مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (6) العدد (1) 2022
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (6) No. (1) 2022

القدرة التنبؤية للتفكير ماوراء المعرفي في اضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي 2021م

ميسم وطفي*

د. محمد موسى**

(تاريخ الإيداع 14 /9 /2021. قُبِل للنشر في 1/17 /2022)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تعرُّف العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرُّف إمكانية التنبؤ بالقلق العام من خلال التفكير ما وراء المعرفي لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرُّف الفروق في مستوى القلق العام والتفكير ماوراء المعرفي لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث). واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة البحث من 30 تلميذاً، (15 من الذكور، و15 من الإناث)، من مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الثالث حتى الصف السادس ابتدائي) في مدينة طرطوس ممن يعانون من اضطراب القلق العام. استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياسين هما: مقياس القلق العام إعداد فيولا الببلاوي، يتألف المقياس من (53) بنداً، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد شراو ودينسن Schraw & Dennison (1994)، وترجمة الجراح وعبيدات (2011) ويتكون المقياس من (32) فقرة. ومن أهم نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى القلق العام لدى تلامذة التعليم الأساسي. ويمكن التنبؤ بوجود مستوى القلق العام عند التلميذ من خلال مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديه والعلاقة بينهما عكسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة التعليم الأساسي في مستوى القلق العام وفقاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، القلق العام، التعليم الأساسي.

* طالبة دكتوراه _ قسم تربية الطفل_ كلية التربية _ جامعة البعث _ حمص _ سورية

**أستاذ _ كلية التربية – جامعة البعث _ حمص_ سورية

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (6) العدد (1) 2022
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (6) No. (1) 2022

the predictability ability of metacognitive thinking in the generalized anxiety disorder among students in the first cycle of basic education 2021AD

Maisam Watfe*
Dr.: Muhammad Musa**

(Received 14/9 /2021. Accepted 17/1/2022)

□ ABSTRACT □

This research aims to identify the relationship between metacognitive thinking and generalized anxiety disorder among students in the first cycle of basic education, and to identify the predictability of generalized anxiety disorder through metacognitive thinking among students in the first cycle of basic education, and to identify the differences in generalized anxiety disorder and metacognitive thinking among students of the first cycle of basic education according to the gender variable (males - females). The research adopted the descriptive analytical method. The research sample consisted of 30 students (15 males and 15 females) from the basic education stage (from the third grade to the sixth grade of primary school) in the city of Tartous who suffer from generalized anxiety disorder. In this study, the researcher used two scales: the generalized anxiety scale prepared by Viola Al-Beblawi, the scale consists of (53) items, and the metacognitive thinking scale prepared by Schraw & Dennison (1994), and the translation of Jarrah and Obeidat (2011) and the scale consists of (32). a paragraph. Among the most important results of the study: There is a negative correlation with statistical significance between the level of metacognitive thinking and generalized anxiety disorder among basic education students. The presence of generalized anxiety disorder in the student can be predicted by the level of his metacognitive thinking and the relationship between them is inverse, and there are no statistically significant differences between basic education students in generalized anxiety disorder according to the gender variable.

Keywords: Metacognitive Thinking Generalized Anxiety Disorder Basic Education.

*PhD student- Education Faculty-Child Education department- University Of Al Baath - Homs- Syria
** Professor- Education Faculty - University Of Al Baath - Homs - Syria.

المقدمة :

لم تعد العملية التعليمية ومدى نجاحها يرتكزان على جهد المعلّم وما يمتع به من خصائص شخصية واستعدادات مهنية فقط، بل أصبح التعلّم الفعّال يتطلب من المتعلّم أن يمتلك تفكيراً سليماً وطرقاً صحيحة في التفكير تقوده إلى المعلومة، أي أن يمتلك تفكيراً ما وراء معرفياً سليماً وصحيحاً ليحصل التعلم بشكل فعال ومثمر . وإذا كانت ما وراء المعرفة هي وعي الشخص بمعرفته ، فما هو التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive thinking ؟ استخدم هذا المفهوم في دراسات كثيرة ليشير إلى المعرفة في المعرفة وإلى التفكير في التفكير . (Nelson, 1992, p12) وعرفه سوانسون وتورهان Swanson & Torhan (1996) بأنه: وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعليم .(Swanson & Torhan, 1996, p 66) وفي نهاية القرن الماضي ظهر مجال خصب لاستثمار مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، ألّا وهو مجال العلاج النفسي. حيث إن بيك (1967) Beck في (مصطفى ،2000) لاحظ أن مرضاه كانوا يغفلون أنواعاً من الأفكار ليس بسبب المقاومة، بل لأنهم لم يتعلموا التركيز عليها، وإن هذه الأفكار هي المحددة لفهم طبيعة المشكلات النفسية. أما العلاج النفسي السلوكي المعاصر فيوجّه أن يركز العلاج النفسي على تغيير العمليات الذهنية عند المريض قبل توقع أي تغيّر حاسم في الأعراض التي دفعته لطلب العلاج (مصطفى، 2000، ص 48).

وتتضح أهمية ما وراء المعرفة في تفسير السلوك المضطرب من خلال دراسة تفسيرية للقلق العام، حيث يعدّ القلق Anxiety انفعالاً يميز جميع الناس، حيث أسندت إليه وظيفة البقاء والحفاظ على الذات، لأنه يتميز بقدرة تحفيزية للاستجابة للخطر (الخولي، 2013، ص 5).

ويُعرّف القلق العام Generalized Anxiety Disorder بأنه التوتر وانشغال البال بأحداث عديدة لأغلب اليوم لمدة لا تقل عن ستة أشهر. ويكون مصحوباً بأعراض جسمية كآلام العضلات والشعور بعدم الطمأنينة والاستقرار وضعف التركيز واضطراب النوم ، وغالباً ما يصيب القلق العام الأعمار الأولى من الشباب. موقع انترنت (1)

إن الاعتراف بأهمية تغيير أساليب التفكير في العلاج النفسي السلوكي ساهم في تغيير طريقة علاج القلق العام والتركيز على الأفكار التي يقولها الشخص لنفسه، أو الطريقة التي يتبعها في التفكير (Wells, 1999, p238).

