



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة

Academic Engagement and Its Relationship with Metacomprehension and Among University Students

علوان, اسيل نعيم

إشراف: الأستاذ المساعد الدكتور علي عناد زامل

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/285>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-128>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

Downloaded from the Wasit University Repository — repository.uowasit.edu.iq



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة

رسالة تقدّمت بها إلى
مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل
درجة الماجستير في (علم النفس التربوي)

الطالبة

اسيل نعيم علوان

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

علي عناد زامل

م. ٢٠٢٦

١٤٤٨ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ

يَكْفُ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ۞)

صدق الله العلي العظيم

سورة فصلت (آية ٥٣)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ (الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من الطالبة (اسيل نعيم علوان) قد جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (علم النفس التربوي).

التوقيع

الأستاذ المساعد الدكتور

علي عناد زامل

٢٠٢٦ / ٦ / ٢٠

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع

رئيس القسم

الأستاذ الدكتور

عدنان مارد جبر المكصوصي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : ٢٠٢٦ / ٦ / ٣٠

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) التي قدّمتها الطالبة (اسيل نعيم علوان) إلى مجلس كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة - قسم العلوم التربويّة والنفسيّة - جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغويّة .

التوقيع

المقوم اللغويّ: م.د رياض خلف المرشدي

التاريخ / ٢٠٢٦

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ(الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) التي قدّمتها الطالبة (اسيل نعيم علوان) إلى مجلس كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة - قسم العلوم التربويّة والنفسيّة - جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربويّ ، ووجدتها صالحة من الناحية العلميّة .

التوقيع

المقوم العلميّ : أ.م.د. حسام محمد منشد

التاريخ / / ٢٠٢٦.

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ(الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) التي قدّمتها الطالبة (اسيل نعيم علوان) إلى مجلس كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة - قسم العلوم التربويّة والنفسيّة - جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربويّ ، ووجدتها صالحة من الناحية العلميّة .

التوقيع

المقوم العلميّ : أ.د. رجاء ياسين عبد الله

التاريخ / / ٢٠٢٦ .

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (الاستغراق
الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) ، وقد ناقشنا الطالبة (اسيل نعيم
علوان) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونرى أنها جديرة بالقبول و بتقدير (جيد جداً عال)
لنيل درجة الماجستير في (علم النفس التربوي) .

التوقيع :
الاسم : م. د. أسماء محسن خصير
عضواً

التوقيع :
الاسم : ا. د. صالح نهير راهي
رئيساً

التوقيع :
الاسم : ا. م. د. ضرغام رضا
عضواً

التوقيع :
الاسم : ا. م. د. علي عواد زامل
عضواً ومشرفاً

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط على إقرار اللجنة

التوقيع :
الأستاذ الدكتور
محمود حمود عراك

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ ٢٠٢٦ / ١٠ / ٢٠ م

الإهداء

إلى ...

النبض الذي يسكن قلبي حباً وامتناناً...

أبي الغالي، ذلك الجبل الذي استندتُ عليه في ضعفي، وكان دائماً الأمان الذي لا

يميل...

أمي الحبيبة، دعائي الذي لا ينقطع ونور دربي...

إخوتي وأخواتي، أنتم فرح أيامي وسندي الذي لا يميل، بكم تكبر أحلامي، وبقربكم

تهون كل الصعاب...

ابني العزيز، نور عيني وسبب إصراري للاستمرار وتحقيق هذا الإنجاز، أهديك ثمرة

جهدي وتعبني

صديقتي سؤدد، يا رفيقة الروح قبل الطريق، يا من شاركتني تفاصيل التعب والفرح،

وكنتِ دائماً اليد التي تمتد لتخفف عني... شكراً لصدقك الذي لا يتغير...

اسيل 

شكر و امتنان

الحمد لله عدد الرمل والحصى، وزنة العرش الى الثرى، أحمده حمداً يعجز عن احصائه الحفظة، ويزيد عن ما أحصته الكتبة، حمداً لم يُحمدك خلقاً مثله، ولا يعرف سواك فضله والصلاة والسلام على عبده ورسوله البشير النذير محمد بن عبد الله الخاتم الأمين، وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين، واصحابه المنتجبين

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ المساعد الدكتور (علي عناد زامل) لما قدّمه من دعمٍ علمي وتوجيهٍ قيّم، وما أبداه من صبرٍ واهتمامٍ كان له الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور عدنان مارد جبر رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية، لجهوده المبذولة في دعم المسيرة العلمية وتوفير البيئة المناسبة للبحث والتعلم.

وأعبر عن بالغ امتناني الى الدكتور حسين كريم العنزي لما قدّمه من ملاحظات علمية ببناء أسهمت في تطوير هذا العمل.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى كافة أعضاء الهيئة التدريسية في قسم العلوم التربوية والنفسية، لما بذلوه من جهود مخلصة في رفدنا بالعلم والمعرفة، فكان لهم الأثر البالغ في مسيرتنا الأكاديمية سائلةً الله العليّ القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يبارك في علمهم وعطائهم.

ومن الله العون والتوفيق

الباحثة



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة

مستخلص رسالة تقدّمت بها إلى
مجلس كّلّية التربية للعلوم الإنسانيّة في جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل
درجة الماجستير في (علم النفس التربويّ)

الطالبة

اسيل نعيم علوان

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

علي عناد زامل

م. ٢٠٢٦

هـ. ١٤٤٨

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

- ١- درجة الاستغراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- ٢- درجة ما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة.
- ٣- العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة
- ٤- الفروق في العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور , إناث) والتخصص (علمي , إنساني).
- ٥- اسهام الاستغراق الأكاديمي في ما وراء الفهم .

ويتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة واسط من كلا الجنسين (ذكور , إناث) ومن التخصص (علمي , إنساني) وللعام الدراسي (٢٠٢٥ - ٢٠٢٦).

وتكونت عينة التطبيق النهائي من (٤٠٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي ذات التوزيع المتناسب ، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الاستغراق الأكاديمي بالاعتماد على نموذج (Fradricks et al, 2004) والبالغ (٣٠) فقرة، كما تبنت الباحثة مقياس (Moore et al, 1997) لما وراء الفهم والبالغ (٢٢) فقرة بعد ترجمته وتعريبه للغة العربية وتم عرض مقياسي البحث على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحية فقراتهما ، ومن ثم استخرج الخصائص السيكومترية المتمثلة بالصدق الظاهري ومؤشرات صدق البناء، وتم الاعتماد على عينة عددها (٤٠) طالب وطالبة لايجاد الثبات بطريقتي (الاختبار , واعادة الاختبار , والفا كرونباخ) وقد بلغ معامل ثبات مقياس الاستغراق الأكاديمي (٠.٨٢) وبلغ معامل ثبات مقياس ما وراء الفهم (٠.٨٦) وبعد التأكد من صلاحية المقياسين تم تطبيقهما بصورتها النهائية على عينة البحث.

وبعد الانتهاء من التطبيق استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة، لتحليل البيانات بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأسفرت نتائج البحث الحالي على مايلي :

- ١- إن طلبة الجامعة لديهم استغراق اكااديمي.

٢- ان طلبة الجامعة لديهم ما وراء الفهم .

٣- هناك علاقة ارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم .

٤- اشارت النتائج الى ان الفروق في العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم غير دالة احصائياً تبعاً للجنس والتخصص.

٥- ان الاستغراق الاكاديمي يسهم في ما وراء الفهم.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، وكما موضحة في

الفصل الرابع .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية الكريمة
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار الخبير اللغوي
ج	إقرار المقوم العلمي الأول
ح	إقرار المقوم العلمي الثاني
خ	إقرار لجنة المناقشة
د	الاهداء
ذ	والشكر وامتنان
ر	واجهة مستخلص الرسالة باللغة العربية
ز - س	مستخلص الرسالة باللغة العربية
ش - ض	ثبت المحتويات
ض - ظ	ثبت الجداول
ظ	ثبت الأشكال
ظ	ثبت الملاحق
١	الفصل الاول - تعريف بالبحث
٢ - ٤	مشكلة البحث
٤ - ١٢	اهمية البحث
١٢	أهداف البحث
١٢	حدود البحث
١٣ - ١٤	تحديد المصطلحات
١٥	الفصل الثاني - اطار نظري
١٦ - ٢٠	المحور الاول : الاستغراق الاكاديمي

الصفحة	الموضوع
٢١	خصائص الاستغراق الأكاديمي :
٢٣ - ٢٢	مقومات الاستغراق الأكاديمي :
٢٤	العوامل المؤثرة على التدفق الأكاديمي :
٢٤	النظريات والنماذج التي فسرت الاستغراق الأكاديمي :
٢٦ - ٢٤	أولاً : نظرية المشاركة استن (Astin, 1984) :
٢٨ - ٢٦	ثانياً : نظرية الاستغراق الأكاديمي لـ (كسنتيميهايلي , Academic flow theory (2000
٣٠ - ٢٨	ثالثاً : انموذج فريدريكس وآخرون (Fradricks et al ,2004)
٣٠	مبررات تبني الانموذج :
٣٤ - ٣١	المحور الثاني : ما وراء الفهم Meta-understanding
٣٥	اسس ومحددات ما وراء الفهم :
٣٥	النظريات والنماذج التي فسرت ما وراء الفهم :
٣٨ - ٣٥	أولاً : انموذج كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978)
٤٢ - ٣٨	ثانياً : نظرية فلافل (Flavril, ١٩٧٩)
٤٣ - ٤٢	ثالثاً : نظرية نيلسون ونارينس (Nelson & Narens, 1994)
٤٣	مبررات تبني الانموذج:
٤٤	الفصل الثالث - منهجية البحث وإجراءاته
٤٥	أولاً: منهج البحث
٤٦ - ٤٥	ثانياً: مجتمع البحث
٤٧	ثالثاً: عينة البحث
٤٨	رابعاً : أدوات البحث
٦٢ - ٤٨	الأداة الأولى : مقياس الاستغراق الأكاديمي:
٧٣ - ٦٣	الأداة الثانية : مقياس ما وراء الفهم:

الصفحة	الموضوع
٧٣ - ٧٤	خامساً : التطبيق النهائي
٧٤	سادساً : الوسائل الإحصائية
٧٥	الفصل الرابع - عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
٧٦ - ٨٦	عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
٨٦	الاستنتاجات
٨٦ - ٨٧	التوصيات
٨٧	المقترحات
٨٨	المصادر
٨٩ - ٩١	المصادر العربية
٩١ - ١٠٠	المصادر الأجنبية
١٠١ - ١١٩	الملاحق
b - c	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

الصفحة	الجدول	ت
٤٦	مجتمع البحث موزعاً بحسب الجنس والتخصص	1
٤٧	عينة البحث موزعة بحسب الجنس والتخصص	2
٥٠	صلاحية فقرات مقياس الاستغراق الاكاديمي باستعمال النسبة المئوية	3
٥١	الفقرات المعدلة لمقياس الاستغراق الاكاديمي	4
٥١	عينة وضوح التعليمات والفقرات بحسب الجنس والتخصص	5
٥٣ - ٥٦	القوة التمييزية للمجموعتين العينتين الطرفيتين العليا والدنيا لفقرات مقياس الاستغراق الاكاديمي	٦
٥٦ - ٥٧	الاتساق الداخلي لمقياس الاستغراق الاكاديمي	٧

ت	الجدول	الصفحة
٨	معامل الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخر وبالدرجة الكلية لمقياس الاستغراق الاكاديمي	٥٧
٩	قيم معاملات ثبات مقياس الاستغراق الاكاديمي بطريقتي اعادة المقياس والفا كرونباخ	٥٩
١٠	درجات الخطأ المعياري لمعامل الثبات	٦٠
١١	المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستغراق الاكاديمي	٦١ - ٦٢
١٢	صلاحية فقرات مقياس ما وراء الفهم بأستعمال النسبة المئوية	٦٤
١٣	الفقرات المعدلة لمقياس ما وراء الفهم	٦٤
١٤	عينة وضوح العليمات والفقرات بحسب الجنس والتخصص	٦٥
١٥	القوة التمييزية للمجموعتين العينتين الطرفيتين العليا والدنيا لفقرات مقياس ما وراء الفهم	٦٦ - ٦٨
١٦	الاتساق الداخلي لمقياس ما وراء الفهم	٦٨
١٧	معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخر وبالدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم	٦٩
١٨	قيم معاملات ثبات مقياس ما وراء الفهم بطريقتي اعادة المقياس والفا كرونباخ	٧١
١٩	درجات الخطأ المعياري لقيم معامل الثبات	٧١
٢٠	المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء الفهم	٧٢
٢١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) الاستغراق الاكاديمي	٧٦
٢٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) لمقياس ما وراء الفهم	٧٨
٢٣	قيم معامل الارتباط بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم والقيمة التائية والقيمة الجدولية والدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط	٧٩

ت	الجدول	الصفحة
٢٤	معاملات الارتباط والقيم الزائفة للارتباط والقيم الزائفة الفشرية للفروق في العلاقة بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)	٨١
٢٥	معاملات الارتباط و القيم الزائفة للارتباط والقيم الزائفة الفشرية للفروق في العلاقة بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم تبعاً لمتغير التخصص (علمي . انساني)	٨٢
٢٦	معامل الارتباط و معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري	٨٣
٢٧	تحليل الانحدار البسيط	٨٤
٢٨	اسهام الاستغراق الاكاديمي في سرعة معالجة المعلومات	٨٤

ثبت الأشكال

ت	الشكل	الصفحة
١	التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس الاستغراق الاكاديمي	٦٢
٢	التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس ما وراء الفهم	٧٣

ثبت الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة	١٠٢
٢	أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث	١٠٣
٣	مقياس الاستغراق الاكاديمي بصيغته الأولية	١٠٤ - ١٠٧
٤	مقياس الاستغراق الاكاديمي بصيغته النهائية	١٠٨ - ١١٠
٥	مقياس ما وراء الفهم بصيغته الاصلية (الأجنبية)	١١١ - ١١٢
٦	مقياس ما وراء الفهم بصيغته الأولية	١١٣ - ١١٦
٧	مقياس ما وراء الفهم بصيغته النهائية	١١٧ - ١١٩

$$\left(\varepsilon \right)$$

الفصل الأول

تعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهميّة البحث

أهداف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

تعد مرحلة الدراسة الجامعية من المراحل الحاسمة التي يواجه فيها الطلبة طيفاً واسعاً من الضغوط والتحديات وهي طبيعية بحد ذاتها ولكن المشكلة تنبثق حينما يفشل بعض الطلبة في مواجهتها كدروس من خلالها تصقل المهارات وتعزز من الامكانيات، بل يعتبرها البعض مصاعب يواجهها ويمكن ان تبدد من طاقاته وامكانياته وفي خضم هذه التحديات، قد يجد العديد من طلبة الجامعة صعوبة في التكيف الفاعل مع البيئة الاكاديمية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى اندماجهم في العملية التعليمية ومن أبرز تجليات هذا التأثير هو انخفاض مستوى الاستغراق الأكاديمي والاندماج مع المهام الاكاديمية، اذ يتراجع انخراط الطلبة الفعلي في الأنشطة الدراسية، وتضعف مشاركتهم الذهنية والانفعالية والسلوكية داخل المواقف التعليمية ويعود ذلك إلى عوامل متعددة، من بينها التشتت الذهني، والقلق المرتبط بالأداء، والضغوط المستمرة التي تستنزف طاقاتهم النفسية، مما يؤدي إلى فتور الاهتمام بالمحتوى الدراسي والتحول نحو أداء أكاديمي سطحي يفتقر إلى العمق.

وقد أشار كسنتي ميهالي (Gsikszentmihalyi,1988) الى أنّ ضعف الدوافع الذاتية يؤدي إلى عدم الاستغراق الكامل في الحياة الدراسية وضعف القدرة على الانسجام مع الحياة الأكاديمية أثناء اداء المهام ،والنشاطات الدراسية التي يكلف المتعلم بها بعيداً عن اندماجه بكامل منظوماته الشخصية مع اقتقاده للوجهة والمسار (Gsikszentmihalyi,1988:17)

كما أشار كل من كليم وكونل (Klem & Connell, 2004) إلى أنّ الطلبة الذين لا يستطيعون خلق حالة من الاستغراق الأكاديمي مع الوضع الدراسي سوف يفتقدون إلى القيمة المتأصلة فيما يطلب منهم عمله من اداء مهام وواجبات او اعمال دراسية وبالتالي فإنهم لا يستطيعون اداء المهمة المخصصة لهم بحماس واجتهاد ومثابرة بما يتسق مع المطلب العلمي (Klem & Connell, 2004: 262) مما يخفض من مستوى المشاركة النشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية واللاصفية والتي من المفترض أن تتسم بتخصيص الوقت المناسب للدراسة، وتركيز الانتباه واستثمار الجهد والتنوع في استراتيجيات واساليب

التعلم والمساهمة الاستباقية والبناء في عمليات التعلم ومتطلباته وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم لدى الطلبة (حرب، ٢٠١٩: ١٣)

ويشير مارس (Mars, 2005) الى أن انخفاض مستوى الاستغراق الأكاديمي عند الطلبة يُعد من العوامل الأساسية التي تُعيق اندماجهم الفاعل في العملية التعليمية، إذ ينعكس هذا الضعف على عدة مكونات مترابطة فعلى المستوى السلوكي، يتجلى ذلك في تراجع التزام الطلبة بإتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية وفق المتطلبات والمعايير المحددة، فضلاً عن انخفاض مستوى المبادرة والمثابرة في متابعة الواجبات الدراسية أما على المستوى الوجداني، فيتمثل في ضعف ارتباطهم العاطفي بالبيئة الجامعية، وتدني جودة علاقاتهم مع الأساتذة والأقران، مما يقلل من شعورهم بالانتماء الأكاديمي ويحد من تفاعلهم الإيجابي داخل المواقف التعليمية وفيما يتعلق بالجانب المعرفي، فإن ضعف الاستغراق الأكاديمي يُفضي إلى محدودية توظيف الطلبة للاستراتيجيات المعرفية ويثبط من مهاراتهم وقدراتهم المعرفية والعقلية في انجاز مهامهم الأكاديمية (Mars, 2005 : 42) الأمر الذي يُفضي إلى انعكاسات سلبية على القدرات ما وراء المعرفية واستراتيجيات ما وراء الفهم، لاسيما ما يرتبط بعمليات التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، يصبح الطالب أقل قدرة على تنظيم تعلمه بصورة واعية وفعالة. ونتيجة لذلك، يتأثر مستوى معالجة المعلومات لديه، فيضعف عمق الاستيعاب وتراجع جودة التعلم. كما يتجلى هذا الأثر في انخفاض مستوى الانتباه والتركيز أثناء المواقف التعليمية، الأمر الذي يحد من قدرة الطلبة على التفاعل النشط مع المحتوى الدراسي، ويقود في المحصلة إلى أداء أكاديمي سطحي لا يرقى إلى مستوى الفهم العميق أو التعلم ذي المعنى، بل يقتصر على الاستظهار المؤقت للمعلومات دون استيعاب حقيقي أو قابلية للتوظيف في مواقف جديدة (Yang et al , 2022 : 185)

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه الدراسات المعاصرة كدراسة برينز - فايس وآخرون (Prinz-Weib et al, 2023) في مجال ما وراء الفهم، إذ تؤكد أن دقة مراقبة المتعلم لفهمه تُعد عنصراً محورياً في التعلم الفعال، حيث إن الطلبة غالباً ما يواجهون صعوبات في الحكم الدقيق على مستوى استيعابهم، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات تعلم غير مناسبة واستراتيجيات دراسية غير فعالة كما أن ضعف هذه القدرة على التقييم

الذاتي يرتبط بانخفاض كفاءة التعلم المنظم ذاتيًا، ويُسهم في استمرار الفجوة بين الفهم الحقيقي والإدراك الذاتي للفهم، وهو ما ينعكس سلبًا على التحصيل الأكاديمي وجودة الأداء التعليمي (Prinz-Weib et al, 2023 :7)

ويشكل ما وراء الفهم مشكلة حقيقية لأنه يعد من العمليات المعرفية العليا التي تتسم بحساسيتها واعتمادها على مجموعة من المقومات التي تضمن استمراريتها وفعاليتها، إذ لا تعمل هذه العمليات بصورة ثابتة، بل قد تتسم بالتقطع والتذبذب أثناء أداء المهام التعليمية ففي سياق التعلم، ولا سيما أثناء القراءة الأكاديمية، قد يعتقد الطالب أنه يفهم المحتوى، في حين يكون فهمه الفعلي محدودًا أو غير دقيق، ثم يكتشف لاحقًا وجود فجوة بين إدراكه الذاتي للفهم ومستوى استيعابه الحقيقي (Chin & Schooler, 2010:2)

كما أن استمرار انخفاض مستوى ما وراء الفهم قد يُسهم في تقليل الحيوية والفاعلية داخل البيئة الصفية، ويُضعف شعور الطلبة بقيمة مخرجاتهم العلمية، مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم نحو التعلم وتراجع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وعليه، فإن ضعف ما وراء الفهم لا يمثل مجرد قصور معرفي بسيط، بل يشكل تحديًا حقيقيًا يؤثر في كفاءة التعلم وجودته، (Smallwood, 2008 :53) وعليه تبلورت مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الآتي :

ما قوة و اتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية البحث :

تتبع أهمية البحث الحالي عبر تناوله شريحة مهمة من شرائح المجتمع الأكاديمي تتمثل بطلبة الجامعة فهم أساس الأمة وعصبها وموضوع آمالها ، كون هذه الفئة هي من تقع على عاتقها مهمة القيادة في مستقبل المجتمع ، ويكون لهم الدور البارز بنهوضها أمام العالم المتحضر فهم مسؤولون عن عملية النجاح في المجالات العلمية والعملية مستقبلاً (عطوان والفليت, ٢٠١١ : ٦) ، كما أن هذه الفئة من الطلبة تعد من الشرائح الاجتماعية المهمة في المجتمع والتي نالت عناية العلماء في التربية وعلم النفس لانهم يعدون ثروة الأمة ورصيداها الحقيقي وخزينها الثمين ومصدر قوتها في مواجهة الصعوبات والتحديات ، لذلك يعد

الاهتمام بطلبة الجامعة خاصة من أكثر المواضيع حيوية وإثارة على صعيد العلم والمعرفة، وإن عملية الاستثمار فيه من أبرز أنواع الاستثمار في رأس المال البشري إذ أنه يقوم على تنمية الأفراد، والعمل على تطوير مستوى التعليم (الشاكري ، ٢٠١١ : ٤)

اذ ان ما يتمتع به طلبة الجامعة من مقومات ايجابية تسهم في تحقيق النجاح الاكاديمي بواسطة الاستغراق والانخراط الفعال معرفياً ووجدانياً وسلوكياً في عملية التعلم فالطالب الجامعي يواجه مهاماً تتطلب تركيزاً عميقاً، ومثابرة، وقدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق، وهو ما لا يتحقق إلا بوجود مستوى مرتفع من الاستغراق الأكاديمي الذي يدفعه إلى التفاعل الحقيقي مع المحتوى الدراسي، والمشاركة النشطة في المحاضرات، والاستثمار الواعي للوقت والجهد وعندما يمتلك الطلبة هذا النوع من الاستغراق، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على مجموعة من الجوانب؛ إذ يسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وتعزيز الفهم العميق بدل التعلم السطحي، وتنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير النقدي والإبداعي، فضلاً عن زيادة الدافعية الداخلية والشعور بالرضا عن التجربة التعليمية ، فالاستغراق الاكاديمي يعزز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب ويتحقق عندما ينسى الفرد نفسه أثناء عملية التدبر والتفكير والعمليات العقلية في حل المشكلات فستغرق الفرد في تنفيذ المهام والأعمال المرتبطة بهذه المشكلات مقترناً بحالة من الإبتهاج والسعادة ،ويحقق النجاح وتصبح حياته الدراسية هادفه (Finn et al ,1995 : 423)

فالاستغراق الأكاديمي مفهوم ذو اهمية كبيرة في الحياة الدراسية لدى الطلبة لما له من آثار إيجابية في التفاعل الاجتماعي ، والتحصيل الأكاديمي في الجامعة ، فتوافق الطالب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بجنسه وبحاجاته الشخصية، والاجتماعية وقدرته العقلية ومهاراته الدراسية والاجتماعية وظروفه الأسرية لذا فإن الطالب يتأثر بطبيعة الحياة في الجامعة ، وما فيها من أنظمة وتعليمات ومناهج وعلاقات مع الزملاء والأساتذة ، فضلاً عما تقدمه الجامعة من خدمات في مجالات التوجيه والإرشاد في اختيار التخصص، وفي تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والدراسية التي تعمل على تشكيل الاستغراق الأكاديمي لدى الطالب الجامعي. (حبايب وابو مرق ، ٢٠٠٩ : ٨٥٩)

كما تتجلى أهمية الاستغراق الأكاديمي حينما يستند على مبادئ المدرسة البنائية والتي ترتبط بعدة علماء اسهموا في تطويرها واهم روادها (ولهم فوندنت ,كارل ستمث , جان بياجيه) التي ترى أن التعلم يتأثر بمشاركة وتدفق المتعلم في الأنشطة التربوية الهادفة أثناء حدوث عملية التعلم إذ يتأثر استغراق الطالب في نشاط ذاكرته وإدراكه في عملية تعلمه مما يؤدي إلى حدوث تعلم عالي الجودة (Coates,2007:28), وأشارت كوه (Kuh, 2009) إلى أن الاستغراق الأكاديمي يساعد في تنمية نواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين, كما أنه يُمكن المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة ومواقف جديدة تختلف عن مواقف التعلم (684 : Kuh, 2009) , وبهذا الميدان اشارت نتائج دراسة وانغ وآخرون (Wang et al al,2011) إلى أنَّ الطلاب الأكثر استغراقاً في الدراسة يؤدون أداءً أكاديمياً أفضل، كما أن الطلاب الذين يحضرون إلى الجامعة بانتظام يركزون على التعلم ويلتزمون بقواعد الجامعة، ويحفظون عموماً بدرجات أعلى، ويؤدون أداءً أفضل في الاختبارات (22: Wang et al,2011), وبصدد أهمية الاستغراق الأكاديمي أوضح هورستمانشوف وزيميتات (Horstmanshof & Zimitat, 2012) أنه يعد عاملاً أساسياً في نجاح الطلاب وأدائهم بشكل أفضل، ويظهر الاستغراق الأكاديمي من خلال عدة مؤشرات مثل استمتاع الطلاب بدراساتهم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الدراسة، ومقدار الوقت والجهد الذي يبذلونه في دراستهم , ولذلك ينظر الاستغراق الأكاديمي على أنه نتيجة للتكامل الأكاديمي والاجتماعي الناجح داخل الجامعة (Horstmanshof & Zimitat, 2012:705)

وأن الاستغراق الأكاديمي يعد أحد الآليات الدراسية التي تضمن للطلاب الوعي بالذات والوعي بالآخرين ,وتحفيز الذات, وتحقيق التفوق الأكاديمي ,كما ستكسبه مهارات التواصل الاجتماعي الجيد وقراءة المواقف الاجتماعية , كما أنه متغير مهم للغاية لما يرتبط به من نتائج إيجابية عديدة وخاصة في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين (حليم , ٢٠١٥ : ٩٥) .

