نمذجة العلاقات السببية بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د/ فاطمة عبد الرحمن موسى
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة دمنهور

د/ آيات فوزي الدميري
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة دمنهور

المجلد (٨٠) العدد (الرابع) أكتوبر ٢٠٢٠م

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى عينة من طلاب كلية التربية والتوصل إلى نموذج سببي يمثل العلاقات السببية بين تلك المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من(٤٥٠) طالبًا وطالبَة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية– جامعة دمنهور، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩–٢٠٢٠(جميع الشعب)، وأدوات الدراسة تكونت من:مقياس مكونات ما وراء التعلم، إعداد/ الباحثتان، مقياس الصمود النفسي لكونر وديفيدسون، تعريب/ محمد السيد القللي(٢٠١٦)، مقياس التكيف مع الحياة الجامعية، إعداد/ الباحثتان، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي(درجة كلية)،وجود مسارات تأثير مباشرة لجميع مكونات ما وراء التعلم على الصمود النفسي(درجة كلية)، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الصمود النفسي(درجة كلية) والتكيف مع الحياة الجامعية(درجة كلية وأبعاد)، ووجود مسارات تأثير مباشرة للصمود النفسي على التكيف مع الحياة الجامعية(درجة كلية وأبعاد)،وكذا وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية(درجة كلية وأبعاد)، ووجود مسارات تأثير مباشرة لمكونات ما وراء التعلم على التكيف مع الحياة الجامعية (درجة كلية وأبعاد) ،وأن الصمود النفسي مثّل المتغير البيني بين ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وأخيرًا التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: ما وراء التعلم– الصمود النفسي– التكيف مع الحياة الجامعية– طلاب الجامعة.

Causal relationships Modeling between Meta-learning components, psychological resilience, and adapting to university life among a sample of students of the Faculty of Education .

Dr.Fatma Abd Elrahman Mousa
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Damanhour University

Dr.Ayat Fawzy Eldemairy
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Damanhour University

Abstract

The current study aims to investigate the nature of the relationship between Meta-learning components, psychological resilience, and adapting to university life among a sample of students of the Faculty of Education. The study sample consisted of (450) students of the third and fourth year at the Faculty of Education - Damanhour University who were chosen randomly, in the first semester of the academic year 2019-2020 (all sections). The tools of the study consisted of: the meta- learning components scale / prepared by the two researchers, Connor–Davidson Resilience Scale/ arabised by Mohamed El Sayed Elkolally(2016), and adapting to university life scale / prepared by the two researchers. the study findings showed that: There is a positive correlation with statistical significance at the level (0.01) between meta-learning components and psychological resilience, Existence of direct effect pathways of meta- learning components components on psychological resilience ,There is a positive correlation with statistical significance at the level (0.01) between psychological resilience and adapting to university life, Existence of direct effect pathways of psychological resilience on adapting to university life, There is a positive correlation with statistical significance at the level (0.01) between Meta-learning and adapting to university life, Existence of direct effect pathways of meta- learning components on adapting to university life, And psychological resilience mediates the relationship between meta-learning and adapting to university life, Finally, arriving at a causal model that explains the relationships between meta-learning components, psychological resilience and adapting to university life among the study sample students.

Keywords: Meta-learning- Psychological resilience- Adapting to university life- University students.

المقدمة :

حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين وزيادة وعيهم بما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسار معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً.

كما تسعى نظريات التعلم المعرفية إلى تقليص دور الحفظ والتكرار وإبراز دور الفهم من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية, فالتعلم المعرفي ينظر إلى الإنسان باعتباره نشطاً، فعالاً، باحثاً عن المعرفة والتعلم ولذلك فهو إيجابي ويسعى دائمًا إلى تطوير ذاته.

ونظرًا لتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، يتحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يُسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، والعمل على التخلي عن ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكن الفرد من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Metacognition) أي مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، لذا تهتم المؤسسات المعنية بتطوير القدرات العقلية للأفراد، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع (بتصرف نقلًا عن: حمدي الفرماوي ووليد حسن، 2004).

كما يذكر والاش وميللر Wallach and Miller (١٩٨٨) أن ستيرنبرج يؤكد أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز الأهداف.

وقد تطورت التصورات حول عملية التعلم بشكل كبير في العقود الأخيرة؛ ففي الستينات والسبعينات أصبح التوجه الحديث نمذجة (محاكاة) عملية التعلم على عمليات حل

المشكلة، واعتبار المتعلمين مثل الأنظمة الذكية . ومنذ ذلك الحين تم استكشاف خصائص أخرى لعملية التعلم؛ منها التأكيد على أن التعلم يمكن دراسته على أنه وسيلة للربط بين وحدات المعرفة ، والاستفادة من عمليات التعلم في المواقف الاجتماعي التي يمكن أن يحدث من خلالها (Brown, Collins & Duguid ,1989).

وتبعًا لذلك حدث اهتمام متزايد بعمليات الفهم ذات المستويات العليا، وأصبح مصطلح ما وراء المعرفة Metacognition أكثر استخدامًا بعد صياغته على يد " فلافيل " (Flavell,1976). وبدأ الباحثون التربويون دراسة الإجراءات والممارسات التي تعكس تلك الأفكار بطرق مختلفة . وقد اعتاد المعلمون / التربويون استخدام مجموعة من المصطلحات مثل: التعلم حول التعلم "Learning about learning" , (Säljö 1979) ، تعلم للتعلم "Learning to learn" (Nisbet & Shucksmith , 1984)، " تعلم كيف تتعلم Learning how to learn" (Novak & Gowin ,1984) ، "التعلم للدراسة Learning to study" (Gibbs ,1986) "التفكير حول التفكير Thinking about thinking" (Collins & Mangieri ,1992)، تعلم للتفكير Learning to think (Perkins et al. ,1994) .

ويمثل مصطلح ما وراء المعرفة (الوعي بعمليات التفكير والتحكم الإجرائي في تلك العمليات) ، بينما يمثل مصطلح ما وراء التعلم Metalearning (جعل خبرات الفرد التعليمية ذات معنى) (Watkins, 2001) .

ولا نقصد بالأميين في القرن الحادي والعشرين أولئك الذين لا يمكنهم القراءة والكتابة وإنما هم أولئك الذين لا يستطيعون التعلم، أوطرح فكرة، أو إعادة التعلم

(Bialik &Fadel, 2015).

ويمكن ملاحظة الحاجة المتزايدة لدراسة هذا النوع من أنواع التعليم من جانب النظام التعليمي بشكل عام، وأن يتحول بشكل كلي إلى الاهتمام بخبرات الطلاب التعليمية ودوافعهم ونواتجهم التعليمية، وإعادة تصميم المعارف والمهارات بما يتفق مع ذلك، ومن هنا تظهر الحاجة إلى دراسة بانورامية متعمقة للعملية التعليمية يتم من خلالها دراسة خطوات عملية التعلم لدى الطلاب، وتحليلها، وتعليم الطلاب كيف يتلاءمون مع عملية تعلمهم وتحديد السلوكيات التي تحقق الأهداف المطلوب إنجازها.

ونجد أن ما وراء التعلم يتضمن بُعدًا تأمليًا لعملية التعلم ذاتها، وهو ما وصفه العلماء بتعلم كيف تتعلم، لذا فأضمن طريقة لإعداد الطلاب لعالم متغير هي تسليحهم بالأدوات التي تمكنهم من التأمل والمرونة ومراقبة وتوجيه الذات والتقويم الذاتي وتعديل المسار عند اكتشاف الخطأ. ومن ثم تظهر الحاجة إلى دراسة ما وراء التعلم لنتمكن بفعالية من تطوير وتحسين عملية التعلم لدى الطلاب مع تحديد نقاط الضعف لتقويمها ونقاط القوة لدعمها وهوما يهدف في النهاية إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية ككل.

ويذكر كولاتونجا (Kulatunga,2015) أن الطرق التقليدية التي أُستخدمت للتعليم في المدرسة كانت بارعة في حشو المعارف داخل عقول الطلاب ليتمكنوا من اجتياز الامتحانات، لكن في العالم الواقعي يحتاج الطالب أن يتحكم في عملية تعلمه وإتقان المهارات التي يحتاجها للبقاء والازدهار في الحياة. ومع تطور التكنولوجيا توجد الآن الأدوات اللازمة لتعلم أي شئ، وفي أي مكان، وفي أي وقت. ومع ذلك، مازلنا نحتاج لطريقة تجعلنا نستفيد بفعالية من تلك الأدوات . وقد عرض Malcolm Gladwell في كتابه Outliers (المتميزون أو الاستثنائيون) طريقة لتدريب الدارسين عبر عنها بقاعدة ١٠٠٠٠ ساعة.

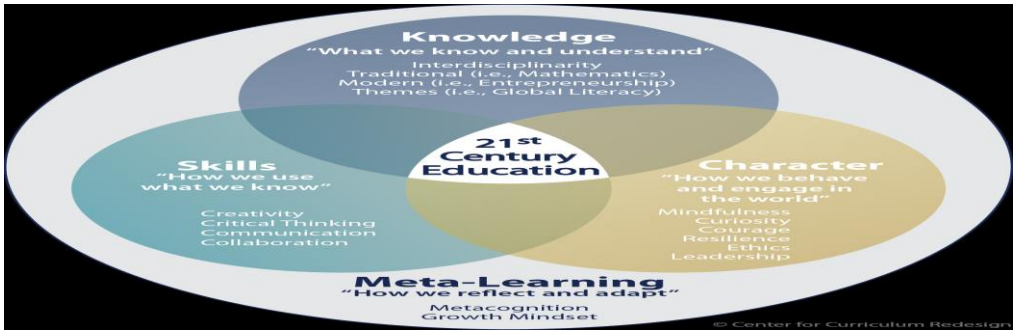
التي تم شرحها في دراسة Anders Ericsson ، وتعرض القاعدة فكرة أن إتقان أي مهارة على مستوى العالم يتطلب ١٠٠٠٠ ساعة من التدريب المتأن المنظم والمقصود، ويمكن تقسيم ذلك تقريبًا إلى ٢٠ ساعة أسبوعيا لمدة ١٠ سنين. ولكن ماذا لو كنت تريد تعلم وإتقان شيئًا ما بشكل أسرع من ذلك؟ هل هذا ممكن حقًا؟ نعم، ذلك ممكن، حيث يمكنك تقليص وقت تعلمك وتحقيق أقصى استفادة من كل ساعة متاحة باستخدام طريقة التعلم المناسبة مثل التعلم التسريعي accelerating learning أو التعلم التجريبي experiential learning. والأفضل من تلك الطرق استخدام ماوراء التعلم، حيث يمكنك استخدامه لتعلم وإتقان أي شئ بسرعة؛ فكلما كان الوقت محدودًا، سيكون ماوراء التعلم هو السلاح السحري للتعلم.

وأن أسهل طريقة للتفكير في ماوراء التعلم هي أن نفكر فيه كعملية إضافية خاصة بكيف تتعلم الأشياء؛ فهو يشمل عناصر مختلفة مثل: البيئات التي يحدث فيها التعلم مثل الفصل الدراسي، مكان ممارسة الرياضة، أوالمنزل، وأساليب التعلم مثل : الأسلوب السمعي والبصري، أوالحركي، والطرق المستخدمة في التعلم مثل: التعلم الجماعي أو

التعلم الذاتي. فإذا فهم الفرد كيف يتعلم، فيمكنه تصميم طريقة التعلم الخاصة به في خلال خمس دقائق ليعلم نفسه مهارة جديدة بسرعة فائقة. ويعتبر Tim Ferriss أحد المؤلفين البارعين في طرح بدائل مختصرة لمواجهة تحديات الحياة اليومية. ويعتبر كتابه الآخير 4-Hour Chef مثال قوي لممارسة (تطبيق) ماوراء التعلم في الحياة.

وعلى ذلك يجب اتباع طريقة شاملة لإعادة تنظيم المناهج، من خلال تقديم إطار متكامل للأبعاد الأربعة للعملية التعليمية وهي : المعارف، والمهارات، والجانب الشخصي، وما وراء التعلم.

والشكل الآتي يوضح أن مكونات العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين تتضمن : المعرفة تعني ما نعرفه ونفهمه بالنسبة للتخصصات التقليدية المتعددة، مثل: المعارف الرياضية، والحديثة مثل: تنمية روح المبادرة والموضوعات، مثل: محو الأمية على مستوى العالم. بينما تشير المهارات إلى كيفية توظيف المعرفة (الإبداعية – التفكير الناقد – التواصل– التعاون) . ويشير الجانب الشخصي إلى كيف نتصرف ونشارك في العالم المحيط ،مثل: اليقظة العقلية والفضول والشجاعة والمرونة او القدرة على التكيف والأخلاق والقيادة،ويتمثل ما وراء التعلم في التأمل والتكيف .



شكل رقم (١) مكونات العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين

وبذلك يعتبر ماوراء التعلم البعد الرابع في العملية التعليمية والذي يساعد كل الطلاب الذين يتعاملون مع مهام تعلم مختلفة في الوقت الحالي وفي المستقبل، وهو الصوت الداخلي الذي يقول " حسنًا، كيف أعرف أن هذا الشئ هو الشيء الصحيح الذي ينبغي عمله؟" والصوت الذي يقول " أنا قادر على عمل ذلك، اذا واصلت المحاولة . كما يدعم ماوراء التعلم خلق الأهداف وتوفير التغذية الراجعة التي من خلالها يستمر الطلاب في عملية التقدم والتحسين والازدهار، بدون أن يقوم المعلمين والآباء بحثهم في كل خطوة،

فهو يضع الطلاب على بداية طريق النجاح في التعلم مدى الحياة، والتعلم الموجه ذاتيًا، والنجاح في المهن التي يختارونها، مع الحفاظ على الاستمرار في التطور والنمو طوال حياتهم وبمواكبة استمرار تغير العالم ليكون فعالًا وبحق إنسان القرن الحادي والعشرين المعد بإحكام(Bialik &Fadel, 2015) .

ويرتبط ما وراء التعلم بقدرة الفرد على الوعي بذاته كمتعلم، والقدرة على استخدام تلك القدرة لكي يصبح متعلم أكثر فعالية . ومن المهم بالنسبة لمعلمي ما قبل الخدمة تطوير هذا الوعي الذاتي بشأن ما لديهم من عمليات معرفية ولذلك يمكنهم أن يصبحوا أكثر مهارة في طريقتهم للتعلم وبناء عليه طريقتهم في التدريس؛ حيث أصبحوا أكثر استعدادًا لإحداث تغيرات واعية في طرقهم وأساليبهم في التعلم ويصبحوا متعلمين أكثر انتاجًا وأكثر استقلالًا (Kidman , 2015) .

وفي السياق ذاته يُعد الصمود النفسى مفهومًا حديثاً نسبياً حظى باهتمام الباحثين فى مجال علم النفس كتطور لدراسات علم النفس الإيجابى، ويركز الصمود النفسى على مواطن القوة لدى الفرد، ويُعتبر أحد مصادر المقاومة لديه، ويكسبه القدرة على التفاعل مع عوامل الخطر ومواجهة أحداث الحياة المتغيرة، كما يعدل من إدراكه للأحداث ويجعلها أقل وطأة (هبة فوزي الوكيل ، ٢٠١٥).

والصمود النفسي يعني استعادة الفرد توازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، بل وقد توظف هذه المحن و الصعاب لتحقيق النمو والتكامل وهو يحمل في معناه الثبات كما يحمل الحركة، وهو عبارة عن قناعة داخلية تتحقق الذات الإنسانية من خلالها بالممارسة المنسجمة مع هذه القناعة ، والصامد لا ينتظر مكافآت من الخارج وإنما المكافآت من الذات للذات (عفراء ابراهيم خليل ،٢٠١٧، ٢٠). كما يُعد الصمود النفسي من المجالات الرئيسية في أدبيات علم النفس المعاصر، خاصة في ميدان علم النفس الايجابي التطبيقي، وعلى المستوى المثالي يُنظر إلى الحياة كنعمة خالية من كل صيغ المتاعب والضغوط، أما في الواقع الحياتي الحقيقي لا يمكن تصور حياة بدون متاعب، ومصاعب ، وضغوط، وأزمات، وكوارث، وهنا تأتي أهمية تناول المرونة وتعيين أبعادها ومحدداتها وتأثيراتها بوصفها مكونًا مُعينًا للبشر على مواجهة ضغوط الحياة وأزماتها بل وتحقيق مستوى معقول من جودة الحياة (بتصرف نقلًا عن: محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٦) .

فالشخص الصامد نفسيًا يستجيب للبيئة الجديدة استجابة ملائمة تحقق التكيف بينهما، ومعنى ذلك أن توافق الفرد يكون أسهل كلما كان الفرد مرنًا والعكس صحيح، فكلما قلت مرونة الفرد، قلت قدرته على التكيف في محيط ظروفه وبيئته الجديدة، وإذا أراد الفرد التكيف مع الحياة يجب عليه أن يتعلم سبل التعرف على مشكلاته والإلمام بجوانبها ومعرفة سبل مواجهتها، واكتساب المهارات اللازمة للتعامل معها (مجدي كامل ،١٩٩٧، ٥) ، ومن أهم عوامل التكيف السوي، أن يكون الفرد على درجة عالية من المرونة النفسية وهي قدرة الفرد على التصرف في المواقف الجديدة ومحاولة التكيف معها وتحقيق أهدافه ومطامحه وإشباع حاجاته وفق شروط البيئة التي يعيش فيها ، لأن عملية التكيف السوي هي إقامة علاقات ناجحة مع البيئة (محمد خالد الطحان ، ١٩٩٢،١٧٦-١٧٧).

فالتكيف نشاط يبذله الفرد لإزالة ما قد يحدث من توتر، وللمحافظة على حالة من الاطمئنان النفسي والاسترخاء البدني، والإنسان مجهز بنظام يسعى دومًا إلى المحافظة على التوازن الداخلي والخارجي، والتكيف الفعّال هو الذي يخفف من حدة التوتر ولا يتناقض مع الأهداف المرجوة، ولا يعاكس أو يعطل مساعي الأفراد الآخرين (الأزرق بن علو،٢٠٠٣ ، ٢٥١- ٢٥٢).

والتكيف مع الحياة الجامعية يُعد من المتطلبات الضرورية للطالب لتحقيق ما يرمي إليه من أهداف والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من الإنجاز والنجاح.

مشكلة الدراسة :

في عصرنا الحالي الملئ بالتحديات يتحتم علينا تسليح طلابنا بنوع التعليم الذي يمكنهم من القدرة على التعامل مع ما يتعرضون له من ضغوط وتحديات مرتبطة بالتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، فتدريب الطلاب على مكونات ما وراء التعلم بما يتضمنه من تأمل لعملية التعلم والتفكير حولها وتعلم كيف يتعلم ويقوّم تعلمه ويصحح مساره يؤدي إلى تخريج أجيال واعية ناضجة فكريًا قادرة على تحسين عملية التعلم وتطوير أنفسهم بما يتوافق مع متطلبات الواقع، مما ينعكس أثره الإيجابي على إعداد الطلاب للمستقبل من كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

وتعتبر القدرة على التعلم أحد المهارات الأساسية للنجاح في أي مجتمع معرفي، ونظرًا للتغيرات المستمرة في سوق العمل كجزء من التغيرات التكنولوجية وكنتيجة لتغيرات احتياجات المجتمع في سياق العولمة، فإن الفرد يجب أن يتعلم كيف يتعلم حتى يتمكن

من الوصول إلى المشاركة الكلية والمستمرة في العمل والمجتمع المدني ويتجنب خطر الاستبعاد الاجتماعي . لذلك أصبح ما وراء التعلم مهمًا وأساسيًا من أجل التعلم مدى الحياة، كما أن التعليم والتدريب يحتاجان إلى تزويد بيئة التعلم لتطوير كفاءة جميع الأفراد بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة والمتسربين من التعليم، من خلال إعداد بيئات تعليمية مختلفة (Hoskins& Fredriskon, 2008) .

إن فكرة ماوراء التعلم لها جذور في سياق الشخصية وخبرات التعلم والتصورات والمعتقدات التي تنمو من خلال التعلم يومًا بعد يوم(Jakson,2004,1). وتؤكد التوجهات الحديثة في مجال التعلم ضرورة أن يتخطى المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما وراء التعلم Metalearning لكي يتعلم كيف يتعلم. ومن هذا المنطلق كان لابد من تطوير أساليب ووسائل وأدوات التدريس والتقويم في العملية التعليمية بما يواكب ذلك التطور في النظر إلى طبيعة عملية التعلم (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧).

وقد أيدت أبحاث كل من(ريوبرت وكريستسن وديان ١٩٨٩ &Riobert, Christensen Dean,) أن التدريب على نموذج فهم ما وراء التعلم Comprehensive Metalearning Model يؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على الاختيار والانتقاء للاستراتيجية الأمثل للتعلم في أي موقف، التي توفر له الفهم والوقت والجهد المبذول أثناء التعلم (في: أماني سعيدة ، ٢٠٠٤، ١١٧) .

أما أبحاث كل من(لي وديفيد وميشيل وبيتر وريتشارد Lei, David, Micheal, Bettrs& Richard ,١٩٩٦) فقد ذكرت أن الأساس الديناميكي لكفاءة عمليات التعلم إنما يعتمد على قدرة الفرد على التوصل إلى استبصارات جيدة لتفسير المشكلة وحلها، الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على معالجة أي نوع من أنواع المشكلات بعد ذلك، ولقد فسّر العلماء وصول الفرد إلى هذه الاستبصارات بأنه يأتي من خلال التكامل الذي ينشأ بين نظام ماوراء التعلم وعناصره المختلفة التي تشمل المعرفة الضمنية Tacit knowledge وهي المستخلصة من الخبرات التي تم التدريب عليها، وهي تتضمن الاستراتيجيات المعرفية والخبرات الوجدانية المكتسبة أثناء الأداء، والوعي بمصادر الدافعية والمعرفة العامة Universal knowledge والتي تعتمد على وصول الفرد إلى استراتيجيات عامة للتحكم والضبط وتقويم الأداء (Lei et al., 1996, 455).

ولقد اعتبر (جيفري وبيتر Jeffery & Peter ,١٩٩١) أنه لا يمكن الحديث عن التفكير باعتباره أعلى المهارات المعرفية للكائن الإنساني ونهمل دور مهارات ما وراء التعلم، والتي تمثل القاسم المشترك الأعظم لكل الأنشطة المعرفية والنفسية

.(Jeffery, 1998, 2940)

ويذكر(ريكاردو ويوسف Ricardo & Youssef,٢٠٠٢) أن التدريب على مهارات ما وراء التعلم من خلال الكمبيوتر إنما هي محاولة لجعل عملية التعلم تمر بخطوات يمكن التحكم بها إراديًا مهما اختلفت بيئات التعلم ومحتواه (Ricardo & Youssef, 2002, 77) . وفي حديث كل من (برات وثرون Pratt & Thrun ,١٩٩٧) وجدا أن أهم عناصر ما وراء التعلم هي تلك العناصر التي تجري أثناء التفاعل مع الموقف والتي تؤهله لضبطها والتحكم فيها (Usuki, 2001) .

وعلى الرغم من أن ما وراء التعلم غير معترف به على نطاق واسع في التعليم العالي (Jackson, 2004) إلا أنه يوجد اهتمام متزايد لاستثمار فوائده (Walker, 2004) خصوصاً منذ تقرير(Dearing,١٩٩٧) الذي صرح بضرورة تضمين كل مقررات التعليم العالي أجزاء تُدرس للمتعلمين كيف يتعلمون. ولم يحظ مصطلح ما وراء التعلم بالاهتمام الكافي سواء على مستوى الدراسات العربية أو الأجنبية .

