استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتجول العقلي في بيئة التعلم الالكترونية لدى عينة من طلبة الجامعة

الدكتورة ريم سليمون *

الدكتورة ندى الساحلي**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (استراتيجيات تنظيم الأداء الشخصي– استراتيجيات تنظيم الأداء السلوكي– استراتيجيات تنظيم بيئة التعلم) والتجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية، وتعرف مستوى التجول العقلي ومستوى التنظيم الذاتي لديهم، والقدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في التجول العقلي، باستخدام مقياس التجول العقلي من إعداد (الفيل، 2018) ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد (عرفان، 2021) وتم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة البالغة (91) طالباً وطالبةً، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاء مستوى التنظيم الذاتي للتعلم مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.0541) ومستوى التجول العقلي متوسطاً بمتوسط حسابي (2.0554) وتوجد علاقة عكسية ضعيفة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتجول العقلي ولا تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التنبؤ بالتجول العقلي، وتم تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي، استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، بيئة التعلم الالكترونية، طلبة الجامعة الافتراضية.

* أستاذ – كلية التربية – جامعة طرطوس

**عضو هيئة تعليمية –كلية التربية–جامعة اللاذقية

Self-regulation strategies for learning and their relationship with mental wandering in the e-learning environment among a sample of university students

Dr. Reem Slemon
DR. Nada AL Sahili

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between self-regulation learning strategies (organizing personal performance strategies - organizing behavioral performance strategies - organizing the learning environment strategies) and mental wandering among a sample of students of the Virtual University, and to know the level of mental wandering and the level of self-regulation they have, and the predictive ability of self-regulation in mental wandering, using the mental wittiness scale prepared by (Al-Fil, 2018) and the self-regulation scale for learning prepared by (Irfan, 2021) and the tools were applied to the study sample of (91) students. The study reached the following results: The level of self-regulation in learning was high with an arithmetic average (4.0541) and the level of mental wandering was an average with an arithmetic average (2.0554) and there is a weak inverse relationship between self-regulation in learning and mental wandering and self-regulation learning strategies do not contribute to predicting mental wandering, and some proposals were made in light of the results reached.

Keywords: mental wandering, self-regulation learning strategies , e-learning environment, virtual university students.

مقدمة:

يعتبر مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning من المفاهيم المهمة في ظل الأزمة الراهنة والتحديات التي تواجه التعليم الجامعي الذي يعتبر محور نهضة الأمم، وقد ظهر القلق في المجتمع بسبب ظاهرة خطيرة وهي أنّ الطلبة إذا لم يكن لديهم الاستعداد والقدرة على تنظيم أنفسهم وتحديد أو تعيين أهداف التعلم والإجراءات والتصرف بشكل استباقي في التعلم، فإنّ هذا سيؤثر على نواتج التعلم وكفاءة الطلبة وإبداعهم، واليوم قد أصبحت عملية التعليم والتعلم تركز على الطلبة كمحور التعلم بدلاً من التركيز على المدرس، وهذا يعني ضرورة تشجيع الطلبة على التعلم بوعي ونشاط وتنظيم، فظهور استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم يبدأ من حاجات المجتمع بأنّ المطلوب من التعليم هو إنتاج الفرد والمجتمع المتعلم (المفيدة، 2017، 1-2). ويعد استخدام الطلبة لاستراتيجيات ملائمة في تنظيم تعلمهم ذاتياً أمراً جوهرياً لنجاحهم ومحدداً أساسياً لأدائهم الأكاديمي في مختلف مراحل التعليم، إذ يتعين على الطالب كي ينجح في تعلمه أن يكون قادراً على إدارة مصادر المعرفة وأن يتمتع بقدر جيد من الاستقلالية والفاعلية في إدارة تعلمه، وهو لا يتسنى له إلا من خلال استخدامه لحزمة من الاستراتيجيات والعمليات التي تهدف إلى تمكينه من ضبط وتنظيم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية لعملية التعلم والتي باتت تعرف في الأدبيات السيكولوجية والتربوية باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (عرفان، 2022، 22). وتأتي أهمية التنظيم الذاتي للتعلم نتيجة التحديات الراهنة التي تفرض نفسها على العملية التعليمية، وخاصةً مع الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الهائل والتحول المتسارع من التعلم التقليدي إلى التعلم الالكتروني، والتداعيات التي فرضتها جائحة كورونا على كافة مجالات الحياة وعلى التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، إذ كان لا بدّ من اتخاذ إجراءات وقائية واحترازية حفاظاً على صحة المواطنين، وأصبح استخدام الأنظمة الالكترونية لإدارة التعلم خياراً لا بدّ منه (عبد الفتاح وعبد الحليم، 2021، 272). وتوفر بيئات التعلم الالكتروني مناخاً داعماً للتنظيم الذاتي للتعلم نظراً لما توفره من حرية واستقلالية للطالب في إدارة وضبط تقدمه في عملية التعلم، ومرونة كبيرة في إتاحة وتداول وتعقب مصادر المعلومات وفرص التواصل والتفاعل مع المعلمين والأقران، فالوسائل التقنية الحديثة تغذي كافة مراحل التنظيم الذاتي للتعلم فيما يتصل بفهم المهمة والتخطيط للتعلم واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف وتقويم الأداء الموجه نحو تحقيق الأهداف (Johnson & Davies, 2014, 71). إلا أنّ بيئات التعلم الالكتروني قد توفر أيضاً بيئة خصبة لخبرات التجول العقلي Mental Wandering لدى الطلبة في أثناء أنشطة التعلم، ويعد التجول العقلي من المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين نظراً لانعكاساته السلبية على العديد من المتغيرات لدى الطلبة مثل مهارات حل المشكلات ومهارات الفهم القرائي والاندماج النفسي والمعرفي والعبء المعرفي والأداء الأكاديمي للطلبة (الفيل، 2018، 221). نظراً لأنه يؤدي إلى تحول تفكير الفرد بعيدًا عن المهمة الحالية أو البيئة الخارجية إلى أفكار ومشاعر داخلية مولدة ذاتيًا (Smallwood &Schooler, 2015, 488). لذلك ازداد الاهتمام بالدراسة العلمية للتجول العقلي والإجابة عن كيف؟ ومتى؟ ولماذا يحدث التجول

العقلي؟ (داود، 2021، 263). وبما أنّ التجول العقلي من الخبرات ذات التأثير الإيجابي أو السلبي على الطلبة، ولما كان التنظيم الذاتي للتعلم من المهارات التي تتطلبها العملية التعليمية في الوقت الراهن، وخاصة مع استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال كبديل لبيئة التعلم الطبيعية، وربما يسهم التعلم الالكتروني في رفع مستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة وينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي وهذا ما توصلت إليه دراسة Szqunar, et, al. (2013) التي أشارت إلى أنّ التجول العقلي يحدث بكثافة أثناء مشاهدة المحاضرات الالكترونية بصرف النظر عن طول المحاضرة. وتوجد مؤشرات تدل على أن التجول العقلي سيكون محور العديد من الدراسات المستقبلية نظراً لانعكاساته السلبية على العديد من المتغيرات لدى طلبة الجامعة مثل الاندماج الأكاديمي والقدرة على حل المشكلات. لذلك جاءت الدراسة الحالية لتعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (استراتيجيات تنظيم الأداء الشخصي– استراتيجيات تنظيم الأداء السلوكي– استراتيجيات تنظيم بيئة التعلم) والتجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.

