الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد

د/ كمال إسماعيل عطية حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة بنها

الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد

د/ كمال إسماعيل عطية حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة بنها

مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى بيان درجة إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة (المرتبط منها بالمحاضرات، والاستذكار والتعلم ، والامتحانات) وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، لدى عينة تكونت من (٢٦٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها (تخصصات دراسية مختلفة)، طُبقت عليهم أدوات الدراسة ، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise أشارت النتائج إلى إسهام بعض الأبعاد (للمتغيرات قيد البحث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على نحو دال إحصائيا، وإن تباينت هذه الأبعاد بتباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد

د/ كمال إسماعيل عطية حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة بنها

مقدمة الدراسة:

يُعد البحث في مجال التعلم المُنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning بحثًا في أحد المجالات التربوية المهمة بصفة عامة، وفي إطار علم النفس التربوي على وجه الخصوص، ويتفق بعض الباحثين في أن التعلم المنظم ذاتيًا ينطوى على المشاركة الإيجابية للمتعلم في المهام الأكاديمية المختلفة، من خلال تنشيط المعرفة والتخطيط والتنفيذ والمراقبة وضبط أنشطة التعلم، بالإضافة إلى دور المكونات الدافعية في توجيه المتعلم نحو تحقيق أهداف التعلم المختلفة (Corno, 2001; Paris & Paris, 2001; Pintrich,1995, 1999, 2000, 2004; Dresel & Haugwitz, 2005)، وشهدت العقود الثلاثة الأخيرة إهتمامًا ملحوظًا بالتعلم المنظم ذاتيًا – من قبل الباحثين– بهدف تحديد ماهيته، والتعرف على درجة تأثره بكل من العوامل البيئية، والعوامل الشخصية، وكذلك درجة تأثيره في نواتج التعلم المختلفة (لطفي عبد الباسط ،١٩٩٦؛ عزت عبد الحميد، ١٩٩٩؛ كمال اسماعيل، ٢٠٠٠، ٢٠١٦؛ Cheng, 2011; Rowe & Rafferty, 2013; Harder & Abuhamdieh, 2015; Lee, Moon & Cho, 2015).

ويشير (Zimmerman,1990b) إلى دور كل من المؤثرات الشخصية: (فاعلية الذات، والمعرفة، وعمليات ماوراء المعرفة، والأهداف، والحالة الوجدانية)، والمؤثرات السلوكية (مثل: الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، ورد الفعل الذاتي)، والمؤثرات البيئية (الأحداث الاجتماعية، والخصائص المادية لبيئة التعلم، وخصائص المهمة، والناتج الخارجي) كمحددات للتعلم المنظم ذاتيًا.

ويُوصف الطلاب المُنظمين ذاتيًا بأنهم ذوي اندماج نشط وفعال في عمليات التعلم أثناء تأسيس وإدارة ومراقبة وضبط المصادر البيئية المعرفية والسلوكية، بهدف تحقيق التعلم المرغوب، وإنجاز الأهداف الأكاديمية المطلوبة (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). وفي هذا الصدد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (Vrugt & Oort, 2008; Sadi & Uyar, 2013; Kaya & Kablan, 2013) إلى التأثير الموجب لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التحصيل الدراسي، وتتناول الدراسة الحالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا انطلاقًا من أهميتها، ودورها في مخرجات التعلم، وبحثًا عن الكيفية التي تؤثر بها بعض المتغيرات النفسية المصاحبة للطلاب (مثل: انفعالات الإنجاز Achievement emotions، واليقظة العقلية Mindfulness) في المواقف الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث ينظر (Pekrun , Goetz , Daniels , Stupnisky & Perry, 2010) إلى انفعالات الإنجاز على أنها تلك الانفعالات التي تتصل على نحو مباشر بأنشطة الإنجاز الأكاديمي، أو بمخرجات التعلم، وتتضمن كافة الانفعالات فى صورتيها (الإيجابية، والسلبية) التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم.

ويلتمس الباحث ثمة علاقة بين الحالة الانفعالية في السياق الإنجازي والتعلم المنظم ذاتيًا، حيث يشير (Jarrell, Harley, Lajoie & Naismith, 2015) إلى أن النجاح والفشل المُدرك ينتج استجابات انفعالية ذات تأثير قوي فى التعلم، والقرارات التعليمية المستقبلية، بالإضافة إلى التأثير فى كل من الدافعية والسلوك، لذلك فمن الضروري فهم انفعالات الإنجاز التي ترتبط بمخرجات وأنشطة السلوك الإنجازي، ودورها في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتركز الدراسة الحالية على انفعالات الإنجاز ذات الصلة بالماضي: (الفخر Pride، والخجل Shame)، وتكتسب هذه الانفعالات أهميتها من إسهامها في تكوين التقييمات المستقبلية، والتأثير في كل من: الحالة الانفعالية الراهنة والمتوقعة (مثل القلق، والأمل).

وقد أولى (Zimmerman,1990b, 2008) أهمية للحالة الوجدانية للمتعلم بإعتبارها أحد المحددات الشخصية للتعلم المنظم ذاتيًا، وأشار إلى أهمية كل من الجوانب: الدافعية والانفعالية لما لهما من دور فعال في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى المواقف التعليمية المختلفة، فضلًا عن تركيز بعض من الباحثين مثل (كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٦؛ Pintrich & De Groot,1990; Neuville, Frenay & Bourgeois,

(2007; Banisaeid & Huang, 2015 على دور الجوانب الدافعية (مثل: فاعلية الذات، وتوجهات الهدف، وقيمة المهمة، ودافعية التعلم والدافعية الداخلية والخارجية) في التعلم المنظم ذاتيًا، في حين لم تنل الانفعالات القدر الكاف من الاهتمام – وخاصة على مستوى الدراسات العربية– ويشير (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Ainley & Ainley, 2011; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) إلى أهمية انفعالات الإنجاز (الموجبة) للتعلم المنظم ذاتيًا، والمشاركة النشطة من قبل الطلاب في عملية التعلم، والحاجة إلى مزيد من الدراسات في هذا الجانب. ويشير (Pekrun, 2000, 2006) إلى افتراض ارتباط تأثير انفعالات الإنجاز Achievement emotions في التحصيل الدراسي بالميكانيزمات الدافعية والمعرفية (مثل المصادر المعرفية، دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم) وهو أمر يحتاج إلى المزيد من الدراسة. كما تشير نتائج بعض الدراسات الأجنبية– القليلة التي تمكن الباحث من الحصول عليها– مثل دراسة (Yip & Leung, 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الخجل الأكاديمي واستراتيجيات إدارة بيئة التعلم والتنظيم السلوكي، في حين تشير نتائج دراسة (Calik, 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الخجل واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتشير نتائج دراسة (Leung & Wong, 2013) إلى عدم وجود مسار دال احصائيًا بين الخجل واستراتيجيتي التسميع والتنظيم، في حين يوجد مسار موجب دال إحصائيًا بين الخجل وكل من التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي واستراتيجية التفصيل، كما يوجد مسار موجب ودال إحصائيًا بين الفخر وكل من التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي واستراتيجية التنظيم، وعدم وجود مسار دال إحصائيًا بين الفخر وكل من استراتيجيتي التسميع والتفصيل. كما أشارت نتائج دراستا (Villavicencio & Bernado, 2013; Claik, 2014) إلى أن الفخر يرتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا باستراتيجيات إدارة بيئة التعلم والتنظيم السلوكي، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وفي ضوء ما سبق يعتقد الباحث في أهمية دراسة دور انفعالات الإنجاز :(الفخر" كانفعال موجب"، والخجل " كانفعال سالب") في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بهدف الكشف عن تأثيرهما، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بذلك.

ومن جانب أخر تركز اليقظة العقلية Mindfulness على وعي الفرد بالخبرات، وملاحظة هذه الخبرات أثناء حدوثها، دون تقييم عما إذا كانت هذه الخبرات جيدة أو سيئة (Kabat-

(Zinn, 2006. وتتضمن اليقظة العقلية النظر إلى الأفكار والانفعالات كأحداث عقلية عابرة، بدلًا من الاندماج فيها، أو فحصها، أو التفاعل الزائد معها. ويشير كل من (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Andrson, Carmody et al., 2004 إلى اليقظة العقلية على أنها تتضمن مكونين هما: المكون الأول ويتضمن ميكانيزم تنظيم الانتباه الذاتي للخبرة المباشرة لزيادة التعرف على الأحداث العقلية في اللحظة الراهنة، المكون الثاني ويتضمن ميكانيزم التطبيق العملي المباشر للاتجاه نحو خبرات الفرد في اللحظة الحالية، التي يمكن تصورها من خلال الرغبة في المعرفة والانفتاح والقبول.

ويعتقد الباحث أن مهام التعلم الأكاديمية تشير إلى نوع من الخبرة المباشرة، والتى من الممكن أن تتأثر بالانتباه المنظم ذاتيًا(مكون من مكونات اليقظة العقلية)، وقد يرتبط ميكانيزم التطبيق العملي المباشر باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، إلا أن الباحث الحالي لا تتوافر لديه دراسات عربية تدعم هذا التصور، مما دعاه إلى دراسة ذلك.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بالبحث في اليقظة العقلية – في الدراسات الأجنبية – بصفة عامة إلا أنها لم تلق القدر الكاف من الاهتمام في السياق الأكاديمي، وخاصة على المستوى العربي، ويشير كل من (Shapiro, Oman, Thoresen, Plante, & Flinders, 2008; Parto & Beshant, 2011) إلى ارتباط اليقظة العقلية بالشعور بالسعادة والاستقلالية والتنظيم الذاتي، ومن جانب ثان يشير كل من (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wang & Gelfand, 2010) إلى الدور الذى تقوم به اليقظة العقلية فى تحسين سعة الذاكرة العاملة، ومن جانب ثالث يشير كل من (Caldwell, Harrison, Adams, Quin, & Greeson, 2010; Brown & Ryan, 2003) إلى إرتباطها بالقدرة على تحسين التنظيم الذاتي والسلوك المنظم ذاتيًا، والحالة الانفعالية الموجبة، ومن جانب رابع تشير دراسة كل من (Dubert, Schumacher, Locker Jr, Gutirrrez & Barnes, 2016) إلى الدور الذى تقوم به فى التأثير على نحو موجب ومباشر ودال إحصائيًا في تنظيم الانفعال.

وتزود تدريبات اليقظة العقلية المتعلم بطرق إثراء التعلم، والتعلم العميق، والتي تساعد في إنجاز المهام الشخصية والأكاديمية (Huland, 2009 as cited in Howell & Buro, 2011)، كما يمكن التماس العلاقة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك في حدود التأثيرات السلوكية (المرتبطة بالملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي وردالفعل الذاتي) وهي جوانب سلوكية تحدد التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لتصور (Zimmerman,1990b)، وتجدر الإشارة

إلى أن الباحث لم يحصل على دراسات عربية تناولت الكيفية التي ترتبط بها اليقظة العقلية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وإن ظهر عبر السنوات القليلة الماضية شيء من الاهتمام (على مستوى الدراسات الأجنبية) حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (Trevisani, 2014; Aliakbari, Ghoreyshi, 2014; Hillgaar, 2011; Howell & Buro, 2011) إلى ارتباط أبعاد اليقظة العقلية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وإن تباينت طبيعة هذه العلاقة عبر الدراسات، فضلًا عن تباين أبعاد كلًا المتغيرين، مما دعا الباحث إلى دراسة ذلك.

مشكلة الدراسة:

تشير نماذج التعلم الاجتماعي المعرفي إلى أهمية استرتيجيات التنظيم الذاتي في نواتج التعلم المختلفة، ويستند التعلم المنظم ذاتيًا إلى افتراض مؤداة " أن المتعلم يسهم بفاعلية كبيرة فى تحقيق أهداف التعلم، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للعمليات العقلية بصورة ذاتيَّة فردية " (Schunk, Pintrich & Meeca, 2008, 58-59)، كما يرى (Demirtas, 2013) أن التعلم المنظم ذاتيًا يُزيد من دافعية الطلاب في مواصلة الجهد، والمثابرة في إكمال المهام والأنشطة الأكاديمية بكفاءة وفعالية، ويتأثر بنمط تفكير الطالب. ويصبح التعلم أكثر فاعلية عندما يُوجه ذاتيًا، ويعتبر البعض أن من أهداف المؤسسة التعليمية تنشئة متعلمين لديهم القدرة على الاستقلال الذاتى فى التعلم- وبصفة خاصة فى مرحلة التعليم العالى- (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ١)، ويشير ذلك إلى أهمية الدور الذى تقوم به استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى مخرجات التعلم المختلفة، كما يمكن القول بتباين مخرجات التعلم طبقًا لانفعالات الإنجاز(حيث يمكن أن ترتبط الانفعالات الموجبة على نحو موجب بمخرجات التعلم الأكاديمية، وفي المقابل قد ترتبط الانفعالات السالبة على نحو سالب بتلك المخرجات)، وهنا يشير (Chiang & Liu, 2014) إلى دور انفعالات التنشيط الموجب في حث وتشجيع الطلاب على التعلم، في حين ترسل انفعالات التثبيط إشارات إلى بطء السير في عملية التعلم، وتؤدي انفعالات التنشيط السالب إلى دفع الطلاب لمعالجة العقبات أو تجنب الفشل، في حين تؤدي انفعالات التثبيط السالب إلى إدراكات منخفضة للقدرة (أي يدرك الفرد نفسه على أنه ذو قدرة منخفضة)، كما يمكن أن تؤدي اليقظة العقلية دورًا في عملية التعلم. وانطلاقًا من أهمية هذه المتغيرات، وعدم وجود دراسة عربية – في حدود علم الباحث – تناولت طبيعة علاقة كل من انفعالات الانجاز (الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي)

واليقظة العقلية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة ذلك. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال أبعاد كل من: انفعالى الإنجاز (الفخر، والخجل) الأكاديمي ، واليقظة العقلية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التسميع؟

٢. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التنظيم؟

٣. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التفصيل؟

٤. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التخطيط؟

٥. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية؟

٦. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية تنظيم الوقت والبيئة؟

٧. هل تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية طلب المساعدة؟

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة الحالية في:

١. توفير خلفية نظرية ترتبط بمتغيرات الدراسة وخاصة انفعالات الإنجاز واليقظة العقلية حيث يعتقد الباحث في حداثتهما على مستوى الدراسات العربية.

٢. **ترجمة مقاييس:** الفخر والخجل واليقظة العقلية، والتحقق من خصائصهم السيكومترية.

٣. **بيان درجة إسهام كل من:** الفخر والخجل (عبر السياقات الأكاديمية المختلفة سواء المرتبط منها بالمحاضرات أو الاستذكار أو المرتبط بالامتحانات ونتائجها) وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تعلم الطلاب، وما أشار إليه بعض الباحثين من أهمية دراسة انفعالات الإنجاز، واليقظة العقلية بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيًا، وتكمن هذه الأهمية أيضًا فيما تقدمه من إطار نظرى يتناول كل من: انفعالات الإنجاز، واليقظة العقلية واللذان لم ينالًا القدر الكاف من البحث والدراسة فى البيئة العربية على قدر علم الباحث.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما تقدمه من أدوات جديدة للقياس فى البيئة العربية، وفيما تتوصل إليه من نتائج يمكن توظيفها فى مجال البحث في علم النفس التربوي بصفة خاصة، وفى مجال العملية التعليمية بصفة عامة، وذلك من خلال توجيه نظر الباحثين والقائمين على المؤسسات التعليمية لأهمية المتغيرات قيد الدراسة، وتفعيل دور انفعالات الإنجاز واليقظة العقلية في كل من البحوث النفسية والتربوية ومواقف التعلم المختلفة كما تمارس في المؤسسات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: التعلم المنظم ذاتيًا Self-regulated learning: ويعرف على أنه "عملية نشطة بنائية يحدد فيها المتعلمين أهدافهم من التعلم ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم وفي ذات الوقت توجه هذه العملية وتقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق في البيئة"(Pintrich, 1999, 2000, 2004)، ويتحدد إجرائيًا بدرجات الطلاب على مكونات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم، وهى الاستراتيجيات:

المعرفية (التسميع ، التفاصيل والتنظيم)، وما وراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية)، وإدارة الموارد (تنظيم البيئة والوقت، وطلب المساعدة).