وما وراء التعلم هو أحد أشكال التعلم اللازمة / الضرورية لمساعدة وتمكين المتعلمين، ولكنه يكون له أهمية خاصة في ظروف التغيير، والمواقف والسيناريوهات غير المألوفة حيث تكون المعارف المتوفرة ناقصة أو غير مناسبة؛حيث في مواقف التغيير يعتبر معرفة كيف تتعلم أكثر أهمية من المحتوى المعرفي

. (Ertmer & Newby, 1996)

ويؤكد (Walker, 2004) هذا من خلال شرح أن بعض مجالات المعرفة تتغير بسرعة وبناءً عليه فان ذلك يتطلب من الطلاب معرفة كيف يتعلمون حتى يُمكنهم مجاراة المعارف المتطورة في مجالاتهم .

وأوضحت نتائج دراسة (Lee, 2009) أن الطلاب المعرضون للخطر كانوا سجلوا مستوى منخفض في الصمود النفسي وارتبط لديهم ارتباطًا ايجابيًا بمعدل التقدير التراكمي GPA . كما أن الإناث سجلوا مستوى صمود نفسي أعلى من الذكور ومعدل التقدير التراكمي لهم كان أعلى أيضًا . والطلاب الذين يعيشون مع والديهم كانوا أكثر صمودًا

نفسيًا من الطلاب االذين يعيشون مع أحد الوالدين . وأوضحت دراسة (Narayanan, 2009) أن ما وراء المعرفة لها تأثير قوي على الصمود النفسي . كما أظهرت دراسة (Vahidinekoo & Gahangir,2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات ما وراء المعرفية ومستوى الصمود النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي فرط النشاط والحركة .

ومن المنظور النمائي، فإن الصمود كقدرة لا يوجد بشكل فطري لدى بعض الأفراد دون غيرهم فمع التوجيه والدعم المناسب فإن القدرة على الصمود سوف تنمو وتتطور لدى الطفل. وأن مسألة تعلم الأطفال كيف يتعلمون وتنمية ماوراء التعلم لديهم يُمكنهم من التكيف مع الظروف البيئية والمواقف المتغيرة . وهذا يعني أن قدرات ما وراء التعلم تُمكن الأطفال من تعلم الصمود والتكيف وهو ما ستحاول الدراسة الحالية الكشف عنه .

وطلاب الجامعة عُرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعددة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية، وتحمل المسئولية، واكتساب الدور الأكاديمي والمهني وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ومن ثم سوء التوافق مع الحياة الجامعية (Constance, 2004, 22)، ومن هنا تأتي أهمية مفهوم الصمود النفسي Resilience ودوره كجانب من الجوانب المهمة في بناء الشخصية السوية حيث ينظر إدوارد (Edward , 2005 ,242) إلى الصمود على أنه القدرة على تحسين الطبيعة الشخصية والاجتماعية .

ويشير "كارذرس(1998) بأن خاصية الصمود لدى الإنسان تتسق مع قابلية التغير في الطبيعة وتغير الفعل الإنساني والاجتماعي ومن ثم فإن هذا الوضع يستلزم مهارة وإبداعاً وتجديداً في الفكر وفي السلوك وفي تقدير نتائج التغير، وهذه المهارة تتضمن عملية التكيف خاصة في المجال الاجتماعي (بتصرف نقلا عن: فتون محمد خرنوب، 960،2010).

ويلعب الصمود النفسي دورًا مهماً في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته، وأن الشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك اتزانًا انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية، والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، وهذا يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة وأزماتها، فلا

يضطرب أو ينهار أمام الضغوط أو الصعوبات التي تواجهه (مصطفى خليل الشرقاوي، 1983).

ويؤكد كلا من " بيرنز وانستاي" أن تقبل الواقع والتعامل معه بمعطياته يُعد من القضايا التي تبرز بشكل جلي أيضاً عند تناول مفهوم الصمود النفسي (Burns & Anstey, 2010) . ومن هذا المنطلق، فإن التعامل مع ما يفرضه الواقع يتطلب قدرة استثنائية للتكيف مع التغيرات الجذرية دون فقدان معنى الحياة، مما يدفع الفرد للتغلب على الآثار المؤلمة للأحداث والظروف الصعبة والمضي قدماً نحو المستقبل (Sutcliffe & Vogus, 2003) .

ويشير (عبدالرحيم أبو ندى ، ٢٠٠٧، ١) إلى أن الأفراد الأكثر صمودًا من السهل عليهم أن يلزموا أنفسهم بما يفعلونه ، ويعتقدون في قدرتهم على التحكم في أحداث الحياة الضاغطة ، وينظرون إليها على أنها تحد طبيعي يسمح لهم بالنمو ، وعند إدراكهم لأحداث الحياة الضاغطة يمكنهم اتخاذ القرارات ويصنعون أولويات في حياتهم وأهدافًا وأنشطة أخرى أكثر تعقيدًا ويقيمونها على أنها قدرات إنسانية مهمة. كما أظهرت دراسة (وتر Rutter ,١٩٩٠) أن هناك بعض المتغيرات الشخصية والبيئية الإيجابية التي تعمل على مساعدة الفرد في الوقاية من الآثار النفسية والجسمية الناتجة عن تعرض الفرد للضغوط المختلفة منها الصمود النفسي .

ويتفق مع "روتر" (عماد مخيمر ، ١٩٩٧ ، ١٢٧) على أن الصمود النفسي يؤدي دورًا مهمًا كأحد متغيرات المقاومة أو الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الذي يتكبده الشخص نتيجة التعرض للضغوط بالإضافة إلى إدراك الحدث الضاغط بواقعية ومواجهته بفاعلية .

وأصبح الاهتمام بالشباب من الاتجاهات الرئيسة التي بدأت تشق طريقها في غالبية البلدان والمجتمعات، والتي تستهدف صقل شخصية الشباب وإكسابهم الخبرات والمهارات العلمية وتأهيلهم التأهيل السليم، لضمان تكيفهم مع مستجدات العصر الحديث وتدريبهم على تحمل المسئولية، واتخاذ القرارات والقيادة في مختلف الميادين، حيث يتعرض الشاب في هذه المرحلة إلى عدد من المشكلات التي تؤثر على مستقبله المهني والاجتماعي مما يجعل للجامعة دورًا مهمًا في صقل شخصية الطالب في جميع جوانبها (عايدة صالح عبدالعظيم ، ٢٠١٣، ٤٤) .

ويؤكد (عبدالفتاح دويدار ، ١٩٩٦، ٢٥١) أن الشباب في المرحلة الجامعية يتخلص من رباط التعلق الطفلي راغبًا في الاستقلال العاطفي وتكوين الذات، لأنه يتطلع دائمًا أن يتولى بعض المسئوليات ويقوم بالوظائف والمهمات التي يتولاها الراشد .

ومن ثم تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المفصلية في حياة الفرد التي تحدد شكل حياته المستقبلية، ولكي يجتاز الطالب هذه المرحلة بنجاح فيتوجب عليه بذل الجهد والمثابرة وتحمل الأعباء الدراسية والمتطلبات الجامعية، بالإضافة إلى مواجهة ضغوط الحياة اليومية الأخرى، كما يتطلب ذلك أيضاً رضا الطالب واقتناعه بالتخصص الذي يدرسه، وكل ذلك يتطلب قدرًا من الصمود النفسي لدى الطالب الجامعي يمكنه من عبور هذه المرحلة بسلام.

وتبعًا لأهمية مرحلة الشباب وما يتعرض له الشباب الجامعي من مشكلات وضغوط متنوعة، كان لزامًا أن يتمتع الشاب بالصمود النفسي، لوقايته من القلق والاضطرابات النفسية حتى يتمتع بالصحة النفسية وبالتوافق النفسي والاجتماعي، ومن هنا جاءت أهمية الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي وبين التكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة .

ويتفق المربون وقادة الفكر والعلماء على أن للمعلم دورًا رياديًا لا يمكن لأى نظام تربوي أن يؤدي دوره على الوجه الأكمل بدونه، فهو عنصر أساسي في العملية التعليمية وبإخلاصه واستعداده للنمو في مهنته وبقدرته على الإبداع والتجديد يستطيع أن يحقق النظام التربوي ما يُخطط له من أهداف. وقد وصفت مهنة التعليم بأنها أم المهن أو أنها تسبق الأخرى، فهي تمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا . ولم تعد مهنة التعليم مجرد عملية تلقين المعلومات والحقائق للطالب، بل أصبحت مهمتها تغيير سلوكيات الطالب المختلفة سواء أكانت عقلية أو سلوكية أو وجدانية وهو ما يمكن تحقيقه من خلال المعلم (إيمان عباس على ، ٢٠١٦، ٣٠٤) .

وهكذا فإن الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وتنميته أمر لابد منه، والارتقاء بمهنة التعليم هو أساس الارتقاء بالمهن الأخرى في المجتمع، والمعلم الكفء هو قوام الأمة المتينة، ويعد علماء التربية المعلم مهندسًا مسئولًا عن سلامة بناء المجتمع لذلك يجب أن يزود بالمعلومات والمهارات والقيم التي تضمن جودة هذا البناء وهو ركن أصيل من أركان

العملية التعليمية والتربوية لأنه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته يؤثر في جميع جوانب شخصية الطالب.

كما أن تقدم المجتمعات مرهون بتنمية الطاقات البشرية والكشف عن الطاقات العقلية غير العادية فيها، لأنها الأكثر قدرة على مواجهة التحديات المختلفة، وابتداع مسائل جديدة متنوعة تساعدها في ذلك وإذا كانت المجتمعات المتقدمة تولى اهتمامًا لذلك، فالأحرى بالمجتمعات النامية أن تولى هذه المسألة اهتمامًا خاصًا وعلى نحو جاد (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٢، ٥٤) ؛ إذ يُقاس رقي الدول وتقدمها بمقدار نمو عقول أفرادها واستثمار هذه القدرات والمهارات بشكل إيجابي وفعال يتناسب مع متغيرات العصر (فودة ناصر ثابت ، ٢٠٠٦ ، ٣٧).

وقد أصبحت قضية إعداد المعلم تشغل مكانًا بارزًا من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية حيث تؤكد غالبية الدراسات على أن هذا الميدان كان ولايزال في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية التي تعكس وزنه، وأهميته من جهة وتلبي متطلبات العصر بمتغيراته السريعة، والمتلاحقة من جهة أخرى (ناجي رجب سكر ونائلة نجيب الخزندار ، ٢٠٠٥ ، ٦٥٣).

وتأسيسًا على ما سبق تصدت الباحثتان لدراسة ماوراء التعلم لدى الطلاب والكشف عن طبيعة العلاقة بين مكوناته وبين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية، مع الكشف عن النموذج السببي الذي يمثل تلك العلاقة.، وبناء على ذلك فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة :

١- ما طبيعة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي لدى طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور؟

٢- ما طبيعة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور ؟

٣- ما طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية– جامعة دمنهور؟

٤- ما النموذج السببي الذي يمثل العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية– جامعة دمنهور ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة طبيعة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم وبعض المتغيرات المتمثلة في الصمود النفسى(درجة كلية) والتكيف مع الحياة الجامعية(الأبعاد والدرجة الكلية) ، وكذلك التوصل إلى النموذج السببي الذي يمثل العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها والتي تتمثل في مفهوم ما وراء التعلم ومفهومي الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية :

١- **تتمثل أهمية ما وراء التعلم فيما يأتي :**

- أن الطالب الذي يمتلك مستوى عال من الوعي بعملية التعلم لديه و تقييم فعالية أسلوب تعلمه ، وينظم تلك الطريقة بناءً على احتياجات مهمة التعلم .
- أن مهارات ما وراء التعلم تيسر عملية التحكم في عملية التعلم.
- جعل التعلم أكثر فعالية.
- يجعل ما وراء التعلم هو عملية جعل الخبرات التعليمية ذات معنى.

٢- **أهمية متغير الصمود النفسي :** وهو أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي التي ينبغي الاهتمام به في ظل عالم مليء بالضغوطات والتوترات التي عاشها ويعيشها الفرد والتي تتطلب مرونة في مواجهتها والثبات أمامها وتسلحه بمستوى عال من الصمود النفسي يساعده في ذلك.

٣- **أهمية متغير التكيف مع الحياة الجامعية:** يرتبط مفهوم التكيف لدى علماء النفس منذ القدم بمفهومي التوافق والصحة النفسية والتكيف هو أحد الطرق الشرعية التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الظروف والأوضاع المتغيرة ومواجهة ما يتعرض له من ضغوط ومشكلات بكفاءة ومن ثم يمكنه تحقيق الهدف الأسمى وهو التمتع بمستوى عال من الصحة النفسية وما يرتبط بها من متغيرات إيجابية تُسهم في تشكيل شخصية سوية قادرة على الإنتاج والعمل.

٤- **أهمية مرحلة الشباب :** التي تُعد من أهم مراحل الحياة وهي فترة إثبات وتحقيق الذات والوصول إلى الشكل النهائي للشخصية والتدريب على مواجهة التحديات

والضغوطات التي يواجهونها والتي قد تعوق طريقهم نحو تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي إذا لم يتمكنوا من التعامل معها بكفاءة.

مصطلحات الدراسة:

- **ما وراء التعلم:**

من خلال الدراسات والبحوث السابقة التي اطّلعت عليها الباحثتان فقد توصلتا إلى أن ما وراء التعلم في الدراسة الحالية يمكن تعريفه على أنه: "وعي الفرد بعملية تعلمه وما يتضمنه من وعي بالمتغيرات الشخصية والوعي بالمهمة والوعي بالاستراتيجيات المعرفية مع القدرة على التحكم في جميع خطواتها وإدارتها من خلال مهارات ما وراء التعلم والتي تتمثل في المراقبة والتنظيم الذاتي والتقويم " .

وبالنسبة لمكونات ما وراء التعلم في الدراسة الحالية فهي كالآتي، يتضمن ما وراء التعلم بُعدان هما:

أولاً : الوعي بعملية التعلم، ويشمل:

أ. الوعي بالمتغيرات الشخصية: ويتضمن:

- **مفهوم التعلم.**
- **الدافعية.**
- **توجهات الهدف.**
- **فعالية الذات.**

ب.الوعي بمتغيرات المهمة.

ج- الوعي بالاستراتيجيات المعرفية.

ثانيًا : مهارات ما وراء التعلم:

- **التنظيم الذاتي للتعلم.**
- **المراقبة الذاتية.**
- **التقويم.**

- **الصمود النفسي:**

تبنت الباحثتان مفهوم الصمود النفسي الذي طرحه (محمد محمد السيد القللي، ٢٠١٦) والمترجم من النسخة الأمريكية لمقياس الصمود النفسي : وهو قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الضغوط النفسية، وشعوره بالكفاءة الشخصية في مقاومة التأثيرات السلبية

للأحداث والمواقف الصعبة التي تواجهه (بتصرف نقلًا عن: محمد محمد السيد القللي، ٢٠١٦).

ويمكن تعريفه إجرائيًا في الدراسة الحالية على أنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة على مقياس الصمود النفسي.

- **التكيف مع الحياة الجامعية:**

ويعرف التكيف مع الحياة الجامعية في البحث الحالي بأنه " عملية دينامية مستمرة يظهر من خلالها مدى شعور الطالب بالرضا عن البيئة الجامعية بما تشمله من أفراد وعناصر مادية ومعنوية وتحقيق التواؤم بينه وبين تلك البيئة ومكوناتها المختلفة وما تشمله من مجالات أكاديمية ونفسية واجتماعية ". ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس التكيف مع الحياة الجامعية الذي أعدته الباحثتان في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحد البشري: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(٤٣٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة (جميع الشعب) بكلية التربية- جامعة دمنهور وعينة الدراسة الأساسية تكونت من (٤٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة (جميع الشعب) بكلية التربية- جامعة دمنهور .

الحد المكاني: كلية التربية – جامعة دمنهور.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

أدوات الدراسة:

- **مقياس مكونات ما وراء التعلم (إعداد/ الباحثتان).**
- **مقياس كونر وديفيدسون ترجمة/ محمد السيد القللي(٢٠١٦).**
- **مقياس التكيف مع الحياة الجامعية (إعداد/ الباحثتان).**

<u>الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة:</u> تتناول الباحثتان في الجزء التالي المفاهيم الأساسية للبحث كما تتمثل في : ما وراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية، والدراسات ذات الصلة بتلك المتغيرات:

أولا : مفهوم ماوراء التعلم :

خلصت نتائج العديد الدراسات إلى توجيه الاهتمام إلى بعض المفاهيم العلمية التي يمكن التدريب عليها لتنمية وتعميق أثر التعلم والاستخدام الفعال للاستراتيجيات المناسبة، التي تحقق أكفأ تعلم في أقل وقت، ومن هذه المفاهيم ماوراء التعلم Metalearning ، الذي يعبر عن وعي المتعلم بعمليات التعلم وأساليبه واستراتيجياته المناسبة، وهذا الوعي يكون نتيجة المرور بخبرات تعليمية مختلفة، ولقد نشأ هذا المفهوم من عباءة أكبر ضمته هو وغيره من المفاهيم وهو مفهوم ماوراء المعرفة Metacognition وهو المفهوم الذي قدمه فلافل Flavell (١٩٧٦)، ليعبر عن وعي الفرد بعملياته الداخلية، وقدرته على تنظيم أداءاته ومراقبتها ذاتيًا أثناء وبعد حدوثها (Flavell, 1976, 231) . أشار جارنر Gardner (١٩٨٧) إلى أن ما وراء المعرفة يمكن تجزئتها وتعميمها عبر الجوانب النفسية المختلفة ، فينشأ لدينا ماوراء الذاكرة Meta memory ، وما وراء التعلم وماوراء الإدراك Meta perception ، وما وراء الإبداع Metacreativity، وما وراء الدافعية Metamotivation (Hawkay,1995, 18).

وقد وصف" مودسلي" Maudsley ما وراء التعلم عام (١٩٧٩) بأنه: عملية يصبح فيها المتعلمين على وعي بالسلوكيات المسئولة عن الإدراك ، وطرح الأسئلة ، والتعلم والتطور الذي يحدثه المتعلمون ذاتيًا وكذا التحكم بشكل متزايد في ذلك " .

ووصف "بيجز" (Biggs, ١٩٨٥) ما وراء التعلم بأنه:" وعي الفرد بعملية تعلمه والقدرة على التحكم فيها" . كما عرفه على أنه:" الوعي بعملية التعلم ذاتها وفهمها في مقابل الوعى بالمعارف الذاتية وتوظيفها" .

كما يعرفه كل من "أدريان وسلابيرت" بأنه: قدرة المتعلم على التخطيط والتنفيذ والمراقبة الذاتية Self Monitoring والتقويم لنشاطاته وأداءاته التي توصله إلى التعلم الجيد وتمكنه من أن يكون أكثر فعالية واستقلالًا (Adrian & Slabbert,, 1988, 327).

وبناءًا على ذلك فإن ما وراء التعلم – مثل ما وراء الذاكرة وما وراء الدافعية – يعتبر أحد العمليات الفرعية لما وراء المعرفة : حيث يشير إلى عمليات ما وراء معرفية معينة متضمنة في التعلم والدراسة في البيئات التعليمية، وبشكل أكثر تحديداً تلك العمليات المرتبطة بوعي الطلاب بعملية تعلمهم وبدوافعهم واختيار الاستراتيجية المناسبة ومراقبة تنفيذها والتحكم فيها وتعديلها .

أما "سلابيرت" (Slabbert , 1997 , 99) فيرى أن ما وراء التعلم هو أنشطة التحكم في عملية التعلم والتي تتكون من :التخطيط لتنفيذ المهمة التعليمية ومراقبة تنفيذها وتقويم المخرج الخاص بها.

ويشير "برانسفورد وبيجز" (Bransford & Biggs,١٩٨٧)إلى ماوراء التعلم بأنه: يمثل الوعي بعمليات التعلم وإجراءاته، كما يشمل سيطرة المتعلم على هذه العمليات وإدارتها من حيث التنظيم والسرعة والدقة (Biggs, 2000, 158).

وقد عرف "أوسويزين" (Oosthuizen, 2001) ما وراء التعلم على أنه: التحكم في والتنسيق والإشراف على عملية التعلم في أبعادها المعرفية والمهارية والانفعالية بغرض زيادة طاقة الفرد الذاتية إلى حدها الأقصى.

وعرّفه (Hautamaki et al.,2002,39)على أنه: القدرة والاستعداد للتكيف مع المهام الجديدة وتفعيل التزام الفرد بالتفكير والتأمل والحفاظ على التنظيم الذاتي المعرفي والوجداني أثناء عملية التعلم.

واستخدم "جاكسون" (Jackson ,2004) مصطلح ما وراء التعلم ليتضمن أن الأفراد بحاجة إلي امتلاك المعرفة وفهم كيف يتعلمون، وأن يكون لديهم الدافع لتنظيم تعلمهم، والتحكم فيه، كما يتضمن هذا المفهوم أن ما وراء التعلم هو خليط من :

- **النواتج Products** : المعرفة حول التعلم خصوصًا عملية تعلم الفرد الذاتية، وكيف نتعلم في سياقات مختلفة .
- **الاتجاهات Attitudes** : أي المعتقدات الخاصة بأن تنظيم الذات بهذه الطريقة هو أفضل شيء نقوم به .
- **القدرات والمهارات Capacities & skills**: أن تفكر وتتصرف اعتمادًا على التفكير في الطرق التي تستخدم معارف الفرد عن نفسه .

وعرّفته (أماني سعيدة سالم،٢٠٠٤، ١٠٨) على أنه: وعي المتعلم بعمليات التعلم وأساليبه واستراتيجياته المناسبة وذلك نتيجة مرور الفرد بخبرات تعليمية معينة.

وأشار هوسكنز وفريدريكسون (Hoskins &Fredrikson, 2008,18) إلى أن ما وراء التعلم هو مجموعة الخصائص والتجارب المعاشة والعلاقات الاجتماعية والقيم والاتجاهات والمعتقدات التي تندمج تلقائيًا في أي موقف تعلم يمر به الفرد.

وترى "وينترز" Winters أن ماوراء التعلم مفهوم يصف عملية وعي الفرد بذاته كمتعلم وتطبيق هذه المعرفة لكي يصبح متعلم أكثر فعالية (Winters, 2011, 90-101) .

ويُعرفه (محمد عبد الهادي أبو العلا، ٢٠١١، ١٤) على أنه: قدرة المتعلم على الوعي والسيطرة على عمليات تعلمه وتنمية جانب الاستقلالية في التعلم للاستفادة من مصادر المعلومات المتاحة.

كما عرفه (مصطفى محمود عبد الرازق، ٢٠١٧، ٢٩)على أنه:" عملية بنائية متعددة الأوجه تتكامل مع بعضها، يصبح المتعلم خلالها على وعي بعمليات تعلمه واحتياجاته، والسيطرة عليها، والتغلب على العقبات، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة، وتحسين أداء العمليات العقلية باستمرار أثناء التعلم من خلال الاستغلال الأمثل لعلاقات التعلم، وتنظيمه من خلال الإدارة الفعالة لموقف التعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف في تعلمه وكيفية التعامل معها، ويتمكن المتعلم خلالها من البناء على خبرات التعلم السابقة واستخدامهاوتطبيقها في سياقات متنوعة ليصبح متعلماً مدى الحياة."

ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة التي اطّلعت عليها الباحثتان فقد توصلتا إلى أن ما وراء التعلم في الدراسة الحالية يمكن تعريفه على أنه: "وعي الفرد بعملية تعلمه وما يتضمنه من وعي بالمتغيرات الشخصية والوعي بالمهمة والوعي بالاستراتيجيات المعرفية مع القدرة على التحكم في جميع خطواتها وإدارتها من خلال مهارات ما وراء التعلم والتي تتمثل في التنظيم الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية والتقويم " .

وقد تم بناء مقياس ما وراء التعلم المستخدم في الدراسة الحالية وفقًا لهذا التعريف.

