

مكونات البرنامج:

١- عرض تقديمي، ٢- عروض فيديو، ٣- أوراق عمل (الأنشطة التقويمية).

وحدات البرنامج

يتكون البرنامج من ٤ وحدات رئيسية، على مدار ٣٦٠ دقيقة موزعة على (١١) جلسة تدريبية، بحيث تشمل جميع وحدات البرنامج مكونات اليقظة العقلية: التميز اليقظ، والانفتاح على الجديد، والتوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المتعددة.

ويوضح الجدول التالي المعالم الرئيسية للبرنامج، والإجراءات التي اتبعت فيه، إذ يَحتوي على ملخص لوحدات البرنامج وجلساته، والهدف من كل وحدة ومكوناتها.

(1) Thinking about thinking

جدول (٦)

مكونات البرنامج التدريبي

الوحدة	عنوان الوحدة	أهداف الوحدة	مكونات الوحدة التدريبية	الزمن
الأولى	التوجه نحو الحاضر	**مِن المتوقع بعد الانتهاء من تنفيذ هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:** ▪ ينشغل أو يستغرق في موقف معين، إذ يكون منتبها للأحداث الجديدة، وعلى دراية بالفئات الجديدة ويكون انتقائيًا لهذه الفئات للمهمة التي يعمل عليها.	**الجلسة الأولى** **تطبيق الاختبار القبلي** للذاكرة الانفعالية. ▪ أن يتعرف الباحث على التلاميذ ويسود التعارف جو الألفة والمودة والمحبة. ▪ أن يتفهم الطلاب الغرض من أهداف وتطبيق هذا البرنامج. ▪ أن يدرك الطلاب مفهوم اليقظة العقلية ومكوناتها، واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن تساعد على مزيد من اليقظة العقلية لهم. ▪ أن يتفهموا مفاهيم الانفعالات السالبة والانفعالات الموجبة. **الجلسة الثانية** **التدريب على متغير خصائص الشخص "تقييم الصعوبة"** ▪ عرض عام لنتائج التقييم القبلي وتحديد نقاط القوة والضعف بالنسبة للمتدربين بشكل عام. ▪ أن يقدر الطلاب درجة سهولة وصعوبة المهام الانفعالية اللفظية المسندة إليهم. ▪ وذلك من خلال: ١- عرض نبذة مختصرة عن البرنامج وأهدافه ومحاور لعينة البحث بصورة مبسطة في جلساته وكيفية تطبيقه. ٢- عرض مفهوم اليقظة العقلية بشكل مبسط من خلال عرض تقديمي PowerPoint. ٣- عرض أبعاد اليقظة العقلية. ٤- قائمة (أ) لأمثلة للانفعالات الموجبة، وقائمة (ب) لأمثلة للانفعالات السالبة. **الجلسة الثالثة** **التدريب على متغير خصائص الشخص "تقييم الصعوبة"** ▪ عرض عام لنتائج التقييم القبلي وتحديد نقاط القوة والضعف بالنسبة للمتدربين	١٥٠ دقيقة

الوحدة	عنوان الوحدة	أهداف الوحدة	مكونات الوحدة التدريبية	الزمن
			بشكل عام. ▪ أن يقدر الطلاب درجة سهولة وصعوبة المهام الانفعالية المصورة المسندة إليهم. ▪ وذلك من خلال: ١- يتم مراجعة مبسطة للجلسة السابقة مع التركيز على إدراك الانفعالات السالبة والموجبة. ٢- يتم عرض بعض التدريبات التي تحدد مدى إدراكهم للانفعالات الموجبة والسالبة. ٣- يثير المُطبّق تفكير الطلاب من خلال طرح استثارة تفكير المتدربين: مثل: القائمة (أ) أم القائمة (ب) أسهل؟ ولماذا؟ ثم يحصد المُطبّق بعض الإجابات من الطلاب وإرشادهم وتوجيهم لكيفية فهمها والتركيز في معناها، ومدى تعبيرها عن حالات انفعالية يمر بها الفرد، لسهولة تذكرها. **الجلسة الرابعة** **التدريب على استراتيجية التسميع** ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجية التسميع لزيادة الوعي وتنمية اليقظة العقلية. ▪ وذلك من خلال: عرض مجموعة من الكلمات التي تعبر عن انفعالات موجبة ومجموعة أخرى تعبر عن انفعالات سالبة حتى يتمكنوا من الحفظ وتحقيق مستوى الوعي الأساسي بالانفعالات المختلفة. **الجلسة الخامسة** **التدريب على استراتيجية التنظيم** ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجية التنظيم لزيادة الوعي وتنمية اليقظة العقلية. ▪ وذلك من خلال: عرض استراتيجية التنظيم، وهي تساعد أيضا على تنمية مستوى الوعي الأساسي، وهى عبارة عن تنظيم المعلومات من خلال ربط الانفعالات السالبة والموجبة معًا.	

الوحدة	عنوان الوحدة	أهداف الوحدة	مكونات الوحدة التدريبية	الزمن
الثانية	التميز اليقظ	**من المتوقع بعد الانتهاء من تنفيذ هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:** يظهر تمييز للأفكار أو الأمور الجديدة والقدرة على تصنيفها.	**الجلسة السادسة** **التدريب على استراتيجية الوعي الحسي** ▪ أن يتم تنمية الوعي الحسي للطلاب. ▪ وذلك من خلال: ١- عرض مقطع فيديو كوميدي لمدة ٥ دقائق. ٢- تعرض شرائح بها مجموعة من الانفعالات ويقوم المفحوص باختيار الانفعالات التي تعبر عما دار في مقطع الفيديو. ٣- عرض مقطع فيديو درامي لمدة ٥ دقائق. ٤- تعرض الشرائح مرة أخرى ويقوم المفحوص باختيار الانفعالات التي تعبر عما دار في مقطع الفيديو. ٥- تكرر نفس الخطوات السابقة مع مقاطع سمعية. **الجلسة السابعة** **التدريب على "استراتيجية التصور العقلي** ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجية التصور العقلي وكيفية استثمارها في تركيز الانتباه. ▪ التدريب على التخيل لمستوى أعلى وكذلك مهارة التقويم الذاتي. ▪ وذلك من خلال: ١- عرض مقطع فيديو لمدة ٥ دقائق تعبر عن موقف انفعالي يمر به فرد. ٢- يطلب من كل مفحوص شرح ما فهمه خلال هذا المقطع. ٣- يطلب من كل مفحوص تخيل نفسه في هذا الموقف وما انفعالاته في هذه الحالة ورصد توقعات كل مفحوص.	٩٠ دقيقة

