Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 9, Issue 10 (2025) • P: 109 - 81
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Psychological stress and its relationship with metacognitive thinking during blended learning among a sample of graduate students in educational studies at King Abdulaziz University in Jeddah

Ms. Maryam Saad Bashir Al-Rehaili*, Ms. Eman Mohammed Yahya Al-Amir,Dr. Manal Yahya Baamer
King Abdulaziz University | KSA

Received: 13/05/2025
Revised: 24/05/2025
Accepted: 17/06/2025
Published: 30/09/2025

* Corresponding author: sakoora226611@gmail.com

Citation: Al-Rehaili, M. S., Al-Amir, E. M., & Baamer, M. Y. (2025). Psychological stress and its relationship with metacognitive thinking during blended learning among a sample of graduate students in educational studies at King Abdulaziz University in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(10), 81 – 109. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R150525

2025 © AISRP • Arab Institute for Sciences & Research Publishing (AISRP), United States, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The aim of the study is to determine the level of psychological stress and metacognitive thinking and the relationship between them during blended learning, in addition to recognizing the impact of the following variables on each of psychological stress and metacognitive thinking: (educational level, specialization, social status, residence, economic status) in a sample of female students in the Faculty of Graduate Studies at King Abdulaziz University. The study sample consisted of (123) female students, which adopted the descriptive correlative approach. The results of the study concluded that there is a statistically significant inverse correlation between psychological stress and metacognitive thinking during blended education. In addition, the results indicated that the level of psychological stress during blended education was average in the study sample, while the level of metacognitive thinking was high among the sample. The results also show that there are no statistically significant differences in the level of psychological stress due to the variable of educational level, specialization, residence during the blended education. In the same regards, there are statistically significant differences due to the variable social status and economic status during the blended education. Finally, there are no statistically significant differences in the level of metacognitive thinking due to the variable of educational level, specialization, marital status, residence, economic status during blended education. In light of these results, the following recommendations are considered:

- Develop mentoring programs on a range of strategies and methods to cope with psychological stress.
-Preparing virtual classes aimed at explaining how curriculum requirements and costs are fulfilled.
-Hold courses or seminars to illustrate the skills of metacognitive thinking and how to use them.

Keywords: Psychological stress- Metacognitive Thinking- Blended learning.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

أ. مريم سعد بشير الرحيلي*، أ. إيمان محمد يحي الأمير، د/ منال يحي باعامر
جامعة الملك عبد العزيز | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما خلال التعليم المدمج، بالإضافة إلى معرفة أثر المتغيرات التالية على كل من الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي: (المستوى التعليمي، التخصص، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الوضع الاقتصادي) لدى عينة من طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز خلال التعليم المدمج، حيث بلغت عينة الدراسة (123) طالبة والتي اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج كان متوسطاً لدى عينة الدراسة، أما مستوى التفكير ما وراء المعرفي فقد كان عالياً لدى عينة الدراسة خلال التعليم المدمج، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، التخصص، الإقامة أثناء التعليم المدمج، ووضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، الوضع الاقتصادي خلال التعليم المدمج، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، التخصص، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الوضع الاقتصادي خلال التعليم المدمج، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات وهي كالتالي:

-إعداد برامج إرشادية حول مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب لمواجهة الضغوط النفسية.
-إعداد فصول افتراضية هدفها توضيح كيفية إنجاز متطلبات المناهج، والتكاليف.
-إقامة دورات أو ندوات لتوضيح مهارات التفكير ما وراء المعرفي وكيفية استخدامها.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، التفكير ما وراء المعرفي، التعليم المدمج.

1- المقدمة.

تُعد الضغوط النفسية من أكثر الحالات شيوعًا في حياة الإنسان، خصوصًا في البيئة التعليمية وما تحمله من التزامات ومتطلبات تستدعي امتلاك مهارات تساعد على مواجهتها. وقد حظيت الضغوط النفسية باهتمام كبير في علم النفس لما لها من أثر عقلي ونفسي واجتماعي، حيث أشار الغرير وأبو أسعد (2009) إلى أنها من أهم مشكلات القرن العشرين نتيجة تعقّد متطلبات الحياة. وعرّفها شافر (Schafer, 1996) بأنها عملية استثارة للعقل والجسم استجابة لمتطلبات خارجية، بينما رآها سلاي ولازاروس كحالة عجز عن التكيف تُهدد الصحة النفسية والانفعالية (المرزوقي، 2008). أما هانز سيلي فقد أكد أن استمرار الضغوط يولد اضطرابات نفس جسمية نتيجة الاستثارة العصبية والهرمونية (عبد الرحمن، 2012).

وتُظهر الأدبيات أن طلاب الدراسات العليا يتأثرون سلبًا بالضغوط النفسية بما ينعكس على الأداء والدافعية (الخالدي، 2011؛ السميران والمساعيد، 2014)، حيث أشار بن دايل (2020) إلى معاناتهم من أفكار سلبية ولوم للذات. وأكدت دراسات أخرى ارتفاع مستويات الضغوط (صبوح، 2016؛ خليفي، 2018)، بينما تقل عند توفر الدعم النفسي (Ye et al, 2020). وقد أوضحت بحوث حديثة امتلاك الطلاب لأساليب مواجهة فعالة كالتفكير العقلاني، تغيير نمط الحياة، والاسترخاء (المسبحين وآخرون، 2019؛ سليمان وآخرون، 2021).

إلى جانب ذلك، يُعد التفكير –وخاصة التفكير ما وراء المعرفي– من العوامل المهمة في تعزيز قدرة الطالب على التكيف. وقد طرح فلافيل (Flavell, 1979) هذا المفهوم باعتباره وعي الفرد بعملياته العقلية وتنظيمها، محددًا مكونين أساسيين هما: معرفة المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة (Flavell, 1981). ويُسهم التفكير ما وراء المعرفي في الاستقراء وحل المشكلات واتخاذ القرار من خلال التفكير التأملي والحوار الذاتي (صفية، 2019). وقد بيّنت الدراسات أثره الإيجابي في التحصيل الأكاديمي والثقة بالنفس (الشلاش، 2017)، وارتباطه بالصلابة النفسية لدى طالبات الدراسات العليا (العبيدي، 2021).

أما التعليم المدمج، الذي يجمع بين التقليدي والإلكتروني، فقد أصبح أحد المداخل الحديثة لتحقيق تعليم أكثر فاعلية (أبو موسى والصوص، 2011؛ الشرمان، 2015). وأظهرت دراسات رضا الطلاب عنه لما يوفره من تفاعل، بيئة مريحة، وتحفيز مستمر (Liashenko & Hnapovska, 2019).

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي في بيئة التعليم المدمج لدى طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة، مع بحث أثر بعض المتغيرات ذات الصلة.

1-2-مشكلة الدراسة:

نظراً لأزمة COVID-19 التي عانى منها العالم عامي 2019-2020م، وحفاظاً على سلامة الطلاب والطالبات اعتمدت وزارة التربية والتعليم نظام التعليم عن بُعد على جميع المؤسسات التعليمية، حيث انتقل التعليم من الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات إلى منصات الانترنت، التي تمثّلت في منصة مدارس التعليم العام (مدرستي)، ومنصة البلاك بورد Black Board للجامعات وغيرها من المنصات التي ساهمت في استمرار عملية التعليم.

وبحلول عامي 2021-2022م شهدت المملكة نتائج إيجابية في التصدي لوباء كوفيد-19 حيث بدأ التخفيف من الإجراءات الاحترازية ضد الفايروس، لننتقل بذلك إلى التعليم المدمج لجميع مراحل التعليم باستثناء الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية، والذي تم اعتماده من قِبَل وزارة التربية التعليم (المصري، 2021) حيث صرّح المستشار التعليمي عبد الله الدهاس أنه سيتم دمج التعليم التقليدي بالتعليم الالكتروني أثناء العملية التعليمية، مما يساعد على استمرار الإجراءات الاحترازية ضد الفايروس في المؤسسات التعليمية (البجالي، 2021).

ونتيجة لذلك كانت هناك العديد من التساؤلات حول الضغوط التي تواجه الطلاب والطالبات بشكل عام وطالبات الدراسات العليا التربوية بشكل خاص نتيجة لهذا القرار، ولعل أبرز الضغوط التي تبادرت إلى ذهن الباحثتان الضغوط النفسية، حيث تُعد من مشكلات العصر الحديث نظراً لسرعة التقدم والتطور إضافة إلى تعدد مطالب الحياة، كما تجدر الإشارة إلى أن التعرض المتكرر للضغوط النفسية يعيق سير الأعمال والحياة الاجتماعية كما يُضعف قوة الفرد الذي يجد صعوبة في مواجهة العوامل التي أدت إلى هذا الضغط (ويلكنسون، 2013).

ومن الجدير بالذكر أن الضغوط النفسية قد تكون داعمة للمثابرة أو التحدي الذي يدفع الإنسان لتحقيق الإنجازات والانتصارات (حجازي، 2011)، حيث لاحظت الباحثتان مدى إنتاجية طالبات الدراسات العليا في العديد من التكاليف والمشاريع التي يتم عرضها رغم الضغوط التي يواجهونها، مما أدى إلى ظهور تساؤل إن كان لمهارة التفكير ما وراء المعرفي علاقة بالضغوط النفسية.

وتجدر الإشارة إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ذات أهمية في مجال التعليم، حيث تجعل الطالب قادر على النجاح والتقدم من خلال ذاته، بالإضافة إلى زيادة ثقته بنفسه وبقدراته وإمكاناته، مما يجعله يُحسّن من مهاراته وأدائه خلال عملية التعلّم (الدليمي وآخرون، 2017).

لذلك كان من المهم معرفة مدى امتلاك طالبات الدراسات العليا لمهارة التفكير ما وراء المعرفي، كما تم ملاحظة ندرة الدراسات السابقة-حسب علم الباحثتين- حول دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بمهارة التفكير ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بينهما خلال التعليم المدمج.

1-3-أسئلة الدراسة:

لذلك تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز؟
2- هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي: (الدكتوراة-الماجستير)؟
3- هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير التخصص: (تقنيات التعليم-التوجيه والإرشاد التربوي/الإرشاد النفسي والتربوي-التربية الخاصة-الإدارة التربوية-أصول التربية)؟
4- هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية: (متزوجة-غير متزوجة)؟
5- هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الإقامة: (داخل جدة-خارج جدة)؟
6- هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي: (عالي-متوسط-منخفض)؟
7- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز؟
8- هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي: (الدكتوراة-الماجستير)؟
9- هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير التخصص: (تقنيات التعليم-التوجيه والإرشاد التربوي/الإرشاد النفسي والتربوي-التربية الخاصة-الإدارة التربوية-أصول التربية)؟
10- هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية: (متزوجة-غير متزوجة)؟
11- هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الإقامة: (داخل جدة-خارج جدة)؟
12- هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي: (عالي-متوسط-منخفض)؟

1-4-فروض الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الضغوط النفسية ودرجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية.

الفرضيات الجزئية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي (الدكتوراة – الماجستير).

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير التخصص (تقنيات التعليم-الإدارة التربوية-التربية الخاصة - التوجيه والإرشاد التربوي/الارشاد النفسي والتربوي-أصول التربية).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي (الدكتوراة – الماجستير).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير التخصص (تقنيات التعليم-الإدارة التربوية-التربية الخاصة - التوجيه والإرشاد التربوي/الارشاد النفسي والتربوي-أصول التربية).
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة).
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة).
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض).

1-5-أهداف الدراسة:

1. الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز.
2. معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة خلال التعليم المدمج.
3. معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة خلال التعليم المدمج.
4. معرفة الفروق بين متوسطي درجات الضغوط النفسية لدى طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً للمتغيرات الآتية: (المستوى التعليمي - التخصص – الحالة الاجتماعية - الإقامة – الوضع الاقتصادي).
5. معرفة الفروق بين متوسطي درجات مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً للمتغيرات الآتية: (المستوى التعليمي - التخصص – الحالة الاجتماعية - الإقامة – الوضع الاقتصادي).