ويُعدّ الاستغراق الأكاديمي بمثابة قوة دافعة أساسية تسهم في نجاح المتعلم في أداء مهامه الدراسية وتحسين جودة أدائه الأكاديمي، إذ يمدّه بالطاقة النفسية والمعرفية التي تمكّنه من ضبط انفعالاته السلبية والتخفيف من حدّتها، فضلاً عن تعزيز قدرته على التحكم الذاتي وتنظيم سلوكه التعليمي كما يُكسبه

الاستغراق الأكاديمي مهارات الإدارة الذاتية، ويعمل على تنمية دافعيته الداخلية نحو التعلم، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تطوير أدائه باتجاه إنجاز المهام الأكاديمية بكفاءة وفاعلية، ضمن إطار متكامل يجمع بين جودة الأداء والشعور بالرضا والارتياح الذهني أثناء التعلم، ويرتبط الاستغراق الأكاديمي ارتباطاً وثيقاً بالدافعية الداخلية التي تنبع من داخل المتعلم نفسه، بعيداً عن الاعتماد على الحوافز الخارجية كالمكافآت، حيث تؤدي هذه الدافعية دوراً محورياً في توجيه المثابرة والاستمرار في التعلم وتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز. كما تسهم في إبقاء المتعلم في حالة من الاندماج العميق مع الأنشطة التعليمية، بحيث يصبح أكثر تركيزاً وانخراطاً في أداء المهام التي تستثير اهتمامه وتحفز دافعيته، مما يجعله مستغرقاً بصورة عالية في العملية التعليمية (76 : Freed et al, 1997), أكدت دراسة كونل كيليان (kunnle 2012) et al, ان الاستغراق الأكاديمي تأثيراً إيجابياً على عملية التعلم واكتساب المتعلم المهارات جديدة وذلك من خلال ما يوفره نشاط معين أو مهمة معينة من حافز يثيره ويحرك لدى المتعلم الرغبة بأداء ذلك النشاط أو المهمة بشغف عالي(kuhnle et al, 2012:534)

يمثل الاستغراق الأكاديمي أحد الأهداف الرئيسية التي تسعى المؤسسات التعليمية والأكاديمية إلى تحقيقها لطلابها ورغم أهميته، إلا أنه يكتسب أهمية خاصة خلال المرحلة الجامعية، حيث تستقبل الكليات والمعاهد مئات الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية ويتطلب هذا التنوع من الطلاب، ذكورا وإناثا، تحقيق الانسجام والتكامل مع أقرانهم للتكيف وتحقيق التوازن في بيئتهم الجديدة، وفي هذا السياق، يلعب التكامل دوراً حيوياً في حياة الطلبة، إذ يؤثر بشكل كبير على تجربتهم الجامعية ورفاهيتهم بشكل عام (خوري , ١٩٩٦ : ٩٦), كما يعد الاستغراق الأكاديمي مسألة حساسة في البيئة الجامعية، إذ ينطوي على انخراط الطلبة في أنشطة متنوعة وتحقيق شعور بالاندماج وتعتمد هذه العملية على عدة عوامل، منها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم كدوافعهم وأهدافهم وميولهم وقدراتهم وأخرى مرتبطة بالبيئة التعليمية، مما يؤثر على مسيرتهم نحو الاندماج والاستغراق ويدعمها (عابدين، ٢٠١٩ : ١٠٩)

حيث يرى فاين (Finn,1989) أن الطلبة ذوي الاستغراق الأكاديمي هم أكثر الطلبة الذين يشعرون بالانتماء إلى المؤسسة الأكاديمية ويحققون هويتهم داخل هذه المؤسسة، ويمتلكون تقيماً للنتائج التي ترتبط

بالنجاح في الجامعة (محمود ، ٢٠١٧ : ٦١٤) مما يعزز من قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والعقلية وقدرات ما وراء الفهم بما يساهم في انتقال المتعلم من مستوى الفهم السطحي إلى الفهم العميق، حيث لا يكتفي الطالب باستقبال المعلومات، بل يعمل على تحليلها وربطها بخبراته السابقة فعندما يكون المتعلم واعياً بدرجة فهمه، يصبح أكثر قدرة على اكتشاف مواطن الغموض أو النقص، ومن ثم يسعى إلى معالجتها باستخدام استراتيجيات مناسبة مثل إعادة القراءة أو طرح الأسئلة (Dunlosky & Metcalfe, 2009) (174):

والاستغراق الأكاديمي من المفاهيم ذات البعد الدافعي، لما له من تأثير واضح في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية الحديثة، بوصفه متغيراً قابلاً للتنمية والتطوير، ويتأثر بطبيعة البيئة التعليمية وما يطرأ عليها من تغيرات. لذلك أصبح الاستغراق الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تسعى الدراسات التربوية إلى تنميتها، كونه يمثل أحد المحاور الأساسية في إعداد الطلبة لمتطلبات المستقبل (الفيل، ٢٠١٩: ١٤١)

ويُعدّ ما وراء الفهم أساساً للتعلم المنظم ذاتياً، إذ يساعد المتعلم على التخطيط لعملية التعلم، ومراقبة تقدمه، وتقييم نتائجه فالمتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء الفهم يكون قادراً على تحديد ما إذا كان قد فهم المادة أم لا، وبالتالي يقرر الاستمرار أو تعديل استراتيجياته (Zimmerman, 2002: 65)

كما ان ما وراء الفهم ذو أهمية كبيرة في حياة الانسان لاتصاله المباشر والفعال في سلوكه عنده المستوى الطبيعي ويدفعه الى المواصلة والعمل ويعطي سلوكه القوة لأنه يساعده في تنشيط التفكير وتنظيم أفكاره، وان الخبرات تزيد من خصوبة خياله، كما يعمل على تحديد السلوك وتوجيهه، لذلك يدفعه للاستمرارية في الحياة (العنكوشي، ٢٠١٧ : ٦١٨) إذ يساهم هذا النوع من الفهم في تمكين الفرد من إدراك طبيعة فهمه وتنظيمه، الأمر الذي ينعكس بشكل ايجابي على قدرته في الاستمرار والمثابرة في مواجهة متطلبات الحياة وتحدياتها المختلفة فالفرد الذي يمتلك مهارات ما وراء الفهم يكون أكثر قدرة على توجيه سلوكه بصورة واعية، لأنه لا يتعامل مع المواقف بشكل عفوي فقط، بل يقوم بتحليلها وتقييمها واتخاذ قرارات مبنية على فهم عميق لذاته وللموقف الذي يواجهه كما يُساهم ما وراء الفهم في تنشيط العمليات الفكرية وتنظيمها، حيث

يساعد الفرد على ترتيب أفكاره، وربطها بصورة منطقية، واستخدامها بطريقة فعّالة في حل المشكلات واتخاذ القرارات وهذا بدوره يمنح السلوك الإنساني نوعاً من الاتساق والقوة، إذ يصبح أكثر توجيهاً وهدفية بدل العشوائية والتشتت. ومن جانب آخر، فإن تراكم الخبرات الحياتية لدى الفرد، عندما يُرافقه وعي ما وراء الفهم، يؤدي إلى زيادة مرونة التفكير وخصوصية الخيال، مما يعزز قدرته على الإبداع والتصور وتوليد البدائل المختلفة في المواقف المتنوعة (Schraw & Dennison, 1994 : 460)

ولا يقتصر دور ما وراء الفهم على الجانب المعرفي فحسب، بل يمتد ليشمل تنظيم السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف، إذ يمكن الفرد من تقييم أفعاله ومراجعتها بشكل مستمر، ومن ثم تعديلها بما يتناسب مع متطلبات الواقع. كما يُسهم في تعزيز الدافعية الداخلية، حيث يشعر الفرد بقدرته على التحكم في تعلمه وسلوكه، مما يدفعه إلى الاستمرار والعمل بثقة أكبر وبذلك، يُعدّ ما وراء الفهم عاملاً مهماً في دعم الاستمرارية في الحياة، من خلال تمكين الفرد من التكيف مع التحديات، وتحقيق التوازن بين متطلبات البيئة وإمكاناته الذاتية، فإن ما وراء الفهم يُمثل آلية تنظيمية عليا تُسهم في تحسين جودة التفكير والسلوك الإنساني، وتعزيز القدرة على التعلم المستمر والتطور الذاتي، مما يجعله عنصراً أساسياً في بناء شخصية متوازنة وقادرة على مواجهة متطلبات الحياة بكفاءة ووعي (Prinz-Weib et al, 2023 : 347)

ويعد ما وراء الفهم من العمليات المعرفية العليا التي تضطلع بدور جوهري في تنظيم التعلم وفهمه، إذ يتجاوز مجرد استقبال المعلومات إلى مستوى أعمق يتمثل في مراقبة الفهم والتحكم فيه وتقييمه بصورة مستمرة فالتعلم لا يكتفي بوعي محتوى المادة التعليمية، بل ينخرط في عملية تحليل ذاتي لمستوى استيعابه، ويعيد فحص فهمه بهدف تحسينه وتطويره ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى ما وراء الفهم بوصفه حالة من الانتباه المقصود والموجه نحو محتوى الفهم ذاته، حيث يقوم المتعلم بتقييم خبرته المعرفية وتحديد مدى دقتها وكفايتها، ولذلك فإن ما وراء الفهم ضرورياً لمهام بشرية فريدة مثل مراقبة الفكر الواعي والتحكم فيه، إذ أن عملية ما وراء الفهم تشير إلى إعادة تحليل عملية الفهم وتقييمه، وهو حالة من الاهتمام المتعمد تجاه محتويات الفهم الواعي، و بمثابة تقييم للوعي التجريبي، كما أن ما وراء الفهم ينطوي على عمليات مستمرة من المراجعة والتقييم، تتضمن الكشف عن مواطن الغموض أو القصور في الفهم، واتخاذ قرارات مناسبة

لمعالجتها، كإعادة القراءة أو استخدام استراتيجيات تعلم بديلة. إلا أن هذه العملية قد لا تكون دائماً دقيقة أو مكتملة، إذ قد تحدث فيها بعض الثغرات التي تؤدي إلى سوء تقدير المتعلم لمستوى فهمه الحقيقي، مما يفتح المجال لظهور حالات مثل شرود الذهن أو الانشغال بأفكار غير مرتبطة بالمهمة التعليمية، الأمر الذي يضعف من جودة التعلم وفاعليته (Chin & Schooler, 2010 : 2)

ومن جهة أخرى، يرتبط تطوير ما وراء الفهم بقدرة المتعلم على تنمية وعيه الذاتي بعمليات تفكيره، وهو ما يمكن تعزيزه من خلال ممارسات معرفية وتأملية تساهم في زيادة الانتباه للعمليات الذهنية فمثل هذه الممارسات تساعد المتعلم على اكتساب رؤية أعمق لكيفية عمل عقله أثناء التعلم، وتمكّنه من ضبط انتباهه وتوجيهه نحو الفهم الحقيقي بدلاً من الانخراط السطحي في المهمة وفي هذا الإطار، يؤكد هوفمان وآخرون (Hofmann et al, 2010) على أن تنمية الوعي بالعمليات الذهنية تساهم في تحسين القدرة على التنظيم المعرفي والانفعالي، وهو ما ينعكس إيجاباً على جودة التعلم وكفاءة الأداء الأكاديمي وعليه، يمكن القول إن ما وراء الفهم يمثل آلية مركزية في تحقيق التعلم الفعّال، كونه يتيح للمتعم فرصة مراقبة فهمه بشكل واعٍ، واكتشاف أوجه القصور فيه، والعمل على معالجتها بطرائق منهجية. كما يساهم في الحد من التشتت الذهني، ويعزز من التركيز والانخراط في المهمة التعليمية، مما يجعله عنصراً أساسياً في تحسين نواتج التعلم عند الطلبة (Hofmann et al, 2010 : 169 – 170)

وقد يساعد ما وراء الفهم الطلبة على اتخاذ قرارات أكثر دقة فيما يتعلق بعملية التعلم، مثل تحديد الوقت المناسب للدراسة، أو اختيار الاستراتيجية الأنسب لفهم النصوص فالوعي بمستوى الفهم يمكّن المتعلم من توجيه جهوده بشكل أكثر كفاءة فعندما يدرك المتعلم تقدمه في الفهم، فإن ذلك يعزز ثقته بنفسه ويزيد من دافعيته للاستمرار في التعلم، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى قدرته على التعلم والانخراط الفعّال في الأنشطة التعليمية (Baker, 1989 : 3)

ويوضح مارزانو وآخرون (Marzano et al, 1988) أهمية ما وراء الفهم بكونه يعكس ادراك الفرد ووعيه بسيرورته المعرفية أثناء أدائه لمهامه المعرفية، ومن جهة أخرى الاعتماد على وعيه لمراقبة نشاطه المعرفي وهو يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول

المعالجات الذاتية و هي تتضمن الوعي والفهم والتحكم و إعادة ترتيب المادة و الاختيار و التقويم (Marzano et al, 1988: 102)

كما يرتبط ما وراء الفهم بتطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتقويم، والتفكير النقدي. إذ يدفع المتعلم إلى فحص المعلومات وتقييمها بدلاً من قبولها بشكل مباشر، مما يعزز قدرته على بناء استنتاجات منطقية واتخاذ قرارات مبنية على فهم عميق (Veenman et al, 2006: 3)

وبناءً على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز في جوانب عدة نظرية وتطبيقية :

الأهمية النظرية :

١- ان البحث الحالي يسهم في اثراء الجانب النظري في علم النفس التربوي من خلال تقديم اطار نظري يوضح مفهوم الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم وبيان طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة بما يضيف معرفة علمية يمكن الاستفادة منها في فهم هذه المتغيرات .

٢- يهتم البحث الحالي بفئة طلبة الجامعة , وهي من أهم فئات المجتمع الجامعي والمجتمع بأكمله لما لها من دور كبير في تنظيم مسارات المجتمع وخلق مظاهر الرقي , والازدهار , والتقدم في الحياة المستقبلية كونهم يمثلون ثروة وطنية لأي بلد من بلدان العالم والإنجازات العلمية التي يقدموها تسهم في تطور البلد وتحمل مسؤوليتها العلمية والتكنولوجية في المجالات كافة .

٣- يرفد مكتبة العلوم التربوية والنفسية العراقية والعربية بدراسة علمية ذات مفاهيم اكاديمية ومعرفية حديثة.

٤- يعد محاولة علمية قيمة لموضوع لم يسبق تناوله من الباحثين في بلدنا العزيز وهو الاستغراق الاكاديمي على حد علم الباحثة .

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذا البحث في إمكانية الإفادة من نتائجه في المجالات التربوية وكما يأتي:-

١- يعد البحث الحالي بداية لجهد علمي يعتمد عليه الباحثين والمختصين بما يوفره من أداة مهمة تستعمل لقياس الاستغراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة , وفئات آخر مقارنة ضمن ثقافتنا المحلية.

٢- يمكن الاستفادة من البحث الحالي في توفير مؤشرات ومعلومات للمتخصصين في المجال التربوي والنفسي حول مستوى الاستغراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

٣- ان الدراسة العلمية لطبيعة ما وراء الفهم يسهم في مساعدة الطلبة على تقييم مستوى فهمهم للنصوص والمحتوى العلمي بشكل دقيق بدل الاعتماد على الشعور الذاتي فقط من خلال الاعتماد على استراتيجيات تعلم مناسبة مثل إعادة القراءة والتلخيص وطرح الاسئلة.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١-درجة الاستغراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢ - درجة ما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة.

٣ - العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة

٤-الفروق في العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور , إناث) والتخصص (علمي , إنساني).

٥- اسهام الاستغراق الأكاديمي في ما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة واسط من كلا الجنسين (ذكور , إناث) ومن التخصص (علمي ,

إنساني) للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) .

تحديد المصطلحات :

أولاً – الاستغراق الأكاديمي (Academic Engagmenm):

عرفه كل من :

- كسنتي ميهالي (Csikszentmihalyi , 2000) :
نشاط الفرد الناتج من الدافعية الداخلية والتي تسهل له الاندماج والاستمتاع في ممارسة الأنشطة الأكاديمية لغرض تحقيق الأهداف المرسومة (Gsikszentmihalyi , 2000 : 49)
- فريديكس وآخرون (Fradricks et al ,2004)
هو مفهوم متعدد المكونات يشير إلى درجة انخراط الطالب النشاط والوعي في العملية التعليمية، ويتجسد في سلوكياته التعليمية، واستجاباته الانفعالية، وعملياته المعرفية أثناء التعلم، بما يعكس مستوى مشاركته، واهتمامه، واستثماره للجهد في الأنشطة الأكاديمية داخل القاعة الدراسية وخارجها (Fredricks et al, 2004: 59)
- بكير وآخرون (Bakker et al , 2007) :
الانهماك والاستغراق والتركيز الشديد في أداء المهام والأنشطة المرتبطة بعملية التعلم والشعور بالاستمتاع والسعادة وإنخفاض الأحساس بالزمن، والمكان، ونسيان الذات عند القيام بالأنشطة الدراسية , (Bakker et al 2007 : 147) .
- التعريف النظري :
اعتمدت الباحثة تعريف فريديكس وآخرون (Fradricks et al ,2004) للاستغراق الأكاديمي لأنها اعتمدت نظريتها في بناء مقياس الاستغراق الأكاديمي كما أنه تعريف يتسم بالدقة والشمولية والحدثة.
- التعريف الإجرائي :
الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم الإجرائية على فقرات المقياس المعد من قبل الباحثة.

ثانياً - ما وراء الفهم (Metacomprehension) :

عرفه كل من :

- فلافل (Flavril, 1979)

وعي الفرد بقدراته، ومراقبته لمشاعره أثناء التعلم، ووضع أهدافه، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحسين فهمه وضبط أدائه المعرفي (Flavril, 1979: 59)

- كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978)

وعي الفرد بعمليات فهمه للنصوص وقدرته على مراقبة هذا الفهم وتقييمه وتنظيمه من خلال استخدام استراتيجيات مناسبة أثناء القراءة وبعدها (Hultsch et al, 1988 :34)

- فاكيتي (Phakiti, 2006)

يشير الى امكانية المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية والخبرانية وامكاناته من تنسيق عمليتي الفهم والعلم من خلال استراتيجيات التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم (Phakiti, 2006 : 53)

- التعريف النظري :

اعتمدت الباحثة تعريف كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978) لما وراء الفهم كونها تبنت مقياس (Moore et al , 1997) الذي تم بناؤه وفق انموذجهما .

- التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم الإجرائية على فقرات المقياس الذي اعتمدته الباحثة.

الفصل الثاني

إطار نظريّ

المحور الاول : الاستغراق الاكاديمي (Academic Engagment)

مفهوم الاستغراق الاكاديمي :

ان من المقومات الأساسية التي من شأنها ان تسهم في تمتع الطالب الجامعي بحياة دراسية ناجحة ومثمرة هي حالة الاستغراق الأكاديمي، إذ إن قدرة المتعلم على تحقيق مستوى مرتفع من الانخراط والاندماج النفسي والمعرفي في الأنشطة التعليمية تمثل خطوة جوهرية نحو تحقيق النجاح الأكاديمي والحياتي. فالاستغراق الأكاديمي يعكس حالة من التفاعل الإيجابي مع متطلبات التعلم، الأمر الذي يسهم في توليد دافعية ذاتية لدى الطالب تدفعه إلى أداء المهام الدراسية بكفاءة ورغبة، بعيداً عن الشعور بالملل أو الضجر. (Mishra & Rath, 2015: 13)

اذ يُعدّ الاستغراق الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميدان علم النفس التربوي، وقد حظي باهتمام متزايد في الدراسات المعاصرة بوصفه أحد المؤشرات الأساسية على جودة العملية التعليمية وفعاليتها إذ يشير هذا المفهوم إلى درجة انخراط الطلبة في الأنشطة التعليمية، ومدى تفاعلهم المعرفي والانفعالي والسلوكي مع متطلبات التعلم داخل البيئة الجامعية. وقد أصبح الاستغراق الأكاديمي محورياً رئيسياً في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، والنجاح الأكاديمي، والاستمرار في التعليم، لما له من دور في تعزيز دافعية الطلبة ورفع مستوى أدائهم. (Fredricks et al, 2004 : 59)

ويرتبط مفهوم الاستغراق الأكاديمي ارتباطاً وثيقاً بنظرية التعلم البنائي، التي تؤكد أن المتعلم ليس متلقياً سلبياً للمعرفة، بل مشاركاً نشطاً في بنائها. ومن هذا المنطلق، فإن الاستغراق يعكس حالة من التفاعل الديناميكي بين الطالب والبيئة التعليمية، حيث يسهم في توجيه الجهد والانتباه نحو مهام التعلم بشكل مستمر ومنظم وقد أشار (Skinner & Belmont, 1993) إلى أن الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من الاستغراق الأكاديمي يكونون أكثر مثابرة، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات الدراسية، مقارنة بغيرهم من الطلبة الأقل استغراقاً (Skinner & Belmont, 1993 : 571)

ويعد الاستغراق الأكاديمي بمثابة قوة دافعة لنجاح المتعلم في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية وتحسين جودة أدائه لهذه المهام إذ تمدّه بالطاقة اللازمة للتحكم على انفعالاته السلبية والتحرر منها وتكسبه القدرة على الإدارة الذاتية وزيادة الدافعية وبالتالي تطوير الأداء باتجاه أداء المهام بنجاح وبإطار متسق يتكامل فيه الأداء الجيد مع الاستمتاع الشخصي والصفاء الذهني ويرتبط الاستغراق الأكاديمي بالدافعية الداخلية تكون من داخل المتعلم نفسه ولا ترتبط بالدافعية الخارجية (المكافأة)، إذ تؤدي الأولى دوراً مهماً في عملية التعلم والإنجاز وترتبط بالمشابة والتعلم والأداء الجيد وتسهم في الحفاظ على شعور المتعلم بحالة الاستغراق الأكاديمي المثلى تجعل المتعلم مستغرقاً بالنشاط أو المهمة التي حركت دوافعه وجعلته في حالة من الاندماج العالي مع المهمة (Freed et al, 1997 : 50)

كما أكد كلين وكونيل (Klem & Connell, 2004) أن الاستغراق الأكاديمي يعكس استثماراً نفسياً ومعرفياً لطاقت الطلبة وجهودهم، يتم توجيهه نحو التعلم والفهم العميق والسعي إلى التمكن من المعرفة والاستمتاع بها (Klem & Connell, 2004: 262)

ويرى فيليبس (Philips, 2005) أن الاستغراق الأكاديمي يعكس انغماس عميق للطلاب في نشاط أكاديمي ما، إذ يتم تركيز الانتباه تماماً على المهمة قيد التنفيذ، وفيها يبذل الطالب أقصى ما لديه من طاقة وجهد، كما وترتبط خبرة الاستغراق الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية التي تؤثر على أداء المتعلم بالعمل للمهمة الدراسية بحب وشغف واستمتاع عالي برغبة داخلية من ذات المتعلم نفسه سعياً منه في تحقيق شعور المتعة والبهجة في التعلم وإن خبرة الاستغراق الأكاديمي هي من تسهم في الحفاظ على هذا الشعور والاستمرار به (Philips, 2005: 333)

والاستغراق الأكاديمي بناء على ما جاء به ديرنتل وآخرون (Derntl et al, 2005) أنها طاقة باعثة للقدرة والدوافع الذاتية مركزة بالكامل على تنظيم العمليات الإجرائية بشكل إيجابي مما يعكس مستوى متقدماً من الاندماج العقلي والانفعالي، إذ يشعر الطالب بانغماس كامل في النشاط الذي يؤديه، بحيث تتلاشى المشتتات الخارجية ويصبح أكثر تركيزاً وتوحداً مع المهمة التعليمية ويتميز الاستغراق الأكاديمي بقدرته على تحقيق توازن دقيق بين مستوى التحدي الذي تفرضه المهمة وقدرات الطالب، الأمر الذي

يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاستمرار في الأداء ويرتبط هذا الاستغراق بحالة من المثابرة والتأثير الانفعالي الإيجابي، حيث يؤدي الانخراط العميق في التعلم إلى تعزيز مشاعر الرضا والإنجاز، مما يدفع الطالب إلى مواصلة الأداء بكفاءة عالية دون الشعور بالإجهاد النفسي ولا يقتصر الاستغراق الأكاديمي على مجرد المشاركة الظاهرية في الأنشطة التعليمية، بل يتضمن حالة إدراكية داخلية تتجسد في وعي الطالب بذاته وقدرته على تنظيم انفعالاته والسيطرة عليها، فضلاً عن تحرره النسبي من الضغوط النفسية التي قد تعيق أدائه كما يسهم هذا الاستغراق في تنمية مهارات التفكير العليا، ولا سيما مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، من خلال التفاعل العميق مع المحتوى التعليمي وعند بلوغ مستويات متقدمة من الاستغراق الأكاديمي، يصل الطالب إلى ما يمكن وصفه بالأداء الأمثل، حيث يشعر بالنجاح في إتقان المهام وجودة إنجازها، ويستمتع بعملية التعلم ذاتها. كما يسهم هذا المستوى من الاستغراق في تطوير مهاراته بصورة مستمرة، نتيجة الانخراط المتواصل والتفاعل الإيجابي مع الخبرات التعليمية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيله الأكاديمي ونموه الشخصي (Derntl et al., 2005: 111 - 112).

واكد داوسون (Dawson,2008) على ان الاستغراق الأكاديمي كحالة انغماس ايجابي في أنشطة التعلم يحدث عند الطلبة عندما يكونون قادرين على أن يوازنوا بين التحديات التي تواجههم وبين ما يمتلكونه من مهارات تعليمية سابقة للمهام المثيرة للانتباه بوجود دافع داخلي قوي في السيطرة على الموقف التعليمي المشكل أو المتحدي (Dawson,2008 : 24) , ويشترط ان يكون هذا التحدي في مستوى إمكانية الطالب وإذا ما كان دون المستوى المطلوب فإن حالة الاستغراق يشوبها شيء من القلق والاكتئاب , فحالة الاستغراق الأكاديمي ترتبط بقدرات المتعلم الشخصية وقدرته على التوجه نحو مهمة تعليمية معينة حتى وإن كانت فوق مستوى قدراته كون هذا الموقف يعد دافعاً ينبع من داخل المتعلم نحو مواجهة هذا التحدي (الموقف التعليمي المشكل) (الاعسر وكفاي , ٢٠٠٠ : ٢٨١)

وأشار كل من سكينر وآخرون (Skinner et al, 2008) إلى أن الاستغراق الأكاديمي يتمثل في التفاعل النشط والبناء والمستمر للطلبة مع بيئتهم التعليمية، سواء كانت اجتماعية أم مادية، حيث يتجلى ذلك من خلال المشاركة الفعالة والتركيز المستمر في الأنشطة التعليمية , كما اشاروا الى ان الاستغراق

الأكاديمي يشمل مجموعة من المهارات والعمليات المعرفية والسلوكية التي يكتسبها الطالب من خلال مشاركته الفاعلة في الأنشطة والمهام التعليمية إذ يتيح هذا الاستغراق للطلبة أداء مهامهم الأكاديمية بكفاءة، ويعزز قدرتهم على تحمل المسؤولية وتحقيق جودة الأداء. ويشمل ذلك امتلاك مهارات تنظيمية، وخبرات معرفية، وقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين داخل البيئة التعليمية، فضلاً عن الإبداع في إنجاز المهام الدراسية. (Skinner et al., 2008: 765)

وقد اشار بليشون وآخرون (Appleton et al, 2008) الى ان أثر الاستغراق الأكاديمي لا يقتصر على الجانب التحصيلي فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، حيث يساهم في تعزيز الشعور بالانتماء، والرضا عن الحياة الجامعية، وتقليل مستويات القلق والتسرب الدراسي. كما أن الطلبة المنخرطين أكاديمياً يكونون أكثر تفاعلاً مع زملائهم وأساتذتهم، مما يساعد على بناء علاقات إيجابية داخل البيئة التعليمية ومن هذا فان الاستغراق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية الإيجابية لدى الطلبة. (Appleton et al, 2008 : 29)

ويُعد الاستغراق الأكاديمي عاملاً حاسماً في تفسير النجاح الأكاديمي، إذ تشير العديد من الدراسات كدراسة كو (Kuh, 2009) الى وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى استغراق الطلبة وتحصيلهم الدراسي فالطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الاستغراق يكونون أكثر التزاماً، وأكثر قدرة على تنظيم وقتهم، وأكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات تعلم فعّالة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي فأن الاستغراق الأكاديمي يُعد من أفضل المؤشرات التنبؤية بنجاح الطلبة في التعليم العالي (Kuh, 2009 : 75) .