ومما سبق، ونظراً لأهمية الطريقة التي نفكر فيها والإستراتيجيات التي نتبعها في التفكير في تشكّل السلوكيات المضطربة وعلاجها عند الأطفال بشكل خاص؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة العلاقة بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي ومستوى القلق العام كأحد هذه الاضطرابات لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

1 . مشكلة البحث:

إن القراءات الأولى للباحثة، والإفادة من ملاحظات المعلمين والمرشدين النفسيين أوضحت تصدّر اضطراب القلق العام قائمة الاضطرابات النفسية والسلوكية الأكثر شيوعاً لدى تلامذة التعليم الأساسي، بنسب انتشار عالية تصل إلى 53% من مجمل الاضطرابات. حيث يشير المقطري (2005) إلى نتائج دراسة بورك وآدم (1999) Burke & Adam التي توضّح أن نسبة مرض القلق هي (20%) من مجموع الأمراض النفسية .(المقطري، 2005، ص12)

و تتعدد الأسباب والعوامل المسؤولة عن حدوث الاضطرابات النفسية عامةً، حيث أظهرت بعض الدراسات التي أوردها مصطفى (2000) في كتابه مثل دراسة سالكوفسكي (1989) Salkovski، ودراسة ويلسون وشامبلس (1999) Wilson& Chambless أن هناك عوامل معرفية تلعب دوراً مهماً في استمرار حدوث الاضطرابات النفسية

. وهذا يدعم ما أشار إليه بيك (1976) Beck في مصطفى (2000) حول أهمية التفكير ما وراء المعرفي الذي يمارسه المريض في حدوث الاضطرابات النفسية وفي علاجها. (مصطفى، 2000، ص75-76)

وحيث إن عصرنا الحالي يتّسم بالتطور العلمي الذي يحتّم على الأفراد امتلاك القدرة على الانتقال من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومن مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، فإن استثمار العقول أصبح حاجة ملحة في كافة المجتمعات من خلال إعداد فرد قادر على مواجهة متطلبات الحياة .(الفرماوي وحسن، 2004، ص66)

وبالنظر إلى أهمية دراسة مستوى القلق العام ونسبة الانتشار العالية بين التلامذة، وما يتركه من أثر سلبي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي لهم ، وأهمية مرحلة التعليم الأساسي بوصفها خطوةً أولى وأساسية يرتكز عليها المستقبل الأكاديمي والمهني للشخص، ونظراً لندرة الدراسات المحلية والعربية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت التفكير ماوراء المعرفي في إطار علاقته بمستوى القلق العام عند التلامذة في مرحلة التعليم الأساسي؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين. وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي: **. هل يمكن التنبؤ باضطراب القلق العام من خلال التفكير ما وراء المعرفي لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟**

2 . أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يوجه هذا البحث اهتمامه إلى الفئة العمرية الأهم في المجتمع (التلامذة في مرحلة التعليم الأساسي)، والتي يترتّب على سلامتها نفسياً وعقلياً ومعرفياً سلامة المجتمع وتحضره وتقدمه، كما يلقي الضوء على مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، ودوره في الصحة النفسية للأفراد ، والتعرف إلى القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي في مستوى القلق العام لدى الفئة العمرية المستهدفة وهي فئة التلامذة في مرحلة التعليم الأساسي.

الأهمية التطبيقية: تفيد نتائج هذا البحث المعلّمين والمرشدين المدرسيين في التشخيص، وتنبهّهم إلى أهمية استخدام تقنية ما وراء المعرفة في التعامل مع التلامذة المشخّص لديهم اضطراب القلق العام هذا. كما تفيد النتائج في مساعدة المهتمين على بناء مقاييس للتفكير ما وراء المعرفي، خاصة بتلامذة مرحلة التعليم الأساسي .

3 . أهداف البحث: هدف البحث :

1- معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والقلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2- معرفة إمكانية التنبؤ بالقلق العام من خلال التفكير ما وراء المعرفي لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

3- معرفة الفروق في اضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

4 . فرضيات البحث :

الفرضية الرئيسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي واضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وتتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

1. **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي واضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.**

2. **توجد قدرة تنبؤية للتفكير ماوراء المعرفي في اضطراب القلق العام لدى تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.**

3. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مستوى القلق العام وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).**

5 . حدود البحث:

1–حدود مكانية: عدة مدارس للتعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

2–حدود زمانية: طُبِّقت أداتا البحث بين (2021/2/14و 2021/3/3م).

3–حدود بشرية: تتمثَّل في (30) تلميذاً (15 من الذكور – 15 من الإناث) ممن يعانون من اضطراب القلق العام .

4–الحدود العلمية: تناول هذا البحث العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والقلق العام.

6 . مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking): مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة؛ وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها. (علي، 2004، 211)

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: مستوى وعي التلميذ بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعد خصيصاً لذلك في البحث الحالي.

القلق العام (Generalized Anxiety): هو اضطراب يتميز بانشغال غير واقعي يتركز حول أمور حياتية يستمر لفترة طويلة، وتظهر خلالها مجموعة من الأعراض المترافقة مثل الرجفان، توتر، إعياء، خفقان القلب، جفاف الفم، صعوبة في التركيز، أرق واضطراب النوم، عصبية واضحة. (رضوان، 2001، 58)

و يعرف إجرائياً بأنه حصول التلميذ على درجة عالية على مقياس القلق العام المستخدم في الدراسة الحالية.

التعليم الأساسي: هو الفترة الدراسية الممتدة من الصف الأول ابتدائي حتى الصف السادس الابتدائي، وهي مرحلة تعليمية إلزامية في الجمهورية العربية السورية.