1-6-أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

- إثراء المكتبة العربية بمعلومات حول العلاقة بين مفهوم الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي حيث تندر الدراسات العلمية حسب علم الباحثتين التي تناولت الموضوع، مما يساهم في معرفة أثر كلاً منهما على الآخر.
- تناول الدراسة لبيئة التعليم المدمج والتي تمثّل وضعاً جديدًا على المؤسسات التعليمية، حيث تندُر الدراسات العلمية -حسب علم الباحثتين- التي تناولت بيئة التعليم التي تعتمد على التعليم المدمج.
- التعرف على أبرز المتغيرات التي تؤثر على مستوى كلاً من الضغوط النفسية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تناول الدراسة لموضوع التفكير ما وراء المعرفي حيث يُعد من مهارات التفكير العليا والتي تهدف إلى تحسين إمكانيات وقدرات الفرد، مما يساهم في الكشف عن مستوى امتلاك طالبات الدراسات العليا لهذه المهارة.
- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في بناء برامج إرشادية لطالبات الدراسات العليا ممن يعانون من ضغوط نفسية.

- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في إعداد دورات وبرامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا.
- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في اعتماد نظام التعليم المدمج داخل بيئة الدراسات العليا، واعتبراها طريقة متطورة ومتقدمة في نظام التعليم العالي.

1-7-حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي وعلاقتهم ببعض المتغيرات (المستوى التعليمي -التخصص -الحالة الاجتماعية -الإقامة -الوضع الاقتصادي).
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية.
- الحدود المكانية: جامعة الملك عبد العزيز كلية - الدراسات العليا التربوية- في جدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ.

1-8-مصطلحات الدراسة

- **الضغوط النفسية Psychological Stress:** لغة: "الضّغط هي كلمة مشتقة من الاسم (ضَغْطٌ)، وتعني: الضيّق والشدّة والمشقّة" (شحاته والنجار، 2003، ص.208).
- اصطلاحاً: "هو استجابة تكيفية تحدثها الفروق الفردية بين الأفراد وتسهم العمليات النفسية فيها، لهذا فهي تنتج عن أي حدث بيئي أو موقف أو حادثة، وتحتاج إلى مزيد من الجهد النفسي والجسدي الفيزيائي للفرد" (عبيد، 2008، ص.20).
- إجرائياً: هي متوسط الدرجات التي تحصل عليها عينة الدراسة عند الإجابة على مقياس (الضغوط النفسية) المستخدم في الدراسة.
- **التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking:** التفكير لغة: "مصدرها فَكَّرَ وتعني ممارسة نشاط ذهني للوصول إلى نتيجة أو قرار"(عمر،2008، ص. 1733).
- ما وراء المعرفة: يرى ليفنجيستون Livingston(2003) أنها تعني: رتبة عالية من التفكير حيث تتضمن مراقبة فعّالة لعمليات، من خلال التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب، والعمل على تقويم التقدّم.
- اصطلاحاً: يُعرّفه جروان (2007) بأنه: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (ص.48).
- إجرائياً: هو متوسط الدرجات التي تحصل عليها عينة الدراسة عند الإجابة على مقياس (مهارات التفكير ما وراء المعرفي) المستخدم في الدراسة.
- **التعليم المدمج blended learning:** لغةً: مُدْمَج: تعني "أدمج الشيءَ في الشيءِ، أي خلطهما أو وحَّدهما معاً" (عمر، 2008، ص.767).
- اصطلاحاً: هو المزج ما بين الطريقة التقليدية للتعليم والتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، بهدف الوصول إلى تعلّم أفضل مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (الشرمان، 2015).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري:

2-1-1-الضغوط النفسية Psychological stress:

2-1-1-1-أنواع الضغوط النفسية:

تنقسم الضغوط إلى نوعين:

1. الضغط الإيجابي (Eustress): يسهم في نمو الفرد وتطوره وتحسين أدائه، ويمنحه الدافعية والشعور بالإنجاز.
2. الضغط السلبي (Distress): ينتج عن ضغوط أسرية أو مهنية أو اجتماعية، ويؤدي إلى آثار نفسية وجسدية مثل القلق، الأرق، وارتفاع ضغط الدم.

إذن فالضغط النفسي سلاح ذو حدين؛ فقد يحفز على التقدم أو يسبب الإحباط.

2-1-1-2-مصادر الضغوط النفسية:

تشمل المصادر الداخلية مثل الأفكار غير العقلانية والطموحات المبالغ فيها، والاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب. أما الخارجية فتتمثل في الخلافات الأسرية، الضغوط الاقتصادية، أو الكوارث الطبيعية.

2-1-1-3-الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة:

عرّف يوسفي (2016) الضغوط الجامعية بأنها إدراك الطالب لضعف قدراته في مواجهة المواقف الضاغطة، مما يثير مشاعر الخطر والتوتر. وأكد سبيح (2020) أنها مواقف وصعوبات تؤثر على الحالة النفسية للطالب. ويرى الحواس (2016) أن البيئة الجامعية رغم فرصها التعليمية قد تفرض تحديات تولّد ضغوطًا نفسية إذا افتقر الطالب لمهارات المواجهة.

2-1-1-4-مصادر الضغوط لدى طلبة الجامعة:

أشارت دراسة ليزلي وآخرون (2021) إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون ضغوطًا متعلقة بعبء العمل، متطلبات البحث، ضعف الدعم والتغذية الراجعة، وصعوبة التوازن بين الحياة الأكاديمية والاجتماعية. وتتنوع مصادر الضغوط الجامعية في أربع فئات:

1. دراسية: كثرة الواجبات والامتحانات وصعوبة المناهج (يوسفي، 2016).
2. أسرية: كثرة الخلافات أو الضغط الأسري الزائد (جمال، 2016).
3. صحية: ضعف النوم والعادات الغذائية السيئة (خويلد، 2013).
4. اقتصادية: تدني الدخل وصعوبات السكن والمواصلات (مرجان، 2017).

2-1-1-5-الآثار المترتبة:

تؤثر الضغوط على الجوانب المعرفية (ضعف التركيز)، الفسيولوجية (الإجهاد، أمراض القلب)، والانفعالية (الإحباط، القلق).

2-1-1-6-أساليب المواجهة:

يصف عشعش (2016) المواجهة بأنها الجهود التي يبذلها الطالب للتكيف مع المواقف الضاغطة. وأكد بخش وآخرون (2011) أن التنظيم الجيد للوقت، الدعم الأسري والاجتماعي، النظام الغذائي السليم، ممارسة الرياضة والهوايات، كلها استراتيجيات فعالة لتخفيف الضغط.

خلاصة: الضغوط النفسية حقيقة لا مفر منها في حياة الطلبة، وقد تكون محفزة أو مثبطة. وتعددت مصادرها ما بين شخصية وأسرية وأكاديمية واقتصادية، فيما تتنوع أساليب مواجهتها بما يساعد على التخفيف من آثارها السلبية وتعزيز قدرة الطالب على التكيف.

2-1-2- التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking

2-1-2- 1-نشأة التفكير ما وراء المعرفي:

بدأ الاهتمام بما وراء المعرفة منذ ثلاثينيات القرن الماضي، لكنه تبلور بوضوح في أواخر الستينات وتطور خلال الثمانينات (Wilson, 1999). وقد قدّم فلافيل Flavell مصطلح ما وراء المعرفة محللاً العمليات التي تقوم بها الذاكرة ودورها في حل المشكلات، مؤكداً أن لها مكونين رئيسين: المعرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة (العبيدي والشبيب، 2016). كما وصفها بـ"التفكير في التفكير"، وأظهر من خلال دراساته أن الأطفال الأكبر سناً أكثر إدراكاً وتنبؤاً بأداء ذاكرتهم مقارنة بالأصغر سناً (Moritz & Lysaker, 2018).

2-1-2- 2-أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

يشكل التفكير ما وراء المعرفي أداةً رئيسة في تنمية القدرات العليا للفرد، إذ يمكّنه من:

أ. تطوير الخطط وحفظها في الذاكرة ومراقبتها أثناء التنفيذ وتقويمها بعد الانتهاء.
ب. القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الأحكام والمقارنة بين البدائل.
ج. تكوين الخرائط الذهنية وجمع المعلومات قبل إنجاز المهام.
د. التقييم الذاتي وحل المشكلات بمرونة، وإدراك أثر سلوكه على الآخرين والبيئة المحيطة (أبو جادو ونوفل، 2017).

2-1-2- 3-مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

وفقًا لفلافيل (1979) يتكون من:

1. المعرفة ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledge): وتشمل:
2. معرفة الشخصية: ما يفكر به الفرد عن ذاته وعن الآخرين كمعالِجين للمعرفة.
3. معرفة المهمة: طبيعة المعلومات المتاحة للمتعلم من حيث الكمية والتنظيم والثقة.
4. معرفة الاستراتيجية: وعي الفرد بمزايا الاستراتيجيات ومواضع استخدامها (الغرايبة، 2009).
5. خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Regulation): وتشمل التخطيط للمهمة، مراقبة الأداء، وتقويم فاعلية الاستراتيجيات (منصور، 2019).

2-1-2- 4-مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

1. التخطيط (Planning): تحديد الأهداف، اختيار الاستراتيجيات، ترتيب الخطوات، توقع الصعوبات، وضع بدائل، وتقدير النتائج والوقت اللازم (عطية، 2015).

2. المراقبة (Monitoring): إدراك التقدم في التفكير، تحديد ملاءمة الاستراتيجيات، وتوقيت الانتقال للخطوات التالية (عبد العزيز، 2007).
3. التقويم (Evaluation): مقارنة الأداء بالمعايير المحددة مسبقاً، ومراجعة المدة الزمنية، ومعرفة ما تم اكتسابه من خبرات (العتوم والجراح، 2017).

هذه المهارات مترابطة ومتكاملة، ولا يمكن فصلها عن بعضها في عملية التعلم.

2-1-2- 5-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

من أبرز الاستراتيجيات التي تنمي التفكير ما وراء المعرفي (أبو جادو ونوفل، 2017):

أ. الوعي الذاتي Self-Awareness: وعي الفرد بطريقة تعلمه.
ب. تنظيم الذات Self-Regulation: تخطيط وتنظيم الأعمال التعليمية بشكل ذاتي.
ج. مراقبة الذات Self-Monitoring: متابعة الأنشطة والخطوات، مواجهة الصعوبات، واختيار البدائل المناسبة.

خلاصة: يتضح أن التفكير ما وراء المعرفي يمثل أداةً مركزية في التعليم، حيث يعزز قدرة الطالب على التخطيط المدروس، متابعة التنفيذ، تقييم النتائج، والتعامل مع العقبات. كما يُعد امتلاك هذه المهارة ضرورياً لطلبة الدراسات العليا لإنتاج أعمال علمية ذات جودة عالية، والارتقاء بقدراتهم البحثية بما يضمن التميز والإبداع الأكاديمي.

2-2-الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بالتنقيب في العديد من القواعد الرقمية المختلفة، لاستعراض الدراسات التي استهدفت متغيرات الدراسة الحالية، والتي قمنا بتصنيفها إلى ثلاث محاور تمثلت في: الضغوط النفسية، والتفكير ما وراء المعرفي، وآخراً الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين والتي درست الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي، وهي كالتالي:

2-2-1-دراسات تناولت الضغوط النفسية:

تُعد الضغوط النفسية من المواضيع التي لاقت اهتماماً واسعاً من قِبَل الباحثين في العديد من المجالات بشكل عام وبمجال التعليم بشكل خاص، وفي ضوء ذلك نستعرض الدراسات كالتالي:

أظهرت الدراسات السابقة اهتمامًا متزايدًا بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعات، مع تنوع في عيناتها ومتغيراتها وأدواتها، غير أن معظمها ركز على الواقع الوصفي أكثر من تحليل العوامل المرتبطة بها.

فقد بينت دراسة لبوازدة (2016) وجود فروق في الضغوط النفسية تبعًا للجنس والإقامة، في حين لم تُظهر فروقًا للتخصص الدراسي، وهو ما يبرز دور العوامل الاجتماعية أكثر من الأكاديمية. وأكدت دراسة عرنكي (2017) نفس الاتجاه تقريبًا، إذ وجدت فروقًا بحسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي، بينما جاءت النتائج بمستوى متوسط من الضغوط، ما يعكس أن الضغوط ليست دائمًا في حدود مرتفعة بل تتفاوت باختلاف السياق.