تعقيب:

<u>من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم ما وراء التعلم يتضح الآتي:</u>

وجود اتجاهات عدة في تعريف ما وراء التعلم فمن الباحثين من ركز على تعريف ما وراء التعلم كعملية معرفية، مثل: مودسلي(١٩٩٧) ، بيجز(١٩٨٥)، ومنهم من عرفه كقدرة عقلية مثل: سلابيرت(١٩٨٨)، (Hautamaki et al.,2002) ومنهم من أكد على عنصر المهارة أو النشاط المبذول من قبل الفرد أثناء موقف التعلم مثل: سلابيرت(١٩٩٣)، Bhave (2003)، جاكسون (٢٠٠٤)، ومحمد أبو العلا(٢٠١١) ، ومن الباحثين من أضاف بُعد الاتجاه في تعريف ما وراء التعلم مثل: هوسكنز وفريدريكسون (Hoskins &Fredrikson, 2008).

كما يتضح أن ما وراء التعلم مفهوم شامل متعدد الأبعاد يرتبط بالعمليات ما وراء المعرفية ويعكسها في مجال التعلم، وأنه يتضمن تأمل التعلم ويتم بشكل مقصود ومنظم يتحكم في عملية نقل المعرفة وتنظيمها والتعديل فيها وتحسين مسارها.

- **أهمية ما وراء التعلم بالنسبة للطلاب:**

رصدت العديد من الدراسات مجموعة من الفوائد للتدريب على مكونات ما وراء التعلم مثل دراسة بيجز (Biggs,1985) والتي أسفرت عن وجود فروق بين أداءات الطلاب الذين يستخدمون والذين لا يستخدمون استراتيجيات ما وراء التعلم المختلفة عند أداء المهام الاستدلالية والتذكرية لصالح مستخدمي استراتيجيات ما وراء التعلم (Biggs,1985, 185) .

وقد أكدت دراسة سميث (Smith , 1990) أن أنشطة ما وراء التعلم لها نقاط القوة الآتية:

- زيادة وعى المتعلم بتعلمه وبذاته وتنمية قدرته على التأمل ومراقبة الذات أثناء المشاركة في النشاط التعلمي.
- زيادة وتنوع الاستراتيجيات المعرفية لدى المتعلم.
- تعزيز ثقة المتعلم في نفسه ورفع مستوى الدافعية لديه.
- تشجيع التعلم المنظم ذاتيًا .

وكونك متعلم عند مستوى الميتا meta learner يؤدي أن تصبح خبيرًا في التعلم . والمتعلم الخبير – وفقًا لـ (Ertmer & Newby , 1996) يقوم بتحكم شعوري في عملية التعلم ، ويخطط ويختار الاستراتيجيات، ويراقب عملية التعلم ، ويصحح الأخطاء، ويحلل فعالية استراتيجيات التعلم، ويغير ويعدل في سلوكيات واستراتيجيات التعلم في حالة الضرورة . بالإضافة الي أن المتعلمين الخبراء يكتشفون ويبحثون عن الاستراتيجيات عندما تتوقف عملية التعلم من أجل العودة إلى التعلم مرة أخرى . وعلى العكس فإن المتعلمين المبتدئين لا يتوقفون من أجل تقويم فهمهم ولا يختبرون جودة عملهم ولا يقومون بعمل التعديلات اللازمة أثناء العمل (Ertmer &Newby, 1996).

وتُلخص الدراسات أهمية اكتساب مكونات ما وراء التعلم في أنها تؤدي إلى الآتي :

١- زيادة الثقة بالنفس وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات، والتخلص من المشاعر السلبية التي قد تسرع من إحباط الفرد أثناء التعلم(Carr et al., 1991, 108) .

٢- ارتفاع مستوى الدافعية والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة ، مؤدية إلى تحويل منشأها من دافعية خارجية المنشأ Extrinsic Motivation إلى داخلية المنشأ Intrinsic Motivation

٣- تنمية الميل إلى الاستقلالية Independency والتعلم الذاتي Self learning من خلال اكتساب الاستراتيجيات الناجحة للتعلم الفعال.

٤- تقليل الزمن المستغرق في التعلم واختزال وتنظيم الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم المختلفة (بتصرف نقلًا عن:جابر عبدالحميد، ١٩٩٠، ٢٧) .

- **مكونات ماوراء التعلم ومهاراته Metalearning Components & Skills :**

يتضمن ما وراء التعلم بذل الجهد الذاتي من قبل المتعلم؛ فهو يحدد أهداف التعلم بناء على إمكانياته الخاصة ، وإدراك الإنجازات التعليمية واستخدام طرق تعلم مختلفة ملائمة للموقف ويتقن اتجاهاته نحو عملية التعلم . وفي نفس الوقت ، يتمكن من تلخيص طرق التعلم التي تم تطبيقها في عملية التعلم ، ويعيد النظر في المميزات والعيوب الخاصة بطرق تعلمه ، ويعدلها، ووضع خطط للتعلم بناء على أهداف عملية التعلم وتحديد الوقت وترتيب الأولويات (Jing , 2014, 987).

ويمكن تلخيص مكونات ما وراء التعلم ومهاراته في الدراسات المختلفة في الجدول الآتي:

جدول (١) مكونات ما وراء التعلم في الدراسات المختلفة

اسم الباحث/ الباحثين	المرجع	مكونات ماوراء التعلم
Slabbert	(Slabbert , 1997)	خبرة ما وراء التعلم Meta learning experience المعرفة الخاصة بما وراء التعلم Meta learning knowledge استراتيجيات ما وراء التعلم Meta learning strategies
اسم الباحث/ الباحثين	المرجع	مكونات ماوراء التعلم
Oosthuizen	(Oosthuizen, 2001)	١- استراتيجية التخطيط Planning ٢- المراقبة Monitoring ٣- التقييم Assessment .
Jackson	(Jackson,2004)	الوعي بأنشطة التعلم واستراتيجياته. المهارات التأملية. دافعية المتعلم. الشعور بالهوية في عملية التعلم. تنظيم السلوك أثناء التعلم. تخيل المستقبل. القدرة على التفكير في التعلم.
أماني سعيدة سيد	(أماني سعيدة سيد، ٢٠٠٤)	الوعي Awareness (بمتغيرات الشخصية- بالمهمة- بالاستراتيجيات المعرفية). الدافعية للتعلم وتوجهات إنجاز الهدف. المراقبة الذاتية التقويم التنظيم الذاتي
Wechsler	(Wechsler,2006)	التخطيط المسبق للأفكار الجديدة. الانتباه الانتقائي والموجه. المراقبة الذاتية. التقييم الذاتي .
Hoskins &Fredrikson	(Hoskins &Fredrikson, 2008)	البعد الوجداني. البعد المعرفي. البعد ما وراء المعرفي.
Dong Qi and Zhou Yong	(In: Jing Lv , 2014)	مراقبة الذات قبل عملية التعلم. مراقبة الذات أثناء عملية التعلم. مراقبة الذات بعد انتهاء عملية التعلم.
نادية محمود شريف ودينا خالد الفلمباني و أسماء توفيق مبروك	(نادية محمود شريف ودينا خالد الفلمباني و أسماء توفيق مبروك ، ٢٠١٤)	مهارات البعد المعرفي. مهارات بعد ما وراء المعرفة. مهارات البعد الوجداني.
اسم الباحث/ الباحثين	المرجع	مكونات ماوراء التعلم
مصطفى محمود عبد الرازق	(مصطفى محمود عبد الرازق، ٢٠١٧)	المكون المعرفي. المكون ما وراء المعرفي. المكون الدافعي. المكون الاجتماعي.

ويتفق عدد من الباحثين على أنه يمكن اعتبار مهارات التعلم العادية مهارات لما وراء التعلم إذا سُبقت بالوعي وقد أشار إلى ذلك (أماني سعيدة سيد ، ٢٠٠٤ ، محمد عبدالسميع رزق ، ٢٠٠٩، محمد عبدالهادي أبو العلا، ٢٠١١ ، دينا الفلمباني، ٢٠١٤)

ويتكون ما وراء التعلم في الدراسة الحالية من بُعدين أساسيين هما:

أولاً : الوعي: أي شعور الفرد وإحساسه بالمعرفة المكتسبة لديه من حيث حجم ونوع المعرفة ومدى درايته بجوانب شخصيته ودوافعه وعملياته المعرفية وأهدافه وميوله وإمكاناته الداخلية، (Flavell, 1976, 231) ويشمل الوعي ثلاث فئات، هي الوعي بالمتغيرات الشخصية والوعي بمتغيرات المهمة وأخيرًا الوعي بالاستراتيجيات المعرفية .

أ. الوعي بالمتغيرات الشخصية: أي مدى دراية المتعلم بما لديه من متغيرات أو عوامل نفسية ، كما تشمل معتقداته وتصوراته حول قدراته وإمكاناته وحكمه على هذه الإمكانيات والقدرات. ويتضمن:

– **مفهوم التعلم:** تلك التصورات أو الاعتقادات التي يحملها الأفراد عن التعلم فمنهم من يعتبره زيادة في حجم المعلومات ومنهم من يعتبره مجرد استرجاع لها، أو وسيلة لفهم الحقائق واستخلاص المعنى ومنهم من يراه وسيلة للارتقاء بالفرد عمومًا.

– **الدافعية:** وهي الطاقة الكامنة المحركة للفرد نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وأثبتت الدراسات أنه يمكن تقسيم الأفراد بناء على مكون الدافعية إلى نوعين من الأفراد: ذوي الدافعية الداخلية وذوي الدافعية الخارجية.

– **توجهات الهدف:** وتشمل قدرة الفرد على تحديد أهدافة وطرق تحقيقها بنجاح وإتقان والبعد عن الفشل.

– **فعالية الذات:** اعتقاد الفرد بكفاءته وجدارته وثقته في قدرته على إنجاز المهام.

ب.الوعي بمتغيرات المهمة: وهو يشمل مدى إلمام الفرد بمتطلبات المهمة وما لديه من معلومات تساعده في تنفيذ المهمة، وقدرته على تحديد درجة صعوبتها وطبيعتها وطرق إنجازها والوقت التي ستستغرقه.

ج. الوعي بالاستراتيجيات المعرفية: وهو الوعي بتلك الطرق والمهارات العقلية التي يستخدمها المتعلم في تنظيم عمليات الانتباه والتعلم والتذكر والتفكير لديه .

ثانيًا : مهارات ما وراء التعلم، وتشمل:

أ. التنظيم الذاتي للتعلم: هو عملية يقوم الأفراد فيها بشكل فعال ببناء دوافعهم والتحكم بها والاتجاه نحو الإكمال الناجح للمهام الأكاديمية. وهذا يعني أن المتعلم المنظم ذاتياً باحث ذاتي عن المعلومات ومعالج نشط لها، وتؤثر معرفته في دافعيته ومثابرته وتوجهه للإنجاز. ويميز الطلاب المنظمون ذاتياً أنفسهم عن زملائهم من خلال استخدامهم المنظم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية والتعلم، ومن خلال الاستجابة للتغذية الراجعة حول فاعلية هذه الاستراتيجيات، ويميزون أنفسهم من خلال تصوراتهم الذاتية لتحصيلهم الأكاديمي (Schunk & Zimmerman,1994).

ب. المراقبة الذاتية: تعني قدرة الفرد على ملاحظة السلوك الذي يقوم به أثناء موقف التعلم مع المراجعة المستمرة لما يفعله أو يستجيب له بهدف تعديل مساره والتحكم فيه.

ج. التقويم: ويقصد به قيام الفرد بإصدار حكم بشأن ما توصل إليه من استجابات والقيام بتعديل المسار عند اكتشاف الخطأ.

- **<u>خطوات تنمية مكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب:</u>**

ويضع مودسلي Maudsley الأساس النظري لنظريته وأعلن خمسة مبادئ لتسهيل تنمية ما وراء التعلم يجب على المتعلمين اتباعها، وهي أن :

- يكون لديهم نظرية have a theory حتى لو كانت بدائية / بسيطة .
- يعملون في بيئات اجتماعية وفيزيائية آمنة وداعمة .
- يكتشفون الفروض والقواعد الخاصة بهم .
- يعيدوا عملية الربط بين المعلومات الحقيقية الموجودة في البيئة .
- إعادة تنظيم أنفسهم من خلال تغيير الفروض والقواعد الخاصة بهم بما يتلاءم مع الواقع.

ثانيًا: الصمود النفسي [1] Psychological Resiliense :

مقدمة :

يُعد الصمود النفسي أحد البناءات الكبرى في علم النفس الإيجابي وعلم النفس الإيجابي هو المنحى الذي يعظم القوى الانسانية و يعدها قوة أصيلة في الانسان مقابل المناحي السائدة والشائعة التي تركز على أوجه القصور والضعف الإنساني (ريم سليمون ،٢٠١٥، ٩٤) . ولا يمكن تصور الحياة الحالية بدون متاعب ومصاعب وضغوط وأزمات بل كوارث وهنا تكمن أهمية تناول مصطلح الصمود النفسي وتعيين أبعاده ومحدداته وتأثيراته بوصفه مكونًا معينًا للبشر على مواجهة ضغوط الحياة وأزماتها بل وتحقيق مستوى معقول من التنعم وجودة الحياة . ويكتسب الصمود النفسي أهمية خاصة بالنسبة للناس المعرضين للمخاطر الذين يعيشون في حالة من الفقر أو في مناطق الكوارث والحروب أو ممن يعانون ظروف مرضية مزمنة لكونه معينًا لهم على المواجهة الفعالة والتعايش الإيجابي مع هذه الظروف (محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣ ، ٢٩) . وكذا تمكين الفرد من التوافق والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط والمنغصات، ومن ثم سرعة التعافي والتجاوز السريع لها وهي فرصة لتقوية الذات وتحصينها ضد الضغوط والمواقف الصادمة مستقبلاً(Masten, 2009, 11) .

- **تعريف الصمود النفسي :**

تشير الأدبيات النفسية إلى العديد من التعريفات للصمود النفسي فيعرفه كل من" لوثر وسيشيتي وبيكر" (٢٠٠٠) Luthar, Cicchetti and Becker بأنه عملية دينامية تشمل تكيفاً إيجابياً مع المواقف التي تتحدى تحقيق الأهداف.

وهويعني القدرة على استعادة الفرد لتوازنه بعد التعرض للمحن والصعاب وتوظيفها لتحقيق النمو والتكامل (Horner & Rew, 2003, 95) . ويتفق معه كونر وديفيدسون (٢٠٠٣) Davidson Connor & وعرفا الصمود النفسي على أنه: قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الضغوط النفسية، وشعوره بالكفاءة الشخصية في مقاومة التأثيرات السلبية للأحداث والمواقف الصعبة التي تواجهه، بينما نجد أن فريقاً آخر من الباحثين

[1] تتعدد ترجمات مصطلح Psychological Reslience : فقد يترجمه البعض بالمناعة النفسية في حين يترجمه آخرون بالمرونة النفسية وأخيرا يترجم بالصمود النفسي، ولكن استقر المفهوم مؤخرًا على الصمود النفسي .

يبرز مفهوم الصدمة كجزء من تعريف الصمود، فيشير وايندل وبينيت ونويز (٢٠١١) Windle, Bennert, Noyes بأن الصمود عملية دينامية يستخدم الفرد خلالها مهارات تكيف إيجابية على الرغم من الأحداث الصادمة التي يختبرها، إضافة إلى كونه عملية تعبرعن قدرة الفرد على التوافق مع الضغط من خلال استخدام مصادره الشخصية والبيئية بغرض العودة لحالة التوازن أثناء مواجهة المحن .

ويذهب فريق ثالث لوضع الصمود النفسي في إطار وقائي حيث يركز على العوامل الوقائية في الشخصية التي تحصن الفرد ضد الضغوط . أما روتر (١٩٩٠) Rutter فتضيف بُعداً آخر في تعريف الصمود النفسي، إذ اعتبرته الوجه الآخر لمفهوم الهشاشة النفسية Vulnerability ، وتضيف أن الصمود النفسي لا يشير إلى بناء ثابت في شخصية الفرد، بل أنه يتحسن بوجود عوامل وقائية أخرى مثل وجود علاقة دافئة والدعم الاجتماعي وتقدير الذات ومفهوم الذات ومهارات حل المشكلات. وبذلك يتبين أن الصمود النفسي يتضمن عناصر مرتبطة بمواجهة الضغوط والقدرة على التكيف والوقاية من التحديات، وأن الخصائص الشخصية تتفاعل بمجملها مع الخبرات المختلفة التي يواجهها(أحمد الشيخ على ، ٢٠١٤، ٤١٢-٤١٣) .

وقد تبنت الباحثتان مفهوم الصمود النفسي الذي طرحه (محمد محمد السيد القللي، ٢٠١٦) والمترجم من النسخة الأمريكية لمقياس الصمود النفسي : وهو قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الضغوط النفسية، وشعوره بالكفاءة الشخصية في مقاومة التأثيرات السلبية للأحداث والمواقف الصعبة التي تواجهه (بتصرف نقلًا عن: محمد محمد السيد القللي، ٢٠١٦).

- التوجهات النظرية التي تناولت الصمود النفسي:

- نظرية الإطار المرجعي لـ (Sagfine, 1999):

يؤكد "ساجفاين" أن الأفراد الذين يستطيعون التعافي بعد الصدمات لديهم قدرات خاصة في التعامل مع العالم الخارجي وأهمها القدرات الروحية والذاتية والانفعالية مما يُسهم في وصول الفرد للتوازن النفسي بين الفرد ونفسه والعالم المحيط به (بتصرف نقلًا عن: أشرف محمد عطية، ٢٠١١، ٧٨).واتفق معه كونر وديفيدسون (٢٠٠٣) حول وجهة النظر السابقة.

- **نظرية التوازن البيولوجي النفسي لـ (Richardson, 2002):**

تقوم هذه النظرية على فرض رئيسي طرحه "ريتشاردسون" يتلخص في أن التوازن البيولوجي النفسي الروحي هو ما يدفع الفرد (روحًا وعقلًا وجسدًا) للتكيف مع الظروف والضغوط النفسية التي تواجهه والتعامل بإيجابية وفعالية مع الظروف الحياتية الصعبة والأحداث الضاغطة (Richardson, 2002,307).

<u>بناء (تنمية) الصمود النفسي :</u>

قدمت الجمعية الأمريكية لعلم النفس عشر طرق لبناء الصمود النفسي هي :

١- العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين بصفة عامة وأعضاء الأسرة والأصدقاء بصفة خاصة .

٢- تجنب الاعتقاد بأن الأزمات أو الأحداث الضاغطة مشكلات لا يمكن تجنبها .

٣- تقبل الظروف التي لا يمكن تغييرها .

٤- وضع أهداف واقعية والاندفاع الإيجابي نحو تحقيقها .

٥- اتخاذ أفعال حاسمة في المواقف العصيبة .

٦- التطلع لفرص استكشاف الذات بعد الصراع مع الخسارة .

٧- تنمية الثقة في الذات .

٨- الحفاظ على تصورطويل الأجل وفهم الحدث الضاغط في إطار السياق الواسع المخلق له .

٩- الحفاظ على روح التفاؤل والاستبشار وتوقع الأفضل .

١٠- رعاية الفرد لعقله وجسده وممارسة تدريبات منتظمة مع الانتباه لحاجاته ومشاعره ، فضلا عن الاندماج في أنشطة الترفيه والاسترخاء وإمتاع الذات ، والتعلم من الخبرات السابقة ، والتأسيس لحياة مرنة ومتوازنة (APA, 2010,2) .

خصائص الأفراد ذوي الصمود النفسي :

ترى كوباسا (Kobasa, 1979) أن هذه الخصائص تتمثل فيما يأتي :

١- مركز الضبط الداخلي .

٢- الإحساس القوي بالالتزام الذاتي .

٣- الاحساس القوي بمعنى الحياة ، وبأن للحياة معنى سامي عن أحداث الحياة الروتينية العادية

٤- النظر إلى الضغوط والمتاعب على أنها تحديات جديرة بالمواجهة .

في حين يرى روتر (Rutter, 1985) أن خصائص الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الصمود النفسي تتمثل فيما يأتي :

١- الاندماج في مساندة الآخرين بذلًا وتلقيا .

٢- التعلق أو الارتباط الآمن مع الآخرين .

٣- الأهداف الشخصيية أو الجمعية .

٤- فعالية الذات .

٥- الحس الفكاهي .

٦- المستوى المرتفع من تقدير الذات .

٧- التوجه نحو الأفعال .

٨- القدرة على تدراك التأثير القوي للضغوط.

٩- القدرة على الاستفادة من النجاحات السابقة في التعامل مع الضغوط ومواجهتها .

بينما يشير لايونز (Lyons , 1991) إلى أن أهم خصائص ذوي المستوى المرتفع من الصمود النفسي تتمثل في :

١- الصبر.

٢- تحمل التأثيرات السلبية للأحداث الضاغطة أو صدمات الحياة ومشكلاتها .

في حين يرى "كونر وديفيديسون" (Conner & Davidson , 2003) أن ذوي المستويات المرتفعة من الصمود النفسي يتمتعون بالخصائص السابقة ، فضلًا عن أن لديهم مستوى مرتفع من التفاؤل والإيمان .

- **<u>الصمود النفسي وعوامل الوقاية المرتبطة به:</u>**

ارتبطت القدرة على الصمود في مواجهة التأثيرات السلبية لمواقف الحياة الصادمة بعوامل عديدة منها : الرعاية والمساندة الانفعالية والاجتماعية، والقدرة على إدارة المشاعروالاندفاعات وبناء علاقات الثقة والحب وتقديم التشجيع من قبل الأسرة ومن خارجها، وكذلك ارتبطت بعوامل أخرى مثل الثقة بالذات وصورة الذات الإيجابية ومهارات التواصل(APA, 2010, 1) .

ومن عوامل الوقاية أيضا ما يأتي:

- الخصائص الشخصية كمفهوم الذات الايجابي.
- الأسرة وما يتواجد فيها من روابط قائمة على دفء العلاقات والتقبل الإيجابي غير المشروط ومنح الحب دون شرط(العلاقات الوالدية الإيجابية).
- المجتمع وما يتوافر فيه من مصادر الدعم و المساندة فضلًا عن علاقات التواصل الإيجابي مع الأقران.
- المساندة الاجتماعية (محمد السعيد أبو حلاوة ، ٢٠١٣ ، ٢٩) .