7 . الإطار النظري:

أدى البحث المستمر والعمل الدؤوب في ميدان الأمراض النفسية، وكيفية علاجها إلى ظهور مدارس عديدة تناول كلٌّ منها المرض النفسي من زاوية خاصة مختلفة. حيث أرجع "فرويد" الأمراض النفسية إلى صراعات داخلية لا شعورية وغرائز جنسية مكبوتة، ورأى "آيزنك" بالاعتماد على تجارب "بافلوف" أنه لا توجد أمراض وراء الأعراض الظاهرة ، فالأعراض هي المرض . كما اعتبر "أليس" صاحب النظرية المعرفية أن الاضطرابات النفسية هي نتيجة للأفكار المغلوطة وغير المنطقية التي يتبناها المريض، وأن العلاج الناجح لها يجب أن يشتمل على تقصي الأفكار والاتجاهات السلبية والطرق الخاطئة التي يسلكها المريض افي التفكير واستبدالها بأخرى إيجابية.

و يعدُّ القرن العشرين مرحلة ازدهار مفهوم التفكير والاعتراف به كأحد موضوعات علم النفس، ويرجع الفضل في ذلك إلى جهود ديوي (1910) Dewey، ودراسات ثورانديك (1917) Thorndike . (Saint, 1994, p 12)

وقدم فلافيل (1985) Flavell تعريفاً أكثر شمولية للتفكير ماوراء المعرفي "إن ما بعد المعرفة أو ما وراءها أي الميتا معرفية هي قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، ويشير بذلك إلى معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية وإنتاجاته المعرفية أو أي شيء يرتبط بهما .(أبو رياش، 2008، ص 17)

ويتضح مفهوم التفكير ما وراء المعرفي أكثر من خلال المثال الذي قدمه كوستا Costa (1998) قائلاً: "حاول أن تحل المسألة التالية: ما نصف قيمة 2 +2 ؟ هل تسمع نفسك وأنت تقرر ما إذا كنت ستأخذ نصف 2 و2 ثم تجمعهما، أم تجمعهما ثم تأخذ النصف؟ إذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات، وإذا كنت تقيّم الخطوات التي تقوم بها لحل المشكلة، فأنت تقوم بالوعي في التفكير أو التفكير ما وراء معرفي" .(العتوم، 2007، ص7)

ويعرّف القلق بأنه:"حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف حيال أمور محددة أو غامضة، وقد يكون عارضاً أو مزمناً؛ كما أن هناك استعداداً وراثياً له، فيظهر إذا ما تهيأت له الأسباب البيئية " .(السباعي وعبد الرحيم، 1991، ص5)

أما القلق العام فيعرف بأنه: "حالة من القلق المستمر المبالغ فيه، يمنع المريض من التكيف أو القيام بأعماله اليومية والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ويصبح متشائماً دائم التوقع السيئ، ويستثار من أقل مؤثر خارجي أو داخلي، له ردود أفعال عصبية وعنيفة وغير متناسبة مع حجم الفعل الأساسي. موقع انترنت رقم (2)

وبشكل عام فإن هذا المرض يبدأ في الطفولة أو المراهقة ، ويحدث عادة لدى النساء أكثر من الرجال، ويبدو أنه شائع في عائلات بعينها. ويؤثر هذا الاضطراب في (4%–2) من الأفراد سنوياً. موقع انترنت (3)

وتتدرج أسباب القلق العام عند التلامذة وفقاً للعزة (2002) في عدة نقاط منها:

–عدم الثبات في معاملة التلميذ سواءً من قبل المعلم في المدرسة أو الوالدين في البيت.

–الكمال والمثالية: توقعات الكبار من التلامذة بأن تكون انجازاتهم مهمة وغير ناقصة تشكل مصدراً للقلق لديهم.

–الإهمال: حيث يشعر التلامذة عادة بأنهم غير آمنين عندما لا تكون هناك حدود واضحة. وإن الحاجة إلى الثقة والخبرة يُشعران التلامذة بالضياع ويبحثون عن حدود يحدّدها لهم الكبار.

–الإحباط المتكرر يسبب الغضب والقلق عند التلامذة . (العزة، 2002، ص146–147)

وتشير بعض الدراسات التي تناولت اضطراب القلق العام إلى مدى ارتباط المكون ما وراء المعرفي بهذا الاضطراب. ففي دراسة أجراها كل من باكاو وماي (2011) Bacow & May على عينة مؤلفة من (98) شاباً تتراوح أعمارهم بين (17–7) سنة، و(20) بالغاً لديهم GAD (generalized anxiety disorder)، أظهرت أن

هناك أفكاراً أو معتقدات ما وراء معرفية سلبية مرتبطة بقوة مع أعراض GAD، وأن اختلال التفكير وعملياته يبدو واضح الأثر في هذا الاضطراب. وفي دراسة كل من ماثيوس وهيرش (2011) Mathews & Hirsch التي طُبِّقت على مجموعتين الأولى تضم مرضى قلق من نوع القلق العام GAD تمت مقارنتهم بمجموعة ثانية تضم أشخاصاً لديهم مستوى مرتفع من القلق لكن ليس من نوع GAD، كانت النتيجة أن مرضى القلق العام حصلوا على درجات عالية على ميزة القلق والاكتئاب والأفكار السلبية الأكثر شدةً وتكراراً ، وفي برهان آخر على العلاقة القائمة بين القلق والبنية ما وراء المعرفية للمضطرب فقد أثبت العلاج ما وراء المعرفي نجاحه في علاج اضطرابات القلق وفقاً لعدد كبير من الأبحاث التي أجراها ويلز (1999) Wells في جامعة مانشستر، حيث يساعد هذا العلاج المرضى على إدراك أفكارهم ما وراء المعرفية بشكل مستمرو تنظيمها، وخاصةً تلك الأفكار التي تعزز آليات التكيف غير المجدية.