واشار ريفي وتسنگ (Reeve & Tseng, 2011) الى ان الاستغراق الأكاديمي يعكس مدى مشاركة الطالب النشطة في نشاط تعليمي (Reeve & Tseng, 2011 : 150)، فيما يرى أولين وآخرون (Ullen et al, 2012) ان الاستغراق الأكاديمي يمثل قوة ذات دور كبير في نجاح الفرد في الفعالية الدراسية التي يمارسها، فهو يزوده بطاقة ونشاط وقدرة على الوعي الذاتي، والتحكم والسيطرة على انفعالاته والتحرر من الضغوط النفسية، ويمكنه من تطوير أدائه وزيادة دافعيته، وحل المشكلات المتوقعة Ullen (et al, 2012 : 167)

وأشار باكير وآخرون (Bakker et al 2017) الى ان الاستغراق الأكاديمي يعبر عن الحالة التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم وممارسة الأنشطة الأكاديمية سواء في المدرسة، أو في المنزل والاستغراق والتركيز الشديد في أداء المهام والأنشطة المرتبطة بعملية التعلم، والشعور بالاستمتاع والسعادة، وانخفاض الإحساس بالزمن والمكان، ونسيان الذات عند القيام بالأنشطة الدراسية، ويتحدد بالمكونات التالية: الاستغراق في الدراسة والاستمتاع بالدراسة والدافعية الداخلية للدراسة (147: Bakker et al,2017)

و يشير الاستغراق الأكاديمي إلى مقدار الوقت الذي يشارك فيه الطلاب بفعالية في الأنشطة التعليمية، سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، وهو بذلك يمثل المدى الذي يكون لدى المتعلمين دافعية، والتزام، ولديهم أيضا شعور بالانتماء والإنجاز، وكذلك علاقة طيبة بأقرانهم (عبد السميع، ٢٠١٩، ٢٤)

وفي ضوء التحولات التكنولوجية المتسارعة والمختلة، أصبح للاستغراق الأكاديمي مكونات جديدة تتعلق بالتعلم الرقمي والبيئات الافتراضية، حيث لم يعد التفاعل مقتصرًا على القاعات الدراسية التقليدية، بل امتد إلى المنصات الإلكترونية ويستلزم ذلك إعادة النظر في آليات تعزيز الاستغراق لدى الطلبة، من خلال تصميم بيئات تعليمية تفاعلية تدعم المشاركة النشطة، وتوظف التكنولوجيا بشكل فعال وقد أشار بوند وآخرون (Bond et al., 2020) الى أن استخدام التقنيات الرقمية يمكن أن يسهم في تعزيز الاستغراق الأكاديمي إذا ما تم توظيفها بطريقة تربوية سليمة (56 : Bond et al., 2020)

خصائص الاستغراق الأكاديمي :

يُصَف الطلبة ذوو الاستغراق الأكاديمي بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تمثل استعدادات إيجابية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، ومنها ما يلي:

- ١- يُظهرون استعداداً لتقديم المساعدة للآخرين دون انتظار طلب مباشر، كما يتسم سلوكهم بالعفوية والبساطة بعيداً عن التكلف.
- ٢- يُعَدّ الفضول المعرفي وحب الاستطلاع من أبرز خصائصهم، إذ يسعون باستمرار إلى اكتشاف معارف وخبرات جديدة، مما يعزز من نموهم الأكاديمي وتطور مهاراتهم
- ٣- يمتلك الطلبة ذوو الاستغراق الأكاديمي قدرة عالية على مواجهة التحديات، إذ يتعاملون مع المشكلات بطريقة مرنة تتسم بالابتكار والارتجال، خاصة في المواقف غير المتوقعة. وتُعد هذه القدرة مؤشراً على انخراطهم العميق في النشاط التعليمي، حيث يوظفون إمكانياتهم المعرفية والانفعالية لتحقيق أفضل أداء ممكن، فالأفراد المنخرطين بعمق في الأنشطة يتميزون بسمات مثل الفضول، والانفتاح، والميل إلى الاستكشاف، وهي خصائص تدعم حالة الاستغراق وتعزز استمراريتها (Csikszentmihalyi, 2003: 4)

٤- يُظهر هؤلاء الطلبة مستويات أعلى من التفاعل مع المحتوى الدراسي، إذ يستفيدون بشكل أكبر من المادة التعليمية المقدمة، ويشاركون بفاعلية في الأنشطة الصفية، كما يتمتعون بعلاقات إيجابية وداعمة مع المعلمين. تسهم هذه العوامل مجتمعة في خلق بيئة تعليمية محفزة تعزز من تحصيلهم الأكاديمي وتزيد من فرص نجاحهم وأن الطلبة المنخرطين أكاديمياً تتاح لهم فرص أكبر للتعلم الفعّال، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الدراسي (Baker et al., 2008: 1877)

٥- يتميز الطلبة الذين لديهم استغراق في النشاطات التعليمية والأكاديمية بقدرتهم على التحكم في أنشطتهم التعليمية، حيث تتسم استجاباتهم بالانسجام مع متطلبات المهام الأكاديمية. ولا يقتصر دافعهم على تحقيق النجاح أو تجنب الفشل، بل يتجاوز ذلك إلى الشعور بالمتعة والرضا الناتج عن أداء المهمة ذاتها، وهو ما يعزز دافعيتهم الداخلية ويزيد من حماسهم لإنجاز المهام بدقة وكفاءة عالية (محمود، ٢٠٠٩: ١٤٤-١٤٦)

مقومات الاستغراق الأكاديمي :

اتفق بعض المختصين امثال تننبوم واخرون (Tannenbaum et al., 1999) وفيغا (, Veiga 2016) على صياغة الاستغراق الاكاديمي بوصفه بناءً متعدد الأبعاد، وله مجموعة من المقومات المتكاملة التي تعكس درجة اندماج الطالب في العملية التعليمية وتمثل هذه المكونات مؤشرات أساسية لفهم طبيعة انخراط الطلبة في التعلم، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

١- التوازن بين التحدي والمهارة (Challenge–Skill Balance)

يشير هذا المقوم إلى وجود حالة من التوافق بين مستوى قدرات الطالب ومهاراته من جهة، ومتطلبات المهمة التعليمية من جهة أخرى. فعندما تكون المهام الدراسية متناسبة مع إمكانيات الطالب، يشعر بالقدرة على الإنجاز دون قلق أو ملل، مما يعزز اندماجه في النشاط. أما إذا زاد مستوى التحدي بشكل يفوق قدراته فقد يؤدي ذلك إلى الإحباط، في حين أن انخفاض مستوى التحدي قد يؤدي إلى الشعور بالرتابة لذلك فإن تحقيق هذا التوازن يُعد شرطاً أساسياً للوصول إلى الاستغراق الأكاديمي.

٢- وضوح الأهداف (Clear Goals)

يتعلق بمدى إدراك الطالب لما هو مطلوب منه بشكل واضح ومحدد أثناء أداء المهام الدراسية. فكلما كانت الأهداف التعليمية واضحة، زادت قدرة الطالب على توجيه جهوده وتنظيم سلوكه نحو تحقيقها كما يعزز وضوح الأهداف شعور الطالب بالثقة واليقين، ويقلل من التشتت، مما يسهم في رفع مستوى تركيزه واستغراقه في التعلم.

٣- التركيز التام في المهمة (Concentration on Task)

يمثل جوهر الاستغراق الأكاديمي، ينخرط الطالب بشكل كامل في أداء المهمة، ويصل إلى درجة عالية من التركيز تجعله أقل تأثراً بالمشتتات الخارجية. وفي هذه الحالة، يشعر الطالب بما يشبه "الانجذاب"

نحو المهمة، بحيث يصبح أداؤه تلقائياً وسلساً. ويُعد هذا التركيز العميق عاملاً مهماً في تحسين جودة التعلم وزيادة كفاءة الأداء الأكاديمي.

٤- تلاشي الشعور بالذات (Loss of Self-Consciousness)

يشير إلى انخفاض وعي الطالب بذاته أثناء أداء النشاط، حيث يقل اهتمامه بتقييم الآخرين له أو بمظهره الخارجي، وينصب تركيزه بالكامل على المهمة. وفي هذه الحالة، يصبح الطالب أكثر اندماجاً وتوحداً مع النشاط التعليمي، مما يعزز من مستوى استغراقه ويزيد من فاعلية تعلمه، لأنه يتحرر من القلق الاجتماعي أو الخوف من الفشل (Tannenbaum et al., 1999 : 13 - 14).

٥- الإحساس بالتحكم والسيطرة (Sense of Control)

يعكس شعور الطالب بقدرته على التحكم في مجريات أدائه وفي متطلبات المهمة. فعندما يشعر الطالب بأنه يمتلك زمام الأمور، تزداد ثقته بنفسه ويصبح أكثر استعداداً للاستمرار في النشاط. كما يساهم هذا الإحساس في تقليل القلق وتعزيز الاستقرار النفسي أثناء التعلم.

٦- التحول في إدراك الزمن (Transformation of Time)

في حالة الاستغراق الأكاديمي، قد يفقد الطالب الإحساس الطبيعي بالوقت، إذ يشعر بأن الزمن يمر بسرعة أو ببطء بشكل مختلف عن المعتاد ويعد هذا التغير في إدراك الزمن مؤشراً على درجة الانغماس العميق في النشاط، حيث يكون تركيز الطالب موجهاً بالكامل نحو المهمة دون الانتباه للعوامل الخارجية.

٧- الاستمتاع الذاتي Autotelic experiences

هي غاية كون المرء في حالة اندماج، وتمثل إحساس يمتلك الطلبة بالقيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية في حد ذاته دون انتظار لإثباتات أو مكافآت أو فائدة في المستقبل (Veiga , 2016 : 814)

العوامل المؤثرة على الاستغراق الأكاديمي :

- ١- التوافق النفسي للفرد، وقدرته على تحقيق الاستقلال النفسي، وشعوره بهويته كفرد مستقل.
- ٢- الوضع الاقتصادي والمعيشي والمستوى الاقتصادي للأسرة. فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة، انعكس ذلك على الاستغراق الجامعي والأكاديمي للطالب، والعكس صحيح.
- ٣- تحفيز دافعية الطلاب وتوفير فرص التعلم اللازمة، والكشف عن قدراتهم، وتحديد إمكاناتهم، وموائمة المنهج الدراسي مع قدراتهم.
- ٤- غرس روح التنافس بين الطلاب لتحقيق ميزة تنافسية في اكتساب المعرفة والمعلومات وتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
- ٥- تشجيع الطلاب على العمل الجماعي، وتنمية روح التعاون والمشاركة الفاعلة بينهم استعداداً للمسؤوليات المستقبلية التي تنتظرهم (الزهراني، ٢٠٠٥ : ٥٣)

النظريات والنماذج التي فسرت الاستغراق الأكاديمي :

أولاً : نظرية المشاركة استن (Astin, 1984) :

يعد استن (Astin, 1984) من أهم الباحثين المختصين الذين اهتموا بدراسة تأثير المؤسسة الجامعية على الطلبة ، إذ يعكس تطور الطالب ونموه في مرحلة التعليم الجامعي تولد قدراً من الارتباك والتعقيد ينتج من تعدد المشكلات التي تمت دراستها في هذا المجال فعندما اقترح أستن النظرية التنموية لطلبة الجامعة التي تضمنت الاستغراق تعبيراً عن مدى مشاركة الطالب الفاعلة في النشاطات والممارسات الأكاديمية (Astin, 1984:297) ويبين صاحب هذه النظرية (المشاركة) في ان الطلبة يتعلمون عندما يشاركون والمشاركة نفسها لدى أستن تعرف بأنها مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في خبرات أكاديمية، وعلى هذا فالطالب الذي يشارك بدرجة كبيرة في الانشطة الدراسية في المؤسسة الجامعية هو الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة، ويقضي معظم وقته في داخل الحرم الجامعي، ويساهم بفعالية في

المنظمات الطلابية، ويتفاعل كثيراً مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الآخرين، وعلى العكس من ذلك الطالب غير المشارك هو الذي يهمل دراسته، ويقضي القليل من الوقت في داخل الحرم الجامعي، ويمتنع عن اداء الانشطة الخارجية، ولا يتفاعل الا نادرا مع أعضاء هيئة التدريس (Astin, 1993:66)

وتؤكد النظرية على أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من خلال المشاركة والتفاعل اللذين يصبان في مصلحتهم في نهاية المطاف ووصف أستن عملية الاستغراق أو المشاركة بأنها مقدار الطاقة النفسية والجسدية التي يستثمرها الطالب في التجارب الأكاديمية، مثل المشاركة الفعالة في المنظمات الطلابية والتفاعل مع أقرانه وأعضاء هيئة التدريس من الواضح أن الطلاب الذين يشاركون على نطاق واسع هم أولئك الذين يبذلون جهدا كبيرا في تعليمهم، ويقضون معظم وقتهم في الحرم الجامعي، ويساهمون بنشاط في أنشطة الجامعة، ويحافظون على تفاعلات قوية مع أعضاء هيئة التدريس (Astin, 1993 : 130) .

وقد أكدت نظرية المشاركة على خمس امور هي:

- ١- ان الاستغراق الاكاديمي يشير الى استثمار الطاقة البدنية والنفسية في مختلف الأشياء والموضوعات
 - ٢- الاندماج يكون بدرجات متباينة عند الطلبة ، وكذلك يختلف مستوى اندماج الفرد من موضوع لآخر .
 - ٣- يتمتع الاندماج بخصائص كمية وكيفية.
 - ٤- تتناسب كمية تعلم موضوع ما مع كمية اندماج الطالب مع هذا الموضوع.
 - ٥- ترتبط كفاءة الممارسة التعليمية بأستغراق الطلبة.
- وفي نظرية المشاركة لاستن هناك ثلاث مكونات رئيسية للمشاركة الفاعلة للطلبة في الاستغراق الاكاديمي وهي:

- ١- المشاركة الاكاديمية تشير الى مجموعة من الخصائص والسمات وانواع السلوك المركبة الى اي حد يعمل الطالب بجد في دراسته، وعدد الساعات التي يقضيها في الدراسة، والاهتمام بالمنهج ، وعادات الدراسة الجيدة.
- ٢- المشاركة مع أعضاء هيئات التدريس أن مشاركة الطالب مع أعضاء هيئة التدريس ترتبط بقوة برضا الطالب عن خبرته الجامعية فالطالب الذي يتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس يختبر الرضا عن جميع

ملاح خبرته في المؤسسة التعليمية أكثر من الطلبة الآخرين بما تتضمنه هذه الخبرات من صداقات من الطلبة الآخرين، وتنوع المقررات الدراسية، والبيئة التعليمية وحتى ادارة المؤسسة الجامعية.

٣- المشاركة مع الاقران : يعتقد استن ان جماعات الاقران قد تكون العنصر الأهم الذي يؤثر في النمو المعرفي والوجداني للطالب، اذ ان علاقات الطلبة مع بعضهم البعض بما في ذلك مناقشة محتوى المقرر الدراسي مع الطلبة الآخرين، والعمل في مشروعات جماعية، وتدريس طلاب آخرين، ترتبط ايجابيا بتحسين التقديرات، والتخرج بمرتبة عالية وتعلم مهارات لمواجهة المشكلات وحلها، والقدرة على القيادة (Astin, 1999:66)

ثانياً : نظرية الاستغراق الاكاديمي لـ (كسنتي ميهالي , 2000) Academic flow theory

أشار كسنتي ميهالي (Csikszentmihalyi, 2002) إلى أن الاستغراق الاكاديمي يحدث من خلال الرغبة الكبيرة والجودة في الجهد المبذول ، وتوصل من خلاصة العديد من الأبحاث التي هدفت الى التعرف على كل ما يمكن أن يجعل الطلاب يشعرون بالسعادة والمتعة والبهجة والمشاركة والاستغراق اثناء اداء المهام والاعمال الدراسية التي يقومون بها ، وقد توصل إلى أن البشر باختلاف جنسياتهم وانتماء انهم يتشابهون في اندماجهم بأعمالهم المفضلة ، وأشار كسنتي ميهالي إلى أن الأفراد يدخلون في حالة الاستغراق عند الانسجام والاندماج التام في العمل مع الشعور بقيمة الذات، كما أكد على أن الاستغراق يمنح الفرد فرصة تجاهل المشاعر السلبية ومصادر التهديد، والاتجاه نحو تأسيس نظام مرن يدفعه نحو تنمية وتطوير نفسه، ولاحظ كسنتي ميهالي أثناء إجرائه للأبحاث أن حالة الاستغراق لا تتعلق بالمرودود المالي، فهناك الكثير من الناس الذين يمارسون أعمال دون مردود مالي ، اذ يكون العمل الذي يمارسونه هو الهدف الذي يمنح الفرد الشعور بالمتعة وبقيمة الذات (Hager, 2015 : 176) ، ومن هذا المنطلق توصل الى ان الاستغراق الاكاديمي يعكس نشاط الطالب الناتج من الدافعية الداخلية والتي تسهل له الاستغراق في ممارسة الانشطة الاكاديمية لغرض تحقيق الأهداف المرسومة (payne,2000:

وتشير حالة الاستغراق الى قوة دافعة كبيرة عندما يندمج الفرد اندماجاً كلياً في النشاط والذي يعكس مستوى عالياً من التقدير الذاتي يؤدي الى الاستمتاع بالإداء ،فالدافعية الداخلية لممارسة أي نشاط تستمر ما لم يكن هنالك متعة ،وان كسنتي ميهالي ذكر ان الاستغراق الاكاديمي قوة تتزايد على أساس علاقتها بهدف الفرد ودرجة اهتمامه ومدى تركيزه ونمو مهاراته ،والاستغراق خبرة ذاتية وتمثل ظاهرة ايجابية تتحقق عندما يذوب الفرد بالمهام والأعمال مقترناً بحالة من الابتهاج تعطي معنى للحياة ويكون هنالك هدف محدد يسعى الفرد لتحقيقه والوصول اليه ، وتمثل حالة الاستغراق العامل الأهم في تكوين الهدف والمعنى للحياة وبالتالي تدفع الفرد الى الابداع والتميز ، وترى النظرية ان الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من المهارات ومستوى مرتفع من التحديات (أو العكس) لا يجدون غالباً تناسق بين المهارات والتحديات عندما يكون كلاهما أعلى من المتوسط الفردي، وترى النظرية انه في ميدان التعليم، فإن مفهوم الإفراط في التعلم يلعب دوراً في قدرة الطالب على تحقيق الاستغراق وأشار كسنتي ميهالي بأن التعلم الزائد يمكن العقل من التركيز على تصور الأداء المطلوب تحقيقه (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2006)

(: 89)

بالتالي يحصل الاستغراق الاكاديمي حينما تمثل البيئة الاكاديمية خبرة ايجابية لدى الطلبة يشعرون من خلالها بالسعادة والبهجة مما يقود الى فقدان جزء من الشعور والتفكير اثناء ممارسة مهامهم الدراسية سواء في البيئة الاسرية او في البيئة الاكاديمية كما ان تركيز الطلبة في المهمة التي يكلفون فيها يؤدي الى نتائج ايجابية لان المتعلم يستغرق بكامل منظوماته الشخصية دون افتقاد للوجهة والمسار مع اسقاط للوقت او الزمن من الحسابات ،بمعنى ان تبقى الفعاليات ممتدة وسارية الى ان يتم انجاز المهمة مهما طالت المدة الزمنية (Fredricks et al, 2016: 20)

فقد اشار كسنتي ميهالي (Csikszentmihalyi, 1990) الى ان أداء الطالب للمهام والأنشطة التي تمثل أهمية بالنسبة له يرتبط بوجود مهام مثيرة للاهتمام وتكون هذه المهام مثيرة للتحدي، ودافعاً داخلياً نحو هذه المهام لكنهما غير كافيين لحدوث حالة الاستغراق الأكاديمي الجيد عند الطلبة بل يستوجب وجود توازن بين التحدي والمهارة بأداء المهام الصعبة ووجود دافع يحرك الطالب نحو تلك المهام والنشاطات التي تحدث هذا التوازن بمعنى آخر ينشأ الاستغراق الأكاديمي من التوازن بين التحدي والمهام

المثيرة للتحدي بوجود دافع داخلي قوي يتناسب مع قدرات الطالب على أداء هذه المهام بفاعلية وتركيز عالي على المهمة دون غيرها من المهام ، ولذلك بين كسنتيميهالي ان الاستغراق الأكاديمي يشير الى استغراق الطالب في أداء المهام الأكاديمية والدراسية بأقصى قدراته وبسرعة وتركيز كبيرين، وسيطرة على الموقف التعليمي مع حالة وجدانية ينعدم معها إدراك الوقت ومتطلبات الذات، ويغلب عليها الشعور برضا وقبول وإشباع أكاديمي كبير (Csikszentmihalyi, 1990: 86 - 87)

ثالثاً : انموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al, 2004)

يُعد انموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) من أهم النماذج النظرية التي فسّرت مفهوم استغراق الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، إذ ينظر إليه بوصفه بناءً متعدد الأبعاد يتكوّن من ثلاثة مكونات رئيسية مترابطة، هي: الاستغراق السلوكي، والاستغراق الانفعالي، والاستغراق المعرفي ويؤكد هذا الانموذج أن التعلم الفعّال لا يتحقق من خلال بعد واحد فقط، بل من خلال تكامل هذه الأبعاد الثلاثة في سلوك الطالب داخل البيئة التعليمية ويعكس هذا الانموذج فهماً عميقاً لطبيعة التعلم بوصفه عملية ديناميكية تتضمن تفاعلاً مستمراً بين الجوانب السلوكية والانفعالية والمعرفية لدى المتعلم، حيث لا يمكن فصل هذه الجوانب عن بعضها البعض في الواقع التعليمي. فالطالب الذي يشارك سلوكياً في الأنشطة الصفية، ويشعر في الوقت ذاته بالاهتمام والانتماء، ويوظف استراتيجيات تفكير عميقة، يكون أكثر قدرة على تحقيق تعلم ذي معنى واستيعاب مستدام للمادة الدراسية (Fredricks et al, 2004: 60) .

كما يشير هذا الانموذج إلى أن الاستغراق الأكاديمي لا يقتصر على المظاهر السطحية للمشاركة، بل يتجاوز ذلك ليشمل عمق التفاعل العقلي والانفعالي مع محتوى التعلم ، إذ ان المشاركة الحقيقية لا تُقاس فقط بالحضور أو أداء الواجبات، وإنما بمدى اندماج الطالب فكرياً وشعورياً مع ما يتعلمه، وقدرته على ربط المعرفة الجديدة بخبراته السابقة، وتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة ، ومن جانب آخر، يؤكد الانموذج على أن البيئة التعليمية تؤدي دوراً محورياً في تعزيز أو إضعاف الاستغراق الأكاديمي، إذ إن توفير مناخ تعليمي داعم يتسم بالتفاعل، والتشجيع، وإتاحة الفرص للمشاركة، يسهم في تنمية المكونات الثلاثة للاستغراق فأساليب التدريس الحديثة التي تعتمد على الحوار، والتعلم النشط، والعمل التعاوني،

تُعزز من الاستغراق السلوكي، بينما يسهم الدعم النفسي والعلاقات الإيجابية داخل الصف في تنمية الاستغراق الانفعالي، في حين تعمل المهام التي تتطلب التفكير والتحليل على تعزيز الاستغراق المعرفي (Kuh, 2009: 5)

فضلاً عن ذلك، يبرز النموذج أهمية دور المعلم بوصفه عاملاً حاسماً في تفعيل الاستغراق الأكاديمي، من خلال قدرته على تصميم أنشطة تعليمية محفزة، وتقديم تغذية راجعة بناءة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة كما أن وضوح الأهداف التعليمية وتنظيم المحتوى الدراسي يساهمان في توجيه انتباه الطلبة وزيادة اندماجهم في التعلم (Fredricks et al, 2004: 60) .

وبذلك يُعد هذا الانموذج إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم الفروق الفردية بين الطلبة، إذ يوضح أن انخفاض التحصيل الدراسي لا يرتبط بالقدرات العقلية فقط، بل قد يكون نتيجة ضعف في أحد أبعاد الاستغراق الأكاديمي لذلك، فإن تعزيز هذه الأبعاد يُعد مدخلاً أساسياً لتحسين جودة التعلم ورفع كفاءة الأداء الأكاديمي لدى الطلبة (Appleton et al, 2008: 94) .

فالاستغراق الأكاديمي وفق هذا الانموذج يمثل حالة متكاملة من التفاعل الإيجابي بين الطالب وبيئته التعليمية، تتجلى في السلوك والمشاعر والعمليات المعرفية، وتسهم في تحقيق تعلم عميق ومستدام، الأمر الذي يجعل منه متغيراً أساسياً في الدراسات التربوية المعاصرة ولذلك يمثل أحد العناصر الأساسية لتحقيق وبلوغ النجاح في العملية التعليمية حيث يرتبط الاندماج الدراسي بالعديد من المخرجات الايجابية للعملية التعليمية منها الأداء الأكاديمي المرتفع، والتوافق في صورته الايجابية، والاتجاهات الايجابية نحو العملية التعليمية، ونحو الذات (Fredricks & Mecskey, 2012: 81) وبذلك اشاروا فردركس وزملاؤه الى ان الاستغراق الاكاديمي يشير الى أنه مفهوم متعدد المكونات يشير إلى درجة انخراط الطالب النشاط والواعي في العملية التعليمية، ويتجسد في سلوكياته التعليمية، واستجاباته الانفعالية، وعملياته المعرفية أثناء التعلم، بما يعكس مستوى مشاركته، واهتمامه، واستثماره للجهد في الأنشطة الاكاديمية داخل القاعة الدراسية وخارجها (Fredricks et al, 2004: 59)

ونظر كل من فريدركس وآخرون (Fredricks et al, 2004) إلى الاستغراق الأكاديمي على أنه بنية متعددة الأوجه مترابطة ديناميكياً لا تعمل بمعزل عن بعضها وتشمل ثلاثة مكونات هي :

١- الاستغراق المعرفي: يتضمن اهتمام الطلاب باستثمار الجهد لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للمهام المختلفة، وهذا يتجسد من خلال شعوره بالسعادة عند مواجهة التحديات.

