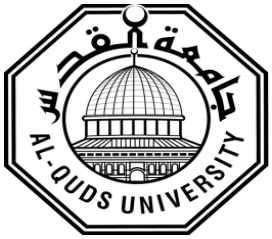
عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس



ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس

هنادي عادل شعبان جوابرة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1437هـ-2016م

ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس

إعداد:

هنادي عادل شعبان جوابرة

بكالوريوس تربية ابتدائية – جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

اشراف الدكتور:عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسيّ والتربويّ من عمادة الدراسات العليا–كلية العلوم التربوية– جامعة القدس

القدس – فلسطين

1437هـ–2016م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسيّ والتربويّ

إجازة الرسالة

ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس

اسم الطالبة: هنادي عادل شعبان جوابرة

الرقم الجامعي: 21310002

المشرف: د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 28 / 3 /2016 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس اللجنة: د. عمر الريماوي التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً: د. إياد الحلاق التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: د. حسني عوض التوقيع: .....

القدس/ فلسطين

1437هـ/2016م

الإهداء

إلى الشمعتين:.....

أبي العابد المتعبد، أطال الله بقاءه...
أمي التي تتخذ من عبادة الله هاجساً في الليل والنهار...
إلى زوجي وأبنائي.....
إلى إخوتي وأخواتي.....

إلى أرواح شهداء شعبنا الفلسطيني المرابط.....
إلى شوارعنا التي اشتعلت ثورة وانتماءً.....
إلى كل ذرة تراب من ثرى فلسطين الجريح.....
إلى جميع الأسرى والمعتقلين في السجون.....
إلى من عانى وصبر حتى إنجاز هذا العمل.....

إلى أساتذتي في جامعة القدس المعطاءة.....

كما لا يفوتني أن أهدي هذا الإنجاز المتواضع إلى كل الذين لهم علي حق الواجب والتقدير، وإلى كل الذين قدموا لي الدعم والمساعدة لإنجاز هذه الدراسة المتواضعة.

إليهم جميعاً أهدي هذا الإنجاز المتواضع.....

الباحثة:هنادي جوابرة

إقرار

أقر أنا معدّ الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أيّ جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة علمية عُليا لأي جامعة أو معهد أخر.

الاسم: هنادي عادل شعبان جوابرة

التوقيع: .....

التاريخ: 2016/3/28م.

شكر وتقدير

بعد الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الغُرِّ الميامين، وعلى من سار على دربهم بإحسانٍ إلى يوم الدين:

أما بعد:

أستاذي الجليل الدكتور عمر الريماوي:

فاعترافاً بعظيم فضلك، وعرفاناً بما أبديته من رعاية، وما قدمته لي من إرشاد وتوجيه وملاحظات قيمة خلال هذا البحث، أتوجه إلى حضرتكم بعظيم شكري وبالغ تقديري.

لقد كنت لي أباً حانياً وشيخاً مخلصاً، وموجهاً نافعاً جزاك الله كل خير وأدامك للغة ذخراً، وللعلم مرشداً....

ولا يفوتني أن أقدم شكري لكل من علمني حرفاً من شيوخي الأجلاء في جامعة القدس.

كما أشكر أعضاء اللجنة الموقرة لمناقشة هذه الرسالة، و كذلك المحكمين الأفاضل لما قدموه لي من ملاحظات و اقتراحات قيمة:

و الله الموفق

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت عينة الدراسة من (382) طالباً من طلبة جامعة القدس، وبعد عملية جمع البيانات، تم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المتوسط الحسابي للضغط النفسي، ومستوى ما وراء الذاكرة جاءت متوسطة. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الذكور، وتبين أيضاً وجود فروق في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الكلية. وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، بينما لم يظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الضغط لمتغير المستوى الدراسي.

كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الرضا عن الذاكرة، بينما لم يظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى ما وراء الذاكرة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمتغير الكلية. وكذلك لجميع المجالات، وتبين من نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين ما وراء الذاكرة والضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس.

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات من اهمها: ضرورة رصد إدراكات الطلبة لمصادر الضغوط النفسية؛ لما لها من تأثير متوقع في الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلبة، وتخصيص حصص دراسية لتدريب الطلبة خاصة الذكور، على مهارات ما وراء الذاكرة، وكيفية استخدام استراتيجات التذكر.

Metamemory and its Relationship to Psychological stress among Al-Quds University Students

Prepared by: Hanadi Jawabra.

Supervised by: Dr. Omar Rimawi.

Abstract:

The study aimed to identify the level of metamemory and its relationship to psychological pressure among Al-Quds University students. To achieve this objective, the study used the correlative descriptive approach. A stratified sample of (382) students was randomly selected. The data was analyzed by using the SPSS program. The study found that both levels of arithmetic mean for psychological pressure and metamemory were medium. There were statistically significant differences in the level of psychological pressure among the students due to gender in favor of males. There were also statistically significant differences in the level of psychological pressure due to college in favor of colleges of humanities; however, no statistically significant differences in the level of psychological pressure were found due to the academic level.

Statistically significant differences in the metamemory level were also found due to gender in favor of females. However, no statistically significant differences in the metamemory level were found due to the academic level, including all domains, and due to college, including all domains, too. The results of the study showed an inverse relationship between metamemory and psychological pressure among Al-Quds University students. In light of the results, the researcher recommends that students' perceptions of the sources of psychological pressures need to be monitored owing to their expected impact on the academic and social performance of the students. Students, especially males, need also to receive training courses in the skills of metamemory and using memory strategies.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها

1.1 المقدمة

تعد حياة الفرد بما فيها من خبرات سارة أو مؤلمة سلسلة من المواقف التعليمية التي يتكون من خلالها بناؤه المعرفي، فتتحدد هويته و تنمو شخصيته، إذ لا يكتسب التعلم معناه إن لم نكن قادرين على تذكر ما تعلمناه واسترجاعه من بنيتنا المعرفية؛ لتوظيفه واستخدامه في مواقف حياتية جديدة، لذا فإن الذاكرة هي ما يجعل للحياة معنًى.

ففي بداية النصف الثاني من القرن السابق بدا موضوع الذاكرة يستقطب اهتماما استثنائيا، وظهرت العديد من النماذج والأطر النظرية التي حاولت توضيح آلية عمل الذاكرة، وقد عدت هذه الفترة بداية طيبة تمخضت عنها ملاحظات رائدة، ولا سيما النتائج التي أظهرتها دراسات اللذين درسا قابلية الفرد على تذكر مقاطع من مفردات بارون وبيترسون عديمة المعنى، يعقبها مباشرة عرض مسائل تصرف الانتباه، كالقيام بالعد المعكوس بحيث يصعب متابعة المسألة الأولى، وقد اتضح أن قابلية الفرد على تذكر المفردات تنخفض إلى أدنى مستوياتها في غصون ثوانٍ قليلة، وخلافا لذلك عندما أُعطي للإفراد

أنفسهم فرصة كافية للاهتمام بمعالجة المفردات قبل إقحام المسائل المشتتة للانتباه، إذ استطاعوا الاحتفاظ بهذه المقاطع في الذاكرة لفترة من الزمن، وقد فُسر الفقدان السريع للمعلومات في الحالة الأولى على أنه النتيجة (Ellis & Hunt 1993)، وهكذا أبرزت الحاجة إلى نوع جديد من التداخل للتفسير أو البحث عن نظريات أخرى، وبالفعل ظهر نموذج أتكنسون وشيفرين الذي هيمن على مجال التنظير في الذاكرة لأكثر من عقدين.

ويجمع كثير من علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها (Efficiency) وسعة استيعابها (Memory Capacity)، وكذلك كفاءة نظم معالجة المعلومات وعمليات تجهيزها، وذلك من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية؛ كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات، وشكوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان (الشريف وسيد، 1999).

إن ماضينا هو الذي يحدد من نحن؟ وماذا نعتقد؟ وما نشعر به؟ وما نستطيع أن نفعله؟ مؤكداً على أن الإنسان ما يزال يمتلك أهمية ما دام يتمتع بذاكرة سليمة، وأنه يفقد هذه الأهمية والقيمة إن فقد ذاكرته، كما يراه كيلوج (Kellogg،1995).

ويؤكد والدروب (Waldrop ،1987) على أن الذاكرة تؤثر في العديد من المهارات الضرورية اللازمة للنجاح الدراسي، وتحديداً القدرة على قراءة واستيعاب النصوص، حيث أشار إلى أن الفروق الفردية بين الناس في القدرة على القراءة تعود بشكل أساسي إلى الاختلافات بين فاعلية الذاكرة العاملة لديهم وسعتها. كما أكد برسلي (Pressley1982) على أن الطلبة يستخدمون ثلاث عمليات معرفية عند تعلمهم لمادة جديدة هي: حفظ المعلومات في الذاكرة، واتخاذ القرار بخصوص محتوى هذه المعلومات، ثم تفعيل المعرفة السابقة من أجل التوفيق بين جميع المعارف والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي.

ويرى هلتسج وهرتزوج وديكسون (Hultsch Hertzog & Dixon, 1987) أن ما وراء الذاكرة تتضمن معرفة الفرد بمهمات (وظائف) الذاكرة، وإدراكه لكيفية الاستخدام النموذجي للذاكرة، والحالة الراهنة لنظام الذاكرة لديه، وإحساسه بقدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها

والحالات الانفعالية التي ربما ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر كالقلق والاكتئاب والتعب.

أما نلسون و نيرنز (Nelson & Narens1990) فيعرفان ما وراء الذاكرة على أنها: معرفة الفرد لذاكرته، وهي تشمل معتقدات الفرد حول ذاكرته، وتعلمه اعتماداً على الخبرة المعرفية السابقة، والوعي المستمر في أثناء تعلمه ومعرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها لتدعيم تعلمه.

ويحدد فير هاقهن (Verhaghen 1993) ما وراء الذاكرة باعتبارها المعرفة بالجوانب الخاصة بنظام الذاكرة للفرد، وإدراكه لخبراته السابقة بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعلومات في مواقف مختلفة.

وينظر إلى ما وراء الذاكرة على: أنها المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها، فهي الوعي بعمل منظومة الذاكرة، ويضيف ماكدوجل (Mcdougall ،1994) إن ما وراء الذاكرة هي: تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وتعني المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها.

أما ترووير وريج (Troyer& Rich2002) فيعرفان ما وراء الذاكرة على أنها: مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه، وإدراكه لها بما يحويه هذا الرضا من انفعالات: كالثقة، والاهتمام، والقلق، وقدرة الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء واستخدامه لاستراتيجيات أو مساعدات التذكر المختلفة.

وتعرف دروزة (2004) ما وراء الذاكرة على أنها: تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة،وتعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها.

وتعتبر ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة، ورفع كفاءتها حيث تنمي عند التلاميذ فهماً و وعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة، والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة، وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة (النجار، 2007).

وأظهرت الكثير من الدراسات على أن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات، وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة، كما تؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (الشريف وسيد، 2000).

وتشير نجاتي (2002) على أن ما وراء الذاكرة يعد مطلبا هاما من المتطلبات الجوهرية للتعلم، فمن دونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات، تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة حتى العجز عنه، كما أنها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب المهتم بمراقبة تعلمه؛ سعياً وراء تحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمي ممكن، كما أن التغذية الراجعة لها تاثير قوي على انتقال الاستراتيجية التي يتعلم بها الفرد، حيث تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة.

ويؤكد يوسان وبيرمان (Yussen & Berman1981) أن تطوير قدرات ما وراء الذاكرة على درجة عالية من الأهمية، لأن ذلك يزودها بمجموعة من الاستراتيجيات التعليمية بهدف استخدامها في التعلم، وتذكر المعلومات، كما أن على المعلمين أن يساعدوا الطلبة في هذا المجال،وتزويدهم بالاستراتيجيات المناسبة التي تتدرج من البسيطة إلى الصعبة، كما أشار إلى أن الطلاب الشباب يعرفون أكثر من غيرهم عن حدود وقدرات ذاكرتهم، فمثلا عندما يتم سؤالهم عن عدد الأشياء التي يتوقعون تذكرها من قائمتين تحتويان على عدد من الأشياء،فتوقع أن أطفال الحضانة سيتذكرون سبعة أشياء، ولكن عند اختبارهم في ذلك بشكل حقيقي استطاعوا تذكر أقل من أربعة أشياء، أما الراشدون الذين أُخضعوا للتجربة نفسها فقد وصل متوسط توقعاتهم إلى (5–9) أشياء.

1.2 مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام بما وراء الذاكرة وبمكوناتها المختلفة أحد الأهداف التي نالت اهتمام التربويين، لما لهذا المفهوم من أهمية في تنمية المتعلم، وفي مختلف الجوانب المعرفية والأكاديمية والشخصية التي منها ارتقاء الذاكرة والتنظيم المعرفي الذاتي، والمراقبة الذاتية، والسلوك الاستراتيجي الفعال، والتكيف النفسي.

ويلاحظ أن جهود التربويين لتنمية هذا الشكل المتقدم مما وراء المعرفة ما زالت في بداياتها الأولى، سواء أكانت في مجال التعليم العام أم الجامعي. كما أن المؤشرات في الميدان الجامعي لا تفصح عن مستوى مناسب من القدرة على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعات.

وأن المبدأ الأساسي للتعلم الفعال يدور حول المتعلمين، كيف يكونوا متعلمين استراتيجيين من خلال برامج تعليمية وتدريبية لمكونات ما وراء الذاكرة؟ بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم، وكيف يستخدمون استراتيجية معينة، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم،والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة؟ مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها.

وبناءً على ما سبق كون أن ما وراء الذاكرة يعد متطلبا جوهريا في العملية التعليمية جاءت هذه الدراسة؛ لتبحث في العلاقة بين ما وراء الذاكرة والضغط النفسي لطلبة الجامعة.

3.1 أهمية الدراسة

وتتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، فموضوع ما وراء الذاكرة موضوع حديث نسبيا من حيث الاهتمام، فهو موضوع رئيسي في الحياة خاصة بمجتمع الجامعة، حيث تتمثل ما وراء الذاكرة بتحسن الذاكرة ومعالجتها، حيث أنه يمثل أحد المتطلبات الهامة في التعلم. كما أن توفر المعلومات عن مكونات ما وراء الذاكرة يمد المتعلم بالتغذية الراجعة ومراقبته لتعلمه، مما يعينه على تحقيق الإنجاز الأكاديمي الأمثل.

4.1 أهداف الدراسة:

تحقق الدراسة الاهداف التالية:

1. إلقاء الضوء على مستوى ما وراء الذاكرة، ومستوى الضغط النفسي.
2. معرفة مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.
3. معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس.
4. معرفة الفروق بين مستوى ما وراء الذاكرة باختلاف (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية).
5. معرفة الفروق بين مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية باختلاف (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية).
6. معرفة العلاقة بين درجة الضغوط النفسية وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

5.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للاجابة عن الاسئلة التالية :

1. ما هو مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس؟
2. ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس؟
3. هل يختلف مستوى ما وراء الذاكرة باختلاف (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)؟
4. هل يختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية باختلاف (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الضغوط النفسية وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس؟

1.6 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة لاثبات الفرضيات الصفرية الاتية

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الدراسي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الكلية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الدراسي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الكلية.

7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الضغوط النفسية وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

1.7 حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالحدود التالية :

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة القدس والبالغ (382) طالباً وطالبة.

الحدود المكانية: جامعة القدس.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي عام (2014-2015).

الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1.8 مصطلحات الدراسة

1. **ما وراء الذاكرة:** هي مدى رضا الفرد عن ذاكرته، ووظيفة الذاكرة اليومية، ومدى استخدامه لاستراتيجيات (مساعدات) التذكر المختلفة، التي قيست بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة، ويعرف ديكسون وآخرون (Dixon at,al, 1988) ما وراء الذاكرة بأنها: " مرشدات للكفاءة الذاتية للذاكرة "، أو بمعنى آخر هي "المعتقدات المتعلقة بقدرة الفرد على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف المختلفة "(سيد، 2000).
2. **التعريف الاجرائي لما وراء الذاكرة:**هي الدرجه التي يحصل عليها المفحوص على مقياس ماوراء الذاكرة بمجالاته الرضا عن الذاكرة ، وقدرة الذاكرة ،واستراتيجيات التذكر .
3. **استراتيجيات التذكر:** مجموعة من التكتيكات التي تكون خطة متماسكة لحل مشكلة معينة، وهي وظيفة لما نراه صالحا لتحقيق أغراضنا،والتكتيك: هو قرار لاستخدام مهارة معينة (رياض، 1993).

4. **الضغط النفسي:** الضغط النفسي هو شعور أو موقف يواجهه الإنسان، ويتوجب عليه أن يستخدم أقصى طاقاته حتى يتكيف معه أو يتخلص منه، ويعرف بعضهم الضغط النفسي بأنه:" التغيير الحاصل خارجيا أو داخليا، و من الممكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا، ويجب التأقلم معه, وأن الضغط النفسي يسبب اضطرابا قد يكون بسيطا أو حادا في حالة الشخص النفسية أو الجسدية (جمعة، 2004).
5. **التعريف الاجرائي للضغط النفسي : هو الدرجه التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضغط النفسي .**

6. **الضغوط النفسية** (Psychological Stress)**:** مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة، التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للمواقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى (شقير، 2003)

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

2.1 تاريخ ومصطلح ما وراء الذاكرة

تمتد جذور ما وراء الذاكرة إلى التقدم الذي أحرزه العديد من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس و تري ميلر أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة بالذاكرة، وهو ما يشبه الاستبطان المنظم الذي نادت به النظريات المبكرة (Palmer, & Rodger, 2009). وهناك العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة، مثل:ما وراء الاستيعاب،وما وراء المزاج،وما وراء المعرفة الدافعية الذي أطلقه جون فلافيل (1971) عندما قام بتنظيم مؤتمر، حمل اسم البحث في تطوير الطفل الاجتماعي، و كان المحور الرئيسي في هذا المؤتمر بعنوان "ما الذي يساعد على تطور الذاكرة " ، ثم تلى ذلك بحث حول معرفة الأطفال بذاكرتهم كتبه كرتيرزر وليونارد وفلافيل (Flavell. 1979)، ويعد مصطلح ما وراء المعرفة هو المظلة التي تنطوي عليها جميع المصطلحات التي سبقت و أكثرها عمومية, ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من الباحثين، فقد أصبح هذا المفهوم في العقود الحديثة الموضوع الرئيسي الذي استأثر باهتمام الكثير من مجالات المعرفة (الطوباسي،2004).

و من الأدلة على ذلك، تناول العديد من علماء النفس لهذا المفهوم، كل بحسب اهتماماته وموضوعاته البحثية، فقد تبنى علماء علم النفس الاجتماعي وعلماء الشخصية وجهة النظر القائلة: إن ما وراء

الذاكرة يرتبط بالشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية أكثر من كونها منفصلة عنها، ومثال ذلك تحقق الباحثين من أثر مفهوم الذات والإدارة الذاتية والفعالية الذاتية والشعور بالاتقان في الأداء المعرفي لدى الأطفال والراشدين، أما علماء النفس التطوري وعلماء علم النفس التربوي فقد حاولوا التحقق من ما وراء الذاكرة من ناحية صلتها بالنمو والتحسينات التي تطرأ على المهارات المعرفية الأساسية للأطفال، أما علماء علم النفس التطوري الذين ينظرون إلى النمو على أنه يحدث عبر دورة الحياة "Lif span development Psychology"، فقد تحققوا من تطور ما وراء الذاكرة كونه مفهوما متعدد الأبعاد، وكيفية تطوره في مرحلة الرشد، وكيف أن الإخفاقات في هذا المفهوم Meta "memory Failures" ربما تكون مرتبطة بتدهور أداء الذاكرة وانحرافها (أبو غزال، 2007).

كان لظهور هذا المصطلح على يد العالم فلافيل الذي اشتقه من خلال البحث حول الذاكرة وعملياتها، أهمية كبرى في مجال التربية، حيث وجه نظر التربويين إلى ضرورة الاهتمام بعمليات ما وراء المعرفة وعدم الاقتصار على المعرفة ذاتها،فما جدوى اكتساب المعرفة في عصر تتضاعف فيه المعلومات والمعرفة في شتى المجالات؟ فلابد من إكساب المتعلمين مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم، والتحكم فيها، وتقويمها، حتى لا يسلم المتعلم بما يعرفونه،بل يقومونه ويطورونه(بهجات، 1998) .

يتضمن (ما وراء المعرفة) تفكير الفرد في تفكيره الخاص، وكما تتضمن معرفة الفرد لنفسه، منها على سبيل المثال: تحديد ما يعرفه، وما تعلمه، وتحديد ما يستطيع الفرد عمله لتحسين أدائه وتعلمه وتقدمه، ويقترح فلافيل(Flavell) أن معظم الأنشطة النفسية،مثل:الانفعالات والدوافع والمشاعر والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة (العدل وعبد الوهاب، 2003).