مشكلة البحث:

يشهد المجتمع السوري العديد من الاضطرابات والنزاعات الناتجة عن الحرب على سورية، أدت إلى ظهور العديد من التحديات التي تعوق الطلبة عن الاحتفاظ بتركيزهم وانتباههم في أثناء المحاضرات، مما قد يدفع بالكثير منهم إلى التجول العقلي الذي يعد بمثابة تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية القائمة حالياً إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها (الفيل، 2018، 132). ونظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية فإنه يضر بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم، كنتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم فضلاً عن تأثيره السلبي على الحالة المزاجية والوجدانية للمتعلم (Randall, 2015, 2). وتكمن المشكلة في أنه غالباً ما يطلب من الطلبة الانتباه التام لكن نادراً ما يتم تدريبهم على كيفية القيام بذلك، مما يزيد من هذه المشكلة اعتقاد الطلبة أنفسهم بأنّ ميلهم إلى التجول العقلي وقدرتهم على تركيز الانتباه أمر غير قابل للتعديل والتغيير (العبيد، 2021، 319) وهذا ما تم ملاحظته من خلال عملنا التعليمي، وكذلك ومن خلال تطبيق مقابلة على عينة مكونة من (15) طالباً في كلية التربية في جامعة طرطوس بهدف معرفة إذا كان لديهم صعوبة في الاحتفاظ بانتباههم في أثناء المحاضرات وقد أظهرت نتائج المقابلة أنّ 75% من الطلبة ينشغلن بأفكار أخرى غير مرتبطة بالمقررات الدراسية ويواجهون صعوبة في الاحتفاظ بتركيزهم. كما رصدت الباحثتان العديد من الدراسات العربية والأجنبية ولاحظتا أنّ مصطلح التجول العقلي لم يحظ بدراسات عربية موسعة – في حدود علم الباحثتان– كما فرضت نتائج العديد من الدراسات في التجول العقلي على الباحثين في العلوم التربوية والنفسية ضرورة السعي نحو خفضه وفحص جدوى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في ذلك، ومنها دراسة عرفان (2022) التي أظهرت فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي، ودراسة العبيد (2021) التي أظهرت أنه كلما كانت استراتيجية التنظيم الذاتي تحسن من اندماج الطلبة فهذا يخفض من التجول العقلي، ودراسة كين وآخرين (2007) Kane, et, al. التي أظهرت أنّ

التجول العقلي يزداد في الأوقات التي يشكو فيها الطلبة من الشعور بالتعب أو الضغط وفي الأوقات التي يؤدون فيها أنشطة مملة أو غير محببة إليهم. ودراسة حسين (2021) التي أوصت بضرورة تنمية الانتباه لدى طلبة الجامعة، كما أنّ بيئة التعلم الالكتروني تؤدي إلى حدوث التجول العقلي بمعدل أعلى مقارنة بالمحاضرات التقليدية وهذا ما أشارت إليه دراسة ريسكو وآخرون (2012).Risko, et, al . واستناداً لما سبق فقد اهتمت الباحثتان بمحاولة تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتجول العقلي في بيئات التعلم الالكتروني لدى طلبة الجامعة باعتبارها مرحلة حيوية ومهمة في حياة الطلبة تتطلب منهم القدرة على امتلاك مهارات إدارة الذات للتعلم وتركيز انتباههم في أداء المهام والأنشطة الموكلة إليهم وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي تفرض على الطلبة التعلم المستمر في بيئات التعلم المختلفة الرسمية وغير الرسمية.

ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي: **ما العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتجول العقلي في بيئة التعلم الالكترونية لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية؟**

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- التعريف بمفهومي التنظيم الذاتي للتعلم والتجول العقلي باعتبارهما من المفاهيم النفسية والتربوية التي حظيت باهتمام الباحثين لفهم ملامح الوعي البشري وقدرة الإنسان على معالجة المعلومات العقلية.
- يوجه أنظار المعنيين إلى أهمية التركيز على تنمية مهارات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في المدارس والجامعات، لمساعدة الطلبة على تنظيم تعلمهم.
- أهمية مرحلة التعليم الجامعي وخاصة في ظل الأزمة الحالية التي يشهدها بلدنا باعتبارها تهدف إلى تخريج أجيال فاعلة في مختلف التخصصات وقادرة على بناء المجتمع وتطويره والرقي به.
- توجه أنظار المسؤولين التربويين إلى أهمية إعادة تصميم البيئة التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي الهائل، من خلال تطوير بيئات التعلم الالكتروني والإفادة منها في إدارة الذات للتعلم.
- يعدّ البحث الحالي محاولة لتقديم بعض الإجراءات والمقترحات التي توجه أنظار الطلبة إلى أهمية الاحتفاظ بتركيزهم في أثناء المحاضرات الجامعية وأداء المهام الموكلة إليهم وبالتالي خفض مستوى التجول العقلي لديهم.
- قد يفتح البحث الحالي المجال لأبحاث جديدة فيما يتعلق بالتجول العقلي وعلاقته بمتغيرات أخرى كاليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم الحديثة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

- مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.
- مستوى التجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.
- وجود قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتجول العقلي لدى أفراد عينة الدراسة.

أسئلة البحث:

- ما مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.
- ما مستوى التجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.

فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية.
- توجد قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتجول العقلي لدى أفراد عينة الدراسة.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي، وهو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (الرشيدي، 2000، ص59)

حدود البحث:

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2023/2022

الحدود البشرية والمكانية: عينة من طلبة الجامعة الافتراضية السورية.