٢- الاستغراق السلوكي: يتضمن امتثال الطلاب للقواعد التربوية والتعليمية في المؤسسة التعليمية ، والمبادرة بالأسئلة والحوار مع المعلم، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، واتخاذ بعض القرارات التربوية والتعليمية.

٣- الاندماج الوجداني يتضمن مشاعرهم عن المدرسة والمعلمين والأقران، وإحساسهم بأهميتها وتقدير النجاح فيها (Fredricks et al, 2004: 62 – 63)

مبررات تبني الانموذج :

تبنت الباحثة انموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) للاستغراق الأكاديمي للمبررات الآتية:

- ١- تناول هذا الانموذج مفهوم الاستغراق الأكاديمي بشكل صريح ومباشر.
- ٢- وضع الانموذج تعريف صريح ومنطقي لمفهوم الاستغراق الأكاديمي منطلقاً من نتائج الدراسات والابحاث التي اجراها المنظر وآخرون.
- ٣- طرح الانموذج مكونات رئيسية متكاملة في تكوين الاستغراق الأكاديمي .

المحور الثاني : ما وراء الفهم Meta-understanding

مفهوم ما وراء الفهم

ان مفهوم ما وراء الفهم ظهر في بداية السبعينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات والابحاث في موضوعات الذكاء ، والتفكير ، والذاكرة ، والاستيعاب ، ومهارات التعلم (جروان ، ١٩٩٩ : ٢٢) ، وعلى الرغم من أن مفهوم ما وراء الفهم حدد إلا انه يرجع في أصوله إلى أفكار منظرين أمثال ديوي (Dewey) ، وتوريد (Toured) وجود (Judd) ، اذ تحدثوا عن أهمية معرفة الفرد إجراءات حل المشكلة ذهنياً ، ومن ثم محاولة نقلها إلى المواقف الجديدة ، اذ ركز ديوي على الفعل التأملي (Reflective action) الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي ، والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد (Glover, 1987: 18)

أما برندا ماننج (Brenda manning) فقد تطرقت إلى ما وراء الفهم بدراساتها نمو مهارات التنظيم الذاتي انطلاقاً من فكرة فيجوتسكي عن الكلام الشخصي (Private Speech) بوصفها قاعدة لسلوك تنظيم الذات الذي صنفه في أربعة مستويات:

- المستوى الأول: المرتبط بالمهمة غير المتطابقة مع الكلام الشخصي مثل التعبير الوجداني.
- المستوى الثاني المتعلق بالمهمة المتطابقة مع الكلام الشخصي التي لا تيسر إتمام العمل.
- المستوى الثالث المتعلق بالمهمة المتطابقة مع الكلام الشخصي ذي الطابع المؤدي إلى تيسير المهمة، وتسهيلها ، ويستعمل كإستراتيجية معرفية البؤرة المعرفية) . .
- المستوى الرابع : المرتبط بالمستوى الفائق للكلام التيسيري مثل التصحيح ، أو التوافق بين المهمات ، ويستعمل كإستراتيجية ما وراء معرفية) البؤرة ما وراء معرفية (Manning, 1994:191)

ويعود الفضل في تطور مفهوم ما وراء الفهم إلى العالم المعرفي فلافل (Flavell, 1979) ، إذ ركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، وذلك عن طريق العمل على مساعدتهم على اجراء عملية التفكير في المهمات التي يواجهونها، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي

من شأنها تطوير التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta memory) وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة، وأشار فلافل الى هذا المفهوم بأنه وعي المتعلم أو معرفته بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة (Susan et al,2005:3)

ولذلك يُعدّ مفهوم ما وراء الفهم من المفاهيم الهامة في ميدان علم النفس المعرفي، إذ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة المتعلم على إدراك عملياته المعرفية ومراقبتها أثناء التعلم كونه يعكس وعي الفرد بكيفية فهمه للمعلومات، ومدى قدرته على تقييم هذا الفهم وتعديله عند الحاجة، الأمر الذي يجعله أحد المكونات الأساسية للتعلم الفعّال فالمتعلم لا يكتفي بمجرد استقبال المعلومات، بل يسعى إلى تحليلها، وفحص مدى استيعابه لها، والتأكد من دقتها، وهو ما يعكس مستوى متقدماً من النشاط العقلي المنظم، ويُعدّ مفهوم ما وراء الفهم امتداداً لمفهوم ما وراء الوعي، إذ يصف قدرة الفرد على مراقبة وتوجيه عملياته المعرفية بشكل واعٍ ومنهجي أثناء التعلم، بدلاً من الاكتفاء بالعمليات الذهنية التلقائية أو اللاواعية فالمتعلم لا يقتصر دوره على استيعاب المعلومات بشكل سطحي، بل يمتد إلى تقييم فهمه، ورصد الأخطاء، وتنظيم استراتيجياته لمعالجة المعلومات، وهو بذلك يتجاوز حدود الانتباه العادي أو الخبرة المباشرة، فعلى سبيل المثال، أثناء القراءة قد يلاحظ الفرد فجأة أن ذهنه انصرف عن النص الذي بين يديه، رغم أن عيناه استمرت في متابعة الكلمات. في هذه الحالة، تكون عملية التعرف على الكلمات وفك رموزها قد تمت بشكل لاواعي، ولكن الإدراك بأن الفهم توقف وأن التركيز مشتت يمثل مستوى ما وراء الوعي. حين يبدأ المتعلم في تقييم هذا الانقطاع وإعادة توجيه انتباهه وإستراتيجياته للقراءة، يكون قد وصل إلى مستوى ما وراء الفهم، حيث يصبح أكثر وعياً بعملياته المعرفية وقدرته على التحكم فيها (Flavell, 1979 : 34)

كما يُنظر إلى ما وراء الفهم بوصفه أحد أبعاد ما وراء المعرفة، إذ يركّز بشكل خاص على عمليات الفهم القرائي واستيعاب النصوص والمحتوى العلمي، فالمتعلم الذي يمتلك مقومات ومهارات ما وراء الفهم يكون قادراً على تحديد مواطن القوة والضعف في فهمه للنصوص، واستخدام استراتيجيات مناسبة مثل إعادة القراءة، أو التلخيص، أو طرح الأسئلة، أو الربط بين الأفكار، من أجل تحسين مستوى استيعابه

وهذا النوع من التعلم يعزز استقلالية الطالب، ويجعله أكثر قدرة على التعلم الذاتي ، فان ما وراء الفهم الموجه للعمليات المعرفية يشير الى المعرفة الدقيقة بالعمليات الذهنية غير المرئية للتفكير، والتي يستخدمها المتعلم بشكل واعٍ ومقصود قبل وأثناء وبعد ممارسة الأنشطة العقلية، وخصوصاً عمليات القراءة والتحليل والاستيعاب. ويتيح هذا النوع من الوعي للمتعلم توظيف المعرفة الناتجة في مواقف التعلم المختلفة بفعالية، وتحقيق الأداء الأمثل في معالجة المعلومات، والاستفادة القصوى من المحتوى التعليمي (Baker & Brown, 1984: 335)

ويتضمن ما وراء الفهم مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تمكن المتعلم من التخطيط لعملية الفهم، ومراقبتها أثناء حدوثها، وتقييم نتائجها بعد الانتهاء منها. ويظهر ذلك من خلال قدرة الطالب على طرح أسئلة ذاتية مثل: هل فهمت هذا النص؟ ما النقاط التي لم تتضح لي؟ كيف يمكنني تحسين فهمي؟ وتُعد هذه العمليات مؤشراً على انتقال المتعلم من التعلم السطحي إلى التعلم العميق، حيث يصبح أكثر وعياً بأساليب تفكيره وأكثر قدرة على توجيه جهوده المعرفية (Brown, 1987: 122)

ويمثل ما وراء الفهم أداة مركزية لتحسين جودة التعلم، إذ يمكن للمتعلم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف في فهمه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة أي قصور ويشتمل هذا المفهوم على التخطيط والتنظيم والمراقبة الذاتية والتقييم المستمر، وهو ما يعزز قدرة الطالب على التعلم الفعال والمتواصل، بعيداً عن الاعتماد على توجيه خارجي أو استقلالية مفرطة فالمتعلم يصبح واعياً بكيفية تعلمه، قادراً على التكيف مع مختلف المواقف التعليمية، وإعادة بناء فهمه بما يتناسب مع متطلبات المهمة التعليمية (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989 : 815)

ومن جهة أخرى، يبرز دور ما وراء الفهم في تحسين التحصيل الدراسي، إذ تشير العديد من الدراسات كدراسة شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات عالية في هذا المجال يحققون أداءً أكاديمياً أفضل مقارنة بغيرهم. ويعود ذلك إلى قدرتهم على تنظيم تعلمهم، واستخدام استراتيجيات فعّالة لمعالجة المعلومات، فضلاً عن قدرتهم على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها.

كما أن هذه المهارات تساعدهم على التكيف مع متطلبات التعلم المختلفة، خاصة في البيئات التعليمية المعقدة (Schraw & Dennison, 1994: 84)

ولا يقتصر تأثير ما وراء الفهم على الجانب الأكاديمي فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب النفسية والمعرفية للمتعلم، إذ يساهم في تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية، وتقليل القلق المرتبط بعمليات التعلم. فعندما يكون الطالب قادراً على فهم كيفية تعلمه، يصبح أكثر اطمئناناً وقدرة على مواجهة التحديات الدراسية، مما ينعكس إيجاباً على دافعيته واستمراريته في التعلم (Zimmerman, 2002: 385)

ويُنظر إلى ما وراء الفهم من وجهة نظر لامبي ومارسيل (Lampie & Marcel, 2002) بوصفه مرحلة لاحقة لمفهوم ما وراء الوعي، حيث يمثل حالة من الانتباه الواعي والمقصود تجاه العمليات الذهنية أثناء التعلم فهو يشمل تقييم الفرد لعمليات تفكيره الواعي، وقدرته على مراقبتها وتنظيمها لتحقيق أهداف معرفية محددة. ويُعتبر هذا المستوى من الوعي ضرورياً للمهام البشرية المعقدة التي تتطلب التحكم في الفكر الواعي وإعادة توجيهه، إذ يتيح للفرد التعرف على الثغرات أو الانحرافات في عملية الفهم، مثل شروذ الذهن أو ظهور أفكار غير مرغوب فيها، ومن ثم إعادة ضبط الانتباه لتحقيق التعلم الفعّال، يمكن التفكير في ما وراء الفهم باعتباره المستوى الثالث من الوعي، حيث يقوم الوعي "بالانعكاس على نفسه"، أي إعادة تمثيل محتويات التجربة الإدراكية وتقييمها بوعي نقدي وبعبارة أخرى، يمثل ما وراء الفهم عملية تُمكن الفرد من تقييم محتويات وعمليات وعيه الحالية، وملاحظة نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم تعديل استراتيجياته المعرفية بما يتناسب مع أهداف التعلم. (Lampie & Marcel, 2002: 109)

ويبين بنتريش (Pintrich, 2002) إن ما وراء الفهم يمثل حجر الأساس في بناء التعلم الواعي والمنظم، إذ يجمع بين الوعي بالعمليات المعرفية والقدرة على التحكم فيها، مما يجعله عاملاً حاسماً في تحقيق التعلم العميق والمستدام. كما أن تنميته لدى الطلبة تساهم في تحسين جودة التعليم، وتعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية بكفاءة عالية (Pintrich, 2002: 170)

أسس ومحددات ما وراء الفهم :

يقوم مفهوم ما وراء الفهم على أسس ومحددات هي:

- ١- التفكير حول الأفكار الذاتية للفرد The Nation of thinking about own Thoughts
- ٢- ما يعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة) Meta cognitive Knowledge .
- ٣- ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة) Meta cognitive Skills .
- ٤- الحالة المعرفية أو الانفعالية أو الواقعية المعيشة التي يكون عليها الفرد Meta cognitive Experience (أبو رياش , ٢٠٠٧ : ٣٣ - ٣٧)

النظريات والنماذج التي فسرت ما وراء الفهم :

أولاً: نموذج كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978)

قدّم كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978) أنموذجاً معرفياً مهماً في علم النفس المعرفي يفسّر كيفية معالجة الأفراد للنصوص المكتوبة، وكيف يتم تحويل المعلومات اللغوية إلى معنى ذهني منظم ويركّز هذا الانموذج على أن الفهم ليس عملية استقبال سلبية للنص، بل هو عملية نشطة يقوم فيها القارئ ببناء تمثيل ذهني متعدد المستويات للمعلومات المقروءة وينطلق الانموذج من افتراض أساسي مفاده أن القارئ لا يكتفي باستقبال الكلمات والجمل كما ترد في النص، وإنما يسعى إلى تنظيمها وتفسيرها وربطها بالمعارف والخبرات المخزونة لديه مسبقاً، بما يساعده على تكوين فهم متكامل ومتسق لمضمون النص ولذلك يفترض الانموذج أن عملية الفهم تتضمن سلسلة من العمليات المعرفية المتداخلة، مثل الانتباه والإدراك والتذكر والاستدلال واستخلاص المعاني والعلاقات بين الأفكار، الأمر الذي يجعل الفهم عملية بنائية تتطلب مشاركة فعالة من القارئ ما يقود الى ما وراء الفهم للنصوص المقروءة ويرى كينتس وفان دايك أن نجاح عملية الفهم تعتمد على قدرة الفرد على الربط بين المعلومات الجديدة الواردة في النص والمعرفة السابقة الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، إذ يساهم هذا الربط في بناء تمثيل معرفي

متماسك يمكن الرجوع إليه واستعماله في مواقف واحداث مختلفة وكذلك يؤكد الانموذج على أن القارئ يقوم أثناء القراءة بانتقاء المعلومات المهمة وتنظيمها واختزالها في صورة أفكار رئيسة، مما يساعد على تقليل العبء المعرفي وتسهيل الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها لاحقاً ومن ثم فإن الفهم، وفقاً لهذا التصور، لا يقتصر على إدراك المعنى الظاهري للنص، بل يمتد إلى بناء معنى أعمق يتضمن الاستنتاج والتفسير وإعادة تنظيم المعلومات بما يتلاءم مع البنية المعرفية للفرد، وهو ما جعل هذا النموذج من أكثر النماذج تأثيراً في تفسير عمليات الفهم القرائي ومعالجة المعلومات اللغوية في الدراسات المعرفية حديثة (Kintsch & van Dijk, 1978 : 363 – 364)

ويُعد هذا الانموذج من النماذج الأساسية في تفسير عمليات الفهم القرائي والإنتاج اللغوي، إذ يوضح كيف يتم الانتقال من الكلمات والجمل إلى بناء معنى كلي متكامل وذلك من خلال ثلاث مراحل هي :

أولاً: المعالجة السطحية: تشير هذه المرحلة إلى استقبال القارئ للبنية اللفظية المباشرة للنص، أي الكلمات والجمل كما هي مكتوبة دون تفسير عميق في البداية وفي هذه المرحلة يتم التركيز على الشكل اللغوي للنص وترتيب الجمل ويؤكد الانموذج أن هذه المرحلة تمثل نقطة الانطلاق في الفهم ، حيث يتم ترميز المعلومات لغوياً في الذاكرة قصيرة المدى، لكنها لا تكفي لبناء الفهم الحقيقي وبالتالي فإن القارئ في هذه المرحلة يكون قد بدأ فقط بالتعامل مع شكل النص وليس مع معناه العميق .

ثانياً: بناء قاعدة النص أو التمثيل النصي: في هذه المرحلة ينتقل القارئ من التعامل مع الكلمات إلى فهم المعاني المباشرة للجمل، حيث يتم تحليل العلاقات بين الجمل وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين بنية دلالية مترابطة وتسمى هذه البنية بقاعدة النص وهي تمثل المعنى الحرفي للنص دون إضافة خبرات شخصية أو تفسير موسّع ويشير الانموذج إلى أن عملية الاختصار والتنظيم المعرفي تلعب دوراً مهماً في هذه المرحلة، إذ يقوم العقل بتقليل المعلومات غير الضرورية والاحتفاظ بالأفكار الأساسية فقط وفي هذا المستوى يبدأ الفهم الحقيقي بالتشكل، حيث يصبح القارئ قادراً على إدراك العلاقات بين الأفكار داخل النص.

ثالثاً: بناء النموذج الذهني أو نموذج الموقف : تُعد هذه المرحلة أعلى مستويات الفهم وما وراء الفهم في الانموذج، حيث لا يكتفي القارئ بفهم النص حرفياً، بل يقوم بدمج المعلومات المقروءة مع خبراته السابقة ومعرفته بالعالم وينتج عن ذلك بناء نموذج ذهني يمثل المعنى العميق للنص، وليس فقط محتواه الظاهري وفي هذه المرحلة يتم تفسير المعاني بشكل أوسع وربط المعلومات بالسياق الواقعي وتوليد استنتاجات غير مذكورة صراحة في النص وهذا المستوى هو الذي يعكس الفهم العميق الحقيقي للنص، حيث يصبح القارئ قادراً على إعادة إنتاج المعنى بأسلوبه الخاص أو تطبيقه في مواقف جديدة .

رابعاً: دور الاختصار والتنظيم المعرفي : يشير الانموذج إلى عملية مهمة تسمى البنية الكبرى وهي عملية اختصار وتلخيص ذهني يقوم بها القارئ لاستخلاص الأفكار الأساسية للنص المقروء ، ويتم ذلك من خلال استراتيجيات معرفية مثل الحذف وعملية التعميم والبناء ، وان هذه العمليات المعرفية تساعد القارئ على تقليل الحمل المعرفي وتحويل النص الطويل إلى معنى مختصر ومتربط يسهل تذكره وفهمه (Kintsch, 1998 : 55 – 56)

ومن خلال ذلك يتيح الانموذج تفسيراً لعملية معرفية معقدة تسمى ما وراء الفهم فكلما تقدم القارئ في بناء التمثيل النصي والنموذج الذهني، يبدأ بمراقبة مدى فهمه للنص وتقييمه وهذا يظهر من خلال إدراك القارئ لصعوبة النص وتقييم مدى ترابط الأفكار والحكم على مستوى الفهم (سطحي أو عميق) واتخاذ قرار بإعادة القراءة أو التلخيص وبذلك فإن ما وراء الفهم يظهر كنتيجة لعمليات البناء المعرفي للفهم وليس كمرحلة مستقلة داخل الانموذج .

فان هذه المبادئ المعرفية توفر أساساً مهماً لفهم عملية ما وراء الفهم فالفرد أثناء القراءة لا يقتصر دوره على استقبال المعلومات وتفسيرها، بل يراقب مستوى فهمه بصورة مستمرة ويقيم مدى نجاحه في بناء المعنى، وهو ما يُعرف بما وراء الفهم ويظهر ما وراء الفهم من خلال قدرة القارئ على الوعي بمدى فهمه للنص، والكشف عن مواطن الغموض أو النقص في الفهم، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين هذا الفهم ويرى الانموذج أن ما وراء الفهم يتكون تدريجياً أثناء بناء المعنى، إذ يبدأ القارئ بمعالجة الكلمات والجمل، ثم ينتقل إلى تنظيم الأفكار وربطها ببعضها البعض، وصولاً إلى بناء تمثيل عقلي متكامل للنص وخلال هذه الخطوات يقوم القارئ بمراقبة جودة الفهم الذي يحققه، ويقارن بين ما فهمه وبين الهدف الذي يسعى

إلى الوصول إليه من القراءة وعندما يكتشف وجود قصور أو عدم اتساق في الفهم فإنه يلجأ إلى استراتيجيات معرفية تساعده على تصحيح ذلك القصور (Kintsch, 1988 : 164)

وتتمثل آليات ما وراء الفهم في هذا الانموذج في

١. المراقبة الذاتية للفهم، إذ يقيّم القارئ باستمرار مدى استيعابه للأفكار الرئيسة والعلاقات بينها،
٢. التقويم الذاتي الذي يتضمن إصدار أحكام حول مستوى الفهم المتحقق.
٣. كما تتجلى هذه الآليات في ضبط الفهم وتنظيمه من خلال اتخاذ قرارات معرفية مناسبة عند مواجهة صعوبات في القراءة أو الاستيعاب.

أما استراتيجيات ما وراء الفهم التي يمكن اتباعها من قبل الفرد فتشمل:

- إعادة القراءة عند الشعور بعدم وضوح المعنى.
- تلخيص الأفكار الرئيسة لاختبار مدى استيعابها.
- طرح الأسئلة الذاتية حول محتوى النص وأفكاره الأساسية.
- الربط بالمعرفة السابقة من أجل بناء معنى أكثر عمقاً وتماسكاً.
- استخلاص الاستنتاجات التي تساعد على سد الثغرات بين أجزاء النص المختلفة.
- التحقق المستمر من الفهم من خلال مقارنة المعلومات الجديدة بالتمثيل العقلي الذي بناه القارئ للنص

(Van Dijk & Kintsch, 1983 : 133)

ويمكن النظر إلى ما وراء الفهم بوصفه عملية مستمرة من المراقبة والتقويم والتنظيم الذاتي للفهم، إذ يسعى الفرد إلى التأكد من أن المعنى الذي بناه يتسم بالدقة والاتساق وبذلك يسهم ما وراء الفهم في تحسين كفاءة القراءة والتعلم، لأنه يمكن الفرد من اكتشاف أخطائه المعرفية ومعالجتها في أثناء القراءة، وليس بعد الانتهاء منها (Kintsch, 1988 : 163)

ثانياً : نظرية فلافل (Flavril,1979)

تناولت نظرية فلافل (Flavril,1979) الأساس النظري لمفهوم ما وراء الفهم، من خلال الطرح العلمي لمفهوم ما وراء المعرفة الذي يشمل وعي الفرد بعملياته العقلية ومراقبتها وتنظيمها وضمن هذا

الإطار، يُفهم ما وراء الفهم كقدرة الفرد على مراقبة فهمه للنصوص وتقييمه وتعديله وتركز هذه النظرية على أن المتعلم الفعّال لا يقرأ فقط، بل يراقب فهمه باستمرار، ويكتشف الأخطاء ويصححها باستخدام استراتيجيات مناسبة، إذ يُعدّ ما وراء الفهم امتدادًا تطبيقيًا ضمن الإطار الأوسع للإدراك الفوقي (ما وراء المعرفة) كما صاغه فلافل وهو يرتبط بقدرة الفرد على الوعي بدرجة فهمه للنصوص والمحتوى المعرفي ومتابعتها وتنظيمها وبعبارة أدق، فإن ما وراء المعرفة يُعبّر عن (معرفتنا بما نعرفه)، أي إدراك الفرد لعملياته العقلية، في حين يمثل ما وراء الفهم تجسيدًا لهذا الإدراك في مواقف الفهم القرائي والتعلمي، حيث يقوم الفرد بتقييم مدى استيعابه واتخاذ قرارات لتحسينه وقد جاء هذا المفهوم في سياق اهتمام فلافل بدراسة كيفية مراقبة الأفراد لعملياتهم الإدراكية، مما نقل البحث من مجرد دراسة الفهم إلى دراسة الوعي بالفهم ذاته، فإن مفهوم ما وراء المعرفة باعتباره الإطار الأوسع الذي يشمل وعي الفرد بعملياته العقلية وقدرته على مراقبتها وتنظيمها. ضمن هذا الإطار يظهر ما وراء الفهم كجزء تخصصي يركز تحديدًا على فهم النصوص والمحتوى المعرفي. بمعنى أدق، ما وراء الفهم ليس مفهومًا مستقلًا بالكامل، بل هو تطبيق مباشر لما وراء المعرفة في مجال الفهم القرائي والمعرفي (Flavill, 1979 : 911 – 912)

وفي هذا الإطار، أشار فلافل إلى أن ما وراء الفهم يتأثر بالمعرفة العامة حول كيفية عمل العمليات العقلية وتشمل هذه المعرفة تصورات الفرد عن الذاكرة والتفكير والتعلم، مثل اعتقاده بأن التدريب والممارسة يساهمان في تحسين التذكر أو أن بعض المهام تتطلب جهدًا معرفيًا أكبر من غيرها وتُعد هذه المعرفة بمثابة الأساس النظري الذي يوجّه سلوك الفرد أثناء التعلم، لأنها تحدد توقعاته واختياراته للاستراتيجيات المناسبة كما أن التجارب الشعورية والذاتية المصاحبة للنشاط المعرفي والتي تتجلى في إحساس الفرد بصعوبة الفهم أو سهولته، أو شعوره بأن معلومة معينة (على طرف لسانه) دون القدرة على استرجاعها وتمثل هذه الخبرات إشارات داخلية تنبّه الفرد إلى حالة فهمه، مما يدفعه إلى تعديل سلوكه المعرفي، كإعادة القراءة أو البحث عن توضيح إضافي وبذلك، فإن هذه الخبرات تُعد حلقة وصل مباشرة بين الوعي المعرفي والسلوك التعليمي (Efklides , 2006 : 4 – 5)

وانطلاقاً من هذا التصور، اقترح فلافل نموذجاً يتكوّن من مستويين متفاعلين من الإدراك يتمثل المستوى الأول في مستوى الكائن وهو المستوى الذي تحدث فيه العمليات المعرفية المباشرة مثل الفهم والتذكر والتفكير حول الموضوعات الخارجية أما المستوى الثاني فهو مستوى ما وراء الوعي الذي يختص بمراقبة تلك العمليات وتقييمها ويعكس هذا التمييز انتقال الاهتمام من دراسة النشاط العقلي ذاته إلى دراسة الإشراف العقلي عليه، أي كيف يفكر الفرد في تفكيره، وفيما يتعلق بآلية التفاعل بين هذين المستويين، يوضح فلافل أن هناك عمليتين أساسيتين هما المراقبة (Monitoring) والتحكم (Control) تحدث المراقبة عندما تنتقل المعلومات من مستوى الكائن إلى المستوى ما وراء المعرفي، حيث يتم تقييم حالة الفهم أو الأداء في المقابل، يحدث التحكم عندما تعود المعلومات من المستوى ما وراء المعرفي لتؤثر في مستوى الكائن، فنقود إلى تعديل السلوك المعرفي، كاختيار استراتيجية جديدة أو تغيير طريقة المعالجة. ويُعد هذا التفاعل المستمر بين المراقبة والتحكم أساساً لفهم كيفية تنظيم التعلم وتحسينه (Nelson & Narens, 1990 : 125)

وبذلك أسهمت هذه التصورات في تحويل الاهتمام العلمي من دراسة التفكير الواعي بوصفه عملية مباشرة إلى دراسة ما وراء الفهم بوصفه نظاماً إشرافياً ينظم تلك العمليات ولا يزال التمييز بين المراقبة والتحكم يُعد من الركائز الأساسية في الدراسات الحديثة حول ما وراء الفهم، حيث يُستخدم لتفسير كيفية تقييم الأفراد لفهمهم واتخاذهم قرارات لتحسينه (Schraw & Moshman, 1995 : 352) ولذلك يعد ما وراء الفهم نوعاً فرعياً من فئة أكبر من الظاهرة العقلية المعروفة باسم الإدراك الفوقي يتوافق ما وراء المعرفة مع معرفتنا بما نعرفه، تم تقديم المصطلح من قبل فلافل في سياق دراسة قدرات الافراد على مراقبة ادراكهم، ميز فلافل بين فئتين عامتين من الادراك وهما:

١- فهم كيفية عمل الفكر في العالم، يتدرج الاعتقاد بأن التدريب يحسن الذاكرة ضمن هذه الفئة.