- **فوائد الصمود النفسي:**
- تحقيق الصحة النفسية للفرد.
- النظرة الإيجابية للحياة " إدراك معنى الحياة ".
- الاستمرارية في العطاء.
- الاتصال الفعال (: بتصرف نقلًا عن: ريم سليمون ، ٢٠١٥ ، ١٠٢) .
- **مكونات الصمود النفسي Components of Resilience :**

يُعد متغير الصمود النفسي أحد المتغيرات النفسية الإيجابية التي تُسهم في تنمية العديد من الجوانب الإيجابية الأخرى لدى الفرد مما ينعكس أثره الإيجابي على زيادة قدرة الفرد على التكيف وتمتعه بالصحة النفسية وتتعدد وجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بأبعاد أو مكونات الصمود النفسي يمكن تلخيص بعض منها في الجدول الآتي:

جدول (٢) مكونات الصمود النفسي

مكونات الصمود النفسي	الدراسات التي استخلصتها
الصفات الخاصة بالفرد الصامد نفسيًا . العمليات الخاصة بالصمود النفسي . الصمود الفطري.	ريتشاردسون (Richardson, 2002)
الكفاءة الشخصية والإصرار والتماسك . مقاومة التأثيرات السلبية. تقبل الذات الإيجابي وتقبل التغيير والعلاقات الاجتماعية الناجحة. السيطرة. الإيمان بالقدر.	"كونر وديفيديسون" (Conner & Davidson , 2003)
يتضمن هذا المفهوم ثنائي البعد نوعين من الأحكام : الأول : التكيف والتعديل الإيجابي. الثاني : دلالة ومعنى الخطر (الصعوبات أو الحدث الصادم).	.(Ungar, 2004a)
أن يُظهر الفرد المعرض لمخاطر المحن والظروف الضاغطة نواتج إرتقائية أفضل من المتوقع . التكيف والمواجهة الإيجابية بالرغم من التعرض للمحن والخبرات الضاغطة . سرعة التعافي Recovery من التأثيرات السلبية للمحن والظروف الضاغطة .	(Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006)
التعرض للمتاعب والمصاعب أو حتى الأزمات والصدمات. والتوافق الإيجابي معها مما يترتب عليه نواتج إيجابية.	.(Rutter, 2008)
الصلابة النفسية كما تناولتها كوبازا ومادي وكاهن (١٩٨٢). تحسين الذات . الوجدان الموجب.	بونانو (Bonanno,٢٠٠٨); كوبازا ومادي وكاهن (١٩٨٢); فريدريكسون وآخرون، ٢٠٠٤).
التفاؤل، الإيثار،التوجهات الأخلاقية،الإيمان والروحانية، الدعابة، وجود نموذج (قدوة)،الدعم الاجتماعي،مواجهة الخوف،المعنى أو الغرض من الحياة ،التدريب.	.(Staroverky, 2012)

ويرتبط الصمود النفسي بالكثير من المفاهيم السيكولوجية من أهمها :

المواجهة الفعالة أو التكيفية Adaptive Coping،معامل الشدة أو المصاعب Adversity Quotient، الذكاء الانفعالي Emotional Intelligenc ، الصلابة أو الصمود Hardiness.

التفاؤل المتعلم Learned Optimism، مصادر الدعم ومكامن القوة Resourcefulness.

التوجه نحو الحياة Life Orientation، تقدير الذات Self Esteem ، مفهوم الذات Self Concept ، وفعالية الذات Self Efficacy، الشخصية الشافية (معالجة الذات) Self healing personality ، الإحساس بالتماسك Sense of Coherence، الإحساس بالمعنى Sense of meaning،الإزدهار والرفاهة الشخصية Thriving.

- **قياس الصمود النفسي :**

توجد مجموعة من الأدوات والمقاييس التي استخدمت لقياس الصمود النفسي ، وقد استعرضت مقالة (Windle et al., 2011) بطريقة منهجية ومنظمة مدى دقة الخصائص السيكومترية للمقاييس الخاصة بقياس الصمود النفسي والتي تم إعدادها لتستخدم مع عينات عادية (سوية) أو عينات مريضة . وقد استعرضوا (١٩) مقياسًا للصمود النفسي، تم تعديل وتحسين أربعة منهم . كل هذه المقاييس تعاني من نقص في المعلومات الخاصة بخصائصها السيكومترية. وعمومًا فقد بينت النتائج أن مقياس الصمود لـ "كونر وديفيدسون " Connor-Davidson Resilience Scale، ومقياس الصمود للكبار Resilience Scale for Adults ، ومقياس الصمود المختصر Brief Resilience Scale حققوا أفضل معدلات للخصائص السيكومترية .

وفيما يأتي نعرض لبعض أدوات قياس الصمود الأكثر استخدامًا وإجرائية :

١- مقياس كونروديفيدسون Connor-Davidson Resilience Scale CD- (RISC):

قام بإعداد هذا المقياس في صورته الأصلية " كونر – ديفيدسون " (٢٠٠٣) وهو مقياس تقرير ذاتي ، يتكون من ٢٥ مفردة تتم الاستجابة عليها حسب تدريج ليكرت الخماسي، حيث يحدد المستجيب درجة موافقته على كل فقرة وفق ما يلي: أوافق بشدة ٥ ، أوافق ٤ ، محايد ٣ ، غير موافق ٢ ، غير موافق بشدة ١، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين ٢٥ و١٢٥، وكلما ارتفعت الدرجة فإن ذلك يشير لمستوى أعلى من الصمود النفسي، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد فرعية هي : الكفاءة الشخصية والإصرار والتماسك، مقاومة التأثيرات السلبية ،تقبل الذات الإيجابي وتقبل التغيير والعلاقات الاجتماعية الناجحة، السيطرة، الإيمان بالقدر.

وقد استخدمت هذه الأداة في عدد كبير من الدراسات وعلى مجموعات متنوعة من العينات .

وقد استهدفت دراسة (محمد محمد السيد القللي، ٢٠١٦) الكشف عن خصائص البنية العاملية للنسخة الأمريكية لمقياس الصمود النفسي في البيئة المصرية على عينة من طلاب الجامعة، حيث طبقت النسخة المترجمة للمقياس على عينة مكونة من ٣٦٧ طالبًا وطالبةً من كليات جامعة دمياط ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من ١٨ سنة إلى ٢١ سنَة ، وقد

بينت نتائج التحليل العاملي وجود خمسة عوامل للصمود النفسي هي : الكفاءة الشخصية، ومقاومة التأثيرات السلبية، وتقبل الذات الإيجابي، والسيطرة، والإيمان بالقدر . كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري وصدق البناء، وكذا تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ومعاملات الاتساق الداخلي .

٢- مقياس الصمود للكبار Resilience Scale for Adults (RSA) :

هو مقياس تقرير ذاتي يناسب البالغين ويستخدم مع عينات سوية أو مريضة، ويحتوي هذا المقياس على مفردات خماسية التدريج تقيس العوامل الوقائية الشخصية والخارجية والتي تعزز قدرة الفرد على التكيف مع الشدائد.

٣- مقياس الصمود المختصر Brief Resilience Scale :

مقياس الصمود المختصر يعتبر استبيان تقرير ذاتي يستهدف قياس قدرة الفرد على التعافي من الضغوط. هذه الأداة – والتي أعدها (Smith et al. ,2008)

٤- مقياس الصمود Resilience Scale : هو أقدم مقياس من بين هذه المقاييس لقياس الصمود ، إلا انه مازال يستخدم من قبل العديد من الباحثين ،الذي أعده (Wagnild & Young , 1993) تم إعداده والتحقق من صدقه على عينات من كبار السن (من ٥٣ إلى ٩٥ سنة) .

ثالثًا:التكيف مع الحياة الجامعية :

مقدمة :

تُعد المرحلة الجامعية تجربة جديدة وخبرة مختلفة؛ ففيها الكثير من الخبرات والمواقف الجديدة كما يواجهون العديد من المشكلات التي يجب مواجهتها والتكيف معها مثل التعرف على أنظمة الجامعة ولوائحها واختيار التخصص والتكيف معه والاختيار المهني والإعداد لمهنة المستقبل، والتعامل مع مساحة الحرية المتاحة في الجامعة بحكمة، ويُعد التكيف مع الحياة الجامعية مطلبًا أساسيًا لنجاح الطلاب واستمرارهم بالدراسة(بتصرف نقلا عن: محمد جعفر الليل ، ١٩٩٣، ١٨٨).

ويواجه العديد من الطلاب مشكلات خلال المرحلة الجامعية تُسهم في إعاقة تكيفهم وتحد من تحقيق أهداف الجامعة في بنائهم علميًا والإسهام في نمو شخصياتهم . وذلك لاختلاف جو الدراسة وطبيعة النظام وطبيعة التعامل وأساليب التقويم وسبل الدراسة عن التعلم الثانوي، فضلًا عن ذلك فإن دراسة الجامعة تحتاج إلى مهارات متميزة كاستخدام

المكتبة والقراءة السريعة وكتابة التقارير والأبحاث والتحليل، كما يختلف جو دراسة الجامعة من حيث المناخ النفسي والاجتماعي وتشكيل الصداقات واتخاذ القرارات (ثائر رشيد حسن و صالح مهدي صالح ، ٢٠٠٨، ٣٥٢) .

وقد يواجه الطالب بعض الصعوبات في بداية انتقاله من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية ؛ فالانقطاع النسبي عن جو الأسرة وعن رفاقه يُعتبر من الأمور التي قد تزيد من صعوبات التكيف النفسي والأكاديمي والاجتماعي لديه، لذا فإنه قد يعاني في هذه المرحلة من القلق حتى يتمكن من التكيف مع حياته الجامعية (بتصرف نقلًا عن: بسمة عيد الشريف ، ٢٠١٤، ٨٥١).

وتشير دراسة كابلان (Kaplan, 2005) إلى أن نسبة ١٥ % – ٢٠% من الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة في كل مستوى دراسي يذهبون إلى العيادة النفسية في وقت من الأوقات في حياتهم الجامعية، كما أن كثيرًا من الاضطرابات تنجم عن سوء التكيف الاجتماعي والأكاديمي.

وعندما يلتحق الطالب بالجامعة تبدأ لديه عمليات التكيف التي تفرضها الظروف الجديدة كعلاقة الطالب مع الأساتذة، وعلاقته مع زملائه، وهذه العلاقة قد تؤدي بالطالب إلى التكيف الجيد، وقد تنطوي على أشكال من الفشل والإحباط والتكيف السيئ بما ينعكس على تحصيل الطالب في دراسته الجامعية (Kauffman, 2000). ويعتبر تكيف الطالب بمثابة محصلة لتفاعل عدد من العوامل ومنها : ميوله، ونضج أهدافه، واتجاهاته نحو المواد الدراسية، وعلاقته برفاقه ومدرسيه، ومستوى طموحه، إذ يقاس تكيف الطالب بقدرته على مواجهة المشكلات وحلها حلولاً إيجابية تساعده في تكيفه مع نفسه ومحيط ، وأن وصول الطلبة إلى التكيف الجيد من خلال تقبلهم لأنفسهم وتقديرهم الإيجابي لذواتهم هو من الأهداف الأساسية للتربية (فؤاد أبو حطب،٢٠٠٢). والطالب المتكيف إيجابياً يتوقع النجاح بدرجة أكبر من سيء التكيف، ولأنه يتوقع النجاح فإنه يسلك طرقاً تقوده إلى النجاح، عكس الطالب سئ التكيف الذي قد تقوده أفكاره للإخفاق (Dumas,2010).

مفهوم التكيف :

يشير (مصطفى فهمي، ١٩٩٨ ، ١٩٠) إلى أن اصطلاح التكيف مشتق أصلًا من العلوم البيولوجية، فقد كان ركنًا أساسيًا في نظرية " تشارلز دارون " عن التطور

(١٨٥٩)، فيقرر أن الكائنات الحية التي تبقى هي التي تكون أكثر صلاحية لتتواءم مع صعوبات وأخطار العالم الطبيعي.

أما التكيف عند علماء النفس أو " التكيف النفسي "هو محاولة الفرد إحداث نوع من التوازن بينه وبين بيئته المادية أوالاجتماعية ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه وبينها وهو قدرة الفرد على تغيير سلوكه أو بيئته بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة فمن صور التكيف :أن ينتقل الفرد من مكان إلى آخر هربًا من لفح الشمس أو طلبًا للرزق، أو أن يتنازل عن رأيه في مناقشة حامية يرى أن لا فائدة من المضي فيها، أو أن يحصن نفسه ضد مرض معد، أو أن يؤجل زواجه حتى يستقر في عمل مناسب . ومن أمثال ذلك أيضًا تكيف القروي لجو المدينة، وتكيف الطلبة الجدد لجو الجامعة، وتكيف الثري لفقر مفاجيء، أو المريض لجو المستشفى الذي انتقل إليه، والتكيف كما رأينا عملية مستمرة موصولة، فلا تكاد تخلو لحظة من حياتنا من عملية التكيف، لذا نستطيع أن نقول أن كل سلوك يصدر عن الفرد ما هو إلا نوع من التكيف .غير أن هذا لا يعني أن كل سلوك يؤدي إلى التكيف السليم، فأحيانًا يبدو بصورة واضحة أنه عند تعرض الفرد لمشكلة أو أي موقف جديد غير معهود لا تكفي لحله خبراته السابقة أو سلوكه المألوف فعليه إذن أن يبحث عن وسائل جديدة تمكنه من تحقيق التكيف الناجح.

وقد عرفت (انتصار يونس ،١٩٩٣) التكيف بأنه:"حالة التوازن بين الفرد وبيئته، أو بين العمليات والوظائف النفسية للفرد والسلوك التكيفي، والذي يحاول به الفرد التغلب على الصعوبات التي تقف مانعًا دون تحقيق الحاجات المراد تحقيقها" .

بينما أشار(مصطفى فهمي، ١٩٩٨ ، ٣٣) إلى التكيف على أنه: "القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته" . والبيئة هنا تشمل كل المؤثرات والإمكانيات والقوى المحيطة بالفرد، والتي تؤثر على جهوده للحصول على الاستقرار النفسي والبدني في معيشته ويتضمن التكيف مع البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية، ثم تكيف المرء مع نفسه.

كما يعرفه (فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي ، ٢٠٠٣) بانه : القدرة على تعديل السلوك طبقا لمتطلبات البيئة ، وما يحدث فيها من تغيرات .

كما عرف (محمد قاسم، ٢٠٠٤، ٣٨) التكيف بأنه: "مجموعة من الاستجابات وردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينه النفسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، بحيث يشبع حاجاته ويلبي متطلبات بيئته الاجتماعية والطبيعية".

وهو أي تغير في نمط سلوك الفرد ، يصدر عنه في محاولته لتحقيق التوافق مع الموقف الجديد (علاء الدين كفافي ، ٢٠٠٦ ، ٤٦) .

وهو قدرة الفرد على تحقيق التلاؤم مع محيطه، وهو مظهر من مظاهر الصحة النفسية، ويُعد عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ويعتبر التكيف الأكاديمي أحد جوانب التكيف العام الذي يرتبط بصحة الفرد النفسية ونتاج تفاعل الفرد مع المواقف التربوية والحياة الجامعية (محمد بني خالد ، ٢٠١٠، ٤١٤) .

ويعني التكيف الاجتماعي لدى" سيمون وجون" (Simons & John, ١٩٩٤) بأنه: "نجاح الفرد في تفاعله مع مجموعة من الأفراد الذين يتصل بهم وقدرته على بناء علاقات اجتماعية، تتسم بالتسامح والتعاون معهم، والشخص المتكيف اجتماعيًا، هو شخص يمتلك مهارات اجتماعية عديدة تساعده على التعامل مع الأفراد المحيطين به" (في: محمد أحمد الرفوع وأحمد عودة القرارعة ، ٢٠٠٤).

أما التكيف الدراسي فيشير (محمد سليم الطاهر، ١٩٨٨ ، ٢٥) إليه على أنه : نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، ومحصلة تفاعل عدد من العوامل هي :القدرات العقلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام الجامعي، والحالة النفسية، والظروف الأسرية بشكل عام، ولعل أكثر العوامل ارتباطًا بالتكيف الدراسي هو القدرة التحصيلية للطلاب.

وعادة ما يمتاز التكيف الإيجابي بمجموعة من المظاهر السلوكية مثل المحافظة على الشخصية المتكاملة وفهم الفرد لطبيعة سلوكه، وتغلبه على انفعالاته وفشله، والمشاركة الاجتماعية، والإحساس بالمسؤولية، والانسجام بين أهداف الفرد وجماعته، والثبات النسبي على بعض سلوكياته والاتزان الانفعالي (نعيم الرفاعي،١٩٨٨ ، ٣٠- ٣٤) .

يلاحظ من التعريفات السابقة ما يأتي :

-أن التكيف إجراء أو سلوك يقوم به الفرد في سعيه لإشباع حاجاته والتلاؤم مع ظروف معينة .

- أن هذا الاجراء أو السلوك يشمل إحداث تغيير في بيئتي الفرد الذاتية (بناؤه النفسي) والخارجية (الطبيعية والاجتماعية).
- المحيط الذي يتكيف الفرد معه ، ينقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

المحيط الذاتي (الداخلي): وهو البناء النفسي للفرد (شخصيته- حاجاته – دوافعه- اتجاهاته)، والمحيط الخارجي بقسميه : الاجتماعي (الأسرة – المدرسة – شبكة العلاقات والتفاعل الاجتماعي في المجتمع)، والمحيط الطبيعي (المناخ – التضاريس – الأدوات .....إلخ)

وتكون الغلبة في المحيط الذاتي أو النفسي للتكيف النفسي، في حين تكون الغلبة في المحيط الخارجي للتكيف البيولوجي والتكيف الاجتماعي، كما أن أبعاد البيئة الثلاثة متداخلة وتؤثر جميعها في حياة الفرد وتحدد أسلوب تكيفه معها (بطرس حافظ ، ٢٠٠٨، ١٠١-١٠٢) .

- **خصائص عملية التكيف :**
- تتم عملية التكيف بإرادة الفرد ورغبته، عدا التكيف البيولوجي الذي يتم بطريقة آلية دون إرادة الكائن الحي .
- قد يغير الفرد في عملية التكيف من نفسه(بيئته الداخلية)، وقد يكون التغيير من أجل التكيف مع البيئة الخارجية (تغيير البيئة المادية أو تغيير البيئة الاجتماعية) .
- تتأثر عملية التكيف بالعوامل الوراثية، فالوراثة قد تجعل الفرد قاصرًا عن التكيف (كالإصابة بمرض عقلي) .
- تتوقف درجة الصحة النفسية عند الفرد بقدرته على التكيف في المجالات المختلفة.

ويضيف (عبد العزيز عبدالله السنبل، ٢٠٠٤، ٧٠) أن التكيف له خاصيتان أساسيتان:

- أنه عملية مستمرة باستمرار الحياة .
- أنه عملية نسبية، بمعنى أنه قد يكون الفرد متكيفًا في فترة من حياته وغير متكيف في فترة أخرى، وقد يكون متكيفًا في مجال من مجالات الحياة وغير متكيف في مجال آخر.

- **عناصر التكيف:**

أشار (فائز الحاج ،١٩٩٣) إلى أنه لما كانت عملية التكيف عملية سلوكية تستهدف إقرار التوازن بين الفرد من جهة والمحيط من جهة ثانية فنحن أمام قطبين رئيسين لعملية التكيف:

الأول :الفرد وما ينطوي عليه في بنائه النفسي من حاجات ودوافع وخبرات وقيم وصول وقدرات وعواطف وعقد كلها توجه السلوك الفردي وهي ما تعرف باسم المحيط النفسي الداخلي للفرد.

الثاني :المحيط الخارجي ونقصد به كامل المحيط الذي يقع فيه الفرد ويتكون المحيط من البيئة الطبيعية (التي تشمل كل العوامل الطبيعية من ماء وهواء ورياح وحرارة...الخ) ، والبيئة الاجتماعية (التي تشمل الأسرة والمدرسة والنادي والمسجد والشارع والمعمل) (فائز الحاج ،١٩٩٣ ، ٢٥).

- **أنواع التكيف:**

أشار (مصطفى فهمي، ١٩٩٨، ٣٤) إلى التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي وأوضح أن التكيف الشخصي هو أن يكون الفرد راضيًا عن نفسه :غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات،أما التكيف الاجتماعي فهو قدرة الفرد على تكوين صلات اجتماعية راضية مرضية مع الآخرين، ولا يشوبها الاحتكاك والتشكيك والعدوان والشعور بالاضطهاد، والمتكيف مع المجتمع يمكن أن يوصف بأنه"ناضج انفعاليًا".

- **مؤشرات التكيف:**

من المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على درجة تكيف الأفراد ما يأتي:

- مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين.
- مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته سواء أكانت القدرات نفسية أم عقلية أم جسمية
- مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاه عن هذا النجاح.

– مدى تنوع نشاط الفرد وشموله بحيث لا يكون مقتصرًا على نوع معين من النشاطات.

– مدى قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحياة اليومية (Siryk, 1981, 150) .

– بعض النماذج النظرية المفسرة للتكيف:

فيما يتعلق بالتفسير النظري فان نظرية التحليل النفسي ترى أن الإنسان قادر على الحياة والعمل المنتج، وأن سلوكه مدفوع بدوافع لا شعورية فالشخص المتكيف نفسيًا هو القادر على التوفيق بين متطلبات الهو والأنا الأعلى وأن حياة اللاشعور هي الأساس من حيث التأثير، فسلوك الفرد كما ترى نظرية التحليل النفسي الجديدة أن الشخص المتكيف هو الذي يُشبع حاجاته بوسائل مقبولة اجتماعيًا.

في حين ترى النظرية الإنسانية أن خبرة الفرد وشعوره مهمة وفاعلة في عملية تعلمه، إذ يعد الفرد مالكًا لحرية الإرادة والاختيار وأن لديه القدرة الخلاقة على النمو والتكيف، كما أن الفرد الذي يعيش في عالم خبراته ويستجيب للحقيقة كما يدركها عن ذاته، ويعني التكيف مدى التطابق بين الذات المثالية والذات المدركة.

وترى النظرية السلوكية أن أنواع السلوك جميعها متعلمة، وتفسر التكيف بأنه مدى اكتساب الفرد مجموعة العادات والسلوكات المقبولة اجتماعيًا، وأن سبب نشوء كل من السلوك المتكيف وغير المتكيف راجع للبيئة.

فيما تنظر النظرية المعرفية إلى التفاعل بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك على أنه حتمية متبادلة أو تبادل سببي يؤكده ما يدور داخل الدماغ من عمليات عقلية وما يصدر عنها من سلوك، لهذا ترى أن التكيف هو الطريقة التي يفسر بها الأفراد البيئة التي يعيشون فيها، وبناء على هذا الاختلاف في تفسير التكيف ,فان كل من تلك النظريات استخدمت أساليب مختلفة لمساعدة الأشخاص غير المتكيفين على تعلم سلوكات جديدة وصولًا إلى التكيف وتحقيق الذات (جمال الخطيب، ١٩٩٥، ٢٤٨-٢٥٠)، (Calhoun & Acocelle, 1995, 21-26).

- **التكيف مع الحياة الجامعية :**

تتعدد تعريفات التكيف مع الحياة الجامعية ومن هذه التعريفات :

يُعرف (محمد جعفر الليل ، ١٩٩٣، ١٩٠) التكيف مع الحياة الجامعية بأنه: "مستوى رضا الطالب عن العلاقات الاجتماعية والعوامل النفسية والدراسية، وعوامل الضبط التي يتعرض لها داخل الإطار الجامعي".

كما عرفه محمد بني خالد (٢٠١٠) بأنه: "قدرة الفرد على مواجهة المشكلات الحياتية وحل المشكلات الحادثة والتفاعل معها بإيجابية ومرونة من أجل إعادة التوازن للنفس والوصول إلى حالتها الطبيعية" .

ويشير (محمد شرف أبو العلا ، ٢٠١٠، ٣٥٧) إلي أن التكيف مع الحياة الجامعية" حالة تظهر من خلال تلك العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب الجامعي لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التواؤم بينه وبين البيئة الجامعية ومكوناتها الأساسية.

ويرى (وصل الله عبدالله السواط و غالب محمد المشيخي ، ٢٠١١ ، ٥٢٣) أن تكيف الطالب مع الحياة الجامعية يتحقق من خلال مدى انسجام الطالب مع كافة مجالات البيئة الجامعية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال مساعيه لتحقيق أهدفه، وبلورة تلك الأهداف وتحديدها بدقة ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها، عن طريق معرفته بإمكانياته الشخصية، ومكونات البيئة الجامعية.

وكذلك عرفه عدنان القاضي (٢٠١٢) بأنه: "قدرة الطالب على تحقيق التوافق الأكاديمي من خلال الانسجام مع التخصص الدراسي والمواد الدراسية والأساتذة وطرق التدريس والتعلم والنظم واللوائح الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية الاجتماعية من جهة ومن جهة أخرى القدرة على تحقيق التوافق الاجتماعي في البيئة الجامعية من خلال التفاعل الإيجابي مع كل من الزملاء والأساتذة والإداريين من جهة أخرى" (عدنان القاضي، ٢٠١٢).