الوحدة	عنوان الوحدة	أهداف الوحدة	مكونات الوحدة التدريبية	الزمن
الثالثة	الانفتاح على الجديد	**من المتوقع بعد الانتهاء من تنفيذ هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:** يستكشف المثيرات الجديدة وانشغاله فيها، وعدم فقد التركيز على المثيرات الموجودة خارج نطاق المهمة التي في متناول أيديهم.	**الجلسة الثامنة** **التدريب على "تركيز الانتباه"** ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجيات تركيز الانتباه. ▪ وذلك من خلال: ▪ يؤدي المتدربون مهام تتبع المتاهة. ▪ يؤدي المتدربون التدريب على مهام عد النقاط. ▪ يتم تقويم أداء المتدربين في ضوء ما تم التدريب عليه باستخدام استراتيجية التنظيم.	٦٠ دقيقة
			الجلسة التاسعة التدريب على استراتيجية الاستبصار ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجيات تركيز الانتباه. ▪ وذلك من خلال: ١- شرح مواقف اجتماعية مختلفة ويطلب من كل متدرب التركيز فِي الموقف واستنباط ما يترتب عليه هذا الموقف. يتم تدريب المشاركين على استنباط مواقف وجدانية معينة مثل: يتحقق الهدوء نتيجة ثلاثة انفعالات هي الاسترخاء والأمن والاستقرار.	
الرابعة	الوعي بوجهات النظر المتعددة	**من المتوقع بعد الانتهاء من تنفيذ هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:** ▪ يحلل الموقف من أكثر من منظور واحد وتحديد قيمة كل منظور، كما يشير إلى رؤية الموقف من زوايا متعددة وليس التمسك بوجهة نظر واحدة. ▪ يتمكن من استيعاب الأفكار جميعها بطريقة متفتحة، وهذا يؤدي إلى بناء فكرة أكثر منطقية. وهذه المعالجات تمكن الفرد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة.	**الجلسة العاشرة** **التدريب على الاستدلال والوعي بوجهات النظر المتعددة** ▪ أن يتعرف الطلاب على استراتيجيات تحليل الموقف الاجتماعي. ▪ وذلك من خلال: ١- عرض مواقف اجتماعية مختلفة متعددة المستويات من البسيطة إلى أكثر تعقدا. ٢- مناقشة كل موقف واستدلال المتوقع نتيجة هذا الموقف. ٣- مناقشة المتدربين على الاستراتيجيات المستخدمة لتحليل الموقف من تنظيم وإدراك ووعي واستبصار لجوانب الموقف في ضوء ما تم التدريب عليه. **الجلسة الحادية عشر** ▪ تطبيق الاختبار البعدي للذاكرة الانفعالية. ▪ عرض نتائج القياس البعدي على المتدربين وتحليلها من حيث مكونات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة

تقييم البرنامج

اعتمد في تقييم فاعلية البرنامج التدريبي على ما يلي:

- مستوى أداء المتدربين على تحقيق المهام المطلوبة منهم في جلسات التدريب المختلفة.
- القياس القبلي والبعدي للذاكرة الانفعالية.

خطوات الدراسة:

١) إعداد مقياس الذاكرة الانفعالية في ضوء الأطر النظرية للذاكرة بصفة عامة والذاكرة الانفعالية بصفة خاصة، وتم تحكيمه من خبراء القياس، وحساب الصدق والثبات للمقياس.

٢) إعداد استبيان اليقظة العقلية في ضوء الأطر النظرية لليقظة العقلية، وإجراء دراسة استطلاعية على كمجموعة صغيرة من فئة العينة الأساسية نفسها، وحساب ثبات المقياس.

٣) إعداد استبيان ما وراء المعرفة، وإجراء دراسة استطلاعية على كمجموعة صغيرة من فئة العينة الأساسية نفسها، وحساب ثبات المقياس.

٤) إجراء تحليل المسار بين مكونات ما وراء المعرفة واليقظة العقلية لتحديد المكونات الأكثر ارتباطا به تمهيدا لبناء مكونات البرنامج على هذه المكونات.

٥) بناء البرنامج التدريبي وتضمن الإجراءات التالية:

- تجميع الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية اليقظة العقلية.
- تحديد مكونات تنمية اليقظة العقلية في ضوء الإطار النظري.
- تحديد مكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية في ضوء نتائج تحليل المسار.

- بناء وتصميم البرنامج المقترح والتحكيم عليه في ضوء مكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية: التسميع، والتنظيم، والوعي الحسي، والتصور العقلي، وتركيز الانتباه، والاستبصار، والاستدلال والوعي بوجهات النظر المتعددة.

٦) توزيع مجموعات الدراسة:

- تم تطبيق مقياس اليقظة العقلية على أفراد العينة وتصنيف الطلاب إلى مرتفعين (المجموعة الضابطة)، والمنخفضين في اليقظة العقلية (المجموعة التجريبية)، مع مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في درجاتهم على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية.

جدول (٧)

نتائج تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة)

في مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية بأبعاده

المتغيرات		المجموعة	م	ع	ت	الدلالة
الترميز الصوتي	الانفعالات الموجبة	تجريبية	٧,٠٣	١,٢٤	٠,٢٢٩	غير دالة
		ضابطة	٦,٩٦	١,١٢		
	الانفعالات السالبة	تجريبية	٦,٦٣	١,١٨	٠,٢١٧	غير دالة
		ضابطة	٦,٥٦	١,١٩		
الترميز البصرى	الانفعالات الموجبة	تجريبية	٦,٨٦	١,٢٥	٠,٠٥١	غير دالة
		ضابطة	٦,٧٠	١,١١		
	الانفعالات السالبة	تجريبية	٦,٣٦	١,٣٧	٠,٨٨٨	غير دالة
		ضابطة	٧,٠٠	١,٢٠		
المقياس الكلي		تجريبية	٤٩,٣٣	٢٦,٩٠	٢,١٧	٠,٥٩٢
		ضابطة	٣٠,٩٠	٢٧,٢٣	٢,١٩	

يتضح من الجدول السابق، أنَّ قيم "ت" لم تصل إلى حد الدلالة، ما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في أبعاد الذاكرة العاملة

الانفعالية (القياس القبلي).