ثانيًا: انفعالات الإنجاز Achievement emotions: وتعرف بأنها تلك الانفعالات التي تتصل على نحو مباشر بأنشطة الإنجاز الأكاديمي، أو بمخرجات التعلم، وتتضمن كافة الانفعالات (الإيجابية أو السلبية) التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم، وتعكس حالة شعورية وخبرة انفعالية سارة في حالة الانفعالات الموجبة، وحالة شعورية وخبرة انفعالية غير سارة في حالة الانفعالات السالبة، وتظهر في السياق الأكاديمي سواء أثناء المحاضرات أو الاستذكار أو قبل أو أثناء أو بعد الامتحانات (Pekrun et al., 2010).

- **الفخر الأكاديمي** Pride: ويُعرف على أنه الولع باستعادة الخبرات الماضية وهو انفعال موجب ينشأ من الاعزاءات الداخلية للنجاح "عزو النجاح إلى عوامل داخلية" (Pekrun, 2006). ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفخر الأكاديمي المستخدم (الأبعاد والدرجة الكلية).
- **الخجل الأكاديمي** Shame: ويُعرف على أنه "انفعال سالب ينتج عن التقييم السلبي للذات في ضوء التغذية الراجعة السلبية لنتائج الاختبارات والأداء Pekrun & (Stephens, 2010). ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الخجل الأكاديمي المستخدم (الأبعاد والدرجة الكلية).

ثالثًا: اليقظة العقلية Mindfulness: وتُعرف على أنها مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلًا من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون اصدار أحكام (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على أبعاد مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية المستخدم (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم ، وعدم التفاعل).

حدود الدراسة: وتتمثل في متغيرات الدراسة وتشمل: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والفخر والخجل كانفعالين من انفعالات الإنجاز، واليقظة العقلية. والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعالجات الاحصائية. والعينة التي تُجرى عليها الدراسة الميدانية من بين طلاب السنة الثانية بكلية التربية جامعة بنها، موزعين على تخصصات دراسية مختلفة، ويدرسون مقررًا في علم النفس التربوي في الفصل الدراسي الأول (العام الجامعي ٢٠١٦ -٢٠١٧م).

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يعرض الباحث في الجزء التالي لمفاهيم الدراسة، وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يشير التنظيم الذاتي إلى الأفكار والمشاعر والأفعال التي تنتج ذاتيًا، وتُخطط وتُعدل بشكل منظم للتأثير في دافعية الفرد وتعلمه (Schunk & Ertmer, 2000)، ويؤدي استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى تحسين التعلم والأداء الأكاديمي (Zimmerman, 2008) . ويشير (Pintrich& De Groot,1990; Pintrich, 1999 , 2000, 2004) إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على أنها الطرق التي يستخدمها الطلاب بهدف تنظيم أنفسهم، والتحكم في عمليات تعلمهم، وتتضمن: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد.

يشير التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية إلى التفاعل بين الفرد وعناصر البيئة، حيث يكتسب الفرد معارفه ومهاراته من خلال تنشيط العمليات المعرفية والمحافظة عليها، ويُنظر إلى الفرد باعتباره مُقيد بعوامل خارجية (سياسية، اقتصادية، اجتماعية..) وأخرى داخلية (بيولوجية، انفعالية، معرفية)، ويعكس التعلم المنظم ذاتيًا امتلاك الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة لتحديد وتقييم وتعديل أهدافهم وسلوكهم واستراتيجيات تعلمهم (Zimmerman,1990b, 2000, 2008; Hadwin, Oshige, Gress & Winne, 2010; Winne, 2015). ويتناول الباحثون بالتفسير الكيفية التي يبادر ويباشر بها الطلاب عمليات تعلمهم على المستوى ما وراء المعرفي والدافعي والسلوكي، فالطلاب المنظمون ذاتيًا – في إطار ما وراء المعرفة– يخططون وينظمون ويراقبون ويقيمون تعلمهم

على نحو ذاتي، وفي إطار الدافعية يدرك الطلاب أنهم أكفاء Competent وذو فاعلية ذاتية ومستقلون، وعلى المستوى السلوكي يعمل الطلاب على إيجاد البيئة المناسبة التي تجعل التعلم أقرب إلى الكمال (Zimmerman, 1990b).

ويفترض (Zimmerman,1990a) أن المتعلمين يستخدمون عمليات التنظيم الذاتي بدرجات مختلفة عند اكتساب المعارف والمهارات الأكاديمية، إلا أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا يتسمون بالوعي بالعلاقة بين عمليات التنظيم الذاتي ومخرجات التعلم (كيفية تأثير استراتيجيات محددة في مخرجات التعلم)، وكذلك بأن الإرادة في استخدام هذه الاستراتيجيات تدفع إلى إنجاز الأهداف الأكاديمية، كما يُعد الاستخدام المنظم لما وراء المعرفة والدافعية والاستراتيجيات السلوكية خاصية رئيسة للمتعلمين المنظمين ذاتيًا.

والتعلم المنظم ذاتيًا عملية دائرية تنقسم إلى ثلاث مراحل هي:

١. **مرحلة التدبر** Forethought: حيث يحدد الفرد أهدافه، ويخطط لكل الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف.

٢. **مرحلة الأداء** Performance: وتتضمن تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تخطيطها في المرحلة السابقة، بالإضافة إلى التحكم في أداء المهام، وعمليات التعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية، وفاعلية الذات، والتوقعات الذاتية.

٣. **مرحلة رد الفعل الذاتي:** ويوظف فيها الفرد كل الخبرات والمعارف السابقة لكي يتم استئناف دائرة التعلم المنظم ذاتيًا (Usher & Pajares, 2008; Chaves-Barboza, Trujillo-Torres & Lopez-Nunez, 2015; Zimmerman, 2015).

وبالرغم من تعدد النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيًا، إلا إنها تركز على استخدام كل من: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد(Pintrich & De Groot,1990 ; Pintrich, 1995,1999, 2000, 2004)، ويستند التعلم المنظم ذاتيًا على المبادئ والافتراضات الآتية:

- المتعلم نشط وبناء Constructive, Active: ويتم التركيز على إيجابية المتعلم.
- إمكانية الضبط Potential for control: وتتمثل فى ضبط المعرفة والسلوك.
- الهدف، والمحك أو المعيار: حيث يضع الفرد اهدافًا يسعى إليها، ثم يقوم بمتابعة تقدمه نحو الهدف فى ضوء المحكات أو المعايير الموضوعة.
- الوسطية Mediation: بمعنى أن أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا تعد وسيطًا بين الشخصية والسياق والتحصيل (Pintrich, 2000, 2004).

ويتضمن النموذج Pintrich للتعلم المنظم ذاتيًا أربع مراحل هى: التخطيط والتنشيط، والمراقبة والتوجيه، والضبط (التحكم)، ورد الفعل والتأمل (عمليات التنظيم)، وفى كل من المراحل الأربع يتم ممارسة أنشطة التنظيم فى مجالات مختلفة هى: المجال المعرفى، والدافعى، والسلوكى، والسياق. ووفقًا لهذا النموذج يتكون التعلم المنظم ذاتيًا من مكونيين أساسيين هما:

أ: المكون الدافعى ويتضمن:

١. مكون التوقع Expectancy: ويعكس معتقدات الفرد عن قدرته على أداء المهمة.
٢. مكون القيمة Value: ويشير إلى أهداف الفرد وقيمة وأهمية المهمة بالنسبة له.
٣. المكون الوجدانى Affective: ويشير إلى رد الفعل الوجدانى تجاه المهمة.

ب: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتتضمن:

١- استراتيجيات التعلم المعرفية وتشمل:

- استراتيجية التسميع: وتتضح في تكرار المادة التي يتم تعلمها، ووضع خطوط أو علامات تحت أجزاء من النص وتركيز الانتباه عليها بهدف حفظها.
- استراتيجية التنظيم: وتتضح في تحديد الأفكار الرئيسية، وعمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم أفكار المادة مثل عمل مخطط، أو خريطة للأفكار المهمة، وعمل أشكال توضيحية للموضوع.

- استراتيجية التفصيل: وتتمثل في إعادة صياغة أو تلخيص المادة المراد تعلمها، وعمل المقارنات، وتدوين الملاحظات، وعمل أسئلة وإجابات لها، شرح أفكار المادة التى تم تعلمها.

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتضمن:

- **التخطيط:** وتتحدد بوضع أهداف للدراسة، وتحديد سبل تحقيق هذه الأهداف، وتحليل المهمة لتحديد المشكلات التى يمكن أن يواجهها المتعلم وتصور كيفية مواجهتها.
- **المراقبة الذاتية:** وتعني متابعة الفهم والانتباه أثناء الاستذكار، أو الإصغاء للمحاضرة، واختبار الذات عن طريق توجيه الأسئلة للتأكد من حدوث عملية الفهم. وتفيد عملية المراقبة في تعديل السلوك ليتسق مع الهدف.

٣- استراتيجيات إدارة الموارد وتتضمن:

- **إدارة وقت وبيئة الدراسة:** وتعكس قدرة الطالب على أن ينظم بيئة الاستذكار بتجنب مشتتات الانتباه، ووقت الاستذكار بتنظيم الوقت ووضع الجداول الزمنية التي تتناسب ومتطلبات المهمة.
- **طلب المساعدة:** ويتضمن طلب العون من الآخرين (المعلمين والأقران)؛ فالطالب الجيد هو القادر على تحديد الشخص الذى يمكن أن يمده بالمساعدة.

(Pintrich, 1995, 1999, 2000, 2004; Pintrich, Smith, Gracia & McKeachie,1993; Pintrich & De Groot, 1990).

ويعتقد الباحث أن نموذج Pintrich في التعلم المنظم ذاتيًا أكثر النماذج انتشارًا واستخدامًا فى دراسات التعلم المنظم ذاتيًا. وقد أُعد هذا النموذج استنادًا إلى العديد من الدراسات التى قام بها وزملاؤه فى جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، انطلاقًا من النظرية الاجتماعية- المعرفية. ويتسم هذا التصور بالشمولية حيث يتضمن الاستراتيجيات

المعرفية، وما وراء المعرفية، والجوانب الدافعية، والسلوكية، والبيئية. وتعتمد الدراسة الحالية على هذا التصور.

ثانيًا: انفعالات الإنجاز Achievement emotions **:**

الانفعالات عملية نفسية تتشكل – كظاهرة متعددة الأوجه– من جوانب وجدانية ومعرفية ودافعية وفسيولوجية، ويتم تمثُّلها عقليًا في العقل الواعي، ويمكن التعبير عن هذه التمثيلات العقلية بشكل لفظي أو غير لفظي، حيث يخبُر الطلاب تنوعًا كبيرًا في الانفعالات في سياق العمل الأكاديمي، سواء المتعلق منه بالانتباه فى قاعة الدرس (أثناء المحاضرات)، أو الاندماج في الاستذكار أو في موقف الاختبار. ويشير مصطلح انفعالات الإنجاز إلى الانفعالات التي ترتبط بقوة وعلى نحو مباشر بأنشطة الإنجاز ومخرجاته، وينظر البعض إلى الانفعالات على أنها نتيجة لمخرجات الإنجاز، ويعتقد البعض الآخر أنها يمكن أن تُحث أثناء الأنشطة الإنجازية (Pekrun, 2006).

وتضع نظرية التحكم – القيمة Pekrun's control- value theory تصورًا نظريًا ديناميًا يتكون من التقييمات المعرفية، والمقدمات (السوابق) الموقفية، والتعلم، ومخرجات الإنجاز، ويشير هذا التصور إلى العلاقات المتبادلة بين كل عنصر ودوائر التغذية الراجعة الموجبة والسالبة. ويتم النظر إلى انفعالات الإنجاز في ضوء تصنيف ثلاثي الأبعاد يبين بنية الانفعالات (Pekrun,1992; Pekrun, Frenzel, Goetz & perry, 2007; Pekrun & Stephens, 2010) ويشمل: تركيز الموضوع Object focus (انفعالات النشاط – انفعالات المخرج "الناتج")، والتكافؤ Valance (موجب– سالب)، ودرجة التنشيط (تنشيط – تثبيط) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) : انفعالات الانجاز وفقا لنظرية التحكم- القيمة (نقلاً عن Pekrun & Stephens, 2010).

تركيز الموضوع	موجب		سالب	
	تنشيط	تثبيط	تنشيط	تثبيط
النشاط	الاستمتاع	الاسترخاء	الغضب – الإحباط	الضجر
النواتج التوقعة	البهجة- الأمل	الراحة	القلق	اليأس
النواتج المتعلقة بالماضى	البهجة- الفخر- الامتنان	القناعة- الراحة	الخجل- الغضب	الحزن- خيبة الأمل

ويُعد– في إطار بعد التكافؤ– الاستمتاع Enjoyment، والفخر Pride، والأمل Hope والراحة Relief انفعالات موجبة، في حين يُعد الغضب Anger، والخجل Shame، واليأس Hopelessness والضجر Boredom انفعالات سالبة، ويُصنف بعد التكافؤ على أنه بعد ثنائي القطب، ويصنف بعد درجة التنشيط على أنه متعدد الأبعاد Multiplor، حيث يتضمن التنشيط الإيجابي انفعال الاستمتاع، والأمل، والفخر، والبهجة Joy، والامتنان Gratitude، في حين يتضمن التثبيط الإيجابي انفعال مثل الاسترخاء Relaxation والراحة، والقناعة "الرضا" Contentment، ويتضمن التنشيط السالب انفعالات الغضب، والقلق، والخجل، والإحباط، في حين يتضمن التثبيط السالب الضجر، واليأس، وخيبة الأمل Disappointment، والحزن Sadness.

ويميز هذا التصور بين انفعالات الإنجاز في ضوء تركيز الموضوع (انفعالات النشاط مقابل انفعالات الناتج)، وترتبط انفعالات النشاط بالقدرة على التحكم في الأنشطة وقيمتها، فإذا كان النشاط قابل للتحكم فيه، وذا قيمة موجبة كان الاستمتاع هو الخبرة الانفعالية التي يمكن إدراكها، وإذا كانت قيمته سالبة يظهر انفعال الغضب، ويُستحث انفعال الإحباط إذا كانت الأنشطة ذات قيمة، مع عدم إمكانية التحكم فيها على نحو كاف.

وترتبط انفعالات الناتج بنواتج الأنشطة الانجازية، وتشمل الانفعالات المتوقعة (المأمولة) Rospective emotions – يطلق هذه التسمية على الانفعالات المتوقعة حيث إمكانية حدوث كل من النجاح والفشل– أو الانفعالات ذات الصلة بالماضي Retrospective، وعندما يكون التحكم مرتفعًا، وتركيز الفرد مُنصبًا على النجاح يظهر انفعال البهجة Joy، في حين يظهر انفعال الراحة Relief إذا انصب التركيز على الفشل مع كبح الافراد أنفسهم في مواجهته، ويظهر الأمل والقلق إذا كان التحكم جزئيًا مع احتمال النجاح أو الفشل، وفي حالة عدم إمكانية تحقيق النجاح وتجنب الفشل فإن اليأس هو الانفعال المدرك. ويتم إدراك الانفعالات ذات الصلة بالماضي بعد النجاح أو الفشل، فالتحكم في التفكير حول أسباب النواتج، وعما إذا كانت بسبب الفرد نفسه، أو الآخرين، أو الظروف الخارجية عاملًا مهمًا، ويعد كل من الفخر والخجل من الانفعالات ذات الصلة بالماضي وتظهر عند عزو النجاح أو الفشل للفرد نفسه، في حين إذا تم عزو النجاح أو الفشل إلى الآخرين فإن ذلك يؤدي إلى ظهور انفعال الامتنان، والغضب.

الفخر الأكاديمي Academic pride**:**

الفخر انفعالًا شعوريًا ذاتيًا يحدث نتيجة لإنجازات الفرد المرتبطة بالذات أو بالآخرين(Salerno, Laran & Janiszewski, 2015) ويعتبر أحد أهم الانفعالات في السياق الإنجازي (Goetz, Frenzel, Stoeger & Hall, 2010) حيث يُنشط ويُوجه ويُحرك الجهد نحو إحراز الأهداف، ويؤدي دورًا دافعيًا حاسمًا في هذا السياق (Buechner, Pekrun & Lichtenfeld, 2016)، وطبقًا لنظرية الضبط القيمة لانفعالات الإنجاز فإن الضبط المُدرك، والقيمة المُدركة للأفعال والمخرجات تُثير Instigate الانفعالات في السياق الإنجازي (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014; Pekrun & Stephens, 2010) ويتضمن الفخر عمليات معرفية وتقويم ذاتي، ويحدث عندما يكون الانتباه مرتكزًا على الذات، حيث يتم تقييم الحدث على أنه يتطابق مع أهداف الفرد، ويعود الحدث إلى عوامل داخلية، ويشير الفخر الى الولع باستعادة الخبرات الماضية Retrospective وينتج

عن الانفعال الموجب الذي ينشأ من الاعزاءات الداخلية للنجاح "عزو النجاح إلى عوامل داخلية" (Pekrun, 2006).