وأشار (أبو جادو،2007)إلى أن هذا المصطلح كذلك يؤدي إلى وعي المتعلمين ومعرفتهم بأنظمة الذاكرة خاصتهم، وبالاستراتيجيات المناسبة لاستخدام ذاكرتهم بشكل فعال وتتضمن، العمليات المعرفية الآتية:

- الوعي (Awareness) باستراتيجيات الذاكرة المختلفة.
- أي الاستراتيجيات أنسب لممارستها في مهمات معينة للذاكرة.

- معرفة كيفية استخدام استراتيجية الذاكرة المعطاة بشكل أكثر فعالية.

وتتركز هذه العملية حول تفكير الفرد بذاكرته، من حيث قدرته على تذكر نقاط القوة والضعف فيها، ويتطلب تنفيذها طرح الفرد للعديد من الأسئلة حول مستوى رضاه عن ذاكرته،ومستوى القدرة على التذكر والاستراتيجيات المستخدمة (العتوم،2004).

إن ما رواء الذاكرة برأي فلافيل تشير إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، ففي عام 1979 لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة، حيث تعرف ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد وإدراكه للعمليات والتركيب المعرفية لديه، وفي عام 1998 قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بمونتر**يال** بكندا؛ لمناقشة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة، وقد جاء في توصيات المؤتمر أنه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتسم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظرة أكثر شمولية لوظائف الذاكرة، وهي معتقدات الإفراد الدقيقة والسطحية عن الذاكرة، وإن كلاً من هذين النمطين من المعتقدات يؤثر على السلوكيات المعينة للذاكرة وعلى التذكر (زكري 2008).

2.1.1 مصطلح ما وراء الذاكرة:

لاحظ فلافيل إن ما وراء الذاكرة ليست بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى،مما دعاه إلى وضع ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة، ويشير (جونسون، Jonson 2005) إلى أن مصطلح ما وراء الذاكرة هو أكثر المصطلحات ارتباطا واندماجا تحت المصطلح الرئيسي، وهما يرتبطان بما يسمى بالتفكير الفلسفي، وتعرف ما وراء الذاكرة بصورة أكثر تحديداً على: " أنها المعرفة عن الذاكرة وليست أي معرفة بصورة عامة"، وهناك العديد من الدراسات التي أشارت (فلافيل، 1979)إلى إن ما وراء الذاكرة فئة جزئية من ما وراء المعرفة، ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته وأي شيء متصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها، لذا يمكن القول: إن ما وراء المعرفة هي المظلة الرئيسية التي يندرج تحت الكثير من المصطلحات المتعلقة بوعي الفرد، وما وراء الذاكرة أكثر تحديداً، بحيث يتضمن معرفة الفرد عن مكونات ذاكرته، وخصائص مهام التذكر واستراتيجيات التذكر، وكيفية توظيفها في المواقف المتنوعة لذا تعدها دراسات كثيرة.

ويشير براون وفلافيل (1978)إلى أن ما وراء الذاكرة هي المعلومات عن الذاكرة وعملياتها، كما تشمل المعرفة باستراتيجيات تنفيذ ومراقبة فعاليتها (الشرقاوي،2003).

ويرى بوهرنج وكي Beuhring & Kee (1987) أن ما وراء الذاكرة هي معلومات تتضمن المعرفة بمتطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة، والمعرفة بالسعة المحددة بالنظام الذي يلبي هذه المتطلبات والمعرفة بالاستراتيجية البديلة لتخطي هذه الحدود (النجار 2007).

كما يشير ديكسون وآخرون (1988) إلى أن ما وراء الذاكرة هي " مؤشرات للكفاءة الذاتية للذاكرة، أو بمعنى آخر المعتقدات المعلقة بقدرة الفرد على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف المختلفة (سيد، 2000).

كما يشير عبد الفتاح (2005) إلى أن ما وراء الذاكرة:هو وعي المتعلم بمنظومة الذاكرة لديه والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية تنظيمها، والتي تشمل الوعي بالاستراتيجيات وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفي في مواجهة المهام.

ويرى مولرMuller (2006) أن ما وراء الذاكرة تشير إلى المراقبة والتقييم الذاتي والسيطرة على عمليات الذاكرة، وقد تشمل أحكام مراقبة ما وراء الذاكرة التقدير العام لذاكرة الفرد، وقدراته وأحكاما عامة تشمل تقديرات الاستدعاء مستقبلا.

ويعرف الكيال (2006) ما وراء الذاكرة بأنها الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها، وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر وتوظيفها،بما يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة.

ويرى النجار (2007) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة التلميذ وإدراكه ووعيه الذاتي بذاكرته وعمليتها ووظيفتها وأنواعها وكيفية عملها واستراتيجياتها والعوامل المؤثرة في عملها، وكيف يتم الاستخدام الأمثل لمنظومة الذاكرة لديه؟

ويرى الزغول (2003) إن ما وراء الذاكرة تعني معرفة الفرد عن ذاكرته، من حيث كيفية عملها أو فشلها في العمل في مواقف التعلم والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها، ويشتمل هذا المفهوم على العمليات

المرتبطة بمراقبة الذات والوعي الذاتي بالكيفية التي يسير بها الأداء في موقف معين، وكذلك بعمليات الذاكرة والتعلم.

2.1.2 المشكلات المرتبطة بمفهوم ماوراء الذاكرة :

لاحظ العديد من الباحثين أن هناك بعض المشاكل ترتبط بمفهوم ما وراء الذاكرة منذ بداية البحث في هذا الميدان، ويتمثل بعضها فيما يلى:

1. اعتماد المفهوم على الاستبطان:

يعد اعتماد مجال ما وراء الذاكرة على الاستبطان (التأمل الداخلي) من أكثر العوامل تاثيرا في ظهور المشاكل المرتبطة بالمفهوم، ودفع ذلك الباحثين إلى التركيز على جوانب مختلفة لما وراء الذاكرة، مما أدى إلى ظهور العديد من المصطلحات والمتغيرات والمقاييس المختلفة لدراسته (عيسى 2004).

2. التداخل بين مفهومي ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة:

يشير ديكسون (Dixon, 1989) إلى أن استخدام العديد من الدراسات لمصطلحات، مثل ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة جعل تعريفاتها الأساسية مقبولة ويتم اقتباسها، و قد أفرزت تعريفات إجرائية عديدة، ويقترح بعضهم أن وجود تعريفات إجرائية عديدة لمجموعة من المكونات المترابطة ربما تؤخذ على أنها دليل صوري على الاستقلالية النسبية لتلك المجموعة، و أن المراجعات الحديثة للابحاث أثارت عددا من التساؤلات.

2.1.3 عمليات ما وراء الذاكرة:

إن احكام ما وراء الذاكرة أاو الأحكام المتعلقة بمعرفة المرء بعمليات ذاكرته تلعب دوراً مهما في عمليات التعلم، فقبل و بعد و في أثناء مهمة التعلم تكون هناك أحكام عديدة تؤثر على مختلف مراحل التعلم، وبالتالي القدرة على الاستدعاء والتعرف، وهناك ثلاث عمليات مرتبطة ببعضها متضمنة في ما وراء الذاكرة هي: الوعي، والمراقبة، والتشخيص.

1 – الوعي Awareness:

يعني الوعي أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه، ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقا مختلفة للتعلم ،حيث إن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما سوف يتذكره بدرجة كبيرة، أي: الوعي بما يحتاج الى معرفته ومدى تقدمه نحو الأهداف. (النجار 2007)

وكما يقصد به المعلومات التي تقدم للشخص حول مطالب المهمة المقدمة، وعن أي نوع من الاستراتيجيات بما يناسب هذه المهمة وكيفية تحقيقها بنجاح، وأي نوع من أنظمة الذاكرة سوف يستخدم لإنجاز هذه المهمة في الحالة الراهنة ومساعدة المفحوص على المقارنة بين الأداء الفعال وغير الفعال للاستراتيجية المستخدمة،بناءً على نتائج استخدامها الممثلة في الأداء التذكري للفرد عقب انتهاء التدريب، والتي تحصل عليها المفحوص من خلال التغذية الراجعة.

كما أن معرفة المهام المرتبطة بالذاكرة ومتطلباتها تزيد من تحسين المعرفة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها، وهو ما يسمى بما وراء الذاكرة،والتي تؤثر بصورة إيجابية على سلوك الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات بصورة أكثر فعالية.

ويشير كوكس (Cox: 1994) إلى أن الهدف من أسلوب الوعي بالذاكرة، هو تشجيع الأطفال للتركيز على جانبين مهمين لاستخدام الذاكرة، هما:

- طريقة الاستراتيجية نفسها.
- ونتائج استخدام هذه الاستراتيجية.

وتعتقد فان إيد Van Ede (1996) أن الوعي بالذاكرة، هو المكون المعرفي لما وراء الذاكرة وهو يتضمن المعرفة بمتغيرات خصائص الشخص وخصائص الاستراتيجية وخصائص المهمة، و كيف تؤثر هذه المعرفة عند معالجة المعلومات؟

وقد أظهرت الدراسات التي تتضمن تدريس الوعي بالذاكرة نتائج فعالة، ففي دراسة أوسوليفان وبريسلي (1984) تم تزويد الأطفال بمعلومات عن الظروف التي تكون فيها الاستراتيجية فعالة أو غير فعالة وعلى وجه التحديد، فإن المفحوصين الذين أخبروا بأن استراتيجية الكلمة المفتاحية تعمل بكفاءة مع أزواج الكلمات والكلمات ذات العلاقة مع بعضها، وليس مع القوائم الطويلة وتدربهم على ذلك قد أدى إلى درجة عالية من التذكر والتقدم في استخدام الاستراتيجية مقارنة بالأطفال الذين حصلوا على مجرد تعليمات عن الأسلوب دون أن يصحبه تدريب (النجار 2007).

ويذكر جونكر وآخرون (1997) أن الوعي بالذاكرة يشمل معرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة والمعتقدات المتعلقة بعمل الذاكرة للفرد، وتتمثل الأهمية العملية لهذه المعرفة وتلك المعتقدات الذاتية المتعلقة بالذاكرة في أنها قد توجه عملية معالجة المعلومات في الذاكرة، ويقال: إن المسنين أقل وعيا بالعوامل التي تناسب معالجة المعلومات مقارنة بالبالغين الأصغر سناً.

2 – تشخيص الذاكرة:

يقصد بالتشخيص الأنشطة التنفيذية الأساسية، وتشمل على تخطيط الفرد وتوجيهه وتقييمه لسلوكه الخاص بذاكرته (النجار 2007).

و يشير التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين، هما:

(أ) **تقدير صعوبة مهمة التذكر**: ويرتبط ذلك بفهم ان بعض مهام التذكر أصعب من غيرها، وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد على التذكر ومتغيرات مرتبطة موقف الاسترجاع الطبيعي، حيث يرتبط تقدير صعوبة المهام بكل من مقدم المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطريقة تنظيمها، فكلما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعوبة المهام أكبر، وكذلك فإن الألفة بالمعلومات أو الأدوات تيسر تذكر هذه المعلومات وزيادة معدلات الشعور بالمعرفة أيضا، و كلما كانت المعلومات ذات الصلة بالفرد كانت أيسر في تذكرها، و أخيرا تؤثر طريقة تنظيم المادة في تقدير صعوبة المهام، فإن تذكر مادة منظمة بشكل سيء يعد مهمة صعبة ومرهقة، ويساعد تقدير صعوبة المهامة بعد ذلك على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف (Peynircioglu korenman & muller: 2006).

(ب) **تحديد متطلبات التذكر:** عادة ما يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقا لنوع الاختبار، هل هو من نوع اختبار من متعدد أو مقال أو شفوي حيث أن مطالب التذكر لكل نوع منها مختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر (عيسى، 2004).

والتشخيص يتضمن قدرة الفرد على فهم المهام المختلفة ويتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة واختبار الاستراتيجيات المناسبة لحل المهمة وتنفيذها (الجندي وصادق، 2001).

كما يشير التشخيص إلى قدرة الفرد على تقييم السهولة والصعوبة في المهام المقدمة إليه، وهو احد عمليات ما وراء الذاكرة الأساسية والدراسات التي تناولت متغير التشخيص أو تقييم صعوبة المهمة سواء في تدريب ما وراء الذاكرة أو كطريقة للقياس، ويتم دائما بعد تقديم مجموعة من مهام الذاكرة، مثل: (قوائم الكلمات القابلة للتصنيف في مقابل الكلمات غير القابلة للتصنيف، و الكلمات المادية في مقابل الكلمات المعنوية، والكلمات المألوفة في مقابل الكلمات غير المالوفة، ويتم سؤال المتعلم عن أي نوع من قوائم الكلمات أسهل في الحفظ والتذكر ولماذا؟ والشق الأول من السؤال هو معرفة سبب السهولة أو سبب الصعوبة التي يعتمد على التشخيص (القدرة على التقييم)، ولذلك كان يتم الجمع في معظم الأحيان بين متغير الوعي بخصائص المهمة ومتغير التشخيص، وقد تم ذلك في العديد من الدراسات مثل دراسة كل من (كوكس Cox1994)، دي ماري وفيرون (Demarie & Ferron، 2003)، نجاتي (2002)، عيسى (2004).

(ت) **المراقبة Monitoring:** إن معرف نظام ذاكرة تنبع من مراقبة المرء لذاكرته، وتعني مراقبة الذاكرة: قدرة الفرد على التنبؤ في أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في أثناء اختبار استدعاء لاحق، وتعني المراقبة أيضا: أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات فالذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها تكشف إلى أي حد أعرف هذه المادة؟ وليس غريبا أن المتعلمين المهرة يراقبون باستمرار تقدمه في أثناء عملية الاستذكار، ويؤكدون على ما تعلموه بدرجة كافية، وما هو قريب من درجة التمكين وما يحتاجونه من جهد (الشرقاوي، 2003).

ويشير فلافيل (1979) إلى أن المراقبة تحدث من خلال تفاعل عدة عناصر متمثلة في المعرفة الى ما وراء الذاكرة المعرفية والخبرات والأهداف أو المفاهم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات.

ويرى كل من (عبد الفتاح، 2005، والكيال، 2006) أن المراقبة تتمثل في قدرة الفرد على التنبؤ في أثناء تشفير المهام وتخزينها، وأي المهام يمكن استرجاعها عندما يطلب منه استدعاؤها، وما يحتاج لجهد إضافي وملاحظة الفرد لذاته في أثناء ترميز أو إدخال المعلومات في الذاكرة، من خلال طرح العديد من الأسئلة والإجابة عليها؛ لمعرفة إالى أي درجة يعرف هذه المهام، بالإضافة إلى مقدرة الفرد من خلال المراقبة الذاتية على تحديد موقعه من عمليات الذاكرة (التشفير، التخزين، الاسترجاع) لاستكشاف الأخطاء وتعديلها.

وتشير فان إيد Van Ede (1996) إلى أن عملية مراقبة الذات تعتبر مسئولة عن تحديد مهمة التذكر، وتقديم تغذية راجعة ذاتية عن التقدم في مهمة التذكر ومدى صعوبتها، وفعالية استراتيجيات التذكر ونجاح العمليات التنظيمية، وتمكن الفرد من الحصول على معرفة ذاتية عن مستوى الذاكرة ووظائفها (النجار، 2007).

ويذكر كلو Kluwe (1982) أن عمليات المراقبة الذاتية: هي العمليات التي توجه اكتساب الفرد للمعلومات، عن عمليات تفكيره الخاص بنشاطه المعرفي،حيث تتضمن قرارات الفرد التي تساعد على تحديد المهمة التي يعمل بها، وتنقيح التقدم ومراجعته في العمل الجاري، وتقييم هذا التقدم في ضوء الأهداف، وتوقع ما ستكون عليه نتائج هذا التقدم (الفرماوي وحسن، 2004).

ويذكر جروان (2002) أن المراقبة المعرفة ضرورية جدا عندما يكون الهدف منها تحسين العمليات المعرفية؛ وذلك لأنها تحتوي على مجموعة من المهارات الفعالة، وهي: تحديد الهدف من المهمة، والإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العلميات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية؟ واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

وأشار النجار (2007) إلى أن هناك ثلاثة من المظاهر لمراقبة المعرفة، هي:

- التنبؤ بدرجات الاستدعاء.
- التخطيط الاستراتيجي.
- تحديد ما إذا كانت استراتيجية حل المشكلات ستؤدي للحل الصحيح.

وتتحدد نتائج المراقبة في اثنين من المخرجات الهامة:

الأول: إن استراتيجية معينة ربما يستمر أو لا يستمر أو يدل على أهميتها.

الثاني: هي إضافة معلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد تتضمن كيفية استخدام الاستراتيجية، ومقدار المنفعة العائدة على الفرد من حيث اكتسابها وكيفية اختيار الاستراتيجية في مواقف التعلم مستقبلا، وتزداد دقة أحكام الفرد حول قدرته على المراقبة مع التقدم في العمر، حتى إذا لم يكن لديه المهارات التنظيمية الضرورية للمراقبة بكفاءة في أثناء الاختبار.

أهمية المراقبة:

- تسمح للطلبة أن ينقلوا مجهوداتهم من الأشياء التي تعلموها إلى المحتوى الذي يحتاج مجهودا اضافيا.
- إن المراقبة الذاتية مهمة لتوفير مدخلات عمليات التحكم المدارة ذاتيا،مثل: تخصيص وقت الدراسة اللازم للتعلم،ووعي الفرد في أثناء التعلم بأي عنصر من عناصر الموقف التعليمي و التمكن من استرجاعه بكفاءة (Nelson & narens.1990).
- ضرورية لاكتساب المعرفة الفعالة، وإخبار المتعلمين بما إذا كان الجهد الإضافي أو التغيرات في الاستراتيجية ضرورية لاتمام النشاط المخطط كي تساهم في التعلم الناجح، والمراقبة غير الكافية أو الخاطئة التي تحد من نجاح استخدام الاستراتيجية، مثل: مبالغة المرء في تقدير مستوى فهمه، مما يؤدي إلى الفشل في القيام بدراسة إضافية، فيظل استعداده ناقصا، والتقليل من تقدير الفهم حيث يمكن أن يؤدي لاهتمام غير مجد لما تم فهمه بالفعل (نجاتي 2002).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك العديد من النماذج النظرية المفسرة لمكونات ما وراء الذاكرة، منها:

أولاً: النماذج التي تناولت ما وراء الذاكرة كمكون معرفي.

ويشير ويلمان (Wellman,1977) بأن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات: الأول يتعلق بمعرفة الفرد بقدراته وخصائصه، ومعرفته بالمهام التي يتمكن أو لا يتمكن من تأديتها و الظروف المساعدة للتذكر والمعرفة، أما المكون الثاني فيتضمن إدراك الفرد بأهمية المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تذكرها، مثل: طبيعة المهام، والوقت المطلوب، ووعيه بأن هناك استراتيجيات عامة تصلح لمهام مختلفة، واستراتيجيات خاصة تصلح لمهام محددة.

ثانياً: النماذج التي تناولت ما وراء الذاكرة كمكون تحكمي.

يفسر باركن (Parkin1993) المكون التحكمي على أنه القدرة على تقييم الحالة الراهنة للذاكرة، ومصادر التحكم، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتنظيم الذاتي، و أن هذه المكونات هي المسؤولة عن تحديد مهمة الذاكرة وتقديم التغذية الراجعة عن مدى صعوبة أو سهولة المهام، ومدى مناسبة الاستراتيجيات وكفاءتها.

ثالثا: النماذج التي تناولت ما وراء الذاكرة بمكونية المعرفي والتحكمي.

2.1.3 ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية:

إن ما وراء الذاكرة عبارة عن مصطلح عام يشير إلى المعرفة والمعتقدات والمشاعر المتعلقة بالذاكرة، أما الكفاءة الذاتية للذاكرة فهي احدى أبعاد ما وراء الذاكرة، والتي تتعلق تحديدا بالاتجاهات والمشاعر المرتبطة بقدرة الذاكرة لدى الشخص، وبالرغم من أن هذه المعتقدات قد تكون مرتبطة بالإحساس العام لدى الشخص بالكفاءة الذاتية إلا إنها تشير إلى الكفاء الذاتية في المجال الخاص بأداء الذاكرة، و لا تعتبر هذه المعتقدات بمثابة مؤشرات سلبية على رأي الفرد الخاص بالنجاح في المهمة، وتعتبر الكفاءة الذاتية للذاكرة مؤثرة فعلاً على السلوك، عندما يقوم الشخص بأداء إحدى مهام الذاكرة، وتتمثل إحدى الطرق التي من خلالها تؤثر في هذه المعتقدات على السلوك في استراتيجيات الذاكرة، فإذا كان

الشخص يعتقد أن ذاكرته ضعيفة،فإنه يستخدم استراتيجيات الذاكرة أكثر عند أداء المهمة خاصة، إذا كان يعتقد أن الذاكرة تخضع لتحكمه (Miszczakc et al 1999).

