

مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي

لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر

إعداد

سلامه رجب سلامه عبداللطيف

المدرس المساعد بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

د/ محمد حسين حسن عبدالحليم

مدرس علم النفس التعليمي

والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة

الأزهر

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى إبراهيم

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

التعليمي والإحصاء التربوي الأسبق

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة

الأزهر

مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالإجهد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر

سلامه رجب سلامه عبداللطيف، أحمد مهدي مصطفى إبراهيم، محمد حسين حسن
عبدالحليم.

قسم علم النفس التعليمي- كلية التربية بنين بالقاهرة -جامعة الأزهر.

البريد الإلكتروني: salamaragab.208@azhar.edu.eg

مستخلص البحث:-

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى كل من مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر، ومعرفة العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالإجهد الأكاديمي من مهارات ما وراء الاستيعاب، والكشف عن الفروق في كل من مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي وفقاً لاختلاف التخصص (أدبي، علمي)، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي الفارق، واستخدام البحث الأدوات التالية من إعداد الباحثون: مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، مقياس الإجهد الأكاديمي، وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، ووجود مستوى منخفض من الإجهد الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بشكل سلبي بالإجهد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص (أدبي، علمي)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهد الأكاديمي ترجع للتخصص (أدبي، علمي)، وقد تمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات السابقة وتفسير الباحثين، واختتم البحث بتقديم بعض التوصيات والبحوث والدراسات المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء الاستيعاب، الإجهد الأكاديمي، طلاب جامعة الأزهر.



Metacomprehension skills and their relationship to academic stress among a sample of Al-Azhar University students

Salama Rajab Salama Abdul Latif, Ahmed Mahdi Mustafa Ibrahim, Mohammed Hussein Hassan Abdul Halim.

Department of Educational Psychology - Faculty of Education for Boys in Cairo - Al-Azhar University.

Email: salamaragab.208@azhar.edu.eg

Abstract:-

The current research aimed to know the level of both metacomprehension skills and academic stress among a sample of Al-Azhar University students, to know the relationship between metacomprehension skills and academic stress, to identify the extent to which academic stress can be predicted from metacomprehension skills, and to reveal the differences in both metacomprehension skills and academic stress according to the difference in specialization (literary, scientific). The researchers used the descriptive, correlational, differential approach. The research used the following instruments prepared by the researchers: a scale of metacomprehension skills, a scale of academic stress. The research resulted in the following results: a high level of metacomprehension skills among a sample of students at the Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, a low level of academic stress, a statistically significant negative relationship between metacomprehension skills and academic stress, the possibility of negatively predicting academic stress through metacomprehension skills, there were no statistically significant differences in metacomprehension skills due to the specialization (literary, scientific), and there were no statistically significant differences in academic stress due to the specialization (Literary, scientific). The results were discussed and interpreted in light of the theoretical framework of the research, previous research and studies, and the researchers' interpretation. The research concluded by presenting some recommendations and suggested future research and studies.

Keywords: metacomprehension skills, academic stress, students of Al-Azhar University.

مقدمة :-

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطلاب؛ حيث يتم فيها إعدادهم لسوق العمل واكتسابهم مجموعة من المهارات والقدرات العملية والعلمية، وتأهيلهم للتوافق نفسيًا واجتماعيًا ومهنيًا مع المجتمع، ولذلك فهم يمرون فيها بكثير من الخبرات والأحداث والمواقف، ويتعرضون لكثير من المشكلات والضغوط الأكاديمية والمواقف المرهقة التي تصل بهم إلى الإنهاك والإجهاد الأكاديمي، والتي قد تحتاج منهم إلى اكتساب مهارات ما وراء الاستيعاب التي قد تساعدهم في النجاح فيما يمرون به من خبرات وأحداث ومواقف مختلفة في البيئة الأكاديمية.

ويُعد ما وراء الاستيعاب من أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في عملية التحصيل الدراسي للطلاب، ونجاحهم في المهمات التعليمية المختلفة؛ إذ إن الضعف فيه يحدد تحصيلهم الدراسي، وربما يؤدي إلى فشلهم في الحياة التعليمية، خاصة في المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها تعلم الطلبة للمواد الدراسية على الاستيعاب، ويُعد ما وراء الاستيعاب مكون رئيس لما وراء المعرفة؛ فهو جانب من جوانبها ومشتق منها، ويتضمن القدرة على معرفة الإخفاق في الاستيعاب، ومعرفة توقيت إصلاحه وتنظيمه (أحمد فلاح العلوان، ٢٠١٢*.) ومن جانب آخر يمثل الإجهاد الأكاديمي تهديدًا يعوق أداء وفاعلية الطلاب؛ لذا فإن أي مؤسسة أكاديمية لابد أن تجعل البيئة الأكاديمية بيئة أفضل للتعلم مع التركيز على الاحتياجات والمطالب الخاصة للطلبة، وبما أن الطلبة لديهم من التوقعات والأهداف والقيم ما يتطلعون إلى تحقيقه؛ فإنهم كثيرًا ما يواجهون صراعات وعوامل إجهاد قد تدفعهم إلى الانسحاب والتسرب من المسار الأكاديمي، ما لم تكن المؤسسة التعليمية الأكاديمية ذات مناخ عام يعين على تجاوز هذه الصراعات، ويقلل من حدة الإجهاد الأكاديمي (Goodman, Miller & West-Olatunji, 2012). ويؤيد ذلك ما أشارت إليه دراسة فاطمة خليفة خليفة، وسهير محمد التوني (٢٠٢١) من ضرورة عمل الجامعات على المحافظة على مستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي لدى طلابها، ومساعدتهم على التأقلم مع البيئة التعليمية، وتنمي لديهم مستوى الطموح والدافع للإنجاز، وتجنبهم الإخفاق في الامتحانات والتقييمات؛ والحد من وصولهم لمستوى مرتفع من الإجهاد الأكاديمي. وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن الإجهاد الأكاديمي ذو ارتباط بالعديد من المتغيرات النفسية الهامة لطلاب الجامعة منها ما هو إيجابي مثل: الدعم الاجتماعي والمرونة (Wilks, 2008)، الأداء الأكاديمي (Khanekheshi, 2011)، التنظيم الذاتي واليقظة (Ramli, Alavi, Mehrinezhad, & Ahmadi, 2018)، النسق القيمي (فاطمة خليفة، وسهير التوني، ٢٠٢١)، مفهوم الذات (García-Martínez, Gavín-Chocano, León, & Ubago, 2021)، ومنها ما هو سلبي مثل: قلق الاختبار (Xiao, 2013)، تحكم المعلم (Trigueros, 2021)، و (Padilla, Aguilar-Parra, Lirola, García-Luengo, Rocamora-Pérez, & López-Liria, 2020)، الضيق النفسي (Huang, Qiu, Alizadeh, & Wu, 2020).

ومن المتغيرات الأخرى التي قد تكون ذات صلة وارتباط بالإجهاد الأكاديمي Academic Stress* لدى طالب الجامعة مهارات ما وراء الاستيعاب؛ حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب غالبًا ما يكونوا أقل انساقًا في مستوى الإجهاد الأكاديمي، ومهارات ما وراء الاستيعاب تعتبر أحد المهارات اللازمة والضرورية لطلاب الجامعة؛ حيث أنها تسهم بشكل كبير في تحسين التحصيل الأكاديمي، وإنجاز المهام الأكاديمية بنجاح؛ مما ينعكس على التخفيف من حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويواجه طلاب جامعة

* يلتزم الباحثون في توثيقهم للمراجع الأجنبية بالنسخة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، أما المراجع العربية فتوثق (الاسم بالكامل، وسنة النشر) أول ذكره، وثاني إذا ذكر أكثر من مرة.

Academic Stress* يترجم المصطلح في القواميس بمعان وهي: "الإجهاد، الضغط، التوتر، الإرهاق، الشدة، الخطورة"، الأكاديمي، سوف يتبنى الباحثون في البحث الحالي ترجمته ب الإجهاد الأكاديمي.

الأزهر وخاصة طلاب كلية التربية العديد من الضغوط والصعوبات الأكاديمية، وكثيراً من التحديات الأخرى؛ نتيجة كثرة المقررات فالطلاب يدرسون مقررات كمتطلب جامعي كالمواد الشرعية، ومقررات كمتطلب أكاديمي كمواد التخصص، ومقررات كمتطلب تربوي كالمواد التربوية والنفسية، كل هذه الضغوط ينتج عنها زيادة الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب، الأمر الذي يستدعي امتلاك الطلاب مهارات ما وراء الاستيعاب؛ حتى يستطيعوا التوافق بطريقه إيجابية مع متطلبات وضغوط الحياة الأكاديمية، ومتطلبات الدراسة والتكيف معها بشكل لا يؤثر على دراستهم الأكاديمية أو على حالتهم الصحية والنفسية.

مشكلة البحث:-

هناك عدة عوامل أسهمت في شعور الباحثين بمشكلة البحث الحالية منها: خبرة الباحثين؛ حيث أن الواقع العملي الذي يعيشونه الباحثون بكونهم يقومون بالتدريس لطلاب الكلية، وملاحظتهم المستمرة لشكوى الطلاب من خلال تدريسهم لبعض المواد أو من خلال وسائل التواصل المختلفة مع مجموعات الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي، أتضح لديهم وجود بعض المشكلات والضغوط الأكاديمية لدى الطلاب، وشعورهم الدائم ببعض مظاهر الإجهاد الأكاديمي. بالإضافة إلى أخطار وأضرار الإجهاد الأكاديمي؛ حيث يعتبر الإجهاد الأكاديمي هو الشعور الأكثر شيوعاً؛ والذي يمر به الطلاب خلال فترة دراستهم وتدريبهم الأكاديمي، ووجود درجة بسيطة منه يعتبر مفيداً؛ لأنه يسبب المنافسة الصحية مع مجموعة الأقران، ويعزز التعلم ويساعد على التفوق، بينما الإفراط فيه يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب، إذا لم يتم تحديده في وقت مبكر يمكن أن يسبب الاكتئاب والقلق والمشاكل السلوكية والتبيح والانسحاب الاجتماعي والأمراض الجسدية (Joseph, Nallapati, Xavier, Nair, Matele, Muthusamy & Sinha, 2021). ومن جانب آخر فإن ما وراء الاستيعاب له أهمية ودور مؤثر في عمليتي التعليم والتعلم والتحصيل الأكاديمي بشكل عام، وفي التحصيل بشكل خاص؛ حيث أنه يساهم في نجاح الطلاب في المهمات العلمية المختلفة، ويجعلهم على وعي بعملية استيعابهم (أحمد العلوان، ٢٠١٢). ويضاف إلى ذلك توصية الدراسات بضرورة الاهتمام بالإجهاد الأكاديمي ومهارات ما وراء الاستيعاب؛ حيث أوصت دراسة (فاطمة خليفة، وسهير التوني، ٢٠٢١) بضرورة معرفة وفهم مستويات الإجهاد الأكاديمي عند الطلاب؛ وأوصت دراسة (شيماء عمر عبيدات، ٢٠٢٠) بضرورة تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية لطلبة الجامعة للحد من الإجهاد الأكاديمي، وكان من نتائج دراسة (خولة خليفة البرجس، ٢٠١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول ما وراء الاستيعاب، وكان من نتائج دراسة (أحمد العلوان، ٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مستوى ما وراء الاستيعاب لطلاب الجامعة، كما أوصت دراسة (Al Mayali & Al Sultany, 2016) بضرورة تعليم الطلاب استراتيجيات ما وراء الاستيعاب لدورها في زيادة التحصيل لديهم، واقترحت الدراسة إجراء دراسات في ما وراء الاستيعاب للمرحلة الجامعية، وأوصت دراسة (خالد علي عبدالعزيز، ٢٠٢١) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات ما وراء الاستيعاب، وأوصت دراسة (أحمد يعقوب تيراب، وهادي بن محمد كيري، ٢٠١٩) بضرورة توجيه الباحثين لإجراء العديد من الدراسات العلمية في مجال مهارات ما وراء