وبالمثل، أوضحت دراسة القحطاني (2017) أن المتغيرات الأكاديمية مثل المستوى الدراسي والتخصص لها تأثير مباشر في الضغوط، في حين لم يكن لمتغير السكن دور يُذكر، وهو ما يعكس اختلاف التوجهات بين الدراسات السابقة حول تأثير العوامل المعيشية. أما دراسة بن غشير والأطيرش (2017) فأظهرت أن المتزوجات يتعرضن لضغوط أعلى، مع وجود ارتباط بالتحصيل الأكاديمي، مما يفتح المجال للتركيز على الأدوار الاجتماعية بجانب الأبعاد الأكاديمية.

وفي الاتجاه ذاته، وجدت دراسة Yilkealo & Treakew (2018) أن مستوى الضغوط لدى طلبة كلية التربية متوسط، بينما ربطت دراسة الزهراني (2018) الضغوط النفسية بالدافعية والتوافق الأكاديمي، وأكدت وجود علاقة ارتباطية سالبة، ما يُشير إلى أثرها المباشر على التحصيل والإنجاز.

كما ركزت بعض الدراسات على جودة الحياة، مثل الجويعي (2018)، التي أكدت علاقة سلبية بين الضغوط وجودة الحياة، بينما أظهرت دراسة Ermasova et al. (2018) أن الإناث وغير المتزوجين أكثر عرضة للضغوط، وهو ما يبرز البعد الثقافي والاجتماعي في تفسير النتائج.

من جانب آخر، تفاوتت النتائج حول شدة الضغوط، إذ أظهرت دراسة سبيح (2020) انخفاضها مع تأثير للجنس والإقامة، بينما بيّنت دراسة زروخي (2020) عدم وجود علاقة بين الضغوط ومركز التحكم، وهو ما يثير التساؤل حول ملاءمة الأدوات المستخدمة لقياس هذه العلاقة. أما دراسة سليمان وآخرون (2021) فأكدت أن الضغوط مرتفعة لدى الطلبة، مع تحديد مصادرها وأساليب مواجهتها، مما يُعد إضافة تطبيقية.

نقد وتحليل: يتضح من مجمل الدراسات السابقة أنها تناولت الضغوط النفسية في أبعادها الوصفية المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية)، إلا أن هناك قصورًا في ربط الضغوط بمهارات معرفية عليا مثل

التفكير ما وراء المعرفي، أو في تحليل تأثيرها داخل بيئات تعليمية حديثة مثل التعليم المدمج. كما أن معظم الدراسات اعتمدت على عينات محدودة أو أدوات تقليدية لقياس الضغوط، مما يستدعي توظيف أدوات أكثر شمولًا وربط النتائج بسياقات تعليمية متطورة. ومن هنا، تأتي أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة من خلال بحث العلاقة بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي في سياق التعليم المدمج لدى طالبات الدراسات العليا التربوية، بما يدمج بين البعدين النفسي والمعرفي في إطار معاصر.

2-2-2-دراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي:

يُعد التفكير ما وراء المعرفي موضوعًا قديمًا وحديثًا في آنٍ واحد، مما جعله محل اهتمام الباحثين والتربويين. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات ذات الصلة:

هدفت دراسة العنزي (2016) إلى الكشف عن الفروق في التفكير ما وراء المعرفي وفق متغيرات (الجنس، التحصيل الدراسي، التخصص، الكلية، المستوى الاقتصادي، تعليم الوالدين) لدى عينة بلغت (552) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من التفكير ما وراء المعرفي، مع فروق لصالح التخصص والمستوى الاقتصادي.

أما الدليمي وآخرون (2017) فاستهدفت دراستهم (122) أستاذًا و(53) طالبًا وطالبة لمعرفة درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي. وأظهرت النتائج أن الطلبة من وجهة نظرهم يمتلكون مستوى عالٍ، بينما رأى الأساتذة أن مستواهم متوسط.

كما كشفت دراسة كوسكون (2018) على عينة (407) طالبًا وطالبة أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعًا من التفكير ما وراء المعرفي، مع فروق دالة تعزى لمتغير الفصل الدراسي. وأظهرت دراسة الشريدة (2019) على (174) طالبًا وطالبة بالماجستير والدكتوراه أن التفكير ما وراء المعرفي مرتفع، كما يمكن التنبؤ به في مهارات ريادة الأعمال.

وخلصت دراسة رماش (2020) على عينة (112) طالبًا وطالبة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي والإبداع، دون فروق تعزى للمستوى أو التخصص.

فيما بينت دراسة كنعان ورطان (2020) على (40) طالبًا وطالبة ارتفاع مستوى التفكير الميتامعرفي، مع فروق دالة للجنس والتخصص. وهدفت دراسة الأسمري والشهري (2021) على (36) أستاذًا و(105) طالبًا وطالبة إلى قياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وأظهرت النتائج أنها مرتفعة من وجهة نظر الطلبة، مع فروق لصالح النوع، دون فروق لمتغير البرنامج أو السنة الدراسية.

وأخيرًا، تناولت دراسة العبيدي (2021) على (226) طالبة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والصلابة النفسية. وأظهرت النتائج ارتفاع المستويين مع فروق لصالح المستوى الاقتصادي، دون فروق تعزى للعمر أو الحالة الاجتماعية أو مكان الإقامة.

2-2-3-دراسات تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي:

سعت دراسة الزهرة (2018) إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والضغوط النفسية وأبعاده لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت عينة الدراسة (182) طالب، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والضغوط النفسية وأبعاده باستثناء بُعد الضغوط الأسرية وبُعد الضغوط الشخصية.

كما قام كلاوي وحسن (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وأعراض الضغوط النفسية، كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية، بالإضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة على مقياس أعراض الضغوط النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت عينة الدراسة (419) طالب وطالبة، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التفكير ما وراء المعرفي وبين أعراض الضغوط النفسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في كلاً من التفكير ما وراء المعرفي وأعراض الضغوط النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

2-2-4-تعقيب عام على الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية على تطبيقها على عينات من طلبة الجامعة، واعتمدت غالبًا المنهج الوصفي بأشكاله (تحليلي، ارتباطي، مقارن). كما استُخدم مقياس الضغوط النفسية في جمع البيانات باستثناء دراسة (ويكيلو وتريكي، 2018) التي وظفت أداة تقييم الضغط. وقد اختلف مستوى الضغوط النفسية بين الدراسات؛ فبعضها كان مرتفعًا (بن غشير والأطيرش 2017؛ سليمان وآخرون 2021)، وبعضها متوسطًا (عرنكي 2016؛ ويكيلو وتريكي 2018)، وأخرى منخفضة (الزهراني 2018؛ سبيح 2020). كما تباينت النتائج حول أثر الجنس؛ فبعض الدراسات أثبتت وجود فروق (لبوازدة 2016؛ سبيح 2020)، بينما أخرى نفت ذلك (الجويعي 2018؛ زروخي 2020). وبالمثل ظهرت فروق مرتبطة بالإقامة (لبوازدة 2016؛ القحطاني 2017)، في حين لم تثبت فروق في المستوى الدراسي (عرنكي 2016؛ القحطاني 2017). وتفرّدت بعض الدراسات بمتغيرات خاصة مثل الوضع الاقتصادي (الجويعي 2018) والحالة الاجتماعية (إرماسوفا وآخرون 2018).

أما الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي فقد طُبقت غالبًا على طلبة الدراسات العليا، باستثناء (العنزي 2016؛ كوسكون 2018؛ رماش 2020؛ كنعان ورطان 2020) التي ركزت على طلبة البكالوريوس. استُخدم غالبًا مقياس التفكير ما وراء المعرفي لجمع البيانات،

فيما أضافت دراسة (العبيدي 2021) أداة المقابلة. وقد اتفقت النتائج على أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي عالٍ لدى الطلبة، مع تباين في أثر المتغيرات: فبينما لم تظهر فروق للجنس (كنعان ورطان 2020؛ الأسمري والشهري 2021)، جاءت دراسة (العنزي 2016) بنتائج مخالفة. كما تفرّدت (العبيدي 2021) بدراسة الإقامة والحالة الاجتماعية. وظهرت فروق مرتبطة بالمستوى الدراسي (كوسكون 2018؛ الدليمي وآخرون 2017)، بينما نفتها دراسات أخرى (رماش 2020). كما ثبت أثر التخصص في بعض الدراسات (العنزي 2016؛ كنعان ورطان 2020) ولم يظهر في أخرى (رماش 2020).

وبناءً على ما سبق، اختارت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، مع التركيز على المتغيرات: المستوى التعليمي، التخصص، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الوضع الاقتصادي، بما يجعل هذه الدراسة متفردة خصوصًا في تناول تخصص الإدارة التربوية وأصول التربية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضع الدراسة (الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة)، حيث يقوم المنهج بدراسة العلاقة بين المتغيرات مما يساهم في معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك من خلال تطبيق مقياس (الضغوط النفسية) ومقياس (مهارات التفكير ما وراء المعرفي) على عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بمنطقة جدة، ويُعرّف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه "أحد أنواع المنهج الوصفي حيث يستخدم لوصف العلاقة بين متغيرين وبين اتجاه هذه العلاقة، حيث تتراوح قيمة معامل الارتباط بين(+1) و(-1) ، كما يصف قوة العلاقة بين المتغيرين وفقاً لمعامل الارتباط". (قزاقزة، 2009، ص. 134-135).

3-2-مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة هو ذلك المجتمع الذي تسعى الباحثتان إلى إجراء دراستهم عليه، بمعنى أن كل فرد أو وحدة يقع ضمن حدود ذلك المجتمع يُعد من مكونات المجتمع، ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، حيث بلغ عدد المجتمع ككل (385) طالبة.

3-3-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وعند تطبيق معادلة ريتشارد جيجر يكون عدد أفراد العينة (192) طالبة، إلا أن عدد العينة التي توصلت إليه الباحثتان هو (123) طالبة.

خصائص عينة الدراسة:

الجدول(1): خصائص عينة الدراسة (ن=123)

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة
المستوى التعليمي	ماجستير	104	%84,6
	دكتوراه	19	%15,4
التخصص	تقنيات التعليم	32	%26,0
	الإدارة التربوية	26	%21,1
	التربية الخاصة	11	%8,9
	التوجيه والإرشاد التربوي/الارشاد النفسي والتربوي	50	%40,7
	أصول التربية	4	%3,3
الحالة الاجتماعية	متزوجة	64	%52,0
	غير متزوجة	59	%48.0
الإقامة	داخل جدة	65	%52,8
	خارج جدة	58	%47,2

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة
الوضع الاقتصادي	منخفض	9	%7,3
	متوسط	109	%88.6
	عالي	5	%4.1

يتضح من خلال الجدول(1) توزيع خصائص عينة الدراسة وفيما يخص متغير المستوى التعليمي حيث تبين أن عينة الدراسة تضمنت (104) طالبات مستواها التعليمي ماجستير بنسبة (84.6%) من عينة الدراسة أي غالبية العينة، بينما المتبقي من الطالبات مستواهم التعليمي دكتوراه وعددهن (19) طالبة بنسبة (15.4%) من عينة الدراسة.

أما بالنسبة لمتغير التخصص فقد تبين من خلال الجدول أن هناك (50) طالبة بنسبة (40.7%) تخصصهن التوجيه والإرشاد التربوي/الارشاد النفسي والتربوي، وهناك (32) طالبة من عينة الدراسة تخصصهم تقنيات التعليم بنسبة (26.0%) من عينة الدراسة، وتبين أيضاً أن (21.1%) من عينة الدراسة تخصصهن في الإدارة التربوية بواقع (26) طالبة، وهناك (11) طالبة تخصصهن التربية الخاصة بنسبة (8.9%) من عينة الدراسة، بينما ما نسبته (3.3%) من عينة الدراسة تخصصهن أصول التربية بواقع (4) طالبات فقط من عينة الدراسة.