٧) وزعت المجموعة التجريبية مجموعتين:

(أ) مجموعة الحالة المزاجية الموجبة والمرتفعين في اليقظة العقلية.

(ب) مجموعة الحالة المزاجية السالبة والمنخفضين في اليقظة العقلية.

٨) القياس القبلي للمجموعة التجريبية:

- قُدِّمَ مقطع فيديو كوميدي على مجموعة الحالة المزاجية الموجبة.
- رُصِدت استجابات المتدربين على مفردات تقيس جاذبية مقطع الفيديو، للتأكيد على التعبير الانفعالي الذي شعروا به.
- طبق مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية مباشرة في الجلسة نفسها.
- تم تقديم مقطع فيديو درامي على مجموعة الحالة المزاجية السالبة.
- استجاب المتدربون على مفردات تقيس تأثير جاذبية قطع الفيديو، للتأكيد على التعبير الانفعالي الذي شعروا به.
- تم طبق مقياس الذاكرة الانفعالية مباشرة في نفس الجلسة.

٩) طبق البرنامج التدريبي على كل المجموعتين.

١٠) **القياس البعدي**، من خلال إتباع نفس خطوات القياس القبلي.

١١) المعالجات الإحصائية:

- تحليل المسار لاختبار العلاقات المباشرة وغير المباشرة لمكونات ما وراء المعرفة واليقظة العقلية.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- تحليل التغاير ANCOVA للكشف عن أثر البرنامج في المتغيرات التابعة.
- تحليل التباين للقياسات المتكررة.
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لمكونات ما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية – المعرفة الشرطية – المعرفة الإجرائية – التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي)، على اليقظة العقلية؟

أظهرت نتائج تحليل المسار بين مكونات ما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية – المعرفة الشرطية – المعرفة الإجرائية – التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي)، واليقظة العقلية لتحديد المكونات الأكثر ارتباطا به تمهيدًا لبناء البرنامج على هذه المكونات، وحسبت قيم التأثيرات المعيارية وغير المعيارية ودلالتها، كما تم تقدير معالم النموذج بشك كلي عن طريق مؤشرات حسن المطابقة، واستخرجت أفضل مطابقة للنموذج السلبي المفترض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨)

قيم واتجاه التأثيرات بين مكونات ما وراء المعرفة واليقظة العقلية

المتغيرات واتجاه التأثيرات		الوزن الانحداري		الدلالة
من	إلى	غير المعياري	المعياري	
التسميع الذاتي	اليقظة العقلية	٠,١٥٩	٠,٩٧	٠,٠٠١
الوعي		٠,٢١٢	٠,٢٠٣	
التخطيط		-٠,٢٠٧	٠,٤٧٨	
مراقبة الذات		-٠,٢٩	٠,١٦٣	
التقويم الذاتي		٠,١٨٩	٠,٢٤٩	

يتضح من الجدول السابق ما بلى:

- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًّا لبعض مكونات ما وراء المعرفة (التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) على اليقظة العقلية.
- تم اختبار صحة النموذج باستخدام كا٢ لحسن المطابقة، إذ جاءت كا٢ =

٠,٣، ودرجات الحرية =١ بذلك بلغت قيمة كا٢ = ٠,٣، وهي غير دالة إحصائيًّا، إذ بلغ مؤشر الدلالة ٠,٨٧٠، ما يدل على مطابقة جيدة للنموذج المفترض مع البيانات.

وقد جاءت قيم المؤشرات كما يلي:

جدول (٩) قيم مؤشرات حسن مطابقة النموذج المفترض مع البيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيم الناتجة	القيم المثالية
CFI	صفر	صفر– ١
PCFI	صفر	صفر– ١
RMSEA	صفر	صفر– ١
AIC	٤٩,٣٠٩	النموذج المشبع ٨٨
ECVI	٠,٠٧٧	النموذج المشبع ٠,٣٤٥

وتدل النتائج السابقة على مطابقة النموذج السببي للعلاقة بين اليقظة العقلية وبعض مكونات ما وراء المعرفة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية.

للإجابة عن السؤال تم استخدم أسلوب تحليل التغاير ANCOVA، كما يلي:

جدول (١٠) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (بعد عزل أثر القياس القبلي) على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي المصاحب	٢٨,٤٩٩	١	٢٨,٤٩٩		
المجموعة	٥١٢٥,٢٧٣	١	٥١٢٥,٢٧٣	١٧٠,٥٥٦	٠,٠١
الخطأ	١٧١٢,٨٦٧	٥٧	٣٠,٠٥٠		
الكلي	٦٨٣٨,١٨٣	٥٩			

يلاحظ من الجدول السابق، أن قيمة "ف" بلغت ١٧٠,٥٥٦ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. ولبيان اتجاه الدلالة، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" على النحو الآتي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية بأبعاده

المتغيرات		المجموعة	م	ع	ت	الدلالة
الترميز الصوتي	الانفعالات الموجبة	تجريبية	١٢,٤٦	١,٠٠	١٢,٠٠	٠,٠١
		ضابطة	٨,٩٣	١,٢٥		
	الانفعالات السالبة	تجريبية	١١,٧٣	١,٠٠	١١,٣٦	٠,٠١
		ضابطة	٧,٥٣	١,٧١		
الترميز البصرى	الانفعالات الموجبة	تجريبية	١١,٨٦	١,٧٣	١٣,٢٦	٠,٠١
		ضابطة	٥,٩٠	١,٧٤		
	الانفعالات السالبة	تجريبية	١٢,٦٦	١,٦٦	١٢,٤٠	٠,٠١
		ضابطة	٨,٢٦	١,٩٤		
المقياس الكلي		تجريبية	٤٩,٣٣	٥,٦٤	١٣,٠٩	٠,٠١
		ضابطة	٣٠,٩٠	٥,٣١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيم "ت" بلغت ١٢,٠٠، ١١,٣٦، ١٣,٢٦، ١٢,٤٠، ١٣,٠٩ على التوالي، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذاكرة العاملة الانفعالية بأبعاده لصالح التجريبية.