الاستيعاب. كما يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري ما وراء الاستيعاب Meta Comprehension* والإجهد الأكاديمي معاً على الرغم من أهمية مفهومي ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي في المجال التعليمي إلا أن هذين المفهومين من المفاهيم التي لم تنل حظاً من اهتمامات الباحثين، حيث توجد ندرة في الدراسات التي تناولت ما وراء الاستيعاب والإجهد الأكاديمي، على المستوى العربي في حدود ما اطلع عليه الباحثون. بالإضافة إلى وجود تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت مستوى ما وراء الاستيعاب؛ حيث توصلت دراسة كلٍّ من (Dunlosky & Rawson, 2005)، (خولة البرجس، ٢٠١٠)، (Al Ghraibeh, 2014)، (دانا محمد طشوش، ٢٠١٩) إلى وجود مستوى مرتفع من ما وراء الاستيعاب لدى طلاب الجامعة؛ بينما توصلت دراسة كلٍّ من (أحمد العلوان، ٢٠١٢)، (نافز أحمد بقيي، وحنان أحمد هماش، ٢٠١٥) إلى وجود مستوى متوسط من ما وراء الاستيعاب لدى طلاب الجامعة؛ كما أن هناك تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت مستوى الإجهد الأكاديمي؛ حيث توصلت دراسة (Wilks, 2008) إلى وجود مستوى معتدل من الإجهد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ودراسة كلٍّ من (Yikealo, 2018)، (Yemane, & Karvinen, 2018)، (محمد أحمد درادكه، ٢٠١٩)، (Asy'ari, Bukhori, & Ma'shumah, 2019)، (شيماء عبيدات، ٢٠٢٠)، (أبرار إبراهيم الحبيب، وفاطمة خليفة، ٢٠٢١)، (Joseph, et al., 2021)، (خولة محسن القرعان، ٢٠٢٢) إلى وجود مستوى متوسط من الإجهد الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وطلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا؛ بينما توصلت دراسة كلٍّ من (Ramli, et al., 2018)، (Gong, 2020)، (García-Martínez, et al., 2021) إلى وجود مستوى مرتفع من الإجهد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومعلمي ما قبل الخدمة؛ وبعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقاً لمستوى ما وراء الاستيعاب ومستوى الإجهد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة جانباً من جوانب مشكلة البحث. وبمراجعة العديد من البحوث والدراسات التي أهتمت ببحث الفروق بين التخصص (علمي وأدبي) في ما وراء الاستيعاب تبين أن دراسة (فتحي محمد مصطفى، ٢٠٢٠) توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص لدى طلاب الجامعة؛ كما تبين أن دراسة كلٍّ من (سعاد حسني مهدي، ٢٠٢٠)، (أبرار الحبيب، وفاطمة خليفة، ٢٠٢١)، (أديب يحيى الذكير، ٢٠٢٤) توصلت إلى عدم وجود فروق في الإجهد الأكاديمي وفقاً للتخصص لدى طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الدراسات العليا؛ بينما توصلت دراسة (Martín Monzón, 2007) إلى وجود فروق في الإجهد الأكاديمي وفقاً للتخصص لدى طلاب الجامعة، ودراسة (نجوى أحمد واعر، ٢٠١٨) إلى وجود فروق في الإجهد الأكاديمي (التعليمي) وفقاً للتخصص لدى طلاب كلية التربية؛ وبعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقاً لمتغير التخصص (أدبي/ علمي) جانباً آخر من جوانب مشكلة البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ١- ما مستوى مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟
- ٢- ما مستوى الإجهد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟
- ٣- ما علاقة مهارات ما وراء الاستيعاب بالإجهد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟
- ٤- ما إمكانية التنبؤ بالإجهد الأكاديمي من مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الأكاديمي ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:- هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى كل من مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر، ومعرفة العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من مهارات ما وراء الاستيعاب، والكشف عن الفروق في كل من مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي وفقاً لاختلاف التخصص (أدبي، علمي).

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث الحالي من خلال محورين:

أولاً: الأهمية النظرية:-

- (١) يسعى البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على كل من مفهوم ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي وهما من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس المعرفي والتربوي، مما قد يسهم في تقديم خلفية نظرية عن ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي.
- (٢) يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن الصلة بين اثنين من المتغيرات الهامة في علم النفس؛ وهما ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي؛ حيث إن فهم العلاقة بينهما يمكن أن يكون له آثار عملية في البيئة التعليمية، والنمو الشخصي؛ نظراً لأن المتغيرين على ارتباط وثيق بالإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- (٣) الإسهام في وضع تصور نظري يتضمن إسهام مهارات ما وراء الاستيعاب في التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر.
- (٤) أهمية المرحلة العمرية التي يُجرى عليها البحث (طلاب الجامعة)؛ حيث أنهم المرتكز الأساسي في تطور المجتمع؛ ويتعرض طلاب الجامعة خلال تلك المرحلة لكثير من المشكلات والتحديات التي تتطلب المعرفة والدراسة والمواجهة والحل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:-

- (١) توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية نحو الاستفادة من متغيري ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي في عمليتي التعليم والتعلم.
- (٢) مساعدة القائمين على عملية التخطيط والتطوير للمناهج وطرق التدريس تضمن مهارات ما وراء الاستيعاب والتوعية بمخاطر الإجهاد الأكاديمي في المحتوى الدراسي وفي طرق التدريس.
- (٣) الاستفادة من مدى إسهام مهارات ما وراء الاستيعاب في التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي خاصة في ظل ما يواجه الطلاب من صعوبات واضطرابات أكاديمية وأزمات ومشكلات مختلفة؛ ومن ثم العمل على وضع التوصيات المناسبة للمسؤولين والقائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية وصانعي القرار في جامعة الأزهر والجامعات المصرية.
- (٤) الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث الحالي في بناء البرامج التدريبية التي تخفف من حدة الإجهاد الأكاديمي وذلك وفق أسس نفسية وعلمية سليمة.

(٥) يسعى البحث الحالي إلى تزويد المكتبة العربية بمقياس لمهارات ما وراء الاستيعاب ومقياس للإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من إعداد الباحثون.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:-

ما وراء الاستيعاب Meta Comprehension: هو قدرة الطالب على الوعي بما يقوم به في

عملية الاستيعاب وأهميته وتحديد هدفه، والتخطيط واختيار الطرق والأساليب والإجراءات وتحديد الوقت والأدوات اللازمة لذلك، والحفاظ على انتباهه لمسار تحقيق هدفه والتنفيذ الجاد للمهام بتنظيم عال، ومراقبة أدائه خلال عملية الاستيعاب، والتقييم لذاته وأدائه والتحكم في العمليات التي تضمن نجاح استيعابه وتحقيق هدفه (الباحثون). ويقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي أعده (الباحثون) لما وراء الاستيعاب؛ والذي يتضمن خمس مهارات وهي (الوعي/ التخطيط واختيار الاستراتيجية/ التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه/ مراقبة الأداء/ التقييم). ويعرف الباحثون مهارات ما وراء الاستيعاب إجرائيًا كالتالي:-

- ١- الوعي Awareness: وهو قدرة الطالب على الإدراك وفهمه لطبيعة ما يقوم به وأهميته، وتركيزه على ارتباط ما يقوم به من أنشطة بغيره، وامتلاك القدرة على تحديد هدفه، وثقته بكفاءته في إنجاز المهام.
- ٢- التخطيط واختيار الاستراتيجية Planning and strategy selection: وهو قدرة الطالب على تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لتحقيق الهدف، وترتيب خطوات منسقة، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتقدير الوقت اللازم وما يلزم من أدوات، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة؛ لإنجاز الهدف المراد تحقيقه.
- ٣- التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه Maintaining Serious Implementation and Attention: وهو قدرة الطالب على الحفاظ على مسار تحقيق هدفه، وتركيز الانتباه على المثيرات المستهدفة، وعزل مشتتات الانتباه، ومقاومة التداخلات، والبدء بتنفيذ المهام المطلوبة، والاستمرار في التنفيذ بتنظيم عال.
- ٤- مراقبة الأداء Performance Monitor: وهو قدرة الطالب على فحص أهدافه والعمليات التي يقوم بها، ومدى مناسبتها لتحقيق تلك الأهداف، والحفاظ على تسلسل الخطوات ومتابعتها، واكتشاف العقبات والأخطاء، والقيام بالتصحيح الذاتي للمسار.
- ٥- التقييم Evaluation: وهو قدرة الطالب على محاسبة وتقدير ذاته وأدائه خلال عمليات الاستيعاب، والتحكم بالعمليات، والحكم على دقة النتائج وكفائتها، وتقدير مدى فعالية الخطة وتنفيذها، بما يضمن تحقيق أهدافه.

الإجهاد الأكاديمي Academic Stress: هو الإرهاق الشديد الذي يعاني منه الطالب؛ الذي يحدث عندما يحاول التكيف أو التعامل مع الضغوط الأكاديمية، وإحساسه بالتعب والكسل والمماطلة، وشعوره بالتوتر والصراع والاستنزاف، وفقدان القدرة على التفكير؛ نتيجة كثرة الأعباء والمهام الدراسية، والدخول في تجربة خطيرة تهدد رفاهيته، وما ينتابه من قلق ناجم عن عملية التعلم، وغالبًا ما يكون فيه الكثير من الضغوط التي تأتي جنبًا إلى جنب خلال السعي للحصول على التعليم (الباحثون). ويقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي أعده الباحثون للإجهاد الأكاديمي؛ والذي يتضمن ثلاثة مكونات (التأثيرات

السلوكية، التأثيرات الوجدانية، التأثيرات المعرفية). ويعرف الباحثون مكونات الإجهاد الأكاديمي إجرائيًا كالتالي:-

- ١- التأثيرات السلوكية Behavioral Effects: وهي إحساس الطالب بالتعب والكسل والمماطلة وعدم القدرة على حضور المحاضرات وإدارة الوقت بشكل غير مناسب.
- ٢- التأثيرات الوجدانية Affective Effects: وهي شعور الطالب بالتوتر والصراع والإحباط والاستنزاف والاستياء من كثرة المهام والأعباء الدراسية الملغاه عليه.
- ٣- التأثيرات المعرفية Cognitive Effects: وهي فقدان القدرة على التفكير المنطقي تجاه المتطلبات الأكاديمية، والإحساس بالعجز والفشل في تحقيق الأهداف الدراسية نظرًا لضعف تقييم الذات.

حدود البحث:- تتمثل حدود تعميم نتائج البحث في الآتي:

- ❖ **حدود مكانية:** تتمثل في كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- ❖ **حدود زمنية:** تتمثل في الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية والاستطلاعية؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.
- ❖ **حدود موضوعية:** تتمثل في مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب لطلاب الجامعة (إعداد الباحثون)، ومقياس الإجهاد الأكاديمي (إعداد الباحثون)، وطلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة:-

أولاً: ما وراء الاستيعاب:-

● مفهوم ما وراء الاستيعاب:-

يتفق كلٌّ من Moore, Zabucky, & Commander, (1997) ونافز بقيعي، وحنان هماش (٢٠١٥) على تعريف ما وراء الاستيعاب بأنه قدرة الطالب على الحكم على تعلمه وفهمه للنصوص المكتوبة، من خلال مراقبة تعلمه، ومراجعة مدى تقدمه أو فشله في الاستيعاب، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الإخفاق في الاستيعاب. بينما يعرفه فتحي مصطفى (٢٠٢٠) بأنه قدرة الطالب على مراقبة درجة فهمه، وإدراك سبب فشل أخفاقه، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفشل في الفهم. في حين يعرفه Al Mayali & Al Sultany (2016) بأنه مستوى معرفي للمتعلم لاستيعاب وتحديد نقاط القوة والضعف في المخطط الهادف إلى المراجعة، ونشاطه الذاتي المنتظم، ووعيه بالمهارات المعرفية والاستراتيجيات التي تحدد أساليب التعلم وتبين سلوك المتعلم الذي يدرك معرفة محتواها. ومن خلال ما سبق من تعريفات لما وراء الاستيعاب يستخلص الباحثون خصائص ما وراء الاستيعاب كما يلي:

- ١- أن ما وراء الاستيعاب مكون من مكونات ما وراء المعرفة.
- ٢- يختص بالحكم على مستوى تعلم الفرد لمحتوى المادة الدراسية.
- ٣- يتضمن مراقبة المتعلم لتعلمه.
- ٤- يشتمل على تقييم التقدم في عملية التعلم.

- ٥- يركز على استخدام استراتيجيات مختلفة لمعالجة الفشل في الاستيعاب.
- ٦- يعتمد على تركيز الانتباه على المعلومات التي لم يتم تعلمها.

● أهمية ما وراء الاستيعاب:-

بين أحمد العلوان (٢٠١٢) أن ما وراء الاستيعاب له أهمية ودور مؤثر في عمليتي التعليم والتعلم والتحصيل الأكاديمي بشكل عام، وفي التحصيل بشكل خاص؛ حيث أنه يسهم في نجاحهم في المهمات العلمية المختلفة، ويجعلهم على وعي بعملية استيعابهم. في حين يوضح León, Martínez-Huertas, Olmos, Moreno, & Escudero, (2019) أن أهمية ما وراء الاستيعاب تعود لدوره في تعزيز قدرة الطالب على الحكم على درجة تعلمه وفهمه، كما أن له دورًا كبيرًا في زيادة قدرته على فهم النص المقروء، وكذلك له دورًا في مراقبة التعلم وتحسينه، وبالتالي تحسين فهم المقروء. ومن خلال ما سبق يرى الباحثون أن ما وراء الاستيعاب له أهمية كبيرة ودور فعال في عملية التعليم والتعلم؛ حيث يزيد من قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية، ومعرفته هل تم الاستيعاب أم لا ومن ثم زيادة التحصيل، كما أنه يساعده على تنظيم وقته وتنظيم وتخطيط مهامه المختلفة، وتقييم مستواه والتغلب على نقاط الضعف لديه وتعزيز نقاط قوته؛ ليتمكن في النهاية الوصول إلى تحقيق أهدافه المرجوة.