أما بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية، فقد تبين أن ما يقارب نصف العينة متزوجات وعددهن (64) طالبة بنسبة (52.0%) من عينة الدراسة، وهناك (59) طالبة غير متزوجة بنسبة (48.0%) من عينة الدراسة.

أما بالنسبة لمتغير الإقامة، فقد تبين أن ما يقارب نصف العينة من داخل جدة وعددهن (65) طالبة بنسبة (52.8%) من عينة الدراسة، بينما النصف الآخر من خارج جدة بنسبة (47.2%) من عينة الدراسة بواقع (58) طالبة.

أما بالنسبة لمتغير الوضع الاقتصادي، فقد تبين أن غالبية عينة الدراسة وضعهن الاقتصادي متوسط بواقع (109) طالبات من عينة الدراسة بنسبة (88.6%)، وهناك (9) طالبات وضعهن الاقتصادي منخفض بنسبة (7.3%) من عينة الدراسة، بينما ما نسبته (4.1%) من عينة الدراسة وضعهن الاقتصادي مرتفع بواقع (5) طالبات فقط.

3-4-أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على مقياسين لجمع البيانات حول الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وذلك لملائمتها لطبيعة أسئلة الدراسة والأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها، كما تسمح أداة المقياس بالوصول إلى عدد كبير من عينة الدراسة، حيث تعرّف المقياس بأنها مجموعة من العبارات والأسئلة مرتبطة مع بعضها البعض من أجل تحقيق هدف أو أهداف الدراسة التي يجريها الباحث (قنديلجي،2007).

وقد تكون مقياس الدراسة من جزئين رئيسين هما:

الجزء الأول: وهو عبارة عن البيانات الأولية (المستوى التعليمي، التخصص، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الوضع الاقتصادي).

الجزء الثاني: فقد تكون من مقياسين رئيسيين هما:

المقياس الأول: مقياس الضغوط النفسية:

اعتمدت الباحثتان على مقياس الضغوط النفسية لطلبة الدراسات العليا والذي تم إعداده من قِبل رائدة الخالدي 2011 حيث تضمن المقياس (30) عبارة وخمسة أبعاد رئيسية، وقد تم استخدام ليكرت الثلاثي لقياس استجابات الطالبات لفقرات المقياس الأول كالآتي:

الجدول(2): درجات ليكرت الثلاثي:

الاستجابة	دائماً	أحياناً	نادراً
الدرجة	3	2	1

وقامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي لإجابات العينة الاستطلاعية، حيث ثم تحديد طول فئات المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في محاور الدراسة، وبناءً عليه تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2/3=0.67) تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي:

الجدول(3): حساب قيمة المدى درجات ليكرت الثلاثي:

درجة المو افقة	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
نادراً	1	من 1.00 إلى 1.67
أحياناً	2	من 1.68 إلى 2.34
دائماً	3	من 2.35 إلى 3.00

3-5-المقياس الثاني: مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

يتكون مقياس التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الدراسات العليا والذي تم تطويره من قِبل عبير العبيدي 2021 على (21) عبارة وثلاث أبعاد رئيسية وهي كالآتي:

البعد الأول: التخطيط وتضمن (7) عبارات.

البعد الثاني: المراقبة وتضمن (7) عبارات.

البعد الثالث: التقويم وتضمن (7) عبارات.

وقد تم اعتماد تحديد أوزان المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي Likert ذات التدرج الخماسي كما في الالجدول(4).

الجدول(4): درجات ليكرت الخماسي:

الاستجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

3-6-صدق أداة الدراسة:

يعد الصدق من أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في المقياس، ويُعد مهماً لكونه شاملاً لمفهوم الثبات، على الرغم من ذلك يبقى مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم إثارة للجدل، حيث يقصد بالصدق بشكل عام بأنه: " مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه، فيدلنا صدق الاختبار إذن عن أمرين أساسيين هما: ما الذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ وليس لذلك علاقة باسم الاختبار، بل بمضمونه". (عبد الخالق،2000، ص. 131) وهو مقسم إلى:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

ويشير هذ النوع من الصدق الى مدى أو إمكانية المقياس أو الاختبار لقياس ما وضع لأجل قياسه ويدل الصدق على المظهر العام للأداة كما يعد وسيلة من وسائل القياس. (رضوان،2006).

كما يقوم على فكرة مدى مناسبة عبارة المقياس للسمة المراد قياسها ومدى مناسبتها لعينة الدراسة لمن ومدى علاقتها وارتباطها بالاستبيان ككل، ومن هذا المنطلق تم عرض المقياس التي تم اختيارها من قِبَل الباحثتان على مشرفة البحث لأخذ وجهة نظرها والاستفادة من رأيها في تعديله والتحقق من مدى ملائمته لمجتمع الدراسة، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للعبارات، ومدى شمول المقياس لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفي ضوء ذلك تم تحذف بعض العبارات و إضافة عبارة بما يتناسب مع مشكلة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

كان من الضروري التأكد من الاتساق الداخلي للأداة من خلال العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، ونقصد بالاتساق الداخلي: هو الارتباط بين درجات فقرات الاختبار بما يعني درجة قياس الفقرة للسمة المراد قياسها ومدى ملائمة وارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه وبين فقرات البُعد ككل (علام، 2018).

ولقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقه على (30) طالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتبين من الجداول الآتية أن معظم الفقرات معامل الارتباط لها أعلى من (0.05) وهذا يعني أن هناك ارتباطاً بين الفقرات والدرجة الكلية للبُعد.

أولاً: مقياس الضغوط النفسية:

الجدول(5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الأول الضغط الأكاديمي بالدرجة الكلية للبُعد:

م	عبـــارات البُعد الأول: الضغط الأكاديمي	معامل الارتباط
1	الوقت المتاح لأداء المتطلبات الجامعية محدود للغاية.	**0,569
2	معدلي في الدراسات العليا لا يرضيني.	**0,500
3	مساقات(مناهج) الدراسات العليا أصعب مما كنت أتوقع.	**0,843
4	أشعر بالضيق لعدم تفهم المدرسين لمشكلات الطلبة.	**0,733
5	المحاضرات تنتهي في وقت متأخر من اليوم.	**0,724
6	أشعر أنني غير قادر على استيعاب المعلومات لكثرتها.	**0,590
7	يزداد شعوري بالخوف كلما اقتربت الامتحانات.	**0,564

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول(5) يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من البُعد الأول للمقياس الأول مع المعدل الكلي لفقرات البُعد الأول كانت تتراوح ما بين (0.500-0.843) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا البُعد وبين المجموع الكلي للبُعد ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن عبارات البُعد الأول تتمتع بدرجة صدق عالية وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول(6): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الثاني الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للبُعد:

م	عبـــارات البُعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	معامل الارتباط
1	يقوم الطلبة بالعبء الأكبر من المحاضرة.	**0,609
2	بعض المدرسين يميزون بين الطلبة في المحاضرة.	**0,773
3	الحوار والنقاش في المحاضرة يتسم بالتسلط والرأي الواحد.	**0,812
4	بعض المدرسين لا يلتزمون بالساعات المكتبية.	**0,614

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول(6) يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من البُعد الثاني للمقياس الأول مع المعدل الكلي لفقرات البُعد الثاني كانت تتراوح ما بين (0.609-0.812) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا البُعد وبين المجموع الكلي للبُعد ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن عبارات البُعد الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول(7): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الثالث الضغط الاقتصادي بالدرجة الكلية للبُعد:

م	عبـــارات البُعد الثالث: الضغط الاقتصادي	معامل الارتباط
1	أواجه صعوبة في إيجاد المواصلات.	**0,791
2	تكاليف الدراسة بالجامعة لا تتناسب مع دخلي.	**0,868
3	بعض تكليفات أعضاء هيئة التدريس مرهقة مادياً.	**0,815
4	أسعار الكتب في زيادة مستمرة.	**0,798

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول(7) يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من البُعد الثالث للمقياس الأول مع المعدل الكلي لفقرات البُعد الثالث كانت تتراوح ما بين (0.791-0.868) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا البُعد وبين المجموع الكلي للبُعد ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن عبارات البُعد الثالث تتمتع بدرجة صدق عالية وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول(8): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الرابع الضغط الأسري بالدرجة الكلية للبُعد:

م	عبـــارات البُعد الرابع: الضغط الأسري	معامل الارتباط
1	يضايقني إصرار أهلي في الحصول على معدل عالٍ.	**0,542
2	أفراد أسرتي لا يقدرون طبيعة الدراسة في الدراسات العليا.	**0,843
3	ليس لدي الوقت الكافي في المنزل للدراسة.	**0,832
4	لا أجد تشجيعاً كافياً من الأسرة على الاستمرار في الدراسة.	**0,738
5	أشعر بالضيق لعدم وجود وقت لقضاؤه مع الأسرة.	**0,501
6	مناسبات الأسرة الاجتماعية تستنفذ كثيراً من الوقت.	**0,784

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول(8) يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من البُعد الرابع للمقياس الأول مع المعدل الكلي لفقرات البُعد الرابع كانت تتراوح ما بين (0.501-0.843) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا البُعد وبين المجموع الكلي للبُعد ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن عبارات البُعد الرابع تتمتع بدرجة صدق عالية وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول(9): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الخامس الضغط الشخصي بالدرجة الكلية للبُعد:

م	عبـــارات البُعد الخامس: الضغط الشخصي	معامل الارتباط
1	أشعر بخيبة أمل لعدم قدرتي على تحقيق طموحاتي.	**0,607
2	أفتقد التركيز داخل المحاضرة.	**0,562
3	أعاني من الصداع أثناء الامتحانات.	**0,631
4	أشعر أني غير قادر على اكمال دراستي العليا.	**0,871

م	عبـــارات البُعد الخامس: الضغط الشخصي	معامل الارتباط
5	أشعر بأن دراستي غير مجدية لخوفي من البطالة في المستقبل.	**0,669
6	غير قادر على المناقشة أمام زملائي في المحاضرة.	**0,781
7	أفتقر إلى الدافعية في استكمال الدراسات العليا.	**0,786

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول(9) يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من الُبعد الخامس للمقياس الأول مع المعدل الكلي لفقرات البُعد الخامس كانت تتراوح ما بين (0.562-0.871) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا البُعد وبين المجموع الكلي للبُعد ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن عبارات البُعد الخامس تتمتع بدرجة صدق عالية وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الصدق البنائي:

لتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والمقياس الذي ينتمي إليه، وكذلك كل بُعد بالدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(10): معامل الارتباط بين معدل كل بُعد من أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية للمقياس:

المقياس	م	عنوان الأبعاد	معامل الارتباط
مقياس الضغوط النفسية	1	البعد الأول: الضغط الأكاديمي	**0,849
	2	البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	**0,712
	3	البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	**0,809
	4	البعد الرابع: الضغط الأسري	**0,804
	5	البعد الخامس: الضغط الشخصي	**0,701

ملاحظة: **دالة عند مستوى 0.01 *دالة عند مستوى 0.05

من خلال الجدول(10) يبين لنا بأن معاملات الارتباط بين معدل كل بُعد من أبعاد المقياس الأول (مقياس الضغوط النفسية) مع المعدل الكلي لفقرات المقياس الأول كانت تتراوح بين (0.701 – 0.849) مما يدل على صدق الاتساق البنائي لمقياس الضغوط النفسية، وأن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة لهذا المقياس وبين المجموع الكلي للمقياس ذات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، مما يدل على أن جميع الأبعاد تتمتع بدرجة صدق عالية مما يجعلنا على ثقة بنتائجها.