الحدود الموضوعية: بحث دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في خفض التجول العقلي في بيئة التعلم الالكترونية لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **بيئة التعلم الالكترونية:** بيئة تقنية يتم تقديم المقررات الالكترونية المتفاعلة من خلالها للطلبة.
- **التجول العقلي:** "تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها" (الفيل، 2018، 11). **ويُعرف إجرائياً بأنه:** درجة استجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس التجول العقلي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **التنظيم الذاتي للتعلم:** قدرة الفرد على فهم بيئة تعلمه والتحكم فيها، وهو ما يستلزم وضع المتعلم أهدافًا لتعلمه، واختيار استراتيجيات تساعد على تحقيقها، وتنفيذ تلك الاستراتيجيات، ومراقبة تقدمه في تحقيق تلك الأهداف (Schraw, et, al., 2002, p.1063). **ويُعرف إجرائياً بأنه:** درجة استجابة أفراد العينة من المعلمات على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

دراسات سابقة:

- **دراسة (2009) Lee تأثير استراتيجيات التنظيم الذاتي والرضا عن النظام على أداء المتعلم في التعلم الالكتروني The effects of self-regulated learning Strategies and system satisfaction regarding learner's performance in E-learning enviroment**

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعلم الالكتروني والأداء المدرسي للتعلم للمتعلم الالكتروني أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة ديجو وتوصلت الدراسة

الى نتائج هي أن هناك ارتباط دال احصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعلم الالكتروني والأداء المدرسي للمتعلم الالكتروني.

- **دراسة مومني وخزعلي (2016) بعنوان: التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (213) طالبا وطالبة من طلبة جامعة جدارا في الأردن ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التنظيم الذاتي من إعداد مريان (2010) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى مجالاته الفرعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تنبآ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي (0.186%)
- **المفيدة (2017) بعنوان: استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (Self-regulated learning) لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية – مالانج** هدف البحث إلى وصف عملية تعليم مهارة الكتابة في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج وعملية تخطيط الطلاب في استخدام هذه الاستراتيجية وعملية أداء الطلاب في استخدام هذه الاستراتيجية وعملية انعكاس الذات عند الطلاب في هذه الاستراتيجية والمنهج المستخدم هو دراسة الحالة والعينة هم طلبة العام الدراسي 2015/2014 وأسلوب جمع البيانات الملاحظة والمقابلة والتوثيق ونتائج هذا البحث تتم عملية التخطيط في هذه الاستراتيجية بهدف نيل جميع الطلبة درجة A، الطالب بنتيجة A/B لديه المحاولة للوصول إليه بإكمال الواجبات رغم أن بعضهم ليس لديهم جدول معين للتعلم، وأما الطالب بنتيجة E/D دون المحاولة للوصول إليه وليس لديهم جدول معين للتعلم. وتتم عملية الأداء في استخدام هذه الاستراتيجية بأن الطالب بنتيجة A/B يهتم بالتحكم الذاتي والمراقبة الذاتية لإكمال الواجبات أما الطالب بنتيجة E/D يضعف في هذه المرحلة وتتم عملية انعكاس الذات عند الطلاب في استخدام هذه الاستراتيجية فالطالب بنتيجة A/B يتعلم أشد من قبل عندما يفشل في التدريب بكن يقوم بالتعزيز عندما ينجح في التدريب، أما الطالب بنتيجة E/D لا يهتم بهذه العملية كلها بل لا يشترك في التدريبات والاختبار.
- **وداعة (2020) بعنوان: واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات** هدف البحث إلى تعرف التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية، والفروق وفقا للجنس والتخصص، ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة مقياس التجول العقلي (الفيل، 2018)، بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية له، وقد طبق المقياس على عينة من (400) طالباً وطالبة من جامعة القادسية في العراق وتوصلت النتائج إلى أنّ طلبة جامعة القادسية لديهم تجول عقلي مرتبط بالموضوع و آخر غير مرتبط بالموضوع، ولم تكشف النتائج فروق دالة إحصائية في واقع التجول العلقي لد ى الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص. وقد أوصى البحث بضرورة اقامة الندوات والدورات التي تتناول التعرف على التجول العقلي وسبل التخلص منه، وضرورة استخدام مداخل مبتكر ة في تدريس الطلبة والابتعاد عن الطرق الكلاسيكية.

- **العبيد (2021) بعنوان: أثر توظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الالكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الالكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي، كذلك الكشف عن استمرارية أثر البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الالكتروني في تحسين كفاءة التعلم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (45) طالبة من طالبات كلية الخدمة الاجتماعية والعلوم واستخدمت الباحثة بطاقة تقييم مشروعات الطالبات واستبيان الجهد العقلي ومقياس التجول العقلي والبرنامج المقترح وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر البرنامج المقترح في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي.
- **حسين (2021) بعنوان: التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الاشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية أنموذجاً** يهدف البحث الحالي الى معرفة مستوى التجول العقلي لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية، وتكونت عينة البحث الحالي من طلبة جامعة واسط ، كلية التربية للعلوم الإنسانية وخرج البحث بنتائج ومنها أن درجة التجول العقلي لدى طلبة الجامعة ككل كانت غير دالة معنوياً، وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم تجول عقلي، أما عن توصيات البحث هي تحسين الانتباه وتنمية الانتباه لدى طلبة الجامعة من خلال برامج تدريبية.
- **عرفان (2022) بعنوان: فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي:** هدف البحث الحالي إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض مستوى التجول العقلي لدى طالبات الجامعة من ذوات التحصيل الأكاديمي المنخفض. وقد تكونت عينة البحث الأساسية من(64) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة قسم علم النفس (شعبة انتساب) بكلية البنات–جامعة عين شمس للعام الدراسي) 2020 / 2021 وتم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتمثلت أدوات البحث في مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتجول العقلي لطالبات الجامعة معدان من قبل الباحثة ومدرجان وفقًا لنظرية الاستجابة للمفردة، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة). وقد تمثلت أهم نتائج البحث فيما يلي: تحسن مستوى المجموعة التجريبية في التعلم المنظم ذاتيًا تحسنا جوهريا من قبل إلى بعد البرنامج وبحجم تأثير كبير، كما استمر التحسن بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج. وانخفاض مستوى التجول العقلي لدى المجموعة التجريبية انخفاضًا جوهريًا من قبل إلى بعد البرنامج وبحجم تأثير كبير، كما استمر هذا الأثر بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج. وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة تفوقًا جوهريا في مقدار التحسن في التعلم المنظم ذاتيًا، وكذلك في مقدار الانخفاض في التجول العقلي من قبل إلى بعد البرنامج. وزيادة الانخفاض الذي تحقق في التجول العقلي المتعمد لدى المجموعة التجريبية كنتيجة للبرنامج التدريبي عن نظيره في التجول العقلي التلقائي.