وكذا عرفته حنان عطا الله (٢٠١٢) بأنه: "توافق الطالب مع الجو الجامعي اجتماعيًا وشخصيًا وانفعاليًا وأكاديميًا ويكون هذا التوافق بعد التحاق الطالب بالجامعة أو أي مؤسسة للتعليم العالي" (حنان عطا الله، ٢٠١٢، ٢٧).

كما يعرفه (خالد الزيود ، ٢٠١٥، ٢٠٦) بأنه : "القدرة على التأقلم والتعامل مع الظروف الاجتماعية المختلفة في الجامعة كالعلاقات والتفاعلات الاجتماعية للطالب الجامعي، ومدى تأقلمه واندماجه مع قوانين وأنظمة الجامعة".

ويعرف التكيف مع الحياة الجامعية في البحث الحالي بأنه " عملية دينامية مستمرة يظهر من خلالها مدى شعور الطالب بالرضا عن البيئة الجامعية بما تشمله من أفراد وعناصر مادية ومعنوية وتحقيق التواؤم بينه وبين تلك البيئة ومكوناتها المختلفة وما تشمله من مجالات أكاديمية واجتماعية ونفسية". ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس التكيف مع الحياة الجامعية الذي أعدته الباحثتان.

ومن الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت متغيرات الدراسة، ما يأتي:

دراسة بيجز (١٩٨٥) التي هدفت إلى تحليل دور ما وراء التعلم في تحسين عملية التعلم في المجال الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٣٣٢) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية، و(٢٤٧٢) طالبًا من المدارس الخاصة، وتم إجراء تحليل للعمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب أثناء التعلم، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة جوهرية بين ما وراء التعلم ومركز التحكم، والعوامل الدافعية ومدى استمرارها، وجودة وتنوع الخبرات المدرسية، مع وجود تفاعل بين العوامل الشخصية والقدرة على التعلم والعوامل الموقفية المرتبطة بعملية التعلم.

وقد هدفت دراسة (هاوكي Hawkey, 1995) إلى الكشف عن تأثير التعاون بين المعلمين الأقران حديثي التخرج بعد مرور سنة على تخرجهم في تنمية ما وراء التعلم لدى الطلاب ، وتكونت عينة الدراسة من (٤) من المعلمين الذين يعمل كل زوج منهم في مدرسة معينة، والعمل على تبادل الخبرات والمعلومات والمهارات طوال السنة الدراسية واستخدام المحادثات المسجلة بينهم وإجراء مقابلات متعمقة في نهاية المدة المحددة للتطبيق، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي قوي للتعاون بين الأقران على تنمية ما وراء التعلم لدى طلابهم.

ودراسة روين (Rooyen,1997) التي استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعليم ما وراء المعرفية القائمة على نموذج ما وراء التعلم وبين الأداء الأكاديمي للأطفال الذين يُعانون من مشكلات في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي ممن يُعانون من مشكلات في التعلم

طُبق عليهم اختبار في مادة التاريخ واستبيان لقياس مهارات التعلم ما وراء المعرفية، ومنأبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود تأثير جوهري لتعلم مهارات التعلم ما وراء المعرفية على الأداء الأكاديمي للأطفال.

وهدفت دراسة سميث (Smith,2002) إلى التعرف على فعالية دورة تعلم كيف تتعلم في المرحلة الجامعية وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي للطلاب، وتحديد الاتجاهات والمهارات والاستراتيجيات التي تُسهم في النجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبًا من المسجلين في فصل الخريف، و(٨٠) طالبًا من المسجلين في فصل الشتاء، وتم تطبيق مقياس الاستراتيجيات المدرسية وقياس متوسط درجات المجموع التراكمي لدرجات الطلاب الذين أتموا الدورة التدريبية. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير دال للدورة التدريبية "تعلم كيف تتعلم" على النجاح الأكاديمي للطلاب ووجود تأثير للدورة غير دال على الاستراتيجيات المدرسية.

واستهدفت دراسة (أماني سعيدة سالم، ٢٠٠٤) معرفة أثر برنامج لتنمية ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا وطالبًة وتلميذًا وتلميذة من الراسبين في مادة اللغة الإنجليزية في الصف الرابع الابتدائي، والأول الإعدادي، والأول الثانوي، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس دافعية المثابرة/ إعداد الباحثة، استبيان العاجزين عن التعلم / إعداد الباحثة، مقياس ما وراء التعلم/ إعداد الباحثة، والبرنامج المقترح إعداد/ الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير جوهري إيجابي للتدريب على مكونات ما وراء التعلم على كل من الدافعية للمثابرة والتحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى جميع أفراد عينة الدراسة من مختلف الأعمار.

واستهدفت دراسة (محمد أحمد الرفوع، أحمد عودة القرارعة،٢٠٠٤) الكشف عن طبيعة العلاقة بين التكيف مع الحياة الجامعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية تربية الطفل، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات كلية تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية في العام الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، واستخدم الباحثان مقياس التكيف مع الحياة الجامعية، ومن أبرز نتائج الدراسة عدم وجود علاقة إحصائية دالة بين التكيف مع الحياة الجامعية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين طالبات الفرق الأولى والثانية والثالثة في التكيف مع الحياة الجامعية لصالح طالبات الفرقة الثالثة مقارنة بطالبات الفرقة الأولى والثانية.

وفي دراسة (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٩) كان الهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات ماوراء التعلم وكلا من السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من(٦) من المعلمين، و(١٢٩) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية بالريف، و(١٤٢) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية بالحضر، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء التعلم لـ (Sanger et al., 2008) ،مقياس السيطرة المعرفية إعداد/ الباحث، وأوضحت الدراسة وجود فروق بين تقييم أبعاد مهارات ما وراء التعلم بين المعلمين والطلاب لصالح الطلاب، ووجود علاقة دالة بين مهارات ما وراء التعلم وأبعاد قوة السيطرة المعرفية كما يدركها الطلاب فيما عدا الرتبة الأولى.

ودراسة فان(Phan,2009) التي هدفت إلى التوصل إلى نموذج سببي يمثل العلاقات بين ممارسة التفكير التأملي واستراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات والتحصيل الدراسي،وتوجهات إنجاز الهدف. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٧) طالبًا من طلاب الجامعة، واستخدام مقاييس استراتيجيات التفكير التأملي، والتفكير الناقد، وتوجهات إنجاز الهدف والتحصيل الدراسي. ومن أبرز النتائج أن هناك تأثير مباشر لكل من التفكير التأملي والتفكير الناقد وتوجهات إنجاز الهدف على التحصيل الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (Winters,2011) تنمية قدرات ما وراء التعلم لدى الطلاب وتأثيره في تعلم الفن والتصميم، وتكونت عينة الدراسة من(٢٦) طالبًا من طلاب السنة الأولى في كلية الفنون الجميلة بجامعة أوكلاند أوتيارو بنيوزيلاندا،ومن خلال جلسات البرنامج تم تدريب الطلاب على التفكير التأملي حول تعلمهم، وأبرزت النتائج وجود تأثير إيجابي للبرنامج على مستوى الطلاب في مجال الفن والتصميم وتنمية قدرتهم على تبادل الأفكار فيما بينهم حول تصوراتهم للتعلم.

وهدفت دراسة (محمد عبد الهادي أبو العلا، ٢٠١١) إلى دراسة كلا من ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالكفاءة اللغوية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وتمثلت عينة الدراسة في(١٣٤) طالبًا وطالبَة من الفرقة الرابعة، وطُبق عليهم مقياس ما وراء التعلم ومقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد/ الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في الكفاءة اللغوية ترجع إلى تأثير ما وراء التعلم لصالح

ذوي المستوى المرتفع فيه، وعدم وجود تفاعل بين ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية في الكفاءة اللغوية، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة اللغوية من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية.

واستهدفت دراسة (أشرف أحمد عطية، ٢٠١١) الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(٥٠) طالبًة من طالبات الفرقة الثانية والثالثة، كلية البنات، جامعة عين شمس، واستخدم الباحث مقياس الصمود الأكاديمي /إعداد الباحث، مقياس الرضا عن الحياة، إعداد/ مجدي محمد الدسوقي(١٩٩٦)، ومقياس الأداء الأكاديمي/إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

وأجرت (دينا خالد الفلمباني، ٢٠١٤) دراسة تهدف إلى اختبار فعالية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من(٦٨) طالبًة في الفرقة الأولى بكلية التربية، وطُبق عليهم اختبار تحصيلي خاص بمادة مهارات الاتصال، واستبانة مهارات ما وراء التعلم، إعداد/ الباحثة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الاتصال ومهارات ما وراء التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق جوهرية ترجع لمتغير دافعية الإتقان في مهارات ما وراء التعلم في التطبيق البعدي للمقياس، ووجود فروق جوهرية ترجع للتفاعل بين البرنامج ودافعية الإتقان في مهارات ما وراء التعلم.

واستهدفت دراسة (متعب الحربي، ٢٠١٥) التعرف على مستوى مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم،وتكونت عينة الدراسة من(٤٠٢) طالبًا، وأدوات الدراسة كانت مقياس مهارات ما وراء التعلم، والعزو السببي، مقياس مهارات التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى مهارات ما وراء التعلم والعزو السببي والتفكير الناقد لدى الطلاب، ووجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من مهارات ما وراء التعلم والعزو السببي للنجاح والفشل

الأكاديمي والتفكير الناقد، وإمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء التعلم من خلال العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة (ورد محمد عبد السميع، ٢٠١٤) التعرف على طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٠) طالبًة من طالبات كلية البنات، جامعة عين شمس، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود النفسي /إعداد الباحثة، مقياس الرضا عن الحياة، إعداد/ مجدي محمد الدسوقي(١٩٩٦) واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، إعداد مجدي ماهر (١٩٩٦) ودرجات الطالبات في نهاية العام الدراسي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والرضا عن الحياة، وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطالبات عينة الدراسة.

و(دراسة نوهه علي محمد عبدو البحباح، ٢٠١٨)التي هدفت إلى تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة من خلال بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًة بقسم معلمة فصل من طالبات كلية التربية، الجامعة الأسمرية، ليبيا، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (٣٠) مجموعة تجريبية، (٣٠) مجموعة ضابطة. أدوات الدراسة: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠١) تعديل الباحثة. مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان مصطفى سرميني، ٢٠١٥) تعديل الباحثة. استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي (إعداد علية المنيب، ١٩٩٨) تعديل الباحثة. برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي (إعداد الباحثة). وقد أشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الصمود النفسي.

واستهدفت دراسة (زينب محمد الرفاعي، بدرية كمال أحمد، ٢٠١٩) دراسة العلاقة بين الصمود النفسي(الدرجة الكلية والأبعاد)، وكذلك بحث إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال أبعاد الدافع للإنجاز لدى الطلاب الوافدين بجامعة المنصورة، وتكونت عينة الدراسة من(١٦٠) طالبًا وطالبًة من طلاب الدراسات العليا من الوافدين بجامعة المنصورة، وتم استخدام مقياس الصمود النفسي ، ومقياس الدافع للإنجاز/إعداد الباحثة، وأبرزت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة

ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والدافع للإنجاز، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبؤ بالصمود النفسي من خلال أبعاد الدافع للإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (سرى أسعد جميل، أزهار محمد مجيد السباب، ٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الصمود النفسي والأداء الأكاديمي وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة تكريت، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة تكريت، وقد قامت الباحثتان باستخدام مقياس للصمود النفسي من إعدادهما،وبالنسبة للأداء الأكاديمي فقد قامت الباحثتان ببناء المقياس. وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الصمود النفسي لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الصمود النفسي لصالح الطلاب(الذكور)، وكذا ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الأداء الأكاديمي لصالح الطلاب(الذكور)، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

تعقيب:

اتفقت معظم الراسات في الهدف وهو بحث العلاقة بين ما وراء التعلم أو بعض مكوناته بالصمود النفسي أو الأداء الأكاديمي، كما ركزت معظمها أيضًا على عينة طلاب الجامعة وتوصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بينها مما حدا بالباحثتين إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات وإمكانية التوصل إلى نموذج بنائي يمثل العلاقة بينهم، وبناء على ذلك فقد تم صياغة فروض الدراسة في:

فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد علاقة دالة إحصائياً بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي لدى طلاب كلية التربية.

الفرض الثانى: توجد علاقة دالة إحصائياً بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية.

الفرض الثالث: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية.

الفرض الرابع: يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يمثل العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم(الوعي: الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، والوعي بالاستراتيجيات المعرفية، مهارات ما وراء التعلم: التنظيم الذاتي للتعلم، المراقبة الذاتية، التقويم) والصمود النفسي كمتغير وسيط ومجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى طلاب كلية التربية.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة:

<u>عينة دراسة الخصائص السيكومترية:</u> تكونت عينة تحديد المؤشرات السيكومترية من (٤٣٣) طالبًا وطالبَة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور، بمتوسط عمري قدره (١٨.٦٤) وانحراف معياري قدره (١.٦٥) .

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٤٥٠) طالبًا وطالبَة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية– جامعة دمنهور، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠(جميع الشعب)، بمتوسط عمري قدره (١٨.٦٧) وبانحراف معياري قدره(١.٧٧).

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

أولا : مقياس مكونات ما وراء التعلم (إعداد الباحثتان).

ثانيا : مقياس كونر ودايفيدسون للصمود النفسي (ترجمة وتعريب محمدالسيد القللي ،٢٠١٦).

ثالثا : مقياس التكيف مع الحياة الجامعية (إعداد الباحثتان).

أولا : مقياس مكونات ما وراء التعلم (إعداد الباحثتان):

بعد الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بما وراء التعلم، والإطلاع على المقاييس المتاحة له، بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير المفهوم، واستخلاص مجالاته ومكوناته وتحديد تعريفه الإجرائي، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها:

- قائمة التأملات في عملية التعلم Reflections On Learning Inventory (ROLI) إعداد Meyer (١٩٩٥).
- مقياس مكونات ما وراء التعلم إعداد أماني سعيدة سيد أحمد (٢٠٠٤).

- استبانة مهارات ما وراء التعلم إعداد نادية الشريف وآخرون (٢٠١٤) .
- مقياس مكونات ما وراء التعلم إعداد/ مصطفى رزق (٢٠١٧).

وتبنت الباحثتان أبعاد ما وراء التعلم لدى أماني سعيدة سيد، ٢٠٠٤، مع صياغة مفردات جديدة لكل مكون من مكونات ما وراء التعلم، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٤ عبارَة، موزعة على مكونات ما وراء التعلم وبدائل الاستجابة ثلاثة بدائل هي: موافق، غير متأكد، غير موافق، وتتوزع العبارات على المكونات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣) توزيع عبارات مقياس ماوراء التعلم

الوعي بعملية التعلم		مهارات ما وراء التعلم	
البعد	المفردات	البعد	المفردات
مفهوم التعلم	١-٦	التنظيم الذاتي للتعلم	٤٩-٦٠
الدافعية	٧- ١٢		
توجهات الهدف	١٣- ١٨	المراقبة الذاتية	٦١-٧٢
فعالية الذات	١٩- ٢٤	التقويم	٧٣-٨٠
الوعى بمتغيرات المهمة	٢٥-٣٦		
الوعي بالاستراتيجيات المعرفية	٣٧-٤٨		

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- صدق المقياس :

- **صدق التحليل البعدي:**

تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل البعدي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣) ، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، واختبار كايزر- ماير- أولكين(KMO)، واختبار برتليت Bartlett s tesr of sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١) ، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٨٢٣) وهو ملائم لإجراء التحليل البعدي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (١٤٠٩٤.١٢٥) ، وبناء علي ذلك تم اجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج **Hotelling** لإستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن

لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس **Varimax** ، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣ ، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٣ أو أكثر.وكشفت نتائج التحليل البعدي عن وجود تسعة أبعاد لمقياس ماوراء التعلم ، **ويمكن تفصيل هذه الأبعاد كما يأتي:**

١. **البعد الأول " التقويم** " ": ويفسر(١٤,٤٥٣%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٢,١٤١)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٦١إلي٠.٩٥٦)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من التقويم.

٢. **البعد الثاني "الوعي بمتغيرات المهمة"**: ويفسر(١٤,٣٨٦%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٢,٠٨٤)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٧٧إلي٠.٨٧٨)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من الوعي بالمتغيرات المهمة.

٣. **البعد الثالث "المراقبة الذاتية**": ويفسر (١٤.٠٤٨%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١١.٨٠٠)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٦١٤إلي٠.٧٧٦)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من التنظيم الذاتى للتعلم.

٤. **البعد الرابع " التنظيم الذاتى للتعلم** ": ويفسر (١٣.٨٩٠%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١١.٦٦٨)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٤٥إلي٠.٨٩٠)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من التنظيم الذاتى للتعلم

٥. **البعد الخامس " الوعي بالاستراتيجيات المعرفية** ": ويفسر (١١.٥٠٠%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٩.٦٦٠)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٩٦إلي٠.٨٣٣)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من الوعي بالاستراتيجيات المعرفية .

٦. **البعد السادس الوعي بالمتغيرات الشخصية:ويشمل: "مفهوم التعلم**": ويفسر (٧.٣٢٦%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٦.١٥٤)، وتألف من (٦) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٢١إلي٠.٨٣٢)، وتعبر

الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من مفهوم التعلم.

٧. **البعد السابع "توجهات الهدف"**: ويفسر (٧.١٠٦%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥.٩٦٩)، وتألف من (٦) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٦٩إلي٠.٨٣٢)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من توجهات الهدف.

٨. **البعد الثامن "القيمة الذاتية المتوقعة"**: ويفسر (٦.٦٩٤%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥.٦٢٣)، وتألف من (٦) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٥٥٤إلي٠.٧٣٤)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من القيمة الذاتية المتوقعة.

٩. **البعد التاسع "الدافعية"**: ويفسر(٦.٦٧٦%) من التباين في مقياس ما وراء التعلم، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥,٦٠٥)، وتألف من (١٢) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٦١إلي٠.٥٥٦)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا البعد عن درجة عالية من التقويم.

ووفقاً لنتائج التحليل البعدي الاستكشافي تم حذف ٦ مفردات من المقياس حيث كانت تشبعاتها أقل من ٠.٣ ليصبح عدد مفردات المقياس (٨٤) مفردة .

قامت الباحثتان بتصنيف هذه الأبعاد إلى اثنين من العوامل الكبرى العامل الأول: الوعى بمهارات التعلم ليندرج تحته الأبعاد(الوعي بمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية) والعامل الثاني يتمثل في مهارات ما وراء التعلم يندرج تحته الأبعاد (التنظيم الذاتي للتعلم، المراقبة الذاتية للتعلم، التقويم).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا حيث قامت الباحثتان بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للأبعاد الفرعية ويوضح جدول رقم (٤) تلك النتائج:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس ما وراء التعلم بطريقة معامل ألفا كرونباخ

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
١	الوعي بعملية التعلم		الوعى بالمتغيرات الشخصية	0.753
			الوعى بمتغيرات المهمة	٠.٨١٢
			الوعي بالاستراتيجيات المعرفية	٠.٨٢٢
٢	مهارات ما وراء التعلم	٠.٩٠٦	التنظيم الذاتي للتعلم	٠.٨٣٦
			المراقبة الذاتية	٠.٧٧١
			التقويم	٠.٨٨٩

الاتساق الداخلي للمقياس : تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للبعد الأساسي له ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح جدول (٥) تلك النتائج.

جدول (٥) معاملات الإرتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء التعلم والدرجة الكلية للبعد الأساسي الذي تنتمي إليه

الأبعاد الأساسية للمقياس	الأبعاد الفرعية للمقياس	معامل الارتباط
الوعي بعملية التعلم	الوعي بالمتغيرات الشخصية	0.777 **
	الوعى بمتغيرات المهمة	٠.٨٠٣**
	الوعي بالاستراتيجيات المعرفية	٠.٨٦٧**
مهارات ما وراء التعلم	التنظيم الذاتي للتعلم	٠.٨٧٦**
	المراقبة الذاتية	٠.٧٨٨**
	التقويم	٠.٧٦١**

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مفردات البعد ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين (٠.٧٦٨- ٠.٨٨٩) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدلل على ارتباط واتساق المفردات بالبعد التي تنتمي إليه.

مقياس الصمود النفسي:

استخدمت الباحثتان مقياس الصمود النفسي لكونر ودايفيدسون، تعريب محمد السيد القللي/ ٢٠١٦، ويتكون المقياس من ٢٥ عبارة، وبدائل الاستجابة هي: موافق، غير متأكد، غير موافق، وتمت دراسة الخصائص السيكومترية على عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب كلية التربية- جامعة دمنهور.

صدق المقياس:صدق المحك: قامت الباحثتان بالاعتماد علي مقياس الصمود النفسي لـ كل من: (Oshio, Kaneko, Nagamine, & Nakaya, 2003) ، ترجمة (هيام صابر شاهين،٢٠١٣) والمكون من(٢١) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، والتي تشير النتائج إلى تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الصمود النفسي الحالي والمقياس السابق ذكره، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤) مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق وصلاحيته في قياس الصمود النفسي.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس الصمود النفسي عن طريق معامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٩٤) لمقياس الصمود النفسي مما يدلل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات بصورة تدفع إلى الثقة في استخدامه في الدراسة الحالية.

-**الاتساق الداخلي** : تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مفردات المقياس والدرجة الكلية له وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين (٠.٧٥١- ٠.٨٦٥) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدلل على ارتباط واتساق المفردات بالبعد التي تنتمي اليه.

مقياس التكيف مع الحياة الجامعية (إعداد الباحثتان) :

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالتكيف مع الحياة الجامعية، والإطلاع على العديد من المقاييس المتاحة حول المفهوم، بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير المفهوم، واستخلاص مجالاته ومكوناته وتحديد تعريفه الإجرائي، قامت الباحثتان بإعداد مقياس التكيف مع الحياة الجامعية الخاص بالدراسة الحالية، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها (محمد أحمد الرفوع ،أحمد عودة القرارعة(٢٠٠٤)، زياد بركات (٢٠٠٦)، نعمان عمرو ومحمد شاهين(٢٠٠٩)، ثائر رشيد وصالح مهدي

(٢٠٠٨)، وصل الله عبدالله حمدان السواط (٢٠١١) ، كريمة يونسي(٢٠١٢) ، خالد الزيود (٢٠١٥) . **ويتكون المقياس الحالي من ثلاثة أبعاد فرعية تمثل مجالات التكيف مع الحياة الجامعية، وهي:**

١- **المجال الأكاديمي** :وهو مدي التوافق والانسجام في الحياة الجامعية فيما يتعلق بتقبل المادة الدراسية، والرغبة في اختيار تخصص، واستثمار الوقت، والموقف من الأساتذة وأسلوب تعاملهم وتفاعل الطالب مع المواقف التربوية، وهو محصلة تفاعل عدد من العوامل هي :القدرات العقلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام الجامعي، والحالة النفسية، والظروف الأسرية بشكل عام، ولعل أكثر العوامل ارتباطًا بالتكيف الأكاديمي هو القدرة التحصيلية لدي الطلاب.

٢- **المجال النفسي** :وهو مجموعة الاستجابات المختلفة التي تدل علي تمتع الفرد وشعوره بالأمن الشخصي كمايتمثل في اعتماده علي نفسه وإحساسه بقيمته، وشعوره بالحرية في توجيه السلوك دون سيطرة الآخرين والشعور بالانتماء، والشعور بالرضا عن النفس، والتحرر من الميل إلي الانفراد والخلو من الأعراض المرضية.

٣- **التكيف في المجال الاجتماعي** :وهو إقامة علاقة منسجمة بين الفرد والبيئة الجامعية، ومعرفة التغييرات التي يجب علي الفرد القيام بها، من أجل تحقيق التكيف الذي يتضمن نوعا من الثبات الاجتماعي لتمكين الفرد من التكيف اجتماعيا كبقية أفراد المجتمع، ويتضمن هذا النوع من التكيف أسلوب حل المشكلات التي تنشأ في عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع.