ويقترح (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011 as cited in Buechner et al., 2016) التمييز بين نمطين للفخر في سياق الإنجاز هما: الفخر القائم على الذات Self-based pride وهو استجابة انفعالية لتحسن الأداء بمرور الوقت، ويشير إلى النجاح على أنه الأداء الجيد المرتبط بالكيفية التي كان يؤدي بها الفرد في الماضي، والفخر القائم على المقارنة الاجتماعية Social comparsion - based pride وهو استجابة انفعالية للأداء الخارجي الناجح لدى الأخرين، ويتم النظر إلى النجاح في حدود جودة الأداء المرتبط بالآخرين، وتكمن أهمية التمييز بين نمطي الفخر في تباين أثارهما في المعرفة والانفعال والدافعية، حيث يؤدي الفخر القائم على الذات إلى مساعي الإنجاز نحو تحقيق التحسن الذاتي، والإتقان، ويؤدي إلى توقع تحسين الطاقة والحيوية، وفي المقابل ييسر الفخر القائم على المقارنة الاجتماعية السعي نحو المنافسة في المواقف الإنجازية، وربما يؤدي إلى تقوية الانفعالات المرتبطة بالمنافسة، ويقلل من قيمة (يحتقر Contempt) منخفضي الإنجاز. ويمكن الاستفادة من كلًا النمطين من الفخر طبقًا لاختلاف الأفراد، حيث يستطيع الطلاب المتفوقين الاستفادة من الفخر القائم على المقارنة الاجتماعية في الأداء على نحو أفضل من الآخرين، في حين يمكن للطلاب- الأقل قدرة مقارنة بالآخرين- الاستفادة من الفخر القائم على الذات في تحسين الدافعية، والأداء الذاتي عبر الوقت.

الخجل الأكاديمي Academic shame:

ربما يؤدي تقييم أداء الفرد والحكم عليه بالفشل إلى الشعور بالخجل، وقد يُحدث الفشل المُدرك شعور بالإحباط، وقد يتسع هذا الشعور ليشمل الشخص ككل، وليس جانبًا معينًا أو سلوكًا محددًا، وعند معايشة خبرة الخجل الناجمة عن الفشل الأكاديمي فإن الطالب لا يقتصر على عزو هذا الشعور إلى أسباب شخصية فقط (كأن يقول أنا سبب هذا...) وإنما يتكون لديه شعور بالفشل التام ويرى نفسه كشخص فاشل ومفزع Awful، ويرتبط الفشل المُدرك على نحو مباشر بالمعايير والقواعد والأهداف الشخصية وينخفض تقدير الذات لدى

الفرد في لحظة الشعور الخجل (Lewis, 2000 as cited in Turner & Husman,2008). وينتج انفعال الخجل الأكاديمي عن التقييم السلبي للذات (Pekrun & Stephens, 2010) في ضوء التغذية الراجعة السلبية لنتائج الاختبارات والأداء، ويعتقد بعض الباحثين أن كل من قلق الاختبار والاعتقاد بعدم قدرة الفرد على التحكم في تعلمه هما بمثابة منبئات بالخجل الأكاديمي الذي يظهر كرد فعل للتغذية الراجعة للاختبار، ويشير (Pekrun et al., 2007) إلى التداخل بين مشاعر الخجل والدافعية، وتأثيرهما المتعادل في التحصيل وإنجاز الأهداف الأكاديمية للطلاب. وعند السعي نحو تحقيق الأهداف المستقبلية المرتبطة على نحو إجرائي بالاهتمامات التربوية، فإن تقييمات الفشل الأكاديمي ومشاعر الخجل ربما تؤدي إلى التخلي عن الأهداف المستقبلية (Turner & Husman, 2008)، ويعد الخجل الأكاديمي – وفقًا لنظرية التحكم– القيمة لانفعالات الإنجاز – من انفعالات النواتج، ويُنظر إليه كانفعال من انفعالات التنشيط السالب، ويتم قياسه في السياق الإنجازي الأكاديمي في الجوانب الأكاديمية المختلفة (أثناء المحاضرات، والاستذكار، والاختبارات).

وفي ضوء طبيعة العلاقة السببية المتبادلة بين الجوانب الوجدانية والمعرفية والدافعية فإن هذه العمليات يمكن أن تظهر عبر الوقت، وترتبط بالإطار الزمني لما تركز عليه كل من الانفعالات المرتبطة بالعملية أو الانفعالات المتوقعة أو الانفعالات ذات الصلة بالماضي، ونظرًا لتذبذب (عدم استقرار) Fluctuate كل من: الدافعية والانفعالات، فإن الطلاب في حاجة إلى استخدام الاستراتيجيات الإرادية لتهدئة الانفعالات السالبة ودعم دافعية السعي نحو تحقيق الهدف (كفاءة التنظيم الذاتي)، وتدعم الاستراتيجيات الإرادية دافعية الطلاب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأنشطة التعلم (Corno, 2004; McCann & Truner, 2004).

وتساعد انفعالات الانجاز الموجبة على الابتكار والتحليل واستخدام استراتيجيات التعلم المرنة (مثل التفصيل والتنظيم والمراقبة والتفكير الناقد)، وفي المقابل ربما ترتبط الانفعالات السالبة بالاستراتيجيات السطحية (مثل استراتيجية التسميع)

(Pekrun,2006)، وأشارت نتائج دراسة (Yip & Leung, 2012) إلى ارتباط الخجل الأكاديمي ارتباطًا موجبًا ودال احصائيًا باستراتيجيات إدارة بيئة التعلم والتنظيم السلوكي، وفي المقابل يرتبط الفخر الأكاديمي بالاستراتيجيات المعرفية وطلب المساعدة، وكشفت نتائج دراسة (Wondimu, Greetji, Hans & Alexander, 2013) عن أن التغير في منحنى نمو انفعالات الإنجاز الموجبة يرتبط بالتغير في منحنى نمو التعلم المنظم ذاتيًا، ويرتبط الفخر ارتباطًا موجبًا بالتنظيم الذاتي، ويتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي(Villavicencio & Bernardo, 2013). وقد كشفت نتائج دراسة Calik, (2014) عن ارتباط المستوى المرتفع في انفعالي الاستمتاع والفخر بالمستوى المرتفع في فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفي المقابل يرتبط المستوى المرتفع في الانفعالات السالبة (اليأس والضجر والغضب والقلق والخجل) بانخفاض فاعلية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا، والدرجات المنخفضة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفي ضوء ما سبق يعتقد الباحث في أهمية دراسة دور انفعالات الإنجاز (الفخر" كانفعال موجب"، والخجل " كانفعال سالب" في الدراسة الحالية) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بهدف الكشف عن تأثيرهما لقلة الدراسات العربية التي اهتمت بذلك.

رابعًا: اليقظة العقلية Mindfulness**:**

ماهية اليقظة العقلية:

ظهر خلال العقود الثلاثة الأخيرة مفهوم اليقظة العقلية (كحالة، وسمة، وعملية، وتدخل)، وتم دمج المفهوم بشكل ناجح في سياق علم النفس والصحة النفسية بصفة عامة، وفي إطار مواجهة تحديات الضغوط النفسية، ونقص تنظيم الانفعالات على نحو خاص. وقد واجه المفهوم – بسبب التباينات الثقافية التي نشأ فيها على المستوى الإجرائي– تحديات ارتبطت بعملية القياس، وكذلك التمايز عن غيره من المفاهيم في الاستخدامات الشائعة (Baer, 2003; Dimidjian & Linehan, 2003; Brown & Ryan, 2004).

ويتميز الشعور Consciousness عن غيره من أشكال التجهيز العقلي Mental processing المعروفة (مثل المعرفة، والدوافع، والانفعالات) التي تمكن الإنسان من الأداء

بكفاءة، حيث يشعر الفرد بالأفكار والدوافع والانفعالات، مثلما يحس ويدرك المثيرات، ويشمل الشعور كل من الوعي Awareness والانتباه Attention . فالوعي هو الخلفية، و"المراقب" الرادار Radar للشعور (المراقبة المستمرة للأحداث الداخلية والخارجية للفرد)، حيث من الممكن أن يعي الفرد المثير دون أن يكون هذا المثير في بؤرة الاهتمام، والانتباه هو عملية تمركُز الشعور الواعي الذي يزود الفرد بالإحساس المرتفع بالخبرة في مدى محدد. ويتداخل Intertwined الانتباه والوعي، ويمثل الانتباه – بصفة مستمرة – الشكل على أرضية الوعي، وبالرغم من الثبات النسبي لخصائص الوظيفة الطبيعة لكل من الانتباه والوعي، فإن اليقظة العقلية يمكن النظر إليها على أنها انتباه مُركز ووعي بالخبرة الحالية أو الواقع الحقيقي(Brown & Ryan, 2003)، وينظر (Langer & Moldoveanu, 2000) إلى اليقظة العقلية على أنها الحس الواعي الموقفي، والبناء الإيجابي للتصنيف الجديد، والمعاني التي يدركها الفرد عندما ينتبه إلى خصائص أو ملامح المثير في المواقف الخارجية الأولية، وترتبط بالمرونة المعرفية، وتعمل كوظيفة تنفيذية تسمح بالاستعداد للتحول Switching set. ويعرفها (Allen, Blashki & Gullone, 2006) على أنها الانتباه المُركز في اللحظة الحاضرة، وبدون حكم على الخبرات، أو الانفعالات، أو الأفكار. وينظر (Davis & Hayes, 2011) إليها على أنها وعي الفرد بالخبرات لحظة بلحظة، وبدون أحكام، وهي حالة – أي ليست سمة– يمكن تحسينها بواسطة ممارسة أنشطة التأمل، ويشير (Kabat-Zinn, 2006) إلى اليقظة العقلية على أنها الوعي الذي ينشأ أثناء الانتباه لموضوع ما في اللحظة الراهنة، وبدون إصدار أحكام على الخبرة الظاهرة Unfolding of experience، وتتضمن خصائص مثل عدم السعي Non- striving والقبول Acceptance والانفتاح Openness.

ويُنظر إلى اليقظة العقلية على أنها تنظيم الانتباه وتتضمن مكونان هما: الوعي ويتحدد بالمراقبة المستمرة للخبرة، والتركيز على الخبرة الحالية بدلا من الاستغراق في الماضي، أو في الأحداث المستقبلية ويتناول المكون الثاني الطريقة التي يتم بها التعامل مع الوعي في اللحظة الراهنة، وتشير إلى الانفتاح، والتقبل: بمعنى عدم الحكم، وعدم التفسير وعدم توسيع الأحداث الداخلية أو محاولة التغيير، ولا يعني ذلك السلبية أو الاستسلام، وإنما يعني

الحضور فقط بدلًا من الاستغراق أو التجنب، بالإضافة إلى مواجهة الأحداث كما تظهر (Cardaciotto, Herbert, Forman, & Farrow, 2008; Roemer & Orsillo, 2003; Astin,1997).

وتركز بعض التصورات لليقظة العقلية على ارتباطها الثابت والقوي بوظائف الذاكرة والانتباه، حيث يشير (Analayo, 2003; Wallace, 2006 as cited in Vago & Silbersweig, 2012) إلى يقظة العقل على أنها السعة الانتباهية المستمرة المميزة للتشفير، وإعادة تجميع الخبرات بكفاءة دون نسيان أو تشتت، ويتم وصفها كمسار Path مباشر لتوقف المعاناة Cessation suffering أو الوعي اللازم لمتابعة الخبرة الشخصية الأساسية، وكأساس جيد أو مهارة بين مجموعة من الخصائص العقلية التي تنمو خلال ممارسات التأمل الخاصة، وتوجد نماذج لليقظة العقلية ذات توجه علاجي (Baer, 2003; Brown et al., 2003; Bishop et al., 2004; Fletcher et al., 2010) تركز على أربعة أهداف هي: تنمية الوعي المتمركز على الحاضر، (ويتضمن الخصائص الموجبة مثل: القلب المنفتح Open-hearted، وعدم الحكم، وتقبل المشاعر والأفكار)، النوايا الموجبة أو المكون الدافعي للتغيير الكلينيكي، والبعد عن كل من أفكار الفرد وانفعالاته.

ويميز (Bishop et al., 2004) بين مكونين لليقظة العقلية هما: المكون الأول: يشير إلى التنظيم الذاتي للانتباه بهدف الإبقاء على الخبرة المباشرة التي تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية في اللحظة الراهنة، والمكون الثاني: يتضمن تبني Adopting توجه خاص نحو خبرة الفرد في اللحظة الراهنة ويتحدد في حب الاستطلاع والتقبل والانفتاح، وعدم إصدار أحكام، والتعاطف، والاتجاه نحو الصدر المُنشرح والفهم الاستبصاري، وعدم التفاعل مع الخبرات، وعدم التمركز (بمعنى عدم التفاعل مع الخبرات والأفكار والمشاعر التي تختلف عن تلك الموجودة عند الفرد)، وعلى ذلك يتم النظر إلى اليقظة العقلية على أنها شكل من أشكال الانتباه يتحدد بمجموعة من المظاهر المتمايزة وإن كانت متداخلة.

ويجري (Baer et al., 2006) عدة دراسات حول اليقظة العقلية، بهدف الكشف عن مكوناتها (عواملها)، من خلال تطبيق عدة مقاييس (خمسة مقاييس لليقظة العقلية)، والكشف

عن تشبعات عباراتها بالعوامل المكونة لها، وعما إذا كانت هذه العوامل تمثل عوامل مستقلة، أم تنتظم حول سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية)، وأسفرت هذه الدراسات عن خمسة عوامل تتكون منها اليقظة العقلية هي:

- **الملاحظة** Observation: وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية (مثل:الاحساسات، المعارف، الانفعالات، الأصوات، الأشكال، الروائح).
- **الوصف** Describtion: ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
- **التصرف بوعي** Act with awareness: ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر.
- **عدم الحكم** Non Judgment: عدم اصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أوالخبرات الخارجية.
- **عدم التفاعل** Non reactive : ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.

ويشير (Grossman & Van Dam, 2011) إلى نموذجين لغرس Cultivateing اليقظة العقلية في سياق ممارسة التأمل هما: النموذج القديم وتعود جذوره تاريخيًا إلى البوذية منذ أكثر من ٢٥٠٠ عام، والنموذج الحديث الذي قدمه (Kabat-Zinn,1990) وارتبط بتخفيض (اختزال) الضغط، ويؤكدان على تشابه كلا النموذجين في الهدف، حيث ينصب الاهتمام على تخفيض المعاناة، وتحسين (زيادة) الانفعالات الموجبة، وتجويد نوعية الحياة، وقد تم تبسيط المفهوم ودمجه مع بعض التفسيرات الأخرى على نحو يمكن معه وصف اليقظة العقلية على أنها:

١. حالة موقفية يكون فيها الوعي والانتباه متمركزًا على الحاضر أثناء ممارسة التأمل، مع عدم وجود أحكام أو رد فعل.
٢. نزعة ثابتة "سمة" يمكن وصفها كنمط معرفي انفعالي، أو ميل سلوكي.

٣. ممارسة التأمل.

٤. التدخل.

وفي إطار التوفيق بين النموذج القديم والنموذج الحديث لليقظة العقلية يقدم (Vago & Silbersweig, 2012) نموذجًا نظريًا للتجهيز الذاتي Self-Processing في سياق الميكانيزمات البيولوجية العصبية التي تساعد اليقظة العقلية على أداء وظيفتها الأساسية في ممارسة التأمل لخفض المعاناة، وإيجاد حالة عقلية صحية، ويعتمد هذا النموذج على افتراض مؤداه أن المدركات والمعارف والانفعالات التي ترتبط بالخبرات العادية المألوفة يمكن أن تكون مشوهة Distored أو مُتحيزة Biased بدرجات متنوعة، ويمكن أن يكون هذا التحيز مرضي، عندئذ يتم النظر إلى اليقظة العقلية على أنها تخفيض هذا التحيز، من خلال نوع خاص من التدريب الذي يُحسن ما وراء الوعي الذاتي Meta self-awareness، ويزيد من القدرة على الإدارة بفاعلية، وتعديل الاستجابات الاندفاعية لدى الفرد (التنظيم الذاتي Self-regulation)، وإقامة علاقات موجبة مع الآخرين، ومن ثم السمو بالحاجات المتمركزة حول الذات (السمو الذاتي Self-transcendence) ووفقًا لهذا التصور (S-ART) فإنه توجد عدة مكونات معرفية- تتكامل فيما بينها لغرس يقظة العقل بهدف تعديل شبكة التجهيز الذاتي، وتخفيض التحيز والانحراف- هي:

١. النية والدافعية Intention and motivation: ويمكن وصفهما كنظام للتغذية الراجعة للاحتفاظ بالمخططات الذاتية.