ويذكر أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين في كم المعلومات ونوعيتها التي يعرفونها عن ذاكرتهم، فبعضهم يعرف كثيراً منها، وبعضهم الآخر لا يعرف سوى القليل،وتؤثر تلك الفروق في عمليات التحكم الإجرائي في استخدام الاستراتيجيات الخاصة وفي تعميم استخدامها، فيتطلب التعميم معرفة المتعلم بالتوقيت الذي يكون في حاجة إلى استخدام الاستراتيجية،ومدى ملاءمة الاستراتيجيات لمتطلبات المهام، وكيفية استخدامها عند تعلم مهام جديدة (عبد الفتاح، 2005).

2.1.4 دقة ما وراء الذاكرة:

تشير دراسة جونسون (Jonsson, 2005) إلى أن هناك عدة مقاييس استخدمت في قياس دقة وما وراء الذاكرة و ضبطها، ويمكن حصرها في اتجاهين رئيسيين هما:

دقة ما وراء الذاكرة النسبية (RMA): وهي تعني إلى أي مدى يستطيع الفرد الحكم على صحة مفردة تم استرجاعها، أو استدعائها و في ارتباطها بمفردة أخرى، مثل: أحكام الشعور بالمعرفة عندما تزيد عن 70% فأكثر، وهي ترتبط بأداء التعرف في اختبارات الذاكرة، ويستخدم معامل ارتباط جاما لقياس العلاقة بينهما.

دقة ما وراء الذاكرة المطلقة: وهي تشير إلى مدى التباعد بين أحكام الفرد عن صحة الاستدعاء لمجموعة من الكلمات والمفردات المحددة، والنسبة الحقيقية لما يتم استدعاؤه من هذه الكلمات أو المفردات، مثال: هل الشخص الذي كان يشعر بأنه يثق في قدرته على تذكر (60%)من الإجابات بشكل صحيح لديه ثقة عالية، أو منخفضة في كفاءة ما وراء الذاكرة كذلك لو أن هناك شخصا كان يثق بأنه يستطيع أن يتذكر (80%)من الإجابات الصحيحة، ولكنه لم يستطع أن يتذكر فعليا سوى (60%)من إجابات الأسئلة بشكل صحيح، و يمكن أن يقال: إن لديه ثقة عالية في كفاءة ما وراء الذكرة، أما الشخص الذي يثق أنه يستطيع تذكر (60%) من الكلمات، فتأتي نتائجه: أنه يتذكر بالفعل (60%) من الكلمات، فيكون ماهراً تماما في كفاءة ما وراء الذاكرة، والشخص الذي يكون أقل ثقة في التذكر عن المتوقع يكون شخصا منخفضا في دقة كفاءة ما وراء الذاكرة، وتختلف كفاءة أحكام ما وراء الذاكرة باختلاف المواقف والأفراد، كما أنها ذات تأثير قوي على سلوكياتهم.

2.1.5 مكونات ما وراء الذاكرة:

صنف فلافيل وويلمان (1977) ما وراء الذاكرة إلى فئتين رئيسيتين، هما: الحساسية والمتغيرات، وتتمثل فئة الحساسية في معرفة الفرد من حيث متى يكون النشاط المرتبط بالذاكرة ضروريا؟ وتنقسم فئة المتغيرات إلى ثلاث فئات فرعية، وهي: خصائص الفرد المتصلة بالذاكرة،كوعي مفهوم الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وسعتها، وخصائص المهمة المتصلة بالذاكرة، كمألوفية المادة، أو طول الوقت المتاح للدراسة ومتغيرات الاستراتيجية، وتتمثل في معرفة استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة،مثل استراتيجيات التشفير والاسترجاع (الكيال، 2006).

يشير وسيلس (1982) إلى إن ما وراء الذاكرة تتضمن معارفنا عن مهارات ذاكرتنا ومحددات أدائنا في مهام التذكر، وكيفية مراقبة أنشطتنا للتذكر و تعديلها، ويرى أن هذه من مكونات ما وراء الذاكرة، وهي أفضل فكرة لمكونات حل المشكلة، ففيها تحديد للمشكلة و تخطيط استراتيجية حلها، و مراقبة الأداء وضبطه وفقا للمخرجات (العفيفي، 2006).

أن لما وراء الذاكرة أربعة مكونات هي :

المعرفة الحقيقية عن مهام الذاكرة وعمليات الذاكرة، وتعني "المعرفة بكيفية عمل الذاكرة وقابلية تطبيق الاستراتيجيات لمتطلبات المهام التذكرية ".

1. مراقبة الذاكرة، وتعني " الوعي بكيفية اختبار نموذج ذاكرة".
2. الكفاءة الذاتية للذاكرة، وتعني "القدرة على استخدام الذاكرة بفاعلية في مواقف متطلبات التذكر".
3. الذاكرة المرتبطة بالعاطفة (الذاكرة الانفعالية)، وتعني "الحالات الانفعالية المتنوعة التي ربما تكون مرتبطة بمواقف متطلبات التذكر، وتتضمن القلق والكآبة والتوتر العصبي أو الإرهاقي".

ويوضح نموذج ميلر (Miller.1990) أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات، هي:

1. الوعي (Awareness): أي وعي الفرد بحاجته للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة, وجوانب قوته وضعفه الخاص بالذاكرة.

2. التشخيص (Diagnosis): ويتضمن تقدير صعوبة مهام التذكر, أي أن هنالك مهاماً أصعب في تذكرها من غيرها, وتحديد متطلبات التذكر، حيث يتم التذكر بصور مختلفة: (تعرف، واسترجاع، وشفوي، وتحريري).

3. المراقبة (Monitoring): وتعبر عن وعي الفرد بأي عناصر الموقف التعلمي سيتمكن من استدخالها وتخزينها واسترجاعها بكفاءة.

2.2 نظريات ما وراء الذاكرة

تشير دراسة جونسون(Jonsson, 2005) إلى إن هناك اتجاهين من النظريات التي درست أحكام ما وراء الذاكرة، هما:

الأول: اتجاه نظريات الوصول المباشر "The Direct Access Theories K"، وهو "يفترض الاتصال التام بين أحكام ما وراء الذاكرة وعملية الاستدعاء"، وهذا يعني أن المشاركين يمكنهم الحكم على القوة الحقيقية للذاكرة غير المستدعاة، وهو يشكل الأساس في أحكام الشعور بالمعرفة وظاهره على طرف اللسان.

الثاني: اتجاه نظريات الاستدلال "Inferential Theories "، وهو "لا يهتم بالارتباط المباشر بين حالات الذاكرة الموضوعية والخبرات الشخصية، وإنما يقوم على الإلماعات التي ترتبط بالذاكرة المحددة، مثل: المعارف الجزئية عن الكلمة غير المستدعاة، وتتفرع نظريات الاستدلال إلى نظريتين أساسيتين، هما: نظرية التشابه الإلماعي، وهي تشير إلى تشابه الإيقاع أو الصوت الخارجي للكملة ونظرية القابلية (الإتاحة)،وتشير إلى مقدار المعارف المتاحة عن الكلمة في الذاكرة.

النظرية البنائية وما وراء المعرفة:

بدأت النظرية البنائية كإحدى نظريات التعلم، ثم نمت وتوسعت في مجالاتها إلى أن أصبحت نظرية في التدريس والتعلم، ونظرية لكل من المعرفة الشخصية والمعرفة العلمية، وظهرت نتيجة التحول من التركيز على المعلم وبيئة التعلم والمنهج إلى التركيز على البيئة الداخلية، وهي المتعلم من خلال معرفته السابقة، ونمط تعلمه وسعته العقلية. (زيتون، 2006).

ويرى زيتون (2006) أن البنائية تنطلق كنظرية في التعلم المعرفي من خلال افتراضين، هما:

1. اكتساب المعرفة حيث أن الفرد يبني معرفته بذاته.

2. وظيفة المعرفة: حيث أنها تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية المعرفية الممارسة على الخبرة، أي أن بناء المعرفة يتم من خلال التمثل (عند استقبال المعرفة المشابهة لما هو موجود في البينة المعرفية) والمواءمة (عند استقبال معلومات ومعرفة جديدة) والواقع، فكل منا يتعامل مع الواقع من خلال تنظيم معرفي لديه.

وهنا نلاحظ ارتباط بين المعرفة وطريقة اكتسابها البنائي مع خبرات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال طريقة تمثيل المعرفة مع الواقع وتوظيفها في حل المشكلات.

وترجع أصول استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الفكر البنائي، والتي تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس، والتي من أبرزها: أن يكون المتعلم المعرفة بنفسه ولنفسه، و تحرر عملية التعلم من التمركز حول المعلم، واستخدامه للطرائق والأساليب التقليدية المعتمدة على العرض المباشر والتلقين، وجعل المتعلم بوتقة لحفظ المعلومات والمفاهيم إلى تمركز التعلم حول المتعلم نفسه، وكيفية التعلم والاعتماد على الخبرات السابقة والبناء عليها (بيومي و الجندي، 2013).

2.3 الضغوط النفسية

تدخل الاضطرابات النفسية في حياتنا اليومية دون إذن منا، وتنهك قوانا البدنية والنفسية، وتحرف سلوكنا، ولا نجد أحدا معصوما من ضغط الحياة اليومية، فقد نجده ينفجر عصبية، أو تراه مكتئبا حزينا شارد الذهن، يعاني من قلة النوم وكثرة الكوابيس وزيادة الوزن، إلى غيره من الاضطرابات التي تثقل كاهلنا، وتجعل حياتنا جحيما، وتمنعنا من التمتع بما هو جميل في يومنا، أو تمنعنا من أن نعمل بهدوء واطمئنان، أو تكوين علاقات إنسانية مع من هم حولنا.

ويعد مفهوم الضغط مشكلة إصطلاحية لتعدد معانيه، فكلمات الضغط، والأزمة النفسية، والإحباط، والشدة هي كلمات يحل بعضها محل الآخر في كثير من الكتابات، ويعتبر الضغط حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من إحباط دافع أو أكثر من الدوافع الفطرية أو المكتسبة (حراحشة،2003).

2.3.1 مفهوم الضغط النفسي:

لقد تعددت تعريفات الضغط النفسي التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، ففي المعنى اللغوي يعني:" الشدة والمشقة".

أما تعريف موسوعة علم النفس، فترى أن الضغط النفسي يشير إلى الصعوبات المتعددة التي لا يستطيع الفرد مواجهتها بالوسائل التي يملكها لمواجهة هذه المشاكل (قبلان،العبادي، 2009).

ولا بد هنا من الإشارة إلى أهم التعريفات التي تطرق لها العديد من علماء النفس في تفسيرهم للضغط النفسي:

حيث يشير كل من كونشي و هيمل (Konishi, & Hymel, 2009) إلى أن كلمة الضغط تطورت عن الاستخدام الإنجليزي في العصور الوسطى لكلمة " distress" ، وهي اصطلاح يشير إلى حالات الأفراد العقلية والنفسية، ثم شاع استخدامها في القرن السابع عشر بين عامة الناس لتعني: الضيق أو الأذى" Hardship"، والشدة " Straits"، و المحنة "Adversity"،والحزن والألم" Affliction" . ولقد اقترن استخدامها في ذلك الوقت بما يعرف بقوة الإكراه أو الإجبار، أو الضغط الخارجي الواقع على الأشخاص والأشياء.

ويرى شافير (Schafer,1992) أن مفهوم الضغط في العلوم الطبيعية يشير إلى القوى الداخلية التي نتجت في منطقة ما بفعل تأثير قوى معينة، والذي يقابله مفهوم الحمل أو الثقل الذي يشير إلى القوى الخارجية الواقعة على مادة ما.

ويشير كانون (Cannon)إلى مصطلح التوازن (Homeostasis)، معتقدا بأن الضغط: هو اضطراب في التوازن، يسببه نقص الأكسجين والبرد والحرارة وانخفاض السكر في الدم، وأن الكائن الحي ينزع إلى استخدام مصادره للوصول إلى التوازن من أجل البقاء. ويؤكد أن الكائن العضوي عندما يشعر بخطر يهدده فإنه يستجيب للتهديد بالهجوم أو الهروب، حيث تظهر على الفرد مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية، كزيادة معدل التنفس وسرعة ضربات القلب، وتوتر في العضلات، وارتفاع ضغط الدم، واتساع حدقة العين. ويقرر أن استجابتي القتال أو الهروب تكيفيتان في مواحهة الحيوانات المفترسة أو الحرائق أو العدوان الحربي أو أية أخطار أخرى (Schafer,1992).

ويرى ويبستر(Webster) أنه يمكن تعريف الضغط النفسي عن طريق نتائج الضغوطات الجسمية والعقلية التي تتحدى راحة الجسم وصحته، وبناء عليها يميل الفرد إلى تعديل التوازن الموجود (Lavallo,1997).

2.3.2 مسببات الضغط النفسي:

إن مسببات الضغط النفسي كثيرة بعدد مفردات الحياة، ولكنها تأتي بمجملها من المصادر الآتية (الكردي،2012):

1- البيئة المنزلية والأسرية.

2- بيئة العمل.

3- المحيط الاجتماعي.

4- الحالة النفسية والعقلية للشخص نفسه.

ووجدت دراسات عديدة أن الضغوط النفسية الشديدة تسبب تقصير عمر الإنسان مثل: الضغوط النفسية الناتجة عن الطلاق، أو فقدان العمل، أو العناية بطفل مصاب بمرض مزمن أو إعاقة دائمة...، وغيرها، فمثلا إن خلايا دم المرأة المعتنية لسنوات طويلة بطفل معوق تهرم، بما لا يقل عن عشر سنوات، بصورة أسرع عن نظيراتها في العمر اللواتي لا يعتنين بأطفال معوقين،كما أن للضغط النفسي علاقة بجميع حالات الموت الناتجة عن أمراض القلب، والسرطان، وأمراض الرئة، والحوادث، وتليف الكبد، والانتحار.(الكردي،2012).

2.3.4 طبيعة الضغوط النفسية:

تعتبر الضغوط النفسية كافة من الظواهر الإنسانية المعقدة، التي تتجلى في كافة المجالات البيولوجية والنفسية الاجتماعية والاقتصادية والمهنية، حيث أنها تكون متجسدة في الوسط الذي يعيشون فيه (الصبوة،1997).

أولاً: البيئة الطبيعية: وما تحويه من ضغوط الغلاف الجوي ودرجات الحرارة، والكوارث الكونية، وضيق السكن، وقلة عدد الحجرات وضعف الإضاءة.

ثانياً :البيئة الاجتماعية: وما تحويه من ضغوط الشقاقات الأسرية، والتفاوت الحضاري، وكثرة الأنباء والأقران، وصراع الأجيال، واختلاف الاتجاهات، والميول، وقلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية.

ثالثاً: الضغوط الاقتصادية: حيث ضغوط البطالة، وانخفاض الإنتاج، وعدم عدالة توزيع الناتج القومي والتفاوت الطبقي.

رابعاً: الضغوط السياسية: بحيث تنشأ الضغوط من عدم الرضا عن نظام الحاكم القائم، والصراعات السياسية والثقافية وهيمنة بعض القوى، وعدم أهلية النظام الحاكم وعدم القدرة على التكيف مع أوضاع السياسة القائمة.

خامساً: ضغوط مهنية: ويكون منشؤها مهنة الفرد، وما يقوم به من عمل، مثل: الشقاق مع الزملاء، وعدم الرضا عن المركز الوظيفي، والمرتب، والترفيه، والتمييز غير المبرر.

سادساً: ضغوط المدرسة: والتي تمثل في ضغط المناهج والامتحانات، والعقوبات والقواعد المدرسية، وحفظ الزملاء، وازدحام الفصول، والواجبات الأخرى.

2.3.5 (مصادر الضغوط) كيف تتكون الضغوط:

يمكن أن نلقي اللوم على المجتمع والحياة المعاصرة وتعقيداتها ومتطلباتها، ولكن هذا الإسقاط لا يفيد عندما نحاول البحث عن وسائل للتغلب على هذه الضغوط؛ لأننا لا نملك تغيير المجتمع ولا الحياة من حولنا إلا بقدر ما نغير من أنفسنا و أسلوبنا في هذه الحياة، والتعامل مع المجتمع من حولنا؛ لذلك فإنه يمكن الحديث عن مصادر الضغوط النفسية وليس عن أسبابها؛ لأن السببية تعني علاقة مباشرة بين السبب والنتيجة، وذلك ما لا يمكن تطبيقه على الضغوط النفسية التي تتداخل فيها العوامل الخارجية من أحداث الحياة مع العوامل الداخلية: أفكار،وتطلعات، وقدرات؛ ليحدث الشعور بالضغط النفسي. (الكردي، 2012).

المصادر الخارجية للضغوط النفسية (Buunk & Hoorens , 1992):

1 – الضغوط الأسرية:

وتختلف من مرحلة عمرية لأخرى. فعندما يرتبط الزوجان ويبدأان حياتهما، فإن النقلة الكبيرة من حياة العزوبية إلى بيت الزوجية، وما يصاحب ذلك من مشاعر الغربة وصعوبات التعرف إلى الطرف الآخر، وما يواجههما من إحباط؛ نتيجة بعض الآمال والأحلام غير الواقعية التي تصطدم بأرض الواقع الذي يفرض عليهما نوعاً جديداً من المتطلبات والالتزامات.

هذه الضغوط قد تكون لذيذة في بعض الأحيان، ولكنها قد تعصف بحياتهما الزوجية في أحيان أخرى.

2 – ضغوط العمل:

ويقصد بذلك ما يتطلبه العمل من إنجاز مهمة صعبة أو مهام كثيرة في وقت محدد، حيث يشعر الموظف أنه غير كافٍ، مما يجعله يشعر بالتوتر الدائم والقلق، و يضطره ذلك للعمل ساعات طويلة على حساب راحته الجسدية وأسرته وعلاقاته الاجتماعية. وللأسف الشديد فإن كثيراً من شركات القطاع الخاص تربط دخل الموظف بقدر ما يحققه لها من إنتاجية دون مراعاة قوانين العمل والعمال في ساعات العمل الرسمية، وحق العامل في الراحة، هذا فضلاً عمّا يترتب على كل ذلك من تنافس قد يكون غير شريف بين الموظفين؛للحصول على الترقية أو صراع على السلطة، أو خلافات بين بعضهم بعضا، أو بينهم وبين الإدارة.

3 – الضغوط الاجتماعية:

ومن أمثلة ذلك ما نشعر به من التنافس في مظاهر الثراء والشكليات، فالمنزل لا بد أن يكون كبيراً، و غرف استقبال الضيوف لا بد أن تكون واسعة رغم أنه قد لا تستخدم إلا مرة واحدة كل العام، والسيارة لا بد أن تكون جديدة ومن (الماركة) الفلانية، والملابس التي تغص بها الأدراج لكافة الأحوال والمناسبات. هذه المتطلبات والمظاهر الاجتماعية تشكل ضغطاً على أفراد المجتمع يؤدي للمشكلات النفسية، هذا فضلاً عن الالتزامات الاجتماعية والمجاملات التي قد تتسبب في ضياع الوقت وفوات المصالح.

4 – الضغوط الصحية:

ولا يقصد بذلك الأمراض المعتادة التي قد تعتري الإنسان بين الحين والآخر. و ما يمكن أن يؤدي للضغوط النفسية هو الاعتلالات الجسمية التي تؤثر على قدرة الإنسان على العمل الذي يكتسب منه لقمة عيشه، أو على قدرته على القيام بالمهام التي يستمد منها شعور سلطته في محيطه، وقيمة نفسه في الحياة. ومن هذه الأمراض ما يحتاج لتغيير في أسلوب الحياة ونمط المعيشة 'مثل: أمراض السكر، والضغط،والأمراض العصبية، والحوادث، وما ينتج عنها من إعاقات الجسدية.

إن الضغوط النفسية تعد أكثر المشكلات النفسية شيوعاً، ويعاني الفرد من الضغوط أكثر من مرة على الأقل على مدار حياته، خاصة أن الضغوط النفسية والمواقف الضاغطة قد فرضت نفسها فرضا، وأصحبت جزءا لا يتجزأ من حياة الإنسان فتعرضنا للضغوط أمر حتمي لا مفر منه، حيث أن واقع الحياة مليء بالعقبات والصعوبات والنكسات وأشكال الفشل التي لا نستطيع تجنبها أو الهروب منها (Kobasa 1982).

ويؤكد لازاروس (Lazarus, 1993) على أن الضغوط مفهوم متعدد الأبعاد، حيث لا يمكن تعريفها بأنها نوع محدد من المثيرات الخارجية، كما لا يمكن تعريفها على أنها أحد الأنماط النفسية أو السلوكية الخاصة، وأن تعبر الضغوط عن العلاقة القائمة بين الفرد وبيئته، وعلى هذا يعرف لازاروس الضغوط بأنها:علاقة فردية والتي يقيمها الفرد على أنها مهمة ومؤثرة على رفاهيته النفسية، وينتج عن هذه علاقة أحد أمرين: إما أعباء متزايدة مرتبطة بالحاجات الحياتية والوجودية للفرد، و إما مواجهة ممكنة للضغوط تؤدي إلى تجاوزها (Lazarus, 1993).