السؤال الثالث: هل يوجد تأثير دال إيجابيًّا للبرنامج على تحسين الذاكرة العاملة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج.

للإجابة عن السؤال تم استخدم تحليل التباين للقياسات المتكررة على النحو الآتي:

جدول (١٢) تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على مقياس الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٣٩٨,٤٢٢	١	٧٣٩٨,٤٢٢	٢٦٩,٧٨٥	٠,٠١
الخطأ الأول	١٥٩٠,٥٥٦	٥٨	٢٧,٤٢٣		
بين القياسات	٧٥١٦,٧٤٤	٢	٣٧٥٨,٣٧٢	٣٢١,٨٦٦	٠,٠١
القياسات ×المجموعات	٣٩٢٢,٠٧٨	٢	١٩٦١,٠٣٩	١٦٧,٩٤٣	٠,٠١
الخطأ الثاني	١٣٥٤,٥١١	١١٦	١١,٦٧٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسات (قبلي / بعدي/ تتبعي) عند المستوى ٠,٠١.

ولبيان اتجاه الدلالة، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة على النحو الآتي:

جدول (١٣) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمقياس الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية

القياس	القبلي م = ٢٦,٩٠	البعدي م = ٤٩,٣٣	التتبعي م = ٥٠,٠٦
القبلي	–	–	–
البعدي	٢٢,٤٣٣*	–	–
التتبعي	٢٣,١٦٦*	٧٣٣.	–

* دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي لمقياس الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية، إذ بلغ متوسط القياس البعدي 49.33 في حين بلغ متوسط القياس القبلي ٢٦,٩٠.
- وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي عند مستوى ٠,٠٥، إذ بلغ متوسط القياس التتبعي ٥٠,٠٦، في

حين بلغ متوسط القياس القبلي ٢٦,٩٠.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٤) تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على مقياس الترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣١٢٤,٢٧٢	١	١٣١٢٤,٢٧٢	٥٤٧,٦١٠	٠,٠١
الخطأ الأول	١٣٩٠,٠٥٦	٥٨	٢٣,٩٦٦		
بين القياسات	٨٩٩٣,٠١١	٢	٤٤٩٦,٥٠٦	٣٩١,٥٥٥	٠,٠١
القياسات × المجموعات	٣٩٢٢,٠٧٨	٢	٦٦٦٦,٨٧٨	٣٣٣٣,٤٣٩	٠,٠١
الخطأ الثاني	١٣٣٢,١١١	١١٦	١١,٤٨٤		

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ بين القياسات (قبلي / بعدي / تتبعي) عند المستوى ٠,٠١.

ولبيان اتجاه الدلالة، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة على النحو الآتي:

جدول (١٥) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمقياس الترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية

القياس	القبلي م = ٥٠,١٠	البعدي م = ٧٨,٠٣	التتبعي م = ٧٧,٩٦
القبلي	–	–	–
البعدي	٢٧,٩٣٣*	–	–
التتبعي	٢٧,٨٦٦*	٦٦٦ .	–

* دال عند مستوى ٠,٠٥

مِن الجدول السابق يتضح ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي لمقياس الترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية، إذ بلغ متوسط القياس البعدي ٧٨,٠٣ في حين بلغ متوسط القياس القبلي ٥٠,١٠.
- وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين القبلي والتتبعي عند مستوى ٠,٠٥

لصالح القياس التتبعي، إذ بلغ متوسط القياس التتبعي ٧٧,٩٦، في حين بلغ متوسط القياس القبلي ٥٠,١٠.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

السؤال الرابع: هل تختلف معدلات الاستجابة على مقياس الترميز الصوتي للذاكرة العاملة (الموجبة/السالبة)، والترميز البصري للذاكرة العاملة (الموجبة/السالبة) للمجموعة التجريبية، باختلاف التفاعل الثنائي بين الحالة المزاجية والترميز الصوتي للذاكرة العاملة والترميز البصري للذاكرة العاملة؛

للإجابة عن السؤال تم استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات ذي التصميم المختلط على النحو الآتي:

جدول (١٦) المتوسطات المقدرة والخطأ المعياري لمجموعات التفاعل الثنائي للمجموعة التجريبية

مجموعات التفاعل	مجموعة ١	مجموعة ٢	م	الخطأ المعياري للمتوسط
• حالة مزاجية * الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية	حالة مزاجية موجبة	ترميز صوتي للانفعالات الموجبة	١١,٠٢	٠,٧٣
		ترميز صوتي للانفعالات السالبة	٣,٥	٠,٠١
	حالة مزاجية سالبة	ترميز صوتي للانفعالات الموجبة	٩,٠٠	٠,٦٩
		ترميز صوتي للانفعالات السالبة	٣,٤٩	٠,٠١
• حالة مزاجية * الترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية	حالة مزاجية موجبة	ترميز بصري للانفعالات الموجبة	٨,٦٥	٠,٤٤
		ترميز بصري للانفعالات السالبة	٥,٨٧	٠,٤
	حالة مزاجية سالبة	ترميز بصري للانفعالات الموجبة	٧,١٥	٠,٤٢
		ترميز بصرى للانفعالات السالبة	٥,٣٣	٠,٣٨

جدول (١٧) تحليل التباين المتعدد ذي التصميم المختلط للقياسات المتكررة للترميز الصوتي والترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية للمجموعة التجريبية

مصدر التباين		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مربع ايتا
بين المفحوصين	الحالة المزاجية (أ)	٦٤,٨٧	١	٦٤,٨٧	٤,٠٩ (دلالة ٠,٠٥)	٠,٠٦
	الخطأ	٩٦٧,٤٨	٦١	١٥,٨٦		
داخل المفحوصين	ترميز صوتي للذاكرة العاملة الانفعالية (ب)	٢٦٦٨,٧	١	٢٦٦,٧	١٦٨,١ (دلالة ٠,٠١)	٠,٧٢
	الخطأ	٩٦٨,٤٨	٦١	١٥,٨٨		
	ترميز بصري للذاكرة العاملة الانفعالية (ج)	٣٣٢,٧٣	١	٣٣٢,٧٣	٦٥,١١ (دلالة ٠,٠١)	٠,٥٠
	الخطأ	٣١١,٧٥	٦١	٥,١١		
التفاعل	تفاعل أ* ب	٦٢,٩٥	١	٦٢,٩٥	٣,٩٧ (دلالة ٠,٠٥)	٠,٠٥
	تفاعل أ * ج	١٤,٦٤	١	١٤,٦٤	٢,٨٦	٠,٠٤