٢. تنظيم الانتباه Attention regulation: وهو عملية تحول إرادية للشعور الواعي بين موضوعات الانتباه (إدارة الانتباه الإرادي).

٣. تنظيم الانفعال Emotion regulation: وهو أسلوب وجداني يوصف على أنه تنظيم للديناميات المتنوعة من خلال الإستراتيجيات الأوتاماتيكية(العفوية -التلقائية) التي تسعى إلى تغيير العوامل المرتبطة بالانفعال إلى مستوى اللاشعور، أومن خلال

الاستراتيجيات المضبوطة المرتبطة بالانتقاء التحكمي، أو تغيير السياق لتجنب الانفعال (إعادة التقييم المعرفي).

٤. تحسين الإدراك الاجتماعي Improving social cognition : فالإنسان كائن اجتماعي بفطرته، وتمنحه هذه الخاصية القدرة على الإدراك الاجتماعي، وفهم انفعالات ومقاصد ومعتقدات الأخرين، والسلوك التعاطفي الذي يشير إلى السلوك التطوعي وإفادة الآخرين.

٥. عدم التعلق– عدم التمركز Non-attachment and non de-centering: بمعنى دعم الوعي بالذات، والسمو بثنائية الذات– الموضوع، ويتضمن عدم التمركز الاحتفاظ بمسافة بين الإدراك والاستجابة، بحيث تسمح للفرد بعدم الاندماج (خطوة للجنب)، مع زيادة قدرة الفرد على تحول تركيز الانتباه، وقمع التجهيز الموسع (التوسعي) للأفكار والمشاعر.

وتزود اليقظة العقلية الفرد بخبرات إثرائية تؤثر في التنظيم الذاتي السلوكي وتتضمن انتباه الفرد لأهدافه، وتنمية قدرته على الانسجام مع هذه الأهداف، وتحسين التنظيم الذاتي الأكاديمي الذي يرتبط بالتسليم بأهمية تعديل الأهداف، والتحكم في السلوك الذي يساعد في تحقيق هذه الأهداف (Brown & Ryan, 2003; Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Howell & Buro, 2011)، وفي إطار علاقة اليقظة العقلية بالتعلم المنظم ذاتيًا أشارت نتائج دراسة (Trevisani, 2014) إلى التنبؤ – على نحو موجب ودال إحصائيًا – بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال اليقظة العقلية ، فضلًا عن الدور الوسيط لليقظة العقلية بين التعلم المنظم ذاتيًا والضغط النفسي. وفي إطار البحث عن طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات تنظيم الذات، أشارت نتائج دراسة (Aliakbari & Ghoreyshi, 2014)– من خلال استخدام استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية لدى طلاب المدارس العليا – إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين استراتيجيات تنظيم الذات واليقظة العقلية، وكانت استراتيجيات ما وراء المعرفة (مثل التخطيط والمراقبة)،

وتنظيم الجهد (من استراتيجيات إدارة الموارد) هي الاستراتيجيات الأقوى ارتباطًا باليقظة العقلية، ثم جاءت الاستراتيجيات المعرفية (التسميع ، والتنظيم، والتوسيع) في المرتبة التالية، وكشفت نتائج تحليل الانحدار عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتي من خلال اليقظة العقلية وكان قيمة معامل التحديد ٠,١٤٦ أي تسهم اليقظة العقلية بنحو ١٥% تقريبًا في التنظيم الذاتي.

ويستخدم (Howell & Buro, 2011) في دراستهما مجموعة من المقاييس المرتبطة بجوانب التنظيم الذاتي (أهداف الإنجاز، البحث عن المساعدة الأكاديمية، تأجيل الإشباع الأكاديمي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، التحكم الذاتي، الإرجاء الأكاديمي، انفعالات الإنجاز)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ Mindful attention awareness scale (MAAS) لدراسة العلاقات بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز وانفعالات الإنجاز، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من البحث عن المساعدة، واستراتيجيات التعلم، وتأجيل الإشباع، وانفعالات الإنجاز، فضلًا عن وجود مسار(تأثير) مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية في التنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز، فضلًا عن التأثير غير المباشر لليقظة العقلية (من خلال التنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز) في انفعالات الإنجاز، كما يوجد مسار (تأثير) مباشر دال إحصائيًا للتنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز في انفعالات الإنجاز. وكشفت نتائج دراسة (Hillgaar, 2011) عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة الموارد (استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم)، وبإجراء تحليل تجميعي لعينة الدراسة وفقًا لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وتصنفها في مجموعات ثلاثة أشارت النتائج إلى:

١. مجموعة مرتفعي عاملي الملاحظة والوصف مرتفعي عدم الحكم ومتوسطي عدم التفاعل هي الأكثر استخدامًا لاستراتيجيات التعلم مقارنة بالمجموعتين الأخريين.

٢. مجموعة متوسطي الملاحظة والوصف منخفضي عدم الحكم وعدم التفاعل. هي الأكثر استخدامًا لاستراتيجيات التعلم المعرفية (التسميع والتنظيم والتوسيع) والأقل استخدامًا لتعلم الأقران وطلب المساعدة. ومن العرض المتقدم سعيًا نحو فهم وتحديد اليقظة العقلية من ناحية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا من ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى أن المفهوم يشير إلى:

١. الترابط الوثيق بين الانتباه والوعي باعتبارهما مكونات أساسية لمفهوم اليقظة العقلية.

٢. يمكن النظر لليقظة العقلية كحالة ترتبط بموقف، أو كسمة تعكس نزعة ثابتة نسبيًا لدى الفرد.

٣. الارتباط بالتنظيم الذاتي (تنظيم الانتباه، تنظيم الدافعية والتنظيم الانفعالي والتنظيم السلوكي).

٤. اليقظة العقلية توجه يُستخدم في العلاج النفسي، والتدريب على ممارسة التأمل.

٥. تصور (Baer et al., 2006) لليقظة العقلية تصورًا اعتمد على الدراسة الامبريقية للمفهوم من خلال الدراسة العاملية الاستكشافية لتشبعات عبارات عدة مقاييس لليقظة العقلية، والكشف عن العوامل المكونة للمفهوم، وعما إذا كانت هذه العوامل تمثل عوامل مستقلة أم تنتظم حول سمة كامنة واحدة (وقد تم التحقق من ذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي)، وتعتمد الدراسة الحالية على هذا التصور لشموليته.

٦. يُعد البحث في مجال اليقظة العقلية وارتباطها بالتنظيم الذاتي عامة، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا خاصة، بحثًا يتسم بالحداثة النسبية، ويحتاج إلى المزيد من الدراسات في البيئة العربية.

٧. الاهتمام بالكشف عن دور اليقظة العقلية في التعلم المنظم ذاتيًا على مستوى الدراسات الأجنبية، وأشارت نتائج الدراسات – التي أمكن للباحث الإطلاع عليها– إلى العلاقة الموجبة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة الموارد).

٨. العينة المستخدمة في الدراسات السابقة كانت من طلاب الجامعة أو المدارس العليا، كما كان مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية هو الأكثر استخدامًا في قياس اليقظة العقلية، باستثناء دراسة (Howell & Bure, 2011) التي استخدمت مقياس وعي الانتباه اليقظ، لذلك يتم إجراء الدراسة الحالية على طلاب الجامعة، وتعتمد على ذات المقياس في قياس اليقظة العقلية، بعد ترجمته والتحقق من خصائصه السيكومترية.

فروض الدراسة: في ضوء التحليل النظري لمفاهيم الدراسة، ونتائج دراسات سابقة – قليلة إلى حدما– توفرت لدى الباحث، يمكن صياغة الفروض التالية:

١. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التسميع.

٢. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التنظيم.

٣. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التفاصيل.

٤. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التخطيط.

٥. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية.

٦. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية تنظيم الوقت والبيئة.

٧. تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية طلب المساعدة.

المـنهج والطريقـة: يعرض الباحث في الجزء التالي لمنهج الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة والإجراءات التي تم اتباعها.

أولًا: منهج الدراسة: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

ثانيًا: عينة الدراسة: وتتضمن:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: وتكونت من (١٤٥) طالبًا وطالبة بالسنة الثانية بكلية التربية جامعة بنها، مقيدين بشعب دراسية مختلفة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة.
- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٢٦٦) طالبًا وطالبةً بالسنة الثانية بكلية التربية جامعة بنها، (لم تتضمن عينة الدراسة الأساسية أي من أفراد العينة الاستطلاعية) موزعين على شعب دراسية مختلفة، بمتوسط عمر زمنى (١٩,٦)، وانحراف معياري (٠,٣٥) عام، والجدول (٢) يشير إلى توزيع عينة الدراسة على الشعب الدراسية المختلفة.

جدول (٢) : توزيع عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة.

الشعبة	ذكور	اناث	عدد الطلاب	الشعبة	ذكور	اناث	عدد الطلاب
تاريخ	٤	٢١	٢٥	رياضيات	١٠	٨٤	٩٤
لغة انجليزية	-	٤٠	٤٠	كيمياء	٨	٣٤	٤٢
فلسفة واجتماع	٣	٢٢	٢٥	فيزياء	٨	٣٢	٤٠

ثالثًا: أدوات الدراسة:

(١) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: كمال اسماعيل عطية، ٢٠١٦)

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٥) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي بطريقة ليكرت (١ لعدم الموافقة إلى ٥ للموافقة التامة)، وتتوزع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١. **الاستراتيجيات المعرفية وتتكون من**: استراتيجية التسميع (العبارات من ١-٥)، واستراتيجية التنظيم (العبارات من ٦-١٠)، واستراتيجية التفصيل (العبارات من ١١-١٥).

٢. **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتتكون من:** استراتيجية التخطيط (العبارات من ١٥- ٢٠)، واستراتيجية المراقبة الذاتية (العبارات من ٢١-٢٥).

٣. **استراتيجيات إدارة الموارد وتتكون من:** استراتيجية تنظيم البيئة والوقت (العبارات من ٢٦- ٣٠)، واستراتيجية طلب المساعدة (العبارات من ٣١-٣٥).

وقد قام مُعد المقياس بحساب ثباته بطريقة معامل ألفا وتراوحت قيم معاملات ألفا لأبعاد المقياس ما بين ٠,٦٨١ إلى ٠,٧٦٧ كما تم التحقق من ثبات عباراته من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه، وكشف هذا الإجراء عن معاملات ارتباط جيدة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، كما تم التحقق من صدق المقياس (الصدق المرتبط بالمحك).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (تكونت من ١٤٥ طالبًا وطالبة) وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

١) تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

(أ) طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة. والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (٣) : معاملات ثبات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ن = ١٤٥).

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
التسميع معامل ألفا= ٠,٧٠٩	١	٠,٦٣٣	**٠,٧١	المراقبة معامل الفا = ٠,٦٢١	٢١	٠,٦٠٨	**٠,٥٤
	٢	٠,٦٨١	**٠,٦٤		٢٢	٠,٥٦٥	**٠,٦٠
	٣	٠,٦٣٤	**٠,٧١		٢٣	٠,٥٧٠	**٠,٦٥
	٤	٠,٦٦٥	**٠,٦٥		٢٤	٠,٥٧١	**٠,٦٨
	٥	٠,٦٦٠	**٠,٧١		٢٥	٠,٥١٦	**٠,٦٩
التنظيم معامل الفا = ٠,٧٢٦	٦	٠,٦٨٧	**٠,٦٩	تنظيم الوقت معامل الفا = ٠,٧٣٦	٢٦	٠,٧١٨	**٠,٦١
	٧	٠,٦٩٢	**٠,٦٩		٢٧	٠,٥٢٦	**٠,٧٢
	٨	٠,٧٠٨	**٠,٦٣		٢٨	٠,٥١٣	**٠,٦٩
	٩	٠,٦٥١	**٠,٧٣		٢٩	٠,٥٨٥	**٠,٧٨
	١٠	٠,٦٤٨	**٠,٧٦		٣٠	٠,٤٥٨	**٠,٦٨
التفصيل معامل الفا = ٠.٧٣٨	١١	٠,٦٩٣	**٠,٧٠	طلب المساعدة معامل الفا = ٠,٦٨٢	٣١	٠,٦١٦	**٠,٦٩
	١٢	٠,٧٢١	**٠,٦٥		٣٢	٠,٦٣٠	**٠,٦٦
	١٣	٠,٦٥٣	**٠,٧٦		٣٣	٠,٦١٥	**٠,٦٩
	١٤	٠,٦٥٠	**٠,٧٧		٣٤	٠,٧١٥	**٠,٦٠
	١٥	٠,٧٣٥	**٠,٥٥		٣٥	٠,٥٧٩	**٠,٧٤

تابع جدول (٣)

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
التخطيط معامل الفا = ٠,٦٩٧	١٦	٠,٦٠٩	**٠,٧٥				
	١٧	٠,٦٩٢	**٠,٥٩				
	١٨	٠,٦٥٦	**٠,٦٤				
	١٩	٠,٦٣٤	**٠,٦٨				
	٢٠	٠,٦٣٨	**٠,٧٠				

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعى في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعى الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعى الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الفرعى الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

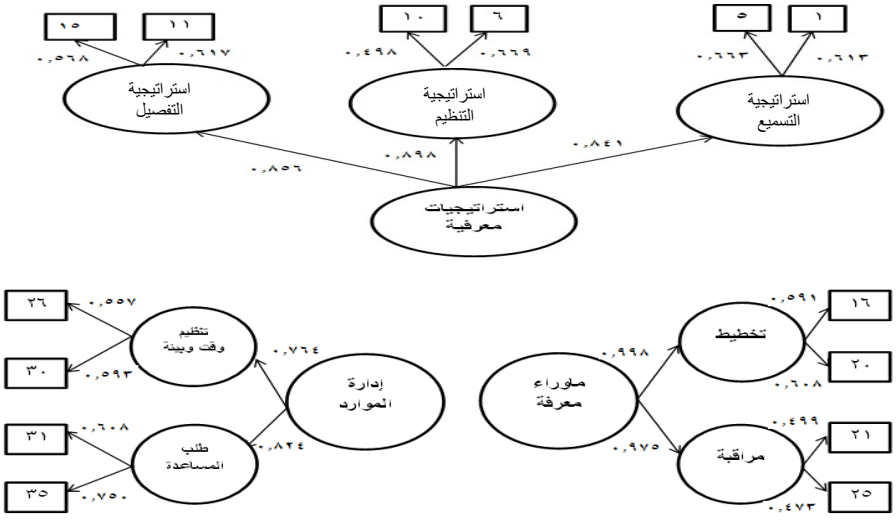
٢) ثبات الأبعاد الفرعية والرئيسية للمقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والرئيسية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، ويتضح من جدول (٣) أن تلك المعاملات تتراوح بين (٠,٦٢١، ٠,٧٣٨) للأبعاد الفرعية، كما بلغت (٠,٨٤٥، ٠,٧٧٧، ٠,٧٦٨) للاستراتيجيات: المعرفية، وماوراء المعرفية، وإدارة الموارد على الترتيب. وهى مؤشرات تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

صدق المقياس:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (١٤٥ طالبًا وطالبة)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى):** تم افتراض أن جميع عبارات المقياس تنتظم حول سبعة عوامل كامنة تمثل الأبعاد الفرعية للمقياس وهي استراتيجيات (التسميع- التنظيم- التفصيل- التخطيط- المراقبة الذاتية- تنظيم البيئة والوقت- طلب المساعدة).
- **المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية):** تم افتراض أن العوامل الكامنةLatent Factors السبعة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي تتشبع بثلاثة عوامل كامنة من الدرجة الثانية تمثل الأبعاد الرئيسية للمقياس وهي: (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ماوراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد)، ويوضح الشكل (١) ذلك.