وقد عرف أليس الضغوط بأنها: الطريقة التي يدرك بها الفرد صعوبات الحياة ويقيمها، ويضع أسلوبه في التعامل معها حتى يصل إلى مستوى من التوافق، وعلى ذلك فالظروف الضاغطة نادرا ما توجد بمفردها،و إنما هنا مواقف أو ظروف حياتية هي التي يتم إدراكها على أنها ضاغطة، استنادا على خبرات الفرد وإدراكاته في أثناء التفاعل مع هذه الظروف (Ellisl,1997)

وأشار الصبوة, (1997) أن هناك من يرى أن الضغوط تنقسم إلى أربع مجموعات، هي:

1- الضغوط الفيزيائية: وهي منبهات البيئة الخارجية التي تحيط بجسم الإنسان بحيث إذا تعرض لها سببت له ضررا أو أذى محددا، مثل: الحرارة،أو البرودة الشديدة،وتلوث الهواء،وأشعة الشمس الحارقة، والإضاءة القوية الإشعاعية، والضوضاء السمعية،والمنبهات كالبودرة والجاذبية والضغط البارومتري والرطوبة.

2- الضغوط الطارئة: ويقصد بها تلك الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ وفجائي، وليس لها صفة الدوام لا في الحدوث ولا في التأثير، ومثال ذلك: حوادث السيارات، والطائرات، والقطارات، وكل وسائل المواصلات، أو فقدان شخص عزيز بموته،أو سفره، والطلاق، والسرقة، وتدمير المنازل، والكوارث الطبيعية كالإمطار والبراكين والغرق.

3- الضغوط الاجتماعية وتشمل: المكانة الاجتماعية، والمكانة الاقتصادية، والفقر وسوء التغذية،والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة والعادات والتقاليد المفروضة على الفرد.

4- الضغوط الشخصية: وهي التي تنشأ عن دخل الفرد ذاته، مثل:ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه الشخص، والضغوط الجسدية والعصبية والنفسية التي تنتج عن تناول بعض الأطعمة والمشروبات والأدوية والمسكرات التي يتعاطاها الشخص بكامل إرادته.

2.3.6 أنواع الضغوط:

تعددت أنواع الضغوط النفسية، حيث أشار غانم (2006) إلى ثلاثة أنواع، هي:

1. الضغوط الطبيعية: وهي التي لا يتدخل فيها الإنسان كالزلازل، العواصف والبراكين وغيرها. وتختلف حدتها باختلاف البيئة، فينتاب الطفل بسببها عدة عوامل نفسية، كـ:القلق، والخوف، وفقدان القدرة على التركيز نوصعوبة اتخاذ القرار.
2. الضغوط الوالدية: فالأسرة هي مصدر الحب والأمان للطفل، وحدوث خلافات أسرية باستمرار ومشاحنات قوية بين الزوجين قد ينعكس سلباً على الطفل، ويهدد أمنه النفسي؛ فتزيد لديه حالات القلق، والخوف، واضطرابات النوم، ومشاكل مدرسية (هروب من المدرسة، العنف، تراجع دراسي، التدخين وغيرها).
3. الضغوط المدرسية: إن لكل مدرسة مشاكلها الخاصة التي يعلمها أولياء الأمور، مثل:كثافة الفصول،و التمييز العنصري،و العقاب، و اتباع أسلوب التلقين في التدريس، وصعوبة المناهج،

وغيرها، وكل هذا يجعل الطالب يشعر وكأن الذهاب للمدرسة شيء مقزز ومتعب للغاية، وأن استمرار هذه المشاكل سيشكل ضغطاً نفسياً بالنسبة للطالب؛ يقوده إلى العديد من المظاهر: كالكسل، والقلق، والعدوان، والجنوح، والعنف بأشكاله المختلفة، وفرط الحركة، والعناد والهروب من المدرسة، أو الغياب المتكرر.

2.3.7 أثر الضغوط على الشخصية:

هناك العديد من البحوث والدراسات النفسية التي أشارات إلى الآثار المختلفة المصاحبة للضغوط، ووجدوا أنها تتألف من ردود أفعال فسيولوجية ونفسية ومعرفية وسلوكية، وهي آثأر متعددة ومتداخلة ، يمكن إيضاحها على النحو التالي:

أولا: الآثار الفسيولوجية:

وهي ردود فعل فسيولوجية للإفراد على ضغوط خارجية أو داخلية، طبقا للتكوين الجسمي للفرد وبنيته، وتختلف هذه الردود من آلام بالمعدة عابرة نسبيا إلى اضطرابات أكثر خطورة، حيث تحدث الضغوط تغيرات وتحولات غير طبيعية داخل جسم الإنسان، مرتبطة بتأثير الجهاز العصبي للفرد وإفرازات الغدد ووظائف الأعضاء الأخرى؛ مما يؤثر سلبيا على صحة الفرد (يوسف، 2007).

ثانيا: الآثار النفسية:

أن الضغوط تعد العامل المنبئ للعديد من المشكلات النفسية الكبرى التي قد تصل إلى حد الإصابة بالاكتئاب، أو سوء استخدام العقاقير أو المقامرة.

أن للضغوط تأثيرها الواضح على الحالة الانفعالية للفرد، حيث تسبب الضغوط شعور الفرد بالحيرة والقلق، وقد تؤدي إلى الشعور بالاكتئاب.

ثالثا: الآثار المعرفية:

أوضح مايرس Myers (1996) الآثار المعرفية للضغوط النفسية التي يواجهها الإنسان، والمتمثلة في التشويش العقلي واضطراب مفهوم الذات والنسيان واضطراب التفكير واضطرابات الإدراك، كما تسبب

الضغوط إعاقة بعض الوظائف المعرفية،مثل: الانتباه،وعدم القدرة على اتخاذ قرارات صائبة وعدم القدرة على التركيز.

رابعا: الآثار السلوكية:

أما من الناحية السلوكية فإن الضغوط قد تغرق الفرد في سلوكيات غير صحية،مثل:الشره المرضي، أو التدخين،أو شرب الكحوليات، وتؤثر هذه السلوكيات بدورها سلباً على قدرة الفرد على مواجهة الضغوط (Woodward et al. 2006).

2.3.8 النظريات المفسرة للضغوط:

1- النظرية السلوكية (Behavioural Theory):

يشير السلوكيون إلى أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم، كمنطق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وترتبط هذه المعلومات شرطياً مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة سابقة،فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة (كامل، 1998).

2- نظرية سبيلبرجر (Sepelbergr Theory):

في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة، والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة، فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط، مثل:(كبت، إنكار إسقاط)، أو يستدعي سلوك التجنب، الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط، وإذا كان سبيلبرجر قد اهتم بتحديد خصائص المواقف الضاغطة وطبيعتها التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق، إلا أنه لا يساوي بين المفهومين (الضغط، القلق)، وذلك لأن الضغط النفسي وقلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق، كرد فعل انفعالي والمثيرات التي تستدعي هذه الضغوط، فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغط، وتبدأ هذه العملية بوساطة مثير خارجي ضاغط (الرشيدي،1999).

ويميز سبيلبرجر أيضا بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد، فكلاهما مفهومان مختلفان؛ فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف، أي بمعنى توقع الخطر أو إدراك ذاتي للخطر (الرشيدي،1999).

وقد عرف (سبيلبرجر 1971) الضغوط بأنها: القوة الخارجية التي تحدث تأثيراً على الفرد كخواص موضوعات بيئية، أو ظروف مثيرة تتميز بدرجة من الخطر الموضوعي (أبو حطب، 2003).

وسبيلبرجر من العلماء الذين وضعوا تفسيراً للضغوط النفسية معتمداً على نظرية الدوافع؛ إذ يرى أن الضغوط تلعب دوراً في إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع في ضوء تدارك الفرد لها، ويحدد بناءً على ذلك ثلاثة أبعاد رئيسة،هي: الضغط، والقلق، والتعليم (الغرير وأبو اسعد 2009).

3- نظرية روجرز (Rogers Theory):

ركز روجرز على استبصار الفرد بذاته والخبرات التي خبرها، فأنكرها أو حرفها، ثم على محاولة التقريب بينها، وإحداث التطابق بين الذات والخبرات، مما يعطي الفرد الفرصة لنمو سليم ومتوافق فيصبح إنساناً سوياً ومتكامل الأداء، وترتبط هذه النظرية بما يسمي بالإرشاد والعلاج المتمركز حول المسترشد، إذ يصف الإرشاد والعلاج الجماعي بأنه يقدم مساعدة للأفراد والجماعات في مواقف الاضطراب النفسي والصراع والضغوط، وأن لكل فرد قدرات داخلية يمكن استخدامها لفهم ذاته، وتعديل مفهومه عن ذاته وتعديل سلوكه واتجاهاته نحو الآخرين، وهذا يحتاج إلى تواصل المرشد والمسترشد من خلال تهيئة الجو المناسب للتخلص من الضغوط النفسية، وهنا يقوم المسترشد بتوجيهه نحو النضج الانفعالي وحل مشكلاته بنفسه (الغرير، أبو اسعد 2008).

4- نظرية كانون (Cannon Theory):

عرف كانون الضغط بأنه: ردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، وأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب (Fight or Flight)، التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة، وتعتبر هذه الاستجابة تكيفية؛ لأنها تمكن الفرد من الاستجابة بسرعة الفرد، ويمكن أن تكون ضارة للفرد؛لأنها تزيد من أدائه الانفعالي والفسيولوجي عند التعرض للضغوط المستمرة ولا يستطيع المواجهة أو الهروب، ويحدث تنشيط للجهاز العصبي السمبثاوي والجهاز الغددي مما يحدث تغيرات فسيولوجية؛ تجعل

الشخص مستعدا لمواجهة التهديد أو الهروب،ويرى كانون أن جسم الإنسان مزود بميكانيزم؛ يساهم في الاحتفاظ بحالة الإتزان، أي قدرة الجسم على مواجهة التغيرات التي تحدث والميل للعودة إلى الوضع الفسيولوجي الذي كان عليه قبل الضغط، لذلك فإن أي متطلب بيئي إذا فشل الجسم في التعامل معه فإنه يخل بهذا الاتزان، ومن ثم ينتج المرض (عثمان، 2001).

5- نظرية أحداث الحياة الضاغطة لهولمز و راهي (Critical Life Event Theory):

يرى أن أحداث الحياة سواء أكانت إيجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطاً للفرد، وأشار إلى أن تكدس أحداث الحياة الضاغطة و تراكمها (الضغوط البيئية) يحدث المشقة والضعف للفرد، وترتبط أحداث الحياة الضاغطة التي تهدد الفرد، ولا يمكن التحكم بها بالمشقة النفسية، وكذلك ترتبط بالاكتئاب والقلق وظهور بعض الاضطرابات الذهنية، مثل:البارانويا، والشيزوفرينيا، وقد تؤدي إلى أعراض واضطرابات نفسية (يحيى، 1998).

6- نظرية التوافق بين الفرد والبيئة لوليامسون (Williamson):

أشار العزة (2001) أن هذه النظرية تقوم على أن الضغوط تتكون نتيجة الفجوة، واختلال التوازن بين الفرد والبيئة، فالفرد يحاول الاحتفاظ بالتوازن بين الجانب العقلي والبدني، ومواجهة التغيرات الحياتية التي من شأنها أن تؤدي إلى الخلل في هذا التوازن؛ أي أن الضغوط تنتج من سوء التوافق بين الفرد والبيئة وينتج سوء التوافق من جانبين أساسيين، هما:

1. مدى الانسجام بين القدرات ومهاراته الشخصية مع المطالب المطروحة.
2. مدى الاتباع الفعلي للحاجات والتوقعات التي يطمح إليها الفرد.

وتؤكد هذه النظرية على العلاقة بين إدراك الفرد إحدى المهام و إدراكه على إكمال هذه المهمة، وما لديه من حافز على إكمالها، وبالتالي تفترض بأن مشاعر الضغط لا بدّ أن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، وبالتالي مقدار الضغط يتفاوت بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد (جرير، 2008).

7- نظرية العجز المكتسب لسيلجمان(Learned Helplessness Theory):

يرجع مفهوم العجز المتعلم إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها؛ فإن هذا يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة، وبالتالي يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمر بها ويشعر بالتهديد منها، وبعدم قدرته على مواجهتها مما يجعله يشعر بالفشل بشكل مستمر، ويدرك أن فشله وعدم قدرته على مواجهتها في الماضي والحاضر والمستقبل، ومن ثم يشعر باليأس، وبالتالي الشعور بالسلبية والبلادة، وانخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب (Brown, 2008).

و أشار(Brown, 2008) أن أسباب العجز المتعلم تعود إلى عدة عوامل،هي:

1. عوامل بيئية ضاغطة، سواء أكانت في الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد.
2. عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه وبخصائص شخصيته، والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه تجاه الأحداث الضاغطة.

8- نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory):

يرى فرويد أن ديناميات الشخصية تنطوي على التفاعلات المتبادلة وعلى الصدام بين الجوانب الثلاثة للشخصية وهي الهو(Id)؛ وهو الجانب البيولوجي للشخصية، والأنا (Ego)؛ الجانب السيكولوجي للشخصية، والأنا الأعلى (Super Ego)؛ ويعكس قيم ومعايير المجتمع، فالهو تحاول دائماً السعي نحو اشباع المحفزات الغريزية، ودفاعات الأنا لا تسمح لهذه المحفزات والرغبات الغريزية الصادرة من الهو بالإشباع ما دام هذا الإشباع لا يتسق مع قيم المجتمع ومعاييره، ويتم هذا عندما تكون الأنا قوية، لكن عندما تكون ضعيفة؛ فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، وبالتالي لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها، ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب ومحفزات الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا ينتج الضغط النفسي (يحيى، 1998).

9- نظرية هانس سيلي (Hans Selye):

كان لطبيعة تخصصه الدراسي الأول (طبيب) تأثير كبير في صياغة نظريته في الضغوط، ويعتبر الأب الحقيقي لنظرية الضغط النفسي، التي تفسر أن الأحداث الضاغطة تحدث اضطراباً في النظام الهرموني الذي يربط بين الغدة النخامية في المخ والغدة الكظرية، وذلك إثر التعرض للضغط المستمر مما يؤدي إلى الدفاعات الهرمونية من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي. ويرى أن هذا الاضطراب هو المسئول عن حدوث الأمراض السيكوسوماتية التي تنشئ هذه الأمراض نتيجة التوتر والضغط المستمرين، وتتميز الاستجابة للضغوط بالمراحل الثلاثة، ويطلق عليها متلازمة التكيف العامة (Genaeral Adaptation Syndrome)، وهي استجابة الإنذار (Alaram reaction) أو الإنذار بالخطر، والمقاومة(Resistance) والإجهاد أو الاستنزاف، وسيتم توضيحها على النحو الآتي:

*متلازمة (Syndrome): سميت بذلك؛ لأن الأعراض المختلفة الناتجة عن الضغوط وآثاره السلبية بالصحة النفسية تظهر هنا.

*التلاؤم (Adaptation): عندما يتعرض الفرد للضغط النفسي, فأنه يثير النظام الدفاعي في الجسد، وبالتالي يرفع من احتمالات البقاء.

*العامة (Genaeral): إن الهرمونات المشتركة تمارس تأثيرا مهيجا على العضوية ككل (رضوان, 2007).

وقد قدم سيلي نظريته (حملة أعراض التكيف العام) عام (1956)، حيث قام بأولى محاولاته لتفسير عملية الضغط الذي ينتج عنه المرض، ووصف ثلاث مراحل للعمليات الجسمية في التفاعل مع الضغوط، ففي المرحلة الأولى يحدث استجابة للإنذار بالخطر، ويؤدي فيها الضغط إلى تنشيط آليات (ميكانزمات) التوافق، وتتميز هذه المرحلة بأن الجسم يستدعي كل قواه الدفاعية، مما يطرأ مجموعة من المتغيرات الفسيولوجية؛ نتيجة التعرض المفاجئ لمنبهات لم يكن الفرد مهيئا لها، وعليه فأن هذه المرحلة يصحبها تغيرات كيميائية في الجسم. وأول وسيلة يتخذها الجسم هي زيادة إفراز الأدرينالين، ثم ينبه الهيبوثلاموس الغدة النخامية لإفراز هرمون (ACTH)،الذي يعمل على تنبيه قشرة الغدة الكظرية فتفرز الكورتيزون، ويعتبر المادة الهامة والضرورية للتغلب على حالات الضغط، وخاصة الشديدة، وبذلك يتغلب الفرد على مواقف الضغط (نصيرة، 2011).

وإذا استمر الحدث الضاغط، فإن مرحلة الإنذار تتبعها المرحلة الثانية (المقاومة)، حيث يتطلب الضغط استخداماً قوياً لآليات التوافق. وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والأحداث الضاغطة التي يكون الفرد قد اكتسب القدرة على التكيف معها، ولذلك تعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة أعراض التكيف أو الأعراض السيكوسوماتية. وعندما لا يستطيع الفرد مواجهة الحدث الضاغط بقدراته وإمكانياته بشكل كاف، فإنه يؤدي إلى اضطراب التوازن الداخلي، مما يزيد من الإفرازات الهرمونية التي تتسبب في اضطرابات عضوية. وعلى الرغم أن هرمون الكورتيزون يستمر في الإفراز لإحداث التوافق، إلا أن الفرد يتعرض للآثار الجانبية الناشئة عن هذه الزيادة، مما يؤثر على الأعضاء الجسمية الأخرى، وتظهر الأعراض الجسمية وكأنها بديل عن التوافق الذي حدث.

هذا، وإذا استمر التعرض للضغوط لمدة أطول، يصل الفرد إلى المرحلة الثالثة (الإجهاد، أو الاستنزاف، أو الإعياء) فإن الضغط يعمل على إنهاك آليات التوافق من خلال الاستخدام الزائد والمستمر لها، ويصبح عاجزاً بشكل كامل عن التكيف، بسبب انهيار الدفاعات الهرمونية، وإذا استمرت أكثر، تؤدي بالإنسان إلى الموت. وبهذا اعتبر سيلي الضغط على أنه الاستجابة التي يواجه بها الإسان المواقف والأحداث الخارجية، وما يتبع من تلك الاستجابة من مظاهر فسيولوجية داخلية، وقد ميز ما بين المواقف والمثيرات الخارجية التي سماها المثيرات الضاغطة (Stressor) وبين الاستجابة للمثيرات وسماها (Stress) (نصيرة، 2011).

10- نموذج الضغوط المتفاعلة بين الفرد والبيئة:

ويمثل ذلك نموذج لازاروس (Lazarus, 1993) عن الضغط، الذي تمت صياغته عام (1984)،حيث يميل هذا الاتجاه إلى تعريف الضغوط باعتبارها علاقة متبادلة بين الفرد والبيئة المحيطة، حيث يشير لازاروس (Lazarus) على أهمية التقييم الذهني ورد الفعل من جانب الفرد للأحداث الضاغطة، ومن ثم الحكم عليها وتصنيفها، فالفروق الفردية تلعب دوراً في إدراك الأحداث وتقييمها، مشيراً إلى أن الضغوط النفسية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة،إنما يستدل عليها من ردود الفعل (عسكر، 2003).

وتعتبر الضغوط المترتبة على عمليات التقدير لدى الفرد، وبالتالي يتحدد الضغط، وعندما تكون مصادره غير كافية لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، فسوف يمر بخبرة شديدة من الضغوط. وعليه

تنشأ تقديرات الأحداث (ضارة، أو مهددة، أو متحدية) وفحص الاستجابات الممكنة، ثم الاستجابة لهذه الأحداث (يوسف،2004).

ويتم أيضاً على إعادة تقييم من قبل الفرد، وهي العملية التي يعيد من خلالها الفرد تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للحدث الضاغط، حيث يغير من أساليبه نحو الأفضل، كما يشير إلى أن عملية التقييم واستخدام أساليب المواجهة لها علاقة بالسمات الشخصية والمتغيرات المعرفية لدى الفرد، والتي تتصف على الأغلب بأنها ثابتة (حسين وحسن، 2006).

11- نظرية التقدير المعرفي للازوروس (Lazarus):

نشأت هذه النظرية نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير كم تهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابط بين البيئة المحيطة بالفرد، وخبراته الشخصية مع الضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تفسير الفرد للموقف على عدة عوامل، منها: العوامل الشخصية،والعوامل الخاصة بالبيئة الاجتماعية،والعوامل المتمثلة بالموقف نفسه.

فحسب نظرية الضغط للازوروس، فإنه لا يمكن فهم الضغط أو الحدث بدون الرجوع إلى المكون لمعرفي الكامن وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الذي يتعرض له، والعملية المعرفية هذه تمثل حجر الأساس لتحديد طبيعة استجابة هذا الفرد للضغوط المختلفة داخلية أم خارجية، وعملية إدراك الموقف الضاغط وتفسيره هي الأساس في مسألة مواجهة الضغوط الحياتية والتغلب عليها.