ثانياً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

الجدول(11): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مهارات التفكير ما وراء المعرفي بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس:

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعد الأول: التخطيط		
1	**0.622	**0,735
2	**0,722	**0,794
3	*0,554	*0,542
4	**0,754	*0,561
5	**0,766	**0,733
6	**0,791	**0,695
7	**0,735	**0,764
البُعد الثاني: المراقبة		
1	*0,462	*0,521
2	**0,657	**0,710
3	**0,631	**0,624
4	**0,707	**0,652
5	**0,859	**0,880

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
6	**0,557	**0,714
7	*0,420	*0,494
البُعد الثالث: التقويم		
1	**0,627	**0,815
2	**0,592	**0,754
3	0,378	**0,491
4	*0,453	**0,647
5	**0,642	**0,770
6	**0,562	**0,728
7	**0,602	**0,625

ملاحظة: ** مستوى الدلالة 0.01 *مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول(11) أن معاملات الارتباط بين جميع فقرات المقياس جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى تمتعها بدرجة عالية الاتساق الداخلي.

الجدول(12): معاملات صدق الاتساق الداخلي بين معدل كل بُعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي	معامل ارتباط بيرسون
البُعد الأول: التخطيط	**0,914
البُعد الثاني: المر اقبة	**0,945
البُعد الثالث: التقويم	**0,930

ملاحظة: **دالة عند مستوى 0,01

ويتبين لنا من الجدول(12) أن الأبعاد الثلاثة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي تتمتع بدرجة عالية من الصدق، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لبُعد التخطيط (0,914)، وبُعد المراقبة (0,945)، وبُعد التقويم (0,930)، مما يدل على أن مقياس التفكير ما وراء المعرفي تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، مما يجعلنا على ثقة بنتائجها.

الجدول(13): معاملات الارتباط البينية لأبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

الأبعاد	التخطيط	المر اقبة	التقويم
التخطيط	1	**0,823	**0,736
المر اقبة		1	**0,838
التقويم			1

***ملاحظة:* **دالة عند مستوى 0,01**

ويتبين لنا من الجدول(13) أن معاملات الارتباط البينية لأبعاد مهارة التفكير ما وراء المعرفي جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين بُعد التخطيط وبُعد المراقبة=0,823، وبين بُعد التخطيط وبُعد التقويم=0,736، وبين بُعد المراقبة وبُعد التقويم=0,838.

3-7-ثبات أداة الدراسة:

يعد الثبات من الخصائص المهمة للمقياس وعلى الرغم من أن علماء القياس يعدون الصدق أهم من الثبات لأن المقياس الصادق هو بالضرورة مقياس ثابت إلا أن الثبات خاصية لا يمكن الاستغناء عنها في المقاييس النفسية (القمش،2000).

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(14): معامل ثبات أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية للمقياس:

م		عنوان الأبعاد	عدد العبارات	الثبات	النسبة
1		البعد الأول: الضغط الأكاديمي	7	0,775	%77.5

م		عنوان الأبعاد	عدد العبارات	الثبات	النسبة
مقياس الضغوط النفسية	2	البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	4	0,634	%63.4
	3	البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	4	0,833	%83.3
	4	البعد الرابع: الضغط الأسري	6	0,805	%80.5
	5	البعد الخامس: الضغط الشخصي	7	0,822	%82.2
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية			28	0.915	%91.5

ويتبين لنا من الجدول(14) أن درجة الثبات للمقياس الأول مناسبة تتراوح ما بين (77.5% - 83.3%)، حيث بلغ معامل الثبات لجميع عبارات مقياس الضغوط النفسية معاً 91.5% وهي درجة ثبات ممتازة، مما يدل على استخدام المقياس بكل طمأنينة وثقة على عينة الدراسة.

جدول (15): معامل ثبات أبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية:

م	مهارات التفكير ما وراء المعرفي	التجزئة النصفية	
		سبيرمان -براون	جتمان
1	التخطيط	0,835	0,824
2	المراقبة	0,874	0,859
3	التقويم	0,844	0,834
الدرجة الكلية		0,877	0,877

يتضح من جدول (15) أن نتائج معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) متقاربتان، مما يشير إلى أن ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

ومما سبق يتبين لنا أن مقاييس الدراسة ذات ثبات وصدق عالي، مما يُعطي الباحثتان الثقة في تطبيقها ميدانياً على عينة الدراسة حتى تتحقق أهداف الدراسة.

3-8-أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الاحصائية المناسبة باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً (SPSS) وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية (Frequency & Percent) للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية والاجتماعية لأفراد المجتمع وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات الأبعاد الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.
4. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن الأبعاد الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الأبعاد بحسب أعلى متوسط حسابي.
5. الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب الأبعاد الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
6. اختبار ارتباط بيرسون (Person Correlation) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات أبعاد مقياس الضغوط النفسية ودرجات أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة طالبات الدراسات العليا التربوية.
7. اختبار ت (Independent sampel T- test) لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات درجات مقياس الضغوط النفسية ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية التي تعزى للمتغيرات (المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، الإقامة).

8. تحليل كروسكال واليز(Kruskal-Wallis Test)، يستخدم لإختبار الفروق لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات درجات مقياس الضغوط النفسية ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية التي تعزى للمتغيرات (التخصص، الوضع الاقتصادي).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-النتائج المُتعلقة بالسؤال الرئيسي: "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟" وفرضيته: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الضغوط النفسية ودرجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة".

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته، قامت الباحثتان باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لقياس علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية خلال التعليم المدمج بجامعة الملك عبد العزيز في جدة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(15): اختبار معامل الارتباط بيرسون لعلاقة بين مستوى الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي:

م	مقياس الضغوط النفسية / مقياس التفكير ما وراء المعرفي		التخطيط	المراقبة	التقويم	التفكير ما وراء المعرفي
1	البعد الأول: الضغط الأكاديمي	معامل الارتباط	-0.140	-0.107	-0.161	-0.154
		مستوى الدلالة	0.123	0.237	0.075	0.090
2	البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	معامل الارتباط	-0.060	-0.095	-0.054	-0.077
		مستوى الدلالة	0.508	0.296	0.556	0.398
3	البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	معامل الارتباط	-0.036	-0.154	-0.156	-0.130
		مستوى الدلالة	0.689	0.089	0.084	0.153
4	البعد الرابع: الضغط الأسري	معامل الارتباط	-0.030	-0.096	-0.069	-0.072
		مستوى الدلالة	0.744	0.290	0.446	0.427
5	البعد الخامس: الضغط الشخصي	معامل الارتباط	-0.208	-0.290	-0.222	-0.267
		مستوى الدلالة	0.021	0.001	0.014	0.003
	الضغوط النفسية	معامل الارتباط	-0.140	-0.208	-0.185	-0.198
		مستوى الدلالة	0.123	0.021	0.041	0.028

ملاحظة: المصدر مخرجات برنامج SPSS

يتبين من الجدول(15) أنه توجد علاقة بين الضغط الشخصي وبين كل من:

1. بُعد التخطيط حيث بلغ مستوى الدلالة (0.021) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية حيث كان معامل الارتباط بينهما (0.208-).
2. بُعد المراقبة حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية حيث كان معامل الارتباط بينهما (0.290-).
3. بُعد التقويم حيث بلغ مستوى الدلالة (0.014) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية حيث كان معامل الارتباط بينهما (0.222-).

ويتبين من خلال الجدول السابق أنه توجد علاقة بين مستوى الضغوط النفسية وبين كل من:

1. بُعد المراقبة حيث بلغ مستوى الدلالة (0.021) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية حيث كان معامل الارتباط بينهما (0.208-).
2. بُعد التقويم حيث بلغ مستوى الدلالة (0.041) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية حيث كان معامل الارتباط بينهما (0.185-).

ومن خلال ذلك يتبين أنه يُقبل الفرض البديل ويرفض فرض العدم، حيث لا توجد علاقة بين مقياس الضغوط النفسية ومقياس التفكير ما وراء المعرفي حيث كان مستوى الدلالة بينهما (0.028) وهي أقل من (0.05) وهي دالة عكسية، إلا أنه كان هناك علاقة بين بُعد الضغط الشخصي ومقياس التفكير ما وراء المعرفي حيث بلغ معامل الارتباط (بيرسون) بينهما (0.267-).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزهرة 2018) حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، إلا أن هناك علاقة بين بُعد الضغط الشخصي وبين مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وبناءً على ذلك كلما زادت الضغوط الشخصية التي تتعرض لها الطالبات أثناء عملية التعلم، أثّر ذلك على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما تتوافق نتائج هذا السؤال مع نظرية هانز سيلي والتي تنص على أن الضغط غير مستقل وإنما هو استجابة لعمل ضاغط، فعند ارتفاع مستوى التوتر والقلق ناحية المستقبل والخوف من الفشل في

الدراسة، يؤدي ذلك إلى تكوّن ضغوط شخصية لدى الطالبة، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (كلاوي وحسن 2018) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

وتُرجع الباحثتان وجود مثل هذه العلاقة بين بُعد الضغط الشخصي ومتغير التفكير ما وراء المعرفي إلى لجوء الطالبات لمثل هذا النوع من التفكير في حال تعرضهم لضغوط شخصية، كصعوبة اتخاذ القرار، أو وجود مشكلة لديهم في تقدير الذات، فعند استخدامهن لهذا النوع من التفكير فإنه يُتيح لهن كيفية مواجهة الضغوط التي يتعرضن لها، وذلك من خلال التخطيط لاختيار أفضل الأساليب لمواجهة الضغوط واختبارها وتقييم مدى فاعليتها مما يسمح لهن التعامل معها والخروج منها، كما يُسمى هذا النوع من الضغوط بالضغط النفسي الإيجابي والذي يُساهم بدوره في تطوير الشخص ونموه وتحسين أدائه.

4-1-1-النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول الفرعي: "ما مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة؟"

وللإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(16): استجابات أفراد الدراسة على محاور مقياس الضغوط النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

م	عنوان الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط
1	الضغط الأكاديمي	2.056	0,705	1	متوسطة
2	الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	1,746	0,642	4	متوسطة
3	الضغط الاقتصادي	1,858	0,598	2	متوسطة
4	الضغط الأسري	1,778	0,456	3	متوسطة
5	الضغط الشخصي	1,733	0,449	5	متوسطة
	الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية	1,834	0,832		متوسطة

ملاحظة: المصدر مخرجات برنامج SPSS

من خلال النتائج الموضحة ضمن الجدول(16) يتضح أن عينة الدراسة أجابوا بدرجة (متوسطة) على مستوى الضغوط النفسية بمتوسط (1.746 – 2.056) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية (1.67 – 2.33) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (أحياناً)، وأن المتوسط العام للضغوط النفسية ككل هو (1.834) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى مستوى ضغط نفسي متوسط من أداة الدراسة، أي أنَّ أفراد الدراسة من (طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة لديهم درجة متوسطة من الضغوط النفسية).

حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة لديهم درجة متوسطة من مستوى الضغوط النفسية وتتمثل أبرزها في الأبعاد (1، 3، 4، 2، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. جاء البُعد رقم (1) وهي "الضغط الأكاديمي" بالمرتبة الأولى من حيث مستوى الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (2.056 من 3)، وبدرجة (متوسط)، وبانحراف معياري (0.705).
2. جاء البُعد رقم (3) وهي "الضغط الاقتصادي" بالمرتبة الثانية من حيث مستوى الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (1.858 من 2)، وبدرجة (متوسط)، وبانحراف معياري (0.598).
3. جاء البُعد رقم (4) وهي "الضغط الأسري" بالمرتبة الثالثة من حيث مستوى الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (1.778 من 2)، وبدرجة (متوسط)، وبانحراف معياري (0.456).
4. جاء البُعد رقم (2) وهي "الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الرابعة من حيث مستوى الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (1.746 من 2)، وبدرجة (متوسط)، وبانحراف معياري (0.642).
5. جاء البُعد رقم (5) وهي "الضغط الشخصي" بالمرتبة الخامسة من حيث مستوى الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (1.733 من 2)، وبدرجة (متوسط)، وبانحراف معياري (0.449).