شكل (١) : نموذج العوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الثانية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للمقياس على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث إن قيم مربع كاي غير دالة، وأن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥). والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) : مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ن=١٤٥).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٥٤٢,٢٦ ٥٠٥ ٠,١٢٢	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٠٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٢	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٧٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٦٢	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٣	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٥,٥٠ ٨,٧٥	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٩	(صفر) إلى (١)

جدول (٥) : تشبعات عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة من الدرجة الأولى بالعوامل الثلاثة الكامنة من الدرجة الثانية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العامل الكامن		العبارات	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
من الدرجة الأولى	التسميع	١	٠,٦١٣	٠,١١	٥,٥٩	٠,٠١
		٢	٠,٦٣٨	٠,١١	٥,٩٩	٠,٠١
		٣	٠,٥٨٣	٠,١٠	٥,٧٨٨	٠,٠١
		٤	٠,٥٢٠	٠,٠٩٧	٥,٣٠٦	٠,٠١
		٥	٠,٦٦٣	٠,١١	٦,٢٢٨	٠,٠١
	التنظيم	٦	٠,٦٦٩	٠,١١	٦,١٢	٠,٠١
		٧	٠,٤٢٤	٠,٠٩٥	٤,٤٦٨	٠,٠١
		٨	٠,٦٢٥	٠,٠٩٩	٦,٣١٩	٠,٠١
		٩	٠,٥٥٦	٠,٠٩٦	٥,٧٨٦	٠,٠١
		١٠	٠,٤٩٨	٠,٠٩٦	٥,٢٠١	٠,٠١
	التفصيل	١١	٠,٦١٧	٠,١٠	٦,٢٠	٠,٠١
		١٢	٠,٥٢٤	٠,٠٩٨	٥,٢٥٥	٠,٠١
		١٣	٠,٦٧١	٠,١١	٦,١٨٦	٠,٠١
		١٤	٠,٦٧١	٠,١١	٦,٢١٥	٠,٠١
		١٥	٠,٥٦٨	٠,١٠	٥,٦٢٦	٠,٠١
	التخطيط	١٦	٠,٥٩١	٠,٠٩٧	٦,١٠	٠,٠١
		١٧	٠,٣٦٧	٠,٠٩٠	٤,٠٦٧	٠,٠١
		١٨	٠,٤٩٣	٠,٠٩٤	٥,٢٣٤	٠,٠١
		١٩	٠,٦١٦	٠,٠٩٩	٦,٢٣٨	٠,٠١
		٢٠	٠,٦٠٨	٠,٠٩٨	٦,١٧٩	٠,٠١

تابع جدول (٥)

العامل الكامن		العبارات	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
من الدرجة الثانية	المراقبة	٢١	٠,٤٩٩	٠,٠٩٤	٥,٣١	٠,٠١
		٢٢	٠,٥٦٦	٠,٠٩٩٦	٥,٦٨٤	٠,٠١
		٢٣	٠,٦١٨	٠,١٢	٥,١٥٥	٠,٠١
		٢٤	٠,٤٥٨	٠,١١	٤,٢٨٤	٠,٠١
		٢٥	٠,٤٧٣	٠,١١	٤,٣٦٧	٠,٠١
	تنظيم الوقت	٢٦	٠,٥٥٧	٠,٠٩٩	٥,٦٤	٠,٠١
		٢٧	٠,٦٣٠	٠,١١٥	٥,٤٦١	٠,٠١
		٢٨	٠,٧٢٢	٠,١٠	٧,٠٣٣	٠,٠١
		٢٩	٠,٥٧٤	٠,١١	٥,١١٥	٠,٠١
		٣٠	٠,٥٩٣	٠,١٧	٣,٥٨٩	٠,٠١
	طلب المساعدة	٣١	٠,٦٠٨	٠,١٢	٥,١٠	٠,٠١
		٣٢	٠,٣٩٩	٠,٠٩٨	٤,٠٧٧	٠,٠١
		٣٣	٠,٤٥٥	٠,١٠	٤,٥٠٣	٠,٠١
		٣٤	٠,٣٢٨	٠,٠٩٤	٣,٤٨٢	٠,٠١
		٣٥	٠,٧٥٠	٠,١٢	٦,٤٣١	٠,٠١
	الاستراتيجيات المعرفية	تسميع	٠,٨٤١	٠,١٣	٦,٧٠٦	٠,٠١
		تنظيم	٠,٨٩٨	٠,١٢	٧,٥٩٢	٠,٠١
		تفصيل	٠,٨٥٦	٠,١٣	٦,٨١١	٠,٠١
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	التخطيط	٠,٩٩٨	٠,١٣٣	٧,٥١٥	٠,٠١
		المراقبة	٠,٩٧٥	٠,١٦٥	٥,٩٠	٠,٠١
	استراتيجيات ادارة المصدر	تنظيم الوقت	٠,٧٦٤	٠,١٣٤	٥,٦٨٨	٠,٠١
		طلب المساعدة	٠,٨٢٤	٠,١٣	٦,١٩٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولي للمقياس.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عبارة عن ثلاثة عوامل كامنة من الدرجة الثانية تنتظم حولها العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي، وهذه العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي ينتظم حولها عبارات المقياس البالغ عددها ٣٥ عبارة.

٢. استبيان الفخر الأكاديمي: أعد (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005) استبيان انفعالات الإنجاز لتقييم ثمانية انفعالات مستقلة، في ثلاثة جوانب هي: (أ) انفعالات مرتبطة بالمحاضرة (قاعة الدرس) ويتكون من (٨٠ عبارة) لقياس انفعالات: الاستمتاع، الأمل، الفخر، الغضب، القلق، الخجل، اليأس، الضجر. (ب) انفعالات مرتبطة بالاستذكار ويتكون من ٧٥ عبارة وضعت لقياس نفس الانفعالات، (ج) انفعالات ترتبط بالاختبار (الامتحانات) ويتكون من ٧٧ عبارة وضعت لقياس الانفعالات السابقة ، أي يتم قياس أو تقييم الانفعال الواحد عبر المواقف الثلاثة.

ويتم ترتيب عبارات المقياس في كل جزء في ثلاث مجموعات لتقييم الخبرة الانفعالية (قبل وأثناء وبعد) بمعنى تقييم الخبرة الانفعالية – على سبيل المثال– قبل وأثناء وبعد المحاضرة وهكذا بالنسبة للقسمين الآخرين. ويتمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية جيدة.

وقام الباحث بترجمة الجزء الخاص بكل من الفخر والخجل عبر المواقف الثلاثة السابقة، واعتبرها معًا مقياس للفخر الأكاديمي أو الخجل الأكاديمي، وتم التحقق من سلامة الترجمة بعرضها مع النسخة الأجنبية على متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي من أصحاب الخبرة في اللغة العربية والإنجليزية وتم إجراء بعض التعديلات الطفيفة.

ويشتمل استبيان الفخر على (٢٥) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (١ لعدم الموافقة التامة: ٥ الموافقة التامة)، تتوزع عبارات الاستبانة على ثلاثة مواقف هي:

١. الأول (الفخر المرتبط بالمحاضرات) العبارات من (١ -٩).
٢. الثاني (الفخر المرتبط بالاستذكار والتعلم) العبارات من (١٠-١٥).
٣. الثالث (الفخر المرتبط بالامتحانات) العبارات من (١٦ -٢٥).

وقد تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٣٥ طالبًا وطالبة)، وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

ثبات استبيان الفخر: تحقق معدو استبيان الفخر من ثبات الاستبيان بحساب معامل ألفا لكل جانب كل على حدة، وكانت معاملات ألفا هي (٠,٨٢، ٠,٧٥ ، ٠,٨٦) للفخر المرتبط بالمحاضرة، الفخر المرتبط بالاستذكار، الفخر المرتبط بالامتحانات على الترتيب. وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات عبارات استبيان الفخر بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستثناء عبارة واحدة وهي العبارة رقم ٨ (في البُعدالأول)، حيث وُجِد أنه في حالة غياب هذه العبارة يرتفع معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه ولذا تم حذف هذه العبارة. وفي الخطوات التالية سيتم التعامل مع العبارات المتبقية وعددها ٢٤ عبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات استبيان الفخر التي تم الابقاء عليها. والجدول (٦) يوضح معاملات ثبات عبارات استبيان الفخر بالطريقتين السابقتين.

جدول (٦) : معاملات ثبات عبارات استبيان الفخر (ن = ١٣٥).

الفخر المرتبط بالمحاضرات معامل ألفا العام للبُعد = ٠.٦٦٩			الفخر المرتبط بالاستذكار والتعلم معامل ألفا العام للبُعد = ٠.٦٧٣			الفخر المرتبط بالامتحانات معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٩٢		
العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٠	**٠,٥١	١٠	٠,٦١١	**٠,٦٩	١٦	٠,٧٨٥	**٠,٥٠
٢	٠,٦١٦	**٠,٦٥	١١	٠,٥٦٦	**٠,٧٥	١٧	٠,٧٧٧	**٠,٥٧
٣	٠,٦٠٤	**٠,٦٨	١٢	٠,٦٢٨	**٠,٦٤	١٨	٠,٧٧٤	**٠,٥٨
٤	٠,٦٣٤	**٠,٦٣	١٣	٠,٦٧٦	**٠,٤٨	١٩	٠,٧٨٨	**٠,٤٧
٥	٠,٦٠٢	**٠,٦٩	١٤	٠,٦٥٤	**٠,٥١	٢٠	٠,٧٦٣	**٠,٦٦
٦	٠,٦٥٨	**٠,٤٥	١٥	٠,٦٣٦	**٠,٥٩	٢١	٠,٧٧٠	**٠,٦٤
٧	٠,٦٦٢	**٠,٤٣				٢٢	٠,٧٧٠	**٠,٦٢
٨	٠,٧٠٤	٠,١٠				٢٣	٠,٧٧٨	**٠,٥٥
٩	٠,٦٣٩	**٠,٤٩				٢٤	٠,٧٦٦	**٠,٦٤
١٠	٠,٦١١	**٠,٦٩				٢٥	٠,٧٦٤	**٠,٦٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستثناء العبارة رقم ٨، حيث وُجِد أنه في حالة غياب هذه العبارة يرتفع معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه ولذا تم حذف هذه العبارة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات استبيان الفخر التي تم الإبقاء عليها (٢٤ عبارة).

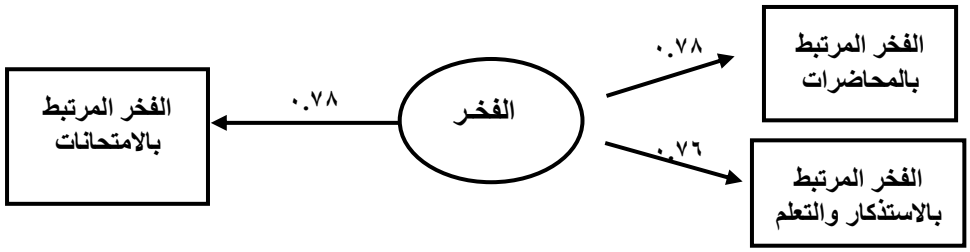
ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاستبيان الفخر:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبيان الفخر بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، وكانت معاملات ألفا (٠,٧٠٤ ، ٠,٦٧٣ ،٠,٧٩٢، ٠,٨٧٤) لأبعاد الفخر المرتبط بالمحاضرات، والاستذكار والامتحانات والدرجة الكلية على الترتيب وهي معاملات مرتفعة وتشير إلى ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبيان الفخر.

صدق الاستبيان:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لاستبيان الفخر عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٣٥ طالبًا وطالبة)، وفي نموذج العامل الكامن الواحد تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة

Observed Factors الثلاثة لاستبيان الفخر تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (الفخر) كما بالشكل[١] التالي:



شكل (٢) : نموذج العامل الكامن الواحد لاستبيان الفخر.

وقد حظي نموذج الكامن الواحد لمقياس الفخر على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول التالي أن نموذج الكامن الواحد لمقياس الفخر قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٧) : مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الكامن الواحد لمقياس الفخر.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	كا^2 X^2 درجات الحرية مستوى الدلالة	٠,٠٦ ١ ٠,٨١	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	٠,٠٦	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)

(١) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج لزرل (٨.٨) Lisrel 8.8.

تابع جدول (٧)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)

والجدول (٨) يوضح تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الفخر، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (٨) : تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الفخر، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العامل الكامن	التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
الفخر المرتبط بالمحاضرات	٠,٧٧٨	٠,٠٨	**٩,٥٥
الفخر المرتبط بالاستذكار والتعلم	٠,٧٦٠	٠,٠٨	**٩,٢٨
الفخر المرتبط بالامتحانات	٠,٧٧٩	٠,٠٨	**١٠,١٨

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع * دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الفخر دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة الثلاثة لاستبيان الفخر، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا الاستبيان، وأن الفخر عبارة عن عامل كامن واحد هو (الفخر الأكاديمى) ينتظم حوله العوامل المشاهدة الثلاثة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق استبيان الفخر، ومن ثم صلاحيته للقياس، وتتكون الصورة النهائية للاستبيان من ٢٤ عبارة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة على

هذا المقياس إلى ارتفاع الفخر لدى الطالب (أو الطالبة)، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الفخر لديه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٢٠) درجة، بينما (٢٤) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٣) استبيان الخجل الأكاديمي إعداد (Pekrun et al., 2005) ترجمة الباحث:

يشتمل الاستبيان على (٣٢) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (١ لعدم الموافقة التامة : ٥ الموافقة التامة)، تتوزع عبارات الاستبانة على ثلاثة مواقف أكاديمية هي:

١. الأول (الخجل المرتبط بالمحاضرات) العبارات من (١ –١١).
٢. الثاني (الخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم) العبارات من (١٢–٢٢).
٣. الثالث (الخجل المرتبط بالامتحانات) العبارات من (٢٣ –٣٢).

وقد تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٣٥ طالبًا وطالبة)، وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

ثبات استبيان الخجل الأكاديمي:

تحقق معدو الاستبيان من ثبات استبيان الخجل عبر المواقف المختلفة وكانت معاملات ألفا ٠,٨٩ للخجل المرتبط بالمحاضرة، ٠,٨٦ للخجل المرتبط بالاستذكار، ٠,٨٧ للخجل المرتبط بالامتحانات، وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات عبارات اسبيان الخجل الأكاديمي بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستثناء عبارتين هما العبارة رقم ٢٣، ٢٥ (في البُعد الثالث)، حيث وُجِد أنه في حالة غياب هاتين العبارتين يرتفع معامل الثبات

الكلي للبُعد الذي تقيسه هاتين العبارتين ولذا تم حذف هاتين العبارتين، وفي الخطوات التالية سيتم التعامل مع العبارات المتبقية وعددها ٣٠ عبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات استبيان الخجل الأكاديمي التي تم الابقاء عليها، والجدول (٩) يوضح معاملات ثبات عبارات استبيان الخجل الأكاديمي بالطريقتين السابقتين.

جدول (٩) : معاملات ثبات عبارات مقياس الخجل الأكاديمي (ن = ١٣٥).