● مهارات ما وراء الاستيعاب:-

حددت دراسة كلٍّ من Al Ghraibeh (2014) وعبدالله بن أحمد الزهراني، وأحمد محمد الغرايبة (٢٠١٥) وأحمد تيراب، وهادي كيري (٢٠١٩) مهارات ما وراء الاستيعاب بسبع مهارات؛ وهي: القلق Anxiety، التحصيل Achievement، الاستراتيجية Strategy، القدرة Capacity، المهمة Task، مركز التحكم "الضبط" Locus of Control، التنظيم Regulation. وحدد فتحي مصطفى (٢٠٢٠) خمس مهارات لما وراء الاستيعاب: الوعي، التخطيط واختيار الاستراتيجية، المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد، مراقبة الأداء، التقييم. وأوضحت دراسة Tantowie, Sunendar, Rahman & Hartati, (2022) أن مهارات ما وراء الاستيعاب تتمثل في ثلاث مهارات وهي: التخطيط، المراقبة، التقييم. ويتضح مما سبق أن المهارات التي حددتها دراسة كلٍّ من (Al Ghraibeh, 2014) وعبدالله الزهراني، وأحمد الغرايبة (٢٠١٥) و(أحمد تيراب، وهادي كيري، ٢٠١٩) استخدمتها بعض الدراسات على أنها أبعاد لما وراء الاستيعاب، ويتفق الباحثون مع المهارات التي حددتها دراسة (فتحي مصطفى، ٢٠٢٠) ودراسة (Tantowie, et al., (2022) وأعتمد عليها في بناء مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب لأنها أكثر ارتباطًا بالعملية التربوية كما أنها مناسبة لعينة البحث، وأكثر توافقًا مع التعريف الإجرائي لما وراء الاستيعاب.

ثانيًا: الإجهاد الأكاديمي:-

■ تعريف الإجهاد الأكاديمي:-

يعرفه Ramil, et al., (2018) بأنه حالة انفعالية أو عقلية يعاني منها الطلاب أثناء الدراسة؛ نتيجة لتراكم المتطلبات الأكاديمية، والعبء الذي تحدثه الاختبارات، والتفكير في الخطط المستقبلية عند التخرج. بينما يعرفه Gong (2020) بأنه رد فعل عصبي وقلق أكاديمي؛ نتيجة لما يدركه طلاب الجامعة في عملية التفاعل مع البيئة الأكاديمية والخارجية. في حين تعرفه رضا إبراهيم إبراهيم (٢٠٢٤) بأنه الضغط النفسي والانفعالي والتوتر الذي يحدث لدى الطلاب سبب كثرة الأسئلة والتكليفات الأكاديمية، والرغبة في الأداء الجيد، وتجاوز تلك التكليفات القدرات

المعرفية، والقصور الذاتي في التكاليف الموكلة إليهم. وفي ضوء ما سبق عرضه يستخلص الباحثون خصائص ذوي الإجهاد الأكاديمي في النقاط التالية:

- ١- يظهرون رغبة في عدم إكمال الدراسة الأكاديمية.
- ٢- انخفاض مستوى التحصيل لديهم.
- ٣- انخفاض تقدير الذات لديهم، وضعف القدرة على تقبل الحياة الأكاديمية، وعدم الكفاءة الأكاديمية.
- ٤- سرعي الانفعال والغضب.
- ٥- يشعرون بالتعب والإرهاق، والملل والتذمر، والإحباط والضيق، وانخفاض الميل للعمل.
- ٦- يشعرون بالقلق والصداع والاكتئاب.
- ٧- قلة تحمل المسؤولية، والفشل في أداء الواجبات.
- ٨- ازدياد التغيب والتأخر عن المحاضرات.
- ٩- لديهم ضعف في الانتباه والتركيز، ولديهم صعوبة في التنبؤ.
- ١٠- كثرة الأخطاء، وسوء التنظيم والتخطيط.

■ أسباب الإجهاد الأكاديمي:-

أكد Wilks (2008) على أن أسباب الإجهاد الأكاديمي تتمثل في: الصراعات النفسية، وعدم الثقة في النفس، وقلة الدعم العاطفي من قبل الأصدقاء، وردود الفعل السلبية نحو العملية التعليمية والمواد الدراسية. ويرى محمد درادكه (٢٠١٩) أنه يمكن تصنيف أسباب الإجهاد الأكاديمي في المرحلة الجامعية إلى: التصورات الذاتية للطالب وتوقعاته، البيئة الأكاديمية، زملاء الدراسة، أعضاء هيئة التدريس، الخدمات العامة، الدور الأسري. وتوصلت دراسة Alkenani (2022) إلى أن أسباب الإجهاد الأكاديمي هي: عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية بسبب الدراسة، الشعور بالقلق بشأن توقعات المعلمين، الشعور بالتعب المستمر، الانشغال بالأداء مقارنة بأداء زملاء. ومن خلال ما سبق أتفق الباحثون مع تصنيف (محمد درادكه، ٢٠١٩) لأسباب الإجهاد الأكاديمي؛ حيث أنه أكثر تصنيف فيما سبق شمولاً لأسباب الإجهاد الأكاديمي وبه ستة محاور مختلفة عن بعضها البعض، وأستفاد الباحثون منها في تصميم مقياس الإجهاد الأكاديمي، وفي تفسير نتائج البحث.

■ مكونات الإجهاد الأكاديمي:-

يرى كلٌّ من حنان محمد الجمال (٢٠١٥) وشيماء عبيدات (٢٠٢٠) و Trigueros, et al., (2020) و García-Martínez, et al., (2021) و Alkenani (2022) ورضا إبراهيم (٢٠٢٤) أن الإجهاد الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد وهي: التأثيرات الوجدانية، التأثيرات السلوكية، التأثيرات الفسيولوجية، التأثيرات المعرفية. في حين يرى كلٌّ من Ramli, et al., (2018) وأبرار الحبيب، وفاطمة خليفة (٢٠٢١) وأديب الذكر (٢٠٢٤) و Nweke, Jarrar & Horoub (2024) أن أبعاد الإجهاد الأكاديمي ثلاثة أبعاد وهي: التوقعات الأكاديمية، المتطلبات الأكاديمية والاختبارات، تصور الذات الأكاديمية. بينما يرى كلٌّ من ماجد محمد عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠١٨) وفاطمة خليفة، وسهير التوني (٢٠٢١) أن الإجهاد الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية، كثرة أعباء الدراسة الأكاديمية، سوء تقدير الذات. وفي ضوء ما سبق أتفق الباحثون مع نتائج الدراسات والبحوث التي حددت مكونات الإجهاد الأكاديمي بأربعة

أبعاد وهي (التأثيرات الوجدانية، التأثيرات السلوكية، التأثيرات المعرفية، التأثيرات الفسيولوجية) لأنها أكثر الأبعاد تكرارًا وانتشارًا في الدراسات والبحوث السابقة، مع تركُّبُ التأثيرات الفسيولوجية لأن قياسه بشكل صحيح يحتاج إلى أجهزة طبية معينة؛ كما أن المكونات الثلاثة الأولى أكثر ارتباطًا بالعملية التربوية لأنها مرتبطة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري/ السلوكي للعملية التعليمية، كما أن التأثيرات الفسيولوجية تعتبر عامة ومتضمنة في جميع أبعاد الإجهاد الأكاديمي.

ثالثًا: العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي:

أشارت (Ramil, et al., 2018) إلى أن هناك علاقة سلبية بين التنظيم الذاتي والإجهاد الأكاديمي؛ ومن ضمن أبعاد ما وراء الاستيعاب التنظيم، وأن المستويات المرتفعة من الإجهاد ترتبط سلبًا بالأداء التنفيذي وتحد من قدرة طلاب الجامعة على استخدام مهارات الأداء التنفيذي مثل: استخدام استراتيجيات التفكير الناقد وتجاوز الاستجابات العاطفية والانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف. ويرتبط الإجهاد الأكاديمي بعلاقة وثيقة مع التعلم الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، وامتلاكهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واتخاذ القرار الجيد يشير إلى أن التدريب على التعلم الاستراتيجي والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة؛ قد يسهم بشكل فعال في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار؛ من خلال تعليم الطلاب تلك الاستراتيجيات التي تسهل اكتساب المعارف والمهارات اللازمة ومراقبة أدائهم خلال استخدامها؛ وما وراء المعرفة تتضمن ما وراء الاستيعاب (ماجد عيسى، ووليد خليفة، ٢٠١٨). ووجود الإجهاد الأكاديمي ضارًا بتكيف طالب الجامعة؛ وهذا يعني فقدان الاهتمام باكتساب المهارات والقدرات والمعرفة الجديدة المتعلقة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى تحقيق التعلم الشامل والهادف، والحصول على نتائج أكاديمية جيدة؛ لذلك من الضروري الحد من الإجهاد الأكاديمي وتعزيز تعليم أكثر شمولًا دون التركيز على الأداء الأكاديمي فقط (Trigueros, et al., 2020). ويتضح مما سبق على الرغم من عدم وجود دراسات محددة تربط بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي بشكل مباشر، إلا أنه يمكن افتراض أن مهارات ما وراء الاستيعاب قد تؤدي دورًا مهمًا في خفض الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ حيث أن مهارات ما وراء الاستيعاب تشتمل على وعي الطالب بقدرته على إدراك وتحديد هدفه الأكاديمي، والتخطيط واختيار الاستراتيجيات اللازمة لذلك، والمحافظة على مسار تحقيق الهدف الأكاديمي، ومراقبة الأداء أثناء السير في مسار تحقيق الهدف، وتقييم الأداء، والإجهاد الأكاديمي يعتبر إرهاق شديد مرتبط بالنواحي الأكاديمية وناتج عن الضغوطات الأكاديمية؛ ولذلك من المناسب القيام بهذا البحث الحالي.

وفيما يخص البحوث والدراسات السابقة التي ربطت بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لم يجد الباحثون أي دراسة في حدود ما أتيج لهم من دراسات تناولت العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي؛ لذا فقد اعتمد الباحثون على بعض أبعاد المتغيرين في العلاقة بينهما، وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بما وراء الاستيعاب مثل (الأداء الأكاديمي، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي، استراتيجيات ما وراء المعرفة) على اعتبار أن التنظيم والقلق والاستراتيجية ومراقبة الأداء ضمن أبعاد ما وراء الاستيعاب؛ وذلك كالتالي: استهدفت دراسة Khanehkeshi (2011) معرفة العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وكلٍّ من العدوانية والاكنتاب والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة، ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسة: مقياس تقييم الإجهاد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد الأكاديمي والأداء الأكاديمي. وقام Xiao (2013) بدراسة هدفت

إلى التعرف على العلاقات بين الإجهاد الأكاديمي وقلق الاختبار واستراتيجيات المواجهة والدعم الاجتماعي المدرك وأداء الاختبار في اللغة الصينية لدى عينة من المدارس الثانوية الصينية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبًا وطالبة، ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسة: مقياس الإجهاد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي وقلق الاختبار لدى الطلاب، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي وأداء الاختبار الأكاديمي لدى الطلاب. كما هدفت دراسة Ramli, et al., (2018) إلى التحقق من تأثير التنظيم الذاتي، واليقظة في الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتحديد اليقظة كعامل وسيط بين التنظيم الذاتي والإجهاد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبًا وطالبة، ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسة: مقياس الإجهاد الأكاديمي، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين الإجهاد الأكاديمي والتنظيم الذاتي. كما أجرى Trigueros, et al., (2020) دراسة هدفت إلى تحليل تأثير المعلمين من منظور نظرية تقرير المصير على الإجهاد الأكاديمي والتحفيز والتفكير النقدي واستراتيجيات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥٦) طالبًا وطالبة، ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسة: مقياس الإجهاد الأكاديمي، اختبار الأداء الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي وكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبين من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة مدى أهمية دراسة المتغيرين: ما وراء الاستيعاب، والإجهاد الأكاديمي في العملية التعليمية: علاوة على أن ما وراء الاستيعاب قد يسهم في رفع مستوى الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم ويخفض حدة الإجهاد الأكاديمي لديهم؛ مما ينعكس في النهاية على نجاحهم وتفوقهم الأكاديمي، ومن خلال تحليل الإطار النظري بما تضمنه من دراسات وبحوث سابقة أمكن للباحثون استخلاص ما يلي:-

- ١- وجود رابطة نظرية منطقية بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي والتي قد تكون في شكل علاقة عكسية بين المتغيرين، كما قد تحتاج إلى بحث للتأثيرات المباشرة لاحقًا.
- ٢- عدم وجود أي دراسة عربية (في حدود إطلاع الباحثون) تناولت العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.
- ٣- تنوع المشاركين في الأبحاث السابقة للمتغيرين المدروسين في البحث الحالي: من طلاب المدارس الثانوية كدراسة (Xiao, 2013)، وطلاب الجامعة كدراسة (Trigueros, et al., 2020)، مما يشير إلى أهمية دراسة المتغيرين في مختلف مراحل العملية التعليمية.
- ٤- استفاد الباحثون من الإطار النظري بما تضمنه من أدبيات تربوية ودراسات وبحوث سابقة في صياغة مشكلة البحث، وفروضه، وتحديد المشاركين فيه، وإعداد المقاييس المستخدمة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

فروض البحث:- يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:-

- ١ - يمتلك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب.

- ٢- يمتلك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى منخفض من الإجهاد الأكاديمي.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- ٤- يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الأكاديمي ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:-

أولاً: منهج البحث:- تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي الفارق للتحقق من فروض البحث الحالي لمناسبته لأهداف وطبيعة البحث الحالي.