و مما سبق تستنتج الباحثة وجود علاقة تربط بين المرض النفسي ونوع التفكير ما وراء المعرفي الذي يسلكه المريض ويظهر اختلال هذا التفكير عند وجود اضطراب سلوكي أو نفسي، وإنَّ كثيراً من الاضطرابات السلوكية تستمر لأن أصحابها يرفضون إعادة النظر بطريقة التفكير التي يتبعونها، والتي قد تكون مسؤولة عن وجود الخلل في السلوك.

8 . الدراسات السابقة: تبين للباحثة بعد البحث والتقصي ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت بشكل خاص العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاضطرابات النفسية، وخاصة لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

8-1- دراسات عربية:

دراسة عبيدات (2009)، الأردن: بعنوان: (مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات). هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك،

ومدى اختلافه باختلاف جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي وتخصصه وتحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (1102) من طلبة جامعة اليرموك، واستخدم الباحث مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وأنَّ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا يمتلكون أعلى مستوى من التفكير ما وراء المعرفي الكلي، وكذلك في جميع المجالات.

دراسة قماز (2011)، الجزائر: بعنوان: (التفكير الما وراء معرفي وتفسير السلوك المرضي). يهدف المقال إلى محاولة التطرق إلى موضوع التفكير ما وراء المعرفي ودوره في تفسير السلوك المرضي. وهذا ما توضحه الدراسة من خلال عرض تصورين نظريين لتفسير القلق العام والوسواس القهري. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب القلق العام لديهم ميل لاعتبار الانزعاج كإستراتيجية تعامل مع الخطر المتوقع، ولكن عندما تتحقق أهداف الانزعاج (أي مقاومة الخطر المتوقع) فإن هذا يؤدي إلى انخفاض القلق مما يزيد من تعزيز استخدامات الانزعاج كإستراتيجية تعامل مع الضغط، وعندما تنشط الاعتقادات السلبية عن الانزعاج والذي يقيّم سلبياً ويعني خطراً فإنه يؤدي إلى زيادة القلق وإلى صعوبة تحقيق الانزعاج لأهدافه، إن هذه الوضعية تعاش على أنها صعبة وخطرة كما أنها تدفع بالشخص إلى اختبار شعور نفسي مهم، هذا النمط من التعامل يجعل الشخص يقيّم بهشاشته الانزعاج على أنه غير مراقب وخطير.

دراسة الجراح وعبيدات (2011)، الأردن: بعنوان: (مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات). هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس وسنة الدراسة والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالب وطالبة، منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع ، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994).

وأظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده . كما كشفت النتائج وجود أثر دال إحصائياً في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث. كما كشفت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع. وأظهرت أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر دال إحصائياً في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

دراسة خليل (2020)، مصر: بعنوان: (التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الموهوبين). هدفت الدراسة إلى تعرُّف علاقة التفكير ما وراء المعرفي بحجم الأسرة، وترتيب الطالب الموهوب فيها ومستوى تعليم الآباء. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على أفراد العينة البالغ عددهم (21) طالباً وطالبة، وتكونت من طلاب الصف الثاني بمدارس عبد الله الطيب للموهبة والتمييز الثانوية ببحري، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي. أظهرت نتائج البحث: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الموهوبين وترتيبهم في الأسرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تعليم الآباء.

8-2- دراسات أجنبية:

- دراسة كريتون (2000) ، أميركا : بعنوان: (الضبط الذاتي واختبار القلق وإستراتيجية ما وراء المعرفة).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة كطريقة وعلاقة للتعامل مع القلق، وتكونت عينة الدراسة من (43) تلميذاً من تلامذة الصف الثامن في الجزء الأول من الدراسة، والتي جرى فيها اختبار أثر استخدام الإستراتيجية على مستوى القلق والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، و(317) تلميذاً في الصف الثامن للجزء الثاني من الدراسة؛ لاستقصاء الفرق بين اختبارات القلق المرتفع والمنخفض في مادة الرياضيات وكفاية الذات. استخدم الباحث مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس القلق ومقياس كفاية الذات من إعداده. أشارت نتائج الجزء الأول من الدراسة إلى أن استخدام الإستراتيجية لا يسبب أي فرق في اختبارات القلق أو أداء التلامذة في مادة الرياضيات، أما نتائج الجزء الثاني فتشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

-دراسة باكاو وماي Bacow& May (2011) لندن : بعنوان: (هل هناك عمليات ما وراء معرفية محددة مرتبطة باضطراب القلق المعمّم عند اليافعين ؟) هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال هل ترتبط الأفكار والمعتقدات المعرفية السلبية حول القلق بقوة أكبر مع أعراض GAD أكثر من ارتباطها بأشكال القلق الأخرى عند اليافعين. تكونت عينة الدراسة من (98) يافعاً تتراوح أعمارهم بين (17-7) سنة، و(20) راشد لديهم GAD تمت مقارنتهم بعينة من نفس العمر والحجم لديهم اضطراب الوسواس القهري OCD. استُخدم مقاييس للعمليات المعرفية تعتمد على التقرير الذاتي للفرد. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أفكاراً ومعتقدات معرفية سلبية شديدة الارتباط بالقلق

المعمّم أكثر من أي نوع آخر ، وأنه على النقيض من التوقعات فإن هناك عملية ما وراء معرفية واحدة فقط كانت مرتبطة بوضوح مع GAD وهي التحكم (السيطرة) أي التحكم بالتفكير وكيفية حدوثه وكانت تبدو معتلة بوضوح.