الإطار النظري:

التنظيم الذاتي للتعلم: يستعمل مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم لتوضيح منافذ التعلم النشطة والمستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة، وهو يعتبر عاملا أساسيًا، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي،

ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتيا والأحداث المخطط لها والضرورية التي تؤثر على تعلم الطالب ودافعيته، فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعًا ذاتياً ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتتلاءم مع أهداف المهمة وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة ، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم (Ruohotie, 2002: p 37).

مراحل التنظيم الذاتي للتعلم: يتم التنظيم الذاتي للتعلم خلال ثلاث مراحل هي:

1) مرحلة التفكير المسبق (الإعداد) Forethought phase: ويتضمن نوعين أساسيين من العمليات هما: تحليل المهمة ويتضمن وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، والدافعية الذاتية وتتبع من معتقدات الطلاب حول التعلم مثل معتقدات الفاعلية الذاتية حول القدرة الشخصية على التعلم وتوقعات النتائج، والاهتمام الداخلي، وتوجه أهداف الإنجاز.

2) مرحلة الأداء Performance phase: وتتضمن هذه المرحلة عمليات تندرج تحت فئتين رئيسيتين من العمليات هما: التحكم الذاتي ويشمل استراتيجيات تركيز الانتباه التي تمكن الطلاب من تجاهل المشتتات غير المرغوبة، كما يتضمن مدى واسع من مختلف استراتيجيات الدراسة للتحكم في التعلم، إضافة إلى التعليمات الذاتية التي يتلفظ الطلاب خلالها بالإرشادات لأنفسهم مفسرين كيف تؤدى مهمة، وملاحظة الذات: وتتضمن أنشطة تسجيل الملاحظات عن الذات، والمراقبة الذاتية التي يتعقب فيها المتعلمون تقدمهم المعرفي واستجاباتهم المعرفية.

3) مرحلة التأمل الذاتي Self-reflection phase : وتتضمن فئتين رئيسيتين من العمليات هما: إصدار أحكام عن الذات ويتضمن أشكال متعددة منها تقويم الذات والذي يشير إلى مقارنة الفرد لأدائه الملاحظ بمعيار أو محك معين، والعزو السببي والذي يشير إلى معتقدات الفرد حول أسباب أخطائه أو نجاحاته، والاستجابات الذاتية وتتخذ أشكال مختلفة مثل: مشاعر الرضا عن الذات والوجدان الإيجابي فيما يتعلق بالأداء الشخصي، وردود الفعل الدفاعية وتشير إلى جهود الفرد للحفاظ على صورته أمام الآخرين من خلال الانسحاب أو تجنب مواقف التعلم والأداء كالتغيب عن اختبار ما، وردود الفعل التكيفية وتشير إلى التعديلات التي يقوم بها الفرد لزيادة فاعلية أسلوبه في التعلم مثل التخلي عن أو تعديل استراتيجية غير فعالة في التعلم (Zimmerman, 2002, pp.67- 69)

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم: صنف زيمرمان (1989) Zimmerman استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر شيوعًا واستخدامًا من قبل الطلاب لتحسين أدائهم الأكاديمي تبعًا للهدف منها إلى ثلاث فئات هي:

- استراتيجيات تنظيم الأداء الشخصي، وتشمل: التنظيم والتحويل: وتشير إلى قيام الفرد بشكل صريح أو ضمني (خفي) بإعادة تنظيم المواد التعليمية لتحسين تعلمه، والتسميع والحفظ وتشير إلى جهود الطالب الذاتية لحفظ المادة من خلال الممارسة، ووضع الأهداف والتخطيط وتشير إلى قيام الطالب بوضع

أهداف عامة أو أهداف فرعية لتعلمه وتخطيطه لتسلسلها والزمن اللازم لتحقيقها واكمال الأنشطة المرتبطة بها، والاحتفاظ بالسجلات وتشير إلى الجهود الذاتية للطالب في تسجيل الأحداث أو النتائج.

- استراتيجيات تنظيم الأداء السلوكي الأكاديمي، وتشمل: التقويم الذات ي وتشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لجودة عمله أو التقدم الذي يحرزه فيه، وعواقب الأداء (مكافأة الذات) وتشير إلى قيام الطالب بترتيب أو تخيل المكافآت أو العقوبات المترتبة على نجاحه أو فشله.
- استراتيجيات تنظيم بيئة التعلم، وتشمل: هيكلة بيئة التعلم وتشير إلى الجهود الذاتية للطالب لاختيار وترتيب البيئة الفيزيقية لتيسير عملية التعلم، والبحث عن المعلومات وتشير إلى الجهود الذاتية للطالب لتأمين مصادر إضافية غير اجتماعية للمعلومات عند القيام بتكليف معين، ومراجعة السجلات وتشير إلى قيام الطالب بإعادة قراءة ملاحظاته، أو مراجعة الاختبارات السابقة، أو الكتب النصية للتجهيز للمحاضرات أو الاختبارات اللاحقة، وطلب العون الاجتماعي وتشير إلى قيام الطالب بالتماس العون من الأقران أو المعلمين أو البالغين (pp.11- 18)

أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم : يرى ستريشارت ومانجرم (1993) strichart and mangrum إلى إن حدوث التعلم يحتاج للاستراتيجيات وذلك لأنه يتطلب قدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا بحيث يتمكن المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة أما المعلومات التي لا يتم تذكرها فلا تعد ذات قيمة في التعامل مع متطلبات التعلم سواء داخل المؤسسة التعليمية او خارجها لذلك يرغب المعلمون في استخدام استراتيجيات التعلم من أجل:

1.زيادة انخراط الطلبة الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.

2.جعل الطلبة المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في ادارة شؤونهم بأنفسهم.

3.تحديث برنامج قرائي يتلاءم مع اساليب تعليمية مختلفة.

4.الحد من التصرفات السيئة داخل وخارج غرفة الصف.

5.الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

6.أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

7.أن يستخدم الطالب مهارات تفكير عالية فيما يتعلق بما يتعلم.

8.أن يغير الطالب صوره المعلم التقليدي الذي ينظر إليه على انه المصدر الوحيد للمعرفة.

9.أن يعزز الطالب ثقته بنفسه (العمر، 1990، 87).

التجول العقلي:

مفهوم التجول العقلي: عرف كل من ماكفاي وكين (McVay & Kane, 2010, pp.190- 191) التجول العقلي على أنه "خبرة تتضمن تحول تفكير الفرد عن مهمة أساسية جارية في اللحظة إلى أفكار خارج نطاق المهمة Off-task thoughts، وبوجه خاص عندما يكون الفرد منخرطًا في مهمة متطلبة للانتباه، وذلك كنتيجة لفشل أو قصور عمليات التحكم التنفيذي في منع الأفكار الخارجة عن نطاق المهمة الأساسية من التداخل معها وعرقلة تحقيق الأهداف المرتبطة بها".