ثم تم صياغة بنود المقياس بحيث تتناسب مع عينة الدراسة وقد تنوعت بين العبارات الموجبة والسالبة وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٥٤) مفردة ،مقسمة على الأبعاد الثلاث، المجال الأكاديمي(18-1) عبارة، المجال النفسي(36-19) ، والمجال الاجتماعي (54-37) وقد حددت بدائل الاستجابة على هيئة مقياس متدرج له ثلاثة مستويات أو بدائل هي : موافق(٣)، غير متأكد(٢) ، غير موافق(١)، بحيث تعطى هذه الاستجابات الدرجات الموضحة بجوار كل استجابة وتعكس تلك الدرجات في حالة العبارات السالبة .

الصدق:

صدق المحك:

قامت الباحثتان بالاعتماد علي مقياس التكيف مع الحياة الجامعية لـ (محمد أحمد الرفوع، أحمد عودة القرارعة، ٢٠٠٤) والمكون من(٥١) مفردة والتي تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس التكيف مع الحياة الجامعية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٩) مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق وصلاحيته في قياس التكيف مع الحياة الجامعية.

الثبات:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوح معامل الثبات لأبعاد المقياس بين (٠.٧٤٥ – ٠.٨٧٦) وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٧٢) ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويوضح جدول رقم (٦) معامل الثبات للمقياس ككل وكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس التكيف مع الحياة الجامعية بطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ
١	المجال الأكاديمي	٠.٨٧٦
٢	المجال النفسي	٠.٧٤٥
٣	المجال الاجتماعي	٠.٧٦١
	المقياس ككل	٠.٨٧٢

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية التكيف مع الحياة الجامعية ودرجات الأبعاد الفرعية المكونة له بين (٠.٧٤٣– ٠.٨٦٦) وهي جميعاً دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التكيف مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية
المجال الاكاديمي	٠.٨٦٦**
المجال النفسي	٠.٧٩٩**
المجال الاجتماعي	٠.٧٤٣**

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف مع الحياة الجامعية و درجة كل مفردة المكونة له بين (٠.٦٧٧-٠.٨٨٩) وهي جميعًا دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشرًا جيدًا على الاتساق الداخلي للمقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها والإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة المطلوب اختبارها والإجراءات المنهجية المتبعة توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج، نعرضها فيما يأتي:

- **ينص الفرض الأول على أنه : " توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مكونات ما وراء التعلم و الصمود النفسي لدى طلاب كلية التربية ".**

تسعى الباحثتان في هذا الجزء إلى التحقق من العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي بما وراء التعلم، (مهارات ما وراء التعلم : التنظيم الذاتي للتعلم ،المراقبة الذاتية للتعلم ، التقويم) (كمتغير مستقل) والصمود النفسي (كمتغير تابع) من خلال استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد، ولقد ساعد هذا الأسلوب في تحديد نوع وقوة العلاقة، اعتمدت الباحثتان على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Pearson) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين ماكونات ما وراء التعلم (الوعي، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي لدى عينة من الطلاب كلية التربية، ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط لبيرسون بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي.

جدول (٨) : معاملات الارتباط لبيرسون بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي.

المتغيرات		الصمود النفسي (درجة كلية)
ما وراء التعلم	الوعي	٠.٨٤٥**
	التنظيم الذاتي للتعلم	٠.٨٨١**
	المراقبة الذاتية	٠.٩٠٩**
	التقويم	٠.٨٠٦**
	ماوراء التعلم درجة كلية	.٩٢٠**

**** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من معاملات الارتباط الموضحة بجدول رقم (٨) أنه:

يوجد ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي لدى طلاب كلية التربية.

مناقشة نتائج الفرض الأول:يتضح من جدول رقم (٨) أنه يوجد ارتباط موجب بين جميع مكونات ما وراء التعلم (الوعي، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين المتغيرين لدى طلاب كلية التربية.

وتفسر الباحثتان تلك النتيجة على اعتبار أن مكونات ما وراء التعلم تتضمن العديد من الأبعاد التي ترتبط بقدرة الفرد على الوعي بمشكلاته وإدراكه الصحيح لها ووضع الحلول والتعديل فيها للوصول للحل الأمثل لما يواجهه من مشكلات وضغوط، بالإضافة إلى أن مهارات ما وراء التعلم تتضمن أبعاد: المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للتعلم والتقويم وجميعها أبعاد تنظم تفكير الفرد وترتبه في مواقف التعلم بصفة خاصة ومواقف الحياة بشكل عام، كما أن الصمود النفسي يُعد من المتغيرات النفسية الإيجابية ذات الطبيعة الخاصة في القدرة على التعامل الناجح مع الضغوط النفسية والمشكلات وأحداث الحياة الصعبة والمعقدة، والخروج الآمن من تلك المحن وسرعة التعافي النفسي وبالتالي يتلاقى المتغيران في تلك القدرة وكلاهما يؤثر إيجابيًا في الآخر فكلما زاد مستوى مكونات ما وراء التعلم لدى الفرد زادت قدرته على التصدي الفعّال للمشكلات والتغلب عليها وهو ما يزيد

من مستوى الصمود النفسي لديه والعكس صحيح، وعلى هذا الأساس أشارت النتائج في جدول(٨) إلى أن معامل الارتباط بين الوعي والصمود النفسي هو (٠.٨٤٥**) وهو ارتباط موجب ودال عند مستوى(٠.٠١)، وبين المراقبة الذاتية والصمود النفسي جاء معامل الارتباط (٠.٩٠٩**) وأيضًا هو ارتباط موجب ودال وقوي، فالفرد عندما تكون لديه القدرة على المراقبة الذاتية أي يتأمل تصرفاته وأفعاله وحتى أفكاره، فإنه يستطيع حينئذ اكتشاف نقاط القوة والضعف فيها ومن ثم يتمكن من تدعيم نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف وتعديلها، وبالنسبة لمعامل الارتباط بين التنظيم الذاتي للتعلم والصمود النفسي كانت قيمته (٠.٨٨١**) وهوأيضا ارتباط موجب ودال وقوي ويتضمن التنظيم الذاتي للتعلم مهارة التخطيط ووضع الأهداف، ومهارة ربط المعرفة السابقة بالحالية ومهارات البحث الذاتي عن المعلومات،و مهارة إدارة وقت التعلم، ومهارة الضبط والتنشيط وهي جميعها مهارات إيجابية تُسهم في زيادة قدرة الفرد على تنظيم مسارتفكيره والتحكم فيه وهو ما يفيده كثيرًا في التعامل مع المشكلات والضغوط وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأخيرًا نجد أن معامل الارتباط بين التقويم والصمود النفسي هو (٠.٨٠٦**) وهو ارتباط موجب ودال عند مستوى(٠.٠١)، فالتقويم هنا يعني أن الفرد لديه القدرة على تقييم أفعاله وتصرفاته وما توصل إليه من أهداف وإصدار حكمًا موضوعيًا عليها ويتضمن التقويم القدرة على تعديل المسار عند اكتشاف الخطأ وتصحيحه وهو ما ينكس أثره الإيجابي في زيادة مستوى الثقة بالنفس في القدرة على التعامل مع المحن والضغوط والمشكلات.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه كل من: أماني سعيدة سالم(٢٠٠٤) التي وجدت تأثير موجب ودال لمكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة، ومع ما أشار إليه بنتريش وزوشو& Pintrich)(Zusho, 2007 إلى أن المتعلم الاستراتيجي يمتاز بالمبادأة والثقة بالنفس والتأمل الذاتي والقدرة على حل المشكلات، ودراسة نوهة علي البحباح (٢٠١٨) على فعالية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الصمود النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية، وبناء على ذلك جاءت قيمة معامل الارتباط (٠.٩٢٠**) بين ما وراء التعلم (درجة كلية) والصمود النفسي (درجة كلية) موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهوما ترتب على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين جميح أبعاد ما وراء التعلم والصمود النفسي، كما تتفق تلك النتيجة مع ما

برهنته دراسة (نوهة علي البحباح، ٢٠١٨) وهو فعالية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الصمود النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية. وبذلك يتضح التأثير الموجب لما وراء التعلم كمتغير مستقل على الصمود النفسي كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

- **ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد علاقة دالة إحصائيًا بين ما وراء التعلم (الوعي، التنظيم الذاتي، المراقبة الذاتية ،التقويم) والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية ".**

وتهدف الباحثتان في هذا الجزء إلى التحقق من العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي، التنظيم الذاتي للتعلم، المراقبة الذاتية، التقويم) (كمتغير مستقل) والتكيف مع الحياة الجامعية (كمتغير تابع) من خلال استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد ، ولقد ساعد هذه الأسلوب في تحديد **نوع وقوة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية**،اعتمدت الباحثتان على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Pearson) للكشف عن قوة واتجاه الارتباط بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لكل منهما لدى عينة الطلاب عينة الدراسة من كلية التربية ، ويوضح جدول رقم (٩) معاملات الارتباط لبيرسون بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية.

جدول (٩) : معاملات الارتباط لبيرسون بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية

المتغيرات		التكيف مع الحياة الجامعية			
		المجال الأكاديمي	المجال النفسي	المجال الاجتماعي	التكيف مع الحياة الجامعية (الدرجة الكلية)
ما وراء التعلم	الوعي	٠.٥٢٦**	٠.٦٥٧**	٠.٦٥٧٠**	٠.٨٤٩**
	التنظيم الذاتي للتعلم	٠.٦١٤**	٠.٦٤٠**	٠.٨٢٦**	٠.٨٩٦**
	المراقبة الذاتية	٠.٦٤٦**	٠.٦٦٧**	٠.٨٢٤**	٠.٨٨٠**
	التقويم	٠.٥٣٦**	٠.٦٥١**	٠.٧٧٥**	٠.٨٣٤**
	ماوراء التعلم درجة كلية	٠.٥٠٧**	٠.٧٠٧**	٠.٨٧٤**	٠.٩٢٩**

يتضح من معاملات الارتباط الموضحة بجدول رقم (٩) أنه:

يوجد ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مكونات ما وراء التعلم و التكيف مع الحياة الجامعية على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لكل منهما لدى طلاب كلية التربية.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

وتفسر الباحثتان تلك النتيجة على اعتبار أن مكونات ما وراء التعلم وما يتضمنه من أبعاد (الوعي، التنظيم الذاتي، المراقبة الذاتية، التقويم) هي كطريقة للتفكير تنعكس آثارها الإيجابية على جميع جوانب حياة الفرد وليس على عملية التعلم فقط، فعندما يفكر الفرد بطريقة أكثر عمقاً وأكثر تاملًا وأكثر تنظيمًا ويستطيع التحكم في مسار تفكيره وتعديله وتقويم تلك الطريقة وتعديلها بما يتوافق مع الواقع المعاش ومع الظروف البيئية المحيطة، فإنه حينها سيحقق التكيف والتوافق مع تلك الظروف والأحداث وتزيد قدرته على التعامل مع الصعوبات والضغوطات مهما كان حجمها، وطلاب الجامعة يواجهون العديد من تلك الصعوبات خلال المرحلة الجامعية، نظرًا للاختلاف الشديد بين طبيعة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في العديد من الجوانب، وهو ما يتطلب تمتع الطلاب بقدرات خاصة تجعلهم يحققون التوافق الجيد مع متغيرات الحياة الجامعية الجديدة سواء في المجال الأكاديمي أو النفسي أو الاجتماعي وتمثلت تلك القدرات الخاصة في الدراسة الحالية في أبعاد ومكونات ما وراء التعلم،

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه كلا من(**Pidgeon & Pickette, 2017**) أنه لكي يتخطى الطلاب المرحلة الجامعية بنجاح؛ فمن الضروري تزويدهم بما يمكن أن يُسهم في تحقيق تكيف ملائم في السياق الجامعي مما يساعد في زيادة معدل انتظامهم في الدراسة الجامعية وينعكس إيجابيًا على مستوى الأداء الأكاديمي لديهم.

ودراسة بيرثولد وآخرون (**Berthold et al., 2007**) التي أوضحت نتائجها أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة وهو أحد أبعاد التكيف مع الحياة الجامعية.

ودراسة فان(**Phan,2009**) التي توصلت إلى أن هناك تأثير مباشر لكل من التفكير التأملي والتفكير الناقد وتوجهات إنجاز الهدف على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وأيضًا دراسة (متعب الحربي، ٢٠١٥) التي كان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا سالبة بين كل من مهارات ما وراء التعلم والفشل الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء التعلم من خلال الفشل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

- **ينص الفرض الثالث على أنه : " توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية ".**

وتسعى الباحثتان في هذا الجزء إلى التحقق من العلاقة بين الصمود النفسي (كمتغير مستقل) والتكيف مع الحياة الجامعية (كمتغير تابع) من خلال استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد، ولقد ساعد هذه الأسلوب في تحديد نوع وقوة العلاقة ، اعتمدت الباحثتان على معامل الارتباط البسيط (بيرسون **Pearson**) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب كلية التربية، ويوضح جدول رقم (١٠) معاملات الارتباط لبيرسون بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية.

جدول (١٠) : معاملات الارتباط لبيرسون بين الصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية

المتغيرات	التكيف مع الحياة الجامعية			
	المجال الأكاديمي	المجال النفسي	المجال الاجتماعي	التكيف مع الحياة الجامعية (الدرجة الكلية)
الصمود النفسي درجة كلية	**٠.٥٩٣	**٠.٦٩٢	**٠.٨٤١	**٠.٩١٥

يتضح من معاملات الارتباط الموضحة بجدول رقم (١٠) أنه: يوجد ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) الصمود النفسي كدرجة كلية وأبعاد التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) والدرجة الكلية لدى طلاب كلية التربية.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات التي اطّلعت عليها الباحثتان والتي تؤكد جميعها على أن الصمود النفسي من المتغيرات النفسية الإيجابية المؤثرة في شخصية الفرد لارتباطه بالعديد من الجوانب الإيجابية الأخرى التي

تمكن الفرد من تحقيق التوافق والتكيف الناجح في جميع جوانب الحياة، وأنه إذا اتسم به الطالب فإنه سيمنحه القدرة على التصدي الناجح والفعال لكل ما يواجهه من مشكلات أو صعوبات أو ضغوط في الجامعة وتشير(هبة فوزي الوكيل ، ٢٠١٥) أن الصمود النفسى مفهوم حديث نسبياً حظى باهتمام الباحثين فى مجال علم النفس كتطور لدراسات علم النفس الإيجابى، ويركز الصمود النفسى على مواطن القوة لدى الفرد، ويُعتبر أحد مصادر المقاومة لديه، ويكسبه القدرة على التفاعل مع عوامل الخطر ومواجهة أحداث الحياة المتغيرة، كما يعدل من إدراكه للأحداث ويجعلها أقل وطأة.

وتمتد تلك الجوانب إلى العديد من مجالات الحياة لدى الطالب منها: المجال الأكاديمي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي وهو ما يحقق التكيف الجامعي الناجح لدى الطالب وتمكينه من التعامل الناجح والفعّال مع ما يتعرض إليه من مواقف وأحداث ضاغطة في الجامعة.

ويعتبر الصمود النفسي وغيره من المتغيرات الإيجابية من العوامل الإيجابية الوقائية **Positive Protective Factors** والتي تؤدي جميعها دورًا مهمًا في تخفيف التوابع السلبية للأحداث والضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب خلال المرحلة الجامعية بشكل خاص وفي جميع مراحل حياتهم وبذلك يكونون أكثر قدرة على تحقيق التوافق الناجح مع الحياة الجامعية بكل متغيراتها.

ويُشير كل من: **(Nordstorm et al., 2009)** أن الأبحاث المتعلقة بكل من الصمود النفسي وغيره من المتغيرات الإيجابية اكتسبت قبولًا كإطار عمل يشرح لماذا يستطيع بعض الطلاب التكيف بنجاح مع الحياة الجامعية دون غيرهم. ويؤكد (**Morales, 2009)** أن تلك العوامل تزيد من أداء الطالب الأكاديمي.

وأيّد كلا من **(Pidgeon & Pickette, 2017)** أنه لكي يتخطى الطلاب المرحلة الجامعية بنجاح

فمن الضروري تزويدهم بما يمكن أن يُسهم في تحقيق تكيف ملائم في السياق الجامعي مما يساعد في زيادة معدل انتظامهم في الدراسة الجامعية مما ينعكس إيجابيًا على مستوى الأداء الأكاديمي.

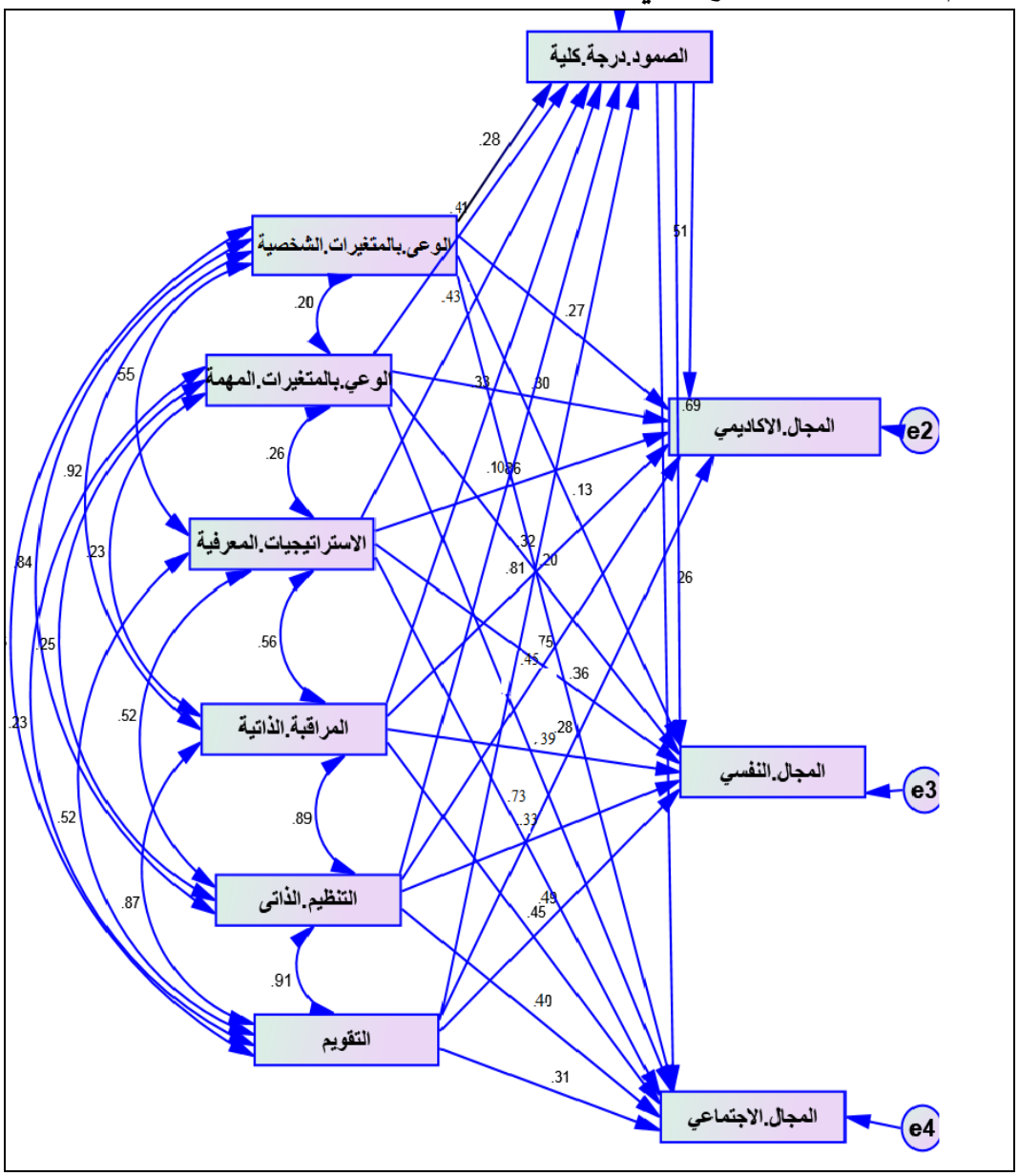
مناقشة نتائج الفرض الرابع:

- **ينص الفرض الرابع على أنه : " يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يمثل العلاقة السببية بين كل من مكونات ما وراء التعلم (الوعي بعملية التعلم بأبعاده، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي كمتغير وسيط مع أبعاد التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامجي Amos , LISREL8.8 كأسلوب إحصائى يُستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحى للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناء على البحوث والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة.

فضلت الباحثتان استخدام النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (ماوراء التعلم، الصمود النفسي، التكيف مع الحياة الجامعية) لما له من مميزات وخصائص تتميز بالعمق في تحليل البيانات؛ فهو يجمع بين معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، وتوضيح العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات،وأنه يصلح لقياس الظواهر المعقدة، ويضع خطأ القياس في الاعتبار مما يزيد من دقة النتائج.

وقد تم التوصل إلى النموذج الآتي:



شكل (٢) نموذج تحليل المسار للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة لدى عينة من طلاب كلية التربية

وقد أسفرت نتائج تحليل البيانات عن النتائج الآتية:

حظي النموذج الموضح بالشكل (٢) على مؤشرات حسن المطابقة لدى عينة البحث كما يتضح من جدول (١١) وفيما يأتي عرضاً توضيحياً لهذه النتائج :

جدول (١١) : قيم مؤشرات الملائمة لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة	القرار
مربع كاي/درجات الحرية	٠.٧٨	صفر إلى ٥	مقبول
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.١٢٣	صفر إلى ١	مقبول
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.١٠١	صفر إلى ١	مقبول
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.١٣٣	صفر إلى ١	مقبول
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠١	صفر إلى ٠.١	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٧٢	صفر إلى ١	مقبول
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	صفر إلى ١	مقبول
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٥٣	صفر إلى ١	مقبول

يتضح من جدول (١١) أن مؤشرات المطابقة جميعها أظهرت حُسن مطابقة النموذج المقترح؛ فجميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار الذي يمثل العلاقات السببية بين مكونات ماوراء التعلم والصمود النفسي والتكيف مع الحياة الجامعية مع بيانات عينة الدراسة الأساسية من طلاب كلية التربية بدرجة مقبولة.