أنَّ أفراد الدراسة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لديهم درجة متوسطة من الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج، كما تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كلاً من (عرنكي 2017، ويكيلو وتريكي Yilkealo& Treakew 2018) حيث أشارت نتائج الدراستان أن عينتهم تعاني بدرجة متوسطة من الضغوط النفسية، ولقد أوضحت دراسة عرنكي2017 إلى أن من أسباب الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة أنهم كانوا مقبلين على سنة التخرج مما أدى إلى زيادة الضغوط على الطلبة، بينما جاءت دراسة كل من (بن غشير

والأطيرش2017 ، وسليمان وآخرون2021) مخالفة لذلك، حيث جاءت نتائج دراستهم أن عينة الدراسة يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة، بالإضافة إلى مخالفتها لنتائج دراسة كلاً من (الزهراني2018 ، سبيح 2020)، حيث جاءت نتائج دراستهم أن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة منخفض.

وبناءً على ذلك فطالبة الدراسات العليا التربوية تأثرت بنظام التعليم المدمج، وما صاحبة من تغيرات متعددة أدت إلى وجود ضغوط نفسية مختلفة، منها ما كان متعلقاً بالحالة الاجتماعية وما صاحبه من تعدد للمسؤوليات كمسؤولية الزوج و الأبناء، ومنها ما كان متعلقاً بالوضع الاقتصادي المختلف بين طالبات الدراسات العليا وما يصحب ذلك من دعم مادي يوفر الراحة والأمان النفسي، كما أوضحت النتائج أن بُعد الضغط الأكاديمي جاء في المرتبة الأولى كأكثر بُعد مصدراً للضغط النفسي مما يتوافق مع دراسة ليزلي وآخرون Leslie et al(2021) والتي أشارت إلى كثرة أعباء الدراسة ومتطلبات البحث المتعلقة بالدراسات العليا، مما يؤكد على تأثر الطالبات نفسياً تجاه متطلبات الجامعة والمناهج والتكاليف، بالإضافة إلى توقعات الأساتذة العالية تجاه إنتاجية الطالبات كونهم دراسات عليا مما نتج عنه ضغوط نفسية لدى الطالبات، هذا ويشير إلى أن الصرح الجامعي يحمل بين طيّاته العديد من الضغوط النفسية.

4-1-2-النتائج المُتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: "هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (دكتوراة-ماجستير)؟"وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي (الدكتوراة – الماجستير)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (المستوى التعليمي)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(17): اختبارت (T-test) للفروق الفردية لمتغير المستوى التعليمي:

المقياس		ماجستير العدد=104	دكتوراه العدد= 19	قيمة T	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الأول: الضغط الأكاديمي	ماجستير	2,092	0,403	0.738	0.392
	دكتوراه	1,857	0,381		
البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	ماجستير	1,738	0,453	2.143	0.146
	دكتوراه	1,790	0,548		
البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	ماجستير	1,897	0,534	2.864	0.093
	دكتوراه	1,645	0,402		
البعد الرابع: الضغط الأسري	ماجستير	1,787	0,420	1.393	0.240
	دكتوراه	1,728	0,516		
البعد الخامس: الضغط الشخصي	ماجستير	1,773	0,496	0.056	0.813
	دكتوراه	1,511	0,531		
مقياس الضغوط النفسية	ماجستير	1,857	0,356	0.001	0.971
	دكتوراه	1,706	0,345		

ومما سبق من الالجدول(17) يتبين أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي: (0.971) وهي أكبر من (0.05)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، لذلك يرفض الفرض البديل ويقبل الفرض العدم، كما تنفرد الدراسة الحالية بدراسة المستوى التعليمي (دكتوراة -ماجستير)، حيث لم يسبق دراسة هذا المتغير ضمن الدراسات السابقة التي تم ذكرها.

نلاحظ أنه لا

من خلال ذلك نؤكد على الرغم من اختلاف البرامج التي تلتحق بها الطالبة سواء ماجستير أو دكتوراة، فإن ذلك لا يعني بالضرورة اختلاف مستوى الضغط النفسي، كما أن المستوى التعليمي لم يقف حاجزاً أمام إصابة طالبة الدراسات العليا التربوية بالضغط النفسي،

حيث إن طالبات الدراسات العليا يعيشون نفس الأحداث والمواقف بالإضافة إلى تشابه الظروف الدراسية بينهم، إلا أن اختلاف مستواهم التعليمي لم يُشكل فارقاً في كيفية مواجهة الضغوط النفسية أو اختيار الأسلوب المناسب تجاه إي ضغط أو جهد.

4-1-3-النتائج المُتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: " هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير التخصص (تقنيات التعليم، الإدارة التربوية، التربية الخاصة، التوجيه والإرشاد التربوي/ الارشاد النفسي والتربوي، أصول التربية)؟" وفرضيته: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير التخصص (تقنيات التعليم، الإدارة التربوية، التربية الخاصة، التوجيه والإرشاد التربوي/ الارشاد النفسي والتربوي، أصول التربية)".**

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Kruskal-Wallis Test)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (18): اختبار مان وتني البارامتري(Kruskal-Wallis Test) لأكثر من عينتين للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة التي تعزى إلى متغير التخصص:

مقياس الضغوط النفسية		العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
متغير التخصص	تقنيات التعليم	32	66.78	6.629	0.157
	الإدارة التربوية	26	70.54		
	التربية الخاصة	11	70.86		
	التوجيه والإرشاد/الارشاد النفسي والتربوي	50	54,33		
	أصول التربية	4	39,75		

يتضح من الالجدول(18) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير التخصص (0.157) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير التخصص، لذلك يرفض الفرض البديل ويُقبل الفرض العدم، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (لبوازدة 2016، سبيح 2020، زروخي2020) حيث جاءت نتائج دراستهم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص.

وبناءً على ذلك يتبين لنا أن طالبات تقنيات التعليم، والتوجيه والإرشاد التربوي/الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والإدارة التربوية، وأصول التربية لديهم ضغوط نفسية، فاختلاف التخصص لم يقف أمام إصابة الطالبات بالضغط النفسي، كما أن جميع التخصصات لديها نفس البيئة الجامعية ويتعرضون لظروف دراسية وضغوط نفسية متشابهة، بالإضافة إلى تلقيهم المحاضرات وتعليمهم من قِبل نفس أعضاء هيئة التدريس، وذلك لمحدودية الكادر التعليمي المسؤول عن قسم الدراسات العليا التربوية، بالإضافة إلى تشابه التخصصات.

4-1-4-النتائج المُتعلقة بالسؤال الرابع الفرعي: "هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة)؟" وفرضيته: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة)".**

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(19): اختبارت (T-test) للفروق الفردية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية:

المقياس		متزوجة العدد=64 المتوسط الحسابي	غير متزوجة العدد= 59 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البعد الأول: الضغط الأكاديمي	متزوجة	2.011	0.351	6.543	0.012
	غير متزوجة	2.104	0.458		
	متزوجة	1.770	0.455	0.845	0.360

المقياس		متزوجة العدد=64 المتوسط الحسابي	غير متزوجة العدد= 59 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	غير متزوجة	1.720	0.483		
البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	متزوجة	1.809	0.491	2.283	0.133
	غير متزوجة	1.911	0,553		
البعد الرابع: الضغط الأسري	متزوجة	1.750	0.408	1.945	0.166
	غير متزوجة	1.808	0.463		
البعد الخامس: الضغط الشخصي	متزوجة	1.667	0.466	1.361	0.246
	غير متزوجة	1.804	0.546		
مقياس الضغوط النفسية	متزوجة	1.801	0,317	4.428	0.037
	غير متزوجة	1.870	0.397		

ويبين الالجدول(19) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية: (0.037) وهي أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، لذلك يقبل الفرض البديل ويرفض فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع نتائج دراسة كلاً من (بن غشير والأطيرش2017، إرماسوفا وآخرون Ermasova et al 2018) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وعلى أساس ذلك يرجع وجود فروق بين المتزوجات والغير متزوجات إلى اختلاف نمط الحياة وتعدد المسؤوليات بين كلاً منهما، فالطالبة المتزوجة لديها مسؤوليات عديدة كوجود زوج وأطفال وما يشمل ذلك من إدارة عامة وجزئية للمنزل، يتطلب منها رعايتهم والاهتمام بهم بالإضافة إلى مسؤولياتها أمام الجامعة ومتطلباتها، وفي المقابل فالطالبة غير المتزوجة لديها مسؤوليات أخرى كاهتمامها بنفسها وبعلاقاتها الاجتماعية، بالإضافة إلى اهتمامها بمنزل والدتها إذا لم تتوفر لديهم مدبرة منزل، علاوة على ذلك مسؤولياتها تجاه متطلبات الجامعة، بالإضافة إلى تفاوت نسبة الضغوط النفسية التي تتعرض لها كل فئة حسب البيئة المحيطة بها وما تتضمنه من مشكلات أسرية و اقتصادية ووجدانية.

4-1-5-النتائج المُتعلقة بالسؤال الخامس الفرعي: "هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة)؟" وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (الإقامة)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(20): اختبارت (T- test) للفروق التي تعزى لمتغير الإقامة:

المقياس		داخل جدة العدد=65 المتوسط الحسابي	خارج جدة العدد= 58 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البعد الأول: الضغط الأكاديمي	داخل جدة	1.965	0.394	0.005	0.943
	خارج جدة	2.158	0.400		
البعد الثاني: الضغط الخاص بأعضاء هيئة التدريس	داخل جدة	1.685	0.447	0.429	0.514
	خارج جدة	1.815	0.483		
البعد الثالث: الضغط الاقتصادي	داخل جدة	1.712	0.456	2.686	0.104
	خارج جدة	2.022	0.547		
البعد الرابع: الضغط الأسري	داخل جدة	1.723	0.420	0.147	0.702

المقياس		داخل جدة العدد=65 المتوسط الحسابي	خارج جدة العدد= 58 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
	خارج جدة	1.839	0.446		
البعد الخامس: الضغط الشخصي	داخل جدة	1.664	0.427	5.543	0.020
	خارج جدة	1.810	0.580		
مقياس الضغوط النفسية	داخل جدة	1.750	0.321	1.606	0.208
	خارج جدة	1.929	0.375		

ويبين الالجدول(20) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الإقامة: (0.208) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الإقامة، لذلك يرفض الفرض البديل ويقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي مخالفة لنتائج دراسة كلاً من (لبوازدة2016، القحطاني 2017، سبيح2020)، حيث جاءت نتائج دراستهم أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الإقامة.

وبناءً على ذلك يتبين أنه مهما اختلف مكان إقامة الطالبة سواء كانت من نفس منطقة الجامعة أو من خارجها، إلا أن ذلك لا يؤثر في مستوى الضغط النفسي الذي تتعرض له، كما يرجع عدم وجود فروق تعزى لمتغير الإقامة خلال التعليم المدمج، إلى إمكانية الطالبة من المكوث لدى أسرتها خلال التعليم الالكتروني، وافتراقها عنهم فترة مؤقتة والتي تتطلب حضوراً للجامعة، بالإضافة إلى تعاون العديد من أعضاء هيئة التدريس في حال تعذّر حضور عدد كبير من الطالبات إلى الجامعة، إحالة المحاضرة اون لاين على منصة البلاك بورد.

4-1-6-النتائج المُتعلقة بالسؤال السادس الفرعي: " هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض)؟"

وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض)".

للإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Kruskal-Wallis Test)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (21): اختبار مان وتني البارامتري (Kruskal-Wallis Test) لأكثر من عينتين للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة التي تعزى إلى متغير الوضع الاقتصادي:

مقياس الضغوط النفسية		العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
بالنسبة لمتغير الوضع الاقتصادي	منخفض	9	99,06	17.941	0.000
	متوسط	109	61,02		
	عالي	5	16,60		

يتضح من الالجدول(21) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي (0.000) وهي أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، لذلك يُقبل الفرض البديل ويرفض فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع دراسة (الجويعي 2018) حيث جاءت نتائج الدراسة التي قام بها، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الوضع الاقتصادي.