8-3- تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

ضم البحث الحالي عدد من الدراسات السابقة، بعضها تناول موضوع الدراسة بشكل مباشر كدراسة: (عبيدات، 2009)، (الجراح وعبيدات، 2011)، وبعضها تناول موضوع التفكير ما وراء المعرفة كإحدى متغيرات الدراسة في كدراسة (خليل ، 2020) ، وتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث تناوله لمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي، بينما تميز من الدراسات السابقة في تناوله للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمستوى القلق العام لدى تلامذة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

كما أنّ هذا البحث يختلف عن الدّراسات السّابقة من حيث عدم التّطرق إلى موضوع التفكير ما وراء المعرفي لدى التلامذة بشكل عام وخاصة مرحلة التعليم الأساسي ، ومن حيث مكان إجراء البحث (مدينة طرطوس).

9 . إجراءات البحث:

9-1- مجتمع البحث: تكون من عدد كبير من التلامذة في عدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، جرى استخدام مقياس القلق العام للتعرّف إلى التلامذة الذين يعانون من اضطراب القلق العام (الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس)، إضافة إلى سجلات المرشدين المدرسيين لتحديد العينة المراد دراستها.

9-2- عينة البحث : تكونت العينة من 30 تلميذاً (15 من الذكور و15 من الإناث) من مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الثالث حتى الصف السادس ابتدائي) في مدينة طرطوس ممن يعانون من اضطراب القلق العام بعد حصولهم على درجات عالية على مقياس القلق العام المستخدم في هذا البحث.

9-3- أداتا البحث : استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياسين هما:

9-3-1- مقياس التفكير ما وراء المعرفي: من إعداد شراو ودينسن (1994) Schraw & Dennison، وترجمة الجراح وعبيدات (2011)، ويتكون المقياس من (32) فقرة، ويشتمل على ثلاثة أبعاد: معرفة المعرفة، معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة. تمت ترجمته إلى الصورة العربية واعتماد سلم للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتوزع الدرجات (1-2-3-4-5) درجة لكل إجابة بالترتيب (الجراح وعبيدات، 2011، ص 162).

. صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

1- الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي عُرِض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة طرطوس بلغ (4) محكمين، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن جرى تصحيح بعضها لغوياً، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (32) بنداً.

2- الصدق الداخلي: يبين الارتباط بين المجموع الكلي والبنود الفرعية، وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (1):

الجدول (1) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والبنود الفرعية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	**0,525	.9	**0,641	.17	**0,482	.25	**0,542
.2	**0,633	.10	**0,789	.18	**0,555	.26	**0,515

.3	**0,582	.11	**0,788	.19	**0,510	.27	**0,538
.4	**0,632	.12	**0,815	.20	**0,528	.28	**0,658
.5	**0,689	.13	**0,547	.21	**0,671	.29	**0,701
.6	**0,727	.14	**0,536	.22	**0,499	.30	**0,821
.7	**0,576	.15	**0,503	.23	**0,545	.31	**0,776
.8	**0,510	.16	**0,664	.24	**0,629	.32	**0,721

يلاحظ من الجدول (1) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والبنود الفرعية تراوحت بين (0,482 – 0,821)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والبنود الفرعية المكوّنة لها، مما يدل على أنَّ مقياس التفكير ما وراء المعرفي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي: جرى حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد بحسب التجزئة النصفية، وبيرسون بحسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (2):

الجدول (2) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

مقياس التفكير ما وراء المعرفي	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0,879	0,831	0,770

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

9-3-2- مقياس القلق العام: إعداد فيولا الببلاوي، يتألف المقياس من (53) بنداً، يتعين على التلميذ أن يجيب

على كل منها بـ نعم أو لا، ومن ضمن هذه البنود (11) بنداً لقياس الكذب ويمثل مجموع درجات الطفل على هذه

البنود الإحدى عشر دليلاً على مدى صدقه أو كذبه في استجاباته للمقياس (ببلاوي، 1987).

. صدق مقياس القلق العام:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس القلق العام عُرض على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس بلغ عددهم (4) ، وبناءً على الملاحظات جرى تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (53) بنداً.

. صدق البناء الداخلي لمقياس القلق العام: تم إجراء معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بند من البنود الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (3):

الجدول (3) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس القلق العام والبنود الفرعية

رقم البند	معامل بيرسون	رقم البند	معامل بيرسون	رقم البند	معامل بيرسون	رقم البند	معامل بيرسون
.1	**0.331	.15	**0.193	.29	**0.456	.43	**0.456
.2	**0.423	.16	**0.667	.30	**0.463	.44	**0.508

.3	**0.568	.17	**0.479	.31	**0.455	.45	**0.548
.4	**0.707	.18	**0.393	.32	**0.466	.46	**0.479
.5	**0.752	.19	**0.535	.33	**0.369	.47	**0.507
.6	**0.681	.20	**0.511	.34	**0.234	.48	**0.337
.7	**0.773	.21	*0.191	.35	**0.509	.49	**0.406
.8	**0.717	.22	**0.421	.36	**0.484	.50	**0.462
.9	**0.860	.23	**0.567	.37	*0.166	.51	**0.467
.10	**0.750	.24	**0.533	.38	**0.245	.52	**0.458
.11	**0.660	.25	**0.432	.39	**0.436	.53	**0.619
.12	**0.718	.26	**0.226	.40	**0.328		
.13	**0.457	.27	**0.440	.41	**0.538		
.14	**0.744	.28	*0.188	.42	**0.641		

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع البنود الفرعية دالة إحصائياً، ما يدل على أنَّ مقياس القلق العام مناسب لقياس ما وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ثبات مقياس القلق العام: جرى حساب معامل الارتباط "سبيرمان" بين استجابات الأفراد بحسب التجزئة النصفية، و"بيرسون" بحسب الإعادة، وثبات ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (4):

الجدول (4) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس القلق العام

مقياس القلق العام	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.886	0.822	0.761

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

10- اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى: تنصّ الفرضية الأولى على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي واضطراب القلق العام لدى تلامذة التعليم الأساسي.