والجدول الآتي يوضح مسارات التأثير المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة في النموذج:

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة Direct Effects ، وغير المباشرة Indirect Effects ، والكلية Total Effects ، ومستويات دلالاتها

مسار التأثير		الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر					الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر			الأوزان الانحدارية للتأثير الكلي		
من	إلى	معيارية	غير معيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة
الوعي بالمتغيرات الشخصية	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٠٢٨٢	٠.٣٤٨	٠.٠٣٧	١٣.٤٨٨	***	-	-	-	٠.٠٢٨٢	٠.٣٤٨	٠.٠٠
الوعي بمتغيرات المهمة	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٤١١	٠.٣٣٢	٠.٤٣٠	٤.٤٣٥	***	-	-	-	٠.٤١١	٠.٣٣٢	٠.٠٠
الاستراتيجيات المعرفية	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٥١٥	٠.٣٦٣	٠.٥٦	٢٢.٨١٢	***	-	-	-	٠.٤٢٧	٠.٣٦٣	٠.٠٠
التنظيم.الذاتى	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٣٦٤	٠,٤٤٨	٠.٠٦٥	٥.٠٤٠	***	-	-	-	٠.٣٦٤	٠,٤٤٨	٠.٠٠
المراقبة الذاتية	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٣٣٢	١.٠٦٦	٠.٠٩٦	١٩.٤٨١	***	-	-	-	٠.٣٣٢	١.٠٦٦	٠.٠٠
التقويم	الصمود.النفسي.درجة.كلية	٠.٣٦١	٠.٦٥٢	٠.٠٣٥	٦.٢٢٣	***	-	-	-	٠.٣٦١	٠.٦٥٢	٠.٠٠
الصمود.النفسي.درجة.كلية	المجال الأكاديمي	٠.٥٠٩	٠.٣٣٢	٠.٠٣٩	٤.٧٥٥	***	-	-	-	٠.٥٠٩	٠.٣٣٢	٠.٠٠
الصمود.النفسي.درجة.كلية	المجال النفسي	٠.٦٨٧	٠.٣١٣	٠.٠٧٨	١٧.١٩٠	***	-	-	-	٠.٦٨٧	٠.٣١٣	٠.٠٠
الصمود.النفسي.درجة.كلية	المجال الاجتماعي	٠.٢٥٩	٠.٢٤٠	٠.٠٠٦٢٠	٧.٣٥١	***	-	-	-	٠.٢٥٩	٠.٢٤٠	٠.٠٠
الوعي بالمتغيرات الشخصية	المجال الأكاديمي	٠.٢٦٥	٠.٣٨٤	٠.٠٣٢	٦.٧٦٧	***	٠.١٤٣	٠.٣٢٩	٠.٠٠	٠.٤٠٨	٠.٣٤٧	٠.٠٠
الوعي بالمتغيرات الشخصية	المجال النفسي	٠.١٢٨	٠.٣٢١	٠.٣٨	٧.١٢٥	***	٠.١٣١	٠.٣٢٨	٠.٠٠	٠.٢٥٩	٠.٤١٥	٠.٠٠
الوعي بالمتغيرات الشخصية	المجال الاجتماعي	٠.٣٥٧	٠.٣٢٢	٠.٠٢٥	٧.٥٥٤	***	٠.٣٢٨	٠.٤١٦	٠.٠٠	٠.٦٨٥	٠.٣٣٦	٠.٠٠

تابع جدول (١٢) التأثيرات المباشرة Direct Effects ، وغير المباشرة Indirect Effects ، والكلية Total Effects ، ومستويات دلالاتها

مسار التأثير		الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر					الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر			الأوزان الانحدارية للتأثير الكلي		
من	إلى	معيارية	غير معيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة
الوعى بمتغيرات المهمة	المجال الأكاديمي	٠.٢٩٨	٠.٤٥١	٠.٠٤٩	٩.٢٣٧	***	٠.٢٢١	٠.٣٢٩	٠.٠٠	٠.٥١٩	٠.٤٥١	٠.٠٠
الوعى بمتغيرات المهمة	المجال النفسي	٠.٢٠٢	٠.٢٩٦	.٠٢٦	٦.٢٢٠	***	٠.١٣٦	٠.٣٢٨	٠.٠٠	٠.٣٣٣	٠.٣٥٦	٠.٠٠
الوعى بالمتغيرات المهمة	المجال الاجتماعي	٠.٣٨٦	٠.٤٤٤	.٠٤١	١٠.٨٧٦	***	٠.٢٣٩	٠.٤١٦	٠.٠٠	٠.٦٢٥	٠.٣٢٠	٠.٠٠
الاستراتيجيات المعرفية	المجال الأكاديمي	٠.٨٦١	٠٥١٥	٠.٢٣	٢٦.٠٧٧	***	٠.٤٤٣	٠.٤٢٤	٠.٠٠	١.٣٠٤	٠.٤٤١	٠.٠٠
الاستراتيجيات المعرفية	المجال النفسي	٠.٧٥٣	٠.٥١٥	٠.٠٢٥	٢٢.٨١٢	***	٠.٤٥١	٠.٤٢١	٠.٠٠	١.٢٠٤	٠.٣٢٠	٠.٠٠
الاستراتيجيات المعرفية	المجال الاجتماعي	٠.٧٣١	٠.٥١٧	٠.٢٠	٣٠.٩٤٢	***	٠.٣٣٧	٠.٤١٤	٠.٠٠	١.٠٦٨	٠.٤٨٩	٠.٠٠
التنظيم.الذاتى	المجال الأكاديمي	٠.٤٥٣	٠.٣٥٢	٠.٠٥٤	٣.٩٣١	***	٠.٣١٩	٠.٤١٠	٠.٠٠	٠.٧٧٢	٠.٤٣٩	٠.٠٠
التنظيم.الذاتى	المجال النفسي	٠.٣٣٢	٠.٢٨٨	٠.٠٦٥	٣.٤٦٣	***	٠.٢١٥	٠.٣٢٠	٠.٠٠	٠.٥٣٧	٠.٣٧٢	٠.٠٠
التنظيم.الذاتى	المجال الاجتماعي	٠.٤٠١	٠.٣٤٥	٠.٠٣٤	٣.٣٧٣	***	٠.٣١١	٠.٠٢	٠.٠٠	٠.٧١٢	٠.٤٢٣	٠.٠٠
المراقبة الذاتية	المجال الأكاديمي	٠.٨١٠	١.٢٤٢	٠.١٠١	١٣.٣٧	***	٠.٤٩٦	٠.١٩٢	٠.٠٠	١.٠٠٢	٠.٢٥٨	٠.٠٠
المراقبة الذاتية	المجال النفسي	٠.٣٩٢	٠.٤٧٢	٠.١٢١	١٦.٣٥	***	٠.٢٢٧	٠.١٨٨	٠.٠٠	٠.٦١٩	٠.٢٦٩	٠.٠٠
المراقبة الذاتية	المجال الاجتماعي	٠.٤٥٣	٠.٦٤٩	٠.٠٨١	١٥.٣٧	***	٠.٣٥٦	٠.١٠٥	٠.٠٠	٠.٨٠٩	٠.٣٦٠	٠.٠٠
التقويم	المجال الأكاديمي	٠.٢٨٣	٠.٢٧٠	٠.٠٤٥	١٠.٤٨	***	٠.١١٩	٠.٣٣٤	٠.٠٠	٠.٤٠٢	٠.١٩٠	٠.٠٠
التقويم	المجال النفسي	٠.٤٨٧	٠.٥٦٢	٠.٠٥٥	٩.٨٦٦	***	٠.٣٣٢	٠.٢٣٣	٠.٠٠	٠.٨١٩	٠.١٩٢	٠.٠٠
التقويم	المجال الاجتماعي	٠.٣٠٦	٠.٢٧٩	٠.٠٣٦	١١.٤٠	***	٠.٣٠٢	٠.٢١٩	٠.٠٠	٠.٦٠٨	٠.١٧٩	٠.٠٠

*** مستوى الدلالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة وبعضها البعض، وفيما يأتي توضيحًا لتلك المسارات وتفسيرها:

أولًا: المسارات المباشرة:

- يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة لمكونات ما وراء التعلم (الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) على الصمود النفسي (درجة كلية) لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي (درجة كلية): بين(0.282)، (٠.٥15)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٥.٠٤٠)، (22.812)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى مكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما ارتفع مستوى الصمود النفسي لديهم.
- كما يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة للصمود النفسي (درجة كلية) على التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية للتأثيرات المباشرة بين(٠.٢٥٩)، (٠.٦٨٧)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٤.٧٥٥)، (١٧.١٩٠)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الصمود النفسي **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) .
- ويتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة لكل مكون من مكونات ما وراء التعلم(الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة،

الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) على أبعاد التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، حيث تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين البعد الأول من الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(٠.١٢٨)، (٠.٣٥٧)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٦.٧٦٧)، (٧.٥٥٤)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الوعي بالمتغيرات الشخصية **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي) ، وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين البعد الثاني من الوعي بعملية التعلم (الوعي بمتغيرات المهمة) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين (0.202)، (0.386)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٦.٢٢٠)، (١٠.٨٧٦) وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الوعي بمتغيرات المهمة **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين البعد الثالث من الوعي بعملية التعلم (الوعي بالاستراتيجيات المعرفية) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين (0.731)، (0.861)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين **(22.812)**، **(30.942)** وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الوعي بالاستراتيجيات المعرفية **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين التنظيم الذاتي للتعلم

وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(**0.332**)، (**0.435**)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (**٣.٣٧٣**)، (**٣.٩٣١**)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)،

وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين المراقبة الذاتية للتعلم وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(**0.392**)، (**0.816**)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (**13.37**)،(**16.35**) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى المراقبة الذاتية للتعلم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وأيضًا تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين التقويم وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(**0.283**)، (**0.487**)، وتراوحت قيم النسبة الحرجة بين (**9.866**)، (**11.40**)،وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى التقويم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي).

ثانيًا: المسارات غيرالمباشرة:

- يتضح من جدول (١٢) عدم وجود مسارات تأثير غيرمباشرة بين مكونات ما وراء التعلم(الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم)على الصمود

النفسي (درجة كلية) لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وهذا يدل على قوة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية ومستوى الصمود النفسي لديهم.

- وأيضًا عدم وجود تأثيرات غيرمباشرة للصمود النفسي (درجة كلية) على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، مما يدل على قوة العلاقة بين الصمود النفسي لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف الجامعي بجميع مجالاته.
- ويتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير غيرمباشرة لكل مكون من مكونات ما وراء التعلم(الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم)على أبعاد التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، حيث تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات غيرالمباشرة بين البعد الأول من أبعاد الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(**0.143**)، (**0.328**)، وجميعها غيردالة إحصائيًا ، وهذا يدل على قوة العلاقة بين الوعي بالمتغيرات الشخصية **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي) ، تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات غيرالمباشرة بين البعد الثاني من أبعاد الوعي بعملية التعلم(الوعي بمتغيرات المهمة) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(**0.136**)، (**0.239**)، وجميعها غيردالة إحصائيًا ، وهذا يدل على قوة العلاقة بين الوعي بمتغيرات المهمة **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وأيضًا تراوحت قيم

الأوزان المعيارية للتأثيرات غير المباشرة بين البعد الثالث من الوعي بعملية التعلم (الوعي بالاستراتيجيات المعرفية) وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين (**0.337**)، (**0.451**)، وجميعها غيردالة إحصائيًا ، وهذا يدل على قوة العلاقة بين الوعي بالاستراتيجيات المعرفية **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي).

وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات غيرالمباشرة بين التنظيم الذاتي للتعلم وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(٠.٢١٥)، (٠.٣١٩)، وجميعها غيردالة إحصائيًا ، وهذا يدل على قوة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وأيضًا تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات غيرالمباشرة بين المراقبة الذاتية للتعلم وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(٠.٢٢٧)، (٠.٤٩٦)، وجميعها غيردالة إحصائيًا، وهذا يدل على قوة العلاقة بين المراقبة الذاتية للتعلم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي)، وأخيرًا فقد تراوحت قيم الأوزان الانحدارية للتأثيرات غيرالمباشرة بين التقويم وجميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) بين(٠.١١٩)، (٠.٣٣٢)، وجميعها غيردالة إحصائيًا ، مما يدل على قوة العلاقة بين التقويم **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وقدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي).

وبذلك يكون النموذج الذي يمثل العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة قد أكَّد وجود العلاقة وأوضح قوتها وهو ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها ونتائج الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثتان.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أولًا: تفسير نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مكوناته ما وراء التعلم والصمود النفسي(درجة كلية):

يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي (درجة كلية)، وجاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة وقيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وتفسر الباحثتان تلك النتيجة على اعتبار أن امتلاك الطلاب لمكونات ما وراء التعلم ينعكس أثره الإيجابي ليس على مواقف التعلم فقط وإنما على مواقف الحياة عامة؛ فالوعي بعملية التعلم مثلًا يعني في الدراسة الحالية: شعور الطالب الجامعي وإحساسه بالمعرفة المكتسبة لديه من حيث حجم ونوع المعرفة ومدى درايته بجوانب شخصيته ودوافعه وعملياته المعرفية وأهدافه وميوله وإمكاناته الداخلية ويتضمن الوعي ثلاثة أبعاد فرعية وهي:أولًا: الوعي بمتغيرات الشخصية ويتضمن(مفهوم التعلم،الدافعية للتعلم ،توجهات الهدف، فعالية الذات)، وثانيًا: الوعي بمتغيرات المهمة، وثالثًا: الوعي بالاستراتيجيات المعرفية، وجميع تلك الأبعاد تُعد من الأبعاد الإيجابية التي ترتقي بفكر الطالب وتجعل تفكيره منطقيًا وأهدافه محددة وواضحة ودافعيته حاضرة وداخلية، ولديه ثقة في قدراته وإمكاناته، كما أنه يكون على دراية بمتطلبات أية مهمة يُطلب منه إنجازها وهذا ينعكس على طريقه تعامله مع المشكلات والمواقف الضاغطة مما يرفع من مستوى الصمود النفسي لديه، ويكون قادرًا على تجاوز المواقف الصعبة والمحن بسلام، كما أنه يكون على دراية بالطرق والأساليب المختلفة التي تيسر له عملية التعلم وتنظم تفكيره بالشكل

الذي يتوافق مع الظروف والمواقف مهما كانت صعوبتها، والتعامل الفعّال مع ما يطرأ من مستجدات، وتكونت مهارات ما وراء التعلم في الدراسة الحالية من:(التنظيم الذاتي للتعلم: هو عملية يقوم الأفراد فيها بشكل فعال ببناء دوافعهم والتحكم بها وكذلك السلوك والمعرفة تجاه الإكمال الناجح للمهام الأكاديمية. وهذا يعني أن المتعلم المنظم ذاتياً باحث ذاتي عن المعلومات ومعالج نشط لها، وتؤثر معرفته في دافعيته ومثابرته وتوجهه للإنجاز في قدرته على التصدي للمشكلات والتعامل الفعال معها ووجود الدافعية الداخلية لحلها وتوجهه نحو الهدف مباشرة مما يصقل خبراته وقدراته ويرفع من مستوى الصمود النفسي لديه، ثم تأتي المراقبة الذاتية التي تعني قدرة الفرد على ملاحظة السلوك الذي يقوم به أثناء موقف التعلم مع المراجعة المستمرة لما يفعله أو يستجيب له بهدف تعديل مساره والتحكم فيه، وهذه المهارة مع المداومة والممارسة المستمرة لها يطبقها الطالب الجامعي في جميع جوانب حياته وتنعكس آثارها الإيجابية على مراقبة سلوكه والسيطرة على نقاط الضعف وتلافيها، وأخيرًا يأتي التقويم: ويقصد به قيام الطالب بإصدار حكم بشأن ما توصل إليه من استجابات والقيام بتعديل المسار عند اكتشاف الخطأ، وهو ما يُساعده على حُسن تقدير الأمور والأحداث وتقييم الحلول الخاصة بالمشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات وتصويبها وكلها مسارات تدعم مستوى الصمود النفسي لديه.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة نذكر منها: أبحاث (Hoff , Doepke& Zeck, 2006) أن للمراقبة الذاتية فوائد عديدة مثل : تحسين الانتباه، وزيادة التحصيل، وتقليل السلوكيات غير المرتبطة بالمهمة ، وتطوير الفاعلية الذاتية وزيادة الدافعية . كما تستخدم المراقبة الذاتية لتفسير طريقة الأفراد في رصد سلوكياتهم ومتابعة هذه السلوكيات والسيطرة عليها، بالإضافة إلى ضبط الذات. وهناك فئتان من الأفراد ضمن مستويات المراقبة الذاتية : فئة الأفراد ذوي المراقبة الذاتية المرتفعة، وفئة الأفراد ذوي المراقبة الذاتية المنخفضة، حيث يتميز الأفراد ذوي المراقبة الذاتية المرتفعة بأنهم : أكثر حساسية للمواقف الاجتماعية ويهتمون بالآخرين وآرائهم،

كما يهتمون بالمعايير الاجتماعية ويسعون نحو الظهور بمظهر لائق أمام الآخرين والقدرة على التفاعل الاجتماعي مع المحيطين بهم (Gangestad&Snyder,2000) وأماني سعيدة سالم(٢٠٠٤) التي وجدت تأثير موجب ودال لمكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة، ومع ما أشار إليه بنتريش وزوشو (Pintrich & Zusho, 2007) إلى أن المتعلم الاستراتيجي يمتاز بالمبادأة والثقة بالنفس والتأمل الذاتي والقدرة على حل المشكلات، ودراسة نوهة علي البحباح (٢٠١٨) على فعالية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الصمود النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية، وبذلك تدعم نتائج الدراسات وجود علاقة جوهرية بين مكونات ما وراء التعلم والصمود النفسي.

أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة بينهما فإنه يتضح من جدول (١٢) عدم وجود مسارات تأثير غيرمباشرة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي بعملية التعلم (الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) والصمود النفسي (درجة كلية) لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وهذا يدل على قوة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية ومستوى الصمود النفسي لديهم كما أوضحنا سالفًا.

ثانيًا: تفسير نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الصمود النفسي(درجة كلية) والتكيف مع الحياة الجامعية ومجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي):

يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة للصمود النفسي (درجة كلية) على التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وجاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة وقيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الصمود النفسي **لدى** الطلاب عينة الدراسة من طلاب

كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع أبعاده(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) .

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات التي اطّلعت عليها الباحثتان والتي تؤكد جميعها على أن الصمود النفسي من المتغيرات النفسية الإيجابية المؤثرة في شخصية الفرد لارتباطه بالعديد من الجوانب الإيجابية الأخرى التي تمكن الفرد من تحقيق التوافق والتكيف الناجح في جميع جوانب الحياة، وأنه إذا اتسم به الطالب فإنه سيمنحه القدرة على التصدي الناجح والفعال لكل ما يواجهه من مشكلات أو صعوبات أو ضغوط في الجامعة وتشير(هبة فوزي الوكيل، ٢٠١٥) أن الصمود النفسى مفهومًا حديثاً نسبياً حظى باهتمام الباحثين فى مجال علم النفس كتطور لدراسات علم النفس الإيجابى، ويركز الصمود النفسى على مواطن القوة لدى الفرد، ويُعتبر أحد مصادر المقاومة لديه ، ويُكسبه القدرة على التفاعل مع عوامل الخطر ومواجهة أحداث الحياة المتغيرة، كما يعدل من إدراكه للأحداث ويقلل من التأثير السلبي لآثارها عليه إلى أقصى درجة ممكنة.

وتمتد تلك الجوانب إلى العديد من مجالات الحياة لدى الطالب منها: المجال الأكاديمي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي وهو ما يحقق التكيف الجامعي الناجح لدى الطالب وتمكينه من التعامل الناجح والفعّال مع ما يتعرض إليه من مواقف وأحداث ضاغطة في الجامعة.

ويعتبر الصمود النفسي وغيره من المتغيرات الإيجابية من العوامل الإيجابية الوقائية **Positive Protective Factors** والتي تؤدي جميعها دورًا مهمًا في تخفيف التوابع السلبية للأحداث والضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب خلال المرحلة الجامعية بشكل خاص وفي جميع مراحل حياتهم وبذلك يكونون أكثر قدرة على تحقيق التوافق الناجح مع الحياة الجامعية بكل متغيراتها.

ويُشير كل من: .(**Nordstorm et al., 2009**) أن الأبحاث المتعلقة بكل من الصمود النفسي وغيره من المتغيرات الإيجابية اكتسبت قبولًا كإطار عمل يشرح لماذا

يستطيع بعض الطلاب التكيف بنجاح مع الحياة الجامعية دون غيرهم. ويؤكد (**Morales, 2009**) أن تلك العوامل تزيد من أداء الطالب الأكاديمي.

وأيّد كلا من (**Pidgeon & Pickette, 2017**) أنه لكي يتخطى الطلاب المرحلة الجامعية بنجاح فمن الضروري تزويدهم بما يمكن أن يُسهم في تحقيق تكيف ملائم في السياق الجامعي مما يساعد في زيادة معدل انتظامهم في الدراسة الجامعية مما ينعكس إيجابيًا على مستوى الأداء الأكاديمي.

وبذلك تدعم نتائج الدراسات وجود علاقة جوهرية بين الصمود النفسي(درجة كلية)،أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة بينهما فإنه يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير غيرمباشرة بين الصمود النفسي (درجة كلية) والتكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) ولكن جميعها غير دالة إحصائيًا لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وهذا دليل على قوة العلاقة بين الصمود النفسي (درجة كلية) والتكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي).

ثالثًا: تفسير نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مكونات ما وراء التعلم والتكيف مع الحياة الجامعية ومجالاته(المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي):

يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة لكل مكون من مكونات ما وراء التعلم(الوعي بعملية التعلم(الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) على مجالات التكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، حيث جاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة لمكونات ما وراء التعلم وجميع أبعاده على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى ما وراء التعلم بمكوناته **لدى** الطلاب عينة الدراسة من

طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي،المجال الاجتماعي).

وتفسر الباحثتان تلك النتيجة على اعتبار أن مكونات ما وراء التعلم وما يتضمنه من أبعاد (الوعي بعملية التعلم (الوعي بالمتغيرات الشخصية، الوعي بمتغيرات المهمة، الوعي بالاستراتيجيات المعرفية)، المراقبة الذاتية،التنظيم الذاتي، التقويم) هي كطريقة للتفكير تنعكس آثارها الإيجابية على جميع جوانب حياة الفرد وليس على عملية التعلم فقط، فعندما يفكر الفرد بطريقة أكثر عمقاً وأكثر تاملًا وأكثر تنظيمًا ويستطيع التحكم في مسار تفكيره وتعديله وتقويم تلك الطريقة وتعديلها بما يتوافق مع الواقع المعاش ومع الظروف البيئية المحيطة، فإنه حينها سيحقق التكيف والتوافق مع تلك الظروف والأحداث وتزيد قدرته على التعامل الفعّال مع ذاته ومع الآخرين، وطلاب الجامعة يواجهون العديد من تلك الصعوبات خلال المرحلة الجامعية نظرًا للاختلاف الشديد بين طبيعة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في العديد من الجوانب وتبني مكونات ما وراء التعلم كطريقة لتفكيرهم يساعدهم في تجاوز أية مشكلات أو صعوبات، ويتطلب ذلك تمتع الطلاب بقدرات خاصة تجعلهم يحققون التوافق الجيد مع متغيرات الحياة الجامعية الجديدة سواء في المجال الأكاديمي أو النفسي أو الاجتماعي وتمثلت تلك القدرات الخاصة في الدراسة الحالية في أبعاد ومكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية.