وتعد نظرية لازوروس من النظريات التي تناولت تأثير التعرض لمثيرات الضغوط على الحالة الصحية للفرد، وتؤكد على أهمية إدراك الفرد للموقف؛ هل هو ضاغط أم لا، مهدد أو غير مهدد؟ ويشير إلى التغيرات في الاستجابات الانفعالية للفرد انطلاقاً من كيفية إدراكه للموقف (نصيرة، 2011).

12- نظرية الهروب أو المواجهة لكانون (Cannon):

حيث توصل في نظريته إلى أن الإنسان عندما يتعرض إلى المواقف الانفعالية (كالخوف، والألم، والغضب، والجوع) فمن شأنه أن يحدث الجسد كميات من الأدرينالين، وبالتالي تسبب إحداث المظاهر العصبية النباتية: كمثل ارتفاع الضغط، وتسارع نبضات القلب، وتوسع حدقة العين، وشحوب الوجه.

وعليه فإن زيادة الأدرينالين يعود إلى زيادة إفراز الغدة الكظرية ضمن عملية أثر رجعي معقدة، ويضيف كانون أن هذه التغيرات التي تحدث للإنسان قابلة للاستمرار لإحداث ردود فعل تعويضية، ومحدثة أيضاً اضطرابات وظيفية قابلة للتحول إلى أمراض وإصابات عضوية غير قابلة للتراجع في حال عدم تفريغ هذه الانفعالات. وعليه فإن نظرية كانون (Cannon) تبين أن كافة الانفعالات والمواقف المهددة للفرد تضع الجسم في حالة استنفار، بحيث لا تتوقف ردة الفعل أمام الانفعال على تفكير الشخص، بل تتعداها إلى ردة فعل جسدية تسبق الانفعال النفسي، وتؤدي غريزياً لإحداث تغيرات جسدية متنوعة.

وتشير موسون (Mason,1991) أن الأحداث الضاغطة التي يعاني منها الأفراد والحاصلة في مراحل الحياة المبكرة، تؤدي إلى عواقب نفسية، ونفسية – جسدية في المراحل المتأخرة (أي بعد عشرات السنوات)، وهنا تؤكد على دراسة تاريخ تسلسل الأحداث التي أدت إلى هذه الحالة، فهذه الأحداث تؤدي دورها في توجيه سلوك الفرد، وأنه ليس مهماً فقط تحديد ردود فعل الكائن الحي للأحداث، وإنما القدرة أو عدم القدرة على مواجهة هذه الأحداث؛ أي قدرة الفرد السيطرة على الموقف الضاغط (محتسب، 2008).

13- الضغوط والنظرية التحليلية:

ينظر أصحاب التحليل النفسي التقليدي إلى الضغط من منظور داخلي، حيث يؤكدون على دور العمليات اللاشعورية وميكانزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي وغير السوي، وأن خبرات الطفولة المبكرة هي الأساس في تشكيل الشخصية فيما بعد، فعندما يتعرض الفرد إلى حدث ضاغط يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية الناتجة عن هذا الحدث الضاغط، عبر ميكانزمات الدفاع اللاشعورية (حسين وحسن، 2006).

ومن خلال معالجة فرويد لبعض مرضاه (العلاج النفسي – التحليلي) الذين كانوا يعانون من الاضطرابات الهستيرية – الجسدية، لاحظ مدى تحسن الحالة الجسدية لديهم، وأن بعض المرضى تم شفاؤهم بالكامل؛ وقد ساعده ذلك في علاج الجنود والمقاتلين منهم في الحربين العالميتين الأولى والثانية، إثر انعكاس الشدة النفسية المرافقة للحرب، والأشخاص الذين عاشوا هذه الخبرات الصادمة، والتي على أثرها عانى الأفراد ارتفاع ضغط الدم، والإصابة في القرحة، والذبحة القلبية والاضطرابات القلبية على أنواعها (النابلسي، 2001).

14- الضغوط والمنحى السلوكي:

يولي أصحاب المدرسة السلوكية أهمية كبيرة لعملية التعلم في تشكيل السلوك، وبذلك يركزون على دور البيئة في بناء شخصية الفرد، ويرى سكنر أن الضغط يعد أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد، وهو ينتج عن تفاعله مع البيئة، ولا يمكن تجنبه، ومعظم الناس يواجهون الضغط بفاعلية إلى الدرجة التي تفوق شدته قدرتهم على المواجهة، فيشعرون بتأثيراته البيئية عليهم (السرطاوي والشخص، 1998).

15- الضغوط والاتجاه المعرفي:

يرى أليس (Ellis) أن الأحداث الخارجية ليست هي المسببة للضغوط النفسية، بل تنتج عن طريقة تفكير الفرد وتقييمه لها، فالاعتقادات والأفكار التي تتطور لدى الإنسان حول ذلك الحدث، والانفعالات والسلوكيات التي تنجم عنها، تنقسم إلى قسمين: أفكار عقلانية، وأفكار غير عقلانية (الزيود،1998).

أما بيك (Beck)، فيرى أن الضغط النفسي استجابة يقوم بها الفرد نتيجة لموقف يضعف تقديره لذاته، أو مشكلة يصعب حلها وتسبب له إحباطاً أو موقفاً يثير أفكاراً عن الشعور باليأس والعجز لديه، ومن هنا فإن إدراكه وتفكيره بالحدث يؤثر على انفعالاته وسلوكه (حسين وحسن، 2006). وبهذا جاءت النظرية المعرفية مفسرة لاستجابات الضغط النفسي كالتالي:

1. إن الانفعالات هي انعكاس لأفكار الفرد حول ذاته والعالم المحيط به.
2. إن الفرد يستطيع تعلم ضبط الأفكار التي تسبب الانفعالات السلوكية.
3. إن السلوك هو نتائج لتقييم الحدث الضاغط، والاستجابة الأولية له، وتوقعات النجاح في التعامل معها ومواجهتها، وفي الوقاية من تداعياتها (العلمي، 2003).

2.4 الدراسات السابقة

2.4.1 الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة البقيعي (2013)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية، والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالبا وطالبة من أصل (402) يمثلون مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين، الأول: يقيس ما وراء الذاكرة. والثاني: يقيس المرونة المعرفية، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى متوسط فيما وراء الذاكرة والمرونة على مقياس ما وراء الذاكرة المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير التخصص وفرع الثانوية العامة ومعدلها، ولصالح تخصص الكلي تبعا على اللغة الإنجليزية والفرع العلمي والمعدل الأعلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا وجود مقياس ما وراء الذاكرة الكلي تعزى إلى متغير الجنس. وأظهرت النتائج أيضا بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والمرونة المعرفية، وبين علاقة إيجابية دالة إحصائيا بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية.

دراسة فضل (2012)، هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عما إذا كان للبرنامج فاعلية أكثر باختلاف الجنس، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور)، ولصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل والأبعاد الفرعية للمقياس، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية، وما أظهرته النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية(ذكور) والتجريبية (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة لبعدي الرضا عن الذاكرة واختيار الاستراتيجية المناسبة، وأما لبعد تشخيص قدرة الذاكرة فقد أظهرت النتائج الى وجود فرق دال إحصائيا ولصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين

التجريبيتين الأولى (ذكور)، والثانية في الاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ككل ولصالح المجموعة التجريبية (ذكور).

دراسة سالمان (2011)، هدفت إلى فحص تأثير استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مادة البلاغة، والأداء اللغوي، متمثلاً في بعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، انطلاقاً من أنه يمكن تنمية التحصيل في البلاغة، وأن هناك حاجة ماسة إلى إكساب طلاب المرحلة الثانوية القدرة على القراءة الناقدة والإبداع الأدبي؛ لأن حظهم قليل منها كما أشارت العديد من الدراسات، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار يقيس التحصيل في البلاغة، واختبار يقيس مهارات القراءة الناقدة، واختبار يقيس مهارات الكتابة الإبداعية، وقد طبقت أدوات البحث قبل التجربة وبعدها على طلاب المجموعتين، وخلص البحث إلى العديد من النتائج المهمة، لعل من أهمها قدرة استراتيجية ما وراء الذاكرة وفعاليتها في تحسين التحصيل في البلاغة والأداء اللغوي في مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أظهروا تفوقاً واضحاً على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارات الثلاث.

دراسة بشارة وعطيات (2010)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وللكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة، أو المعدل التراكمي، أو التفاعل بينهما. وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلبة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاث: الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية يُعزى إلى المجموعة، في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمقدار المعلومات يُعزى إلى المعدل التراكمي، أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي.

دراسة أبو زيد (2008)، هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التدريب على استرتيجيات ماوراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر، واستخدامها في التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي في جامعة أسيوط،وبلغت العينة الدراسية 72 طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة عددها (36)، وتجريبية عددها (36) , وتم تطبيق أداوات الدراسة،وهي البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة عند الاستذكار والاختبار التحصيلي الموضوعي , واستراتيجيات التذكر واستبانة استطلاع آراء الطلاب في

مقرر الإحصاء الوظيفي , حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل تعريف واستخدام استراتيجيات التذكر.

دراسة زكري (2008)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات، و استخدمت الباحثة الأسلوب المسحي على عينة مكونة من 390 طالبة, وأظهرت النتائج أن وعي الطالبات بما وراء ذاكرتهن ومعرفتهن لاستراتيجيات التذكر ووعيهن بوجهات ضبطهن الذاتي كل ذلك يؤدي إلى التفوق الدراسي والتعلم الأعمق لما يتعلمن.

دراسة النرش (2008)، وهدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وماوراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، وذلك بدراسة العلاقة بين كل من ماوراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، ومن ثم اشتقاق نموذج نظري يحدد التأثيرات المباشرة لكل منهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (187)طالبا وطالبة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية,و أعد الباحث مقياس ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد ما وراء الذاكرة (الوعي , الشخيص , المراقبة) والتحصيل الدراسي.

دراسة أبو غزالة (2007)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز وطلبة من الأكاديمين لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (426) طالبا مستوى البكالوريوس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي، وأظهرت النتائج أيضا بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية وجود علاقة دالة إحصائيا الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى، واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي، باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس.

دراسة العفيفي (2006)، هدفت الدراسة إلى تحديد إسهام كل من مكونات ما وراء الذاكرة، وهي: الوعي، والتشخيص، والمراقبة، والتنظيم، واستراتيجية ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية) الداخلية

والخارجية (في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق بين طالبات المرتفعات ومنخفضات التحصيل في مكونات ماوراء الذاكرة والتوجهات الدافعية، واستخدم مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس التوجهات الدافعية في التعلم كأدوات للدراسة، وبلغت عينة الدراسة الأساسية من (300) طالبة للصف الأول الثانوي العام، وطبق عليها اختبار تحصيلي في مادة الأحياء، و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات التحصيل الدراسي ومنخفضاته في كل من مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لصالح الطالبات مرتفعة التحصيل الدراسي.

دراسة المشاعلة (2006)، هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة، تكوّنت عينة الدراسة من (135) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة عبد الملك بن مروان في العاصمة عمّان، وتمّ إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي، والقياس القَبْلي والبَعْدي لمقياس ما وراء الذاكرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء البَعْدي لثلاثةٍ من مكوّنات ما وراء الذاكرة (المعرفة الواقعية، والفعالية الذاتية للذاكرة، والتأثّر المرتبط بالذاكرة) ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائياً على مكوّن مراقبة الذاكرة، كما وجدت فروق دالّة إحصائياً في الأداء البَعْدي على مقياس ما وراء الذاكرة تُعزى إلى التدريب والتحصيل.

دراسة عثمان (2004)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبيّ لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات، و تكوّنت عينة الدراسة من(104) أطفال من الصف الرابع الابتدائي في مدينة أسيوط، تمّ تقسيمهم إلى أربع مجموعات (التصوّر البصري بواسطة تدريب ما وراء الذاكرة، والتنظيم بواسطة تدريب ما وراء الذاكرة، والتصوّر البصري بواسطة التدريب الأعمى، والتنظيم بواسطة التدريب الأعمى)، وتمّ استخدام مقياس ما وراء الذاكرة، و أشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسّطات مجموعات الدراسة الأربعة في التذكّر الحرّ، تُعزى إلى التدريب. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المجموعات الأربعة في ما وراء الذاكرة تُعزى إلى التدريب، ولصالح المجموعتين المتدرّبتين بوساطة تدريب ما وراء الذاكرة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة دولارز (Dolores,2008)، وهدفت هذه الدراسة إلى إيجاد الفروق بين طلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومرتفعيه في ضوء الذاكرة العاملة، وتكونت العينة الدراسية (21) طالبا، تراوحت أعمارهم من 15-17 سنة،وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ومرتفعيه في ضوء أداء الذاكرة العاملة لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

دراسة فيربلانكن وآخرين (Verplanken, et al, 2007)، العادات العقلية: ما وراء المعرفة استرجاع للتفكير الذاتي "إلى بحث العلاقة بين ما وراء المعرفة والعمليات العقلية والتفكير الذاتي والتفكير السلبي"، وكذلك بحث العلاقة بين ما وراء المعرفة ومركز التحكم ومفهوم الذات المثالي الواقعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) طالبا في مرحلة الدراسات العليا، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لقياس ما وراء المعرفة، واختبار للعمليات العقلية واختبار للتفكير الذاتي والإيجابي والسلبي، ومقياس مفهوم الذات بأبعاده المختلفة. وتم تحليل نتائج الدراسة معامل ارتباط بيرسوم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الآتي: وجود علاقة دالة وايجابية بين ما وراء المعرفة ومفهوم الذات ببعديه المثالي والواقعي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين ما وراء المعرفة ومركز التحكم الداخلي، وعلاقة دالة سالبة بين ما وراء المعرفة ومركز التحكم الخارجي، وعلاقة دالة منخفضة بين ما وراء المعرفة ومركز التحكم ككل.

دراسة كيلتر وسايير (Ketler & Sapir, 2006): هدفت إلى معرفة تأثير الذاكرة وتنشيطها في تذكر الطفل لبعض المقاطع باللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (1200) طفل ملتحقين بعدد من رياض الأطفال في لندن، و أظهرت نتائج الدراسة أن التدخلات الشفوية للمعلم تؤثر في تنشيط الذاكرة لدى الطفل؛ لذلك تساعده على التذكر، وأوضحت النتائج أن الأطفال يستخدمون استراتيجيات كثيرة لاسترجاع المقاطع اللغوية،اهمها طريقة المواقع، وتشكيل الروابط متشابهة ومتناقضة للمقاطع.

راسة بيل وماذر (Bell & Mather , 2005)، هدفت إلى التعرف إلى التقييم التقليدي للذاكرة والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها، وتكونت العينة من (422) فردا من فئات عمرية مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتنشيط الذاكرة لدى أفراد الدراسة أسلوب

التلخيص والتدوين واستخلاص الأفكار والمفاهيم، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق في استخدام هذه الاستراتيجيات تبعا لمتغير الجنس والعمر والتخصص ونوع المهنة.

راسة بانو وكازيناك (Pannu & Kaszinak , 2005)، هدفت إلى دراسة ما وراء الذاكرة لدى عينات من المرضى النفسيين، وما يمكن أن تقدمه هذه الدراسة من استبصار بالارتباطات العصبية لما وراء الذاكرة، وتساعد على فهم الكيفية التي يراقب بها الافراد الذاكرة وما يستخدمونه من استراتيجيات تتأثر بشكل متباين بأمراض تلف المخ. ومن أهم النتائج وجود علاقة بين الإشارات الخاصة بأداء الفص الأمامي للمخ ودقة ما وراء الذاكرة واستخدام استراتيجياتت التذكر، وكذلك توجد متغيرات عديدة تؤثر في أداء ما وراء الذاكرة، مثل نوع مهمة الذاكرة،مثل:المهام اللغوية،والمهام الخاصة بالتامل،والرؤية المستقبلية، وصياغة مهمة الذاكرة للاستدعاء والتذكر.

دراسة ديماري وفيرون (DeMarie & Ferron, 2003)، و هدفت إلى بناء نموذج سعة الذاكرة، واستخدام استراتيجيات التذكّر، واستخدام ما وراء الذاكرة لتحسين التذكّر لدى طلبة الروضة والصفوف الأساسية. و تكوّنت عينة الدراسة من (179) طالباً وطالبة من الروضة إلى الصف الرابع الأساسي، وتمّ تطبيق البرنامج التدريبي، واختبارات ما وراء الذاكرة، و أشارت النتائج إلى أن العوامل الثلاث مجتمعة تحسّن التذكّر بشكل أفضل من وجود عامل واحد فقط.

2.4.2 الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الشاوي (2010)، هدفت التعرف إلى استراتيجيات المواجهة و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، و تكونت عينة الدراسة من (600) طالب، وكانت النتائج الضغوط الانفعالية في المرتبة الأولى، وأهم الاستراتيجيات التي يلجأ الطالب إليها هي الدينية، ثم الضبط الذاتي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في المستويات الدراسية العليا والدنيا في أبعاد الضغوط النفسية، ما عدا بعد الضغوط الدراسية لصالح طلاب المستويات الدنيا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الضغوط النفسية ومنخفضيها في استراتيجيات المواجهة، ما عدا استراتيجيات التخطيط لصالح الطلاب مرتفعي الضغوط.

دراسة عبد القادر (2008)، وهدفت إلى معرفة درجة الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمات النفسية في فلسطين، وتحديد الفروق في الضغوط النفسية تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، الخبرة، مكان العمل)، وتكون مجتمع الدراسة من (249) أخصائيا وأخصائية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، قلقيلية، سلفيت، جنين، طولكرم)، وتكونت عينة الدراسة من (154) أخصائيا وأخصائية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الدراسة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، الخبرة، مكان العمل).

دراسة البنا (2008)، هدفت إلى التعرف إلى الأهمية النسبية إلى كل من أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة الشائعة لدى طلاب جامعة الأقصى بمحافظة غزة، وإلى التعرف على الفروق الجوهرية بين الجنسين (ذكور، إناث) في المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة، توصل الباحث إلى أن الأهمية النسبية لأبعاد المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى، هي أن المواقف الانفعالية في المرتبة الأولى، ثم تلاها المواقف الدراسية والشخصية، ثم تلاها المواقف الصحية والاقتصادية، ثم أخيراً كانت المواقف الأسرية والاجتماعية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث)، عدا بعض المواقف الحياتية الصحية الضاغطة، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

دراسة الجبوري (2007)، و هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للضغوط النفسية لطلبة التربية العملية، ومن ثم التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة التربية العملية في كلية التربية ابن رشد، والتعرف إلى الفروق الإحصائية بين الضغوط النفسية لطلاب وطالبات التربية العملية. و اختيرت عينة عشوائية وبنسبة 20% تضم (156) طالبا وطالبة، موزعين على أربعة أقسام دراسية في الكلية، من مجموع سبعة أقسام دراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المواقف التي يمر فيها طلبة التربية العملية تؤدي إلى الضغوط النفسية لهم علاوة على ذلك، و أظهرت النتائج أن الإناث أكثر تعرضاً للضغوط من الطلبة.

دراسة رجاء (2007)، هدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية "دراسة ميدانية" على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت عينة

الدراسة من (270) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الاستراتيجيات الأقدمية أكثر منهم إلى استعمال الاستراتيجيات الإحجامية، وأشارت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجية البحث عن المكافآت البديلة لصالح الذكور، وفي استخدام استراتيجية التنفيس الانفعالي، وذلك لصالح الإناث، وأشارت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في استخدام استراتيجيات التحليل المنطقي، وإعادة التقييم الإيجابي لصالح طلبة السنة الرابعة،وأيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات: الإرشاد النفسي، وعلم النفس والتربية في استخدام استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي في الدرجة الكلية للأساليب الإقدامية وذلك لصالح طلبة الإرشاد النفسي وعلم النفس، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دالالة إحصائية بخصوص تفاعل كل من التخصص والجنس والتخصص والسنة الدراسية.

دراسة جودة (2004)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الأقصى، ومعرفة مدى تأثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية بكل من الجنس والتخصص ومكان السكن، وبلغت عينة الدراسة (200) من طلبة الجامعة، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة مقياسين: أحدهما لقياس أساليب مواجهة الضغوط، والآخر لقياس الصحة النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن طلاب جامعة الأقصى يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين أساليب المواجهة الفعالة والصحة النفسية. و أظهرت عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة في بعض أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لكل من متغير التخصص ومكان السكن.

دراسة البرعاوي (2001)، هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة في تقدير مصادر الضغوط النفسية، وعلاقتهما بكل من الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الدراسة، ومكان الإقامة، والكشف عن مستوى معاناة الطلبة من الضغوط النفسية،والتعرف على أكثر المواقف وكذلك الأبعاد التي تشكل ضغطاً لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود ضغوطات يعاني منها طلبة الجامعة، ومنها الضغوطات:

النفسية، و الدراسية، و الإنفعالية، و البيئية،و الشخصية، و الاجتماعية، و المالية،والأسرية، ولم تظهر فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لعامل الجنس ونوع الدراسة، بينما توجد فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لمستوى الدراسة ومكان الإقامة.