لاختبار هذه الفرضية جرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة القلق العام على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس القلق العام كما هو مبين في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس القلق العام

		القلق العام
التفكير ما وراء المعرفي	معامل ارتباط بيرسون	*0.238 -
	Sig. (2-tailed)	0.039
	N	30

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط يساوي (0.238-*) وهو يدل على ارتباط سلبي ودال إحصائياً. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي واضطراب القلق العام. وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم أفراد عينة القلق العام في الدراسة الحالية هم من التلامذة الذين هُجّروا مع أهاليهم بسبب ظروف الحرب الحالية من ريف حلب إلى محافظة طرطوس. وبالتالي فإن حصولهم على درجات مرتفعة على مقياس القلق العام يعود إلى إحساسهم المرتفع بالخوف والقلق المتمركز حول الذات والوالدين وانعدام الإحساس بالأمن والاستقرار نتيجةً لما تعرضوا له من عنف وفقدان للأشخاص والممتلكات، وترى الباحثة أنه ليس من الضروري أن يؤثر ذلك بشكل سلبي أو إيجابي في فاعلية أداء هؤلاء الأفراد أو على الطريقة التي يؤدون بها على مقياس التفكير ما وراء المعرفي سواء سلباً أو إيجاباً، حيث إن البيئة التي جرى فيها تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي هي البيئة الصفّية الآمنة بجميع مكوناتها.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة باكاو وماي (2011) Bacow & May التي أظهرت أن هناك أفكاراً أو معتقدات ما وراء معرفية سلبية مرتبطة بقوة مع أعراضGAD، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة ماثيوس وهيرش (Mathews & Hirsch, 2011) التي أظهرت أن مرضى القلق العام حصلوا على درجات عالية على ميزة القلق والاكتئاب والأفكار السلبية الأكثر شدةً وتكراراً.

الفرضية الثانية: تنصّ الفرضية الثانية على أنه توجد قدرة تنبؤيه للتفكير ما وراء المعرفي في اضطراب القلق العام لدى تلامذة التعليم الأساسي. استخدمت اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدّد، والجدول الآتي يبيّن نتائج هذا الاختبار لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس القلق العام:

الجدول (6) قيمة معامل الانحدار المتعدد

النموذج	ر	$ر^2$
1	0.323	0.104

حيث أدخلت متغير القلق العام، وأشارت النتائج إلى أنَّ هناك مرحلة واحدة هي:

التفكير ما وراء المعرفي؛ والقلق العام، وقيمة $ر^2$ له هي (0.104).

الجدول (7) نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتفكير ما وراء المعرفي والقلق العام

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية			
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة	القرار
المرحلة الأولى						
القيمة الثابتة	44.027	4.843		9.090	0.000	دال
التفكير ما وراء المعرفي* والقلق العام	0.121-	0.057	0.323-	2.105-	0.042	دال

يتبين من الجدول (7) أن متغير (التفكير ما وراء المعرفي* والقلق العام) قيمة مستوى الدلالة فيه دالة، حيث كانت قيمة بيتا (0.104) عند مستوى الدلالة (0.05). وبهذا يمكن التنبؤ بالقلق العام لدى التلامذة من خلال التفكير ما وراء المعرفي، أي أن التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن يفسر ما مقداره (10.4%) من مستوى القلق العام.

كما يُلاحظ أن معامل متغير التفكير ما وراء المعرفي والذي يساوي (0.12-) معنوي عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن العلاقة بين المتغيرين عكسية؛ بمعنى أن مستوى القلق العام ينخفض بازدياد مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

وفقاً لهذه النتيجة يمكن أن نتنبأ بوجود اضطراب القلق العام عند التلميذ من خلال مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديه، والعلاقة بينهما عكسية، أي أن اضطراب القلق العام مرتفع عند ذوي مستوى التفكير ما وراء المعرفي المتدني والعكس صحيح؛ فاضطراب القلق العام ينخفض كلما ازداد مستوى التفكير ما وراء المعرفي. وهذه النتيجة تبدو منطقية ويمكن تفسيرها في أن امتلاك الفرد لمستوى عالٍ من التفكير ما وراء المعرفي يعني امتلاكه القدرة على تقييم أفكاره وتقييم الطرق التي يتبعها في التفكير والتي تقوده إلى الاضطراب النفسي وإعادة تقويمها وتصحيحها، مما يساهم في تخليصه من الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية المسؤولة عن معاناته من القلق العام. هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من باكاو وماي Bacow & May (2011) التي أظهرت أن هناك أفكاراً أو معتقدات ما وراء معرفية سلبية مرتبطة بقوة مع أعراض GAD.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة التعليم الأساسي في مستوى القلق العام وفقاً لمتغير الجنس. لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث من التلامذة عن مقياس القلق العام وفقاً لمتغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة بهدف تحديد دلالات الفروق بين متوسطي العينتين، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (8):

الجدول (8) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث عن مقياس القلق العام وفقاً لمتغير الجنس

مقياس القلق العام	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	15	32.35	3.528	28	0.261	0.795	غير دالة
	إناث	15	32.65	3.731				

يتبين من الجدول (8) أنَّ قيمة (ت) بلغت (0.261)، والقيمة الاحتمالية للدرجة الكلية بلغت (0.795)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الحالية، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من التلامذة على مقياس القلق العام وفقاً لمتغير الجنس.

يُفسر تساوي القلق العام عند الذكور والإناث في عينة الدراسة الحالية إلى أن استجابة أفراد العينة على بنود مقياس القلق العام المستخدم في هذه الدراسة عكست قلقهم المرتفع حول موضوعات محددة وواضحة لدى الجنسين (القبول الاجتماعي وحكم الآخرين، الرغبة في التفوق، الخوف من الفشل والوقوع في الخطأ، الظلام، المجهول)؛ وهذه الموضوعات لا تختلف بين الذكور والإناث خاصة في عمر مرحلة التعليم الأساسي.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الشبؤون (2011) وشمسان (2007) والأنصاري (2004) والزعبي (1997) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في معدلات انتشار القلق بين أفراد العينة الذكور والإناث. وتختلف مع نتائج دراسة قريشي وعبد الكريم (2013) التي بينت أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث.