من الجداول السابقة يتضح ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعتي الحالة المزاجية الموجبة والسالبة للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات الترميز الصوتي للذاكرة العاملة الانفعالية، ومتوسطات درجات الترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية. وبلغ تأثير متغير الحالة المزاجية على التباين وفقًا لمربع إيتا بنسبة ٦% من تباين الأداء يمكن عزوه إلى الحالة المزاجية، وهو حجم تأثير صغير نسبيًا.
- ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء اختبار (ت) بين مجموعتي الحالة المزاجية (الموجبة والسالبة) على الأبعاد الفرعية لمقياس الذاكرة العاملة الانفعالية.

جدول (١٨) دلالة الفروق بين مجموعتي الحالة المزاحية (الموجبة والسالبة) في متوسطات درجات الترميز الصوتي والترميز البصري للذاكرة العاملة الانفعالية للمجموعة التجريبية

المتغيرات		م	ع	ت	الدلالة
الترميز الصوتي للانفعالات الموجبة	الحالة المزاجية الموجبة	١٢,٣	٥,٤١	٢,٩	٠,٠١
	الحالة المزاجية السالبة	٨,٧	٣,٦		
الترميز الصوتي للانفعالات السالبة	الحالة المزاجية الموجبة	١٠,٠٠	٤,٢٢	٠,٧٧	غير دالة
	الحالة المزاجية السالبة	٩,٣	٤,١٣		
الترميز البصري للانفعالات الموجبة	الحالة المزاجية الموجبة	٥,٢٧	١,٣٧	٠,٩٥	غير دالة
	لحالة المزاجية السالبة	٥,٦	١,٣٤		
لترميز البصري للانفعالات السالبة	لحالة المزاجية الموجبة	١,٧	١,٤٥	٠,٠١	غير دالة
	الحالة المزاجية السالبة	١,٤	١,٣٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي الحالة المزاجية الموجبة والسالبة في الترميز الصوتي للانفعالات الموجبة في الذاكرة العاملة الانفعالية لصالح مجموعة الحالة المزاجية الموجبة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي الحالة المزاجية الموجبة والسالبة في الترميز الصوتي للانفعالات السالبة في الذاكرة العاملة الانفعالية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الحالة المزاجية الموجبة والسالبة في الترميز البصري لكل من الانفعالات السالبة والموجبة في الذاكرة العاملة الانفعالية.

مناقشة النتائج:

- وجدت علاقة سببية مباشرة لبعض مكونات ما وراء المعرفة (التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) على اليقظة العقلية، وهو ما يتفق مع نموذج جانكويسكى، وهولاس Jankowski,& Holas, 2014، وما مع أشار إليه كابات–زين (٢٠٠٣)، من أن التدريب على اليقظة العقلية المعتمدة على المستوى الأعلى للبنية الهرمية للمعرفة يمكنها المراقبة والتحكم ليس فقط في الوعي الأساسي، لكن أيضا في المستوى الأدنى لما وراء المعرفة مثل عمليات الوعي بالذات، والتقويم الذاتي، التي ربما تؤدي إلى اتباع استراتيجيات تنظيم الذات، وهو ما قد يكون انعكس على نتائج البرنامج الحالي القائم على هذه المكونات في تنمية مهارات الذاكرة العاملة الانفعالية، وهي: التشفير والاستدعاء، وهو ما أظهرته الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التأثير الذي أحدثه البرنامج حيث ساعد المنخفضين في اليقظة العقلية على زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية لديهم من خلال مكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية، بما قد يكون أدى إلى زيادة الوعي بالذاكرة وعملياتها وكيفية عملها، وكذلك القدرة على المراقبة الذاتية أثناء التذكر، ما أدى في النهاية إلى تحسن الذاكرة العاملة الانفعالية بصفة عامة لدى المجموعة التجريبية، الذي انعكس إيجابيًّا على عمليات الذاكرة المتمثلة في (الترميز الصوتي والترميز البصرى)، ومِن ثم أكدت النتائج فاعلية البرنامج القائم على تفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية على زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية.
- أشارت النتائجُ إلى أنَّ الأفراد في الحالة المزاجية الموجبة أكثر ميلًا إلى إنتاج الاستجابات الموجبة والترميز والاستدعاء الصوتي للانفعالات الموجبة، بما يمكن تفسيره وعزوه إلى أنَّ الأفكار الموجبة التي تستحثها المواقف البسيطة الموجبة تساعد على زيادة قدرة الفرد على الحفظ

والاستدعاء، وأيضًا لما قد يحدث من تحولات جوهرية في التفكير والسلوك نتيجة التدريب على قدرة الفرد على اليقظة العقلية في وجود الحالة المزاجية الموجبة، مَا يؤدي إلى زيادة الانتباه والاندماج المعرفي للفرد بما يساعده على تكوين روابط قوية بين المثيرات والمادة المعرفية المختزنة.