أنواع التجول العقلي:

– التجول العقلي الإرادي (المتعمد): ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادي وواعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدء الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.

– التجول العقلي التلقائي (غير المتعمد): ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي وغير واعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها. ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، إذ يشير إلى هفوات لحظية للانتباه يغيب خلالها وعي الفرد ما وراء المعرفي ببداية نوبة التجول العقلي، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة (Seli, et, al,. 2016, p606)

استراتيجيات خفض التجول العقلي في الأوساط التعليمية:

- الحصول على فترات راحة منتظمة، مع مراعاة قيود النظام المعرفي.
- دمج أسئلة اختبار الاسترجاع من خلال المحاضرات ويساعد هذا الاختبار بشكل كبير على الاحتفاظ يقوم الطلاب بترسيخ المعرفة من خلال الاسترجاع، وتحديد الفجوات المنطقية، وتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل.
- تعزيز التعلم النشط من المناقشات أو نشاطات أخرى، كما وتشمل استراتيجيات التعلم النشط استخدام التقنيات التي تعزز مشاركة الطلاب مع التعلم الخاص بهم ومن الطرق التي يمكن دمجها بالقاعات الدراسية وتقلل مساحة التجول العقلي، جعل الطلاب يولدون بأنفسهم الأسئلة مما يؤد ي إلى تحسين الانتباه اثناء المحاضرات.
- تشجيع الطلاب على تدريب التأمل اليقظ من خلال الحرم الجامعي أو الموارد عبر الانترنت، يعد التأمل اليقظ هو حل للعديد من قضايا الانتباه وكثيرا ما تتضمن ممارسات التأمل تمارين مثل (الوعي بالتنفس، ومسح الجسم، ممارسة اليوغا) للحد من الإجهاد الحاصل في قاعة المحاضرات، ويعزز ذلك الوعي بالحاضر، ويساعد الطلاب أيضا على إدراك أنفسهم وهم يتجولون بسرعة أكبر مما يؤد ي إلى إعادة توجيه انتباهه م وبالتالي تقليل وقت التعلم.
- اسمح للطلاب بالتفكير في التجول عندما لا يؤثر بشكل كبير على التعلم .من غير المحتمل ان يتم القضاء على تجول العقل بالكامل في موقف التعلم، لكن من المهم تزويد الطلاب بفرصة التجول العقلي دون أضرار جسمية. (ذكر في: وداعة، 2020، 451)

أدوات البحث:

1- **مقياس التنظيم الذاتي للتعلم:** تبنت الباحثتان مقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد (عرفان، 2021) وذلك بعد الاطلاع على فقراته وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وملاءمتها لأهداف وموضوع البحث الحالي، والمؤلفة من (27) فقرة، والموزعة على عدة محاور هي: (الاستراتيجية المعرفية، التنظيم الذاتي، استراتيجية ما وراء المعرفة). وكان تدرج الإجابة يعتمد سلم ليكرت الخماسي (دائماً–غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً) ودرجات الإجابة تتراوح بين (5–1) من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

أ – **صدق المقياس:**

- **الصدق الظاهري:** اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على (5) محكمين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وبقي عددها (27) فقرة.

جدول(1) التعديلات التي أجريت على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	أختبر نفسي لأتأكد من فهمي للمحاضرة.	أقوم باختبار نفسي لأتأكد من فهمي للمحاضرة الدراسية.
4	اعتدت تلخيص أهم الأفكار التي ترد في المحاضرة.	أقوم بتلخيص أهم الأفكار التي ترد في المحاضرة.
11	أجهد نفسي كثيرا لأداء المهام الصعبة..	أبذل كل ما في وسعي من جهد لأداء المهام الصعبة.
12	أقوم بترديد أهم المعلومات قبل دخول الاختبار	أقوم بترديد وتسميع أهم المعلومات قبل دخول الاختبار
27	أعتمد على الزملاء لفهم ما أعجز عن فهمه وحدي	أستعين ببعض الزملاء لفهم ما أعجز عن فهمه وحدي

- **الصدق الداخلي:** قامت الباحثتان بحساب الصدق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وفق الجدول رقم (2):

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وكل محور من محاوره

المحور		الاستراتيجية المعرفية	استراتيجية التنظيم الذاتي	استراتيجية ما وراء المعرفة
المقياس ككل	بيرسون	.623**	.794**	.551**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000

نلاحظ مما سبق أنّ هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس.

ب– **ثبات المقياس:** تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (.446) وهي قيمة جيدة وتدل على ثبات المقياس.

2– **مقياس التجول العقلي:** استخدمت الباحثتان مقياس التجول العقلي من إعداد (الفيل، 2018)، وذلك بعد الاطلاع على فقراته وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وملاءمتها لأهداف وموضوع البحث الحالي، والمؤلفة من (26) فقرة، والموزعة على عدة محاور هي: (التجول العقلي المرتبط بالموضوع، التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع). وكان تدرج الإجابة يعتمد سلم ليكرت الثلاثي (دائماً– أحياناً– أبداً) ودرجات الإجابة تتراوح بين (3–1) من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

أ – **صدق المقياس:**

- **الصدق الظاهري:** اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على (5) محكمين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وبقي عددها (26) فقرة.

جدول(3) التعديلات التي أجريت على مقياس التجول العقلي

	قبل التعديل	بعد التعديل
3	أتأكد مما أستمع إليه خلال تصفحي للأوراق.	أتصفح بعض الأوراق لكي أتأكد مما أستمع إليه.
12	أربط بين معلوماتي وما أستمع إليه.	أبحث عما أعرفه من معلومات مرتبطة بما أستمع إليه.

17	أجد صعوبة في التركيز	أعاني من صعوبة في الحفاظ على تركيزي
26	أفشل في الانتباه عندما أريد	لا يمكنني الانتباه بسهولة عندما أريد ذلك.

- **الصدق الداخلي:** قامت الباحثتان بحساب الصدق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وفق الجدول رقم (4):

جدول (4) معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وكل محور من محاوره

المحور		التجول المرتبط بالموضوع	التجول غير المرتبط بالموضوع
المقياس ككل	بيرسون	.510**	.476**
	مستوى الدلالة	.000	.000

نلاحظ مما سبق أنّ هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس.

ب- **ثبات المقياس:** تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (.609) وهي قيمة جيدة وتدل على ثبات المقياس.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (215) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الافتراضية للعام الدراسي 2023/2022، وتكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم لنفسية والتربوية (SPSS) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما تم استخدام مستوى دلالة (5%)، ويُعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة.

عرض النتائج:

1- نتيجة السؤال الأول: ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية؟

للتحقق من الهدف الأول، قامت الباحثتان بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المقياس وكل محور من محاوره.