٢- عباره عن تجارب ما وراء الادراك، والتي كانت أكثر تركيزاً على المشاعر المرتبطة بمعرفة ما وراء الوعي، والشعور بأن كلمة مطلوبة على طرف لسانه اقترح هذا النموذج المبكر مستويين من الادراك، الأول مستوى الكائن ومستوى ما وراء الوعي، يتعامل مستوى الكائن مع الادراك حول الكائنات الخارجية،

بينما يتعامل مستوى ما وراء الوعي مع الإدراك على مستوى الكائن، علاوة على ذلك قبل أن المعلومات تتدفق من هذين المستويين، تحدث المراقبة عندما يتم إبلاغ مستوى الكائن بمعلومات من مستوى التعريف، من ناحية أخرى يحدث التحكم عندما تقوم المعلومات من مستوى التعريف بتعديل سلوك الكائن، قدمت هذه التطبيقات للمعرفة فوق المعرفية، تحولنا من العمل الذي يركز على فهم الفكر الواعي، إلى العمل على ما وراء الوعي كتمثيل محدد للوعي، ولا يزال التمييز بين المراقبة والتحكم سائداً في العمل الحالي على ما وراء الوعي (Flavill, 1979 : 911)

مكونات ما وراء الفهم :

يرى فلافل أن مراقبة مجموعة واسعة من الأنشطة المعرفية لتحقيق ما وراء الفهم تتم من خلال أفعال وتفاعلات أربعة أصناف من الظواهر وهي:

١- المعرفة ما وراء المعرفية (metacognitive knowledge) : تشير المعرفة ما وراء المعرفية إلى ذلك الجزء من المعرفة المخزونة لدى الفرد (سواء كان طفلاً أم بالغاً) عن العالم، والذي يتعلق بالإنسان بوصفه كائناً معرفياً، وبمختلف مهامه وأهدافه وأفعاله وخبراته المعرفية ومن الأمثلة على ذلك اعتقاد طفل ما بأنه - بخلاف كثير من أصدقائه - أكثر تفوقاً في الحساب منه في الإملاء.

٢- الخبرات ما وراء المعرفية (metacognitive experiences) : هي خبرات معرفية أو انفعالية واعية ترافق أي نشاط فكري وتتصل به ومن أمثلتها الشعور المفاجئ بعدم فهم ما قاله شخص آخر للتو ، وأفترض فلافل أن المعرفة ما وراء المعرفية والخبرات ما وراء المعرفية لا تختلفان عن غيرهما من أنواع المعرفة أو الخبرات من حيث الشكل أو الطبيعة، وإنما يختلفان فقط من حيث المحتوى والوظيفة.

٣- الاهداف (المهام) (goals or tasks) : الغايات التي يسعى النشاط المعرفي إلى تحقيقها ، والتي تُوجّه تفكير المتعلم وتحدد مسار أدائه أثناء التعلم، من خلال التخطيط المسبق وتنظيم الجهد ومتابعة التقدم نحو تحقيق تلك الغايات

٤- الأفعال (الاستراتيجيات) Actions (or strategies) : العمليات المعرفية أو السلوكية التي تُستخدم لتحقيق تلك الأهداف (Flavril, 1979: 906) .

ثالثاً : نظرية نيلسون ونارينس (Nelson & Narens, 1994)

يرى نيلسون ونارينس (Nelson & Narens, 1994) أن عملية التحقق والتقييم في ما وراء الفهم تعد أمراً جوهرياً، إذ تشكل محوراً مهماً لفهم العلاقة بين صنع القرار والتعلم والتحفيز، فضلاً عن دورها في التطور المعرفي للمتعلم فحتى وإن ركزت الأبحاث بشكل أساسي على جوانب ما وراء الفهم المتعلقة بالتعلم والذاكرة، فقد سعى نيلسون ونارينس من خلال أطروهم النظرية إلى تفسير مجموعات البيانات نفسها، مع إبراز جوانب متعددة تتعلق بالذاكرة البشرية والعمليات المعرفية المختلفة.

وتمثل أعمال نيلسون ونارينس محاولة لتحديد المفاهيم والقضايا الأساسية المرتبطة بالذاكرة، بعيداً عن الاعتماد على الافتراضات التقليدية أو التخمينات السابقة للمنظرين، إذ يهدفون إلى تقديم نموذج يُظهر كيفية إشراف المتعلم على عملياته الذهنية، ومتابعة أدائه، وتقييم فهمه للمهام التعليمية التي يقوم بها. ويبرز هذا النموذج أهمية ما وراء الفهم كجسر يربط بين المعرفة المكتسبة، والتحكم الذاتي في التعلم، وتحسين الأداء الأكاديمي من خلال وعي المتعلم بإمكاناته وحدوده (Nelson & Narens, 1994: 23).

وتقسم نظرية نيلسون ونارينس عمليات ما وراء الفهم إلى مستويين رئيسيين:

١- المستوى التنبؤي: (Monitoring)

يختص بقدرة الفرد على متابعة مدى فهمه للمعلومات، والتعرف على أي ثغرات أو أخطاء في استيعابه للمهام المعرفية. هذا المستوى يتيح للمتعلم تقييم استراتيجياته الذهنية بشكل مستمر، ويجعله واعياً بمقدار ما يعرفه وما لم يعرفه بعد، مما يعزز التحكم الذاتي في عملية التعلم.

٢- المستوى التوجيهي: (Control)

يتعلق بالقرارات والإجراءات التي يتخذها المتعلم لتحسين أدائه المعرفي. فمثلاً، يمكنه إعادة ترتيب المعلومات، تعديل أسلوب الحفظ، استخدام أساليب تلخيص أو توسيع الفهم، بناءً على ملاحظاته في المستوى التنبؤي (Nelson & Narens, 1994: 25).

مبررات تبني الانموذج :

اعتمدت الباحثة كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978) لمفهوم ما وراء الفهم في البحث الحالي للمبررات الآتية

١- تبنت الباحثة في البحث الحالي مقياس (Moore et al , 1997) الذي اعتمد على ذات الانموذج في بناء المقياس .

٢- أثرى الانموذج في تفسير مفهوم ما وراء الفهم بشكل علمي منطقي .

٣- تناول الانموذج مفهوم ما وراء الفهم بشكل صريح ومباشر مقارنة بالنظريات والنماذج الأخرى .

٤- يُعد هذا الانموذج من النماذج الأساسية في تفسير عمليات الفهم القرائي والإنتاج اللغوي .

٥- ادرج الانموذج اربع مراحل علمية في تطور ما وراء الفهم .

٦- وضع الانموذج تعريف علمي لمفهوم ما وراء الفهم .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

أداتا البحث

التطبيق النهائي للمقاييس

الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل تحديد لمنهجية البحث ومجتمعه واختيار عينة ممثلة له وإعداد مقياسي تتوافر فيهما مواصفات المقاييس الجيدة ومن ثم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها وفيما يأتي استعراض لهذه الإجراءات على النحو الآتي:

أولاً : منهج البحث : Research Methodology

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، حدد منهج البحث ومجتمعه ، واختيار عينة ممثلة له، وإعداد أدواتي القياس، والتأكد صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيق الأدوات، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها، وفيما يأتي وصف لإجراءات البحث:

استعملت الباحثة المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية بوصفه أنسب المناهج الدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات من أجل وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها، إذ إن المنهج الوصفي يمكن استعماله في دراسة السمات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات وتعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٢) ، وبذلك فإن هذا المنهج يعمل على إيجاد علاقات الارتباط استناداً إلى البيانات المتحققة لإفراد العينة (البطش و أبو زينة ، ٢٠٠٧ : ٢٤٧) ، ويعد المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم ، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (Harris, 2003 : 47) .

ثانياً: مجتمع البحث : Research Population

يشير مجتمع البحث الى جميع المفردات التي تشترك في صفة واحدة او اكثر ، والتي تجرى عليها الدراسة كأن يكونوا أفراد أو أشياء (المحمودي ، ٢٠١٩ : ١٥٨) .

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة واسط للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) البالغ عددهم (١٤٢٤١)* طالباً وطالبة بواقع (٦٥٤٦) طالباً وبنسبة بلغت (٤٦%) و(٧٦٩٥) طالبة وبنسبة بلغت

* تم الحصول على البيانات من قسم الدراسات والتخطيط في جامعة واسط بالكتاب ذي العدد (١٨٠٠) بتاريخ (٢٠٢٦/٢/١٥).

(٥٤%) ، وبلغ طلبة التخصص العلمي (٩٥٤٥) وبنسبة بلغت (٦٧%) ، اما طلبة التخصص الانساني بلغ عددهم (٤٦٩٦) وبنسبة بلغت (٣٣%) وجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

مجتمع البحث موزعاً بحسب الجنس والتخصص

ت	الكلية	الجنس		المجموع الكلي	النسب المئوية
		ذكور	اناث		
التخصص العلمي					
١	الادارة والاقتصاد	928	947	1875	13%
٢	التربية البدنية وعلوم الرياضة	524	152	676	5%
٣	التربية للعلوم الصرفة	535	838	1373	10%
٤	الزراعة	100	126	226	2%
٥	الطب	539	940	1479	10%
٦	العلوم	347	728	1075	8%
٧	الطب البيطري	50	85	135	1%
٨	الفنون الجميلة	157	459	616	4%
٩	الهندسة	756	282	1038	7%
١٠	طب الاسنان	121	373	494	3%
١١	علوم الحاسوب تكنولوجيا المعلومات	269	289	558	4%
مجموع		4326	5219	9545	67%
التخصص الإنساني					
١٢	الآداب	304	350	654	5%
١٣	التربية الاساسية	262	600	862	6%
١٤	التربية للعلوم الانسانية	1211	1205	2416	17%
١٥	القانون	443	321	764	5%
المجموع		2220	2476	4696	33%

المجموع الكلي	6546	7695	14241	%100
---------------	------	------	-------	------

ثالثاً : عينة البحث: Research Sample

تمثل عينة البحث جزء من عناصر المجتمع الأصلي المراد دراسته والتي تسحب على وفق طريقة منهجية مناسبة (Harris, 2003: 45) .

ونظراً لكون المتغيرات المراد دراستها في البحث الحالي مقسمة إلى طبقات يعبر كل منها عن فئة من مستويات المتغير موضوع البحث لذا لجأت الباحثة إلى مقياس عينة عشوائية طبقية ذات توزيع متناسب ومن أجل اعتماد هذا الأسلوب من العينات لا بد من اتباع الخطوات الآتية :

١- تقسيم أفراد المجتمع إلى أربع طبقات ، الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي -إنساني) من المجتمع الأصلي .

٢- تحديد عدد افراد المجتمع الذين ينتمون إلى كل طبقة .

٣- تحديد حجم العينة الكلي وحجم العينة من كل طبقة ، ونسبتها من المجتمع الكلي لأجراء البحث (Thompson, 2012 : 39).

وتشير أدبيات القياس النفسي انه يفضل اختيار عينة لا تقل عن (٤٠٠) فرداً (23: 1988, Anastasi) وفي ضوء ذلك تألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة بنسبة (١.٧٣%) من مجتمع البحث الأصلي و بواقع (١٦٧) طالباً بنسبة بلغت (٤٢%) و (٢٣٣) طالبة بنسبة بلغت (٥٨%) ، في حين بلغ عدد التخصص العلمي من العينة (٢٦٩) بنسبة (٧٠%) و عدد التخصص الانساني بلغ (١٣١) بنسبة (٣٠%) ، و كما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

عينة البحث الاساسية موزعة بحسب الجنس والتخصص

ت	التخصص	الجنس				المجموع للتخصصين	النسبة
		ذكور	النسبة	إناث	النسبة		
١	التخصص العلمي	122	%30.5	147	%36.75	269	%70

٢	التخصص الإنساني	62	515.5	69	%17.25	131	%30
	المجموع للجنسين	184	%42	216	%58	400	%100

رابعاً : أداتا البحث : Research Instruments:

الأداة الأولى : مقياس الاستغراق الأكاديمي :

يشير آلن و ين (Allen & yen, 2001) إلى وجود مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تتوفر في عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية و تتمثل بالاتي:

- ❖ تحديد المفهوم و مجالاته وفق النظرية المعتمدة .
- ❖ صياغة الفقرات لكل مجال من مجالات المقياس .
- ❖ عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص .
- ❖ تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي.
- ❖ إجراء التحليل الإحصائي للفقرات (Allen & yen, 2001:182) .

وفيما يأتي عرض لإجراءات أعداد أداتي البحث :

تحديد مفهوم الاستغراق الأكاديمي:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الاستغراق الأكاديمي اعتمدت نموذج (Fradricks et al, 2004) والذين عرفوا الاستغراق الأكاديمي بأنه " مفهوم متعدد المكونات يشير إلى درجة انخراط الطالب النشط والواعي في العملية التعليمية، ويتجسد في سلوكياته التعليمية، واستجاباته الانفعالية، وعملياته المعرفية أثناء التعلم، بما يعكس مستوى مشاركته، واهتمامه، واستثماره للجهود في الأنشطة الأكاديمية داخل القاعة الدراسية وخارجها (Fredricks et al, 2004: 59) ويتكون الاستغراق الأكاديمي من ثلاث مكونات هي :

- المكون الأول: الاستغراق السلوكي (Behavioral Engagement) : هو انغماس الطالب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، وهناك ثلاث مجموعات من الاستغراق السلوكي تشمل السلوك الإيجابي، والانغماس /الانهماك في التعلم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية ويشمل السلوك الإيجابي

إتباع القواعد الصفية، في حين يشمل الانغماس في التعلم والمهام الأكاديمية السلوكيات الطلابية المرتبطة بالتركيز والانتباه والمثابرة والجهد وطرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات الصفية، بينما تشمل المشاركة في الأنشطة المدرسية ممارسة التدريبات الرياضية والمشاركة في الإدارة المدرسية .

- **المكون الثاني : الاستغراق الانفعالي (Emotional Engagement)** الاتجاهات الأكاديمية والاهتمامات والقيم المرتبطة خصيصاً بالتفاعلات الإيجابية أو السلبية مع هيئة التدريس أو العاملين أو الطلاب، أو المؤسسة .

- **المكون الثالث : الاستغراق المعرفي (Cognitive Engagment)** : مدى استثمار الطالب لقدراته العقلية واستراتيجياته المعرفية في التعلم، مثل استخدام استراتيجيات التعلم العميق، والتنظيم الذاتي، وبذل الجهد الذهني لفهم المحتوى الصعب، والسعي إلى الإتقان وليس الاكتفاء بالأداء السطحي ويعكس هذا المجال استعداد الطالب للانخراط الفكري المستمر في عملية التعلم (Fredricks et al., 2004 : 60)

صياغة فقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي:

بعد وضع التعريف النظري للاستغراق الأكاديمي وإطلاع الباحثة على المقاييس ذات العلاقة بمفهوم الاستغراق الأكاديمي، إذ تمت الاستفادة منها في اختيار بعض الأفكار عند صياغة بعض الفقرات، وفي ضوء التعريف وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس وبعد عملية المسح التي أجرتها الباحثة للمقاييس السابقة تم صياغة فقرات أولية للمقياس بصورة تتلاءم مع عينة البحث الحالي وهم طلبة الجامعة ، إذ صاغت الباحثة (٣٠) فقرة لكل مكون (١٠) فقرات.

بدائل الإجابة :

وضعت خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على درجات فقرات المقياس هي (تتطبق علي دائماً ، تتطبق علي غالباً ، تتطبق علي احياناً ، نادراً ما تتطبق علي، لا تتطبق علي مطلقاً) تأخذ الفقرات الاوزان التالية (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥)

صلاحية فقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي: Validity of scale items

بالرغم من أن التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد يكون مضللاً لاعتماده على آراء المحكمين الذاتية إلا أنه يُعد ضرورياً في أعداد فقرات المقياس لأنه يوضح مدى ارتباط الفقرة على ما تبدو ظاهرياً بالسمة التي أعدت لقياسها (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ١٧) .

للتحقق من صلاحية فقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي بصيغته الأولية والذي يتكون من (٣٠) فقرة ملحق (٣) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم النفسي والبالغ عددهم (١٥) محكماً ملحق (٢) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يروونه مناسباً ومدى مناسبة البدائل ، ولتحليل آراء المحكمين تم الاعتماد على النسبة المئوية وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون النسبة المئوية لها (٨٠٪) فاكثراً ، ونتيجة لهذا الإجراء لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس وجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

صلاحية فقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي باستعمال النسبة المئوية

الابعاد	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	الدالة
		غير الموافقين	الموافقون		
الاستغراق السلوكي	1.2.3.5.6.7.8.9.10	0	15	100%	دالة
	5	2	13	87%	دالة
الاستغراق الانفعالي	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10	0	15	100%	دالة
الاستغراق المعرفي	1.2.3.4.5.6. 8.9.10	0	15	100%	دالة
	7	1	14	93%	دالة

جدول (٤)

الفقرات المعدلة لمقياس الاستغراق الأكاديمي

رقم الفقرة	الفقرات قبل التعديل	الفقرات قبل التعديل
5	أبذل جهداً كبيراً في المهام الصفية حتى عند صعوبتها.	أبذل قصارى جهدي في المهام الصفية حتى عند صعوبتها.
7	أبذل جهوداً إضافية لتقديم واجباتي بأعلى جودة من المتوقع	أبذل جهوداً إضافية لتقديم واجباتي بأعلى كفاءة من المتوقع
9	أشارك بفعالية في الأنشطة العملية والمختبرية	أشارك بفعالية في الأنشطة العلمية والعملية
23	أستخدم استراتيجيات مختلفة لمساعدتي على استيعاب المعلومات المعقدة	أستخدم استراتيجيات مختلفة بغية استيعاب المعلومات المعقدة

تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس الاستغراق الأكاديمي:

Experience the clarity of instructions and paragraphs of the scale:

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات والتعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس - لغة و محتوى - وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من أجل معرفة جاهزيته للتطبيق ، إذ طُبّق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختبروا بالطريقة العشوائية كما موضح في جدول (٥) وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة ، وكان متوسط الوقت المستغرق مقداره (١٠) دقيقة.

جدول (٥)

عينة وضوح التعليمات والفقرات بحسب الجنس والتخصص

التخصص	العلمي		الإنساني		المجموع
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	الجنس	40
المجموع	10	10	10	10	

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي:

Statistical analysis of the character strength scale :

يُعد هذا الاجراء من المتطلبات الاساسية لبناء المقياس في العلوم التربوية والنفسية , ويهدف الى الكشف عن القوة التمييزية للفقرات و معاملات صدقها , لان التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف عن صدقها على نحو دقيق بينما التحليل الإحصائي للدرجات تجريبياً يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel , 1972 : 405) , ان اجراء التحليل الإحصائي للفقرات يساعد على فحص قدرة كل فقرة في التمييز بين أفراد العينة و في اتخاذ قرار بشأن تعديل او حذف الفقرات او الابقاء عليها , ويعتمد ثبات درجات الاختبارات و صدق تفسير النتائج على جودة فقرات المقياس و من ثم ستساعد في تحسين جودة المقياس المُعد للاختبار (رينولدز , لينفجستون , ٢٠١٣ : ٣٠٠) .

ومن أجل إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طُبّق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والمكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة (Anastasi, 1988 : 23) اختبروا بالطريقة العشوائية الطباقية ذات التوزيع المتناسب ومن كلا الاختصاصين العلمي والانساني المبينة في جدول (٢), وقد تم تحليل فقرات المقياس بطريقتين هما :

أ. القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي:

تشير الى مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة الى المفهوم الذي تقيسه الفقرة (Shaw , 1967 : 450) , وإن الهدف الأساس من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel & Frisbie, 2009 : 294), وأُستخرجت القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين , اذ يرى (Kelley 1957) ان نسبة (٢٧٪) تمثل أفضل نسبة لتحديد عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي (انستازي , يورين , ٢٠١٥ : ٣٤٤) ولأجراء ذلك أُتبعَت الباحثة ما يأتي :

أ. القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي: استخرجت القوة التمييزية بطريقة أسلوب المجموعتين الطرفيتين ، وكانت كالآتي :

❖ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس الاستغراق الأكاديمي التي طبقت على عينة التحليل الإحصائي .

❖ ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أقل درجة (تنازلياً) .

❖ اختيرت نسبة الـ (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات بـمجموعة عليا ونسبة الـ (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات بـمجموعة دنيا ، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٠٨) استمارة ، أي أن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي هي (٢١٦) استمارة.

❖ طبقت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمقياس دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١ , ٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) و مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة بين المجموعتين العليا والدنيا ، وجدول (٦) يبين ذلك :

جدول (٦)

القوة التمييزية بطريقة العينتين الطرفيتين لفقرات مقياس الاستغراق الأكاديمي

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T- المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	3.67	1.283	9.241	دالة
	دنيا	2.49	.341		
ف2	عليا	3.94	1.061	4.419	دالة
	دنيا	3.21	1.326		
ف3	عليا	3.55	1.036	4.933	دالة
	دنيا	2.91	.860		

دالة	4.383	.929	3.42	عليا	ف4
		.965	2.85	دنيا	
دالة	6.562	1.037	3.17	عليا	ف5
		.718	2.37	دنيا	
دالة	7.673	1.192	3.41	عليا	ف6
		.789	2.35	دنيا	
دالة	6.684	1.126	3.24	عليا	ف7
		.669	2.40	دنيا	
دالة	6.864	1.198	3.28	عليا	ف8
		.727	2.35	دنيا	
دالة	6.599	.967	3.98	عليا	ف9
		.799	3.19	دنيا	
دالة	4.701	1.051	3.81	عليا	ف10
		.880	3.19	دنيا	
دالة	6.615	.981	3.91	عليا	ف11
		.931	3.05	دنيا	
دالة	4.725	1.187	3.46	عليا	ف12
		1.024	2.75	دنيا	
دالة	2.960	1.181	3.23	عليا	ف13
		.807	2.82	دنيا	
دالة	2.646	.960	3.44	عليا	ف14
		.890	3.11	دنيا	
دالة	5.867	1.014	3.79	عليا	ف15
		1.049	2.96	دنيا	
دالة	7.438	.952	3.99	عليا	ف16

		1.109	2.94	دنيا	
دالة	5.407	.927	4.02	عليا	ف١٧
		1.218	3.22	دنيا	
دالة	4.720	.868	4.22	عليا	ف١٨
		1.234	3.54	دنيا	
دالة	3.770	.863	3.82	عليا	ف١٩
		.796	3.40	دنيا	
دالة	2.665	.922	3.81	عليا	ف٢٠
		.755	3.50	دنيا	
دالة	9.970	1.138	3.44	عليا	ف٢١
		.506	2.25	دنيا	
دالة	11.092	1.329	3.46	عليا	ف٢٢
		.787	1.81	دنيا	
دالة	9.384	1.238	3.40	عليا	ف٢٣
		.981	1.97	دنيا	
دالة	9.829	1.348	3.43	عليا	ف٢٤
		1.009	1.83	دنيا	
دالة	10.887	1.293	3.81	عليا	ف٢٥
		1.058	2.06	دنيا	
دالة	9.771	1.356	3.44	عليا	ف٢٦
		.841	1.94	دنيا	
دالة	8.244	1.244	3.06	عليا	ف٢٧
		.848	1.86	دنيا	
دالة	12.046	1.309	3.38	عليا	ف٢٨
		.783	1.61	دنيا	

دالة	10.201	1.243	3.12	عليا	ف٢٩
		.769	1.69	دنيا	
دالة	13.053	1.307	3.44	عليا	ف٣٠
		.699	1.58	دنيا	

ب. اسلوب الاتساق الداخلي لمقياس الاستغراق الاكاديمي:

تكمن أهمية هذه الطريقة في إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس , والذي يساعد في معرفة تجانس فقرات المقياس ومن ثم تحديد السمة المراد قياسها , إذ إن إثبات هذه العلاقة الارتباطية يُعد مؤشراً على أن هذا المقياس صادق فيما يقيسه (١٢٩ : 1997 , Urbina & Anastasi) وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق :

• علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية وقد حققت الفقرات جميعها ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) حيث تبلغ القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠.٠٩٨) وكما موضح في جدول (٧) :

جدول (٧)

الاتساق الداخلي لمقياس الاستغراق الاكاديمي

الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
1	.354	.236	11	.480	.436	21	.523	.166
2	.499	.236	12	.569	.328	22	.668	.503
3	.403	.308	13	.515	.218	23	.628	.493
4	.310	.305	14	.582	.272	24	.631	.432
5	.651	.452	15	.618	.372	25	.715	.372

6	.693	.544	16	.610	.413	26	.691	.301
7	.669	.477	17	.581	.352	27	.638	.394
8	.585	.453	18	.484	.221	28	.741	.482
9	.554	.415	19	.461	.227	29	.636	.444
10	.483	.368	20	.433	.156	30	.681	.516

• علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى وبالدرجة الكلية

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى وبالدرجة الكلية وقد حققت الفقرات جميعها ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) حيث تبلغ القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠.٠٩٨) وكما موضح في جدول (٨) :

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية لمقياس الاستغراق الأكاديمي

المجال	الاستغراق السلوكي	الاستغراق الانفعالي	الاستغراق المعرفي	الاستغراق الأكاديمي
الاستغراق السلوكي	1	.280	.193	.678
الاستغراق الانفعالي	.280	1	.386	.567
الاستغراق المعرفي	.193	.386	1	.714
الاستغراق الأكاديمي	.678	.567	.714	1

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستغراق الأكاديمي :

Psychometric Properties of the character strength scale :

تستعمل الخصائص السايكومترية للمقاييس في البحوث التربوية والنفسية بوصفها مؤشرات لدقة المقاييس، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel & Frisbie, 2009 : 237).

أولاً : الصدق : Validity

بين أوبنهايم (Oppenheim, 1982) إن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه أي يتعلق بما يقيسه الاختبار ومدى جودته في قياس ما وضع لأجله (٦٩ : Oppenheim , 1982) , وتم التحقق من صدق المقياس الحالي وفق الآتي :

أ- الصدق الظاهري : Face Validity

يشير الصدق الظاهري ان الاختبار يقيس الخاصية المصمم لقياسها، عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين ليقرروا مدى صلاحية فقراته , أي عندما يتم فحص المقياس ظاهرياً نستنتج بأنه يقيس ما وضع لأجله (Urbina, 2014: 113) , وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس الاستغراق الأكاديمي على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي ضمن فقرة صلاحية الفقرات ملحق (٢) .

ب- مؤشرات صدق البناء : Validity Construct

يقصد بصدق البناء ما يمكن ان نقرر بموجبه ان الأداة تقيس بناءً نظرياً محدداً أو خاصية معينة , إذ يعد تجانس الفقرات وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية مؤشرات لصدق البناء (97 : Reynolds et al , 2010) , يؤكد كابلان وساكوزو (Kaplan & Saccuzzo, 2013) ان صدق البناء يمثل المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس سمة معينة أو تكويناً فرضياً محدداً (Kaplan & Saccuzzo, 2013: 148) وتم التحقق من صدق البناء بأجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس وفقاً إلى الطرق الآتية :

- القوة التمييزية كما ذكر في جدول (٦) .
- علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون الذي تنتمي اليه كما ذكر في جدول (٧) وجدول (٨).