- بينما يمكن تفسير غياب التأثير للحالة المزاجية وتفاعلها على كل من: مكونات الذاكرة العاملة الانفعالية البصرية، والاستدعاء والترميز البصري لها، نتيجة إلى أنَّ الترميز البصري قد يعتمد بشكل كبير إلى قدرة الفرد على التخيل البصري أكثر من تأثره بالحالة الانفعالية.
- كذلك يمكن عزو درجة الكسب التي حققها أفراد المجموعة التجريبية التي تعاملت مع البرنامج التدريبي على زيادة سعة الذاكرة العاملة الانفعالية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الَّتي لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي على أفرادها، إلى أن البرنامج القائم على تفعيل الوعي بمكونات ما وراء المعرفة (التسميع الذاتي – الوعي – التخطيط – مراقبة الذات – التقويم الذاتي)، لليقظة العقلية بمكوناتها (التمييز اليقظ، والانفتاح على الجديد، والتوجه نحو الحاضر، والوعي بوجهات النظر المتعددة)، بأنَّ البرنامج التدريبي وتكامل جلساته من خلال التدريب الطلاب على تأمل تفكيرهم كان له دور فِي تعزيز الوعي بملاحظة الذات، وإدراك لعمليات التفكير والانفعالات وسيطرة أفضل للانتباه في المهمات المطلوبة، وأثر إيجابي في الوعي الذاتي[1]، والسلوكيات التنظيمية[2] الَّتي تشتمل على التخطيط، أو المراقبة، وهذا ما يتفق مع بعض الدراسات من أنَّ التدريب على اليقظة العقلية قد يزيد من عمليات تجهيز المعلومات الانفعالية، ومِن ثَمَّ، يمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية وعي ما وراء المعرفة، بما يزيد من قدرة الفرد على ملاحظة الأفكار أو

(1) self-awareness
(2) regulatory actions

المشاعر، وتشجيعه أيضا على تطوير وتحسين الذاكرة العاملة الانفعالية وعمليات الانتباه المرتبطة بها (Wolfe, et. al, 2012, 1)؛ فالتدريب على اليقظة العقلية يعد أسلوبًا أساسيًّا لزيادة الوعي عن طريق تدريب الذهن ليركز انتباهه في كل لحظة من لحظات عمليات التفكير والخبرات التي يمر بها، ومِن ثَمَّ فإن ما وراء يؤدي الوعي دورًا مركزيًا في كل من تنظيم الانتباه وتنظيم الانفعالات.

فكل من اليقظة العقلية وما وراء المعرفة لهم الهدف نفسه تقريبًا، كما افترض تيسدالى Teasdale, 2002، أنَّ حالة الوعي بما وراء المعرفة، تساعد على وجود حالة تنشيط قوية لما وراء المعرفة لعمليات تجهيز المعلومات وتيسر العمليات المعرفية، وتيسر أيضًا الاندماج في الضغوط النفسية والعناصر والأفكار السالبة (Teasdale, 2002, 280; Walls, 2002, 98).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فان فيجت، وجاها Van Vugt& Jha (2011)، بفحص تأثير التدريب على اليقظة العقلية في عمليات تجهيز المعلومات في مهام الذاكرة العاملة، التي أظهرت نتائجها تحسن المجموعة التجريبية في عمليات سرعة تجهيز المعلومات من خلال عمليات التشفير البصري للذاكرة العاملة (Van Vugt& Jha, 2011).

كما اتسقت هذه النتائج مع دراسة كواتش وآخرون Quach, et al., (2016) بشأن تأثير برامج التدخل لليقظة العقلية على سعة الذاكرة العاملة، وأظهرت نتائجها أنَّ برامج التدخل أدت إلى تحسن الذاكرة العاملة، ومِن ثَمَّ ألقت هذه النتائج الضوء على أهمية استخدام برامج التدخل لليقظة العقلية على تحسين الوظائف العقلية (Quach, et al., 2016: 489-496).

كما اتفقت النتائج مع بعض الدراسات التي تناولت علاقة اليقظة العقلية بالذاكرة العاملة الانفعالية، مثل دراسة وولف وآخرون Wolfe et al., (2012)، التي أظهرت تأثير التدريب على اليقظة العقلية في سرعة تجهيز المعلومات الانفعالية المتمثلة في الذاكرة الانفعالية، مع تزايد كبيرٍ في

سرعة استدعاء الكلمات الانفعالية الإيجابية مُصاحبًا مع الحالة المزاجية الموجبة وانخفاض الحالات المزاجية السالبة، واتساقًا أيضًا مع نتائج دراسة جاها وآخرون Jha, et.al (2010)، التي أظهرت تحسناً في سعة الذاكرة العاملة من خلال التدريب على اليقظة العقلية، في سياق انخفاض مستوى الخبرات الانفعالية السالبة يؤدي إلى انخفاض قدرة الأفراد في الأداء على مهام الذاكرة العاملة، مُقارنة بتأثير الجوانب الانفعالية الموجبة بشكلٍ مباشر.

- كما أكدت بعض نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه الأطر النظرية لليقظة العقلية والذاكرة الانفعالية، بأنَّ التدريب على اليقظة العقلية يُساعد على قدرة الفرد على الانتباه خاصة مع تخفيض مستوى الانفعالات السالبة، وبما يحقق افتراض تأثير اليقظة العقلية في الانتباه والذاكرة بصفة عامة والذاكرة الانفعالية بصفة خاصة، مثل سرعة الاستدعاء اللفظي والبصرى للكلمات الموجبة مقارنة بالكلمات السالبة، وهو ما يؤكد المفهوم الرئيسي للذاكرة العاملة الانفعالية بأنَّها الذاكرة التي تحتفظ بالمواقف الانفعالية للفرد وتخزينها لحين استدعائها في الموقف المناسب، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد المادة التذكرية مصحوبة بالانفعالات التي كانت مصاحبة لعملية التخزين.

التوصيات:

- الاهتمام بمكونات بما وراء المعرفة في إعداد برامج تنمية اليقظة العقلية للمتعلمين وتنفيذها لما لها من مردود على العمليات المعرفية، خاصة عمليات الذاكرة العاملة والانتباه، بما ينعكس على عمليات التعلم وتنمية المهارات الاجتماعية للمتعلم أيضا، واضعين في الاعتبار المكون الوجداني.
- الاهتمام بتدريب المتعلمين منخفضي الذاكرة على استخدام مكونات ما وراء المعرفة لليقظة العقلية من حفظ واستدعاء المعلومات خاصة في المواقف الانفعالية المختلفة.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد. (٢٠١١). **القدرات العقلية**. القاهرة، الأنجلو المصرية.

ثابت، محمد جعفر. (٢٠٠٥). العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض. مجلة **جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والإسلامية (٢)**، ص ص ٥١ – ٦٨٢.

جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٨). **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب السادس، التدريس والتعلم** – الأسس النظرية ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

خضر، ألطاف ياسين. (٢٠١٥). القلق الاجتماعي وعلاقته باليقظة العقلية لدى النساء العراقيات اللواتي يعشن في العراق واللواتي يعشن في بريطانيا (دراسة مقارنة). **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد ٤٤، ص ص ١– ١٨.