وتم حساب مستوى التنظيم الذاتي للتعلم (منخفض، أو متوسط، أو مرتفع) من خلال تقسيم (5 درجات) في مقياس ليكرت الخماسي على (3) لنحصل على التدرج الثلاثي الآتي:

من 0 حتى 1.66 (منخفض)

من 1.67 حتى 3.33 (متوسط)

من 3.34 حتى 5 (مرتفع)

وكانت النتائج كما في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم ومحاوره

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	ألتزم بالمعلومات الموجودة في الكتاب المقرر خلال إجابتي عن أسئلة المقرر.	3.9341	.62897	مرتفع
2	أتذكر شرح المدرس خلال قيامي بحل واجباتي.	4.0549	.68900	مرتفع
3	أقوم باختبار نفسي لأتأكد من فهمي للمحاضرة الدراسية.	3.9121	.78384	مرتفع
4	أقوم بتلخيص أهم الأفكار التي ترد في المحاضرة.	4.0440	.86810	مرتفع
5	أبذل كل ما في وسعي من جهد لأداء المهام الصعبة.	3.9890	1.10045	مرتفع

6	أقوم بإعادة صياغة المعلومات التي يقوم المدرس بشرحها بأسلوبي الخاص.	4.0000	1.04350	مرتفع
7	أبذل أقصى جهدي لفهم ما يقوله المدرس.	4.2198	.97527	مرتفع
8	أستعين بالمعلومات التي درستها في الفصل في أثناء إجابتي على أسئلة الاختبار.	4.2527	.98425	مرتفع
9	أتبع أسلوب كتابة الملاحظات خلال شرح الدرس.	4.0440	1.10466	مرتفع
10	أقوم بالإجابة عن الأسئلة في نهاية كل وحدة دراسية.	3.8571	1.03892	مرتفع
11	لدي قدرة على مواصلة العمل على المهام الصعبة حتى لو كانت غير ممتعة.	3.7143	1.12828	مرتفع
12	أقوم بترديد وتسميع أهم المعلومات قبل دخول الاختبار.	3.9451	1.00402	مرتفع
13	أعد نفسي جيداً قبل البدء بالمهام الدراسية كي أقوم بإتقانها.	4.0000	.86923	مرتفع
14	أعتمد على خبرتي في أداء الواجبات السابقة لحل الواجبات الحالية.	3.9560	.77333	مرتفع
15	ألجأ إلى المدرس لفهم المعلومات الغامضة.	4.0659	.87942	مرتفع
16	أحرص على متابعة كل ما يقوله المدرس داخل الفصل.	4.1099	1.13969	مرتفع
17	أعتمد على تجميع المعلومات المتشابهة معاً عند دراستي.	4.0220	.95427	مرتفع
18	أحاول تذكر المواد التي درستها كي أتأكد من فهمي لها.	3.8791	.91694	مرتفع
19	أقوم بدراسة الموضوعات المهمة أكثر من مرة ليسهل عليَّ تذكرها.	4.2747	.85720	مرتفع
20	أتبع أسلوب التلخيص خلال دراستي للمواد المختلفة.	4.4835	.82142	مرتفع
21	أبذل أقصى ما بوسعي من جهد للحصول على أعلى الدرجات.	4.3516	.73596	مرتفع
22	أحاول ربط عناصر الدرس ليسهل عليَّ فهمها واسترجاعها.	4.2967	.71838	مرتفع
23	أعمل على ربط المعلومات الحالية بمعلومات سابقة موجودة في ذاكرتي.	4.4615	.77900	مرتفع
24	أقوم بتلخيص أهم الأفكار أثناء الاستعداد للاختبارات.	4.0659	.94048	مرتفع
25	أحرص على الجلوس في الأمام كي أتابع كل ما يقوله المدرس بتركيز.	3.6044	1.13411	مرتفع
26	أقوم بتحديد أوقات محددة لمراجعة دروسي.	3.4835	1.31117	مرتفع
27	أستعين ببعض الزملاء لفهم ما أعجز عن فهمه وحدي	3.8462	1.07417	مرتفع
محور الاستراتيجية المعرفية		**4.1030**	**.42760**	**مرتفع**
محور استراتيجية التنظيم الذاتي		**4.1992**	**.88858**	**مرتفع**
محور استراتيجية ما وراء المعرفة		**3.9500**	**.34584**	**مرتفع**
الدرجة النهائية للمقياس ككل		4.0541	.37784	مرتفع

يتبين من الجدول السابق أنّ مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً بمتوسط حسابي **(4.0541)** وانحراف معياري **(.37784)**، وجاءت جميع المحاور بمستويات مرتفعة، إذ حصل محور استراتيجية التنظيم الذاتي على أعلى متوسط حسابي **(4.1992)**، بينما حصل محور استراتيجية ما وراء المعرفة على أقل متوسط حسابي **(3.9500)**.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى طبيعة خصائص التنظيم الذاتي للتعلم ومراحله ومفهومه، فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعًا ذاتياً ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتتلاءم مع أهداف المهمة وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة، وبما أنّ الطلبة الجامعيين في مرحلة عمرية لديهم من الاستقرار النفسي والفكري بما يمكنهم من إدارة مصادر المعرفة وامتلاك قدر جيد من الاستقلالية والفاعلية في إدارة تعلمهم، وبالتالي ضبط وتنظيم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية لعملية التعلم، خاصة أنّ عملية التعليم والتعلم أصبحت تركز على الطلبة كمحور لعملية تعلمه وبالتالي تشجيعهم على التعلم بوعي ونشاط وتنظيم بشكل يساعدهم على أداء المهام والواجبات الموكلة إليهم وتحقيق الأهداف التعليمية التي يسعون إليها من خلال تنظيم أنفسهم وتحديد أو تعيين أهداف التعلم والإجراءات والتصرف بشكل استباقي في التعلم، مما سيؤثر على نواتج التعلم وكفاءة الطلبة وإبداعهم.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة مومني وخزعلي (2016) التي توصلت إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى مجالاته الفرعية. إلا أن مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي تنبآ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وبأدائهم للمهام والواجبات الموكلة اليهم بما يحقق الأهداف التعليمية، وتتفق مع دراسة عرفان (2022) التي ارتفع فيها مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى المجموعة التجريبية.

2- نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى التجول العقلي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية؟

للتحقق من الهدف الثاني، قامت الباحثتان بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المقياس وكل محور من محاوره.