11- المقترحات : في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج تقترح الباحثة ما يأتي:

11-1- تفعيل دور المرشد النفسي في مدارس التعليم الأساسي، وتزويده بما يلزم من أدوات ومقاييس نفسية تمكنه من تحديد التلامذة الذين يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية بشكل مبكر لتقديم المساعدة اللازمة.

11-2- العمل على خلق شروط صفية تعليمية جيدة تتيح لكل تلميذ أن يتعلم ويتفاعل مع زملائه، وأن يعبر عن شخصيته وآرائه بشكل تلقائي وعفوي ، مما يساعد في تحديد التلميذ المضطرب إلى جانب تحقيق التعلّم الفعال.

11-3- العمل على تحفيز عملية التفكير عند التلامذة وتدريبهم على استخدام أساليب التخطيط والتنظيم والتقويم؛ من خلال وضعهم في مواقف طبيعية ومشكلات يتطلَّب حلها قيامهم بتنفيذ أنشطة تُنمي لديهم أساليب التعلُّم الذاتي.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الستار.(1980). العلاج النفسي الحديث "قوة الإنسان". *عالم المعرفة*، طبعة (27)، ص198.
2. أبو رياش، حسن محمد. (2008). *حل المشكلات*. عمّان: دار وائل.
3. الأنصاري، بدر محمد. (2004). *الفروق في القلق بين طلاب وطالبات الجامعة" دراسة مقارنة" المؤتمر السنوي الحادي عشر*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.
4. الببلاوي، فيولا. (1987). *مقياس القلق للأطفال*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
5. الجراح، عبد الناصر؛ عبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد (2)، العدد (7)، الأردن، . ص: 145- 162.
6. خليل، ألاء. (2020). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الموهوبين. *المجلة التربوية*، الجزء (62)، جامعة سوهاج – كلية التربية، ص. ص: 84- 113.
7. الخولي، عبد الله عبد الظاهر. (2013). *اضطراب الوسواس القهري وما وراء المعرفة: إستراتيجيات ما وراء معرفية وبرامج علاجية*، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
8. رضوان، سامر جميل. (2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 57.
9. الزعبي، أحمد محمد. (1997). *مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء. مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، العدد (12)، السنة (6)، يوليو.
10. السباعي، زهير أحمد؛ عبد الرحيم، شيخ ادريس. (1991). *القلق وكيف نتخلص منه: علاج القلق بالقرآن الكريم وبالعلاج النفسي والتفكير الإيجابي*. دمشق: دار القلم.
11. الشبؤون، دانيا. (2011). القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (27)، العدد الثالث + الرابع، سورية.
12. شمسان، مازن أحمد. (2007). دراسة للقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة عدن. *مجلة دراسات وبحوث تربوية*، العدد (4)، اليمن.
13. الطيطي، محمد. (2006). *النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير*. عمّان: دار النظم للنشر والتوزيع.
14. عبيدات، علاء الدين. (2009). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

15. العتوم، عدنان يوسف؛ ذياب، الجراح عبد الناصر؛ موفق، بشارة. (2007). تنمية مهارات التفكير" نماذج نظرية وتطبيقات تربوية". عمان: دار المسيرة ،ص7.

16. العزة، سعيد حسني. (2002). *التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية*. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

17. علي، وائل. (2004). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (96)، القاهرة.

18. الفرماوي، حمدي؛ حسن، وليد. (2004). *الميتا معرفية بين النظرية والبحث*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19. قريشي، عبد الكريم؛ قريشي، محمد. (2013). *مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية بمدينة ورقلة"*. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المعهد الوطني للتكوين العالي لإطارات الشباب جامعة قاصدي مرباح، بورقلة، الجزائر.

20. قمّاز، فريدة. (2011)، *التفكير ما وراء المعرفي وتفسير السلوك المرضي*، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

21. مصطفى، عادل. (2000). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. مترجم عن بيك آرون، بيروت: دار النهضة العربية.

22. المقطري، حسين قائد محمد. (2005). *فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في علاج القلق لدى الشباب الجامعي*. رسالة جامعية.

المراجع الأجنبية:

23. Bacow, T. & may. J. (2011). "*Are there specific metacognitive processes associated with anxiety disorder in youth?*".

24. Creighton, C. (2000). *Self-setting - and anxiety test and the metacognitive strategy*. Journal of Seoul National University, London.

25. Flavell, J. (1979). *Metacognition and metacognitive _ monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. American psychologist, p (12, 321).

26. Mathews, C., Hirsch, A. (2011). *Characteristics of worry in generalized anxiety disorder*. Journal of behavior therapy and experiment psychiatry, King's college, London, UK.

27. Nelson, T. (1992). *Metacognition: core readings*. Boston Allynand, Bacon.

28. Saint, L. (1994). *La metacognition, qu'en est_il? Revue des sciences de* L'education, vol xx, p 12.

29. Schraw, G., and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19, 460 – 475.

30. Swanson, H., Torhan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: does metacognition play a role?. *British of educational psychology*, P (53, 66).

31. Wells, A. (1999). *A metacognitive model and therapy for generalized anxiety disorder*. Clinical psychology and psychotherapy.

. المراجع الإلكترونية:

32. شاويش، محمد عبد الله. (2007). القلق والتوتر النفسي.
http://www.sehha.com/metalhealth/anxiety_stress.html.