ثانياً: المشاركون في البحث:- قام الباحثون باختيار المشاركين في البحث الحالي من بين طلاب الفرقة الرابعة جميع الشعب بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م، وبلغ عددهم (٥٧٥)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٢-٢٦) عامًا، وتم تقسيمهم في البحث الحالي على النحو التالي:

أ- المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، ومقياس الإجهاد الأكاديمي: ويقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثون مقياسي مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي في صورتهم الأولى لحساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لكليهما، وعددهم (٢٦٢) مشاركاً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٢-٢٦) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٢,١٦) عامًا، وانحراف معياري (٠,٦٥).

ب- المشاركون في البحث الأساسي: ويقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثون أدوات البحث في صورتها النهائية، وعددهم (٣١٣) مشاركاً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٢-٢٦) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٢,٢٥) عامًا، وانحراف معياري (٠,٦٤)؛ ويوضح الجدول التالي رقم (١) بيان بالمشاركين في البحث الأساسي.

جدول (١) المشاركون في البحث الأساسي

النوع	الكلية	الفرقة	التخصص	العدد	النسبة المئوية	متوسط العمر	الانحراف المعياري
ذكور	التربية	الرابعة	أدبي	١٦٨	٥٣,٦٨%	٢٢,٢٥	٠,٦٤
	بنين		علمي	١٤٥	٤٦,٣٢%		
	بالقاهرة						
	الإجمالي				٣١٣		

ثانيًا: أدوات البحث:-

(١) مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (MCSS) Meta Comprehension Skills Scale (إعداد الباحثون):- يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات ما وراء الاستيعاب وهي (الوعي/ التخطيط واختيار الاستراتيجية/ التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه/ مراقبة الأداء/ التقييم) والدرجة الكلية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

■ خطوات بناء المقياس:-

- (١) الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم ما وراء الاستيعاب.
- (٢) الاطلاع على الدراسات والبحوث التي أوضحت مهارات ما وراء الاستيعاب مثل: (Al Ghraibeh, 2014) و(عبدالله الزهراني، وأحمد الغرايبة، ٢٠١٥)، و(León, et al., 2019)، (أحمد تيراب، وهادي كيري، ٢٠١٩)، و(فتحي مصطفى، ٢٠٢٠)، و(خالد عبدالعزيز، ٢٠٢١)، و(Tantowie, et al., 2022).
- (٣) الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بمهارات وأبعاد ما وراء الاستيعاب؛ كما في دراسات كل من (Moore, et al., 1997)، (خولة البرجس، ٢٠١٠)، (نافذ بقيعي، وحنان هماش، ٢٠١٥)، (عبدالله الزهراني، وأحمد الغرايبة، ٢٠١٥)، (فتحي مصطفى، ٢٠٢٠)، و(Tantowie, et al., 2022).
- (٤) في ضوء الدراسات والبحوث السابقة تم تحديد المفهوم الإجرائي لما وراء الاستيعاب.
- (٥) استخلص الباحثون من خلال البحوث والدراسات السابقة خصائص الأفراد المرتفعين في ما وراء الاستيعاب.
- (٦) في ضوء ما سبق أتفق الباحثون مع دراسة (Tantowie, et al., 2022) في تحديد مهارات ما وراء الاستيعاب بثلاث مهارات، وهي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، ودراسة (فتحي مصطفى، ٢٠٢٠)، في تحديد مهارات ما وراء الاستيعاب بخمس مهارات، وهي (الوعي، التخطيط واختيار الاستراتيجية، المحافظة على الانتباه والتنفيذ الجاد، مراقبة الأداء، التقييم)، وذلك للأسباب الآتية:-
- ١- لمناسبتها لأفراد العينة وهم طلاب الجامعة وذلك طبقاً لدراسة (فتحي مصطفى، ٢٠٢٠).
- ٢- لأنها أكثر ارتباطاً بالعملية التربوية.
- ٣- تتوافق مع التعريف الإجرائي لمفهوم ما وراء الاستيعاب.
- ٧- أختار الباحثون تلك المهارات ليبينوا عليها المقياس.
- ٨- في ضوء ما سبق تم صياغة التعريف الإجرائي لما وراء الاستيعاب ومهاراته، وصياغة مجموعة من المواقف السلوكية تتناسب مع هذه المهارات، وتتناسب مع عينة البحث.
- ٩- تم وضع ثلاث استجابات لكل موقف من المواقف السلوكية المحددة للمقياس، تمثل إحداها ما وراء الاستيعاب بدرجة مرتفعة، والثانية تمثل ما وراء الاستيعاب بدرجة متوسطة، والثالثة تمثل ما وراء الاستيعاب بدرجة منخفضة.
- ١٠- في ضوء ما سبق صاغ الباحثون (٥٠) موقف تتناسب مع المهارات.
- ١١- إعداد مفتاح تصحيح للمقياس حيث يحصل المستجيب على الدرجات التالية: (٣) إذا كانت الاستجابة تمثل ما وراء الاستيعاب المرتفع، (٢) إذا كانت الاستجابة تمثل ما وراء الاستيعاب المتوسط، (١) إذا كانت الاستجابة تمثل ما وراء الاستيعاب المنخفض.

■ حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:-

(أ) الصدق: أعتمد الباحثون للتحقق من صدق المقياس على طرق حساب الصدق التالية:
 ◇ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء عددهم (١٧) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي؛ وذلك لإبداء الرأي حول مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، مع إمكانية الحذف أو التعديل أو الإضافة حسب ما يرونه مناسبًا، ويوضح الجدول التالي رقم (٢) نسب اتفاق السادة المحكمين حول مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب.
 جدول (٢) نسب اتفاق السادة المحكمين حول مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب

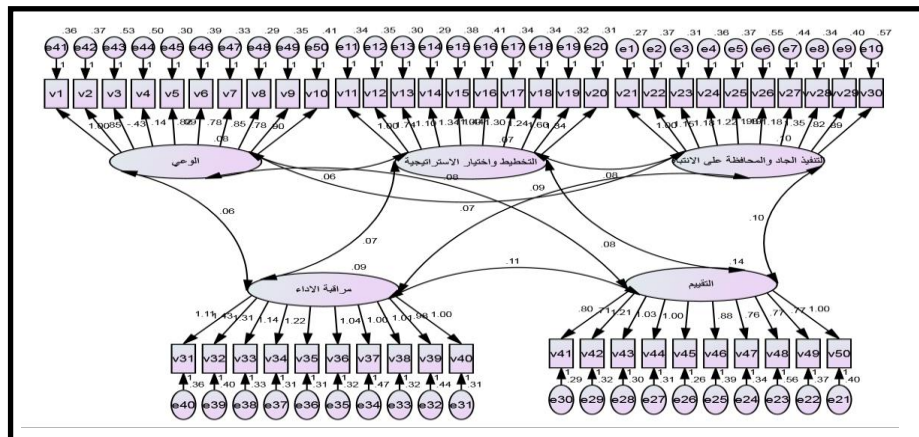
رقم الموق ف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموق ف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
١	٪٢٣,٥٣	٪٧٠,٥٩	٪٥,٨٨	٢٦	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—
٢	٪٥,٨٨	٪٨٨,٢٤	٪٥,٨٨	٢٧	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—
٣	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—	٢٨	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—
٤	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٢٩	٪٢٣,٥٢	٪٧٦,٤٨	—
٥	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٣٠	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—
٦	٪٢٩,٤١	٪٦٤,٧١	٪٥,٨٨	٣١	—	٪١٠٠	—
٧	٪٢٩,٤١	٪٦٤,٧١	٪٥,٨٨	٣٢	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—
٨	٪١١,٧٦	٪٨٢,٣٦	٪٥,٨٨	٣٣	—	٪١٠٠	—
٩	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٣٤	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—
١٠	٪١٧,٦٤	٪٧٠,٦٠	٪١١,٧٦	٣٥	—	٪١٠٠	—
١١	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٣٦	—	٪١٠٠	—
١٢	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٣٧	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—
١٣	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٣٨	٪٥,٨٨	٪٨٨,٢٤	٪٥,٨٨
١٤	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—	٣٩	٪٥,٨٨	٪٨٨,٢٤	٪٥,٨٨
١٥	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—	٤٠	—	٪٩٤,١٢	٪٥,٨٨
١٦	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٤١	—	٪٩٤,١٢	٪٥,٨٨
١٧	٪٥,٨٨	٪٩٤,١٢	—	٤٢	—	٪١٠٠	—
١٨	٪١١,٧٦	٪٨٢,٣٦	٪٥,٨٨	٤٣	—	٪١٠٠	—
١٩	٪١١,٧٦	٪٨٨,٢٤	—	٤٤	—	٪١٠٠	—
٢٠	٪٥,٨٨	٪٨٨,٢٤	٪٥,٨٨	٤٥	—	٪١٠٠	—

رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
٢١	%٥,٨٨	%٩٤,١٢	—	٤٦	%١١,٧٦	%٨٨,٢٤	—
٢٢	—	%١٠٠	—	٤٧	—	%٩٤,١٢	%٥,٨٨
٢٣	%٥,٨٨	%٩٤,١٢	—	٤٨	—	%١٠٠	—
٢٤	%٥,٨٨	%٨٨,٢٤	%٥,٨٨	٤٩	—	%١٠٠	—
٢٥	%١١,٧٦	%٨٢,٣٦	%٥,٨٨	٥٠	—	%١٠٠	—

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت ما بين (%٦٤,٧١ - %١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، واعتمد الباحثون في صدق المحكمين على معامل اتفاق (Cooper, 1963) في (مصطفى محمود عبدالرازق، ٢٠١٧) والذي حدد الحد الأدنى لنسب اتفاق المحكمين ب (%٨٥)، وبناءً على ذلك قام الباحثون بتعديل المواقف التي انخفضت نسب اتفاق المحكمين فيها عن (%٨٥) وهي المواقف أرقام (١, ٦, ٧, ٨, ١٠, ١٨, ٢٥, ٢٩)، وتم الإبقاء على باقي المواقف كما هي دون إجراء أي تعديل.

◇ الصدق العاملي Factorial Validity (التحليل العاملي التوكيدي) Confirmatory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية، ويوضح الشكل التالي رقم (١) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٢٦٢)

يتضح من الشكل السابق أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ما عدا كلا من الموقف رقم (٣) و(٤) جاءت قيمتها الحرجة للأول دالة عند مستوى (٠,٠٥) وللثاني غير دالة، ويتضح أيضًا ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية وجميعها قيم مقبولة ما عدا كلا من الموقف رقم (٣) و(٤) جاءت قيمتها (-٠,١٦٧) و(٠,٠٥٦)؛ وعليه فإنه يتم حذف كلا من الموقف رقم (٣) و(٤) من المقياس وبذلك يكون عدد مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (٤٨) موقفًا؛ وبهذا يكون التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)؛ وهذا يشير إلى صحة نموذج البنية العاملية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة البحث، كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، ويوضح الجدول التالي رقم (٣) أن قيم مؤشرات المطابقة للنموذج المقترح جميعها جاءت في المدى المثالي مما يدل على حسن المطابقة.

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٢٦٢)

المؤشر	CMI	RM	GFI	AG	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMS	AIC	EC
	N	R	FI							EA	VI	VI
قيمة	١,٤	٠,٠	٠,٧	٠,٧	٠,٥	٠,٥	٠,٨	٠,٧	٠,٨	٠,٠٤	١٩	٧,٤
المؤشر	٨	٢	٩	٧	٧	٥	٥	٩	٠		٤٦,٥	٥

ب) الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب على النحو التالي:

الاتساق الداخلي بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية للمقياس؛ ويوضح جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٦٢)

رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية
١	** ,٣٦٧	١٣	** ,٥٣٤	٢٥	** ,٤٧٩	٣٧	** ,٤٠٥
٢	** ,٣٢٧	١٤	** ,٣٩٨	٢٦	** ,٥٦٩	٣٨	** ,٥٠٧
٣	** ,٣١٦	١٥	** ,٤٩٣	٢٧	** ,٣٨١	٣٩	** ,٤٧٦
٤	** ,٤٢١	١٦	** ,٤٧٠	٢٨	** ,٣٦٩	٤٠	** ,٤٦٢
٥	** ,٣٢٣	١٧	** ,٥٦٧	٢٩	** ,٤٨٥	٤١	** ,٦٢١
٦	** ,٣٩٠	١٨	** ,٥٢٤	٣٠	** ,٥٤٨	٤٢	** ,٥٥٠
٧	** ,٣٢٢	١٩	** ,٥٠٢	٣١	** ,٥٥٠	٤٣	** ,٥٤٠
٨	** ,٣٥٤	٢٠	** ,٥٠٠	٣٢	** ,٥٣٩	٤٤	** ,٤٥١
٩	** ,٤١٢	٢١	** ,٥٤١	٣٣	** ,٥٣٦	٤٥	** ,٤١٦

رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط
١٠	** .٠,٥٩٨	٢٢	** .٠,٥٣٠	٣٤	** .٠,٤٩١	٤٦	** .٠,٣٧٤
١١	** .٠,٤٤٩	٢٣	** .٠,٥١١	٣٥	** .٠,٤٢٠	٤٧	** .٠,٤١٧
١٢	** .٠,٥٥٢	٢٤	** .٠,٤١٧	٣٦	** .٠,٤٧٢	٤٨	** .٠,٥٠٩

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٣١٦ - ٠,٦٢١) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً.