الخجل المرتبط بالمحاضرات معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٧٧			الخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٤٩			الخجل المرتبط بالامتحانات معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٠٢		
العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٢	**٠,٤٥	١٢	٠,٧٥٧	**٠,٣٤	٢٣	٠,٧١٧	-
٢	٠,٧٦١	**٠,٥٤	١٣	٠,٧٤٤	**٠,٤٤	٢٤	٠,٦٨٦	**٠,٤٤
٣	٠,٧٥٨	**٠,٥٧	١٤	٠,٧٣٥	**٠,٤٩	٢٥	٠,٧١٠	-
٤	٠,٧٧٢	**٠,٤٦	١٥	٠,٧٠٦	**٠,٦٨	٢٦	٠,٦٧٣	**٠,٥٠
٥	٠,٧٥٧	**٠,٥٨	١٦	٠,٧١٤	**٠,٦٤	٢٧	٠,٦٥٥	**٠,٦٧
٦	٠,٧٦٣	**٠,٥٣	١٧	٠,٧٠٨	**٠,٦٧	٢٨	٠,٦٩٣	**٠,٤٩
٧	٠,٧٤٥	**٠,٦٦	١٨	٠,٧٤١	**٠,٤٧	٢٩	٠,٦٦١	**٠,٦٦
٨	٠,٧٧٠	**٠,٤٧	١٩	٠,٧٢٤	**٠,٥٧	٣٠	٠,٦٥٢	**٠,٧٢
٩	٠,٧٥٩	**٠,٥٨	٢٠	٠,٧٣٦	**٠,٤٨	٣١	٠,٧٠٣	**٠,٤٦
١٠	٠,٧٤٩	**٠,٦٣	٢١	٠,٧٢٤	**٠,٥٨	٣٢	٠,٦٢٨	**٠,٧٦
١١	٠,٧٤٩	**٠,٦٣	٢٢	٠,٧٣٨	**٠,٥٠			

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

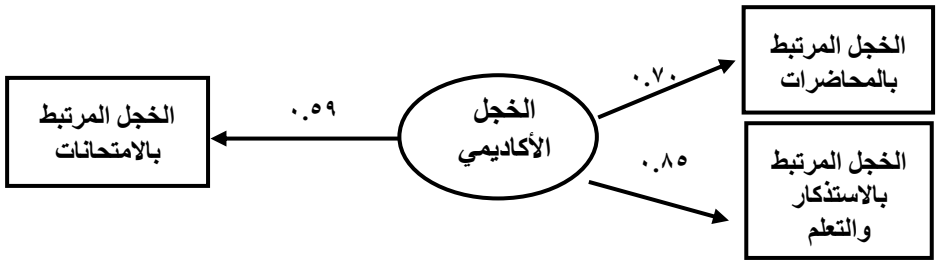
يتضح من جدول (٩) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستثناء عبارتين هما العبارة رقم ٢٣، ٢٥ (في البُعد الثالث)، حيث وُجِد أنه في حالة غياب هاتين العبارتين يرتفع معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه هاتين العبارتين ولذا تم حذف هاتين العبارتين.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الخجل الأكاديمي التي تم الإبقاء عليها (٣٠ عبارة).

ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاستبيان الخجل الأكاديمي: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الخجل الأكاديمي بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ وبلغت قيم معامل ألفا (٠,٧٧٢، ٠,٧٤٩، ٠,٧٣٢ ، ٠,٨٦٩) للأبعاد "الخجل المرتبط بالمحاضرات، والاستذكار والامتحانات" والدرجة الكلية للخجل على الترتيب، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي لإستبيان الخجل الأكاديمي.

صدق الاستبيان: تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لاستبيان الخجل الأكاديمي عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٣٥ طالبًا وطالبة)، وفي نموذج العامل الكامن الواحد تم افتراض أن جميع العوامل

المشاهدة Observed Factors الثلاثة لاستبيان الخجل الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (الخجل الأكاديمي) كما بالشكل[٢] التالي:



شكل (٣) : نموذج العامل الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي.

وقد حظي نموذج الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من جدول (١٠) أن نموذج الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (١٠) : مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الكامن الواحد لمقياس الخجل الأكاديمي.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	كا^2 X^2 درجات الحرية مستوى الدلالة	٠,٠١ ١ ٠,٩٣	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	٠,٠١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)

(٢) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل (٨.٨) Lisrel 8.8.

تابع جدول (١٠)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)

والجدول (١١) يوضح تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (١١): تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العامل الكامن	التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
الخجل المرتبط بالمحاضرات	٠,٦٩٥	٠,٠٩	**٧,٥٨
الخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم	٠,٨٥٤	٠,٠٩	**٩,٢١
الخجل المرتبط بالامتحانات	٠,٥٨٧	٠,٠٩	**٦,٧٦

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع * دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لاستبيان الخجل الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة الثلاثة لاستبيان الخجل الأكاديمي، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن

الخجل عبارة عن عامل كامن واحد هو (الخجل الأكاديمي) ينتظم حوله العوامل المشاهدة الثلاثة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق استبيان الخجل الأكاديمي، ومن ثم صلاحيته لقياس الخجل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها، وتتكون الصورة النهائية للاستبيان من ٣٠ عبارة، بحيث تشير الدرجة العالية على هذا الاستبيان إلى ارتفاع الخجل الأكاديمي لدى الطالب (أو الطالبة)، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الخجل الأكاديمي لديه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٥٠) درجة، بينما (٣٠) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٤) مقياس اليقظة العقلية: إعداد (Baer et al., 2006) ترجمة الباحث:

وصف المقياس: يشتمل على (٣٩) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١ نادر جدًا إلى ٥ دائمًا، ويتضمن المقياس عبارات موجبة وأخرى سالبة) وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد يوضحها الجدول (١٢):

جدول (١٥) : توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية.

البعد	العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢ ، ٧ ، ١٢* ، ١٦* ، ٢٢* ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٧
التصرف بوعي	٥*، ٨* ، ١٣* ، ١٨* ، ٢٣* ، ٢٨* ، ٣٨* ، ٣٤*
عدم الحكم	٣*، ١٠* ، ١٤*، ١٧* ، ٢٥* ، ٣٠*، ٣٥* ، ٣٩*
عدم التفاعل	٤ ، ٩ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٣٣ ، ٢٩

* العبارات السالبة.

ثبات مقياس اليقظة العقلية:

تحقق معدو المقياس من ثبات أبعاده بطريقة معامل ألفا وتراوحت قيم معاملات ألفا من ٠,٧٥ إلى ٠,٨٧ لأبعاد المقياس المختلفة، وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha–Cronbach لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس اليقظة العقلية، ويوضح (١٣) جدول معاملات ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية بالطريقتين السابقتين.

جدول (١٣) : معاملات ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية (ن = ١٣٥).

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
الملاحظة معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٩٠	١	٠,٦٧٠	**٠,٥٤	عدم الحكم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٢٤	٣	٠,٦٩٢	**٠,٦٠
	٦	٠,٦٥٧	**٠,٦١		١٠	٠,٦٩٧	**٠,٥٨
	١١	٠,٦٩٢	**٠,٤٣		١٤	٠,٧٠٩	**٠,٥٥
	١٥	٠,٦٤٤	**٠,٦٢		١٧	٠,٧٢٤	**٠,٤١
	٢٠	٠,٦٣٣	**٠,٦٦		٢٥	٠,٦٦٠	**٠,٧٢
	٢٦	٠,٦٤٩	**٠,٥٩		٣٠	٠,٦٩٣	**٠,٦٠
	٣١	٠,٦٥٨	**٠,٥٦		٣٥	٠,٦٨٨	**٠,٦٢
	٣٦	٠,٦٦٢	**٠,٥٣		٣٩	٠,٧٠٤	**٠,٥٨
الوصف معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٣٢	٢	٠,٨٠٦	**٠,٧٢	عدم التفاعل معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٨٨	٤	٠,٦٢٠	**٠,٦٨
	٧	٠,٨٠٨	**٠,٧٠		٩	٠,٦٥٤	**٠,٥٩
	١٢	٠,٨٠٦	**٠,٧٢		١٩	٠,٦٧٤	**٠,٥٢
	١٦	٠,٨٠٩	**٠,٧٠		٢١	٠,٦٧١	**٠,٥٤
	٢٢	٠,٨١٩	**٠,٦٥		٢٤	٠,٦٥١	**٠,٦٢
	٢٧	٠,٨١٤	**٠,٦٧		٢٩	٠,٦٧٣	**٠,٥٢
	٣٢	٠,٨١٧	**٠,٦٥		٣٣	٠,٦٢٩	**٠,٦٦
	٣٧	٠,٨٢٢	**٠,٦٣				
التصرف بوعي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٩٤	٥	٠,٧٨٠	**٠,٦٠				
	٨	٠,٧٨٥	**٠,٥٧				
	١٣	٠,٧٥٨	**٠,٧٢				
	١٨	٠,٧٦٩	**٠,٦٥				
	٢٣	٠,٧٦٩	**٠,٦٦				
	٢٨	٠,٧٨٠	**٠,٥٨				
	٣٤	٠,٧٧٠	**٠,٦٦				
	٣٨	٠,٧٦١	**٠,٦٩				

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس اليقظة العقلية.

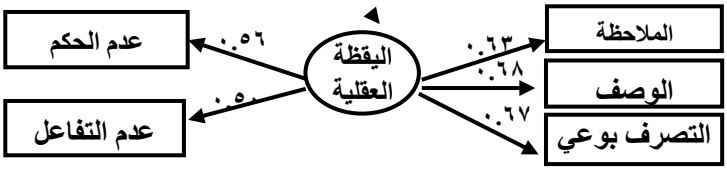
ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية بطريقة: معامل ألفا لـ كرونباخ (وبلغت قيم معامل ألفا ٠,٦٩ ،٠,٨٣٢ ، ٠,٧٩٤ ٠,٧٢٤ ، ٠,٦٨٨ ، ٠,٨٨٨) للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب، وهي معاملات تشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية.

صدق المقياس:

تحقق مُعدو المقياس من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى على عينة تكونت من (٦١٣) من طلاب الجامعة ممن يدرسون مقررا في علم النفس، وقد تم التوصل إلى (٥) عوامل مستقلة، وكان التباين العاملى الكلى ٣٣%، وقد تم التحقق من هذه العوامل باستخدام التحليل العاملى التوكيدى على عينتين متباينتين، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة تشبعا دالًا على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية) وكانت قيم هذه التشبعات هي (٠,٣٤، ٠,٥٧، ٠,٧٢، ٠,٧٢، ٠,٥٥ للعوامل الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل على الترتيب).

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس اليقظة العقلية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٣٥ طالبًا وطالبة)، وفي نموذج العامل الكامن الواحد تم افتراض أن جميع

العوامل المشاهدة Observed Factors الخمسة لمقياس اليقظة العقلية تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (اليقظة العقلية) كما بالشكل[٣] التالي:



شكل (٤): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية.

وقد حظي نموذج الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من جدول (١٤) أن نموذج الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (١٤): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	كا^2 X^2 درجات الحرية مستوى الدلالة	٢,٧٩ ٤ ٠,٥٩	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	٠,٧٠	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٢	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)

(٣) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل (٨.٨) Lisrel 8.8.

تابع جدول (١٤)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)

والجدول (١٥) يوضح تشبعات العوامل المشاهدة الخمسة بالعامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (١٥) : تشبعات العوامل المشاهدة الخمسة بالعامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

م	العامل الكامن	التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
١	الملاحظة	٠,٦٣١	٠,٠٩	**٦,٧٩
٢	الوصف	٠,٦٧٦	٠,٠٩	**٧,٢٩
٣	التصرف بوعي	٠,٦٦٦	٠,٠٩	**٠,٧١
٤	عدم الحكم	٠,٥٥٩	٠,١٠	**٥,٦٩
٥	عدم التفاعل	٠,٥٠٠	٠,١٠	**٥,٢٦

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٥) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لمقياس اليقظة العقلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة الثلاثة لمقياس اليقظة العقلية. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن اليقظة العقلية عبارة عن عامل كامن واحد هو (اليقظة العقلية) ينتظم حوله العوامل المشاهدة الخمسة، ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس اليقظة العقلية، ومن ثم صلاحيته لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها، وتتكون الصورة النهائية للاستبيان من ٣٩ عبارة، بحيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع اليقظة العقلية لدى الطالب (أو الطالبة)، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض اليقظة العقلية

لديه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٩٥) درجة، بينما (٣٩) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

إجراءات الدراسة: وسارت إجراءات الدراسة على النحو التالى:

١. التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة؛ من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية،

٢. تطبيق أدوات الدراسة علي العينة الأساسية ، وتصحيحها ورصد البيانات، تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية.

٣. استخدام معامل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise للتنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (كل على حدة كمتغيرات تابعة) من خلال درجات كل من:الفخر الأكاديمي "الأبعاد والدرجة الكلية"، والخجل الأكاديمي "الأبعاد والدرجة الكلية" واليقظة العقلية "الأبعاد والدرجة الكلية" وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة.

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على " تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التسميع"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise والجدولين (١٦، ١٧) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (١٦) : نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (متغيرات تابعة) (ن = ٢٦٦).

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
التسميع	المنسوب إلي الإنحدار	٣١٠,٠٠٤	٢	١٥٥,٠٠٢	٢٥,٦٨٧	٠,٠١	٠,١٦٣
	المنحرف عن الانحدار	١٥٨٧,٠٠٧	٢٦٣	٦,٠٣٤			
	الكلي	١٨٩٧,٠١١	٢٦٥				
التنظيم	المنسوب إلي الإنحدار	٥٧٧,٧٥٤	٣	١٩٢,٥٨٥	١٥,٥٤١	٠,٠١	٠,١٥١
	المنحرف عن الانحدار	٣٢٤٦,٦٨٥	٢٦٢	١٢,٣٩٢			
	الكلي	٣٨٢٤,٤٤٠	٢٦٥				
التفصيل	المنسوب إلي الإنحدار	٦٩٣,٢٥٦	٤	١٧٣,٣١٤	١٧,٧٤٩	٠,٠١	٠,٢١٤
	المنحرف عن الانحدار	٢٥٤٨,٦٠٩	٢٦١	٩,٧٦٥			
	الكلي	٣٢٤١,٨٦٥	٢٦٥				
التخطيط	المنسوب إلي الإنحدار	٦٣٨,٤٤٦	٣	٢١٢,٨١٥	١٧,٥٣٦	٠,٠١	٠,١٦٧
	المنحرف عن الانحدار	٣١٧٩,٥٢٧	٢٦٢	١٢,١٣٦			
	الكلي	٣٨١٧,٩٧٤	٢٦٥				

تابع جدول (١٦)

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
المراقبة	المنسوب إلي الإنحدار	٦١٥,٨٠٧	٣	٢٠٥,٢٦٩	٢٠,٧٦٤	٠,٠١	٠,١٩٢
	المنحرف عن الانحدار	٢٥٩٠,٠٣١	٢٦٢	٩,٨٨٦			
	الكلي	٣٢٠٥,٨٣٨	٢٦٥				
تنظيم الوقت والبيئة	المنسوب إلي الإنحدار	٤٣١,٦٣٩	٤	١٠٧,٩١٠	١٠,٠٢٧	٠,٠١	٠,١٣٣
	المنحرف عن الانحدار	٢٨٠٨,٩٧٨	٢٦١	١٠,٧٦٢			
	الكلي	٣٢٤٠,٦١٧	٢٦٥				
المساعدة	المنسوب إلي الإنحدار	٩٥٧,٦٩٥	٣	٣١٩,٢٣٢	٣٤,٠١٠	٠,٠١	٠,٢٨٠
	المنحرف عن الانحدار	٢٤٥٩,٢٧١	٢٦٢	٩,٣٨٧			
	الكلي	٣٤١٦,٩٦٦	٢٦٥				

جدول (١٧) : ملخص نتائج تحليل الإنحدار المتعدد عند خطوات متعددة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة علي المتغيرات التابعة (كل على حده) (ن=٢٦٦).