ثانياً : الثبات : The Reliability

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية التي يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتانة إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذ أقاس الخاصية المراد قياسها نفسها مراتٍ متتالية

(Moss, 1994: 223) , وتوجد طرائق عديدة لحساب الثبات ، وقد استعملت الباحثة طريقتين لاستخراج الثبات:

أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار :

Test –retest Method for External consistency :

تم تطبيق المقياس و من ثم أعيد تطبيقه على عينة بلغت (٦٠) طالباً وطالبة ، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (١٤) يوماً ، إذ يرى (Adams & Torgerson) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Torgerson , 1964 : 58) Adams& وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٢) وجدول (٩) يوضح ذلك .

ب- معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) :

Alpha Coefficient For Internal Consistency :

لحساب الثبات بهذه الطريقة فقد أخضعت جميع استمارات المستجيبين عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٤٠٠) استمارة ثم استعملت معادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٠) وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

قيم معاملات ثبات مقياس الاستغراق الأكاديمي بطريقتي إعادة المقياس والفا كرونباخ

المتغير	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
الاستغراق الأكاديمي	إعادة الاختبار	0.82
	الفا كرونباخ	0.80

الخطأ المعياري لمقياس الاستغراق الأكاديمي :

يشير الى مدى الدقة التي تتمتع بها الدرجات التي تقدمها المقاييس اي مدى اقتراب الدرجة التي حصل عليها المستجيب في المقياس من الدرجة الحقيقية التي كان يجب ان يحصل عليها الفرد و توفرت الظروف المناسبة للاختبار (Nunnally, 1978 :239) ويعد الخطأ المعياري للمقياس من الخطوات

المهمة في تقدير دقة القياس لأنه يجعل من درجة الفرد الملاحظة تختلف في أغلب الأحيان عن درجته الحقيقية بسبب تأثرها بمصادر الخطأ المتعددة (Bertrand & Blais , 2004 : 98) , وفي ضوء ما تقدم كانت درجة الخطأ المعياري كما موضحة في جدول (١٠)

جدول (١٠)

درجات الخطأ المعياري لطريقتي الثبات

معادلة الفا كرونباخ			طريقة اعادة الاختبار			
الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	معامل الثبات	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	معامل الثبات	المتغير
5.33	11.93	0.80	3.50	8.25	0.82	الاستغراق الاكاديمي

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستغراق الاكاديمي:

Statistical Indicators of the Academic Engagement Scale:

إن الظواهر النفسية تتوزع بين افراد المجتمع توزيعاً اعتدالياً ، وعليه فإن استخراج المؤشرات الإحصائية تعمل على إيضاح مدى قرب توزيع درجات افراد العينة من التوزيع الطبيعي الذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع المدروس مما يسمح بتعميم النتائج (العاني والغرابي، ١٩٨٢ : ١٨٢)

إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ : ١٢٨) ، وإذا كان الخطأ المعياري للتقدير (Standard Error of Estimate) يعبر عنه بالفرق بين درجة حقيقية واحدة وتقديرها ، فإنه يُعد من المؤشرات الإحصائية المهمة الذي يساعد في معرفة قوة التنبؤ ، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ عالية فهذا يعني أن هناك فرقاً كبيراً بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة ، وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين تلك الدرجات منخفض ، فحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفر) فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ : ٢١١)

كذلك فإن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يُعدان من خصائص التوزيعات التكرارية ، إذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ٨١) ، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح ، إذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما (عودة، ٢٠٠٢ : ٢٢٧) ، وهكذا نجد أن معرفة درجة تفرطح أي توزيع ونوعه ينبغي أن يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ أساساً لذلك، ومن المتبع أن يقارن هذا بمعامل التفرطح المقابل له في المنحى الطبيعي القياسي ، والتوزيع الاعتدالي يكون متماثلاً عندما تتقارب قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال (فيركسون ، ١٩٩١ : ٧٨)

إن حساب المؤشرات الإحصائية الأنفة الذكر للمقياس والركون إلى نتائج التطبيق فيما بعد تطلبت من الباحثة استعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية ، وجدول (١١) وشكل (١) يوضحان ذلك :

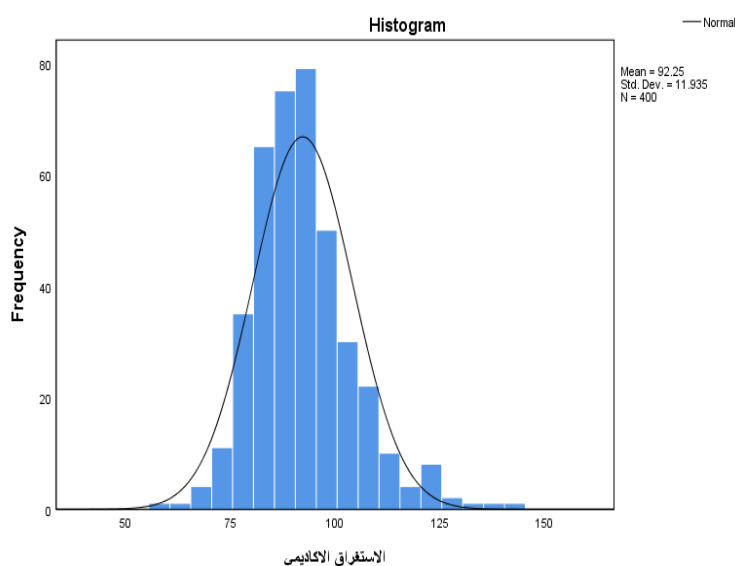
جدول (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستغراق الأكاديمي

القيم	المؤشرات الإحصائية
92.25	الوسط الحسابي - MEAN
.597	الخطأ المعياري للمتوسط - STD . ERROR OF MEAN
91.14 ^a	الوسيط - MEDIAN
88	المنوال - MODE
11.935	الانحراف المعياري - STD . DEVIATION
142.437	التباين - VARIANCE
.885	الالتواء - SKEWNESS
.122	الخطأ المعياري للالتواء - STD . ERROR OF SKEWNESS
1.822	التفرطح - KURTOSIS
.243	الخطأ المعياري للتفرطح - STD . ERROR OF KURTOSIS
86	المدى - RANGE

58	اقل درجة – MINIMUM
144	اعلى درجة – MAXIMUM
36899	المجموع Sum

يظهر من الجدول اعلاه تقارب درجات الوسط الحسابي والوسيط والمنوال وانخفاض معاملي التفرطح والالتواء مما يدل على ان العينة تتوزع توزيعاً اعتدالياً مما يعني امكانية استعمال الوسائل الاحصائية المعلمية



شكل (١)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس الاستغراق الاكاديمي

وصف مقياس الاستغراق الاكاديمي بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكمترية لمقياس الاستغراق الاكاديمي والمكون من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مكونات ولكل مجال (١٠) فقرات ، وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي : (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي احياناً ، نادراً ما تنطبق علي، لا تنطبق علي مطلقاً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٥٠) درجة واقل درجة نظرية له (٣٠) درجة ، بمتوسط فرضي مقداره (٩٠) ملحق (٤) .

الاداة الثانية : مقياس ما وراء الفهم :

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والابيات الخاصة بما وراء الفهم وجدت مقياس اعدّه (Moore et al , 1997) وقامت الباحثة بترجمة المقياس وتعريبه الى اللغة العربية ملحق (٥) وتبنت الباحثة المقياس للمبررات الاتية :

- ان المقياس تم بناؤه وفقاً لنظرية (Kintsch & van Dijk ,1978) وهي النظرية التي اعتمدها الباحثة .
- انه يصلح للتطبيق على عينة البحث الحالي وهم (طلبة الجامعة) كونه مطبق على ذات العينة.

- اعتمدت الباحثة التعريف نفسه المعتمد في بناء المقياس

وصف المقياس بصيغته الأولى :

يتكون المقياس من (٢٢) فقرة موزعة على سبعة مجالات , يتضمن المجال الاول (٤) فقرات وتتضمن المجالات الست الاخيرة (٣) فقرات لكل مجال وقد وضعت امام كل فقرة خمسة بدائل لتقدير الاجابة وهي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق , غير موافق بشدة) ملحق (٦).

صلاحية فقرات مقياس ما وراء الفهم :

للتحقق من صلاحية فقرات مقياس ما وراء الفهم بصيغته الاولى والذي يتكون من (٢٢) فقرة ملحق (٧) عرض على مجموعة من المحكمين و البالغ عددهم (١٥) محكماً ملحق (٢) لبيان مدى صلاحية الفقرات المقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرويه مناسباً و مدى مناسبة البدائل ، وبناء على ذلك تم تغيير بدائل الاستجابة من بدائل خماسية (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق , غير موافق بشدة) الى بدائل خماسية (تتطبق علي دائماً ، تتطبق علي غالباً ، تتطبق علي احياناً ، نادراً ما تتطبق علي , لا تتطبق علي مطلقاً) وذلك لتوحيد البدائل مع بدائل المقياس الاول , ولتحليل آراء المحكمين فقد تم اعتماد النسبة المئوية وعُدت كل فقرة صالحة عندما تكون النسبة المئوية لها (٨٠٪) فاكثر ، ونتيجة لهذا الإجراء تم قبول جميع الفقرات ، وكما مبين في الجدول (١٢) .

جدول (١٢)

صلاحية فقرات مقياس ما وراء الفهم باستعمال النسبة المئوية

المجالات	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	الدالة
		الموافقون	غير الموافقون		
القلق	1.2.3.4	15	0	100%	دالة
الإنجاز	2.3	15	0	100%	دالة
	1	14	1	93%	دالة
الاستراتيجية	1.2.3	15	0	100%	دالة
القدرة	1.2.3	15	0	100%	دالة
المهمة	1.2	15	0	100%	دالة
	3	14	1	93%	دالة
مركز الضبط	1.2.3	15	0	100%	دالة
التنظيم	1.2.3	15	0	100%	دالة

جدول (١٣)

الفقرات المعدلة لمقياس ما وراء الفهم

ت	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
2	أشعر بقلق شديد إذا طلب مني قراءة شيء جديد وشرحه.	أشعر بقلق شديد إذا كان عليّ قراءة شيء جديد وشرحه.
3	أعتقد أن مهارات القراءة الجيدة شيء يدعو للفخر.	أرى أن مهارات القراءة الجيدة شيء يدعو للفخر
11	عندما أقرأ مقالا اخباريا , أفهم معظمه	عندما أقرأ موضوعاً علمياً، أفهم معظمه.
12	أنا جيد في فهم المقالات الصحفية	أنا جيد في فهم موضوعات دراستي.
3	أنا جيد في فهم المقالات مثل تلك الموجودة في المجالات	أنا جيد في فهم الاسئلة التي يطرحها الاستاذ
14	بالنسبة لمعظم الناس، من الأسهل فهم موضوعات لا يعرفون عنها شيئاً.	بالنسبة لبعض الناس، من الأسهل فهم موضوعات لا يعرفون عنها شيئاً.
16	المواد غير الممتعة أسهل فهماً من المواد الممتعة.	بعض المواد غير الممتعة أسهل فهماً من المواد الممتعة

تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

طُبِقَ المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، وجدول (١٤) يوضح ذلك ، وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة ، اما متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس كان (١٠) دقيقة .

جدول (١٤)

عينة وضوح التعليمات والفقرات بحسب الجنس والتخصص

التخصص	العلمي		الانساني		المجموع
الجنس	ذكور	اناث	ذكور	الجنس	40
المجموع	10	10	10	10	

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس ما وراء الفهم:

Statistical Analysis of the Items of the Metacomprehension Scale

لأجراء التحليل الاحصائي للمقياس اتبعت الباحثة إجراءين هما :

أ. القوة التمييزية لفقرات مقياس ما وراء الفهم :

استخرجت القوة التمييزية بطريقة اسلوب المجموعتين الطرفيتين ، ولإجراء ذلك اتبعت الباحثة ما

يأتي :

❖ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس ما وراء الفهم التي طبقت على عينة التحليل

الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة

❖ ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أقل درجة (تنازلياً) .

❖ اختيرت نسبة الـ (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات بَعْدَها مجموعة عليا ونسبة

الـ (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات بَعْدَها مجموعة دنيا ، إذ بلغ عدد

الاستمارات في كل مجموعة (١٠٨) استمارة ، أي أن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل

الإحصائي هي (٢١٦) استمارة.

❖ طبقت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) و مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة بين المجموعتين العليا والدنيا ، وجدول (١٥) يبين ذلك :

جدول (١٥)

القوة التمييزية بطريقة العينتين الطرفيتين لفقرات مقياس ما وراء الفهم

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T- المحسوبة	الدلالة
ف1	عليا	3.54	1.226	7.868	دالة
	دنيا	2.30	1.087		
ف2	عليا	3.81	1.145	7.286	دالة
	دنيا	2.80	.894		
ف3	عليا	3.97	1.009	9.045	دالة
	دنيا	2.81	.866		
ف4	عليا	3.66	1.232	9.562	دالة
	دنيا	2.26	.890		
ف5	عليا	3.34	1.069	10.897	دالة
	دنيا	1.98	.736		
ف6	عليا	3.07	1.197	8.446	دالة
	دنيا	1.91	.792		
ف7	عليا	2.93	1.392	5.510	دالة
	دنيا	2.02	.995		
ف8	عليا	3.68	.841	7.401	دالة
	دنيا	2.85	.795		

دالة	8.565	.835	3.70	عليا	ف9
		.865	2.71	دنيا	
دالة	10.132	.660	3.78	عليا	ف10
		.822	2.75	دنيا	
دالة	14.766	.744	3.77	عليا	ف11
		.624	2.39	دنيا	
دالة	16.051	.775	3.81	عليا	ف12
		.624	2.28	دنيا	
دالة	11.658	.927	3.67	عليا	ف13
		.703	2.36	دنيا	
دالة	7.868	.902	3.50	عليا	ف14
		.733	2.62	دنيا	
دالة	6.851	.848	3.47	عليا	ف15
		.800	2.70	دنيا	
دالة	6.971	1.039	3.80	عليا	ف16
		.991	2.83	دنيا	
دالة	8.188	.847	3.95	عليا	ف17
		.848	3.01	دنيا	
دالة	7.986	1.101	3.15	عليا	ف18
		.624	2.18	دنيا	
دالة	11.247	.967	3.33	عليا	ف19
		.496	2.16	دنيا	
دالة	10.949	.940	3.44	عليا	ف20
		.602	2.26	دنيا	
دالة	7.624	.897	3.21	عليا	ف21

		.655	2.40	دنيا	
دالة	6.966	.940	3.30	عليا	ف22
		.704	2.51	دنيا	

ب . اسلوب الاتساق الداخلي لمقياس ما وراء الفهم:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق :

- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية وقد حققت الفقرات جميعها ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) حيث تبلغ القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠.٠٩٨) و كما موضح في جدول (١٦) :

جدول (١٦)

الاتساق الداخلي لمقياس ما وراء الفهم

الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
1	.763	.408	9	.529	.472	16	.413	.416
2	.816	.407	10	.795	.501	17	.616	.344
3	.786	.441	11	.614	.597	18	.538	.427
4	.756	.453	12	.518	.592	19	.693	.580
5	.637	.509	13	.611	.550	20	.599	.564
6	.562	.448	14	.615	.441	21	.501	.402
7	.508	.338	15	.518	.437	22	.688	.390
8	.489	.405						

• علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى وبالدرجة الكلية

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى وبالدرجة الكلية وقد حققت الفقرات جميعها ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) حيث تبلغ القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠.٠٠٩٨) وكما موضح في جدول (١٧) :

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم

المجال	القلق	الإنجاز	الاستراتيجية	القدرة	المهمة	مركز الضبط	التنظيم	ما وراء الفهم
القلق	1	.445	.790	.610	.299	.592	.511	.584
الإنجاز	.445	1	.719	.415	.189	.211	.229	.483
الاستراتيجية	.790	.719	1	.434	.330	.319	.309	.590
القدرة	.610	.415	.434	1	.500	.433	.308	.679
المهمة	.299	.189	.330	.500	1	.463	.295	.619
مركز الضبط	.592	.211	.319	.433	.463	1	.344	.649
التنظيم	.511	.229	.309	.308	.295	.344	1	.601
ما وراء الفهم	.584	.483	.590	.679	.619	.649	.601	1

الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الفهم:

Psychometric Properties of the Metacomprehension Scale

استخرجت الباحثة الصدق والثبات وكما موضح بالاتي :

أ- الصدق : Validity

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاتي :

• الصدق الظاهري : Face Validity

تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس ما وراء الفهم على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية و القياس النفسي ملحق (٢) كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس .

• صدق البناء : Validity Construct

تم التحقق من صدق البناء للمقياس الحالي من خلال مؤشرات القوة التمييزية للفقرات والاتساق الداخلي لفقرات المقياس .

ب. الثبات : Reliability

توجد طرائق عديدة لحساب الثبات ، وقد استعملت الباحثة طريقتين لاستخراج الثبات:

أ- طريقة الاختبار - اعادة الاختبار :

Test –retest Method for External consistency :

تبين هذه الطريقة مدى استقرار النتائج عندما يطبق المقياس على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة ، وقد تم تطبيق المقياس و من ثم أعيد تطبيقه على (٤٠) طالباً وطالبة ، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (١٤) يوماً ، إذ يرى (Adams & Torgerson) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (58 : 1964 , Torgerson & Adams) وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٦) وجدول (١٦) يوضح ذلك ، ويعد هذا مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي والتي أشارت أن معامل الثبات يعد مقبولاً إذا تراوح ما بين (٠,٧٦ الى ٠,٩٠) (عيسوي ، ١٩٨٥ : ٨٥) .

ب- معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) :

Alpha Coefficient For Internal Consistency :

لحساب الثبات بهذه الطريقة فقد أخضعت جميع استمارات المستجيبين عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (٤٠٠) استمارة ثم استعملت معادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨١) وجدول (١٨) يوضح ذلك , ويُعدّ المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً .

جدول (١٨)

قيم معاملات ثبات مقياس ما وراء الفهم بطريقتي اعادة المقياس والفا كرونباخ

المتغير	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
ما وراء الفهم	اعادة الاختبار	0.86
	الفا كرونباخ	0.81

الخطأ المعياري للمقياس :

تم استخراج الخطأ المعياري لمقياس ماوراء الفهم و كما موضح في جدول (١٩)

جدول (١٩)

درجات الخطأ المعياري لطريقتي الثبات

طريقة اعادة الاختبار			طريقة الفا كرونباخ		
المتغير	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الثبات	الانحراف المعياري
ما وراء الفهم	0.86	4.91	1.83	0.81	9.34
					4.07

المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء الفهم :

Psychometric Properties of the Metacomprehension Scale:

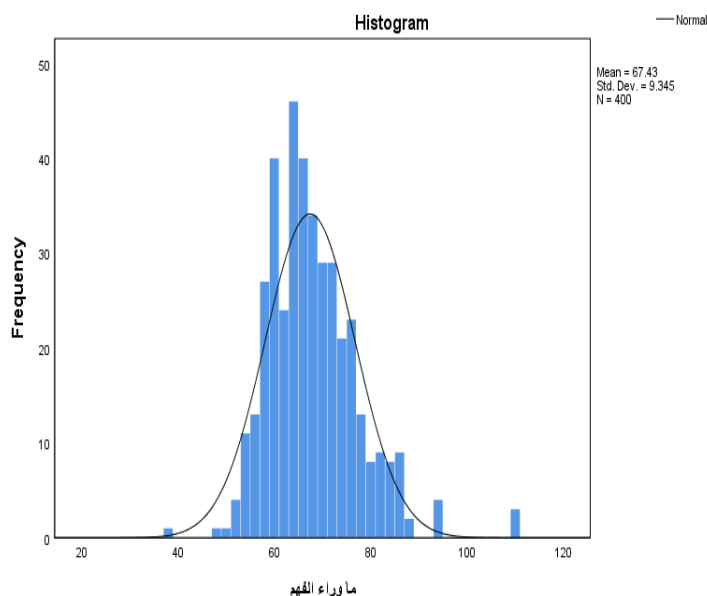
تم استخراج المؤشرات الإحصائية لابعاد مقياس ما وراء الفهم وكما موضح في جدول (٢٠) وشكل (٢):

جدول (٢٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء الفهم

القيم	المؤشرات الإحصائية
67.43	الوسط الحسابي - MEAN
.467	الخطأ المعياري للمتوسط - STD . ERROR OF MEAN
66.06 ^a	الوسيط - MEDIAN
63	النموذج - MODE
9.345	الانحراف المعياري - STD . DEVIATION
87.333	التباين - VARIANCE
.998	الالتواء - SKEWNESS
.122	الخطأ المعياري للالتواء - STD . ERROR OF SKEWNESS
2.621	التفرطح - KURTOSIS
.243	الخطأ المعياري للتفرطح - STD . ERROR OF KURTOSIS
72	المدى - RANGE
38	أقل درجة - MINIMUM
110	أعلى درجة - MAXIMUM
26971	المجموع - TOTAL

وعند النظر الى الجدول اعلاه نجد ان توزيع الدرجات كان اعتداليا ويتضح ذلك من خلال عدة مؤشرات كتقارب قيم الوسط الحسابي والوسيط والنموذج وكذلك انخفاض معاملي التفرطح والالتواء كما ان التوزيع الاعتدالي للدرجات يتضح من خلال الشكل (٢)



شكل (٢)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس ما وراء الفهم

وصف مقياس ما وراء الفهم وطريقة تصحيحه بصيغته النهائية :

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الفهم والذي يتكون من (٢٢) فقرة موزعة على سبعة مجالات , يتضمن المجال الاول (٤) فقرات ويتضمن كل مجال من المجالات الست الاخيرة (٣) فقرات وقد وضعت امام كل فقرة خمسة بدائل لتقدير الاجابة وهي (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي احياناً ، نادراً ما تنطبق علي، لا تنطبق علي مطلقاً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١١٠) درجة , واقل درجة نظرية له (٢٢) درجة بمتوسط فرضي مقداره (٦٦) درجة ملحق (٧) .

خامساً : التطبيق النهائي :

بعد الانتهاء من التطبيق على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة قامت الباحثة بتطبيق إجراءات أداتي البحث والتأكد من الخصائص السايكومترية لكل مقياس، و بهدف تحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة على عينة التحليل الاحصائي كعينة تطبيق نهائي وذلك نتيجة لعدم حذف اي

فقرة من فقرات مقياسي البحث في الاجراءات الاحصائية كما ان صعوبة الحصول على افراد العينة (طلبة الجامعة) نظراً لانتهاؤ أيام الدوام وانشغالهم في الامتحانات كان سبباً اخر في ذلك وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (٢٠ / ٥ / ٢٠٢٦) الى (٢ / ٦ / ٢٠٢٦).

سادساً- الوسائل الإحصائية: Statistical Instruments

لمعالجة البيانات التي تم جمعها لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بأستعمال الوسائل الإحصائية الاتية :

١. الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) : لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياسي البحث.
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independe Samples T Test): لاستخراج القوة التمييزية لمقياسي البحث .
٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) : لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه ودرجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية , وكذلك لايجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار , ولإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث .
٤. الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط : لاختبار الدلالة الإحصائية لقيم معاملات الارتباط .
٥. معادلة الفاكرونباخ (Cronbach's alpha) : لاستخراج الثبات مقياسي البحث
٦. الإختبار التائي (T-test) لعينة واحدة: للتعرف على متغيري البحث(الاستغراق الاكاديمي ، ما وراء الفهم).
٧. الاختبار الزائي (فيشر) : لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث تبعاً للجنس والتخصص .
٨. تحليل الانحدار البسيط : لمعرفة مدى اسهام الاستغراق الاكاديمي في ما وراء الفهم .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذا البحث وتفسيرها ومناقشتها على وفق أهدافها في ضوء الاطار النظري المتبنى، ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج .

الهدف الأول : التعرف على الاستغراق الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس الاستغراق الاكاديمي على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وتبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (٩٢,٢٥) درجة وبأنحراف معياري مقداره (١١,٩٣٥) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٩٠) درجة ، ومن اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) وتبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٧٦٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة البحث استغراق اكااديمي وجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) الاستغراق الاكاديمي

مستوى الدلالة	قيمة (T)		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	د الحرية	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1.96	3.766	90	11.935	92.25	399	400

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) الذي ينظر إلى الاستغراق الأكاديمي بوصفه بناءً متعدد المكونات يتكون من الاستغراق السلوكي والانفعالي والمعرفي، وأن المستوى الذي يحققه الطالب في الاستغراق الأكاديمي يتحدد بمدى تكامل هذه المكونات

وتفاعلها داخل البيئة التعليمية وقد كان استغراقهم واندماجهم داخل القاعة الصفية نتيجة المشاركة الصفية والاهتمام بالمادة الدراسية وبذل الجهد المعرفي في أداء الواجبات والمهام التعليمية وبذلك فإن طلبة الجامعة يمتلكون قدرًا من الالتزام بالحضور والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وإنجاز المتطلبات الدراسية، فضلاً عن امتلاكهم دافعية معقولة للتعلم، الأمر الذي انعكس تفاعلهم الإيجابي مع الأنشطة الصفية لا سيما أن البيئة الجامعية التي تتيح للطلبة فرصاً متعددة للتفاعل مع الخبرات التعليمية، إذ تسهم المحاضرات والأنشطة العلمية والتكليفات الدراسية والاختبارات في تعزيز ارتباط الطلبة بعملية التعلم، وطالما أن الاستغراق الأكاديمي يتأثر بجودة المناخ التعليمي والدعم الذي يتلقاه الطلبة من أساتذتهم وزملائهم، لذلك فإن توفر حد معقول من هذه العوامل من شأنه أن يؤدي إلى ظهور مستوى إيجابي من الاستغراق الأكاديمي ومن جانب آخر، قد يعكس هذا المستوى من الاستغراق الأكاديمي طبيعة التحديات التي تواجه طلبة الجامعة في الوقت الحاضر، مثل الضغوط الدراسية وتعدد المتطلبات الأكاديمية والانشغال بالمسؤوليات الشخصية والاجتماعية، الأمر الذي قد يحد من وصول الاستغراق الأكاديمي إلى مستويات مرتفعة إلا أن استمرار الطلبة في المشاركة التعليمية والاهتمام بالنجاح الأكاديمي يدل على وجود ارتباط إيجابي بينهم وبين بيئتهم التعليمية، وهو ما يتفق مع افتراضات أنموذج فريدريكس وآخرون الذي يؤكد أن الاستغراق الأكاديمي يمثل حالة من التفاعل الإيجابي بين الطالب ومحيطه التعليمي تتجسد في السلوك والمشاعر والعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (Fredricks et al, ٢٠٠٤: 62 – 63)

ولغرض مناقشة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (والي وآخرون , ٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى متوسط من الاستغراق الأكاديمي.

الهدف الثاني : التعرف على ما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة.