الاتساق الداخلي بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمهارة التي ينتهي إليها: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب التي ينتهي إليها؛ ويوضح جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب التي ينتهي إليها.

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب التي ينتهي إليها (ن=٢٦٢)

الوعي		التخطيط واختيار الاستراتيجية		التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه		مراقبة الأداء	
رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط	رقم الموقف بالدرجة الكلية	الارتباط
١	** .٠,٥٦٥	٩	** .٠,٤٨٧	١٩	** .٠,٥٤٧	٢٩	** .٠,٥٩٨
٢	** .٠,٤٩٦	١٠	** .٠,٦١٧	٢٠	** .٠,٥٦٥	٣٠	** .٠,٦٤١
٣	** .٠,٥٠١	١١	** .٠,٥٥٦	٢١	** .٠,٥٦٦	٣١	** .٠,٦٢٥
٤	** .٠,٥٠٢	١٢	** .٠,٦٠٤	٢٢	** .٠,٦١٢	٣٢	** .٠,٥٦٩
٥	** .٠,٥٠٢	١٣	** .٠,٥٥٥	٢٣	** .٠,٥٦٩	٣٣	** .٠,٥٥٩
٦	** .٠,٥١٦	١٤	** .٠,٤٨٨	٢٤	** .٠,٥٣١	٣٤	** .٠,٥٥٠
٧	** .٠,٤٨١	١٥	** .٠,٥٩٣	٢٥	** .٠,٥٧٧	٣٥	** .٠,٥٣٠
٨	** .٠,٤٩٧	١٦	** .٠,٥٥٣	٢٦	** .٠,٥٦٦	٣٦	** .٠,٥٤٥
		١٧	** .٠,٦٥٧	٢٧	** .٠,٥٠٤	٣٧	** .٠,٥٢٦
		١٨	** .٠,٥٧٨	٢٨	** .٠,٥١٣	٣٨	** .٠,٥٥٣
التقييم							
٣٩	** .٠,٥٨١	٤٢	** .٠,٦١٦	٤٥	** .٠,٥٤٤	٤٨	** .٠,٥٦٢
٤٠	** .٠,٤٦٤	٤٣	** .٠,٦٣٥	٤٦	** .٠,٥٠٠		
٤١	** .٠,٦٤١	٤٤	** .٠,٥٣٦	٤٧	** .٠,٥٠٨		

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول رقم (٥) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف
 مقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب التي
 ينتمي إليها تراوحت بين (٠,٤٦٤ – ٠,٦٥٧) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي
 معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً.

الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل مهارة والمهارات وبعضها
 البعض: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب
 والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب ولكل مهارة من مهارات ما وراء
 الاستيعاب وبعضها البعض؛ ويوضح جدول رقم (٦) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية
 لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب وكل
 مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب وبعضها البعض.
 جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب
 والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب وكل مهارة من مهارات ما وراء
 الاستيعاب وبعضها البعض (ن=٢٦٢)

المهارة	الدرجة الكلية	الوعي	التخطيط واختيار الاستراتيجية	التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	مراقبة الأداء	التقييم
الدرجة الكلية	١					
الوعي	٠,٦٩٦ **	١				
التخطيط واختيار الاستراتيجية	٠,٨٨٠ **	٠,٦٠٣ **	١			
التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	٠,٨٦١ **	٠,٤٩٥ **	٠,٧١٥ **	١		
مراقبة الأداء	٠,٨٦٧ **	٠,٤٥٤ **	٠,٦٧٩ **	٠,٦٩٢ **	١	
التقييم	٠,٨٦١ **	٠,٥١٨ **	٠,٦٧٠ **	٠,٦٤٣ **	٠,٧٣٤ **	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (٦) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارات ما وراء
 الاستيعاب والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب وكل مهارة من مهارات ما وراء
 الاستيعاب وبعضها البعض تراوحت بين (٠,٤٥٤ – ٠,٨٨٠) وجميعها دالة عند مستوى دلالة
 (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً؛ وهذا يمكن القول بأنه تم التحقق من
 الاتساق الداخلي لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب.

ج) الثبات: أعتمد الباحثون للتحقق من ثبات المقياس على طريقة معامل ألفا كرونباخ
 لحساب الثبات لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب، ويوضح جدول رقم (٧) معامل الثبات
 لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب.

جدول (٧) معامل الثبات لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٢٦٢)

المهارة	عدد المواقف	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الوعي	٨	٠,٧٠٧
التخطيط واختيار الاستراتيجية	١٠	٠,٧٦٨
التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	١٠	٠,٧٤٧
مراقبة الأداء	١٠	٠,٧٦٨
التقييم	١٠	٠,٧٥٢
الدرجة الكلية	٤٨	٠,٩٢٣

ويتضح من جدول رقم (٧) أن معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب تراوحت بين (٠,٧٠٧ – ٠,٩٢٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها باستخدام المقياس.

(٢) مقياس الإجهاد الأكاديمي (Academic Stress Scale (ASS (إعداد الباحثون): يهدف هذا المقياس إلى قياس الإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر من خلال مكوناته السلوكية والوجدانية والمعرفية.

• خطوات بناء المقياس:-

- (١) الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم الإجهاد الأكاديمي مثل دراسة كل من: (Gong, 2020), (شيماء عبيدات, ٢٠٢٠), (رضا إبراهيم, ٢٠٢٤).
- (٢) الاطلاع على الدراسات والبحوث التي أوضحت أبعاد الإجهاد الأكاديمي مثل دراسة كل من: (محمد درادكه, ٢٠١٩), (Trigueros, et al., 2020), (Nweke, et al., 2024).
- (٣) الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالإجهاد الأكاديمي؛ كما في دراسة كل من: (محمد درادكه, ٢٠١٩), (شيماء عبيدات, ٢٠٢٠), (Alkenani, 2022), (خولة القرعان, ٢٠٢٢).
- (٤) في ضوء الدراسات والبحوث السابقة تم تحديد المفهوم الإجرائي للإجهاد الأكاديمي.
- (٥) استخلص الباحثون من خلال البحوث والدراسات السابقة خصائص الأفراد المرتفعين في الإجهاد الأكاديمي.
- (٦) في ضوء ما سبق اتفق الباحثون مع الدراسات والبحوث التي حددت مكونات الإجهاد الأكاديمي بأربعة أبعاد، وهي (التأثيرات الوجدانية، التأثيرات السلوكية، التأثيرات المعرفية، التأثيرات الفسيولوجية)، وذلك للأسباب الآتية:-

١- لأنها أكثر الأبعاد تكراراً وانتشاراً في الدراسات والبحوث السابقة.

٢- لمناسبتها لأفراد العينة وهم طلاب الجامعة وذلك طبقاً للدراسات والبحوث السابقة مثل: (حنان الجمال، ٢٠١٥)، و(شيماء عبيدات، ٢٠٢٠) و(Trigueros, et al., 2020) و(García-Martínez, et al., 2021).

(٧) أختار الباحثون تلك الأبعاد ليبينوا عليها المقياس مع ترك بُعد التأثيرات الفسيولوجية لأن قياسه بشكل صحيح يحتاج إلى أجهزة طبية معينة؛ كما أن المكونات الثلاثة الأولى أكثر ارتباطاً بالعملية التربوية لأنها مرتبطة بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري/ السلوكي للعملية التعليمية، كما أن التأثيرات الفسيولوجية تعتبر عامة ومتضمنة في جميع أبعاد الإجهد الأكاديمي.

(٨) في ضوء ما سبق تم صياغة التعريف الإجرائي للإجهد الأكاديمي ومكوناته، وتم صياغة مجموعة من المواقف السلوكية تتناسب مع هذه المكونات، وتتناسب مع خصائص عينة البحث.

(٩) تم وضع ثلاث استجابات لكل موقف من المواقف السلوكية المحددة للمقياس، تمثل إحداها الإجهد الأكاديمي بدرجة مرتفعة، والثانية تمثل الإجهد الأكاديمي بدرجة متوسطة، والثالثة تمثل الإجهد الأكاديمي بدرجة منخفضة.

(١٠) في ضوء ما سبق صاغ الباحثون (٣٠) موقفاً تتناسب مع أبعاد المقياس.

(١١) إعداد مفتاح تصحيح للمقياس حيث يحصل المستجيب على الدرجات التالية: (٣) إذا كانت الاستجابة تمثل الإجهد الأكاديمي المرتفع، (٢) إذا كانت الاستجابة تمثل الإجهد الأكاديمي المتوسط، (١) إذا كانت الاستجابة تمثل الإجهد الأكاديمي المنخفض.

• حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:-

(أ) الصدق: أعتمد الباحثون للتحقق من صدق المقياس على طرق حساب الصدق التالية:
 ○ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء عددهم (١٧) محكماً من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي؛ وذلك لإبداء الرأي حول مقياس الإجهد الأكاديمي، مع إمكانية الحذف أو التعديل أو الإضافة حسب ما يرونه مناسباً، ويوضح الجدول التالي رقم (٨) نسب اتفاق السادة المحكمين حول مواقف مقياس الإجهد الأكاديمي.

جدول (٨) نسب اتفاق السادة المحكمين حول مواقف مقياس الإجهد الأكاديمي

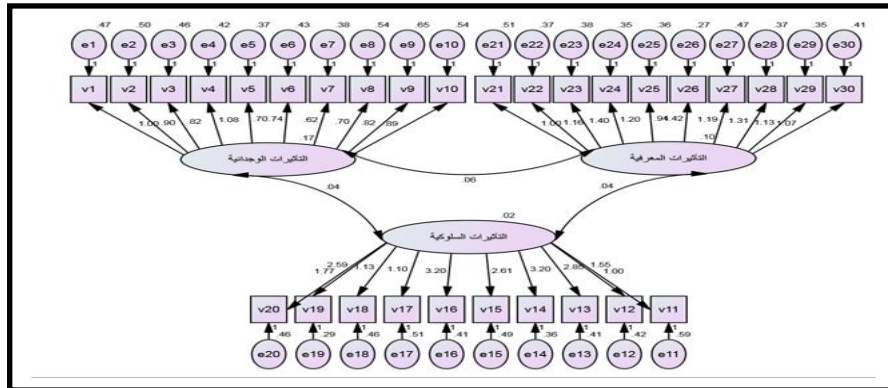
رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
١	٪١٧،٦٤	٪٨٢،٣٦	—	١٦	—	٪١٠٠	—
٢	—	٪١٠٠	—	١٧	—	٪٩٤،١٢	٪٥،٨٨
٣	٪٥،٨٨	٪٩٤،١٢	—	١٨	—	٪٨٢،٣٦	٪١١،٧٦
٤	٪٥،٨٨	٪٩٤،١٢	—	١٩	—	٪٨٢،٣٦	٪١١،٧٦
٥	٪١٧،٦٤	٪٧٠،٦٠	٪١١،٧٦	٢٠	٪١١،٧٦	٪٨٨،٢٤	٪٥،٨٨
٦	٪٥،٨٨	٪٨٨،٢٤	٪٥،٨٨	٢١	٪٥،٨٨	٪٨٨،٢٤	٪٥،٨٨
٧	٪١١،٧٦	٪٨٨،٢٤	—	٢٢	—	٪٩٤،١٢	—
٨	٪٥،٨٨	٪٨٨،٢٤	٪٥،٨٨	٢٣	٪٥،٨٨	٪٩٤،١٢	—
٩	٪١١،٧٦	٪٨٨،٢٤	—	٢٤	—	٪٩٤،١٢	—
١٠	٪٥،٨٨	٪٩٤،١٢	—	٢٥	—	٪٩٤،١٢	—

رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
١١	%٥,٨٨	%٨٨,٢٤	%٥,٨٨	٢٦	%١١,٧٦	%٨٨,٢٤	—
١٢	%١١,٧٦	%٨٨,٢٤	—	٢٧	—	%٨٨,٢٤	%١٠٠
١٣	%١١,٧٦	%٨٨,٢٤	—	٢٨	%٥,٨٨	%٩٤,١٢	—
١٤	%٢٣,٥٢	%٧٦,٤٨	—	٢٩	—	%١٠٠	—
١٥	%٥,٨٨	%٨٨,٢٤	%٥,٨٨	٣٠	%٥,٨٨	%٩٤,١٢	—

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت ما بين (%٧٠,٦٠ - %١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، وقام الباحثون بتعديل المواقف التي انخفضت نسب اتفاق المحكمين فيها عن (%٨٥) وهي المواقف أرقام (١, ٥, ١٤, ١٨, ١٩)، وتم الإبقاء على باقي المواقف كما هي دون إجراء أي تعديل.

○ الصدق العاملي Factorial Validity (التحليل العاملي التوكيدي) Confirmatory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الأكاديمي، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية، ويوضح الشكل التالي رقم (٢) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الأكاديمي (ن=٢٦٢)

يتضح من الشكل السابق أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ما عدا مواقف المكون الثاني جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ويتضح أيضاً ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية وجميعها قيم مقبولة؛ وبهذا يكون التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الأكاديمي دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) و(٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الخصائص السيكومترية، كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج

المقترح لمقياس الإجهاد الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي رقم (٩) أن قيم مؤشرات المطابقة للنموذج المقترح جميعها جاءت في المدى المثالي مما يدل على حسن المطابقة.

جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الأكاديمي (ن=٢٦٢)

المؤشر	ECVI	AIC	RMSEA	CFI	TLI	IFI	RFI	NFI	AGFI	GFI	RMR	CMIN
قيمة المؤشر	٢,٨١	٧٣٤,٠	٠,٠٤٤	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٦١	٠,٦٤	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٠٣	١,٥١

ب) الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الإجهاد الأكاديمي على النحو التالي:
 ■ الاتساق الداخلي بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس؛ ويوضح جدول رقم (١٠) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٦٢)

الارتباط بالدرجة بالكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة بالكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة بالكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة بالكلية	رقم الموقف
** ٠,٣٨٦	٢٥	** ٠,٢٦٨	١٧	** ٠,٣٩٣	٩	** ٠,٤٠١	١
** ٠,٥٢٩	٢٦	** ٠,٢٩٩	١٨	** ٠,٤٠٩	١٠	** ٠,٣٨٤	٢
** ٠,٤٧١	٢٧	** ٠,٥١٠	١٩	** ٠,٢٧٦	١١	** ٠,٣٦٩	٣
** ٠,٥٢٣	٢٨	** ٠,٣٧٨	٢٠	** ٠,٣٧٥	١٢	** ٠,٤٣٧	٤
** ٠,٤٣٦	٢٩	** ٠,٤٢٧	٢١	** ٠,٤٩٨	١٣	** ٠,٤٢٢	٥
** ٠,٤٢٥	٣٠	** ٠,٥٢١	٢٢	** ٠,٥٥٨	١٤	** ٠,٤٧٣	٦
		** ٠,٥٢٦	٢٣	** ٠,٤٧٨	١٥	** ٠,٣٩٨	٧
		** ٠,٤٦٠	٢٤	** ٠,٥٤٧	١٦	** ٠,٣٨٦	٨

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (١٠) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٢٦٨ – ٠,٥٥٨) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً.

■ الاتساق الداخلي بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمكون الذي ينتهي إليه: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي الذي ينتهي إليه؛ ويوضح جدول رقم (١١) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي الذي ينتهي إليه.

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي الذي ينتهي إليه (ن=٢٦٢)

التأثيرات الوجدانية		التأثيرات السلوكية		التأثيرات المعرفية	
رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الموقف	الارتباط بالدرجة الكلية
١	** .٥٨٩	١١	** .٣٨٧	٢١	** .٤٨٤
٢	** .٥٦٠	١٢	** .٤٧٣	٢٢	** .٥٦٨
٣	** .٥٣٣	١٣	** .٥٢٣	٢٣	** .٦٤١
٤	** .٦٢٤	١٤	** .٦٣٧	٢٤	** .٥٩٨
٥	** .٤٧٠	١٥	** .٥٨٨	٢٥	** .٥٤١
٦	** .٤٧٦	١٦	** .٥٣٥	٢٦	** .٦٩١
٧	** .٤٥٢	١٧	** .٤٤٢	٢٧	** .٥٥٧
٨	** .٤٧٦	١٨	** .٣٦٦	٢٨	** .٦٠٨
٩	** .٥٠٤	١٩	** .٥١٧	٢٩	** .٥٨٤
١٠	** .٥٢٥	٢٠	** .٥٠٠	٣٠	** .٥٤٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (١١) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل موقف من مواقف مقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي الذي ينتهي إليه تراوحت بين (٠,٣٦٦ - ٠,٦٩١) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً.

■ الاتساق الداخلي الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل مكون وبين المكونات وبعضهم البعض: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي ومكونات الإجهاد الأكاديمي وبعضهم البعض؛ ويوضح جدول رقم (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي ومكونات الإجهاد الأكاديمي وبعضهم البعض.

جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهاد الأكاديمي ومكونات الإجهاد الأكاديمي وبعضهم البعض (ن=٢٦٢)

المكون	الدرجة الكلية	التأثيرات الوجدانية	التأثيرات السلوكية	التأثيرات المعرفية
التأثيرات الوجدانية	** .٧٧٧	١		
التأثيرات السلوكية	** .٨٤٢	** .٥١٢	١	

المكون	الدرجة الكلية	التأثيرات الوجدانية	التأثيرات السلوكية	التأثيرات المعرفية
التأثيرات المعرفية	٠,٨١١ **	٠,٣٧٥ **	٠,٥٦٧ **	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (١٢) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الإجهد الأكاديمي والدرجة الكلية لكل مكون من مكونات الإجهد الأكاديمي ومكونات الإجهد الأكاديمي وبعضهم البعض تراوحت بين (٠,٣٧٥ - ٠,٨٤٢) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائياً؛ وبهذا يمكن القول بأنه تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الإجهد الأكاديمي.

ج) الثبات: أعتمد الباحثون للتحقق من ثبات المقياس على طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمقياس الإجهد الأكاديمي، ويوضح جدول رقم (١٣) معامل الثبات لكل مكون من مكونات الإجهد الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس الإجهد الأكاديمي.

جدول (١٣) معامل الثبات لكل مكون من مكونات الإجهد الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس الإجهد الأكاديمي (ن=٢٦٢)

المكون	عدد المواقف	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
التأثيرات الوجدانية	١٠	٠,٧٠٣
التأثيرات السلوكية	١٠	٠,٧١٤
التأثيرات المعرفية	١٠	٠,٧٨١
الدرجة الكلية	٣٠	٠,٨٤٩

ويتضح من جدول رقم (١٣) أن معاملات الثبات لكل مكون من مكونات الإجهد الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس الإجهد الأكاديمي تراوحت بين (٠,٧٠٣ - ٠,٨٤٩) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها باستخدام المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:-

- ١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون.
- ٣- تحليل الانحدار البسيط.
- ٤- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:-

أولاً: نتيجة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "يملك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم

الباحثون اختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لكل مهارة من مهارات ما وراء الاستيعاب ودرجتها الكلية بالمتوسط الفرضي لها، والجدول التالي رقم (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لمهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٣١٣)

م	مهارات ما وراء الاستيعاب	عدد المواقف	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الوعي	٨	١٦	١٨,٢٢	٢,٦١	١٥,٠٢	٠,٠١
٢	التخطيط واختيار الاستراتيجية	١٠	٢٠	٢٣,٠٩	٣,٩٤	١٣,٨٦	٠,٠١
٣	التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	١٠	٢٠	٢٢,٧٨	٤,٠٨	١٢,٠٦	٠,٠١
٤	مراقبة الأداء	١٠	٢٠	٢٢,٥٦	٣,٩٨	١١,٣٧	٠,٠١
٥	التقييم	١٠	٢٠	٢٢,٧٨	٣,٧٩	١٢,٩٩	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٤٨	٩٦	١٠٩,٤٥	١٥,٦٤	١٥,٢١	٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس ما وراء الاستيعاب بمهاراته لصالح متوسط العينة؛ حيث بلغت قيمة "ت" لمهارات ما وراء الاستيعاب (الوعي- التخطيط واختيار الاستراتيجية- التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه- مراقبة الأداء- التقييم)، والدرجة الكلية على الترتيب (١٥,٠٢, ١٣,٨٦, ١٢,٠٦, ١١,٣٧, ١٢,٩٩, ١٥,٢١)؛ وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؛ وهذا يشير إلى قبول هذا الفرض وهو "يمتلك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Dunlosky & Rawson, 2005)، (خولة البرجس، ٢٠١٠)، (Al Ghraibeh, 2014)، (دانا طشطوش، ٢٠١٩)؛ حيث أشاروا إلى وجود مستوى مرتفع من ما وراء الاستيعاب لدى طلاب الجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (أحمد العلوان، ٢٠١٢)، (نافز بقيعي، وحنان هماش، ٢٠١٥)؛ حيث أشاروا إلى وجود مستوى متوسط من ما وراء الاستيعاب لدى طلاب الجامعة. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول من خلال ما يلي: خصائص المرحلة العمرية التي تمر بها عينة البحث؛ حيث أنهم يصلوا في هذه المرحلة إلى مستوى متقدم من النمو العقلي المعرفي، وتزداد لديهم الطلاقة في التفكير والمرونة في التحديث، ويزداد لديهم القدرة على الفهم والاستيعاب والصياغة اللغوية وحل المشكلات المعقدة، وتزداد كذلك القدرة على التحصيل والسرعة في القراءة، ويستطيعون الإحاطة بمصادر المعرفة

المتزايدة والمختلفة، ويستطيعون اكتساب المهارات العقلية المعرفية اللازمة لتحمل المسؤولية، وتزداد لديهم القدرة على المناقشات والاستقلال في التفكير وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، ويزداد لديهم القدرة على التواصل العقلي المعرفي مع الآخرين، واستخدام الأدلة والحجج المنطقية للإقناع.

ثانيًا: نتيجة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "يمتلك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى منخفض من الإجهاد الأكاديمي"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد الإجهاد الأكاديمي ودرجته الكلية بالمتوسط الفرضي له، والجدول التالي رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لأبعاد الإجهاد الأكاديمي (ن=٣١٣)

م	أبعاد الإجهاد الأكاديمي	عدد المواقف	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التأثيرات الوجدانية	١٠	٢٠	١٨,٠٢	٣,٦٣	٩,٥٩	٠,٠١
٢	التأثيرات السلوكية	١٠	٢٠	١٩,٥٥	٤,٠٢	١,٩٥	٠,٠٥٢
٣	التأثيرات المعرفية	١٠	٢٠	١٦,٤٥	٤,٠٩	١٥,٣٢	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٣٠	٦٠	٥٤,٠٣	٩,٥٢	١١,٠٨	٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الإجهاد الأكاديمي بأبعاده لصالح المتوسط الفرضي ما عدا بُعد التأثيرات السلوكية؛ حيث بلغت قيمة "ت" لأبعاد الإجهاد الأكاديمي (التأثيرات الوجدانية- التأثيرات السلوكية- التأثيرات المعرفية)، والدرجة الكلية على الترتيب (٩,٥٩، ١,٩٥، ١٥,٣٢، ١١,٠٨)، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا بُعد التأثيرات السلوكية؛ حيث قيمة "ت" كانت غير دالة؛ مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؛ وهذا يشير إلى قبول هذا الفرض وهو "يمتلك طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى منخفض من الإجهاد الأكاديمي". وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Wilks, 2008)؛ حيث أشارت إلى وجود مستوى معتدل من الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ودراسة كل من (Yikealo, et al., 2018)، (محمد درادكه، ٢٠١٩)، (Asy'ari, et al., 2019)، (شيماء عبيدات، ٢٠٢٠)، (أبرار الحبيب، وفاطمة خليفة، ٢٠٢١)، (Joseph, et al., 2021)، (فاطمة خليفة، وسهير التوني، ٢٠٢١)، (خولة القرعان، ٢٠٢٢)؛ حيث أشاروا إلى وجود مستوى متوسط من الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وطلاب الجامعة، طلاب الدراسات العليا؛ كما تختلف مع دراسة كل من (Martín Monzón, 2007)، (Ramli, et al., 2018)، (Gong, 2020)، (García-Martínez, et al., 2021)؛ حيث أشاروا إلى وجود مستوى مرتفع من الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومعلمي ما قبل الخدمة. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثاني من خلال ما يلي: تمتع طالب

كلية التربية بمستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب أدى إلى انخفاض مستوى الإجهاد الأكاديمي لديه؛ حيث أن أدراكه ووعيه لطبيعة وأهمية ما يقوم به يقلل من شعوره بالاستنزاف معرفيًا وانفعاليًا ويقلل من تقييمه للمتطلبات الأكاديمية بأنها تهديد، وقدرته على تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لتحقيق هدفه تسهل عليه التعامل مع كثرة الاختبارات والتفكير في الخطط المستقبلية، وقدرته على تركيز انتباه وعزل مشتتات الانتباه تمكنه من تخطي الضغوطات الأكاديمية، وقدرته على إدراك ومراقبة أهدافه والعمليات التي يقوم بها تخفف شعوره بالصراعات والإحباطات نتيجة للمهام الأكاديمية، وقدرته على محاسبة وتقييم نفسه وأدائه خلال عمليات الاستيعاب تقلل سوء تكيفه مع بيئته الأكاديمية.

ثالثًا: نتيجة الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب (الوعي، التخطيط واختيار الاستراتيجية، التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه، مراقبة الأداء، التقييم) ودرجاتها الكلية والإجهاد الأكاديمي، والجدول التالي رقم (١٦) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي.