وتم حساب مستوى التجول العقلي (منخفض، أو متوسط، أو مرتفع) من خلال معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي:

المعيار = (درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا) ÷عدد فئات الاستجابة

المعيار = (3-1)÷3 = 0.66

- وبناءً عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

1-1.66 (منخفض)

1.67-2.33 (متوسط)

2.34-3 (مرتفع)

وكانت النتائج كما في الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التجول العقلي ومحاوره

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أتأكد من زميلي عن بعض ما أستمع إليه من معلومات.	1.8681	.54178	متوسط
2	أحاول إيجاد أفكار عن كيفية تطبيق ما أستمع إليه.	2.2967	.58679	متوسط
3	أتصفح بعض الأوراق لكي أتأكد مما أستمع إليه.	2.1758	.69271	متوسط
4	أفقد مسايرتي لما أسمعه نظراً لتفكيري العميق في بعض أجزاء منه.	2.1868	.55602	متوسط
5	أجهز بعض الأسئلة للمحاضر بعد الانتهاء من المحاضرة.	2.2088	.73811	متوسط
6	أنشغل بكتابة بعض مما يذكره المحاضر.	2.1538	.69798	متوسط
7	أحاول الربط بين ما أستمع إليه وما أعرفه.	2.4176	.68420	مرتفع

8	أسعى لإيجاد ثغرات فيما أستمع إليه.	1.9231	.81963	متوسط
9	أميل لإظهار فهمي لما أستمع إليه أمام زملائي.	1.9121	.67739	متوسط
10	أنشغل بالتفكير في الإجابة عن أسئلة هذا الموضوع في المقياس.	2.0440	.71355	متوسط
11	أنشغل بمحاولة تخيل ما أستمع إليه.	2.1319	.67014	متوسط
12	أبحث عما أعرفه من معلومات مرتبطة بما أستمع إليه.	2.4725	.50201	مرتفع
المحور الأول: التجول العقلي المرتبط بالموضوع		**2.1493**	**.20620**	**متوسط**
13	أفكر في أفراد عائلتي.	2.3516	.68918	مرتفع
14	أفكر في موعد مهم أنتظره.	2.0659	.64640	متوسط
15	أفكر في الأشياء التي تجعلني أشعر بالذنب.	1.8681	.77759	متوسط
16	أنشغل بالتفكير في مستقبلي.	1.9341	.71184	متوسط
17	أعاني من صعوبة في الحفاظ على تركيزي.	1.9780	.69886	متوسط
18	أفكر في شيء حدث لي صباح اليوم.	1.7912	.52739	متوسط
19	أعاني من التفكير في بعض الأشياء غير المرتبطة بموضوع المحاضرة.	1.7363	.68044	متوسط
20	أفكر في بعض الاهتمامات الشخصية.	2.2088	.76763	متوسط
21	أفكر في شيء قد يحدث في المستقبل.	1.7802	.71184	متوسط
22	أفكر في تصفح هاتفي.	1.8352	.73430	متوسط
23	أجد نفسي أستمع بأذن واحدة، وأفكر في شيء آخر في نفس الوقت.	1.9670	.79513	متوسط
24	أحاول التمكن من بعض المهارات التدريسية للمحاضر.	2.0659	.78602	متوسط
25	أجد نفسي مشتتاً ببعض الأشياء الموجودة في دماغي.	2.1319	.79175	متوسط
26	لا يمكنني الانتباه بسهولة عندما أريد ذلك.	1.9341	.81380	متوسط
المحور الثاني: التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع		**2.9670**	**.60462**	**مرتفع**
الدرجة النهائية للمقياس ككل		**2.0554**	**.21270**	**متوسط**

يتبين من الجدول السابق أنّ مستوى التجول العقلي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بمتوسط حسابي **(2.0554)** وانحراف معياري **(.21270)**، وجاء محور التجول العقلي المرتبط بالموضوع بمستوى متوسط بمتوسط حسابي **(2.1493)**، بينما جاء محور التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي **(2.9670)**.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ بيئات التعلم الالكتروني قد توفر بيئة خصبة لخبرات التجول العقلي لدى الطلبة في أثناء أنشطة التعلم، نظراً لأنه بمثابة تحول تفكير الفرد بعيدًا عن المهمة الحالية أو البيئة الخارجية إلى أفكار ومشاعر داخلية مولدة ذاتيًا، وجاء التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع بمستوى مرتفع نظراً لأنه بحسب (وداعة، 2020، 458) يحدث التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع بسبب تكريس الاهتمام الأبرز في تجارب الأفراد أو مخاوف ذات حافز شخصي أعلى في هذه الحالات، فإن بداية التجول العقلي أثناء أداء المهمة سيحدث مهما كان السبب، وتعتبر الاهتمامات والأهداف الشخصية أكثر أهمية في المهمة التي يتم تنفيذها والتجول العقلي يحدث بصورة منفصلة عن البيئة الخارجية وبالتالي تتنامى بشكل مستقل مع البيئة الخارجية وأداء المهمة للتركيز المتعمد. وأن الانقطاع الاجباري في الانتباه يرجع إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة حسين (2021) التي أظهرت أنّ أن درجة التجول العقلي لدى طلبة الجامعة ككل كانت غير دالة معنوياً، وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم تجول عقلي، وربما يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف مجتمع وعينة الدراسة. لكنها تتفق مع نتيجة دراسة وداعة (2020) التي توصلت إلى أنّ

طلبة جامعة القادسية لديهم تجول عقلي مرتبط بالموضوع وآخر غير مرتبط بالموضوع وربما يعود التشابه إلى التشابه في الأداة المستخدمة.

- **نتيجة السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى التجول العقلي ومستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مستوى التجول العقلي ومستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) معامل الارتباط بيرسون بين مستوى التنظيم الذاتي للتعلم ومستوى التجول العقلي

	مستوى التنظيم الذاتي للتعلم	
مستوى التجول العقلي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالةsig
	-.048-	.653

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة معامل الارتباط الخطي بيرسون بين مستوى التجول العقلي ومستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة الافتراضية جاءت عكسية وسالبة، أي كلما ازداد مستوى التنظيم الذاتي للتعلم انخفض مستوى التجول العقلي لدى أفراد عينة الدراسة وكلما ازداد مستوى التجول العقلي لدى الطلبة انخفض مستوى التنظيم الذاتي لديهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم ومكوناته يتناقض مع مفهوم التجول العقلي لأنّ التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية لذلك فإنه قد يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطالب وعلى حالته المزاجية والسلوكية والدافعية مما ينعكس سلباً على قدرته على ضبط وتنظيم الجوانب المعرفية والسلوكية والدافعية لعملية التعلم والتي تعد جوهر استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأيضاً يمكن تفسير النتيجة انطلاقاً مما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت وجود علاقة سالبة بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي للتعلم كدراسات (Kane, et, al,. 2017; Kwagoe & Kase2020) الواردة في دراسة عرفان (2022) وأيضاً يمكن تفسير النتيجة انطلاقاً من الدراسات التي أظهرت فعالية برامج التنظيم الذاتي للتعلم في خفض مستوى التجول العقلي لدى الطلبة كدراسة عرفان (2022) ودراسة العبيد (2021) التي أظهرت أنه كلما كانت استراتيجية التنظيم الذاتي تحسن من اندماج الطلبة فهذا يخفض من التجول العقلي.