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا ß	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التسميع	الثابت	١٢,٤١٣	١,٠٥٧		١١,٧٣٩	٠,٠١
	الملاحظة	٠,١٣٧	٠,٠٣٠	٠,٢٦٣	٤,٥٦٣	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,١٠٥	٠,٠٢٤	٠,٢٥٥	٤,٤٢٢	٠,٠١
التنظيم	الثابت	١٢,١١٤	١,٨٠٠		٦,٧٣٢	٠,٠١
	الفخرالمرتبط بالامتحان	٠,١٧٠	٠,٠٣٥	٠,٢٩١	٤,٩٠٩	٠,٠١
	الخجل المرتبط بالامتحان	٠,٠٩٢	٠,٠٣٣	٠,١٦٨	٢,٨٢٨	٠,٠١
	التصرف بوعى	٠,١١٩ -	٠,٠٤٣	٠,١٦٨-	٢,٧٤١-	٠,٠١
التفصيل	الثابت	١١,٢٣٠	١,٧٥٢		٦,٤٠٩	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,١٣٢	٠,٠٣١	٠,٢٤٥	٤,١٩٩	٠,٠١
	الملاحظة	٠,١٢٧	٠,٠٣٩	٠,١٨٨	٣,٢٧٤	٠,٠١
	التصرف بوعى	٠,١٣٩-	٠,٠٣٨	٠,٢١٥-	٣,٦٢٥-	٠,٠١
	الخجل المرتبط بالامتحان	٠,٠٩٤	٠,٠٢٩	٠,١٨٦	٣,٢٠٢	٠,٠١
التخطيط	الثابت	١٤,٩٥٧	١,٨٧٢		٧,٩٨٨	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,١٣٤	٠,٠٣٤	٠,٢٢٩	٣,٨٧٥	٠,٠١
	التصرف بوعى	٠,٢٠٠-	٠,٠٤٤	٠,٢٨٥-	٤,٦٠٠-	٠,٠١
	عدم الحكم	٠,١٠٨	٠,٠٤٥	٠,١٤٤	٢,٤٠٧	٠,٠١

تابع جدول (١٧)

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
المراقبة	الثابت	١٣,٢٧٨	١,٦٠٧		٨,٢٦١	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,١٥١	٠,٠٣١	٠,٢٨٢	٤,٨٨٢	٠,٠١
	الخجل المرتبط بالامتحان	٠,١٣١	٠,٠٢٩	٠,٢٦١	٤,٥١٨	٠,٠١
	التصرف بوعى	-٠,١٣٤	٠,٠٣٩	-٠,٢٠٨	-٣,٤٧٧	٠,٠٠١
تنظيم الوقت والبيئة	الثابت	١٦,٥٩٥	١,٨٦٦		٨,٨٩٣	٠,٠١
	التصرف بوعى	-٠,١٨٨	٠,٠٤١	٠,٢٩١	-٤,٦٣٨	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,٠٦٨	٠,٠٣٣	٠,١٢٦	٢,٠٦٤	٠,٠٥
	الخجل المرتبط بالامتحان	٠,٠٧٥	٠,٠٣٠	٠,١٤٨	٢,٤٦٤	٠,٠١
	عدم التفاعل	٠,١٠٨	٠,٠٥٣	٠,١٢١	٢,٠٥٦	٠,٠٥
طلب المساعدة	الثابت	١٠,٥٤٢	١,٦٩٣		٦,٢٢٣	٠,٠١
	الفخر المرتبط بالامتحان	٠,١٩٧	٠,٠٣١	٠,٣٥٦	٦,٣٨٨	٠,٠١
	الملاحظة	٠,١٥٤	٠,٠٣٧	٠,٢٢٢	٤,١٢١	٠,٠١
	التصرف بوعى	-٠,١٢٦	٠,٠٣٦	-٠,١٨٩	-٣,٤٦٣	٠,٠١

ومن جدول (١٦) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى ٠,٠١ أي أنه يمكن التنبؤ باستراتيجية التسميع من بعد الملاحظة "أحد أبعاد اليقظة العقلية" والفخر المرتبط بالامتحان " أحد أبعاد الفخر الأكاديمي"، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١٦٣ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من الملاحظة والفخر المرتبط بالامتحان يفسران معًا ١٦,٣ % من التباين في استراتيجية التسميع (صلاح مراد،٢٠٠٠، ٤٤٥).

ويوضح الجدول (١٧) نتائج نموذج الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة على استراتتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المتغيرات التابعة المستخدمة في الدراسة)، وكذلك نسبة

إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة ودلالة هذا الإسهام، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ باستراتيجية التسميع كما يلي:

استراتيجية التسميع= ١٢,٤١٣ +٠,١٣٧ (بعد الملاحظة) + ٠,١٠٥ (الفخر المرتبط بالامتحان)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الأول بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى دلالة إسهام الفخر المرتبط بالامتحانات، والملاحظة (أحد أبعاد اليقظة العقلية) في استراتيجية التسميع في ضوء ما تركز عليه هذه الاستراتيجية من تكرار مادة التعلم بهدف حفظها، واستعادتها عندما يُطلب ذلك، وتعد هذه الاستراتيجية مناسبة لطبيعة الامتحانات التي تركز على الحفظ، ومن ثم إمكانية الحصول على درجات مرتفعة، والشعور بالتفوق الأكاديمي الذي ينتج مشاعر الزهو والفخر المرتبط بنتيجة الأداء، وإعزاء هذه النتيجة للجهد المبذول والقدرة التي يتمتع بها الفرد، حيث يتضمن الفخر تقويمًا ذاتيًا، ويرتبط بالانتباه المتمركز حول الذات، وينتج عندما تتطابق الأحداث الخارجية مع أهداف الفرد وذلك وفقًا لتصور (Buechner et al., 2016) الأمر الذي يجعل الفرد يدرك مناسبة استراتيجية التسميع لمواقف الاختبار التي تحقق أهداف الفرد. وتسهم الملاحظة في استراتيجية التسميع ، حيث تشير الملاحظة هنا إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية ، فضلًا عن بعض التصورات التي تشير الى ارتباط اليقظة العقلية بوظائف الذاكرة والانتباه، حيث يمكن أن يعكس ذلك شكلًا من أشكال السعة الانتباهية وإعادة تجميع الخبرات بكفاءة دون نسيان أو تشتت وهذا ما أشار إليه (Vago & Silbersweig, 2012) ؛ ومن ثم اسهام الملاحظة في رفع كفاءة استخدام استراتيجية التسميع.

نتائج الفرض الثاني : ينص الفرض الثاني على " تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر–الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التنظيم"، ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى ٠,٠١ أي أنه يمكن التنبوء باستراتيجية التنظيم من بعد الفخر المرتبط بالامتحان "أحد أبعاد الفخر الأكاديمي" والخجل المرتبط بالامتحان، والتصرف بوعي " أحد أبعاد اليقظة العقلية"، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١٥١ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من الفخر المرتبط بالامتحان

والخجل المرتبط بالامتحان والتصرف بوعي تفسر معًا نحو ١٥ % من التباين في استراتيجية التنظيم. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ باسترتيجية التنظيم كما يلي:

استراتيجية التنظيم = ١٢,٤١٣ + ٠,١٧ (الفخر المرتبط بالامتحان)+ ٠,٠٩٢ (الخجل المرتبط بالامتحان) -٠,١١٩ التصرف بوعي. وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الثاني بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يركز عليه الفخر بنتائج الامتحانات أو الخجل المرتبط بالامتحانات فكل منهما من انفعالات الناتج المرتبطة باستدعاء خبرات الماضي؛ فالفخر هنا يرتبط بنتائج الأداء، ويكسب صاحبه إحساس بقوة الذات، وخاصة إذا تم عقد مقارنات بين أداء الفرد وأداء الآخرين، كما أن الخجل – خاصة المرتبط بنتائج الامتحانات – يمكن أن يقوم بوظيفة دافعية، حيث يدفع إلى معالجة العقبات، أو تجنب الفشل وفقًا لكل من (Chiang & Lui, 2014) ويتطلب ذلك التفكير في معالجة مادة التعلم بطريقة تحقق الأهداف سواء كانت أكاديمية، أو شخصية، وتصبح استراتيجية التنظيم استراتيجية ملائمة، وتتطلب هذه الاستراتيجية تحديدًا للأفكار الرئيسية، وتنوعًا في أساليب تنظيم هذه الأفكار (مثل: عمل مخططات،أو أشكال توضيحية، أو خريطة للأفكار المهمة في موضوع التعلم)، وإذا تمكن المتعلم من ذلك فانه لا يحقق نتائج مرتفعة فقط بل يصبح لمادة التعلم معنى عنده، مما يجعلها تقاوم النسيان من ناحية وتزيد من فاعلية تعلمه من ناحية أخرى، ويسهم بعد التصرف بوعي في استراتيجية التنظيم على نحو موجب ودال إحصائيًا، حيث يشير التصرف بوعي (التركيز على مادة التعلم ومتطلبات إنجازها) إلى شكل من أشكال التنظيم الذاتي للانتباه، بهدف الإبقاء على الخبرة المباشرة التي تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية في اللحظة الراهنة (Bishop et al., 2004).

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على " تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التفصيل " ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى٠,٠١ أي أنه يمكن التنبوء باستراتيجية التفصيل من الفخر المرتبط بالامتحان، و الملاحظة، والتصرف بوعي، والخجل المرتبط بالامتحان ، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,٢١٤ وتشير هذه

القيمة إلى أن كل من الفخر المرتبط بالامتحان والملاحظة والتصرف بوعي والخجل المرتبط بالامتحان تفسر معًا ٢١ % تقريبا من التباين في استراتيجية التفصيل، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ باسترتيجية التفصيل كما يلي:

استراتيجية التفصيل = ١١,٢٣٠ +٠,١٢٣ (الفخر المرتبط بالامتحان) + ٠,١٢٧ (الملاحظة) – ٠,١٣٩ (التصرف بوعي) + ٠,٠٩٤ (الخجل المرتبط بالامتحان)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الثالث بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفخر من انفعالات الإنجاز الموجبة الي أشار (Pekrun, 2006) إلى امكانية ارتباطها بالاستراتيجيات المعرفية المرنة (مثل التنظيم والتوسيع) وذلك في ضوء ارتباط هذه الاستراتيجيات بنواتج التعلم المرغوبة، (تحقيق الأهداف الأكاديمية) الأمر الذي يعقبه إما شعورًا بالفخر، إذا كانت النتائج إيجابية، أو شعورًا بالخجل، إذا كانت النتائج سلبية، مما يدفع الفرد إلى اللجوء إلى الاستراتيجية التي تمكنه من تحقيق الأهداف، وهي هنا استراتيجية التفصيل التي تعتمد على إعادة صياغة أو تعديل مادة التعلم، أوتلخيصها، وعمل المقارنات وتدوين الملاحظات، الأمر الذي يسهل على المتعلم تحقيق الأهداف الأكاديمية ، وإحراز النجاج ، فيتحقق الشعور بالفخر، إن هذه الحالة الانفعالية الموجبة التي تسيطر على المتعلم نتيجة لتحقيق الأهداف، تجعلة يتبنى الاستراتيجية المحققة للهدف، (التفصيل) ، كما أن الحالة الانفعالية السلبية التي تعقب الأداء غير الجيد (الخجل) تدفع الفرد إلى معالجة العقبات تجنبا للشعور بالفشل ومن ثم البحث عن أكثر الاستراتيجيات تحقيقا للأهداف (التفصيل).

وتتفق هذه النتيجة – في هذا الجانب– مع نتاج دراسة (Calik, 2014) من حيث ارتباط المستوى المرتفع في الفخر بالمستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية للتعلم المنظم ذاتيًا، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأيضا نتائج دراسة (Yip & Leung, 2012) التي أشارت إلى ارتباط الفخر بالاستراتيجيات المعرفية، ومن ناحية أخرى يشير (Bishop et al., 2004) إلى التوجه نحو الخبرة في اللحظة الراهنة –كأحد مكونات اليقظة العقلية– ويتضمن هذا المكون حب الاستطلاع والتقبل والانفتاح على الخبرة والفهم

الاستبصاري، وهي جوانب يعتقد الباحث الحالي في ملائمتها للأليات التي تتبع في استخدام استراتيجية التفصيل، حيث تزيد اليقظة العقلية من الوعي باللحظة الراهنة، والخبرة المقدمة، وتقبل هذه الخبرة، بعد (الملاحظة) ومن ثم محاولة فهم مادة التعلم، باستخدام آليات استراتيجية التفصيل.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على" تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية التخطيط"، ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى٠,٠١ أي أنه يمكن التنبوء باستراتيجية التخطيط من بعد الفخر المرتبط بالامتحان والتصرف بوعي وعدم الحكم ، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١٦٧، وتشير هذه القيمة إلى أن كل من الفخر المرتبط بالامتحان والتصرف بوعي وعدم الحكم تفسر معًا ١٧% تقريبا من التباين في استراتيجية التخطيط ويمكن صياغة معادلة التنبؤ باسترتيجية التخطيط كما يلي:

استرتاتيجية التخطيط= ١٤,٩٥٧ + ٠,١٣٤ (الفخر المرتبط بالامتحان)-٠,٢٠ (التصرف بوعي) +٠,١٠٨ عدم الحكم، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الرابع بشكل جزئي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن اليقظة العقلية يمكن أن تزود الفرد بخبرات إثرائية تؤثر في التنظيم الذاتي السلوكي المتضمن انتباه الفرد لأهدافه، وتنمية قدرته على الانسجام مع هذه الأهداف، وتحسين التنظيم الذاتي الأكاديمي الذي يقر أهمية تعديل الأهداف (في حالة عدم مناسبتها) وضبط السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، ويمثل ذلك جوهر استراتيجية التخطيط التي تركز على وضع الأهداف الأكاديمية، وتحديد سبل تحقيق هذه الأهداف، وتحليل المهام لتحديد العقبات وكيفية التغلب عليها، ومن ثم يؤدي بعدي التصرف بوعي وعدم الحكم (من أبعاد اليقظة العقلية) دورا في استراتيجية التخطيط، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Aliakbari & Ghoreyshi, 2014; Trevisani, 2014)، أما فيما يتعلق بالفخر المرتبط بالامتحانات، فإن النتائج الجيدة يعزوها الفرد إلى نفسه (إمكانياته وقدراته)، وما يبذله من جهد، سواء على مستوى التخطيط لإنجاز الأهداف، أو السعي لتحقيق الأهداف، ومن ثم يؤدي الفخر المرتبط بالامتحانات دورًا

في استراتيجية التخطيط، حيث تحديد الأهداف، ووضع خطط تحقيقها وتوقع العقبات ووضع سيناريوهات التغلب عليها.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على" تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية،" ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى٠,٠١ أي أنه يمكن التنبؤ باستراتيجية المراقبة الذاتية من الفخر المرتبط بالامتحان، والخجل المرتبط بالامتحان، والتصرف بوعي، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١٩٢ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من الفخر المرتبط بالامتحان، والخجل المرتبط بالامتحان، والتصرف بوعي تفسر معًا ١٩% تقريبًا من التباين في استراتيجية المراقبة الذاتية ويمكن صياغة معادلة التنبؤ باسترتيجية المراقبة الذاتية كما يلي:

المراقبة الذاتية = ١٣,٢٧٨+ ٠,١٥١(الفخر المرتبط بالامتحان) + ٠,١٣١ (الخجل المرتبط بالامتحان)–٠,١٣٤ (التصرف بوعي)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الخامس بشكل جزئي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتباط كلًا من الفخر والخجل بالتغذية الراجعة المتعلقة بالأداء تحقق/عدم تحقق الأهداف، وإنجاز المهام الأكاديمية، حيث يعزو الفرد الأداء الجيد إلى الذات، وتسيطر عليه الدافعية الداخلية للتفوق والسعي نحو منافسة الأخرين، ومن ثم يدرك الفرد أن الطريق إلى ذلك يتمثل في المراقبة الذاتية، حيث متابعة عملية الفهم ، والانتباه أثناء الإستذكار، واللجوء إلى اختبار الذات للتأكد من حدوث عملية الفهم، وفي حالة عدم تحقق الهدف، (الشعور بالفشل) يميل الفرد إلى تجنب المشاعر المرتبطة بذلك، والتي تبدو في صورة الشعور بالخجل. ويسعى الفرد – مدفوعًا بالدافعية الخارجية – إلى التخلص من تلك المشاعر، ويصبح الحل هو مراقبة الذات وتقدمها تجاه الهدف تجنبًا لمشاعر الخجل المرتبطة بعدم تحقيق الهدف، ومن ناحية أخرى تؤدي اليقظة العقلية إلى ارتفاع الوعي بكل من اللحظة الراهنة، والخبرة المقدمة، ويؤدي ذلك الى زيادة المراقبة الذاتية، وملاحظة الذات، حيث يشير (Hillgaar, 2011) إلى أن الطلاب الأكثر يقظة أكثر انتباهًا ووعيًا لخبراتهم وأفكارهم ويؤدي ذلك إلى مزيد من تطبيق واستخدام

استراتيجات التنظيم الذاتي بصفة عامة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستى (Aliakbari & Ghoreyshi, 2014; Trevisani, 2014).