دراسة المشعان (2000)، هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (319) طالباً وطالبة، منهم (160) من الذكور و(159) من الإناث، وطبق على العينة أدوات تشمل: مقياس التفاؤل والتشاؤم: إعداد عبد الخالق (1996)، ومقياس الاضطرابات النفسية الجسمية، ومقياس ضغوط أحداث الحياة. وكشفت نتائج الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التفاؤل والاضطرابات النفسية الجسمية، حيث أن الذكور كانوا أكثر تفاؤلاً من الإناث، والإناث كن أكثر اضطراباً نفسياً جسمياً من الذكور، وكذلك لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التشاؤم وضغوط الحياة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط جوهري سلبي بين التفاؤل والتشاؤم، لكن لا يوجد ارتباط سلبي جوهري بين التفاؤل والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة، وكذلك لا يوجد ارتباط موجب جوهري بين التشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة.

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

أجرى ريمير و"بيفيرسدورف (Remer & Beversdorf, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الضغوط النفسية الطبيعية على المرونة المعرفية، وأداء الذاكرة في أثناء حل المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) فرداً، كانوا قد شاهدوا فلماً لمدة (30) دقيقة، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير فعال للضغوط النفسية في قدرة الفرد على تنظيم الأحداث المتباعدة التي شاهدها في الفلم، وعدم وجود أثر على مهمات التذكر، كما اشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية الطبيعية تضعف المرونة المعرفية بطريقة تعتمد على مدى صعوبة المهام التي يواجهها الفرد.

دراسة بالمر وروجر (Palmar, Rodger, 2009)، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اليقظة الذهنية والضغوط والتأقلم بين طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (135) طالباً جامعيا،كانوا من النزلاء على السكن الداخلي، واستخدم الباحثون استبانات كلها جاءت لتقيس الفروق الفردية لدى كل من يقظة الذهن وأساليب التأقلم وإدراك الضغوط، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود

علاقة إيجابية بين يقظة الذهن والتأقلم الرشيد، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقات سلبية بين خلل التأقلم وخلل التاقلم العاطفي والضغوط المدركة، وكما أشارت أيضا إلى تحسين فهمنا لكيفية ارتباط اليقظة الذهنية باساليب مواجهة الضغوط؛مما يوفر السبل الممكنة لتعزيز خدمات الاستشارة والبرمجة لطلاب السنة الجامعية الأولى خلال فترة الانتقال إلى الجامعة التي غالباً ما تكون صعبة.

دراسة تاناكا وآخرين (Tanaka, et al.,2009)، و هدفت التعرف إلى تحدي العلاقة بين الضغوط واستراتيجيات موجهتها على ارتباط التعب والأعباء لدى طلاب الجامعة في كلية الطب، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالبا و طالبة من طلبة السنة الثانية في كلية الطب،تحت رعاية جامعة مدينة أوساكا، و استخدم الباحثون استبانة واشتملت على مقياس التعب، الإصدار الياباني لمقياس التعب غالدر CHALDER الضغوط مواجهة الضغوط "الإصدار الياباني لقائمة مواجهة الظروف الضاغطة":الإرهاق وساعات النوم الليلي، وأظهرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط والتعب، وكما بينت بالإضافة لذلك إن بعد التعديل في العمر والجنس و أنشطة مواجهة الضغوط الموجهة والمتعلقة بالعاطفة والمهنة، وأنشطة مواجهة الضغوط الموجهة والمتعلقة بالتجنب كان وجود ارتباط مع التعب، وكما أشارت أيضاً وجود ارتباط الضغوط وأساليب المواجهة بالتعب لدى طلاب الطب.

دراسة باري و آخرين (Barry, et al., 2009)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تجارب الحياة المجهدة التي يتم وضعها كوسيلة محتملة لتخفيف الضغوط كمؤشر محتمل من الدعم المتاح لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من 1539 طالبا من طلاب الكلية الجدد، واستخدم الباحثون أدوات لهذه الدراسة كانت مقاييس مسحية للضغوط طبقت على الطلاب، و أجريت على أربع جامعات، وتم فيها المقارنة بين الجيل الأول في الكشف في أهداف الكشف عن الطلاب، بما في ذلك الأسرة والأصدقاء في اعتزال الأصدقاء في المدرسة والمهنيين في المدرسة أيضاً، وأظهرت نتائج الدراسة على وجود اختلافات في حالة طلاب الجيل الأول في الكشف عن التجارب الضاغطة المرتبطة بالآخرين.

دراسة كونيشي وهيمل (Konishi, & hymel,2009)، و هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأدوار المخففة للضغوط، لكل من التأقلم والدعم الاجتماعي في خفض احتمالية الاستجابة بالبلطجة كرد فعل على الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المراحل الدراسية بالجامعة، وهم (312) من

الطلاب، واستخدم الباحثون أدوات في هذه الدراسة، وهي: استبانات تصميم مستويات التوتر والضغوط التي تشمل المتاعب اليومية للأحداث الضاغطة، وكذلك استراتيجيات التأقلم، مثل:التجنب – النشط – الإلهاء – البحث على الدعم، وبالإضافة إلى ذلك الدعم الاجتماعي من الأقران والأسرة والمعلمين، وأخيراً البلطجة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ملحوظة بين الضغوط والبلطجة المفصح عنها في التقرير الذاتي، ولكن ليس البلطجة التي تم تقييمها من الأقران، وكما أشارت أيضا إلى دعم العائلة على أن تكون بلطف في العلاقة بين الضغوط والبلطجة، وبينما التأقلم للإلهاء الذي يزيد من حيز هذه العلاقة.

دراسة ماك كارثي وآخرين (McCarthy , et, al, 2006)، وهدفت التعرف على العلاقة بين المتغيرات الشخصية التي تمثلت في التفاؤل، وفاعلية الذات والعلاقات الاجتماعية الناجحة وبين إحداث الحياة الضاغطة والقلق والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة(38) طالباً جامعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الإيجابية المتمثلة في التفاؤل وفاعلية الذات والعلاقات الاجتماعية الناجحة وبين الضغوط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المواجهة الفعالة للضغوط وبين الضغوط وأحداث الحياة السالبة.

2.4.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت ما وراء الذاكرة، حيث هدفت بعض الدراسات التعرف إلى العلاقة بين ما وراء الذاكرة وغيرها من المتغيرات كالمرونة كدراسة البقيعي 2012، والعلاقة بينها وبين استراتيجيات التذكر كدراسة زكري 2008، والتحصيل كدراسة النرش 2008، والإنجاز كدراسة أبي غزالة 2007، والتوجهات الدافعية كدراسة العفيفي 2006، وأداء الذاكرة كدراسة بيرس ولانجي 2000. وهدف بعض الدراسات للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ما وراء الذاكرة كدراسة فضل 2001، ودراسة أبي زيد 2008. والتعرف على أثر بعض المتغيرات في تنمية ما وراء الذاكرة كدراسة بشارة ةعطيات 2010، ودراسة المشاعلة 2006، ودراسة جابر 2005، ودراسة عثمان 2004، ودراسة لوكاجل وآخرين 1995.

واستخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة فضل 2012، ودراسة بشارة وعطيات 2010، ودراسة أبي زيد 2008، ودراسة المشاعلة 2006، ودراسة جابر 2005، ودراسة عثمان 2004، ودراسة لوكاجل وآخرين 1995، و بعضهم استخدم المنهج المسحي كدراسة زكري 2008.

واشارت نتائج الدراسات السابقة إلى مستوى متوسط لما وراء الذاكرة كدراسة البقيعي 2012، ودراسة أبي غزلة 2007، و إلى وجود فروق في ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير التخصص لصالح الفرع العلمي كدراسة الالبقيعي 2012، وبيل وماذر 2005، وتبعا لمتغير التفوق الدراسي كدراسة زكري 2008، ودراسة النرش 2008، ودراسة أبي غزالة 2007، والعفيفي 2006، والمشاعلة 2006، ودولارز 2008، و أشارت إلى وجود فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور كدراسة فضل 2011، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس كدراسة البقيعي 2012، ودراسة أبي غزالة 2007، ودراسة بيل وماذر 2005، و إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية كدراسة فضل 2012، وبشارة وعطيات 2010، ودراسة المشاعله 2006، وجابر 2005، ودراسة عثمان 2004، ولوكاجل وآخرين 1995، و وجود فروق تبعا لمتغير العمر كدراسة رودس 2005 لصالح التقدم بالسن، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير العمر كدراسة بيل وماذر 2005.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية بغيرها من المتغيرات، مثل الصلابة النفسية كدراسة ياغي 2006، ودراسة تشان 2003، والاحتراق الوظيفي كدراسة تشان، وهدفت دراسات أخرى إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية كدراسة حجو 2002، والتعرف على أثر الضغوط النفسية على المرونة المعرفية، وأداء الذاكرة كدراسة ريمير و بيفيرسدروف 2010، وأثر التفكير الإيجابي والسلبي على الحدث الضاغط كدراسة جودهارت 1985، وتأثير الاسترخاء على الضغوط النفسية كدراسة أيواساكي وآخرين 2005.

واستخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي، كدراسة أيواساكي وآخرين 2005، ودراسة لورانسنس 1987.

وأشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود درجة كبيرة من الضغوط النفسية كدراسة ياغي 2006، و وجود علاقة بين الضغوط ومشاكل الصحة النفسية والحياتية كدراسة لورانسنس 1987، ووجود فروق تعزى لمكان الإقامة والعمر كدراسة ياغي 2006، وعدم وجود أثر للضغوط على مهمات التذكر كدراسة ريمير و بيفيرسدروف 2010، ووجود أثر للاسترخاء في التقليل من أثر الضغوط كدراسة أيواساكى وآخرين 2005.

تميزت الدراسة بتناولها عينة من طلبة جامعة القدس وتعرضهم للمقاييس ماوراء الذاكرة والضغط النفسي لاول مرة ،والحصول على نتائج متوافقة الى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة ، وكذلك تبين من خلال دراستي اهمية تناول موضوع ماوراء الذاكرة بشكل اكثر عمقا خاصة في جامعة القدس وايضا الاهتمام بنفسية الطلبة لما لها من اثر واضح على نتائج التحصيل الاكاديمي .

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

مقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للمنهجية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3.1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ويعرف بأنه: المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها، والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة (موضوع الدراسة)، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي

تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

3.2 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس والبالغ عددهم 12000 طالب وطالبة.

3.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (382) طالبا وطالبة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

3.4 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

جدول (3.1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	233	61.0
	أنثى	149	39.0
المستوى الدراسي	سنة أولى	53	13.9
	سنة ثانية	104	27.2
	سنة ثالثة	123	32.2
	سنة رابعة	102	26.7
الكلية	علمية	154	40.3
	إنسانية	228	59.7

أداة الدراسة:

تم تبني مقياس وراء الذاكرة Metamemory Scale لكل من بشارة، موفق ، وعطيات، خالد (2010). وتم بناء مقياس الضغوط النفسية بعد الاطلاع على المقاييس السابقة ذات العلاقة، وتم التحقق من صدق أداتي الدراسة، بعرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث تم توزيع المقياسين على عدد من المحكمين، و طلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياسين من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج االمقياسين بصورتهما النهائية.

3.5 صدق الأداة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين، و طلبت منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (3.2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.489**	0.000	7	0.308**	0.000	13	0.419**	0.000
2	0.612**	0.000	8	0.326**	0.000	14	0.496**	0.000
3	0.633**	0.000	9	0.455**	0.000	15	0.522**	0.000
4	0.545**	0.000	10	0.550**	0.000	16	0.568**	0.000
5	0.604**	0.000	11	0.594**	0.000	17	0.358**	0.000
6	0.415**	0.000	12	0.620**	0.000	18	0.321**	0.000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	**421.0	0.000	13	0.495**	0.000	25	0.588**	0.000
2	**397.0	0.000	14	0.566**	0.000	26	0.612**	0.000
3	0.325**	0.000	15	0.635**	0.000	27	0.526**	0.000
4	**3880.	0.000	16	0.582**	0.000	28	0.481**	0.000
5	0.303**	0.000	17	0.532**	0.000	29	0.530**	0.000
6	0.386**	0.000	18	0.575**	0.000	30	0.550**	0.000
7	0.441**	0.000	19	0.598**	0.000	31	0.512**	0.000
8	**3780.	0.000	20	0.618**	0.000	32	0.472**	0.000
9	0.468**	0.000	21	0.555**	0.000	33	0.540**	0.000
10	0.372**	0.000	22	0.596**	0.000	34	0.513**	0.000
11	0.522**	0.000	23	0.627**	0.000	35	0.537**	0.000
12	0.545**	0.000	24	0.560**	0.000	36	0.449**	0.000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.6 ثبات الدراسة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس (0.86)، ولمستوى ما وراء الذاكرة (0.89)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.4): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات		معامل الثبات
مستوى الضغط النفسي		0.864
ما وراء الذاكرة	الرضا عن الذاكرة	0.838
	قدرة الذاكرة	0.851
	استراتيجيات التذكر	0.822
	الدرجة الكلية	0.898

3.7 إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (382) استبانة.

3.8 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي؛ لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة و بياناتها، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t– test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

4.1 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة، وهو " **مستوى ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس** "، وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

4.2 نتائج أسئلة الدراسة

4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	أتمنى أن أملك ذاكرة قوية لتلافي الحرج	3.83	1.239	**عالية**
7	أشعر بالحزن الشديد عند نسيان الإجابة على سؤال من أسئلة الامتحان	3.73	1.328	**عالية**
17	أشعر بأني تحت ضغط لإنهاء الكثير من الامور	3.53	1.083	**متوسطة**
15	أعاني من عدم قدرتي في توزيع الوقت للقيام بمهامي اليومية	3.48	1.192	**متوسطة**
6	أشعر بالقلق من نسيان أغراضي الخاصة عند السفر	3.39	1.293	**متوسطة**
18	حينما يتحدث إلي الآخرون أجد ذهني مشغولاً بمواضيع أخرى	3.38	1.197	**متوسطة**
1	أشعر بانني محرج عند نسيان اسم شخص قابلته سابقاً	3.26	1.196	**متوسطة**
2	أشعر بعدم الرضا عن قدراتي بالتذكر	3.14	1.214	**متوسطة**
16	النتائج التي أحصل عليها لا تتناسب مع مجهودي المبذور.	3.14	1.127	**متوسطة**
14	أشعر بأن نتائجي الدراسية غير مناسبة للجهود المبذولة من قبلي	3.13	1.282	**متوسطة**
4	أتعرض إلى الحرج نتيجة نسيان أمور مهمة	3.12	1.144	**متوسطة**
5	لدي مشكلة في السيطرة على ترتيب أفكاري	2.95	1.236	**متوسطة**
13	أعتقد بان المشكلات التي تواجهني سوف تنتهي من تلقاء نفسها بعد وقت محدود	2.77	1.161	**متوسطة**
12	أجد صعوبة في تجميع الافكار للتعبير عن موضوع معين.	2.71	1.208	**متوسطة**
3	أتعرض إلى الضغط النفسي نتيجة الملاحظات التي أتلقاها بسبب ذاكرتي	2.66	1.199	**متوسطة**
11	أشعر بأن المحيطين بي يغضبون مني لعدم التذكر.	2.29	1.253	**منخفضة**
10	أتجنب الجلوس مع اصدقائي لكثرة انتقادهم لذاكرتي.	1.99	1.280	**منخفضة**
9	أشعر بالراحة النفسية عند تذكري للإجابات الامتحان بسرعة.	1.70	1.090	**منخفضة**
	الدرجة الكلية	**3.01**	**0.539**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.01) وانحراف معياري (0.539)، وهذا يدل على أن مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(13) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، و(3) فقرات جاءت بدرجة منخفضة، وحصلت الفقرة " أتمنى أن أملك ذاكرة قوية لتلافي الحرج " على أعلى متوسط حسابي (3.83)، ويليها فقرة " أشعر بالحزن الشديد عند نسيان الإجابة على سؤال من أسئلةالامتحان " بمتوسط حسابي (3.73)، وحصلت الفقرة " أشعر بالراحة النفسية عند تذكري للإجابات الامتحان بسرعة " على أقل متوسط حسابي (1.71)، يليها الفقرة " أتجنب الجلوس مع أصدقائي لكثرة انتقادهم لذاكرتي " بمتوسط حسابي (1.99).

4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الرضا عن الذاكرة	3.12	0.46	متوسطة
2	قدرة الذاكرة	3.15	0.79	متوسطة
3	استراتيجيات التذكر	3.11	0.80	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.12	0.58	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.12) وانحراف معياري (0.58) وهذا يدل على أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال قدرة الذاكرة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.15)، ويليه مجال الرضا عن الذاكرة، و يليه استراتيجيات التذكر بدرجة متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الرضا عن الذاكرة.

جدول (4.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرضا عن الذاكرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة لي.	3.72	1.125	**عالية**
1	أنا سعيد من قدرتي على التذكر.	3.68	1.123	**عالية**
4	ذاكرتي أفضل من ذاكرة معظم ممن هم في مثل سني.	3.29	1.161	**متوسطة**
9	أنا محرج من الآخرين من ضعف قدرتي على التذكر.	3.29	1.227	**متوسطة**
7	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي أخذت في التراجع والبطء.	3.01	1.192	**متوسطة**
11	أنا قلق حول عدم قدرتي على تذكر الأشياء.	2.98	1.265	**متوسطة**
6	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين أفضل مني.	2.96	1.186	**متوسطة**
5	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على عدم التذكر.	2.93	1.185	**متوسطة**
8	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيء ما.	2.93	1.193	**متوسطة**
3	عندما أنسى شيئاً أخشى أن يكون لدي مشكلة بالتذكر.	2.87	1.116	**متوسطة**
10	أنزعج من نفسي عندما أنسى أشياء مهمة.	2.68	1.241	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.12**	**0.46**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الرضا عن الذاكرة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.12) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أن مجال الرضا عن الذاكرة جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.3) أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(9) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة لي " على أعلى متوسط حسابي (3.72)، ويليها فقرة " أنا سعيد من قدرتي على التذكر " بمتوسط حسابي (3.68). وحصلت الفقرة " أنزعج من نفسي عندما أنسى أشياء مهمة " على أقل متوسط حسابي (2.68)، يليها الفقرة " عندما أنسى شيئاً أخشى أن يكون لدي مشكلة بالتذكر " بمتوسط حسابي (2.87).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال قدرة الذاكرة.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لقدرة الذاكرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أنسى موعداً مهما.	3.42	1.343	**متوسطة**
11	أنسى رقم هاتف أعرفه وأستخدمه دائماً.	3.37	1.419	**متوسطة**
6	تواجهني صعوبة في استخدام الكلمة التي أريدها أثناء المحادثة.	3.29	1.278	**متوسطة**
10	أنسى عيد ميلاد أو مناسبة سنوية أعرفها جيداً.	3.29	1.328	**متوسطة**
2	أنسى اسم شخص قابلته للتو.	3.24	1.276	**متوسطة**
5	أنسى ما كنت أنوي فعله.	3.21	1.262	**متوسطة**
8	أنسى أن أرسل رسالة في موعدها.	3.19	1.195	**متوسطة**
1	أشعر بالنسيان يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.	3.18	1.389	**متوسطة**
7	لم أتمكن من تذكر اسم شخص أعرفه منذ مدة القدرة.	3.16	1.167	**متوسطة**
3	اترك شيئاً ما كان من المفروض أن أحضره معي.	3.15	1.257	**متوسطة**
14	إن نسيت أن أشتري شيئاً كنت أنوي شراءه.	3.04	1.260	**متوسطة**
9	أنسى ما كنت أريد أن اقوله في أثناء حديثي.	3.03	1.211	**متوسطة**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	أذكر قصة أو نكتة أكثر من مرة لنفس الشخص لأني أنسى أني قد ذكرتها له.	2.93	1.302	**متوسطة**
15	أنسى بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً	2.91	1.199	**متوسطة**
13	أنسى مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	2.86	1.178	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.15**	**0.79**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال قدرة الذاكرة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.15)، وانحراف معياري (0.79) وهذا يدل على أن مجال قدرة الذاكرة جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " أنسى موعداً مهما " على أعلى متوسط حسابي (3.42)، ويليها فقرة " أنسى رقم هاتف أعرفه وأستخدمه دائماً " بمتوسط حسابي (3.37)، وحصلت الفقرة " أنسى مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام " على أقل متوسط حسابي (2.86)، يليها الفقرة " أنسى بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً " بمتوسط حسابي (2.91).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال استراتيجيات التذكر.