- **نتيجة السؤال الرابع: توجد قدرة تنبؤية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتجول العقلي لدى أفراد عينة الدراسة.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي للوصول المعادلة التنبؤية. ويمثل الجدول (8) علاقة الارتباط بيرسون بين المتغير التابع (التجول العقلي) والمتغير المستقل (التنظيم الذاتي للتعلم).

جدول (8): علاقة الارتباط ومعامل التحديد بين المتغير التابع والمتغير المستقل

التجول العقلي	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدر
	.048	.002	-.009-	.21365
قيمة الاحتمال	.653			

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0.048)، بينما بلغت قيمة معامل التحديد (0.002)، وهي تشير إلى أنّ التباينات في (التنظيم الذاتي للتعلم) لا تسهم إسهاماً دالاً في تباينات المتغير التابع (التجول العقلي).

كما تم حساب تحليل التباين (**ANOVA**) بين الدرجة الكلية للتجول العقلي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين (ANOVA) بين التجول العقلي والتنظيم الذاتي للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
الانحدار	.009	1	.009	.203	.653	دال
الخطأ	4.062	89	.046			
الكلي	4.072	90				

يظهر جدول (9) أنه لا يمكن التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل حيث كانت قيمة (F = .203)، ومستوى دلالتها (**.653**) وهي أعلى من مستوى دلالة 0.05. ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من أنّ هناك عوامل ومتغيرات أخرى يمكن أن تسهم في إحداث الفروق في مستوى التجول العقلي لدى الطلبة كالدافعية والاستعدادات ومستوى الذكاء كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تغير طريقة التدريس وبيئة التعلم من خلال الدراسة في بيئة التعلم الالكتروني وإجراء الاختبارات بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية وهذا ما أشار إليه Szqunar, et ,al,. (2013) بأنّ التجول العقلي يحدث بكثافة أثناء مشاهدة المحاضرات الالكترونية بصرف النظر عن طول المحاضرة، مما ينعكس على أسلوب التفكير لديهم وخاصةً في ظل جائحة كورونا وفي ظل الأزمة السورية التي أسهمت في زيادة نسبة التجول العقلي لدى الطلبة وتشتت انتباههم في اثناء المحاضرات وتفكيرهم في العديد من المواضيع التي قد لا تتعلق بالمادة الدراسية والمهمة التعليمية الموكلة إليهم.

المقترحات:

1- عقد محاضرات وندوات جامعية تهدف إلى رفع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة وزيادة وعيهم باستراتيجياته وقدرتهم على تطبيقها بالشكل الأمثل.

2- إقامة دورات تدريبية مستمرة للطلبة الجامعيين لفهم كيفية التعامل مع التجول العقلي وزيادة الانتباه والتركيز لدى الطلبة الجامعيين.

3- إقامة ورشات عمل حول مفهومي التنظيم الذاتي للتعلم والتجول العقلي.

4- تطبيق البرامج لتوعية الطلبة حول أهمية مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم وتطبيق استراتيجياته بشكل يساعد في التغلب على المشكلات التي تواجههم.

كما تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

- العوامل المؤثرة في التجول العقلي لدى طلبة الجامعة.
- التجول العقلي وعلاقته بالاتجاهات النفسية لدى الطلبة الجامعيين.
- التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الدراسات العليا.

المراجع:

المراجع العربية:

- داود، إيناس (2021). **أثر استراتيجية DRTA في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة والنصوص**، مجلة نسق، ع(30)، 253-277.
- الرشيدي، بشير. مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت،2000.
- حسين، حازم (2021). **التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الاشكال لدى طلبة جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية أنموذجاً**، مجلة كلية التربية، ع42، ج2، 425-440.
- عبد الفتاح، يسرا؛ عبد الحليم، رضا (2021). **فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(51)، 269-329.
- عرفان، أسماء (2022). **فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، م (32) ع (114)، 22-86.
- العمر، بدر عمر (1990). المتعلم في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت.
- العييد، أفنان بنت عبد الرحمن (2021). **أثر توظيف انموذج التلمذة المعرفية في بيئات التعلم الالكتروني في تحسين كفاءة التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م (22) ع (2)، 307-338.
- الفيل، حلمي (2018). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية تأهيل وتوطين، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- المفيدة، نور (2017). استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (Self-regulated learning) لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، اندونيسيا.
- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم؛ خزعلي، قاسم (2016). **التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، م10، ع3، 461-475.
- وداعة، زينة نزار (2020). **و اقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، م8، ع2، 448-462

المراجع الأجنبية:

- Johnson, G.M. & Davies, S.M. (2014) Self-regulated learning in digital environments: Theory, research, praxis. British Journal of Research, 1(2), 68-80.
- Smallwood, J. & Schooler, J. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. Annual review of psychology, 66(1), 487- 518. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015331.
- Szpunar, K. K., Moulton, S. T., & Schacter, D. L. (2013). Mind wandering and education: from the classroom to online learning. Frontiers in psychology, 4, 495. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00495
- Randall, J.G. (2015). Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training. [Ph.D. Thesis, Rice University, Houston, Texas, USA]. Rice University Electronic Theses & Dissertations. Retrieved from: https://scholarship.rice.edu/handle/1911/13110.
- Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. Psychological Science, 18(7), 614–621. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x.
- Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. Applied Cognitive Psychology, 26(2), 234–242. https://doi.org/10.1002/acp.1814
- Lee, J. The Effects of Self-Regulated Learning Strategies and System Satisfaction Regarding Learner's Performance in E-Learning Environment, Journal of Instructional Pedagogies, v1 Sep 2009, https://eric.ed.gov/?id=EJ1056334
- Ruohotie, R. M. (2002): Theories of Personality. D. Van Nostrand Com., New York.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.). Self-regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice (pp. 1–25). New York: Springer.
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-Wandering with and Without Intention. Trends in cognitive sciences, 20(8), 605–617. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010
- McVay, J. & Kane, M. (2010). Does Mind Wandering Reflect Executive Function or Executive Failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). Psychological bulletin, 136(2), 188-197. DOI: 198. 10.1037/a0018298.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70. 10.1207/s15430421tip4102_2.