جدول (١٦) معامل الارتباط بين ما وراء الاستيعاب (المهارات والدرجة الكلية) والإجهاد الأكاديمي (ن=٣١٣)

المتغيرات	الوعي	التخطيط واختيار الاستراتيجية	التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	مراقبة الأداء	التقييم	الدرجة الكلية لما وراء الاستيعاب
الدرجة الكلية للإجهاد الأكاديمي	٠,٦٩٦- **	٠,٨٦٦- **	٠,٨٤٥- **	٠,٨٤٩- **	٠,٨٥١- **	٠,٩٧٩- **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن العلاقات جميعها كانت سالبة بين ما وراء الاستيعاب ومهاراته (الوعي- التخطيط واختيار الاستراتيجية- التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه- مراقبة الأداء- التقييم)، والدرجة الكلية للإجهاد الأكاديمي؛ وقد تراوحت تلك القيم ما بين (٠,٦٩٦- : ٠,٩٧٩-)؛ وجميعها قيم سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أنه كلما زاد ما وراء الاستيعاب ومهاراته كلما قل الإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؛ وبهذا يتم قبول هذا الفرض وهو "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Khanehkeshi, (2011)؛ (Xiao, 2013)، (Ramli, et al., 2018)؛ (Trigueros, et al., 2020)؛ حيث أشاروا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد الأكاديمي وكل من على الترتيب (الأداء الأكاديمي، وأداء

الاختبار الأكاديمي، التنظيم الذاتي، استراتيجيات ما وراء المعرفة) لدى طلاب الجامعة، وطلاب المرحلة الثانوية. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثالث بأن الطالب حينما يكون لديه مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب سيكون مدرك لطبيعة وأهمية ما يقوم به؛ وهذا يجعله يتعامل مع المتطلبات الأكاديمية بأنها مهام يجب أن تنفذ وليس بأنها تهديد، وعندما يكون الطالب لديه قدرة على تحديد الطرق والأساليب والإجراءات اللازمة لتحقيق هدفه؛ إذن يستطيع اجتياز كثرة الاختبارات الدراسية بنجاح ويجيد التخطيط لمستقبله بشكل لا يورقه، كذلك حينما يتمكن الطالب من تنفيذ مهامه بتنظيم عالٍ يتغلب على كثرة التكاليف الأكاديمية، وأيضًا عندما يكون الطالب قادر على مراقبه أهدافه والعمليات التي يقوم بها يستطيع تخطي سوء تقديره لإمكاناته العقلية والشعور بالصراع والإحباط، ومقدرة الطالب على تقييم نفسه وأدائه تساعد على تجاوز سوء التكيف مع البيئة الأكاديمية وتحسن من علاقاته الاجتماعية؛ ولذا توجد علاقة سلبية بين مهارات ما وراء الاستيعاب والإجهاد الأكاديمي؛ أي كلما زاد أحدهم قل الآخر.

رابعًا: نتيجة الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من مهارات ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون تحليل الانحدار البسيط، والجدول التالي رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب، والجدول التالي رقم (١٨) يوضح تحليل الانحدار للتنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٣١٣)

المتغير المتنبئ به	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٧٣١٣٠,٢٧٩	١	٧٣١٣٠,٢٧٩			
الإجهاد الأكاديمي	٣٢٠٧,٢٩٩	٣١١	١٠,٣١٣	٧٠٩١,١٧٣	٠,٠١	
الكلية	٧٦٣٣٧,٥٧٨	٣١٢				

جدول (٢٠) تحليل الانحدار للتنبؤ بالإجهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب (ن=٣١٣)

المتغير المتنبئ به	المتغيرات	ر	ر ^٢	قيمة الثابت	معامل Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإجهاد الأكاديمي	مهارات ما وراء الاستيعاب	٠,٩٧٩	٠,٩٥٨	٠,٩٥٨	-١,٦٠٨	-	٠,٠١
						٠,٩٧٩	٨٤,٢٠٩

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي بمعلومية مهارات ما وراء الاستيعاب بلغت (٧٠٩١,١٧٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى

دلالة (٠,٠١)، ويتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة "ت" بلغت (-٨٤,٢٠٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إمكانية التنبؤ بشكل سلبي بالإجتهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب. ومن خلال ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالإجتهاد الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر كما يلي:

$$\text{الإجتهاد الأكاديمي} = -٠,٩٧٩ \times \text{مهارات ما وراء الاستيعاب} + ٠,٩٥٨$$

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد العلوان، ٢٠١٢)؛ حيث أشارت إلى أن أبعاد ما وراء الاستيعاب تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (عبدالله الزهراني، وأحمد الغرابية، ٢٠١٥)؛ حيث أشارت إلى أن مهارات ما وراء الاستيعاب تسهم في التنبؤ بالقدرة على التذكر لدى طلاب الجامعة، ودراسة (حنان الجمال، ٢٠١٥)؛ حيث أشارت إلى تنبؤ تلقي الدعم من أعضاء هيئة التدريس بشكل سلبي بالإجتهاد الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، ودراسة (نجوى أحمد واعر، ٢٠١٩)؛ حيث أشارت إلى تنبؤ الشفقة بالذات بشكل سلبي بالإجتهاد الأكاديمي (التعلمي)، وتنبؤ اللعب المعرفي بشكل إيجابي بالإجتهاد الأكاديمي (التعلمي) لدى طلاب كلية التربية، ودراسة (Trigueros, et al., 2020)؛ حيث أشارت إلى تنبؤ السيطرة النفسية بشكل إيجابي بالإجتهاد الأكاديمي، وتنبؤ دعم الاستقلالية بشكل سلبي بالإجتهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض الرابع بأن الطالب عندما يكون لديه مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب يستطيع التوافق بطريقة إيجابية مع متطلبات وضغوط الحياة الأكاديمية، ومتطلبات الدراسة والتكيف معها؛ وهذا يؤدي بدوره إلى وجود مستوى منخفض من الإجتهاد الأكاديمي لديه، كما أن مهارات ما وراء الاستيعاب تشتمل على وعي الطالب بقدرته على إدراك وتحديد هدفه الأكاديمي، والتخطيط واختيار الاستراتيجيات اللازمة لذلك، والمحافظة على مسار تحقيق هدفه، ومراقبة الأداء أثناء السير في مسار تحقيق الهدف، وتقييم الأداء؛ وفي المقابل لهذا يكون لديه مستوى منخفض من الإجتهاد الأكاديمي.

خامسًا: نتيجة الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي رقم (١٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (أدبي، وعلمي) في مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لها.

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (أدبي، وعلي) في مهارات ما وراء الاستيعاب والدرجة الكلية لها

م	مهارات ما وراء الاستيعاب	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الوعي	أدبي	١٦٨	١٨,١٣	٢,٧٩	٠,٤٥٥	٠,٦٤٩
		علي	١٤٥	١٨,٢٧	٢,٤٣		
٢	التخطيط واختيار الاستراتيجية	أدبي	١٦٨	٢٣,١٣	٣,٩٢	٠,١٨٨	٠,٨٥١
		علي	١٤٥	٢٣,٠٥	٣,٩٧		
٣	التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه	أدبي	١٦٨	٢٢,٦٢	٤,١٢	٠,٦٥١	٠,٥١٥
		علي	١٤٥	٢٢,٩٢	٤,٠٤		
٤	مراقبة الأداء	أدبي	١٦٨	٢٢,٣٦	٣,٦٧	٠,٨٤٥	٠,٣٩٩
		علي	١٤٥	٢٢,٧٤	٤,٢٤		
٥	التقييم	أدبي	١٦٨	٢٢,٦٨	٣,٧٩	٠,٤٤٤	٠,٦٥٨
		علي	١٤٥	٢٢,٨٨	٣,٨٠		
	الدرجة الكلية	أدبي	١٦٨	١٠٨,٩٥	١٥,٣٩	٠,٥٢٢	٠,٦٠٢
		علي	١٤٥	١٠٩,٨٨	١٥,٨٦		

يتضح من جدول رقم (١٩) أن قيمة "ت" لمهارات ما وراء الاستيعاب (الوعي- التخطيط واختيار الاستراتيجية- التنفيذ الجاد والمحافظة على الانتباه- مراقبة الأداء- التقييم) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٤٥٥, ٠,١٨٨, ٠,٦٥١, ٠,٨٤٥, ٠,٤٤٤, ٠,٥٢٢)؛ وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب وفقًا للتخصص (أدبي، علي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؛ وهذا يتم قبول الفرض الصفري وهو "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص (أدبي، علي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فتحي مصطفى، ٢٠٢٠)؛ حيث أشارت إلى عدم وجود فروق في مهارات ما وراء الاستيعاب ترجع للتخصص لدى طلاب الجامعة. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض الخامس بأن طلاب كلية التربية سواء تخصص علي أو تخصص أدبي يمارسون مهارات ما وراء الاستيعاب في العملية التعليمية بشكل متساوي؛ لأن المواد التي يدرسوها سواء كانت مشتركة بينهما (متطلب جامعي، متطلب تربوي)، أو مواد تخصص أكاديمي، تتطلب التمتع بتلك المهارات؛ حيث يستخدم الطالب مهارة الوعي بما يتعلمه مع كل مادة ليسهل عليه استيعاب المادة والنجاح فيها، ويمارس تحديد الوقت والأدوات اللازمة لاستذكار دروسه في كل المواد، ويركز انتباهه على المادة التي يتعلمها ويفصلها عن غيرها أو أي

مشئت في كل مادة يتعلمها، ويعرف مدى مناسبة العمليات التي يقوم بها للوصول إلى هدفه بالنجاح في المادة سواء علمية أو أدبية، ويقيم طريقة تحصيله مادة دراسية مقررة مع أي مادة.

سادسًا: نتيجة الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الأكاديمي ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر"، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي (٢٠) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (أدبي، علمي) في أبعاد الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية له.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (أدبي، علمي) في أبعاد الإجهاد الأكاديمي والدرجة الكلية له

م	أبعاد الإجهاد الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التأثيرات	أدبي	١٦٨	١٩,٦٧	٣,٥٥	٠,٤٠٥	٠,٦٨٦
	الوجدانية	علمي	١٤٥	١٩,٤٩	٤,٣٩		
٢	التأثيرات	أدبي	١٦٨	١٧,٨٠	٣,٣٣	١,٠٧٦	٠,٢٨٣
	السلوكية	علمي	١٤٥	١٨,٢٣	٣,٨٦		
٣	التأثيرات	أدبي	١٦٨	١٦,٢٤	٤,١٢	٠,٧٤٤	٠,٤٥٨
	المعرفية	علمي	١٤٥	١٦,٥٩	٤,٠٩		
	الدرجة الكلية	أدبي	١٦٨	٥٣,٧٢	٨,٤٦	٠,٥٦٧	٠,٥٧١
		علمي	١٤٥	٥٤,٣٢	١٠,٣٥		

يتضح من جدول رقم (٢٠) أن قيمة "ت" لأبعاد الإجهاد الأكاديمي (التأثيرات الوجدانية- التأثيرات السلوكية- التأثيرات المعرفية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٧٦٦, ٠,٤٠٥)، وهي قيم غير دالة إحصائية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الأكاديمي وفقًا للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؛ وبهذا يتم قبول الفرض الصفري وهو "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الأكاديمي ترجع للتخصص (أدبي، علمي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعاد مهدي، ٢٠٢٠)، (أبرار الحبيب، وفاطمة خليفة، ٢٠٢١)، (أديب الذكر، ٢٠٢٤)؛ حيث أشارت إلى عدم وجود فروق في الإجهاد الأكاديمي وفقًا للتخصص لدى طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الدراسات العليا. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Martín Monzón, 2007)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق في الإجهاد الأكاديمي وفقًا للتخصص لدى طلاب الجامعة، ودراسة (نجوى واعر، ٢٠١٨)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق في الإجهاد الأكاديمي (التعلمي) وفقًا للتخصص لدى طلاب كلية التربية. ويفسر الباحثون هذه النتيجة الخاصة بالفرض السادس من خلال الحياة الأكاديمية التي يعيشها طلاب كلية التربية سواء كانوا تخصص علمي أو تخصص أدبي؛ حيث يتعاملوا جميعًا مع كثرة المقررات متطلب (جامعة، كلية، تخصص)، والتي قد تؤدي بهم إلى الشعور بالقلق الأكاديمي والضيق والإحباط نتيجة لكثرة التكاليف الأكاديمية المرتبطة بتلك المقررات، وقد يشعرون في بعض الأوقات بالفشل الأكاديمي، وقد يتعرضون لسوء تقدير من المحيطين بهم، ويتعرضوا

لنفس الضغوطات من الأهل بتوقع نتائج قد تفوق قدرات الطالب، وقد يعاونون من الصراع ويحاولون التوفيق بين مطالب الآباء ومطالب جماعة الأقران، وأغلبهم لديه خطط مستقبلية تشغل تفكيره باستمرار وتؤثر على أدائه؛ وقد يقيم كل واحد منهم نفسه بشكل سلبي ويبدى عدم رغبة في بذل المجهود من أجل النجاح والتفوق، كما قد يقيم كل منهما المتطلبات الأكاديمية بأنها تهديد، أو أنها تتجاوز إمكاناته الشخصية، كما قد يشعر كل واحد منهم بالكسل والمماطلة تجاه مهامه الأكاديمية.

توصيات البحث:- وفي ضوء ما توصل إليه البحث قدم الباحثون التوصيات الآتية:-

- (١) تخصيص مقرر أكاديمي لطلاب الجامعة يتناول المشكلات الأكاديمية ومنها الإجهاد الأكاديمي، والتي يمكن أن يعاني منها طلاب الجامعة وسبل التعامل السليم معها.
- (٢) عقد ندوات توعوية ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين ومديري المعاهد الأزهرية والمدارس لتبصيرهم بأهمية البحث في مصادر وأسباب الإجهاد الأكاديمي، وتبصيرهم بأهمية مهارات ما وراء الاستيعاب.
- (٣) توفير برامج تليفزيونية وقنوات على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة تكون متخصصة في عرض مشكلات مرتفعي الإجهاد الأكاديمي وسبل الوقاية منه، وأخطار الإجهاد الأكاديمي على الفرد والمجتمع.
- (٤) عقد ندوات وورش عمل لطلاب الجامعة حول مفهوم الإجهاد الأكاديمي وأخطاره وأضراره، ومسبباته، وكيفية مواجهته وعلاجه.
- (٥) توصية عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس ومديري المعاهد الأزهرية والمدارس بضرورة توفير بيئة دراسية مثلى؛ تساعد على التخفيف من حدة الإجهاد الأكاديمي، وتدعم توظيف مهارات ما وراء الاستيعاب.