للتعرف على هذا الهدف طبق مقياس ما وراء الفهم على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، وتبين أن الوسط الحسابي لدرجات المقياس بلغ (٦٧,٤٣) درجة وبانحراف معياري مقداره (٩,٣٤٥) درجة , في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٠٥) درجة , ومن أجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة

(One Sample T Test) ومن خلال ذلك تبين وجود فرق دال إحصائياً بينهما حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٠٥٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة البحث لما وراء الفهم وجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) لمقياس ما وراء الفهم

مستوى الدلالة	قيمة (T)		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	د الحرية	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1.96	3.055	66	9.345	67.43	399	400

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنموذج كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978) الذي يؤكد أن فهم النصوص لا يتم بصورة آلية أو سلبية، بل يعتمد على عمليات معرفية نشطة تتضمن بناء المعنى وتنظيم المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة فطبقاً لهذا الأنموذج، ينتقل الطالب من معالجة الكلمات والجمال إلى بناء تمثيل نصي مترابط ثم إلى بناء نموذج ذهني متكامل للمعنى، وخلال هذه المراحل يكون الطالب مطالباً بمراقبة مدى فهمه للمعلومات التي يتعامل معها ومن ثم فإن امتلاك طلبة الجامعة مستوى بسيطاً من ما وراء الفهم يشير إلى أنهم يمتلكون القدرة على متابعة فهمهم للنصوص الأكاديمية، والكشف عن بعض مواطن الغموض أو النقص في الفهم، واتخاذ إجراءات محدودة لتحسين استيعابهم للمادة العلمية في المقابل ان البيئة الجامعية تتطلب من الطلبة التعامل المستمر مع الكتب والمقالات العلمية والمصادر الأكاديمية المتنوعة، الأمر الذي يسهم في تنمية مهارات مراقبة الفهم وتقويمه بصورة تدريجية فالتعرض المتكرر للمواقف التعليمية التي تتطلب القراءة والتحليل والمناقشة يدفع الطلبة إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء الفهم مثل إعادة القراءة، وتلخيص الأفكار الرئيسية، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، والتحقق من مدى استيعاب المحتوى العلمي ومن منظور أنموذج

كينتش وفان دايك، فإن هذا المستوى من ما وراء الفهم يعكس قدرة الطلبة على الانتقال من الفهم السطحي للنص إلى مستوى أعمق نسبياً من معالجة المعلومات، إلا أن هذه القدرة لم تصل إلى درجة مرتفعة جداً، ربما بسبب الفروق الفردية في قدراتهم على الخبرة القرائية أو الدافعية الذاتية للتعلم أو مهاراتهم في التنظيم الذاتي (Kintsch & van Dijk, 1978 : 363 - 364) ولغرض مناقشة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Moore et al , 1997) التي اشارت الى ان طلبة الجامعة لديهم خصائص ما وراء الفهم بدرجات متفاوتة ودراسة (ساجت والعتابي, ٢٠٢٣) التي اشارت نتائجها الى ان طلبة الجامعة يتمتعون بقدر جيد من ما وراء الوعي.

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة

لغرض تحقيق هذا الهدف تم إيجاد العلاقة الارتباطية باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم لدى أفراد العينة ككل وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٧٥) ولغرض التأكد من دلالة الارتباط قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (t-test) لدلالة الارتباط اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٣,٥٤٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفه لان معامل الارتباط يقترب من الصفر عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم وجدول (٢٣) يوضح ذلك :

جدول (٢٣)

قيمة معامل الارتباط بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم والقيمة التائية والقيمة الجدولية والدلالة

الاحصائية لمعامل الارتباط

معامل الارتباط	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
0.175	3,546	1,96	دالة

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) الذي يشير الى ان الاستغراق الأكاديمي وما ينعكس عنه من اندماج نشط في العملية التعليمية تتجسد في

المكونات السلوكية والانفعالية والمعرفية تجعل الطلبة المستغرقون أكاديمياً يكونون أكثر التزاماً بالحضور والمشاركة الصفية، وأكثر حرصاً على إنجاز الواجبات والمتطلبات الدراسية، كما أنهم يظهرون اهتماماً أكبر بالتعلم ورغبة في فهم المادة الدراسية واستيعابها، فضلاً عن توظيفهم لاستراتيجيات التفكير والتحليل وحل المشكلات أثناء التعلم، الأمر الذي يدفعه إلى بذل جهد معرفي أكبر في تنظيم المعلومات ومعالجتها والربط بينها وبين خبراته السابقة كما أن المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية وتبادل الآراء مع التدريسيين والزملاء تسهم في تعميق الفهم وتوسيع الخبرة المعرفية للطالب فالاستثمار الحقيقي للجهد العقلي والانفعالي في التعلم ينعكس إيجاباً على مستوى النمو المعرفي للطالب وقدرته على التعامل مع المهام التعليمية المعقدة ما يسهم في تنمية القدرات والمهارات المعرفية المهمة كالانتباه والتركيز والتفكير المنظم والقدرة على متابعة المعلومات وتحليلها، فضلاً عن تعزيز قدرة الطالب على الربط بين الأفكار واستخلاص المعاني الرئيسة من الموضوعات التي يدرسها (Fredricks et al., 2004 : 62) مما يعزز من مستوى العمليات المعرفية المسؤولة عن فهم النصوص وبناء المعنى فكلما ازداد انخراط الطالب في التعلم، أصبح أكثر قدرة على معالجة المعلومات بصورة عميقة، والانتقال من الفهم السطحي للكلمات والجمل إلى بناء تمثيل نصي مترابط ثم إلى تكوين نموذج ذهني متكامل للمعنى وخلال هذه العمليات يبدأ الطالب بمراقبة فهمه وتقويمه بصورة مستمرة، فيتحقق من مدى استيعابه للأفكار والعلاقات الواردة في النص أو المادة العلمية، ويحدد مواطن الغموض أو النقص في الفهم، ثم يسعى إلى معالجتها من خلال إعادة القراءة أو التلخيص أو الربط بالمعرفة السابقة وبذلك فإن ما وراء الفهم يظهر بوصفه نتيجة طبيعية للنشاط المعرفي الذي يمارسه الطالب أثناء التعلم. فالطلبة الأكثر استغراقاً أكاديمياً يكونون أكثر ميلاً إلى التفكير في طريقة فهمهم للمعلومات، وأكثر قدرة على الحكم على مستوى استيعابهم، وأكثر استخداماً لاستراتيجيات المراقبة الذاتية والتنظيم المعرفي. وهذا يعني أن الاستغراق الأكاديمي يوفر البيئة المناسبة لنمو مهارات ما وراء الفهم، في حين يساعد ما وراء الفهم بدوره على تحسين التعلم وزيادة فاعلية المشاركة الأكاديمية كما أوضح ذلك انموذج كينتس وفان دايك (Kintsch, 1988 : 164)

الهدف الرابع : الفروق في العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور . اناث) والتخصص (علمي . انساني) :

لغرض تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم لكل فئات العينة كلا على حدة , وفقا للجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي . انساني) , وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم لعينة الذكور (٠,٢٢٤) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (٠,٢٢٨) أما قيمة معامل الارتباط للإناث فقد بلغت (٠,٠٥١) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (٠,٠٥١) وبإستخراج القيمة الزائفة الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (١.٧٥٥) وهي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس وجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط والقيم الزائفة للارتباط والقيم الزائفة الفشرية للفروق في العلاقة بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم تبعاً لمتغير للجنس (ذكور – إناث)

المتغيرات	العدد	الارتباط	القيم الزائفة للارتباط	القيم الزائفة الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	184	0.224	0.228	1.755	1.96	غير دال
اناث	216	0.051	0.051			

في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم للعينة من التخصص العلمي (٠,٠٩٩) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (٠,٠٩٩) أما قيمة معامل الارتباط للتخصص الانساني فقد بلغت (٠,١٢٧) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (٠,١٢٨) وبإستخراج القيمة الزائفة الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (٠,٢٧٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص وجدول (٢٥) يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

معاملات الارتباط و القيم الزائفة للارتباط والقيم الزائفة الفشرية للفروق في العلاقة بين الاستغراق

الأكاديمي وما وراء الفهم تبعاً لمتغير التخصص (علمي . انساني)

المتغيرات	العدد	الارتباط	القيم الزائفة للارتباط	القيم الزائفة الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
العلمي	269	0.099	0.099	0.270	1.96	غير دال
الانساني	131	0.127	0.128			

يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) بأن الاستغراق الأكاديمي يمثل بناءً نفسياً وتربوياً متعدد المجالات ناتج من الاستغراق السلوكي والانفعالي والمعرفي، وأن هذه المكونات ترتبط بطبيعة تفاعل الطالب مع البيئة التعليمية أكثر من ارتباطها بخصائصه الديموغرافية وعليه فإن الطلبة، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، أو من التخصصات العلمية أم الإنسانية، يتعرضون داخل الجامعة إلى متطلبات أكاديمية مقاربة تتمثل في حضور المحاضرات، وإنجاز الواجبات، والاستعداد للاختبارات، والمشاركة في الأنشطة التعليمية، الأمر الذي يجعل مصادر الاستغراق الأكاديمي وآلياته متشابهة بينهم إلى حد كبير والسعي إلى المشاركة والاندماج في التعلم لدى الجميع دون تمييز على أساس الجنس أو التخصص، مما يؤدي إلى تشابه مستوى تأثير الاستغراق الأكاديمي في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم لذلك فإن زيادة استغراق الطالب أكاديمياً تؤدي إلى نتائج مقاربة لدى الذكور والإناث وكذلك لدى طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، لأن الآليات النفسية والمعرفية التي تربط الاستغراق الأكاديمي بالتعلم تعد آليات عامة لا تقتصر على فئة معينة من الطلبة وهذا يعزز بدوره العمليات المعرفية الأساسية التي تشمل معالجة المعلومات وتنظيمها وربطها بالمعرفة السابقة وبناء التمثيل الذهني للمعنى وهذه العمليات تعد عمليات معرفية عامة يشترك فيها جميع الأفراد بصرف النظر عن جنسهم أو تخصصهم الدراسي الأمر الذي يساعده على معالجة المعلومات بصورة أعمق ومراقبة فهمه وتقويمه بصورة مستمرة، وهي العمليات التي تشكل جوهر ما وراء الفهم.

الهدف الخامس : مدى اسهام الاستغراق الاكاديمي في ما وراء الفهم :

لغرض تحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة تحليل الانحدار البسيط بين المتغيرين , اذ قامت باستخراج معامل التحديد ومعامل التحديد المصحح والخطأ المعياري لمعرفة نسبة اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع وجدول (٢٦) يوضح ذلك :

جدول (٢٦)

معامل الارتباط و معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري	الدالة
1	.175	.030	.028	13.229	.000

تشير النتائج في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية طردية بين الاستغراق الاكاديمي وما وراء الفهم اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٧٥) , وبلغت قيمة معامل التحديد (٠,٠٣٠) وهو ما يدل على ان نسبة (٣٪) من التباين في ما وراء الفهم يمكن تفسيرها احصائياً من خلال متغير الاستغراق الاكاديمي ضمن النموذج المعتمد.

كما بلغ معامل التحديد المصحح (٠,٠٢٨) وهي قيمة مقاربة مع معامل التحديد مما يعكس استقرار التقدير الاحصائي للنموذج اما الخطأ المعياري للتقدير فقد بلغ (١٣,٢٢٩) وهو يعبر عن مقدار التباين بين القيم الفعلية والقيم المقدرة وقد ظهرت قيمة الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) وهي اقل من (٠,٠٥) مما يشير الى دلالة النموذج احصائياً.

كما استخرجت الباحثة نتائج تحليل الانحدار البسيط الذي أُجري لمعرفة مقدار الإسهام التنبؤي للمتغير المستقل في المتغير التابع، وذلك من خلال تحليل التباين الكلي إلى مكوناته الرئيسية (الانحدار , البواقي) , إذ يوضح الجدول (٢٥) قيم مجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات، إضافة إلى القيمة الفائية (F) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية للحكم على دلالة النموذج الإحصائي

جدول (٢٧)

تحليل الانحدار البسيط

الدالة	قيم (F)		متوسط المربعات	د الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دال	3.86	12.506	2188.677	1	2188.677	الانحدار
			175.009	398	69653.633	البواقي
			399		71842.310	المجموع

ويظهر من الجدول أعلاه ان نسبة اسهام ضعيفة للمتغير المستقل على التابع اذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (١٢,٥٠٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٣.٨٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ , 399) مما يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، أي أن نموذج الانحدار كان معنويًا وقادرًا على تفسير جزء من التباين في المتغير التابع كما بلغ مجموع مربعات الانحدار (٢١٨٨,٦٧٧) مقابل مجموع مربعات للبواقي قدره (٦٩٦٥٣,٦٣٣) مما يدل على أن جزءًا من التباين تم تفسيره من خلال المتغير المستقل، في حين بقي جزء آخر غير مفسر يعود إلى عوامل أخرى لم تدخل في النموذج وان هذه النتائج تشير إلى أن نموذج الانحدار المستخدم يتمتع بدلالة إحصائية مقبولة، ويمكن الاعتماد عليه في تفسير العلاقة بين المتغيرين ضمن حدود الدراسة ، وجدول (٢٨) يوضح مدى اسهام الاستغراق الاكاديمي في ما وراء الفهم:

جدول (٢٨)

اسهام الاستغراق الاكاديمي في ما وراء الفهم

الدالة	القيمة التائية		المعاملات المعيارية	المعاملات اللامعيارية		المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة		الخطأ المعياري	قيم (B) للإسهم النسبي	
دالة	1.96	9.751	Beta	5.162	50.332	الثابت
دالة		3.536	.175	.055	.196	الاستغراق الاكاديمي

يتضح من الجدول أعلاه :

- ❖ **الحد الثابت :** تشير الى ان قيمة (B) للإسهام النسبي بلغت (٥٠,٣٣٢) , والقيمة التائية المحسوبة بلغت (٩,٧٥١) وهي اكبر من الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يشير الى وجود متغيرات اخرى غير الاستغراق الاكاديمي تؤثر على المتغير التابع لم يشملها البحث الحالي .
- ❖ **الاستغراق الاكاديمي:** تشير الى ان قيمة (B) للإسهام النسبي بلغت (٠,١٩٦) , وقيمة (Beta) بلغت (٠,١٧٥) والقيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٥٣٦) وهي اكبر من الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

أظهرت النتائج اعلاه أن الاستغراق الأكاديمي يسهم في التنبؤ بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنموذج فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) وأنموذج كينتس وفان دايك (Kintsch & van Dijk, 1978) فوقاً لأنموذج فريدريكس وآخرون إن الاستغراق الأكاديمي يمثل حالة من الاندماج السلوكي والانفعالي والمعرفي في الأنشطة الصفية ، إذ يدفع الطالب إلى المشاركة الفاعلة في الأنشطة الأكاديمية، والاهتمام بالمحتوى الدراسي، وبذل الجهد اللازم لإنجاز المهمات التعليمية برغبة ودافع ذاتي ومن الطبيعي قد يسهم هذا الاندماج إلى تحسين مستوى معالجة المعلومات وزيادة التركيز والانتباه للمادة العلمية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على بعض المهارات المعرفية المرتبطة بما وراء الفهم , كما أن الطلبة الأكثر استغراقاً في التعلم يكونون أكثر تفاعلاً مع المادة الدراسية وأكثر ميلاً إلى متابعة تقدمهم الأكاديمي، مما يجعلهم أكثر قدرة على مراجعة فهمهم للمعلومات وتقييم مدى استيعابهم لها فيما اشار أنموذج كينتس وفان دايك الى أن ما وراء الفهم يرتبط بعمليات معرفية معقدة تتضمن بناء المعنى، ومراقبة الفهم، وتقويمه، وتنظيمه أثناء القراءة والتعلم وهذه العمليات لا تعتمد على الاستغراق الأكاديمي وحده، بل تتأثر أيضاً بعوامل أخرى متعددة مثل الخبرة القرائية السابقة، ومستوى القدرات المعرفية، والدافعية للتعلم، والوعي بالاستراتيجيات المعرفية، والتنظيم الذاتي، ومستوى المعرفة السابقة بالمحتوى العلمي مما أدى الى محدودية نسبة الإسهام إذ أن الاسهام إذ لا يتكون نتيجة عامل واحد فقط، وإنما نتيجة تفاعل مجموعة كبيرة من المتغيرات المعرفية والانفعالية والتعليمية فمع أن الاستغراق الأكاديمي يسهم في تعزيز انتباه الطالب وتفاعله مع التعلم، إلا أن القدرة

على مراقبة الفهم وتقويمه وتنظيمه تعتمد كذلك على مهارات معرفية عليا تتطور من خلال الخبرة والتدريب والممارسة المستمرة وعليه، تشير هذه النتيجة إلى أن الاستغراق الأكاديمي يمثل أحد العوامل المساهمة في تنمية ما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة .

• الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة عن طريق تحليل البيانات ومناقشتها استنتج ما يأتي :

- ١- أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من الاستغراق الأكاديمي، مما يدل على وجود مشاركة واهتمام مقبولين بالأنشطة الأكاديمية، إلا أن هذا المستوى لم يصل إلى درجة الاندماج العالي، وهو ما يعكس تأثير بعض المشتتات أو الضغوط التي تحد من تعميق الانخراط في العملية التعليمية .
- ٢- أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى بسيطاً من ما وراء الفهم، مما يشير إلى وجود وعي بدرجة بسيطة بعمليات الفهم ومراقبتها نظراً لتعقيد عملية ما وراء الفهم ومقوماتها المعرفية.
- ٣- أن زيادة استغراق الطالب في التعلم يرتبط بارتفاع قدرته على مراقبة فهمه وتنظيمه، مما يؤكد التكامل بين الجوانب السلوكية والمعرفية في العملية التعليمية.
- ٤- أن العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الأكاديمي وما وراء الفهم علاقة عامة لا تتأثر بالجنس أو التخصص، وإنما ترتبط بطبيعة التعلم الجامعي المشترك بين جميع الطلبة.
- ٥- يسهم الاستغراق الأكاديمي كعامل مساعد في تفسير ما وراء الفهم، بينما تتداخل معه عوامل معرفية وانفعالية وتعليمية أخرى أكثر تأثيراً في تشكيل مهارات ما وراء الفهم.

• التوصيات :

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بالاتي :

١. التوصية الى الجهات المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بضرورة تطبيق استراتيجيات التدريس النشط والتعلم التعاوني في الجامعات وذلك لتعزيز مستوى الاستغراق الاكاديمي لدى الطلبة نظراً لما له من اثار ايجابية كبيرة في تحقيق النجاح الاكاديمي .
٢. توجيه الجامعات بإقامة ندوات علمية اثرائية تهدف الى توعية الطلبة وتدريبهم على استراتيجيات المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي أثناء القراءة والتعلم بهدف تنمية ما وراء الفهم لديهم .

٣. الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإقامة دورات تدريبية من خلال ادخال موضوعات اكااديمية تعمل على تشجيع الأساتذة على تنويع الأنشطة الصفية التي تتطلب تفكيراً عميقاً وتحليلاً للمعلومات لتنمية قدرة الطلبة على الفهم العميق للنصوص العلمية تعزيزاً لمقومات ما وراء الفهم لديهم.

• المقترحات :

تقدم الباحثة في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الآتية :

١. إجراء دراسة مماثلة لمتغيرات البحث الحالي لدى طلبة الدراسات العليا .
٢. إجراء دراسة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستغراق الاكاديمي ووهم التفوق لدى طلبة الجامعة.
٣. إجراء دراسة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين حوار الانا الذاتي وما وراء الفهم لدى طلبة الدراسات العليا .
٤. بناء برنامج تدريبي يهدف الى تنمية ما وراء الفهم وقياس أثره على التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

المصادر والمراجع الأجنبية

المصادر والمراجع العربية :

القرآن الكريم

- ❖ أبو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧). **التعلم المعرفي** ، دار المسيرة، عمان، المملكة الاردنية الهاشمية .
- ❖ الاعسر ، صفاء ، وكفاني ، علاء الدين (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني** ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- ❖ انستازي ، انا ، يورين ، سوزان .(٢٠١٥). **القياس النفسي** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ❖ البطش ، محمد وليد و ابو زينة ، فريد كامل (٢٠٠٧). **مناهج البحث العلمي** ، دار المسيرة ، عمان - الأردن.
- ❖ البياتي، عبد الجبار واثناسيوس زكريا (١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد.
- ❖ جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ حبايب ، على أبو مرق، جمال، (٢٠٠٩) : **التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات** ، مجله جامعة النجاح الابحاث العلوم الإنسانية ، المجلد (٢٣)، العدد (٣) ص ٨٥٨-٨٧٩.
- ❖ حرب، سامح، (٢٠١٩): **تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية جامعة بنها - كلية التربية ، ٣٠ (١١٩) ، ١ - ٨٠.
- ❖ رينولدز ، جيزل ، وليفنجستون ، رونالد (٢٠١٣). **أثقان القياس النفسي الحديث - النظريات والطرق** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.

- ❖ الزهراني , نجمة عبد الله محمد (٢٠٠٥). التوافق النفس - اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى . كلية التربية ، قسم علم النفس.
- ❖ ساجت، أكرم خلف، والعتابي، سلام غياض. (٢٠٢٣). ما وراء الوعي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ٥٠(١)، ٤٦٥-٤٧٨.
- ❖ سمارة ، عزيز وآخرون. (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن.
- ❖ الشاكري, محمد عبد الله, (٢٠١١) : المرونة العقلية وعلاقتها بالقلق الإجتماعي لدى طلبة الجامعة ,رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة وهران .
- ❖ العاني، صبري والغرابي، سليم (١٩٨٢). الطرق الإحصائية، العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- ❖ عبد السميع، محمد أحمد. (٢٠١٩). الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ❖ عطوان , اسعد , والفليت , جمال , (٢٠١١): كفايات البحث العلمي لدى الطلبة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية , ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر البحث العلمي : مفاهيمه - أخلاقياته - توظيفه , فلسطين : الجامعة الإسلامية ١٠ - ١١.
- ❖ عودة ، أحمد سليمان والخليلي, يوسف الخليل (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن .
- ❖ _____ ، أحمد سليمان . (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية , الاصدار الخامس ، كلية العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، دار الأمل .
- ❖ عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، ط١ ، دار النشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .

- ❖ فيركسون، جورج (١٩٩١). **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن العكيلي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر الجامعة المستنصرية.
- ❖ الفيل ، حلمي (٢٠١٩). **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية - تأصيل وتوطين، المجلة العلمية - كلية التربية - الوادي الجديد - العدد السابع والثلاثون (٣٧) ابريل ٢٠٢١.**
- ❖ الكبسي، كامل ثامر . (٢٠١٠) . **العلاقة بين التحليل المنطقي و التحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الاستاذ ، كلية التربية-ابن رشد , جامعة بغداد، العدد(٢٥) .**
- ❖ محمود، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٩). **سيكولوجية الدافعية والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ❖ المحمودي ، محمد سرحان . (٢٠١٩). **مناهج البحث العلمي ، دار الكتب للنشر ، صنعاء ، اليمن .**
- ❖ ملحم ، سامي محمد . (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ط ١ ، دار المسيرة ، الأردن.**
- ❖ والي، مها جميل، ودياب، عاشور محمود، وسالمان، الشيماء محمود. (٢٠٢٢). **الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة فارقة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٣٧، العدد ٤، أكتوبر، ص ٦٤١-٦٧٦. جامعة المنيا، كلية التربية .**

المصادر والمراجع الاجنبية :

- ❖ Adams, G. S., & Torgerson, T. L. (1964). **Measurement and evaluation in education, psychology and guidance.**
- ❖ Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). **Introduction to measurement theory.** Waveland Press .
- ❖ Alonso-Tapia, J., et al. (2023). Academic engagement and its effects in higher education. **European Journal of Psychology of Education.**
- ❖ Anastasi, A . (19٨٨): **Psychological Testing.** New York the Macmillan, Company . ASCD, Alexandria, VA.
- ❖ _____, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological testing.** Prentice Hall/Pearson Education.

-
- ❖ Astin, A.W (1984). **Achieving educational excellence: A critical assessment** Priorities in higher education, San of Francisco: Jossey Bass.
 - ❖ —————, A.W. (1993). **What matters in College? Four critical years revisited.** san Francisco: Jossey - bass Inc.
 - ❖ —————, A.W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. **Journal of College Student Development** 40(5),518 529.
 - ❖ Baker, A., Golub, T., & Rijavec, M. (2017). **Validation of the Study- Related Flow Inventory (WOLF-S).** Croatian Journal of Education, 19 (1), 147-173.
 - ❖ Baker, A., Golub, T., & Rijavec, M. (2017). **Validation of the Study- Related Flow Inventory (WOLF-S).** Croatian Journal of Education, 19 (1), 147-173.
 - ❖ Baker, L., & Brown, A. L. (1984). **Metacognitive skills and reading.** In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research (pp. 353–394). New York: Longman
 - ❖ —————, L. (1989). **Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader.** Educational Psychology Review, 1(1), 3–38.
 - ❖ Baker. Jean A., Clark. Teresa P., Kimberly S. Maier, Steve Viger (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems, **Teaching and Teacher Education**, 24, 1876– 1883.
 - ❖ Bertrand, R., & Blais, J. G. (2004). Modeles de mesure: l'apport de la theorie des reponses aux items. PUQ.
 - ❖ Brown, A. L. (1987). **Metacognition, Executive Control, Self-Regulation.**
 - ❖ Cano, F., et al. (2024). Academic engagement and burnout among university students. **European Journal of Psychology of Education.**
 - ❖ Chin, J. M., & Schooler, J. W. (2010). **Meta-awareness and the wandering mind.** Consciousness and Cognition, 19(1), 1–4.

-
- ❖ Coates, H. (2007). **A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement**. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32 (2), 121–141.
 - ❖ Csikszentmihalyi M. (1988). **The flow experience and its significance for human psychology**. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), optimal experience: psychological studies of flow in consciousness (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
 - ❖ —————, M. (1990). **Flow: The Psychology of Optimal Performance**. New York: Harper & Row
 - ❖ ————— M. (2000). **The flow experience and its significance for human psychology**. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), optimal experience: psychological studies of flow in consciousness (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
 - ❖ Csikszentmihalyi, m. (2003). **Good business: leadership, flow, and the making of meaning**. new york: penguin books. isbn 0-14-200409-x.
 - ❖ —————, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56(5), 815–822.
 - ❖ Dawson, S (2008). **A study of the relationship between student social community Educational and sense of community**. Educational Technology& Society 11(3).
 - ❖ derntl, m., & motschnig-pitrik, r. (2005). **The role of structure, patterns, and people in blended learning**. the internet and higher education, 8(2), pp. 111-130.
 - ❖ Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). **Metacognition**. Sage Publications.
 - ❖ Ebel, R.L . (1972). **Essentials of Education Measurement** , New Jersey, Englewood cliffs prentice-Hall.

-
-
- ❖ —————, R. L., & Frisbie, D. A. (2009). **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 - ❖ Efklides, A. (2006). **Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?** Educational Research Review, 1(1), 3–14.
 - ❖ Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). **Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders**. The Elementary school journal, 95, 421-454.
 - ❖ Flavell, J. H. (1979). **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry**. American Psychologist, 34, 906-911
 - ❖ Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59–109.
 - ❖ —————, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). **Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues**. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.00>
 - ❖ Freed, J. E., Klugman, M. R., & Fife, J. D. (1997). **A Culture for Academic Excellence: Implementing the Quality Principles in Higher Education**. Asher-ERIC Higher Education Report, 25 (1), George Washington University, Washington DC: Graduate School of Education and Human .
 - ❖ Glover, J. A., Ronning, R. R., & Bruning, R. H. (1987). **Cognitive Psychology for Teachers**. New York: Macmillan Publishing Company.
 - ❖ Hager, P. L. (2015). **Academic Flow and the Five major Factors of personality among University students**. University of Missouri – Kansas
 - ❖ Harris, R. J. (2003). **Traditional nomothetic approaches**. Handbook of research methods in experimental psychology, 41-65.