وبناءً على ذلك يتبين لنا أن اختلاف الوضع الاقتصادي بين الطالبات بين عالي ومتوسط ومنخفض، قد أثر على مستوى الضغط النفسي لديهم، بالإضافة إلى تلبية احتياجاتهم المادية في البيئة الأسرية كالمصروف الشهري أو المواصلات في الأوقات التي تتطلب حضوراً للجامعة، والبيئة الجامعية وما تتطلبه من كتب ومراجع، ومتطلبات الكترونية كوجود جهاز لوحي أو كمبيوتر بالإضافة إلى اشتراك في باقة انترنت، حتى يتسنى للطالبة حضور المحاضرات على منصة البلاك بورد، مما أدى إلى وجود ضغط نفسي اقتصادي على طالبة الدراسات العليا خلال التعليم المدمج، كما يُعد الوضع الاقتصادي مصدر خارجي للضغوط النفسية التي تؤثر على حياة الفرد.

4-1-7-النتائج المُتعلقة بالسؤال السابع الفرعي: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة؟"

وللإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(22): استجابات أفراد الدراسة على محاور مقياس التفكير ما وراء المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

م	عنوان الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التفكير
1	البعد الأول: التخطيط	3,935	0,645	1	عالي
2	البعد الثاني: المر اقبة	3,894	0,604	2	عالي
3	البعد الثالث: التقويم	3,751	0,696	3	عالي
الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي		3,860	0,579	عالي	

ملاحظة: المصدر مخرجات برنامج SPSS

من خلال النتائج الموضحة ضمن الجدول(22) يتضح أن عينة الدراسة أجابوا بدرجة (عالية) على مستوى التفكير ما وراء المعرفي بمتوسط (3.751 – 3.935) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (3.41 – 4.20) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للتفكير ما وراء المعرفي ككل هو (3.860) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى مستوى تفكير ما وراء المعرفي عالي على أداة الدراسة، أي أنَّ عينة الدراسة من (طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة لديهم درجة عالية من التفكير ما وراء المعرفي).

حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة لديهم درجة عالي من مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتتمثل أبرزها في الأبعاد (1، 2، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. جاء البُعد رقم (1) وهو "التخطيط" بالمرتبة الأولى من حيث مستوى التفكير ما وراء المعرفي لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (3.935 من 4)، وبمستوى (عالي)، وبانحراف معياري (0.645).
2. جاء البُعد رقم (2) وهو "المراقبة" بالمرتبة الثانية من حيث مستوى التفكير ما وراء المعرفي لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (3.894 من 4)، وبمستوى (عالي)، وبانحراف معياري (0.604).
3. جاء البُعد رقم (3) وهو " التقويم " بالمرتبة الثالثة من حيث مستوى التفكير ما وراء المعرفي لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (3.751 من 4)، وبمستوى (عالي)، وبانحراف معياري (0.696).

تبين أنَّ عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز خلال التعليم المدمج لديهم درجة عالية من التفكير ما وراء المعرفي، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (العنزي2016، كوسكونCoskun 2018، الشريدة2019، كنعان ورطان 2020، العبيدي 2021) حيث جاءت نتائج دراستهم أن عينتهم لديها مستوى عالٍ من التفكير ما وراء المعرفي.

وبناءً على ذلك فقد وجدت الباحثتان تفسيراً لتميز عروض وتكاليف طالبات الدراسات العليا، حيث امتلاكهم لمهارة التفكير ما وراء المعرفي أثمرت في مخرجاتهم العلمية، كما يمكن تفسير علو التفكير ما وراء المعرفي إلى قدرة الطالبات على معرفتهم بقدراتهم الداخلية، وضبط عملية التفكير لديهم بما يتناسب مع قدراتهم، بالإضافة إلى الوعي الذاتي بطريقة تعلّمهم وتوظيفها بما يتناسب مع برامج الدراسات العليا مما يجعلهم أكثر تخطيطاً وتنظيماً للأعمال التعليمية، وأكثر مواكبة لعملية التعليم المدمج وما يتضمنه من تكاليف تُعرض على منصة البلاك بورد، وتكاليف تُقدم بشكل مباشر أمام الطالبات وعضو هيئة التدريس.

4-1-8-النتائج المُتعلقة بالسؤال الثامن الفرعي: " هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (دكتوراة-ماجستير)؟" وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي (الدكتوراة – الماجستير)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (المستوى التعليمي)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(23): اختبارت (T- test) للفروق التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي:

المقياس		ماجستير العدد=104 المتوسط الحسابي	دكتوراه العدد= 19 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البعد الأول: التخطيط	ماجستير	3.908	0.626	0.015	0.904
	دكتوراه	4.083	0.740		

المقياس		ماجستير العدد=104 المتوسط الحسابي	دكتوراه العدد= 19 الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البعد الثاني: المر اقبة	ماجستير	3.879	0.580	0.347	0.557
	دكتوراه	3.977	0.730		
البعد الثالث: التقويم	ماجستير	3.710	0.695	0.134	0.093
	دكتوراه	3.977	0.674		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	ماجستير	3.832	0.566	0.001	0.976
	دكتوراه	4.013	0.642		

ويبين الالجدول(23) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي: (0.976) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، لذلك يرفض الفرض البديل ويقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة كلاً من (الأسمري والشهري2021، رماش2020)، حيث أظهرت نتائج دراستهم عدم فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، بينما جاءت نتائج دراسة (الدليمي وآخرون2017) مخالفة لذلك، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ومن خلال ذلك نؤكد على أن طالبات الدراسات العليا بمختلف مستوياتهم التعليمية لديهم استخدام عالٍ لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، ويرجع ذلك إلى تشابه الظروف الدراسية بين الماجستير والدكتوراة، بالإضافة إلى محاكاة المناهج والتكاليف للمستويات العليا من التفكير، علاوة على ذلك فقد حرص أعضاء هيئة التدريس والجامعة على امتلاك طالبة الدراسات العليا لمهارات تفكير عليا، تمكنها من إعداد وإخراج تكاليف وأبحاث بشكل مبدع ومميز وذلك من خلال مجموعة من الدورات والمحاضرات التوجيهية والتكاليف التي تسعى إلى تطوير مهارات التفكير العليا.

4-1-9-النتائج المُتعلقة بالسؤال التاسع الفرعي: "هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير التخصص (تقنيات التعليم، الإدارة التربوية، التربية الخاصة، التوجيه والإرشاد التربوي/ الارشاد النفسي والتربوي، أصول التربية)؟"وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير التخصص (تقنيات التعليم، الإدارة التربوية، التربية الخاصة، التوجيه والإرشاد التربوي/ الارشاد النفسي والتربوي، أصول التربية)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Kruskal-Wallis Test)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(24): اختبار مان وتني البارامتري (Kruskal-Wallis Test) لأكثر من عينتين للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة التي تعزى إلى متغير التخصص:

مقياس التفكير ما وراء المعرفي		العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
متغير التخصص	تقنيات التعليم	32	62,69	2.505	0.644
	الإدارة التربوية	26	64,44		
	التربية الخاصة	11	47,86		
	التوجيه والإرشاد/الارشاد النفسي والتربوي	50	64,33		
	أصول التربية	4	50,38		

يتضح من الالجدول(24) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير التخصص (0.644) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى

لمتغير التخصص، لذلك يرفض الفرض البديل ويُقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع دراسة (رماش2020)، حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص.

وبناءً على ذلك نُرجع عدم وجود اختلاف بين تخصص تقنيات التعليم، والتوجيه والإرشاد التربوي/الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والإدارة التربوية، وأصول التربية، إلى تقارب طريقة تلقي المواد العلمية بين الطريقة الالكترونية والطريقة التقليدية، بالإضافة إلى انتمائهم جميعاً إلى كلية التربية، مما أدى إلى تقارب التخصصات في الاتجاه والمضمون بشكل نسبي، علاوة على ذلك قيام بعض الأساتذة بالتدريس في أقسام متعددة مما يجعل مصدر المعلومات والأفكار وطريقة تقديم المحاضرات متشابه، كما تجدر الإشارة إلى أهمية التطوير المستمر خلال العملية التعليمية ومعرفة نقاط الضعف وتحسينها ونقاط القوة وتجويدها وصقلها.

4-1-10-النتائج المُتعلقة بالسؤال العاشر الفرعي: "هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة)؟"وفرضيته: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوجة-غير متزوجة)".**

للإجابة على هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(25): اختبارت (T- test) للفروق التي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية:

المقياس		متزوجة العدد=64	غير متزوجة العدد= 59	قيمة T	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الأول: التخطيط	متزوجة	4.007	0.603	0.780	0.379
	غير متزوجة	3.857	0.684		
البعد الثاني: المراقبة	متزوجة	3.980	0.478	9.712	0.002
	غير متزوجة	3.802	0.708		
البعد الثالث: التقويم	متزوجة	3.833	0.645	0.732	0.394
	غير متزوجة	3.663	0.742		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	متزوجة	3.940	0.508	2.001	0.160
	غير متزوجة	3.774	0.641		

ويبين الالجدول(25) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (0.160) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، لذلك يرفض الفرض البديل ويُقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع دراسة (العبيدي2021)، حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

تُرجع الباحثتان عدم وجود اختلاف بين المتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الدراسات العليا التربوية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج، إلى تقارب الظروف الأسرية والبيئية بينهن، وعلى الرغم من اختلاف مسؤوليات كل من المتزوجة وغير المتزوجة إلا أن مهارة التفكير ما وراء المعرفي لم تتأثر بذلك، على العكس تماماً كنّا أكثر مثابرةً ومرونةً لإيجاد الحلول من خلال المهارات العقلية العليا التي يمتلكنها، وذلك يؤكد على قدرة الطالبات على التحكم بطريقة تفكيرهن والتخطيط والتقويم لجميع مخرجاتهن التعليمية، كما أن التعليم المدمج لم يتأثر أو يؤثر في الحالة الاجتماعية لكل طالبة.

4-1-11-النتائج المُتعلقة بالسؤال الحادي عشر الفرعي: "هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة)؟"وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الإقامة (داخل جدة-خارج جدة)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ت (T-test). لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير (الإقامة)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(26): اختبارت (T- test) للفروق التي تعزى لمتغير الإقامة:

المقياس		داخل جدة العدد=65	خارج جدة العدد= 58	قيمة T	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الأول: التخطيط	داخل جدة	3.974	0.646	0.053	0.819
	خارج جدة	3.892	0.646		
البعد الثاني: المر اقبة	داخل جدة	3.862	0.621	0.074	0.786
	خارج جدة	3.931	0.587		
البعد الثالث: التقويم	داخل جدة	3.780	0.703	0.405	0.526
	خارج جدة	3.719	0.692		
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	داخل جدة	3.827	0.586	0.012	0.911
	خارج جدة	3.847	0.576		

ويبين الالجدول(26) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الإقامة: (0.911) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الإقامة، لذلك يرفض الفرض البديل ويُقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع دراسة (العبيدي2021)، حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الإقامة.

بناءً على ذلك نؤكد على أن طالبات الدراسات العليا التربوية لديهم وعي وإدراك عالٍ بعملية التعليم المدمج، وما يتضمنه من تنوع في طريقة التعليم خلال الفصل الدراسي، بالإضافة إلى مجموعة العواقب والصعوبات التي تواجه الطالبة المغتربة والتي تكون من خارج مدينة جدة، كما يدل على وعيها بأهمية المرحلة العلمية التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى امكانية مواجهتها للمشقة في البحث عن المواصلات بحكم مقر إقامتها، لذلك تكون دائمة التخطيط والمراقبة والتقويم، لجميع المهام والأهداف المتعلقة بالدراسة وتسعى لإتمامها.

4-1-12-النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني عشر الفرعي: " هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج عند مستوى معنوية (0,05) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض)؟" وفرضيته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية وفقاً لمتغير الوضع الاقتصادي (عالي-متوسط-منخفض)".

وللإجابة على هذا السؤال؛ والتحقق من فرضيته قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Kruskal-Wallis Test)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول(27): جدول اختبار مان وتني البارامتري (Kruskal-Wallis Test) لأكثر من عينتين للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة التي تعزى إلى متغير الوضع الاقتصادي:

مقياس التفكير ما وراء المعرفي		العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
متغير الوضع الاقتصادي	منخفض	9	45,78	3.870	0.144
	متوسط	109	61,24		
	عالي	5	91,60		

يتضح من الالجدول(27) أن مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي (0.144) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,05) لمتوسط درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، لذلك يرفض الفرض البديل ويُقبل فرض العدم، كما جاءت نتائج السؤال الحالي متوافقة مع دراسة (العبيدي2021، العنزي2016)، حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الوضع الاقتصادي.