33. رضا، منى. (2017). القلق النفسي.
http://www.feedo.net/MedicalEncyclopedia/PsychologicalHealth/Anxiety.htm

34. أبو العزائم، محمود جمال. (2008). القلق النفسي.
HTTP://WWW.ELAZAYEM.COM/ANXIETY.HTM

الملاحق

الملحق (1) مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أضع في ذهني بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أحاول استخدام طرق حل نجحت معي في الماضي.					
3	أتمهل قبل أن أقرر حتى أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أعرف ماهي المواد التي أنجز فيها أكثر من غيرها.					
5	أفكر بما يجب أن أعرفه قبل أن أبدأ بعمل ما.					
6	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
7	أعرف ما نوع المعلومات التي تلزمني حتى أحل مسألة تواجهني.					
8	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
9	أركز انتباهي أكثر عندما يكون الدرس جديد ومهم.					
10	أوجه أسئلة لنفسي حول ماهي أسهل طريقة لإنهاء المهمة بنجاح					
11	أعمل مراجعة دورية لكل الدروس والمهمات التي تعلمتها سابقاً.					
12	أسأل نفسي أسئلة كثيرة حول قراري فيما إذا كان خاطئ أو صحيح قبل اعتماده.					
13	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
14	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					

15	أستطيع تشجيع نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					
16	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
17	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات أسهل وأكثر قابلية للتذكر والحفظ.					
18	أعرف تماماً في نهاية كل مهمة إذا كنت قد فهمتها جيداً أم لا.					
19	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
20	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
21	أحاول أن أصوغ كل معلومة بمفرداتي الخاصة كي أتعلمها جيداً					
22	أغير طريقتي في التعلم عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد.					
23	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
24	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
25	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					
26	أعيد التفكير مرة أخرى بالمهمة عندما يحدث لدي إرباك.					
27	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
28	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
29	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.					
30	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
31	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.					
32	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.					

الملحق رقم (2) مقياس القلق العام عند الأطفال

العبارات		
1- من الصعب علي أن أركز عقلي في أي شيء.	نعم	لا
2- بعصب إذا شافني حدا وأنا عم اشتغل.	نعم	لا
3- أشعر أني لازم أكون أحسن واحد في كل شيء.	نعم	لا
4- وجهي يحمر بسرعة.	نعم	لا
5- أنا أحب كل واحد أعرفه.	نعم	لا
6- أحياناً قلبي يدق بسرعة شديدة.	نعم	لا
7- أحياناً أشعر أني بدي أصرخ.	نعم	لا
8- أتمنى لو فيني أترك هذا المكان وابتعد عنه.	نعم	لا
9- يتهيأ لي أن الأطفال الأخريين فين يعملوا أشياء بسهولة أكثر مني.	نعم	لا
10- أنا دائماً بربح في اللعب وما بخسر.	نعم	لا
11- أنا بيني وبين حالي بخاف من شغلات كتيرة.	نعم	لا
12- أنا أشعر إن الأطفال الأخريين ما بتعجبهم طريقتي بالشغل.	نعم	لا
13- أنا أشعر أني وحدي حتى عندما يكون الناس من حولي.	نعم	لا
14- عقلي لا يفكر جيداً.	نعم	لا
15- بصير عصبي لما ما بتكون الأمور متل ما بدي.	نعم	لا
16- بشعر بالضيق والملل معظم الوقت.	نعم	لا
17- أنا دائماً طيب.	نعم	لا

18 – بتدايق من كلام ماما وبابا معي.	نعم	لا
19– أوقات كثيرة أشعر أني لا أستطيع أن أتنفس جيداً.	نعم	لا
20 – أنا بعصب بسرعة.	نعم	لا
21 – أنا دائماً تصرفاتي صح.	نعم	لا
22– أشعر كثيراً أن يدي تعرق.	نعم	لا
23– أذهب إلى دورة المياه أكثر من الأخرين.	نعم	لا
24– أشعر أن الأطفال الأخرين مبسوطين أكتر مني.	نعم	لا
25– يقلقني رأي الناس فيني.	نعم	لا
26– بلاقي صعوبة في ابتلاع الطعام والشراب.	نعم	لا
27– الأشياء اللي بتخوفني بيحسوها رفقاتي سخيفة وبتضحك.	نعم	لا
28 – بزعل بسهولة.	نعم	لا
29 – دائماً بفكر أن كل شيء أعمله يكون صح.	نعم	لا
30– أنا دائماً جيد.	نعم	لا
31– دائماً عندي قلق على الأشياء التي رح تصير بعدين.	نعم	لا
32– كثير من المرات ما فيي نام بالليل بسهولة.	نعم	لا
33– يقلقني أني كيف أكون مميز في المدرسة.	نعم	لا
34 – أنا دائماً لطيف مع كل واحد.	نعم	لا
35 – بنقهر وبزعل بسهولة إذا أحد صرخ بوجهي ووبخني.	نعم	لا
36 – أنا أقول الحقيقة في كل الأوقات.	نعم	لا
37 – غالباً أشعر بالعزلة لما أكون مع الناس.	نعم	لا
38 – أحياناً بشعر أنه في حدا رح يقلي أني بعمل أشياء بطريقة غلط.	نعم	لا
39– أنا أخاف من الظلام.	نعم	لا
40– لا أستطيع أن أركز في دراستي.	نعم	لا
41 – أنا عمري ما بعصب.	نعم	لا
42– كتير أوقات بشعر بوجع في معدتي.	نعم	لا
43– أنا أكون متضايق عندما أدخل أنام بالليل.	نعم	لا
44– في الغالب بعمل اشياء بتمنى أني ما أعملها أبداً.	نعم	لا
45– كتير أوقات بشعر أن عندي صداع (رأسي يؤلمني).	نعم	لا
46– أقلق كثيراً على ما يمكن أن يحصل لوالدي.	نعم	لا
47– أنا عمري ما بقول شيء ما لازم أقوله.	نعم	لا
48– أنا بتعب بسرعة.	نعم	لا
49– من الأشياء الجيدة أن الواحد يحصل على درجات عالية في المدرسة.	نعم	لا
50– كتير مرات بحلم أحلام مزعجة.	نعم	لا
51– أنا عصبي.	نعم	لا
52– أنا عمري ما بكذب.	نعم	لا
53– غالباً أكون مشغول وقلق من أي شيء سيء رح يحصل لي.	نعم	لا