جدول (4.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التذكر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	أكتب ملاحظات أو مذكرات لنفسي غير لكي تذكرني بعمل شيء.	3.32	1.302	**متوسطة**
3	أستعرض الحروف الهجائية كي أرى أن كانت تذكرني باسم أو كلمة معينة.	3.26	1.324	**متوسطة**
8	أكتب أشياء في دفتر ملاحظاتي لكي أتذكرها.	3.25	1.349	**متوسطة**
5	أعددت قائمة مثل المواد الغذائية وقائمة بأشياء أريد فعلها.	3.22	1.301	**متوسطة**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	أتبع خطواتي لكي تتذكرني شيئاً	3.18	1.302	**متوسطة**
2	أكتب أشياء في مفكرتي كمواعيد أو أشياء أنا بحاجة لعملها	3.16	1.371	**متوسطة**
4	أردد اسم شيء ما بصوت مرتفع كي أتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	3.09	1.280	**متوسطة**
7	اكرر شيئاً ما بيني وبين نفسي لفترات طويلة لكي أتذكره.	2.97	1.274	**متوسطة**
1	أطلب من شخص أن يساعدني في تذكر شيء أو أن يذكرني بفعل ما.	2.83	1.255	**متوسطة**
6	أضع شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرني بعمل شيء.	2.82	1.271	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.11**	**0.80**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال استراتيجيات التذكر، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.11) وانحراف معياري (0.807)، وهذا يدل على أن مجال استراتيجيات التذكر جاء بدرجة متوسطة.

كما تشير النتائج في الجدول رقم (4.5) على أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " أكتب ملاحظات أو مذكرات لنفسي غير لكي تذكرني بعمل شيء " على أعلى متوسط حسابي (3.32)، ويليها فقرة " أستعرض الحروف الهجائية كي أرى أن كانت تذكرني باسم أو كلمة معينة " بمتوسط حسابي (3.26)، وحصلت الفقرة " أضع شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرني بعمل شيء " على أقل متوسط حسابي (2.82)، يليها الفقرة " أطلب من شخص أن يساعدني في تذكر شيء أو أن يذكرني بفعل ما " بمتوسط حسابي (2.83).

4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق في متوسطات مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة وهي: الجنس، المستوى الدراسي، الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس. الجدول رقم (4.6).

جدول (4.6): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الرضا عن الذاكرة	ذكر	233	3.0987	.450940	1.331	0.184
	أنثى	149	3.1629	.473350		
قدرة الذاكرة	ذكر	233	3.0263	.799090	3.923	0.000
	أنثى	149	3.3468	.745760		
استراتيجيات التذكر	ذكر	233	3.0309	.829770	2.423	0.014
	أنثى	149	3.2349	.757750		
الدرجة الكلية	ذكر	233	3.0497	.589360	3.461	0.001
	أنثى	149	3.2595	.559200		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.461) ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد فروق في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الرضا عن الذاكرة، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي".

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي، الجدول رقم (15.4).

جدول (4.7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن الذاكرة	سنة أولى	53	3.1201	.371320
	سنة ثانية	104	3.1023	.470710
	سنة ثالثة	123	3.1168	.449530
	سنة رابعة	102	3.1560	.506460
قدرة الذاكرة	سنة أولى	53	3.2340	.804860
	سنة ثانية	104	3.0859	.872330
	سنة ثالثة	123	3.1599	.722660
	سنة رابعة	102	3.1647	.790860
استراتيجيات التذكر	سنة أولى	53	3.0623	.698410
	سنة ثانية	104	3.0904	.902050
	سنة ثالثة	123	3.1407	.764140
	سنة رابعة	102	3.1196	.819330
الدرجة الكلية	سنة أولى	53	3.1515	.520030
	سنة ثانية	104	3.0921	.627670
	سنة ثالثة	123	3.1414	.565030
	سنة رابعة	102	3.1495	.605640

يلاحظ من الجدول رقم (4.7) وجود فروق ظاهرية في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.8):

جدول (4.8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الرضا عن الذاكرة	بين المجموعات	.1610	3	.0540	.2510	.8600
	داخل المجموعات	80.551	378	.2130		
	المجموع	80.712	381			
قدرة الذاكرة	بين المجموعات	.8340	3	.2780	.4400	.7250
	داخل المجموعات	238.949	378	.6320		
	المجموع	239.783	381			
استراتيجيات التذكر	بين المجموعات	.2860	3	.0950	.1450	.9330
	داخل المجموعات	248.212	378	.6570		
	المجموع	248.498	381			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.2270	3	.0760	.2190	.8830
	داخل المجموعات	130.637	378	.3460		
	المجموع	130.864	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.219) ومستوى الدلالة (0.883)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية ".

تم فحص الفرضية الصفرية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية. الجدول رقم (4.9).

جدول (4.9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية.

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الرضا عن الذاكرة	علمية	154	3.1747	.493520	1.784	0.075
	إنسانية	228	3.0893	.434100		
قدرة الذاكرة	علمية	154	3.1186	.823410	0.661	0.509
	إنسانية	228	3.1734	.773380		
استراتيجيات التذكر	علمية	154	3.0247	.841130	1.711	0.088
	إنسانية	228	3.1684	.780690		
الدرجة الكلية	علمية	154	3.1097	.626130	0.599	0.549
	إنسانية	228	3.1463	.558320		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.599)، ومستوى الدلالة (0.549)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق في متوسطات مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، المستوى الدراسي، الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس. كما يظهر في الجدول رقم (4.10).

جدول (4.10): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	233	3.07	0.55	2.947	0.003
أنثى	149	2.90	0.49		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.947) ومستوى الدلالة (0.003)، أي أنه توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي ".

ولفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي، كما يظهر في الجدول رقم (4.11).

جدول (4.11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	53	2.9140	.536820
سنة ثانية	104	3.0684	.545720
سنة ثالثة	123	3.0113	.455910
سنة رابعة	102	2.9995	.622850

يلاحظ من الجدول رقم (4.11) وجود فروق ظاهرية في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، كما يظهر في الجدول رقم (4.12):

جدول (4.12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.8540	3	.2850	.9760	.4040
داخل المجموعات	110.199	378	.2920		
المجموع	111.053	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.976) ومستوى الدلالة (0.404)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية ".

تم فحص الفرضية الصفرية السادسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية، كما يظهر الجدول رقم (4.13).

جدول (4.13): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية.

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
علمية	154	2.9383	.572390	2.148	0.032
إنسانية	228	3.0587	.512370		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.148)، ومستوى الدلالة (0.032)، أي أنه توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق لصالح الكليات الانسانية، وبذلك تم رفض الفرضية السادسة.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الضغط النفسي و ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى الفرضية التالية:

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين درجة الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون(ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، بين مستوى الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (4.14): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين مستوى الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
الضغط النفسي	الرضا عن الذاكرة	-0.465	*0.000
	قدرة الذاكرة	-0.536	*0.000
	استراتيجيات التذكر	-0.416	*0.000
	الدرجة الكلية	-0.573	*0.000

يلاحظ من الجدول (4.15) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.573-)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين مستوى الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، حيث تبين وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنه كلما زاد مستوى الضغط النفسي قلل ذلك من مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، والعكس صحيح.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

في هذا الفصل قامت الباحثة بعرض مناقشة النتائج وفق نفس التسلسل والترتيب الذي عرضت فيه النتائج في الفصل الرابع، وفي نهاية هذا الفصل خرجت الباحثة بعدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

5.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس؟

يلاحظ من الجدول (4.1) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.13) وانحراف معياري (0.586) ، وهذا يدل على أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة

القدس جاء بدرجة متوسطة، ولقد حصل مجال قدرة الذاكرة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.15)، ويليه مجال الرضا عن الذاكرة،و يليه استراتيجيات التذكر وبدرجة متوسطة.

تعزو الباحثة عدم وجود مستوى مرتفع في ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس في أن الطلاب يأتون إلى الجامعة ولديهم معرفة ما وراء معرفية و عددهم قليل، و يتضح من ذلك أن لدهيم معرفة قليلة حول الاستراتيجيات والمهمات المختلفة، إضافة إلى تدني المعرفة الدقيقة حول ذاكرتهم وأنفسهم.

5.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس؟

يلاحظ من الجدول (4.2) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.01) وانحراف معياري (0.539)، وهذا يدل على أن مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة، وبالنسبة للفقرات؛ فقد حصلت الفقرة " أتمنى أن أملك ذاكرة قوية لتلافي الحرج " على أعلى متوسط حسابي (3.83)، ويليها فقرة " أشعر بالحزن الشديد عند نسيان الإجابة على سؤال من أسئلة الامتحان " بمتوسط حسابي (3.73)، وحصلت الفقرة " أشعر بالراحة النفسية عند تذكري لإجابات الامتحان بسرعة " على أقل متوسط حسابي (1.71)، يليها الفقرة "أتجنب الجلوس مع اصدقائي لكثرة انتقادهم لذاكرتي " بمتوسط حسابي (1.99).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن موضوع ما وراء الذاكرة يعد مطلباً جوهرياً في العملية التعليمية، وحتى يحقق الطالب الهدف من معلمه الجامعي والحصول على الشهادة الجامعية بدرجة جيدة جدا أو أعلى من ذلك، فهو بحاجة لمضاعفة جهده،والبحث الدائم والتفكير باستراتيجيات ومتطلبات تساعده على تحقيق المهام الدراسية المطلوبة منه، وكذلك بحاجة للتفكير لإيجاد المشكلات التي تواجهه لتحمل الضغط والعبء الدراسي؛ مما يؤدي إلى آثار نفسية: كالتوتر النفسي،أو اضطرابات الذاكرة ، والضغط النفسي عند الطلبة على أعلى متوسط حسابي، مثل فقرة " أتمنى أن أملك ذاكرة قوية لتلافي الحرج"، وهذا يدل على أن الطالب الجامعي يقيس مستوى راحته النفسية بمستوى الذاكرة لديه، ويدل على ذلك أيضا الفقرة التي تناولت " أشعر بالحزن الشديد عند نسيان الإجابة على سؤال من أسئلة الامتحان"، و

أيضا هناك بعض الفقرات دلت على أن موضوع ما وراء الذاكرة يترك نفسية اجتماعية سلبية، مثل فقرة " أتجنب الجلوس مع أصدقائي لكثرة انتقادهم لذاكرتي".

5.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، المستوى الدراسي، الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

يلاحظ من الجدول رقم (4.5) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.461)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد فروق في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث،أي أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى الإناث أعلى من الذكور, وكذلك للمجالات ما عدا مجال الرضا عن الذاكرة، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الفروق بين الجنسين في الأداء على المهام الخاصة بالذاكرة تعزى إلى المعرفة، أو الاعتقاد حول الذاكرة وما وراء الذاكرة، حيث أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة، وهن أكثر قلقاً على الذاكرة، و أقل ثقة بإجابتهن في مهمات الاسترجاع أكثر من الذكور، وذلك بالرجوع للدراسات السابقة.

فيما اختلفت النتيجة في دراستي مع دراسة فضل (2011)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في حين في دراستي كانت الفروق لصالح الاناث.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى للمستوى الدراسي.

بخصوص الفروق في مستوى ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير المستوى الدراسي، فيلاحظ من الجدول رقم (4.6) الذي أظهر وجود فروق دالة إحصائياً في ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، كما يظهر في الجدول رقم (4.7) الذي بين أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.219) ومستوى الدلالة (0.883)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن موضوع ما وراء الذاكرة غير متعارف عليه وغير موجود ضمن المساقات والمواد التدريبية في جامعة القدس، وعدم تناول هذا الموضوع بشكل أساسي وهام لتدريب الطلبة عليه، وجعلهم على دراية تكفيه بأهمية معرفتهم عن ما وراء الذاكرة، وأدى ذلك إلى عدم وجود ارتباط بين موضوع ما وراء الذاكرة والمستوى الدراسي عند الطلبة، وبالاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة لم يتم ذكر متغير المستوى الدراسي ضمن المتغيرات التي تتناول موضوع ما وراء الذاكرة.

لم تشر دراسات بشكل مباشر لمتغير المستوى الدراسي.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الكلية.

أما بخصوص الفروق في مستوى ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير الكلية فيلاحظ من الجدول رقم (4.8) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.599)، ومستوى الدلالة (0.549) أي أنه لا توجد فروق في ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وتعزو الباحثه هذه النتيجة إلى أن موضوع ما وراء الذاكرة يرتبط بالقدرات العقلية الفردية لدى الشخص، وقدرته على تطوير ذاته وذاكرته ضمن أنشطة عقلية لا منهجية، وحسب معرفته الشخصية بالموضوع، ولا يرتبط موضوع ما رواء الذاكرة بتخصص الطالب أو كليته، والدليل على هذا أن إجابة السؤال في الأول في أن مستوى ما وراء الذاكرة جاءت بدرجة متوسطة لجميع الطلبة، باختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية،ولم تتميز عن غيرها في نتائج الدراسة.

و اختلفت نتيجة دراستي مع دراسة أبي غزالة (2007) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لصالح الكليات العلمية،بينما كانت الفروق في دراستي لصالح الكليات الإنسانية بالإضافة لدراسة (local2004).

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، المستوى الدراسي، الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة تبعا لمتغير الجنس حسب المعطيات الواردة في الجدول رقم (4.9)، أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.947)، ومستوى الدلالة (0.003)، أي أنه توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، أي أن الطلبة الذكور لديهم ضغط نفسي أكبر من الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجه إلى أن الذكور يتحملون مسؤولية أكثر من الإناث في مجتمعنا الفلسطيني خاصة، وفي المجتمع العربي عامة، وذلك من حيث الأعباء الحياتية، وما يحلق بالذكور من ضغوط حياتية أكبر من قدراتهم وطاقتهم؛ نتيجة للظروف الاقتصادية والسياسية السائدة، فهم يتحملون أعباء

السكن والمعيشة، كما تفرض العادات والتقاليد على الشباب أن يتحملوا أعباء الزواج وتكاليفه؛ مما يزيد مسؤولياتهم وأعباءهم ، وفي الوقت ذاته فإن الفتيات تعاني من الظروف نفسها، ولكن بنسبة أقل مما يعانيه الشباب، ومما يساعدهم على ذلك ويخفف من الضغوط النفسية وجود طمأنينة على مستقبلها أكثر من الذكور، حيث أن أحلام معظم الفتيات تتمثل في الاستقرار والزواج، بينما يسعى الشاب لبناء مستقبله و الاستعداد للزواج، وبعد الزواج يصبح أيضا هو المسؤول عن هذه الأسرة، بالإضافة إلى العادات والتقاليد في المجتمع التي تحمل الرجل كامل المسؤولية داخل الأسرة مما يزيد لديه من ضغوطه النفسية.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الدراسي.

يلاحظ من الجدول رقم (4.10) وجود فروق ظاهرية في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، كما يظهر في الجدول رقم (4.11) الذي يبين أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.976) ومستوى الدلالة (0.404)،وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)،أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

تعزو الباحثة –وبالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة– إلى أن النتيجة غير منطقية، حيث كانت النتيجة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث تتعارض مع ما يؤكده علماء النفس والباحثون في هذا المجال، حيث أن الضغط النفسي يزيد بزيادة الأعباء والمهام الدراسية، و أن الطالب في جامعة القدس وغيرها من الجامعات تختلف أعباؤه و تزداد المهام المطلوبة منه، فمستوى السنة الأولى والثانية يختلف عن مستوى السنة الرابعة أو الخريج، ومن تجربتي الشخصية وتجارب الطلاب الخريجين فإن طالب مستوى السنة الرابعة لديه ضغوط و أعباء أكثر بكثير من طالب السنة الأولى.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى المستوى الكلية.

يلاحظ من الجدول (4.12) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.148)، ومستوى الدلالة (0.032)، أي أنه توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وبذلك تم رفض الفرضية السادسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن السبب في وجود الاختلاف والفروق في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس، والتي تعزى لمتغير الكلية سبب منطقي من حيث أن كل تخصص أو كل كلية لها أعباؤها ومتطلباتها المختلفة عن الأخرى، فطالب كلية العلوم الإنسانية يتحمل أعباء ومسؤوليات ومهاما تختلف عن طالب أي كلية أخرى، وهذا على سبيل المثال وليس الحصر، و لذا جاءت النتيجة في دراستي لصالح الكليات الإنسانية، و ربما يرجع لأسباب تتعلق بزخم المواد والمساقات المطروحة، أو لأسباب تتعلق بأسلوب المعاملة وكيفيتها من قبل الهيئة التدريسية بالكلية مع الطلاب.

وبالتأكيد هناك عوامل يجب البحث فيها في الدراسات القادمة، و إظهارها ومعرفتها، و التي ساهمت في زيادة نسبة الضغط النفسي لدى الطلبة.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى الفرضية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الضغوط النفسية وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس.

يلاحظ من الجدول (4.13) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.573−)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية القائلة: بعدم ووجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a\leq0.05$) بين مستوى الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، حيث تبين وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنه كلما زاد مستوى الضغط النفسي قلل ذلك من مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس، والعكس صحيح.

بالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة، أرى أن ظاهرة الضغط النفسي ناتجة عن عدم قدرة الفرد على مجارات الأحداث أو التغيرات التي تحدث في حياته الشخصية أو في محيط بيئته، مما يخلق لديه حالة من عدم الاتزان النفسي، وتؤثر سلباً على تحقيق أهدافه وتؤدي إلى تغيرات في العمليات العملية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالذاكرة وما وراء الذاكرة، وبما أن الضغط النفسي يؤثر على استجابة الفرد و سلوكه، فهو أيضاً يؤثر بشكل كبير على الانتباه والإدراك لديه، و هما يعدان من أهم العمليات العقلية، و يرتبطان بمفهوم ما وراء الذاكرة، مما يجعل النتيجة لهذا السؤال منطقية، حيث كلما زاد مستوى الضغط النفسي قلل من مستوى ما وراء الذاكرة لدى الطلبة، والعكس صحيح؛حيث كلما قل مستوى الضغط النفسي زاد مستوى أداء الذاكرة.

وتعزو الباحثة أن قلة الضغط والراحة النفسية تحسن من أداء الفرد، وتجعله قادراً على العطاء المتميز والاستخدام الصحيح والفعال لجميع قدراته، سواء أكانت الجسدية أو العقلية.

5.2 التوصيات

ومن التوصيات التي أوصت بها الدراسة:

- ضرورة رصد إدراكات الطلبة لمصادر الضغوط النفسية؛ لما لها من تأثير متوقع في الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلبة.
- والعمل على تخفيف من مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة.
- وتخصيص حصص دراسية لتدريب الطلبة، وخاصة الذكور، على مهارات ما وراء الذاكرة وكيفية استخدام استراتيجات التذكر.
- والكشف عن منخفضي التحصيل الدراسي وتعريضهم للبرنامج التدريبي، وملاحظة تقدمهم في المستوى الدراسي بعد برنامج مهارات ما وراء الذاكرة.

المراجع:

المراجع والمصادر العربية:

إبراهيم، منى توكل السيد (2012). **فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الابداعي لدى طالبات الجامعة.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

أبو جادو، صالح محمد علي ونوقل، محمد بكر (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق.** دار المسيرة. عمان.

أبو حطب، صالح (2003). **الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى. غزة.

أبو زيد. خضر مخيمر (2008). فاعلية التدريب على استراتيجيات ماوراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها في التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء الوظيفي لدى طلبة كلية التربية، **المجلة العلمية بكلية التربية**، جامعة اسيوط 4 (1) 81-108.

أبو غزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الإكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، 3 (1)، 89-105.

بخش، أميرة. (2007). **أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البرعاوي، أنور (2001). **الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية. غزة – فلسطين.

بشارة، موفق وعطيات. خالد (2010). أثر مقدار العلومات في تنمية ماوراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية) 24 (3)، 633- 728.

البقيعي. نافز أحمد عبيد (2013). ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية وكالة الغوث، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 14(3)، 319-358.

البنا، أنور (2008). المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى في محاظات غزة. دراسة استطلاعية، بحث منشور، **مجلة جامعة الأقصى**، 12 (2) 98- 108.

بهجات، رفعت محمود (1998). فاعلية استخدام التعلم فوق المعرفي في تدريس التربية الغذائية على تنمية المفاهيم الغذائية والوعي بالسلوك الغذائي الجيد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. **مجلة كلية التربية بسوهاج**، (14) 253-288.

بيومي، ياسر عبد الرحيم و الجندي، حسن عوض (2013). **أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسالة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطة.

الجبوري، عبد الحسين (2007). **قياس الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة التربية العملية في كلية تربية ابن رشد**. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.

الجراح، عبد الناصر و عبيدات،علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (2) 145-162.

جرير، سارا زيف (2008). **إدارة الضغوط من أجل النجاح**. ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير.

جمعة سيد يوسف (2007). **إدارة الضغوط**. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث – كلية الهندسة – جامعة القاهرة.

جودة، أمال عبد القادر. (2004). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول"التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة،5 (23) -124-163.

حراحشة، أحمد محارب (2003). **الضغوط النفسية واستراتيجيات التوافق لدى أخوة المعاقين في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حسين، طلعت، وحسن سعيد (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. ط1، دار الفكر، عمان.