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على " تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية تنظيم الوقت والبيئة،" ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى٠,٠١ أي أنه يمكن التنبوء باستراتيجية تنظيم الوقت والبيئة من التصرف بوعي والفخر المرتبط بالامتحان، والخجل المرتبط بالامتحان، وعدم التفاعل، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,١٣٣. وتشير هذه القيمة إلى أن كل من التصرف بوعي والفخر المرتبط بالامتحان، والخجل المرتبط بالامتحان، وعدم التفاعل تفسر معًا ١٣,٣% تقريبًا من التباين في استراتيجية تنظيم الوقت والبيئة يمكن صياغة المعادلة كما يلي:

تنظيم الوقت والبيئة = ١٦,٥٩٥ – ٠,١٨٨ (التصرف بوعي) + ٠,٠٦٨ (الفخر المرتبط بالامتحان) + ٠,١٦٣ (الخجل المرتبط بالامتحان) + ٠,١٠٨ عدم التفاعل، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض السادس بشكل جزئي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يركز عليه بعد التصرف بوعي من حيث تركيز الانتباه على اللحظة الراهنة، مع عدم الانشغال بأي من الأمور الأخرى، سواء تعلقت تلك الأمور بالماضي أو المستقبل، ومن ثم يحدث التركيز في إنجاز المهام والأهداف الأكاديمية في الوقت المحدد سلفًا، وتنظيم البيئة المحيطة، والبعد عن المشتتات، فضلًا عن قيام كل من الفخر المتعلق بالامتحانات، والخجل المرتبط بالإمتحانات بالوظيفة الدافعية، بحثًا عن النجاح، ومنافسة الأخرين والتفوق عليهم، تحقيقًا للمكانة الاجتماعية في حالة الفخر، وتجنبًا للفشل، وما يرتبط به من مشاعر سلبية كما في حالة الخجل، وإجمالًا تتفق هذه النتيجة (جزئيًا) مع نتائج دراسة (Calik, 2014) في طبيعة ارتباط كل من الفخر والخجل بفعالية الذات في التعلم المنظم ذاتيًا، واستراتيجياته، فضلًا عن ما أشار إليه (Chiang & Liu, 2014) بالنسبة لارتباط انفعالات التنشيط السالب (الخجل أحد هذه الانفعالات) بدفع الطلاب إلى معالجة العقبات تجنبًا للفشل، ومن ثم اللجوء إلى تنظيم الوقت والبيئة للتمكن من إنجاز الأهداف المطلوبة.

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض السابع على " تسهم أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية فى استخدام استراتيجية طلب المساعدة "، ومن الجدولين (١٦، ١٧) يتضح دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى٠,٠١ أي أنه يمكن التنبوء باستراتيجية طلب المساعدة من الفخر المرتبط بالامتحان والملاحظة والتصرف بوعي، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط ٠,٢٨ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من الفخر المرتبط بالامتحان، والملاحظة، والتصرف بوعي تفسر معًا ٢٨% تقريبًا من التباين في استراتيجية طلب المساعدة، ويمكن صياغة المعادلة كما يلي:

طلب المساعدة = ١٠,٥٤٢ + ٠,١٩٧ (الفخر المرتبط بالامتحان) +٠,١٥٤ (الملاحظة) – ٠,١٢٦ (التصرف بوعي)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض السابع بشكل جزئي، فالفخر المرتبط بالامتحانات ونتائجها يدفع الفرد إلى مزيد طلب العون سواء من الأساتذة أو الزملاء أو أي ممن يمكن أن يسهم في إمكانية تحقيق الهدف، وتتفق هذه النيجه إجمالا مع ناتئج دراستي (Villavicencio & Bernado, 2013; Claik, 2014) من حيث ارتباط الفخر عامة باستراتيجيات التنظيم السلوكي (طلب المساعدة واحدة من هذه الاستراتيجيات)، وتشير الملاحظة (أحد أبعاد اليقظة العقلية) إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية وتعمل على تفعيل التنظيم الذاتي السلوكي؛ ومن ثم اللجوء إلى طلب المساعدة والبحث عنها، تحقيقًا للهدف، كما أن التصرف بوعي الذي يشير إلى التعامل بوعي مركز مع الخبرة الراهنة دون الانشغال بالخبرات الماضية أو الاستغراق في التفكير في أمور مستقبلية، كل ذلك يُعد من الأمور التي تعمل على تفعيل استراتيجيات التنظيم السلوكي .(طلب المساعدة أحد هذه الاستراتيجيات).

خاتمة: أشارت النتائج إجمالًا إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وإن تباينت العوامل المسهمة في كل استراتيجية، وجاءت العوامل (الأبعاد) المسهمة في استراتيجيات التعلم على النحو التالي:

التسميع: (الملاحظة والفخر المرتبط بالامتحانات)، **التنظيم:** (الفخر والخجل المرتبطان بالامتحانات، والتصرف بوعي)، **التفصيل:** (الفخر والخجل المرتبطان بالامتحانات،

والملاحظة والتصرف بوعي)، **التخطيط:** (الفخر المرتبط بالامتحانات، التصرف بوعي وعدم الحكم)، **المراقبة الذاتية:** (الفخر والخجل المرتبطان بالامتحانات والتصرف بوعي)، **تنظيم الوقت والبيئة:** (التصرف بوعي، عدم التفاعل، والفخر والخجل "المرتبط بالامتحانات")، **طلب المساعدة:** (الفخر المرتبط بالامتحانات، والملاحظة والتصرف بوعي)، وتجدر ملاحظة عدم إسهام أي من مواقف الفخر أو الخجل الأخرى (سواء المتعلقة بالمحاضرة أو بالاستذكار) في أي من استراتيجيات التعلم، ويشير ذلك بطريقة غير مباشرة إلى أهمية نتائج التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة وأهمية الامتحانات ونتائجها.

التوصيات: يدعو الباحث القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة:

- تدريب القائمين على أمر الشباب عامة وطلاب الجامعة خاصة على استثمار انفعالات الانجاز (الفخر والخجل عبر مواقفيهما المختلفة) واليقظة العقلية بكل مكوناتها في مواقف الحياة عامة، وفي السياق الأكاديمي بصفة خاصة.
- تفعيل دور كل من الفخر والخجل ومكونات اليقظة العقلية في مواقف التعلم المختلفة، من خلال توظيف هذه الجوانب في تحسين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب.
- تفعيل دور التغذية الراجعة أثناء المحاضرات، حتى يمكن أن تؤدي هذه المتغيرات دورًا في العملية التعليمية.

البحوث المقترحة: يرى الباحث إمكانية إجراء البحوث الآتية:

- الدور الوسيطي لدافعية التعلم الأكاديمية بين انفعالات الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- الدور الوسيطي لدافعية التعلم الأكاديمية بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- تحسين استراتيجيات التعلم من خلال أنشطة تدريبية تقوم على اليقظة العقلية.
- فاعلية التدريب على تخفيض الانفعالات السالبة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المراجع:

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز*، القاهرة: عالم الكتب.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*،٣٣، ١٠١-١٥٢،

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاءالمتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LESERAL 8,8*، القاهرة: دار الفكر العربي.

كمال إسماعيل عطية حسن (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عُمان). *مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢، ٢٥١-٢٨١.

كمال إسماعيل عطية حسن (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٩٢، ١٥٣-٢١٦.

لطفي عبد الباسط ابراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة البحوث الاجتماعية بجامعة قطر*،١٠، ١٩٩-٢٣٨.

Ainley, M., & Ainley, J.(2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, *36*,4-12.

Aliakbari, M., & Ghoreyshi, M. (2014). On the relationship between self-regulation strategies and mindfulness: A study of Iranian high school EFL student. *International Journal of Pedagogies & Learning, 9,* 315-326.

Allen, N.B., Blashki, G., & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations. Empirical evidence and practical considerations. *The Australian and NewZealand Journal of Psychiatry,40,* 285-294.

Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomology, sense of control, and spiritual experience. *Psychotherapy Psychosomatic, 66,* 97-106.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice,10,*125-143.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13,*27-45.

Banisaeid, M., & Huang, J.(2015). The role of motivation in self-regulated learning and language learning strategy: In the case of Chinese EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4*, 36-43.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z .V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins,G. (2004). Mindfulness: A Proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice,11*, 230-241.

Breslin, F. C., Zack, M., & McMain, S. (2002). An information-processing analysis of mindfulness: Implications for relapse preventionin the treatment of substance abuse. *Clinical Psychology Science and Practice, 9,* 275-299.

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

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psycholoy: Science and Practice, 11,* 242-284.

Brown, K.W., & Ryan, R.M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry,18,* 211-237.

Buechner, V.L., Pekrun, R., & Lichtenfeld, S. (2016).The achievement pride scales (APS). *European Journal of Psychological Assessment*. Available at htts://www.research gate.net.

Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H., & Greeson, J.(2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on self- regulatory self-efficacy, mood, stress and sleep quality. *Journal of American College Health, 58,* 433-442.

Calik, B.(2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* (Unpublished Master's Thesis). School of social science of middle east technical university.

Cardaciotto, L., Herbert, J.D., Forman, E. M., & Farrow, W. (2008).The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment,15,* 204-223.

Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J.M., & Lopez-Nunez, J.A. (2015) Accomplishments in learning Self- regulation in personal environments. *Creative Education,6,*1108-1120.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review, 6,* 1-16.

Chiang, W. & Liu, C. (2014). Scale of academic emotions in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education,36,*908-928.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In E.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (2nd ed., pp.191-226), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Corno , L. (2004). Introduction to the special issue work hapits and work styles: Volition in education.*Teacher College Record, 106,* 1669-1694.

Davis, D.M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy,84*. 198-208.

Demirtas, V. (2013). Self-regulation strategies of the six- year- old pre School children. *International Journal of Academic Research, 5*, 264-273.

Dimidjian, S., & Linehan, M.M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and.Practice, 10*, 166–171.

Dresel, M., & Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interaction with academic self concept ygender. *High Ability Studies, 16*,201-218.

Dubert, C.J., Schumacher, A.U., Locker Jr, L., Gutirrrez, A.P., & Barnes, V.A. (2016). Mindfulness and emotion regulation among nursing students: Investigating the mediation effect of working memory capacity. *Mindfulness ,7*, 1061-1070.

Fletcher, L.B., & Schoendorff, B. & Hayes, S.C.(2010). Searching for mindfulness in the brain: A process-oriented appoach to examining the neural correlates of mindfulness. *Mindfulness, 1*, 41–63.

Grossman, P., & Van Dam, N.T. (2011). Mindfulness, by any other name: trials and tribulations of sati in western psychology and science. *Contemporary Buddhism, 12*, 219–239.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Stoeger, H., & C. Hall,N.C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis, *Motivation and Emotion,34*, 49-62.

Hadwin, A.F., Oshige, M., Gress, C.L.Z., & Winne, P.H. (2010). Innovative ways for using study to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior,26*, 794-805.

Harder, J., & Abuhamdieh, A.(2015) The role of positive regard in self-regulated learning: An analysis of student evaluation data. *Journal of College Teaching & Learning,12*,109-119.

Hillgaar, S.T., (2011). *Mindfulness and self-regulated learning* (Unpublished Master's Thesis). University of Science and Technology, Trandheim, Norway.

Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies, 12,* 1007-1022.

Jarrell, A., Harley, J. M., Lajoie, S. P., & Naismith, L. (2015). Examining the relationship between performance feedback and emotions in diagnostic reasoning: Toward a predictive framework for emotional support. In C. Conati & N. Heffernan (Eds.), *Lectures notes in artificial intelligence* (Vol. 9112, pp. 657–660). Artificial intelligence in education Switzerland: Springer

Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wang, L., & Gelfand,L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and effective experience. *Emotions,10,*54-64.

Kabat-Zinn, J. (2006). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology*: *Science and Practice,10,*144-156.

Kaya, S., & Kablan. Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level. *Journal of Baltic Science Education, 12*, 525-534.

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

Lee, J., Moon, J., & Cho, B. (2015). The mediating role of self-regulation between digital literacy and learning outcomes in the digital textbook for middle school English. *Educational Technology International, 16,* 58-83.

Leung, M. & Wong, K.(2013). The structural model on the roles of achievement emotions between action control and learning strategies of undergraduates in Hong Kong. *Available at: www.aare.edu.au.*

McCann, E.J., & Truner, J. E.(2004). Increasing student learning through volitional control. *Teacher College Record ,106,* 1695-1714.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007), Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice

and performance among university students, *Psychologica Belgica, 47*, 95-117.

Paris, S.G. & Paris, A.H.(2001). Classroom application of research on self-regulated learning . *Educational Psychologist,36,*89-101.

Parto, M. & Beshant, M.A.(2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Asseing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self regulation. *Porcedia-Social and Behavioral Science,30,*578-582

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology:An International Review, 41*, 359-376.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J.Heckhausen (Ed), *Motivational Psychology of human Development (pp.143-163).* Oxford,Uk: Elsevier.

Pekrun, R. (2006). The Control –value theory of achievement emotions: A sssumptions, corollaries and implications. *Educational Psychology Review,18,*315-341.

Pekrun, R., Frenzel , A.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2007). The control – value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R . Pekrun (Eds.), *Emotions in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Elsevier.

Pekrun, R.,Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement setting: Exploring Control-value antecedents and performance outcomes of neglected emotions. *Journal of educational Psychology,102*, 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A.C. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ) user's manual. Depertment of Psychology,University of Munich.

Pekrun,R., Goetz,T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology,36,* 36-48.

Pekrun,R., Goetz, T., Perry, R., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter,S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emontions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 287-316.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia,L. (2012). Academic emotions and Student engagement. In S.L., Cristenson, A.L., Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement (pp.259-282)*, Available at: Springer.com/static/pdf.

Pekrun, R., & Perry, R.P. (2014). Control-value theory in achievement emotions. In R. Pekrun & L.Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp.120-141).New York , NY: Taylor & Francis.

Pekrun, R. & Stephens, E.J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass,4*,238-255.

Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.). *Understanding self-regulated learning* (pp.3-12), San Francisco, C.A: Jossey Bass.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated leraning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.

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

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college student, *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.

Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Pintrich, P.R., Smith, D.A., Gracia, T, & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53*, 801-813.

Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 172-178.

Rowe, F.A., & Rafferty, J.A. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching,9,*590-601.

Sadi, O. & Uyar, M. (2013). The relationships between cognitive self-regulated learning strategies and biology achievement: A path model. *Social and Behavioral Science, 93*, 847-852.

Salerno,A., Laran, J., & Janiszewski, C.(2015). Pride and regulatory behavior: The influence of appraisal information and self regulatory goals. *Journal of Consumer Research,42*, 499-514.

Schunk, D.H., & Ertmer, P.A.(2000). Self-regulation and academic learning : Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P.R.Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.631-650) San Diego,CA: Academic press.

Schunk, D.H., Pintrich, R., & Meeca, L. (2008). Motivation in Education: Theory, Research and applications (3rd Ed.). Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.

Shapiro, S.L., Oman, D., Thoresen, C.E., Plante, T.G., & Flinders,T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Cilincal Psychology, 64*, 840-862.

Trevisani,C. (2014). *A correlational study of self- regulated learning , stress and mindfulness* (Unpublished Doctoral dissertation). Kings University College.

Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academic,20,*138-173.

Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning. A Validation study. *Educational and Psychological Measurement,68,*443-462.

Vago, D.R., & Silbersweig, D.A.(2012). Self-awareness, self-regulation and self-transcendance (S-ART): A framework for understanding neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6. available at: www. Frontiers.org.

Villavicencio, F.T., & Bernardo, A.B.I. (2013). Postive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83,*329-340.

Vrugt, A., & Oort, F.J. (2008). Metacognition, achievement goals study strategies and academic achievement: A pathways to achievement. *Metacognition learning, 30,* 123-146.

Winne, P.H.,(2015). Self-regulated learning. In J.D. Wright (Ed), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral sciences (pp.535-540*).Oxford: Elsevier.

Wondimu, A., Greetje, V., Hans, K., & Alexander, M. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology ,105*, 150-161.

Yip, L.Y. & Leung, M.T. (2012). The structural relationship between personality types, achievement goals, achievement emotions and self-regulated learning strategiesof undergraduates in Hong kong. paper presented at the joint AARE/ APERA conference, Sedney. available at http://www.aare.edu.au

Zimmerman, B.J. (1990a). Self-regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational Psychologist,25*,3-17.

Zimmerman, B.J. (1990b) Self- regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review , 2*, 173-201.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M.,Boekaerts, P. R., Pintrich ,& M. Zeidner(Eds). *Handbook of self- regulation(13-39)*.San Diego,CA: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulated and motivation: Historical background, methodological development and future prospects. *American Educational Researche Journal, 45*,166-183.

Zimmerman, B.J. (2015). Self-regulated learning: Theories Measures, and outcomes. In J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral sciences* (pp.541-546) Oxford: Elsevier.

Relative contribution of academic achievement emotions (pride-shame) and mindfulness to self-regulated learning strategies

Abstract:

The present study aims to investigate the contribution of academic pride and academic shame through various academic settings (associated with lectures, studying and learning and examinations) and mindfulness dimensions (observing, describing, acting with awareness, non-judging and non-reactivity) to self- regulated learning strategies among a sample of 266 male and female second year students in the faculty of education, Benha University (various study sections). The study tools were applied on the students. The study depended on using multiple regression analysis (stepwise). The results indicated the contribution of some dimensions (of the variables under consideration) to self- regulated learning strategies, these contributions were statistically significant through the dimensions varied by the variation of self-regulated learning strategies.