-
- ❖ Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 78(2), 169–183.
 - ❖ Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. **British Journal of Educational Psychology**, 77(3), 703–718.
 - ❖ Hultsch, D. F., Hertzog, D., Dixon, R. A., & Davidson, H. (1988). **Memory self-knowledge and self-efficacy in the aged**. In M. L. Howe & C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive development in adulthood: Progress in cognitive development research* (pp. 65-92). New York: Springer.
 - ❖ Jusri, R., & Lechner, C. (2024). **The level and development of university students' social integration: personality traits and person-environment fit predict integration with fellow students and teaching staff**. Higher Education.
 - ❖ Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). **Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success**. Higher Education Research & Development.
 - ❖ Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2013). **Psychological assessment and theory: Creating and using psychological tests**. Wadsworth Cengage Learning.
 - ❖ Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychological Review*, 85, 363–394.
 - ❖ —————, W. (1988). **The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model**. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
 - ❖ —————, W. (1998). **Comprehension: A Paradigm for Cognition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

-
- ❖ Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of School Health**, 74(7), 262- 273.
 - ❖ Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of School Health**, 74(7), 262- 273.
 - ❖ Kuh, G. D. (2009). **The national survey of student engagement:** Conceptual and empirical foundations. New directions for institutional research, 2009(141), 5- 20.
 - ❖ Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades life balance and flow in adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, 82, 533–548.
 - ❖ Lampie, R., & Marcel, A. (2002). Metacognitive processes in learning. **Journal of Educational Psychology**, 94, 109–120.
 - ❖ Manning, B. H. (1994). **Self-Talk for Teachers and Students: Metacognitive Strategies for Personal and Academic Success**. Boston: Allyn & Bacon.
 - ❖ Mars, J. (2005). **Touching the Mystery: Spiritually Gifted Children** .
 - ❖ Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). **Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - ❖ Mishra, Namita; Rath, Pratap K(2015). Impact of intervention on perceived stress of college students, **Indian Journal of Health & Wellbeing** . 2015, Vol. 6 Issue 9, p859-864. 6p.
 - ❖ Moore, D., Zabucky, K., & Commander, N. (1997). Validation of the metacomprehension scale. **Contemporary Educational Psychology**, 22(4), 457–471.

-
- ❖ Moss, P. A. (1994). **Can there be validity without reliability?**. Educational researcher, 23(2).
 - ❖ Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2006). **The Concept of Flow**. In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology (pp. 89-105). New York: University Press.
 - ❖ Nunnally, J. c . (1978). psychometric Theory , New York , McGraw – Hill .
 - ❖ Oppenheim, B. (1982). **An exercise in attitude measurement**. In Social psychology (pp. 38-56). Palgrave, London.
 - ❖ Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). **How Metacognition Can Promote Academic Learning**.
 - ❖ Payne, S. C. (2000).Motivation and academic engagement: The role of intrinsic motivation in student learning. **Journal of Educational Psychology**, 92(1), 90–100.
 - ❖ Phakiti, A. (2006).**Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance**. Melbourne Papers in Language Testing, 1, 53–95.
 - ❖ Philips,L.,L. (2005). **Examining Flow States and Motivational Perspectives of Ashtanga Yoga Practitioners**, Unpublished doctoral dissertation , Lexington, KY: University of Kentucky.
 - ❖ Pintrich, P. R. (2002). **The Role of Metacognitive Knowledge in Learning**
 - ❖ Prinz-Weiß, A., Lukosiute, L., Meyer, M., & Riedel, J. (2023).**The role of achievement emotions for text comprehension and metacomprehension** .Metacognition and Learning, 18, 347–373.
 - ❖ Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, 36, 257- 267.

-
- ❖ Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. L., & Willson, V. (2010). Measurement and assessment in education. Upper Saddle River: Pearson Education International.
 - ❖ Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). **Assessing metacognitive awareness**. Contemporary Educational Psychology, 19, 460–475.
 - ❖ ———, G., & Moshman, D. (1995). **Metacognitive theories**. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371.
 - ❖ Shaw, M. (1967) . **Scales for the Measurement of Atitude** , New York, McGraw – Hall .
 - ❖ Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, 85(4), 571–581.
 - ❖ ———. Ellen, Furrer .Carrie, Marchand. Gwen, Kindermann. Thomas, (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 100, No. 4, 765–781.
 - ❖ Smallwood, J., Beach, E., Schooler, J. W., Handy, T. C. (2008). Going AWOL in the Brain: Mind Wandering Reduces Cortical Analysis of External Events. **Journal of Cognitive Neuroscience**, 20, 458- 469.
 - ❖ Susan E. Israel, Cathy Collins Block, Kerrie L. Bauserman, & Kathryn Kinnucan-Welsch. (2005). **Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - ❖ Tannenbaum, A. J., Beard, R. L., & Rogers, J. (1999). **Understanding and promoting flow in education: Toward a theory of academic engagement**. New York: Academic Press.

-
- ❖ Thompson, Steven K. (2012). **Sampling**, third Edition
 - ❖ Ullén, Fredrika, et. al. (2012). **proneness for psychological flow in everyday life: associations with personality and intelligence**, *personality and individual differences*, 52, 167–172
 - ❖ Urbina, S. (2014). **Essentials of psychological testing**. John Wiley & Son
 - Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. L., & Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. Upper Saddle River: Pearson Education International.
 - ❖ Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.
 - ❖ Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). **Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations**. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
 - ❖ Veiga, Feliciano H (2016). **Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four- dimensional scale**, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 217, 813 – 819.
 - ❖ Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. **Journal of School Psychology**, 49(4), 465-480.
 - ❖ Yang, C., Zhao, W., Yuan, B., Luo, L., & Shanks, D. R. (2022). **Mind the gap between comprehension and metacomprehension: Meta-analysis of metacomprehension accuracy and intervention effectiveness**. *Review of Educational Research*.
 - ❖ Zimmerman, B. J. (2002). **Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview**. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Wasit University
Dept. of Studies and Planning

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
رئاسة جامعة واسط
قسم الدراسات والتخطيط

العدد: ١٨٠٠
التاريخ: ٢٠٢٦/٢/١٥

No. _____
Date: _____

(استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة)

الى / كلية التربية للعلوم الانسانية/ الدراسات العليا

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة الى كتابكم ذي العدد ٢٠٣ في ٢٠٢٦/٢/١٥، نود اعلامكم بتزويد طالبة الماجستير (اسيل نعيم علوان) في كلية التربية للعلوم الانسانية /قسم العلوم التربوية والنفسية بالبيانات المطلوبة لإكمال بحثها الموسوم بموضوع (الاستغراق الاكاديمي وعلاقتة بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة).

مع التقدير ...

ا.م.د ضياء الدين عبد الحسين القرشي
مدير قسم الدراسات والتخطيط
٢٠٢٦/٢/١٥

نسخة منه الى //

- مكتب رئيس الجامعة للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير..
- مكتب مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير.
- قسم الدراسات والتخطيط /مع الاوليات
- الصادرة

ضحى عبد القادر

E-mail: Studnplan@uowasit.edu.iq
E-mail: po@uowasit.edu.iq

Website: www.uowasit.edu.iq
العنوان : العراق / واسط / كوت / حي الربيع

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د.	أحمد عبدالحسين عطية	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية
2	أ.د.	اسيل عبد الكريم	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ.م.د.	امل كاظم ميرة	علم النفس التربوي	كلية التربية المفتوحة
4	أ.د.	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعه بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية
5	م.د.	حسين كريم العنزي	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.د.	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية
7	أ.د.	رشيد ناصر خليفة	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
8	أ.د.	صالح نهير راهي	فلسفة تربية /علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
9	أ.د.	عدنان مارد جبر	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
10	أ.د.	محمد أنور السامرائي	القياس والتقويم	جامعة بغداد /كلية التربية ابن الرشيد
11	أ.د.	مدين نوري طلاك	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية
12	أ.م.د.	حازم عبد الكاظم العتابي	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
13	أ.م.د.	محمد سليم القريشي	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
14	أ.م.د.	ضرغام رضا عبد السيد	علم النفس التربوي	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية
15	أ.م.د.	هبة محمد علي	قياس وتقويم	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية

ملحق (٣)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس الاستغراق الأكاديمي بصيغته الأولى

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم بـ (الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) ولغرض قياس الاستغراق الأكاديمي (Academic Engagment) قامت الباحثة ببناء المقياس ، بالاعتماد على نموذج (Fredricks et al, 2004) والذين عرفوا الاستغراق الأكاديمي بأنه " مفهوم متعدد المكونات يشير إلى درجة انخراط الطالب النشاط والوعي في العملية التعليمية، ويتجسد في سلوكياته التعليمية، واستجاباته الانفعالية، وعملياته المعرفية أثناء التعلم، بما يعكس مستوى مشاركته، واهتمامه، واستثماره للجهد في الأنشطة الأكاديمية داخل القاعة الدراسية وخارجها : (Fredricks et al, 2004) (59) ويتكون الاستغراق الأكاديمي من ثلاث مكونات هي (الاستغراق السلوكي، الاستغراق الانفعالي ، الاستغراق المعرفي)

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية عالية في مجال علم النفس والقياس النفسي تتوجه الباحثة إليكم للاستعانة بأرائكم ومقترحاتكم السديدة حول صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لما وضعت من أجله ، وصلاحية كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وصلاحية بدائل الإجابة على فقرات المقياس .
علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي أحياناً ، نادراً ما تنطبق علي، لا تنطبق علي مطلقاً) .

ولكم الشكر الجزيل

طالبة الماجستير

اسيل نعيم علوان

المشرف

ا.م.د علي عناد زامل

المكون الأول: الاستغراق السلوكي (Behavioral Engagement) : هو انهماك الطالب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، وهناك ثلاث مجموعات من الاستغراق السلوكي تشمل السلوك الإيجابي، والانغماس /الانهماك في التعلم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية ويشمل السلوك الإيجابي إتباع القواعد الصفية، في حين يشمل الانغماس في التعلم والمهام الأكاديمية السلوكيات الطلابية المرتبطة بالتركيز والانتباه والمثابرة والجهد وطرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات الصفية، بينما تشمل المشاركة في الأنشطة المدرسية ممارسة التدريبات الرياضية والمشاركة في الإدارة المدرسية (Fredricks et al., 2004 : 60)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	ألتزم بالحضور في جميع المحاضرات والأنشطة الأكاديمية			
2	أخصص وقتًا كافيًا لاتمام الواجبات الدراسية بدقة.			
3	أشارك بفاعلية في النقاشات والتحضير اليومي.			
4	أتبع التعليمات والإرشادات التي يضعها الأستاذ بجدية			
5	أبذل جهداً كبيراً في المهام الصفية حتى عند صعوبتها.			
6	أحرص على إنجاز مهامي الدراسية في مواعيدها			
7	أبذل جهوداً إضافية لتقديم واجباتي بأعلى جودة من المتوقع			
8	أحرص على حضور الأنشطة الإضافية المتعلقة بدراستي			
9	أشارك بفعالية في الأنشطة العملية والمختبرية			
10	أشارك في جميع النشاطات الجماعية وأؤدي دوري بجدية			

المكون الثاني : الاستغراق الانفعالي (Emotional Engagement) الاتجاهات الأكاديمية والاهتمامات والقيم المرتبطة خصيصاً بالتفاعلات الإيجابية أو السلبية مع هيئة التدريس أو العاملين أو الطلاب، أو المؤسسة (Fredricks et al., 2004 : 60)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	تغمرني السعادة أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية			
2	أستمتع بالتعلم حتى عندما أواجه مواضيع ونقاشات صعبة			
3	أشعر بالرضا الذاتي عند تحقيق إنجازات تتعلق بدراستي			
4	أكون متحمساً قبل الذهاب إلى المحاضرات أو المحاضرات العملية.			
5	أشعر بالاهتمام والدافع عند دراسة موضوع جديد			
6	أشعر بالانتماء إلى جامعتي وزملائي			
7	أعيش شعوراً إيجابياً عند حل مسألة صعبة بنجاح.			
8	أستمتع بالمناقشات الأكاديمية التي توسع فهمي			
9	أشعر بفخر عند تقديم أعمال بحثية أو مشاريع مبتكرة.			
10	أشعر بالراحة النفسية عند التفاعل مع الأساتذة والزملاء			

المكون الثالث : الاستغراق المعرفي (Cognitive Engagment) : مدى استثمار الطالب لقدراته العقلية واستراتيجياته المعرفية في التعلم، مثل استخدام استراتيجيات التعلم العميق، والتنظيم الذاتي، وبذل الجهد الذهني لفهم المحتوى الصعب، والسعي إلى الإتقان وليس الاكتفاء بالأداء السطحي ويعكس هذا المجال استعداد الطالب للانخراط الفكري المستمر في عملية التعلم (Fredricks et al., 2004 : 60)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	أبذل جهودًا ذهنية كبيرة لفهم الموضوعات الدراسية المعقدة.			
2	أركز على فهم المادة الدراسية واستيعابها وليس مجرد حفظها			
3	أستخدم استراتيجيات مختلفة لمساعدتي على استيعاب المعلومات المعقدة			
4	أبحث عن معلومات إضافية لتوسيع فهمي للمواضيع الدراسية			
5	أغير طريقة دراستي إذا شعرت أنها لا تساعدني على الفهم الجيد			
6	أستمر في التفكير في حلول المسائل المعقدة حتى أتمكن من حلها			
7	أسعى إلى إتقان التعلم حتى إن لم يكن ذلك ضمن موضوعات الاختبار			
8	أركز أثناء الدراسة والمحاضرة على المعنى والأفكار الرئيسة للمادة.			
9	أقيم أدائي الدراسي لمعرفة مدى تقدمي في الفهم			
10	أراجع ما تعلمته للتأكد من أنني فهمته بشكل صحيح			

ملحق (٤)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

مقياس الاستغراق الأكاديمي بصيغته النهائية

أخي الطالب / اختي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية ، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة () تحلت البديل الذي تراه مناسباً والذي يمثل اختيارك ، علماً لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة وإن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

الجنس : ذكر () انثى ()

التخصص : علمي () انساني ()

جزيل الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

اسيل نعيم علوان

اسم المشرف

أ . م . د علي عناد زامل

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	نادراً ما تنطبق علي	لا تنطبق علي مطلقاً
1	ألتزم بالحضور في جميع المحاضرات والأنشطة الأكاديمية					
2	أخصص وقتاً كافياً لإتمام الواجبات الدراسية بدقة.					
3	أشارك بفاعلية في النقاشات والتحضير اليومي.					
4	اتبع التعليمات والإرشادات التي يضعها الأستاذ بجدية					
5	أبذل قصارى جهدي في المهام الصفية حتى عند صعوبتها.					
6	أحرص على إنجاز مهامي الدراسية في مواعيدها					
7	أبذل جهوداً إضافية لتقديم واجباتي بأعلى كفاءة من المتوقع					
8	أحرص على حضور الأنشطة الإضافية المتعلقة بدراستي					
9	أشارك بفعالية في الأنشطة العلمية والعملية					
10	أشارك في جميع النشاطات الجماعية وأؤدي دوري بجدية					
11	تغمرنني السعادة أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية					
12	أستمتع بالتعلم حتى عندما أواجه مواضيع ونقاشات صعبة					
13	أشعر بالرضا الذاتي عند تحقيق إنجازات تتعلق بدراستي					
14	أكون متحمساً قبل الذهاب إلى المحاضرات أو المحاضرات العملية.					
15	أشعر بالاهتمام والدافع عند دراسة موضوع جديد					
16	أشعر بالانتماء إلى جامعتي وزملائي					
17	أعيش شعوراً إيجابياً عند حل مسألة صعبة بنجاح.					
18	أستمتع بالمناقشات الأكاديمية التي توسع فهمي					

					أشعر بفخر عند تقديم أعمال بحثية أو مشاريع مبتكرة.	19
					أشعر بالراحة النفسية عند التفاعل مع الأساتذة والزملاء	20
					أبذل جهودًا ذهنية كبيرة لفهم الموضوعات الدراسية المعقدة.	21
					أركز على فهم المادة الدراسية واستيعابها وليس مجرد حفظها	22
					أستخدم استراتيجيات مختلفة لمساعدتي على استيعاب المعلومات المعقدة	23
					أستخدم استراتيجيات مختلفة بغية استيعاب المعلومات المعقدة	24
					أغير طريقة دراستي إذا شعرت أنها لا تساعدني على الفهم الجيد	25
					أستمر في التفكير في حلول المسائل المعقدة حتى أتمكن من حلها	26
					أسعى إلى إتقان التعلم حتى إن لم يكن ذلك ضمن موضوعات الاختبار	27
					أركز أثناء الدراسة والمحاضرة على المعنى والأفكار الرئيسة للمادة.	28
					أقيّم أدائي الدراسي لمعرفة مدى تقدمي في الفهم	29
					أراجع ما تعلمته للتأكد من أنني فهمته بشكل صحيح	30

ملحق (٥)

مقياس ما وراء الفهم بصيغته الاصلية (الأجنبية)

N	Item
القلق (Anxiety)	
1	I feel jittery if I have to explain something that I have just read.
2	I would get very anxious if I had to read something new and explain it.
3	I get anxious when I am asked to read something and answer questions
4	I do get flustered when I am put on the spot to read and understand something new.
الإنجاز (Achievement)	
5	I admire people with good reading comprehension abilities.
6	It is important to have good reading comprehension skills.
7	I think good reading skills are something of which to be proud.
الاستراتيجية (Strategy)	
8	I usually scan difficult material before trying to read it.
9	When reading, do you search for key words or information that you think are essential for understanding?
10	Before reading difficult material, I usually formulate in my mind the questions that I hope to answer from reading.
القدرة (Capacity)	
11	Whenever I read a news article, I understand most of it.
12	I am good at understanding newspaper articles.
13	I am good at understanding news articles like those found in Time or Newsweek.
المهمة (Task)	

14	For most people, it is easier to understand topics they know nothing about than topics they are familiar with.
15	Most people find it easier to understand abstract information rather than concrete information.
16	For most people, reading materials that is not interesting is easier to understand than reading material that is interesting.
(Locus of Control) الضبط	
17	No matter how hard a person works on their reading comprehension ability, it cannot be improved much.
18	I know that if I keep reading I will never lose my reading comprehension ability.
19	It is up to me to keep my reading skills from deteriorating
(Regulation) التنظيم	
20	When you are reading something that is difficult to understand, do you reread passages that were particularly difficult to get a better understanding of them?
21	Do you read difficult to understand material slowly and carefully to make sure that you fully understand it?
22	When reading, I usually look up words that I don't understand in the dictionary

ملحق (٦)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس ما وراء الفهم بصيغته الاولى

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم بـ (الاستغراق الأكاديمي وعلاقته بما وراء الفهم لدى طلبة الجامعة) وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة لغرض قياس ما وراء الفهم (Metacomprehension) وتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بترجمة مقياس (Moore et al , 1997) لما وراء الفهم وتعريبه الى اللغة العربية بالاعتماد على انموذج فهم النص وتنظيمه لـ (Kintsch & van Dijk , 1978) وتعريف ما وراء الفهم بأنه " وعي الفرد بعمليات فهمه للنصوص وقدرته على مراقبة هذا الفهم وتقييمه وتنظيمه من خلال استخدام استراتيجيات مناسبة اثناء القراءة وبعدها .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية عالية في مجال علم النفس والقياس النفسي تتوجه الباحثة إليكم للاستعانة بآرائكم ومقترحاتكم السديدة حول صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لما وضعت من أجله وصلاحية كل فقرة مع المجال الذي تنتمي اليها وصلاحية بدائل الإجابة على فقرات المقياس .

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة).

ولكم الشكر الجزيل مع التقدير

اسم المشرف

طالبة الماجستير

أ. م. د. علي عناد زامل

اسيل نعيم علوان

المجال الأول: القلق (Anxiety) : التوتر أثناء الفهم أو عند طلب تفسير النص (Moore , 1997 : 469)
(et al)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	أشعر بالتوتر إذا طُلب مني شرح شيء قرأته للتو (عكسية)			
2	أشعر بقلق شديد إذا كان عليّ قراءة شيء جديد وشرحه. (عكسية)			
3	أشعر بالقلق عندما يُطلب مني قراءة نص والإجابة عن أسئلة. (عكسية)			
4	أشعر بالارتباك عندما أُطلب فجأة لفهم شيء جديد وشرحه. (عكسية)			

المجال الثاني: الإنجاز (Achievement) أهمية امتلاك مهارات فهم جيدة (Moore et , 1997 : 469)
(al)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	أعجب بالأشخاص الذين يمتلكون مهارات جيدة في الفهم القرائي.			
2	من المهم أن يمتلك الفرد مهارات جيدة في فهم النصوص.			
3	أعتقد أن مهارات القراءة الجيدة شيء يدعو للفخر.			

المجال الثالث: الاستراتيجية (Strategy) استخدام طرق لتحسين الفهم (مثل التهيئة قبل القراءة) (: 1997 ,
(Moore et al 469)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	عادةً أتصفح المادة الصعبة قبل البدء بقراءتها.			
2	أثناء القراءة، أبحث عن الكلمات أو المعلومات المهمة للفهم.			
3	قبل قراءة مادة صعبة، أضع في ذهني أسئلة أحاول الإجابة عنها.			

المجال الرابع: القدرة (Capacity) إدراك الشخص لمستوى فهمه (Moore et al , 1997 : 469)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	عندما أقرأ موضوعاً علمياً، أفهم معظمه.			
2	أنا جيد في فهم موضوعات دراستي.			
3	أنا جيد في فهم الاسئلة التي يطرحها الاستاذ			

المجال الخامس: المهمة (Task) فهم طبيعة النصوص وعمليات الفهم (Moore et al , 1997 : 469).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	بالنسبة لمعظم الناس، من الأسهل فهم موضوعات لا يعرفون عنها شيئاً.			
2	يجد معظم الناس أن المعلومات المجردة أسهل من المعلومات الملموسة. (عكسية)			
3	المواد غير الممتعة أسهل فهماً من المواد الممتعة.			

المجال السادس: مركز الضبط (Locus of Control) هل الفهم يعتمد على الجهد أم لا. (Moore et al , 1997 : 469)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	مهما حاول الشخص تحسين فهمه القرائي، فلن يتحسن كثيراً. (عكسية)			
2	أعلم أن الاستمرار في القراءة يمنع تدهور قدرتي على الفهم.			
3	يعود إليّ الحفاظ على مهاراتي في القراءة.			

المجال السابع : التنظيم (Regulation) معالجة صعوبات الفهم (مثل إعادة القراءة) (469 : 1997 ,
(Moore et al

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	عندما أقرأ شيئاً صعباً، أعيد قراءة الأجزاء الصعبة لفهمها.			
2	أقرأ المادة الصعبة ببطء وبعناية لضمان فهمها.			
3	أثناء القراءة، أبحث عن معاني الكلمات التي لا أفهمها			

ملحق (٧)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

مقياس ما وراء الفهم بصيغته النهائية

أخي الطالب / اختي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة () تحلت البديل الذي تراه مناسباً والذي يمثل اختيارك ، علماً لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة وإن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

الجنس : ذكر : () انثى : ()

التخصص : علمي : () انساني : ()

جزيل الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

اسيل نعيم علوان

اسم المشرف

أ . م . د علي عناد زامل

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	نادراً ما تنطبق علي	لا تنطبق علي مطلقاً
1	أشعر بالتوتر إذا طُلب مني شرح شيء قرأته للتو					
2	أشعر بقلق شديد إذا كان عليّ قراءة شيء جديد وشرحه.					
3	أشعر بالقلق عندما يُطلب مني قراءة نص والإجابة عن أسئلة.					
4	أشعر بالارتباك عندما أُطلب فجأة لفهم شيء جديد وشرحه.					
5	أعجب بالأشخاص الذين يمتلكون مهارات جيدة في الفهم القرائي.					
6	من المهم أن يمتلك الفرد مهارات جيدة في فهم النصوص.					
7	أعتقد أن مهارات القراءة الجيدة شيء يدعو للفخر.					
8	عادةً أتصفح المادة الصعبة قبل البدء بقراءتها.					
9	أثناء القراءة، أبحث عن الكلمات أو المعلومات المهمة للفهم.					
10	قبل قراءة مادة صعبة، أضع في ذهني أسئلة أحاول الإجابة عنها.					
11	عندما أقرأ مقالاً اخبارياً ، أفهم معظمه					
12	أنا جيد في فهم المقالات الصحفية					
13	أنا جيد في فهم المقالات مثل تلك الموجودة في المجالات					
14	بالنسبة لبعض الناس، من الأسهل فهم موضوعات لا يعرفون عنها شيئاً.					

					يجد معظم الناس أن المعلومات المجردة أسهل من المعلومات الملموسة.	15
					المواد غير الممتعة أسهل فهماً من المواد الممتعة.	16
					مهما حاول الشخص تحسين فهمه القرائي، فلن يتحسن كثيراً.	17
					أعلم أن الاستمرار في القراءة يمنع تدهور قدرتي على الفهم.	18
					يعود إليّ الحفاظ على مهاراتي في القراءة.	19
					عندما أقرأ شيئاً صعباً، أعيد قراءة الأجزاء الصعبة لفهمها.	20
					أقرأ المادة الصعبة ببطء وبغاية لضمان فهمها.	21
					أثناء القراءة، أبحث عن معاني الكلمات التي لا أفهمها	22

Abstract

The current research aims to identify:

- 1- Academic engagement among university students.
- 2- Metacomprehension among university students.
- 3-The correlation between academic engagement and Metacomprehension among university students.
- 4-Differences in the correlation between academic engagement and Metacomprehension among university students according to the variables of Sex (male, female) and specialization (scientific, humanities).
- 5- The contribution of academic engagement to Metacomprehension.

The current research is limited to students of Wasit University of both Sex (males, females) and of the specialization (scientific, humanities) for the academic year (2025 - 2026).

The final application sample consisted of (400) male and female students, who were selected using a stratified random method with proportional distribution. In order to achieve the research objectives, the researcher built an academic engagement scale based on the model of (Fradricks et al., 2004). The researcher also adopted the scale of (Moore et al., 1997) for Metacomprehension after translating and adapting it to the Arabic language. The two research scales were presented to a group of expert arbitrators to judge the validity of their items. Then, their psychometric properties were extracted during the application to the statistical analysis sample. After confirming the validity of the two scales, they were applied in their final form to the research sample.

After completing the application, the researcher used appropriate statistical methods to analyze the data with the help of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), and the research results showed the following:

- 1- University students exhibit academic engagement.
- 2- University students possess Metacomprehension.
- 3- There is a positive correlation between academic engagement and Metacomprehension.
- 4- The results indicated that the differences in the correlation between academic engagement and Metacomprehension were not statistically significant based on Sex or specialization.
- 5- Academic engagement contributes to Metacomprehension.

According of these results, the researcher presented some conclusions, recommendations, and suggestions, as explained in Chapter Four.

**Ministry of Higher Education
And Scientific Research
Wasit University- College of Education
For Humanities Department of Educational and
Psychological Sciences**



Academic Engagement and Its Relationship with Metacomprehension and Among University Students

to
The council of the faculty of Education - University of Wasit in partial fulfillment
of the requirements of Master degree in Education (Educational Psychology)

by
Aseel Naaem Alwan

SUPERVISED BY

Prof.Dr.
Ali Anad Zamel

2026 A.D.

1448 A.H.