الحموري، فراس (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** – العلوم الإنسانية – مجلد 25،(6) 1464– 1488.

دروزة، أفنان (2004). **أساسيات في علم النفس التربوي**. استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم " دار الشروق، عمان.

رجاء، مريم، (2007). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، دراسة على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد الخامس، العدد الأول، ص145–172.

الرشيدي، هارون توفيق (1999). **الضغوط النفسية وطبيعتها ونظرياتها برنامج لمساعدة الذات في علاجها**. الانجلو المصرية، القاهرة.

رضوان، سامر. (2007). **الصحة النفسية**. ط1. دار المسيرة، عمان.

رياض، الشيخ. سليمان الخضري (1993). مهارات التعلم والاستنكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. جامعة قطر، **مركز البحوث التربوية**، العدد(1) (9 –137).

زكري. نوال بنت محمد عبد الله (2008). ما وراء الذاكرة و استراتيجيات التذكر ووجهة الضبط، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الزيات، مصطفى فتحي (1998). **سيكولوجية التعلم والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار**. الطبعة 1، القاهرة. دار النشر للجامعات.

زيتون. حسن وكمال (2006). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، إيمان، (1995). **علاقة كل من الرضا المهني ومستويات الضغوط النفسية للمعلم بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، مصر (40).

سالمان، أسامة (2011). استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مادة البلاغة، والأداء اللغوي. **مجلة بحوث التربية النوعية**، 23 (1)، 32-80.

سيد إمام مصطفى (2000). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الاكاديمية. مغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط. **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة العدد 33، الجزء(1) (63-91).

الشاوي، سليمان (2010). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (118) 287- 311.

الشرقاوي، أنور محمد (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر**. الطبعة 2، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الشريف صلاح الدين وسيد. إمام مصطفى (1999). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط 15، الجزء (2) 298-330.

الشريف،صلاح الدين وسيد، إمام مصطفى (2000). مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية. **مجلة التربية**، جامعة أسيوط، العدد 1 (16)، 30-59.

شقير، زينب. (2003). **مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية – سعودية)**. ط3. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الصبوة، محمد نجيب (1997). **علم النفس البيئي التلوث الكيميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى بعض عمال الصناعة**. دار الفكر العربي، القاهرة.

الضوي، محسوب عبد القادر وحساني، ممدوح كامل (2005). تأثير موضوع الضبط وأساليب العزو والخجل في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة. **مجلة كلية التربية**، 2 (58) 71-121.

الطوباسي، فواز مصطفى (2004). **أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

عبد الفتاح، فوقية (2005). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد القادر، رسمية (2008). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في محافظات شمال فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، عدد (13)، 155-197.

العتوم، عدنان(2004). علم **النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن عمان.

عثمان، فاروق (2001). **القلق، وإدارة الضغوط النفسية**. دار الفكر العربي. القاهرة.

عثمان، ماجد (2004). **أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأزهر. مصر.

العدل، عادل محمد؛ وعبد الوهاب، صلاح شريف (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. **مجلة كلية التربية** (التربية وعلم النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(27)، 59-88.

العزام، عبد الناصر؛ وطلافحة، مصعب (2012). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير منشورة، كلية إربد، جامعة البلقاء التطبيقية.

العزة، سعيد (2001). **التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة. عمان.

عسكر،علي. (2003). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. ط3. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

العفيفي، منال شمس الدين (2006). عل**اقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

العلمي، دلال، (2003). **التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التكيف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عيسى، ماجد محمد عثمان (2004). **أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

غانم، محمد (2006). **الضغوط الاجتماعية والنفسية لدى الطفل**. المكتبة المصرية. الإسكندرية، القاهرة.

الغرير، أحمد؛ وأبو أسعد، أحمد (2009). **التعامل مع الضغوط النفسية**. دار الشروق للنشر والطباعة. عمان، الأردن.

فاروق، فاتن (2013). المعتقدات المعرفيه وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية. كلية التربية، جامعة الزقازيق. **دراسات عربية في علم النفس التربوي**، 12 (3) 363-411.

الفرماوي، حمدي علي؛ وحسن، وليد رضوان (2004). **الميتا معرفية**. الطبعة 1، القاهرة. مكتبة الإنجلو المصرية.

فضل، بكر (2012). **فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي، العراق.

قبلان، صبحي؛ والعبادي، عباس (2009). أثر برنامج إرشادي معرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في محافظة جرش. **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية – جامعة الزقازيق. 43.(80) 89- 98.

كامل، سهير (1998). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية.

الكردي، فوزية (2012). الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى أفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

الكيال، مختار (2006). **أثر مقدار ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية** "**دراسة تجريبية**". المؤتمر السابع للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة العين (52-65).

محتسب، منى (2008). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

المساعيد، أصلان صبح (2007). تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة الملك سعود**، 3(20)، 851-884.

مسعود، عبد الحميد حجو (2002). الضغوط النفسية لدى المعلم الفلسطيني في ضوء نظرية ماسلو. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية جامعة عين شمس.

المشاعلة، مجدي (2006). **تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب في تنمية ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المشعان، عويد سلطان (2002). العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد18،عدد1.342-363.

النابلسي، محمد (2001). **العلاج النفسي للأسرة وضحايا العدوان**. ط1. مركز الدراسات النفسية والنفسية – الجسدية، بيروت.

نجاتي، أمل سليمان حافظ (2002). **ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتها بالاستدعاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة عين شمس.

النجار، حسني زكريا السيد (2007). **أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

النرش، هشام إبراهيم (2008). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الاكاديمي وماوراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 2 (39)، 925-951.

نشواتي، عبد المجيد(1996). **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة. بيروت.

نصيرة، طالح (2011). **أثر ضغوط الحياة على الاتجاهات نحو الهجرة إلى الخارج (دراسة ميدانية للطلبة المقبلين على التخرج)**. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر.

ياغي شاهر (2006). الضغوط النفسية لدى العمال في قطاع غزة وعلاقتها بالصلابة النفسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية غزة , فلسطين.

يحيى، ندى (1998). **مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح. نابلس.

يوسف، جمعة. (2004). **إدارة ضغوط العمل "نموذج للتدريب والممارسة" رؤية نفسية.** ط1. إيتاراك للنشر والتوزيع، مصر.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Barry, L., Hudley, C., Kelly, M., & Cho, S. (2009). Differences in self-reported disclosure of college experiences by first-generation college student status. **Adolescence**, 44(173), 55.

Bell, L. & Mather, M. (2005). Traditional evaluation the memory and the power on the recollection. **Journal of Memory and Language**. 57(2). 163-176.

Buunk, P., & Hoorens, V. (1992). Social support and stress:The role of social comparison and social exchange processes. **British Journal of Clinical Psychology**, 31, 445-457.

DeMarie, A. & Ferron, J. (2003). (Capacity. strategies. And metamemory: tests of a three–factor model of memory development). **Journal of experimental child psychology**, 84 (3). 167 – 193.

Dixon, A.(1989). Questionnaire research metamemory and aging: Issues ofstructure and function, In L. W. Poon, D. C. Rubi, & B. A. Wilson (Eds), **Everyday cognition in adulthood and late Life** (394-415), New York: Cambridge University Press.Gerontology, 23 (2), 115-129.

Dolores , H. (2008). Is Working Memory Capacity Diminished In Student With Low Academic Achievement. **volumelly**, issue 9, p:1979 -2170

Dubrin, A. (1990). **Effective businss psychology**.3 rd ed, Englewood cliffs; prentice- Hall international, Inc. P. 177.

Ellis, H., & Hunt, R (1993). **Fundamental of cognitive psychology**.(5th ed.). Madison: Brown & Benchmark Publishers.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive. Developmental Inquiry. **Psychological Association**,34 (10),900-911.

Hultsch, D. Hertzog. C. & Dixon, R. (1987). Age difference in metamemory: Rseolving the consistencies. **Canadian Journal of Psychology**. (41). 193 – 208

Hultsch, D.F., Hertzog, C., & Dixon, R.A. (1987). Age Differences in Metamemory: Resolving in Inconsistencies. **Canadian Journal of Psychology**, 41, 193-208.

Jonsson, F. (2005): **Olfactory metacognition**: A metamemory

Kellogg, R. (1995). **Cognitive Psychology**. London, Stage Publications Ltd.

Ketler, M. & Sapir, S. (2006). **Activation of the memory in activationof form`s turned the letters in front of the children in gardens children**. ERIC. EJ752972

kobasa, C (1982). Commiment and voping in stress resistance among lawyers. **Journal of Personality and Social Psycchology**.42,4.707-717.

Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence The Role of Coping and Social Support. **The Journal of Early Adolescence**,29(3), 333-356.

Lazarus, R. (1993) Coping theory and research ; past. present. Future. **Psychosomatic Medicine** ,55,234-247.

Matteson , M. and Ivancevich J. (1987). **Controlling work stress**. Sanfrancisco: Jossey- Bass. P. 39.

McCarthy., Fouledi, R., Juncker,B.,Matheny,K.(2006). Psycholgical resources as stress Buffers ,Their relationsuip To university students anxiety and depression. **Journal of college counseling**,9(2),99-110.

McDougall, G (1994). predictors metamemory in old adult s. **Nursing Research**.(42) 212-219.

Miszczak, L. Gould, O. & Tychynski, D. (1999): **Metamemorypredictors of prospective and retrospective.**

Muller, K. (2006): Metamemory: Exploring the under confidence-with-practice effect in judgments of learning a thesis submitted to the Department of Psychology, **Master Thesis**, Florida State University, College of Arts & Sciences.

Myers, D. (1996). **Exploring Psychology**. 3rd edition , New York: Worth publishers.

Nelson, T & Narens, L. (1990). Metamemory: a theoretic cal frame work and new findings. **The Psychology of learning and motivation**. (26) 125-322.

Palmer, A., & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. **Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy**/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie,43(3).212- 198

Pannu, J. & Kaszniak, A. (2005): Metamemory Experiments in Neurological Populations: A Review. **Neuropsychology Review**, 15 (3),105-130.

Parkin, A. (1993). **Memory phenomena experimental and theory**. Black – Well. U.S.A.perspective on odor naming. Acta universitatisupsaliensis, Uppsala. Sweden, Digital comprehensivesummaries of Uppsala dissertations, faculty of socialscience.

Pierce, S. & Lange, G. (2000). Relationships among metamemory, motivation and memory performancein young school- age children. **British journal of developmental psychology,**(18). 121-135.

Pressley, M. (1982). Elaboration and memory development. **Child Development**,53, 296-309.

Pressley. M & Meter , P. (1994). **What is memory development of? Theory of memory and cognitive development Theoretical aspects of memory**. Roultedge. London.

Remer, K. & Beversdorf, D.(2010). Effects of Naturalistic Stressors on Cognitive Flexibility and Working Memory Task Performance. **Neurocase,** Psychology.Press, 16(4), 293- 300.

Renner, K. H., & Beversdorf, D. Q. (2010). Effects of naturalistic stressors on cognitive flexibility and working memory task performance. **Neurocase**,16(4), 293-300.

Schafer, W. (1992). **Stress Managment for wellness**, 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Sely H(1982). **History ans Persent status of stress Concept (in) Coldberg and brezintz**. (Ed) Handbook of stress: Theoretical and Clinical Aspect. New York: Free Press.

Stober, J. & Esser, K. (2001): Test anxiety and metamemory: general preference for external over internalinformation. **Personality and Individual Differences**. 30, 775-781.

Tanaka, M., Fukuda, S., Mizuno, K., Kuratsune, H., & Watanabe, Y. (2009). Stress and coping styles are associated with severe fatigue in medical students. **Behavioral Medicine**, 35(3), 87-92.

Troyer, A. & Rich, J. (2002). Psychological Properties of a new metamemory questionnaire for older adults. **Journal of gerontology psychological science**. (57). 19 – 27.

Verhaghen, P. (1993). Memory training in the community evaluation by participants and effect of Metamemory. **Educational gerontology,** (19). 25 – 34.

Verplanken, B., Friborg, O., Wang, C. E., Trafimow, D., & Woolf, K. (2007). Mental habits: Metacognitive reflection on negative self-thinking. **Journal of Personality and Social Psychology**, 92(3), 526.

Waldrop, M.M. (1987). **The workings of working memory**. Science, 237, 1564 – 1567.

Wellman, H. M. (1977). Tip of the Tongue and Feeling of Knowing Experiences: A Developmental Study of Memory Monitoring. **Child Development**, 48, 13-21.

Yussen, R., & Berman, L. (1981). Memory predictions for recall and recognition in first-, third-, and fifth-grade children. **Developmental Psychology**, 17, 224-229.

الملاحق

ملحق (1): قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	د.اياد الحلاق	علم نفس	جامعة القدس
2	د.فدوى حلبية	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس
3	د.سهيرالصباح	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس
4	د.تيسيرعبدالله	علم نفس	جامعة القدس
5	د.نبيل عبدالهادي	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس
6	د.محسن عدس	اساليب تدريس	جامعة القدس
7	د.ابراهيم عرمان	اساليب تدريس	جامعة القدس
9	د.محمد عكة	علم نفس	الجامعة الاهلية

ملحق (2): مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس الضغوط النفسية للطلبة

عزيزي الطالب/ ة

بغرض الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس **الضغط النفسي وما وراء الذاكرة** لدى طلبة جامعة القدس، لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة (×) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباقه عليكم.

علماً إن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الدراسي ☐ سنة اولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة

الكلية ☐علمية ☐ انسانية

ولكم وافر الاحترام والتقدير

الباحثة هنادي جوابرة

مقياس الضغط النفسي و مقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	الفقرات التي تقيس الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس	مستوى الضغط النفسي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	اشعر بانني محرج عند نسيان اسم شخص قابلته سابقاً					
2	اشعر بعدم الرضا عن قدراتي بالتذكر					
3	اتعرض الى الضغط النفسي نتيجة الملاحظات التي أتلقاها بسبب ذاكرتي					
4	اتعرض الى الحرج نتيجة نسيان امور مهمة					
5	لدي مشكلة في السيطرة على ترتيب افكاري					
6	اشعر بالقلق من نسيان اغراضي الخاصة عند السفر					
7	اشعر بالحزن الشديد عند نسيان الاجابة على سؤال من اسئلة الامتحان					
8	اتمنى ان املك ذاكرة قوية لتلافي الحرج					
9	اشعر بالراحة النفسية عند تذكري للإجابات الامتحان بسرعة .					
10	اتجنب الجلوس مع اصدقائي لكثرة انتقادهم لذاكرتي .					
11	اشعر بأن المحيطين بي يغضبون مني لعدم التذكر.					
12	اجد صعوبة في تجميع الافكار للتعبير عن موضوع معين .					
13	اعتقد بان المشكلات التي تواجهني سوف تنتهي من تلقاء نفسها بعد وقت محدود .					
14	اشعر بان نتائجي الدراسية غير مناسبة للجهود المبذولة من قبلي					
15	اعاني من عدم قدرتي في توزيع الوقت للقيام بمهامي اليومية					
16	النتائج التي احصل عليها لا تتناسب مع مجهودي المبذور .					
17	شعر بأني تحت ضغط لأنهاء الكثير من الامور					
18	حينما يتحدث الي الاخرون اجد ذهني مشغولاً بمواضيع أخرى					

الرقم	الفقرات التي تقيس ماوراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس	مستوى ماوراء الذاكرة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الرضا عن الذاكرة						
1	أنا سعيد من قدرتي على التذكر					
2	أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة لي					
3	عندما أنسى شيئاً أخشى أن يكون لدي مشكلة بالتذكر					
4	ذاكرتي افضل من ذاكرة معظم ممن هم في مثل سني					
5	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على عدم التذكر					
6	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين افضل مني .					
7	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي أخذت في التراجع والبطء.					
8	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيئاً ما.					
9	أنا محرج من الاخرين من ضعف قدرتي على التذكر.					
10	أنزعج من نفسي عندما أنسى اشياء مهمة .					
11	أنا قلق حول عدم قدرتي على تذكر الاشياء					
قدرة الذاكرة						
12	اشعر بالنسيان يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.					
13	انسى اسم شخص قابلته للتو.					
14	اترك شيئاً ما كان من المفروض أن احضره معي .					
15	انسى موعداً مهما.					
16	انسى ما كنت انوي فعله					
17	تواجهني صعوبة في استخدام الكلمة التي اريدها أثناء المحادثة.					
18	لم اتمكن من تذكر اسم شخص اعرفه منذ مدة القدرة.					
19	انسى أن ارسل رسالة في موعدها.					

الرقم	الفقرات التي تقيس ماوراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس	مستوى ماوراء الذاكرة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
20	انسى ما كنت اريد أن اقوله أثناء حديثي.					
21	انسى عيد ميلاد أو مناسبة سنوية اعرفها جيداً.					
22	انسى رقم هاتف اعرفه واستخدمه دائماً.					
23	اذكر قصة أو نكته أكثر من مرة لنفس الشخص لأني انسى أني قد ذكرتها له.					
24	انسى مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.					
25	ان نسيت أن اشتري شيئاً كنت أنوي شراءه.					
26	انسى بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً					
استراتيجيات التذكر						
27	اطلب من شخص أن يساعدني في تذكر شيء أو أن يذكرني بفعل ما.					
28	اكتب أشياء في مفكرتي كمواعيد أو أشياء أنا بحاجة لعملها					
29	استعرض الحروف الهجائية كي ارى إن كانت تذكرني باسم أو كلمة معينة.					
30	أردد اسم شيء ما بصوت مرتفع كي أتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.					
31	أعددت قائمة مثل المواد الغذائية وقائمة بأشياء أريد فعلها.					
32	أضع شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرني بعمل شيء.					
33	اكرر شيئاً ما بيني وبين نفسي لفترات طويلة لكي أتذكره.					
34	أكتب أشياء في دفتر ملاحظاتي لكي اتذكرها.					
35	أكتب ملاحظات أو مذكرات لنفسي غير لكي تذكرني بعمل شيء.					
36	اتبع خطواتي لكي تتذكرني شيئاً					

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء المحكمين	94
2	مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس الضغوط النفسية للطلبة	95

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	54
3.2	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس	56
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس	56
3.4	نتائج معامل الثبات للمجالات	57
4.1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس	59
4.2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس	60
4.3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرضا عن الذاكرة	61
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لقدرة الذاكرة	62
4.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التذكر	63
4.6	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	65
4.7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي	66
4.8	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي	68
4.9	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	69

4.10	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	69
4.11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير المستوى الدراسي	70
4.12	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي	70
4.13	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	70
4.14	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين مستوى الضغط النفسي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس	71

فهرس المحتويات:

إقرار .....أ
شكر وتقدير .....ب
الملخص .....ج
Abstract:..... د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهدافها 1
1.1 المقدمة 1
1.2 مشكلة الدراسة 4
3.1 أهمية الدراسة 5
4.1 أهداف الدراسة: 5
5.1 أسئلة الدراسة.....6
1.6 فرضيات الدراسة: 6
1.7 حدود الدراسة.....7
1.8 مصطلحات الدراسة 7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:.....9
2.1 تاريخ ومصطلح ما وراء الذاكرة: 9
2.1.1 مصطلح ما وراء الذاكرة:..... 11
2.1.2 مشكلة مفهوم ما وراء الذاكرة:..... 13
2.1.3 عمليات ما وراء الذاكرة:..... 13
2.1.3 ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية:..... 19
2.1.4 دقة ما وراء الذاكرة:..... 20
2.1.5 مكونات ما وراء الذاكرة:..... 21
2.2 نظريات ما وراء الذاكرة..... 22
2.3 الضغوط النفسية 23
2.3.1 مفهوم الضغط النفسي:..... 24
2.3.2 مسببات الضغط النفسي:..... 25

2.3.4 طبيعة الضغوط النفسية: 25
2.3.5 (مصادر الضغوط) كيف تتكون الضغوط: 26
2.3.6 أنواع الضغوط: 29
2.3.7 أثر الضغوط على الشخصية: 30
2.3.8 النظريات المفسرة للضغوط: 31
10- نموذج الضغوط المتفاعلة بين الفرد والبيئة: 36
2.4 الدراسات السابقة 40
2.4.1 الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة: 40
2.4.2 الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية: 45
2.4.3 التعقيب على الدراسات السابقة: 50
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: 53
3.1 منهج الدراسة 53
3.2 مجتمع الدراسة 54
3.3 عينة الدراسة 54
3.4 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة 54
3.5 صدق الأداة 55
3.6 ثبات الدراسة 57
3.7 إجراءات الدراسة 57
3.8 المعالجة الإحصائية 57
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 58
4.1 تمهيد 58
4.2 نتائج أسئلة الدراسة 59
4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 59
4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 60
4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 64
4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 68

4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:..... 71
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 72
5.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها..... 72
5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... 72
5.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:..... 73
5.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 74
5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... 76
5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:..... 78
5.2 التوصيات 80
المراجع: 81