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

الشرقاوي، أنور. (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط٢. القاهرة، الأنجلو المصرية.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، وطلب، أحمد علي. (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٣٤**، ص ص ١–٧٥.

عبد الله، أحلام مهدي. (٢٠١٢). الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية، جامعة بغداد.

عبد الله، أحلام مهدي. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الأستاذ، العدد ٢٠٥، المجلد الثاني**، ص ص ٣٤٣ – ٣٦٦.

عزيز، شادية، وقاسم، سندس، وكريم، دعاء. (٢٠١٧). **اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة**. كلية التربية، جامعة القادسية.

الفرماوي، حمدي علي، ورضوان، وليد. (٢٠٠٩). **الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية**. ط١. دار الصفاء، عمان.

القطان، سامية عباس. (١٩٨٠). **كيف تقوم بالدراسة الإكلينيكية**، ط١. الأنجلو المصرية، القاهرة.

مختار، نهلة نجم الدين. (٢٠١٦). الذكاء الثلاثي الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الإعدادية. **مجلة الأستاذ، ملحق العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع**، ص ص ١١١– ١٣٦.

منصور، طلعت، الشرقاوي، أنور، وعز الدين، عادل، وأبو عوف، فاروق. (١٩٨٩). **أسس علم النفس العام**. الأنجلو المصرية، القاهرة.

يونس، أسمهان عباس. (٢٠١٥). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أواسط.

Aczel, B.& Mascaro, O. (2015). Metacognition and reasoning. Center for advanced academic studies. **University of Zagrab. VII Dubrovnik conference on cognitive science,** 21-23 May 2015.

Adam, M., & Malinowski, P. (2009). Meditation, Mindfulness, and cognitive flexibility**. Consciousness and cognition**, v.18. pp. 176-186.

Ager, K., Bucu, A., Albrecht, N. J. & Cohen, M. (2014). **Mindfulness in schools research project: exploring teacher and student perspectives**. RMIT University, Melbourne.

Anderson, J.R. (2005). **Cognitive psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alberts, H.,& Thewissen,R. (2011). The effects of a brief mindfulness intervention on memory for positively and negatively velenced

stimuli. **Mindfulness**, v. 2, pp. 73-77.

Baddeley, A. D. (2003). **Essentials of Human Memory**. Pyscholog Press ltd.

Banos, R.M. Medina, P.M. & Pascual, J. (2001). Explicit and implicit memory biases in depression and panic disorder. **Behavioral research**. V.39, pp.61-74.

Bear, R, A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. **Clinical psychology**: science and practice, 10.

Bishop, S. R., Lau, M, Shapiro, S., & Anderson, N. D. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition**. Clinical psychology: science and practice**, v.11, 3, pp. 230-241.

Black. D. S., & Fernando. R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower- income and ethnic minority elementary school children. **Journal of child & family studies**. V.23. pp. 1242-1246.

Brennan, J. M. (2016). **Mindfulness modulated attention with neuro feedback in multiple object tracking**. A thesis presented of the requirement for the degree master of arts to the faculty of the department of psychology.

Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Ficher, N.E., & Gold,J. S. (2014). A randomized controlled pilot trail of classroom- based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth grade children. **Journal of school psychology.** V.52. pp. 263-278.

Bower, G. H., Monterio, K.P., & Gilligan, S.G. (1978). Emotional mood as a context for learning and recall**. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 17, 573-587.

Brown, K. W., Rayn, R. M., & Creswell. I. D. (2007). **Mindfulness, theoretical foundations and evidence for its salutary effects**. Psychological inquiry. V.18. 4. pp. 211-237.

Buttle, H. (2011). Attention and working memory in mindfulness meditation practices**. The journal of mind and behavior**, v. 32,2, pp. 123-143.

Cardacioho, L. (2005). **Assessing mindfulness the development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance**. A thesis submitted to the faculty of Drexel University.

Cunha, M., Xavier, A., Martino, M., & Matos, M. (2014). Measuring Positive Emotional Memories in Adolescents: Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the Early

Memories of Warmth and Safeness Scale. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy,** V, 14, 2, pp.245-259

Davis, D, M & Hays, J, A. (2011). What are the bane fits of mindfulness? A practice review of psychology related research. **Psychotherapy**, 48, pp 198-208.

Delre, A. C., Fluckiger, C. F., Goldberg, S. B., & Hoyt. W.T. (2013). Mentoring mindfulness practice quality: an important consideration in mindfulness practice. Psychotherapy research. V.23.1. pp.54-66.

Deurr, M. (2008). **The use of meditation and mindfulness practice to support military care providers.** a prospectus. Report prepared to center for contemplative mind in society.

Easton, G. & Cantillon, P. (2015). Mindfulness for the clinical teacher. **Education for primary care**. V.28. pp. 24-25.

Eich, E. & Metcallfe, J. (1989). Mood dependent memory for internal versus external events. Journal of experimental psychology: learning, **Memory, and Cognition**, 15, 443-455.

Efklides, A. (2008). Metacognition experiences: the missing link in the self – regulated learning process. **Educational psychology review.** V. 18. 3. Pp. 287-291.

Enoch, M. R. (2015). **Using mindfulness to increase directed attention, self-control, and psychological flexibility in children**. A dissertation for the doctor philosophy. Illinois University.

Felver, J. C. (2013). **Understanding children self- regulation: an analysis of measurement and change in the context of a mindfulness – based intervention**. A dissertation presented to the department of special education and clinical sciences. University of Oregon.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. **Amercan psychologist**. V.50, pp. 21-45.

Godden, D. R., and Baddeley, A. D. (1975). Context-dependent memory in two natural environments: on land and under water. British **Journal of Psychology**, 66, 325-331.

Gucht, K. V., Takano, K., Kuppens, P., & Racws, F. (2016). ***Mindfulness***. V.8 . pp. 797-806.

Harpin, S. B., Rossi,A., Kim, A., & Swanson, L. (2015). Behavioral impacts of a mindfulness pilot intervention for elementary school student. **Education**. V.137.2. pp. 149-156.