بحوث مقترحة:- أثار نتائج البحث بعض المشكلات البحثية التي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة ومنها ما يلي:-

- ١- البنية العملية لمقياس مهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب الجامعة المصريين والوافدين بجامعة الأزهر (دراسة مقارنة).
- ٢- البنية العملية لمقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المصريين والوافدين بجامعة الأزهر (دراسة مقارنة).
- ٣- مهارات ما وراء الاستيعاب لدى الموهوبين والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى مراحل تعليمية مختلفة (دراسة مقارنة).
- ٤- الدور الوسيط لقلق الاختبار في العلاقة بين ما وراء الاستيعاب وال فشل المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- ٥- الخط النمائي لمهارات ما وراء الاستيعاب عبر مراحل عمرية متباينة.
- ٦- نمذجة العلاقات السببية بين الإجهاد الأكاديمي وبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلاب الجامعة.
- ٧- بعض المتغيرات المسهمة في الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٨- الفروق في مستويات الإجهاد الأكاديمي وأبعاده بين طلاب وطالبات جامعة الأزهر.
- ٩- الفروق بين مرتفعي ومنخفض التحصيل الدراسي في الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:-

المراجع العربية:-

- أبرار إبراهيم الحبيب، وفاطمة خليفة خليفة. (٢٠٢١). الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصبية وعلاقتها بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*, (٦), ٨٣-١٣٢.
- أحمد فلاح العلوان. (٢٠١٢). مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي- جامعة البحرين*, ١٣ (٤), ١٢٩-١٥٨.
- أحمد يعقوب تيراب، وهادي بن محمد كبري. (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*, ٣٥ (٣), ٥٥٦-٥٨٧.
- أديب يحيى الذكر. (٢٠٢٤). الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*, ٨ (٣١), ١-٤٤.
- حنان محمد الجمال. (٢٠١٥). أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*, (٤٢), الجزء الثالث، ٣٧١-٤٥١.
- خالد علي العبد العزيز. (٢٠٢١). أثر استراتيجيات مستندة إلى مهارات ما وراء الاستيعاب في تنمية الفهم القرائي والكتابة الجدلية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي [رسالة دكتوراه]. كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- خولة خليفة البرجس. (٢٠١٠). العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- خولة محسن القرعان. (٢٠٢٢). خوف الإصابة بفيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" وعلاقته بالإجهاد الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- دانا محمد طشطوش. (٢٠١٩). دقة ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي ومستوى المساق [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- رضا إبراهيم إبراهيم. (٢٠٢٤). التفاعل بين مستوى كثافة الأسئلة الضمنية بالفيديو المواضيعي التفاعلي عبر الويب والأسلوب المعرفي (البأورة- الفحص) وأثره في تنمية الحضور

المعرفي وتحقيق متعة التعلم وخفض الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*, ٤٨, الجزء الثالث, ٣٩-٢٠٦.

سعاد حسني مهدي. (٢٠٢٠). استراتيجيات المواجهة كمتغير معدل للعلاقة بين الإجهاد الأكاديمي واحتمالية الانتحار لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوية العامة. *مجلة العلوم التربوية*, ٩ (٤), ١٨٦-٢٣٦.

شيماء عمر عبيدات. (٢٠٢٠). *الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بالشهر والنهم العصبي لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير]. كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن.

عبدالله بن أحمد الزهراني, وأحمد محمد الغرايبة. (٢٠١٥). مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, (٣٦), ٧١-١١٢.

فاطمة خليفة خليفة, وسهير محمد التوني. (٢٠٢١). الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*, ٨ (٣), ١-٢٨.

فتحي محمد مصطفى. (٢٠٢٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*, (٨), ٧٠-١٢٣.

ماجد محمد عيسى, ووليد السيد خليفة. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*, ٣٤ (٣), ٤٩٩-٥٦٧.

محمد أحمد درادكه. (٢٠١٩). *الإجهاد الأكاديمي والاضطرابات النفس جسمية لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير]. كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن.

مصطفى محمود عبد الرازق. (٢٠١٧). *نمذجة العلاقات بين مكونات ما وراء التعلم وما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة* [رسالة دكتوراه]. كلية التربية, جامعة الأزهر.

نافز أحمد بقيعي, وحنان أحمد هماش. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, ١٦ (٣), ٥٩٥-٦٢٧.

نجوى أحمد واعر. (٢٠١٨). اختلاف مستوى الإجهاد التعليمي باختلاف النوع الاجتماعي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي لدى طلاب التربية بالوادي الجديد. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, ٢٨ (٩٩), ٤٢٩-٤٥٨.

نجوى أحمد واعر. (٢٠١٩). الشفقة بالذات والعبء المعرفي كمنبئات بالإجهاد التعليمي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد. *كلية التربية- المجلة التربوية*, (٦٢), ١٥٥-١٨٩.

المراجع العربية مترجمة :-

Abarar Ibrahim Al-Habib & Fatima Khalifa Khalifa. (2021). Academic Stress, Neurotic Perfectionism, and Their Relationship to

-
- Suicidal Tendencies Among a Sample of Female Graduate Students at King Abdulaziz University in Jeddah. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (6), 83-132.
- Ahmed Falah Al-Alwan. (2012). The Level of Metacomprehension and Its Relationship to Reading Achievement Among University Students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center - University of Bahrain*, 13(4), 129-158.
- Ahmed Yaqub Terab & Hadi bin Muhammad Kurairi. (2019). Mindfulness and Metacognitive Thinking as Predictors of Metacomprehension Skills Among Students at the College of Education, Jazan University. *Scientific Journal of the College of Education - Assiut University*, 35(3), 556-587.
- Adib Yahya Al-Dhakeer. (2024). Academic Stress and Its Relationship to Causal Attribution Styles Among High School Students in Dammam. *Arab Journal of Literature and Human Studies, Arab Institution for Education, Sciences, and Arts*, 8(31), 1-44.
- Hanan Mohamed Al-Jamal. (2015). Patterns of Faculty Support for Graduate Students and Their Relationship to Academic Stress in Light of Total Quality Requirements. *Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University*, (42), Part 3, 371-451.
- Khaled Ali Al-Abdulaziz. (2021). *The Effect of a Strategy Based on Metacomprehension Skills on Developing Reading Comprehension and Argumentative Writing Among Eighth-Grade Students*. [Doctoral Dissertation]. Graduate College, International Islamic Sciences University, Amman.
- Khawla Khalifa Al-Barjas. (2010). *The Relationship Between Metacomprehension and Academic Achievement Motivation Among Female Students at the College of Education, Al-Jouf University*. [Master's Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Khawla Mohsen Al-Quran. (2022). *Fear of Contracting the Novel Coronavirus "COVID-19" and Its Relationship to Academic Stress Among Yarmouk University Students*. [Master's Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Dana Mohammad Tashtoush. (2019). *Metacomprehension Accuracy Among a Sample of Yarmouk University Students According to Gender and Course Level Variables*. [Master's Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Reda Ibrahim Ibrahim. (2024). The Interaction Between the Level of Implicit Question Density in Interactive Thematic Web Videos and Cognitive Style (Impulsivity-Reflectivity) and Its Impact on Developing Cognitive Presence, Achieving Learning

- Enjoyment, and Reducing Academic Stress Among Educational Technology Students. *Journal of the College of Education - Ain Shams University*, 48, Part 3, 39-206.
- Suad Hosni Mahdi. (2020). Coping Strategies as a Moderating Variable in the Relationship Between Academic Stress and Suicide Probability Among a Sample of High School Students. *Journal of Educational Sciences*, 9(4), 186-236.
- Shaima Omar Obeidat. (2020). *Academic Stress and Its Relationship to Bulimia Nervosa Among Yarmouk University Students*. [Master's Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Abdullah bin Ahmed Al-Zahrani & Ahmed Mohamed Al-Gharaibeh. (2015). Metacomprehension Skills and Their Relationship to Memory Ability in Light of Age and Gender Variables Among King Saud University Students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (36), 71-112.
- Fatima Khalifa Khalifa & Suhair Mohamed El-Touni. (2021). Psychological Alienation, Academic Stress, and Their Relationship to Value Systems Among Female Graduate Students at King Abdulaziz University. *Journal of King Khalid University for Educational Sciences*, 8(3), 1-28.
- Fathi Mohamed Mustafa. (2020). Self-Efficacy and Its Relationship to Metacomprehension Skills in Light of Some Variables Among Qassim University Students. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, (8), 70-123.
- Majed Mohamed Issa & Waleed Al-Sayed Khalifa. (2018). The Effectiveness of a Program Based on Strategic Learning in Reducing Academic Stress and Improving Decision-Making Skills Among Students at the College of Education, Taif University. *Journal of the College of Education - Assiut University*, 34(3), 499-567.
- Mohamed Ahmed Daradkeh. (2019). *Academic Stress and Psychosomatic Disorders Among Medical Students at Yarmouk University*. [Master's Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Mustafa Mahmoud Abdel-Razek. (2017). *Modeling the Relationships Between Components of Metacognition and Metamemory Among University Students*. [Doctoral Dissertation]. College of Education, Al-Azhar University.
- Nafez Ahmed Baqaei & Hanan Ahmed Hammash. (2015). Self-Efficacy and Its Relationship to Metacomprehension Among a Sample of English Language Students in Jordanian Universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(3), 595-627.
- Najwa Ahmed Waer. (2018). Differences in Learning Stress Levels According to Gender, Academic Year, and Academic

Specialization Among Education Students in the New Valley. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 28(99), 429-458.

Najwa Ahmed Waer. (2019). Self-Compassion and Cognitive Load as Predictors of Learning Stress Among Female Students at the College of Education in the New Valley. *College of Education - Educational Journal*, (62), 155-189.

المراجع الأجنبية:-

Al Ghraibeh, A. M. A. (2014). Academic self-efficacy in reading as a predictor of metacomprehension among Arabic non-native speakers. *International Journal of Applied Psychology*, 4(1), 1-12.

Alkenani, R. A. (2022). Academic Stress. (A Case of the learning disability students) *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية* (30), 129-144.

Al-Mayali, F. M., & Al-Sultany, Z. S. (2016). Meta-Comprehension according to Academic Achievement of Fifth Secondary School Talented Students, *International Journal of Science and Research*, 5(4), 311-317.

Asy'ari, M. U., Bukhori, B., & Ma'shumah, L. A. (2019). The effect of quality of school life and resilience on academic stress in students. *Jurnal Psikologi Integratif*, 7(2), 185-198.

Dunlosky, J. & Rawson, k. (2005). Why does rereading improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*, 40(1), 37-55.

García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., León, S. P., & Ubago-Jiménez, J. L. (2021). Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality. *Education Sciences*, 11(11), 659.

Gong, Z. (2020). Current Situation and Coping Strategies of College Students' Academic Stress Based on Internet Background. In *Journal of Physics: Conference Series* (1533, 4. 042085). IOP Publishing.

Goodman, R. D., Miller, M. D., & West-Olatunji, C. A. (2012). Traumatic stress, socioeconomic status, and academic achievement among primary school students. *Psychological trauma: Theory, research, practice, and policy*, 4(3), 252- 259.

Huang, N., Qiu, S., Alizadeh, A., & Wu, H. (2020). How incivility and academic stress influence psychological health among college students: The moderating role of gratitude. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3237.

- Joseph, N., Nallapati, A., Machado, M. X., Nair, V., Matele, S., Muthusamy, N., & Sinha, A. (2021). Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university. *Current Psychology*, 40(6), 2599-2609.
- Khanehkeshi, A. L. I. (2011). The Relationship of Academic Stress with Aggression, Depression and Academic Performance of College Students in Iran. *Journal on Educational Psychology*, 5(1), 24-31.
- León, J. A., Martínez-Huertas, J. Á., Olmos, R., Moreno, J. D., & Escudero, I. (2019). Metacomprehension skills depend on the type of text: An analysis from differential item functioning. *Psicothema*, 31(1), 66-72.
- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Moore, D., Zabrocky, K., & Commander, N. E. (1997). Validation of the metacomprehension scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 457-471.
- Nweke, G. E., Jarrar, Y., & Horoub, I. (2024). Academic stress and cyberloafing among university students: the mediating role of fatigue and self-control. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-8.
- Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12.
- Tantowie, T. A., Sunendar, D., Rahman & Hartati, T. (2022). The role of metacognition (metacomprehension) and inferential ability on reading comprehension ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), 262-281.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work*, 9(2), 106-125.
- Xiao, J. (2013). Academic stress, test anxiety, and performance in a Chinese high school sample: The moderating effects of coping strategies and perceived social support (Doctoral dissertation, Georgia State University).



Yikealo, D., Yemane, B., & Karvinen, I. (2018). The level of academic and environmental stress among college students: a case in the college of education. Open Journal of Social Sciences, 6(11), 40.