وبناءً على ذلك تُرجع الباحثتان عدم وجود اختلاف وفقاً للوضع الاقتصادي بين طالبات الدراسات العليا التربوية خلال التعليم المدمج، إلى الرغبة العالية لتحقيق الأهداف والدافعية للإنجاز مما أدى إلى تقليص العقبات التي من الممكن أن تقف أمام تحقيق ذلك، كما

تجدر الإشارة إلى وجود مكافآت تشجيعية تمنحها الجامعة لطالبات الدراسات العليا قيمتها 890 ريال شهرياً، مما يساعد الطالبة في اعتمادها على ذاتها من الناحية المادية، وتوفير متطلبات الجامعة حسب الميزانية المتوفرة لديها.

التوصيات والمقترحات

استناداً إلى ما تم عرضه، وأبرز النتائج التي تم التوصل إليها، والمتعقلة بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وحرصاً على التقدّم، والتطور، والاستفادة الفعلية من الجهود المبذولة في هذا البحث، نريد أن ننوه على مجموعة من التوصيات وهي كالتالي:

1. إعداد برامج إرشادية تسعى لإكساب الطالبات مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب، يكون هدفها الأساسي تمكين الطالبات من مواجهة الضغوطات النفسية سواء كانت أكاديمية، أو اقتصادية، أو أسرية، أو شخصية.
2. إعداد فصول افتراضية هدفها الأساسي مساعدة الطالبات على توضيح كيفية إنجاز متطلبات المناهج، والتكاليف مما يساهم في إنتاجية متميزة.
3. إقامة دورات أو ندوات تكون برئاسة طالبات الدراسات العليا التربوية، ويتحدثن فيها عن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم وكيفية استخدامها، مما يساهم في إيصال تجاربهم للآخرين.

المقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية واكمالاً للفائدة تقترح الباحثتان ما يلي:

- إجراء المزيد من الأبحاث حول علاقة الضغوط النفسية بالتفكير ما وراء المعرفي، لدى عينات أخرى كطلبة المدارس الثانوية، من أجل تعميم النتائج في البيئة السعودية.
- دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى كمتغير جودة الحياة، كما يمكن دراسته على عينة متخصصة كالمتزوجات والغير متزوجات في جامعة الملك عبد العزيز.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز، مما يساهم في التأكد من نتائج الدراسة الحالية، كما يمكن تعميم النتائج.
- دراسة التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى كمتغير التفكير الإبداعي، كما يمكن إضافة متغيرات مستقلة كمتغير الجنس والعمر.

قائمة المصادروالمراجع

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (2017). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (ط.6). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو موسى، مفيد أحمد، والصوص، سمير عبد السلام. (2011). *التعلم المدمج(المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الأسمري، نورة عوضة آل مسفر، والشهري، فاطمة حسن محمد. (2021). درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بيشة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13* (1)، 300-339.
- البجالي، عبد الرزاق. (2021، مايو 15). تربوي: التعليم المدمج أفضل الحلول للعام المقبل لحين انتهاء كورونا. *سبق*. https://sabq.org/gcLVrs
- بن دايل، أفنان بنت فهد. (2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8*(2)، 409-430. https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.13
- بن غشير، آمال صالح، والأطيرش، فتحية بلعيد. (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم معلم الفصل في كلية التربية بجامعة مصراتة. *المجلة العلمية لكلية التربية، 2*(8)، 203-237.
- جبالي، صباح. (2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة فرحات عباس.
- جمال، رنا أحمد. (2016). *استراتيجية التعامل مع الضغوط*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الجويعي، منيرة صالح. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، 1* (13)، 211-250.

- حجازي، أحمد توفيق. (2011). *كيف تنجو من الأفكار السلبية والضغوط النفسية*. دار عالم الثقافة.
- الحواس، أحمد صالح. (2016). أساليب مواجهة الضغوط النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل. *المجلة التربوية*، *1* (93)،115-165.
- الخالدي، رائدة. (2011) .مستوى *الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- خضر، وفاء كنعان. (2020). *علم النفس المعرفي*. دار أسامة.
- خليفي، نادية. (2018). الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *3*(1)، 39-67.
- خويلد، أسماء. (2013). الضغوط النفسية المصدر والمواجهة. *مجلة التربية والأبستمولوجيا*،*3*(4)،116-126.
- الدليمي، طه علي حسين، والمسيعيدين، عاهد هاني إبراهيم، والقديرات، رائد محمد جمعة عوض، وغنيم، سحر ذياب سلمان. (2017). درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم. *مجلة كلية التربية*، *36*(176)،401-425. 10.21608/JSREP.2017.6733
- رجيمي، سامية. (2014). مصادر الضغط النفسي وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطالبة الجامعية المتزوجة [رسالة ماجستير، جامعة محمد خضير]. PDFDrive.
- رماش، سلمى. (2020). *التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بالإبداع لدى الطلبة [شعبة علوم التربية] دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي-* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي-.
- الرواشدة، شهريار سلامة. (2006). *أثر البرنامج المنزلي لتثقيف الأمهات (البورتج) في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- زروخي، سماح. (2020). *الضغط النفسي وعلاقته بمركز التحكم لدى طلبة سنة ثانية ماستر توجيه وإرشاد: دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف، المسيلة* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- الزهراني، أحمد صالح موسى. (2018). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *34*(9)، 297-333.
- الزهرة، غدير عمر. (2018). *علاقة التفكير ما وراء المعرفي بالضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمّه لخضر- الوادي.
- سبيح، حنان. (2020). *مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ماستر من كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية والحياة بجامعة محمد بوضياف، المسيلة* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- سليمان، محمد محمد الهادي، وسليمان، أحمد السر، والسيد، عثمان فضل. (2021). مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طلاب جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، *5* (2)، 136-152. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H221020
- السميران، ثامر حسين علي، والمساعيد، عبد الكريم عبد الله. (2014). *سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الشريدة، محمد خليفة. (2019). القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *17* (4)، 141-172.
- الشلاش، عمر سليمان بن شلاش. (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، *6*(12)، 9-52.
- صبوح، محمد يوسف صالح. (2016). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة]. قاعدة دار المنظومة.
- صفية، تواتي. (2019). *التفكير الميتامعرفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس*. [رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف]. تم الاسترجاع من http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/19149
- عبد الحميد، أسماء محمد. (2008). العلاقة بين قدرات الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية*، (68)، 432-456.

- عبد الرحيم، عائشة علي .(2011) .*الضغوط النفسية لدى الطلاب الجامعيين وأساليب تعاملهم معا في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.
- عبد القادر، عصام محمد، وأمين، ماهر عبد الستار. (2019). *أساليب التفكير بين النظرية والتطبيق*. دار التعليم الجامعي.
- العبيدي، رقية، والشبيب، علاء. (2016). *التفكير ما وراء المعرفي رؤية نظرية ومواقف تطبيقية*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العبيدي، عبير مسفر أحمد. (2021). مهارات التفكير (ما وراء المعرفي) وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 137*(137)، 413-446. 10.21608/SAEP.2021.192681
- العتوم، عدنان يوسف. (2017). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (ط.7). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب. (2017). *أساسيات في مهارات التفكير مفاهيم نظرية وتدريبات عملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عرنكي، رغدة ميشيل الياس. (2017). الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي،37*(3)، 91-109.
- عشعش، سارة لطفي سلامة مسعد. (2016). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، (21)، 739-764.
- عطية، محسن علي. (2015). *التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (2018). *الإختبارات والمقاييس التربوية والنفسية* (ط. 6). دار الفكر.
- العنزي، عبد الله بن عبد الهادي بن سليم. (2016). الفروق في التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب وطالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، (26)، 39-65.
- الغامدي، صالح يحيى الجار الله. (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة البحث العلمي في التربية، 5*(16)، 373-394. 10.21608/JSRE.2015.14097
- القحطاني، محمد مترك. (2017). الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة الدولية للبحث، 5* (2)، 521-549.
- كلاوي، عبد الغني، وحسن، علي. (2018). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأعراض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة اللغة الإنكليزية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 40*(42)، 101-130.
- كنعان، وفاء خضر، ورطان، زهير حسن. (2020). *التفكير الميتا معرفي وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة*. [أطروحة ماجستير، جامعة تكريت]. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. http://jtuh.tu.edu.iq/index.php/hum/article/view/1095/959
- لبوازدة، عبد الحق. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات،7*(2)،123-160.
- مرجان، سعاد مفتاح. (2017). استراتيجيات مواجهة الضغوط في مرحلة المراهقة. *مجلة التربوي كلية التربية*، (11)،158-181.
- المرزوقي، جاسم محمد عبد الله محمد. (2008). *الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر (السكر)*. العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- المسبحين، وفاء، وبيومي، نشأت عبد العزيز عبد القادر، وعبد الرحمن، رسلان. الضغوط النفسية التي تواجه طلبة الجامعات والأساليب الفعّالة لمواجهتها. (2019). *MALAYSIAN JOURNAL FOR ISLAMIC STUDIES,3*(2),2042-2550. https://journal.unisza.edu.my/mjis/index.php/mjis/article/view/97
- المصري، سيف. (2021، مايو). *التعليم المدمج في السعودية إعلان جديد من وزارة التعليم السعودية في العام الدراسي 1443*. ثقفني. https://cutt.us/1soVy
- منصور، طلعت. (2019). *تنمية لغة العقل استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- يوسفي، حدة. (2016). *الإستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

References:

- Bukhsh, Q., Shahzad, A., Nisa, M. (2011). A Study of Learning Stress and Stress Management Strategies of the Students of Postgraduate level: A Case Study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,30,* 182-186. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.036

- Coskun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 38-46. https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2931
- Ermasova, N., Ermasova, E., Rekhter, N. (2020). Stress and coping of Russian students: do gender and marital status make a difference?. *Journal of Gender Studies,* DOI: 10.1080/09589236.2020.1865139.
- Flavell, J. (1981). Cognitive Monitoring In W.P. Dickenson (ED). *Children Oral Communication Skills*, 35-60.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf
- Leslie, K., Brown, K., Aiken, J. (2021). Perceived academic-related sources of stress among graduate nursing students in a Jamaican University. *NurseEducation in Practice, 53*, 103088. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103088
- Liashenko, I., & Hnapovska, L. (2019). Blended Education: Patterns of Implementation at Sumy State University. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *11*(3), 141-162. https://doi.org/10.18662/rrem/142
- Livingston, J. (2003). *Metacognition: An Overview*. https://www.semanticscholar.org/paper/Metacognition%3A-An-Overview.-Livingston/44d4fd0c6ce1cb5ccd4ebbd11f180152cba961bc
- Moritz, S., Lysaker, P. H. (2018). Metacognition – What did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions. *Schizophrenia Research*, 201, 20-26. https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.001
- Schafer, W. (1996). *Stress Management for Wellners*. Horcourt Brace Jovanorich College Publishers: NY.
- Tan, S. Y., & Yip, A. (2018). Hans Selye (1907-1982): Founder of the stress theory. *Singapore medical journal*, *59*(4), 170–171. https://doi.org/10.11622/smedj.2018043
- Wiley, B., & Güss, C. D. (2007). Metacognition of Problem-Solving Strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture, 7*(1-2), 1-25. https://doi.org/10.1163/156853707X171793
- Wilson, J. (1999). *Defining Metacognition: A step towards rscognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum* [Paper presented]. AARE, The University of Melbourne.
- Ye, B., Wu, D., Im, H., Liu, M., Wang, X., & Yang, Q. (2020). Stressors of COVID-19 and stress consequences: The mediating role of rumination and the moderating role of psychological support. *Children and Youth Services Review, 118*. https://www.elsevier.com/locate/childyouth
- Yikealo D., Tareke W. (2018). Stress Coping Strategies among College Students: A Case in the College of Education Eritrea Institute of Technology. *Open Science Journal, 3*(3),1-17.