وبصورة أكثر تفصيلًا نجد أن الوعي بعملية التعلم وهو المكون الأول من مكونات ما وراء التعلم يعني في الدراسة الحالية: شعور الطالب الجامعي وإحساسه بالمعرفة المكتسبة لديه من حيث حجم ونوع المعرفة ومدى درايته بجوانب شخصيته ودوافعه وعملياته المعرفية وأهدافه وميوله وإمكاناته الداخلية ويتضمن الوعي ثلاثة أبعاد فرعية وهي:أولًا: الوعي بمتغيرات الشخصية ويتضمن(مفهوم التعلم،الدافعية للتعلم ،توجهات الهدف، فعالية الذات)، وثانيًا: الوعي بمتغيرات المهمة، وثالثًا: الوعي بالاستراتيجيات المعرفية، وجميع تلك الأبعاد تُعد من الأبعاد الإيجابية التي ترتقي بفكر الطالب وتجعل

تفكيره منطقيًا وأهدافه محددة وواضحة ودافعيته حاضرة وداخلية، ولديه ثقة في قدراته وإمكاناته، كما أنه يكون على دراية بمتطلبات أية مهمة يُطلب منه إنجازها وهذا ينعكس على طريقه تعامله مع المشكلات والمواقف الضاغطة وهذا المكون(الوعي) تنعكس آثاره الإيجابية بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطالب والارتقاء به وهو ما أكده كلا من (Pidgeon & Pickette, 2017) أنه لكي يتخطى الطلاب المرحلة الجامعية بنجاح؛ فمن الضروري تزويدهم بما يمكن أن يُسهم في تحقيق تكيف ملائم في السياق الجامعي مما يساعد في زيادة معدل انتظامهم في الدراسة الجامعية وينعكس إيجابيًا على مستوى الأداء الأكاديمي لديهم وهو التفكير ما وراء التعلمي ، وتكونت مهارات ما وراء التعلم في الدراسة الحالية من:(التنظيم الذاتي للتعلم: هو عملية يقوم الأفراد فيها بشكل فعال ببناء دوافعهم والتحكم بها وكذلك السلوك والمعرفة تجاه الإكمال الناجح للمهام الأكاديمية. وهذا يعني أن المتعلم المنظم ذاتياً باحث ذاتي عن المعلومات ومعالج نشط لها ، وتؤثر معرفته في دافعيته ومثابرته وتوجهه للإنجاز في قدرته على التصدي للمشكلات والتعامل الفعال معها ووجود الدافعية الداخلية لحلها وتوجهه نحو الهدف مباشرة وذلك ينعكس إيجابيًا على أداءه الأكاديمي وقدرته على التنظيم بين الشخصي لقدراته وإمكاناته بما تتضمنه من جوانب عديدة كالدوافع والمثابرة والثقة بالنفس والتي تدعم الجانب النفسي لديه وترتقي بمستوى صحته النفسية وهو ما يؤثر بشكل مباشر على قدرته في تكوين علاقات إيجابية وفعّالة مع الآخرين ممن يتعامل معهم في المحيط الجامعي من زملاء وأساتذة وغيرهم ، ثم تأتي المراقبة الذاتية التي تعني قدرة الفرد على ملاحظة السلوك الذي يقوم به أثناء موقف التعلم مع المراجعة المستمرة لما يفعله أو يستجيب له بهدف تعديل مساره والتحكم فيه، وهذه المهارة مع المداومة والممارسة المستمرة لها يطبقها الطالب الجامعي في جميع جوانب حياته وتنعكس آثارها الإيجابية على مراقبة سلوكه والسيطرة على نقاط الضعف وتلافيها، وهذا تنعكس آثاره أيضًا على مستواه الأكاديمي وقدرته على التعامل الصحيح مع ذاته ومع الآخرين، وأخيرًا يأتي التقويم: ويقصد به قيام الطالب بإصدار حكم بشأن

ما توصل إليه من استجابات والقيام بتعديل المسار عند اكتشاف الخطأ، وهو ما يُساعده على حُسن تقدير الأمور والأحداث وتقييم الحلول الخاصة بالمشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات وتصويبها وكلها مسارات إيجابية تنعكس آثارها على جميع مجالات التكيف مع الحياة الجامعية.

أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة بينهما فإنه يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير غيرمباشرة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي، ،التنظيم الذاتي، المراقبة الذاتية ، التقويم) والتكيف مع الحياة الجامعية (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي) ولكن جميعها غير دالة إحصائيًا لدى الطلاب عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وهذا دليل على قوة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم (الوعي، المراقبة الذاتية ، التنظيم الذاتي، التقويم) والتكيف مع الحياة الجامعية بجميع مجالاته (المجال الأكاديمي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي).

وتتفق أيضًا تلك النتيجة مع دراسة بيرثولد وآخرون (Berthold et al., 2007) التي أوضحت نتائجها أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة وهو أحد أبعاد التكيف مع الحياة الجامعية.

ودراسة فان(Phan,2009) التي توصلت إلى أن هناك تأثير مباشر لكل من التفكير التأملي والتفكير الناقد وتوجهات إنجاز الهدف على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وأيضًا دراسة (متعب الحربي، ٢٠١٥) التي كان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا سالبة بين كل من مهارات ما وراء التعلم والفشل الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء التعلم من خلال الفشل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

وجاءت جميع نتائج الدراسة الحالية السابقة متوافقة مع العديد من الدراسات التي تم عرضها والدراسات الأخرى التي اطلعت عليها الباحثتان والتي أكدت جميعها وجود

علاقة جوهرية بين متغيرات الدراسة ومثّل الصمود النفسي المتغير البيني الذي يتوسط العلاقة بين ما وراء التعلم ومكوناته وبين التكيف مع الحياة الجامعية بمجالاته، مما كان مبررًا قويًا لجمع تلك المتغيرات في نموذج سببي يوضح مسار العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات وبعضها البعض.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- **ضرورة الاهتمام بتقديم خدمات الإرشاد النفسي للطلاب في المرحلة الجامعية لمساعدتهم في تحقيق التكيف مع الحياة الجامعية.**

٢- **ضرورة الاهتمام بتقديم خدمات الإرشاد النفسي للطلاب في المرحلة الجامعية لتنمية المتغيرات النفسية الإيجابية لديهم مما يساعدهم في تحقيق التوافق والصحة النفسية الإيجابية.**

٣- **إعداد برامج تدريبية متخصصة من قبل الخبراء التربويين لتنمية مكونات ما وراء التعلم لدى طلاب الجامعة.**

٤- **تضمين المناهج أو المقررات مكونات ما وراء التعلم حتى يتقنها الطالب الجامعي ويعتاد على تطبيقها.**

٥- **العمل على توفير مقومات البيئة الداعمة لتنفيذ وتطبيق البرامج التدريبية على مكونات ما وراء التعلم.**

٦- **تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تطبيق مكونات ما وراء التعلم في التدريس الجامعي وجميع المراحل التعليمية التي تسبقها.**

٧- **إجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف الكشف عن سمات الشخصية لدى من يجيدون استخدام مكونات ما وراء التعلم.**

٨- **الاهتمام بإعداد مزيدا من المقاييس لقياس مكونات ما وراء التعلم في مختلف المراحل التعليمية واستخدام أساليب موثوقة في دراسة خصائصها السيكومترية.**

٩- الاهتمام بالأنشطة المدرسية والجامعية التي تدعم تنمية مكونات ما وراء التعلم لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية.

١٠- توعية الوالدين بأهمية ممارسة أولادهم لمكونات ما وراء التعلم في مختلف مجالات الحياة لتشجيعهم ودعمهم.

١١- تضمين التدريب على مكونات ما وراء التعلم ضمن برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

البحوث المقترحة:

١- دراسة العلاقة بين مكونات ما وراء التعلم والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى طلاب الجامعة.

٢- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات ما وراء التعلم في تحسين التفاعل الصفي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٣- عمل دراسة ارتقائية لتتبع المسار النمائي لمكونات ما وراء التعلم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

٤- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات ما وراء التعلم في التخفيف من مستوى الكمالية اللاتكيفية لدى طلاب الجامعة.

٥- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات ما وراء التعلم تخفيف صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات ما وراء التعلم في علاج المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٧- دراسة مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية التفاؤل المتعلم والأمل في تحسين مستوى الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة.

٨- دراسة مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على التمكين النفسي لتحسين مستوى الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة.

٩- دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات ما وراء التعلم لتحسين الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الجامعة.

١٠- دراسة أثر التفاعل بين مكونات ما وراء التعلم ومكونات ما وراء الذاكرة في الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

المراجع :

أولا المراجع العربية :

١. أشرف أحمد عطية(٢٠١١). الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، مجلة دراسات نفسية، م(٢)، ع(٤)، ٥٧١-٦٢١.

٢. الجمعية الأمريكية لعلم النفس (2002) . الطريق إلى المرونة النفسية .ترجمة/ محمد السعيد أبو حلاوة، من إصدارات قسم علم النفس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

٣. أماني سعيدة سيد (٢٠٠٤) . أثر برنامج لتنمية ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم .دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، م (١)، ع (٢) ، ١٠٧ – ١٧٨.

٤. إيمان عباس على (٢٠١٦). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، م (٢) ، ع (١) ، ٣٠١- ٣٢٨.

٥. ثائر رشيد حسن و صالح مهدي صالح (٢٠٠٨) . تأثير برنامج إرشادي تعليمي لزيادة تكيف طالبات كلية التربية الرياضية مع الحياة الجامعية، مجلة علوم التربية الرياضية ، ع (٩) ، م (١) ، ٣٥١- ٣٧٠.

٦. جابر عبدالحميد (١٩٩٠) . نظريات التعلم والتعليم ، دار النهضة العربية، القاهرة.

٧. جابر عبدالحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٨) . معجم علم النفس والطب النفسي، جـ1 ، دار النهضة العربية، القاهرة.

٨. جمال الخطيب(١٩٩٥) . تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

٩. ريم سليمون (٢٠١٥) . الصمود النفسي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الايجابي ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، م (٣٧) ، ع (٤) ، ٨٩ – ١٠٥ .

١٠. زينب محمد الرفاعي، بدرية كمال أحمد(٢٠١٩). الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين، دراسات عربية، م(١٨)، ع(٤)، ٨٣٥- ٨٨٤.

١١. سري أسعد جميل، أزهار محمد السباب(٢٠٢٠). الصمود النفسي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م(٤٧)، ع(٢)، ٣٤٢-٣٥٥.

١٢. صفاء الأعسر (٢٠٠٢). تعليم من أجل التفكير، دار قباء، القاهرة، مصر.

١٣. صفاء الأعسر (٢٠١٠). الصمود النفسي من منظور علم النفس الإيجابي ، النشرة الدورية للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ع (٧٧) ، مارس.

١٤. عبدالرحيم أبوندى (٢٠٠٧) . الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الأزهر.

١٥. عبدالعزيز عبدالله السنبل(٢٠٠٤). تقنيين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض، مجلة التربية ، جامعة الملك سعود ، ع (٢٢) ،السنة (٢٠).

١٦. عبدالفتاح دويدار (١٩٩٦).سيكولوجية النمو والارتقاء ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

١٧. عبدالناصر الجراح ، علاءالدين عبيدات (٢٠١١) . مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، م (٧) ، ع (٢) ، ١٤٥- ١٦٢.

١٨. عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٧) . الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الخامس لسنة 2017 م1438 - جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات.

١٩. علاء الدين كفافي(٢٠٠٦) . الإرشاد الأسري ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

٢٠. عماد مخيمر (١٩٩٧) . الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، م (٧) ، ع (١٧) ، ١٠٣ - ١٣٨ .

٢١. فتحي عبدالحميد وعادل خضر (٢٠٠٢) . قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة

الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي . مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية، ٤٢ ، ١٠٢ – ١٥٣.

٢٢. فتحية سعدي (٢٠٠٥). فعالية مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقيين عقليًا (درجة بسيطة)، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية .

٢٣. فتون محمد خرنوب (٢٠١٠). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى في الشخصية دراسة ميدانية لدى طلبة المعهد العالي للغات في جامعة دمشق، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس ٢٩-١١ إلى ١-١٢ -٢٠١٠ ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،959 – 973 .

٢٤. فدوه ناصر ثابت (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة . رسالة دكتوراة(غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

٢٥. فؤاد أبو حطب (٢٠٠٢). علم النفس العام، بيروت.

٢٦. فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي، (ط ٦) ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٢٧. فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٣). معجم علم النفس والتربية ، الجزء الأول ، مجمع اللغة العربية ، مصر .

٢٨. مجدي كامل (١٩٩٧). كيف تواجه مشكلاتك، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٩. محمد أحمد الرفوع (٢٠١١). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، م (١٢) ، ع (٢) ، يوليو، ٨٣- ١١٥.

٣٠. محمد أحمد الرفوع وأحمد عودة القرارعة (٢٠٠٤).التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي"دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، م (20)، ع(٢) ، ١١٩-١٤٦ .

٣١. محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية ، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية ، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية ، ع (٢٩).

٣٢. محمد بني خالد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، م (٢٤) ، ع (٢) ، ٤١٣- ٤٣٢.

٣٣. محمد جعفر الليل (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. المجلة العربية للتربية ، م (١٣) ، ع (١) ، ١٨٨- ٢٢٠ .

٣٤. محمد خالد الطحان (1987) .مبادئ الصحة النفسية، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي.

٣٥. محمد خالد الطحان (١٩٩٢). مبادئ الصحة النفسية، ط٣، دار القلم للنشروالتوزيع، الإمارات الغربية، دبي.

٣٦. محمد شرف أحمد أبو العلا (٢٠١٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدي عينة من الطلاب والطالبات .مجلة دراسات عربية في علم النفس، م (١٩) ، ع (٢) ، ٣٣٩- ٣٨٩.

٣٧. محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٤) . مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٨. مصطفى خليل الشرقاوي (1983) . علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.

٣٩. مصطفى فهمي (١٩٨٧). الصحة النفسية .ط٢ ، دار الثقافة ، الزمالك، مصر.

٤٠. مصطفى فهمي (١٩٩٥) . الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف، ط5 ، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٤١. مصطفى فهمي (١٩٩٨). دراسات في سيكلوجية التكيف، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة .

٤٢. ناجي رجب سكر ، نائلة نجيب الخزندار (٢٠٠٥).مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٤٣. نادية محمود شريف ، دينا خالد الفلمباني ،أسماء توفيق مبروك (٢٠١٤). تنمية مهارات ما وراء التعلم لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجيات نظرية الدماغ، مجلة العلوم التربوية، ع(١) ، الجزء ١ / يناير ، ٢٥١– ٢٨٨.

٤٤. نعيم الرفاعي (١٩٨٧). الصحة النفسية في سيكولوجية التكيف، ط٧ ، جامعة دمشق ، سوريا.

٤٥. نوري الحافظ (١٩٨٧). التكيف وانعكاساته الإيجابية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت.

٤٦. نوهه علي محمد عبدو البحباح(٢٠١٨). تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مجلة البحث العلمى فى التربية, م(١٩)، ج(١٠)، ١–٤٠.

٤٧. هبة فوزي السيد الوكيل(٢٠١٥) . بعض العوامل النفسية المنبئة بالصمود التفسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٨. هيام صابر شاهين (٢٠١٣) . الأمل والتفاؤل مدخل لتنمية الصمود النفسي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، ع(4) ، ديسمبر–652 613 .

٤٩. وصل الله عبدالله حمدان السواط و غالب محمد علي المشيخي(٢٠١١) . أثر برنامج إرشادي في التكيف مع الحياة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بجامعة الطائف ، مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر) ، ع(١٤٥) ، الجزء الأول، يناير ٢٠١١ ، ٥١٥– ٥٦٩ .

٥٠. ورد محمد مختارعبد السميع(٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. (APA) American Psychological Association (2002). The road to resilience, 750, First Street, NE, Washington DC.

2. (APA) American Psychological Association (2010). Resilience factors and strategies, 750, First Street, NE, Washington DC.http://www.apahelpcenter.org/featuredtopies. accessed 16.9.2010.
3. Allen, B. (1990). Personality. social and biological perspectives on personal adjustment. California. Books Cole Publishing Co.

4. Amato-Zech, N. A.; Hoff, K. E. & Doepke, K. J. (2006).Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. Psychology in the Schools, 43, 211–221.

5. American Psychological Association, "Road to Resilience: Resilience Factors and Strategies," http://www.apa.org./helpcenter/road-resilience.aspx [Retrieerved May 14, 2017].
6. Berthold, K.; Nuckles, M. & Renk, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. EJ779728, Learning and Instruction, 17(5), 564-577.

7. Bialik, M.; Fadel,C. (2015).Meta-Learning for the 21st Century: What Should Students Learn?. Center for Curriculum Redesign, Boston, Massachusetts www.curriculumredesign.org

8. Biggs, J. B. (1985). The role of meta-learning in study process. British Journal of Educational Psychology, 55, 185-212.

9. Biggs, S. (1997). Interprofessional collaboration: problems and prospects. In J. Ovretveit., P, Mathias, & T. Thompson, Interprofessional working for health and social care, London: Macmillan,186-200.

10. Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning", Educational Researcher, 18,32-42

11. Burns, R.A., & Anstey, K.J. (2010). The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. Personality and Individual Differences, 48, 527-531.

12. Calhoun, J. and Acocelle , J.(1990). Psychology of Adjustment and Human Relationships, New York, Mcgraw, Hill, Inc, Titled.

13. Carr, M., Borkowski,J.G. & Scott E. Maxwell, S.E.(1991). Motivational Components of Underachievement. Developmental Psychology, 27,1,108-118.

14. Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. Frontiers in Psychology 7, 1787. doi:10.3389/fpsyg.2016.01787.
15. Conner,K.M. & Davidson, J.R.T.(2003). Development of a new Resilience Scale(CD-Risc).Depression and Anxiety,18,7682.

16. Cook, V. (1993). Linguistics and Second Language Acquisition. London: Macmillan.

17. Dumas, W. (2010). "Factors Associated With Self Concept Change in Student Teachers". Journal of Educational Research. 1969, 62, (61), 275.

18. Easthood, A. (1990). Psychology of Adjustment Personal Growth World, (9th Ed) Prentice Hall, New York.

19. Ertmer, P. & Newby, T. (1996). "The expert learner: strategic , self-regulated, and reflective", Instructional Science, 24, 1-24.

20. Feldman, R. (1989).Adjustment: Applying Psychology to a complex world. New York: McGraw-Hill.
21. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving In L .B. Resnick (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 231-236.

22. Garrett, J, Alman, M., Gardner, S., & Born, C. (2007). Assessing Students' Metacognitive Skills. American Journal of Pharmaceutical Education 2007; 71 (1) Article 14.
23. Hawkey, K. (1995). Peer Support and the Development of Metale3rning in. School-Based Initial Teacher Education (ITE). , Paper presented at the Annual Meeting of the. American Educational Research Association (San. Francisco, CA, April, 18-22.

24. Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: European Communities.

25. Jackson, N. (2004). Developing the concept of meta-learning, Innovations in Education and Teaching International, 41, 4, 391–403.

26. Jackson, N. J. (2003). Exploring the concept of metalearning, paper presented at ‘Metalearning in higher education: taking account of the student perspective ,European Association for Research on Learning and Instruction, 10th Biennial Conference, Padova, Italy, August. Available online at: http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre

27. Jacobson , (2017). Metacognition: How Thinking About Thinking Can Help Kids, A powerful skill for building resilience. Available at : https://childmind.org/article/how-metacognition-can-help-kids/

28. Jing, L.v. (2014). Thinking on Training Strategies for MetaLearning Ability of Piano Learners at Higher Normal School . 3rd International Conference on Science and Social Research (ICSSR 2014).

29. Kaplan, L. (2005). Educational & Mental Health. N. Y. Harper and Row.

30. Kauffman, J. (2000). "Psychology of Human Adjustment".Alfred A. Knope, Inc.

31. Kidman , G. (2015). Facilitating Meta-learning in Pre-service Teachers: Using Integration and Slowmation Animation. Procedia - Social and Behavioral Sciences 167 (2015), 117 – 123.
32. Kulatunga,A.J.(2015). Meta Learning : The busy CEO’s secret weapon to learn anything in five minutes , The CEO Magazine - September 2015, vol.1, issue3,84-85.

33. Lee, D. D. (2009)."Impact of Resilience on the Academic Achievement of At-Risk Students in the Upward Bound Program in Georgia". Electronic Theses & Dissertations. 202.

34. Leone, C. (2006). Self-Monitoring: Individual Differences in Orientations to the Social World, Journal of Personality .74,3.

35. Marzano, R. J. (1998): A Theory-Based Meta-Analysis of Researchon Instruction. Mid-continent Aurora, Colorado: Regional Educational Laboratory. Available at :

http://www.faculty.mun.ca/cmattatall/WhatWorks-Marzano.pdf

36. Masten, A.S (2009). "Ordinary magic: lessons from research on resilience in human development " PDF. Education Canada, 49(3), 11-32.

37. Meyer, J. H. F. (2000) An overview of the development and application of the Reflections on Learning Inventory (RoLI). Paper presented at the RoLI symposium Imperial College, London September 2000. Downloaded from www.iclml.com 27

38. Meyer, J.H.F. & Shanahan, M.P. (2004). Developing metalearning capacity in students — Actionable theory and practical lessons learned in first-year economics. Innovations in Education and Teaching International (Special issue: Metalearning in Higher Education). 41, 4, 443-458.

39. Narayanan,A. (2009). Resilience, Metacognition and Complexity. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, October 2009, 35, Special Issue, 112-118.
40. Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. Behavior Modification, 5, 3-14.

41. Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984), Learning How to Learn, Cambridge University Press.

42. Peggy, B. & Jairo N.(2011). Self-Efficacy, Self- Rated Abilities, Adjustment, and Academic Performance. Journal of Counseling & Development. 89, 431- 438.

43. Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (Eds) (2014). Resilience interventions for youth in diverse populations.New York, NY: Springer.

44. Romero . J . E (2013) . Motivation to learn integration (Theory and practice) Fourth Edition united states of America . Apearson Education company . U . S . A .

45. Roussouw, P., & Roussouw, J. G. (2016). The Predictive 6-Factor Resilience Scale: Neurobiological fundamentals and organizational

application. International Journal of Neuropsychotherapy 4, 31-45. doi:10.1244/ijnpt.2016.0031-0045.

46. Rutter, M. (1990) Psychosocial resilience' and protective mechanisms. In: Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Neuchterlein, K. & Weintraub, S. (eds.) Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

47. Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
48. Seligman, M. (2011). Flourish. New York: Free Press Staroversky, I. (2012, October 1). What is resilience? 10 critical characteristics of resilience. StaroverSky Counseling & Psychotherapy. Retrieved from https://staroversky.com/blog/what-is-resilience-10-critical-characteristics-of-resilience.
49. Siryk, K. B. (1981). Identification of High-Risk College Students. Draft Confernce Journal Enouncement Paper 150.

50. Slabbert, J.A. (1997). A Quantum leap to Excellence: The challenge for education. Manuscript for publication.

51. Slabbert, J.A. (1993). Metalearning and education for all. South African Journal of Higher Education, 7(3), 38-41.

52. Smith, B., Bernard, J., Dalen, J., Wiggins, K. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. International Journal of Behavioral Medicine, 15(3), 194-200.

53. Sternberg , R. & Davidson, J. (1989). A Four-Prong Model for Intellectual Development. Journal of Research and Development in Education. 22 ,3, 22-27.
54. Sutcliffe, K.M., & Vogus, T.J. (2003). Organizing for resilience. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline (94-110). San Francisco: Berrett-Koehler.

55. Ungar, M(2008). 'Resilience across cultures'' British Journal of social work, 38,2, 218-235.

56. Vahidinekoo, M. & Gahangir, P. (2016).The Relationship of Metacognitive Beliefs and Resiliency of Mothers with Hyperactive Children, a Cross-Sectional Study . Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR) Vol-2, Issue-8, 2016 http://www.onlinejournal

57. Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational psychology, 68, 149-171.

58. Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. Higher education, 49, 205-234.
59. Vilalta ,R., Drissi,Y. (2002). A perspective view and survey of meta-learning, Artificial Intelligence Review, 18, 2, 77-95, October 2002.

60. Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, 1, 165-178.

61. Wechsler, H. B. (2006). What is meta-learning?. Available at:http://ezinearticles.com/?Whats-Meta-Learning?&id=390247 , Retrieved: 17,4, 2018.

62. Weinstein, C. E. & Stone, G. V. M. (1993). Broadening our conception of general education: The self-regulated learner. New Directions for Community Colleges, 21(1), 31.

63. Windle,G., Bennett ,K.m., Jane Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. Health and Quality of Life Outcomes 2011 9,8.

64. Winters, T. (2013). A framework for Facilitating Meta-Learning as Part of Subject Teaching. Paper presented at the International Conference on the future of education, Florence, Italy. Retrieved 9 April, 2018, from https://conference.pixelonline.net/conferences/foe2013/common/download/Paper_pdf/166-ITL28-FPWinters-FOE2013.pdf

65. Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M. ; Pintrich, P.R. & Zeidner M. (Eds.), Handbook of self-regulation (451-502). San Diego, CA: Academic Press.