Hurk, P., Giommi, F., & Barendregt, H. (2012). **Meta- awareness as fundamental working mechanism in mindfulness meditation**. http://ftb.science.ru.nl/compMath.found/fg.LWS.pdf.

Hussain, D. (2015). **Meta-cognition in mindfulness: a conceptual analysis**. *Psychological thought*. V. 8. 2. pp.132-141.

Jarutawai, N., Lowsuwansiri, A., Taechamaneesathid, P., Wong, Y. Y., Vasuratna, V., & Chongphaisal, P. (2014). Mindfulness training at school in Thailand: an experimental approach. **International journal of information and education technology**. V.4.1. pp. 123-126.

Jankowski, T. & Holas, P. (2014). Metacognition model mindfulness. **Consciousness and cognition**. V. 28. Pp. 64-80.

Jeffrey, M.G., Juberg, M. K., Mayton, M., Iames, K., & Rogers, H. (2014). A randomized controlled trail of Koru: a mindfulness program for college student and other emerging adults. **Journal of american college health**. V. 62.4. pp 222-223.

Jha, A.p. Stanley, E.A, Kiyonaga, A. Wong,L. & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memeory capacity and affective experience. **Emotion**, v.10, 1, pp.54-64.

Kabat-Zinn. J. (2003). Mindfulness- based intervention in context: past, present, and future. *Clinical psychology: science and practice*. V. 10,2, pp. 144-156.

Klein, N. E. (2015). **Mindfulness – Based practice in schools**. A capstone project submitted in partial fulfilment of the requirement for the Master of Science degree in counselor education at Winona state university.

Longer, E, J. (1989). Mindfulness. New York: Merloyd Lawrence.

Mark, W, & Danny, P. (2015). **Mindfulness**: a critical guide to finding peace in a frantic world. Piaktus.

Masten, AS., Read, M.J. (2002). **Resilience in development**. In., Snyder C.R., & Lopez, S.J. (Eds), Handbook of positive psychology, New York: wiely.

Moorhead, C., Winfield, J. & Freeston, M. (2016). Becoming a more mindful practitioner: the effectiveness of a mindfulness- based CBT course in meeting training needs for clinical staff in adult mental health urgent care services. **The cognitive behavior therapist**. V.9.4. pp 1-19.

Murrell, A. R., Lester, E. G, & Sandoz, E. (2015). Groonding turbulent minds: the challenges of mindfulness- based

intervention for college students with ADHD and how to overcome them**. Journal of college student psychotherapy**. V.29. pp. 314-328.

Owens, J., Bower, G. H., & Black, J. B. (1979). **The "soap opera" effect in story recalls**. Memory & Cognition, 7, 185-191.

Quach, D., Mano, K. E., Alexnder, K. (2016). A randomized controlled trail examining the effect of mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. **Journal of adolescent health**. V.58, pp. 489-496.

Reder, L. M. (1982). Plausibility judgment versus fact retrieval: Alternative strategies for sentence verification. **Psychological Review**, 89, 250-280.

Reichl, K. A., & & Lawlor, M.S.(2010). **The effects of a mindfulness – based education program on pre- and early adolescent well – being and social and emotional competence. Mindfulness. September**. www.researchgate.net/ publication/ 225878804.

Schraw, G., Dennison, R. S. (1995). Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 460-475.

Shapiro, S.L. Carlson, L.E. Astin, J. A.& Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. **Journal of clinical psuchology**. V.62, 3, pp. 373-386.

Siyaguna, T. J. (2016). **Do highly minful individuals experience less interference as a result of better attention control and emotion regulation**. Athesis for master dgree of science. North Dakota state University.

Tarrasch, R. (2017). **Mindful schooling: better attention regulation among elementary school children who practice mindfulness as a part of their school policy.** Journal of cognitive enhancement. DoI 10.1007/s41465-017-0024-5.

Teasdate, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and modification of mood disorders. **Clinical psychology and psychotherapy**. V.6.2. pp. 146-155.

Teasdate, J. D, Moor, R. G., William, S., & Segal. Z.V. (2002). Metacognition awareness and prevention of replace in depression: empirical evidence. **Journal of consulting and clinical psychology,** v.70, 2, pp.275-287.

Teasdate, J. D., & Russell, M. L. (1983). Differential effects of induced mood on the recall of positive, negative and neutral

words. **British Journal of Clinical Psychology**, 22, 163-171.

Vacca, R.T. (2005). From Efficient Decoders to Strategic readers, **Educational Leadership**, Vol. 60, No. 3.

Van Vugt, M. K., & Jha, A.P. (2011). **Investigating the impact of mindfulness meditation training on working memory: a mathematical modeling approach**. Cognitive, affective, & behavioral neuroscience. V. 10,2. DOI.10.3758/sl.3415-011-0048-8.

Viafora, D.P., Mathiesen, S. G., & Unsworth, S. J. (2015). Teaching mindfulness to middle school students and homeless youth in school classroom. **Journal of child & family studies**. V.24. pp. 1179-1191.

Weare, K. (2012). **Evidence for the imact of mindfulness on children and young people. The mindfulness in school project**. University of Exeter. www.mindfulnessschools.org.

Wejjer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., & Bogels, R. (2014). The effectiveness of a school- based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfuleness*.v.5. pp. 238-248.

Walls, A. (2000). **Emotional disorders and metacognition. Innovative cognitive therapy. Chichester**. United Kingdom: john wiely & sons.

Walls, A. (2002). Metacognition and mindfulness: an information processing analysis**. Clinical psychology: science and practice**, v. 9,1 pp. 95-100.

Walls, A. (2005). Detached mindfulness in cognitive therapy: a metacognition analysis and ten techniques. **Journal of rational – emotive & cognitive – behavior therapy.** V.23, 4, pp.337-355.

Wolfe, D.R., Sacchet, M., Hastings, E., Roth, H., & Britton, W. (2012). Mindfulness training alters emotional memory recall compared to active controls: support for an emotional information-processing model of mindfulness. *Human Neuroscience*, v.6, pp.1-15.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., Davied, Z., & Goolkasian, K. (2010). Mindfulness meditation improves cogntion: evidence of brief mental training. **Consciousness and cognition**. pp. 1- 9. DOI.10.1016/j.concog.2010.03.014.