

## فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة

### الإعدادية

بكر حسين فضل

( بحث مستقل )

ياشرف

أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، والكشف عما إذا كان للبرنامج فاعلية أكثر باختلاف الجنس ، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ موزعين بواقع ٦٠ ذكور و ٦٠ إناث مقسمين كل جنس على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع ٣٠ لكل مجموعة وتم تعريض البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة ( بناء الباحث) للمجموعتين التجريبتين الأولى ذكور والثانية إناث واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة لتروير وريش ( Troyer & Rich 2002 ) من تعريب معاوية أبو غزال (٢٠٠٧) في الاختبارين القبلي و البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولكل جنس على حدة ، واستخدم الباحث للتحقق من فرضيات البحث الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين  $t.test$  ، وأظهرت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور) ولصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل والأبعاد الفرعية للمقياس . و أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية ، وما أظهرته النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية ذكور والتجريبية إناث للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة لبعدي الرضا عن الذاكرة واختيار الإستراتيجية المناسبة ، واما لبعدي تشخيص قدرة الذاكرة فقد أظهرت النتائج إلى وجود فرق دال احصائيا ولصالح الذكور ، و أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبتين الأولى ذكور والثانية إناث في الاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ككل ولصالح المجموعة التجريبية (ذكور) ، ومن التوصيات التي أوصت بها الدراسة .

١. وضع برامج تدريبية للمدرسين لتوعيتهم بهذا المفهوم ( ما وراء الذاكرة ) مما يزيد من اهتمامهم وأهميته هذا المفهوم في مجال التعليم .
٢. تخصيص حصص دراسية لتدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة وكيفية استخدام استراتيجيات التذكر من خلال منهاج مستقل يدرس من منهم متخصصين في مجال علم النفس التربوي .
٣. الكشف عن منخفضي التحصيل الدراسي وتعريضهم للبرنامج التدريبي وملاحظة تقدمهم في المستوى الدراسي بعد البرنامج .

ومن المقترحات التي اقترحتها الدراسة لإكمال التقدم والتطور في هذا المجال.

١. إجراء دراسة تجريبية حول فاعلية التدريب لما وراء الذاكرة في تنمية إبعاد أخرى لما وراء الذاكرة.
٢. إجراء دراسة عرضية لمقارنة ما وراء الذاكرة في مراحل دراسية مختلفة ، تمتد من مرحلة الروضة إلى الجامعة.

## Abstract

Has become a memory problem in the second half of the twentieth century the most problems of psychology scientific enjoyed the study and attention, and investigated a lot of development and progress, as has been studied in the branches and areas of many scientific, including those of science that appear to be far from psychology such as IT information or computer, medicine, biology, physiology, and sociology, using entrances and a variety of methods. which depend all things, life on the strength of the memory of the organism in general and humans in particular, where the incoming importance of memory in the academic field significantly, not least because of the many students make great efforts in studying and study at the stage of preparing for exams various school in order to obtain degrees of success appropriate to qualify to go to the school-top, Alaanam may experience some difficulties in achieving it, may return these difficulties to either a failure in the entry, storage or How to recovery, and this is due to the lack of sufficient awareness by students out of memory and the promise to have this awareness as knowledge of the details of memory performance and identify strengths and weaknesses lie and where,

This study aimed to reveal the effectiveness of the training program in the development of skills metamemory of students, middle school, and detecting whether the program effectiveness more depending on sex, study sample consisted of (120) students from middle school for the academic year 2010 to 2011 distributors by 60 males and 60 females divided each sex into two groups, an officer and pilot by 30 each group were subjected training program for the development of skills metamemory (based researcher) for the two experimental groups the first male and second female and the researcher used a scale metamemory of Troyer and blades (Troyer & Rich 2002) of the Arabization of Muawiya Abu Ghazal (2007) in tests of tribal and post between the two groups the control and experimental, and for each sex separately, the researcher used to verify the research hypotheses testing Altaúa to two separate sets t.test, and the results showed no difference statistically significant for testing dimensional between the two groups the control and experimental (males) and for group pilot scale as a whole and dimensions of sub-scale, as the results showed no difference statistically significant between members of two groups of experimental and control (female) to test the dimensional scale metamemory and for the experimental group to the test as a whole and keep the Sub, and the results showed that there was no difference statistically significant between members the two experimental males and experimental females for testing dimensional scale metamemory of the dimensions (satisfaction with the memory, and selecting the right strategy), as results showed no difference statistically significant among the members of the two experimental groups the first male and second female in the post-test to post (diagnosis of memory capacity) and for group pilot (male), and results showed that there is a statistically significant difference between the two experimental groups to single out the first male and second female to scale metamemory as a whole and for the experimental group (males), and the recommendations recommended by the study

1 - Develop training programs for teachers to make them aware of this concept

- (metamemory.) which increases the interest and importance of this concept in the field of education,
2. The allocation of classes to train students on skills metamemory and how to use memory strategies through curriculum independent study of them specialists in the field of educational psychology.
  3. Detection of low academic achievement and subjecting them to the training program and note their progress in school after the program level.

It is also suggested by the study of proposals to complete the progress and development in this area suggested that the researcher

- 1 - conducted a study of a pilot study on the effectiveness of training for memory behind in the development of other dimensions metamemory..
- 2 - to conduct a study to compare the cross behind the memory in different stages of learning, ranging from kindergarten to university.

## مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أن المبدأ الأساسي للتعلم الفعال يدور حول المتعلمين كيف يكونوا متعلمين واعين بعمليات الذاكرة لديهم وكيف يكونوا استراتيجيين من خلال برامج تدريبية تعليمية لمهارات ما وراء الذاكرة ، بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم ، وكيف يستخدمون إستراتيجية معينة ، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم ، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة ، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها . ولذلك تحاول الدراسة الحالية الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء الذاكرة ، وتبيان اثر ذلك على اختلاف الجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية ، منطلقة في ذلك من التناقض الواضح في الأدبيات التربوية حيث أكدت بعضها على أهمية تعليم ما وراء الذاكرة كمتنبئ بالقدرة على اكتساب مكونات ما وراء الذاكرة كدراسة الزهار ، عفيفي ، ٢٠٠٦ ، في حين شككت الأدبيات الأخرى في إمكانية تحسين ما وراء الذاكرة عن طريق تقديم معومات مكثفة فقط وليس التدريب على التنمية كدراسة بشارة وعطيات ٢٠٠٨ ودراسة الكيال ٢٠٠٧ ، وبأهمية جدوى المعلومات عن هذا المكون المعرفي ، أي إن اكتساب الأفراد للمعرفة بمكونات ما وراء الذاكرة ضرورية ، لكنها ليست شرطا كافيا لاستخدامها ، فتوفر المعرفة لا يعني حتما أن تتبعها ممارسة (الكيال ، ٢٠٠٠ : ٨٤). ويذكر شورت وآخرون (Short, ١٩٩٣, et al, ) إن بعض الدراسات تؤكد على إن قلة الوعي بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة وعملياتها وخاصة الاستدعاء والتعرف والفشل في استخدام استراتيجيات التذكر . ويؤكد كایل Kail ,1990 إن استخدام المتعلم

للسلوك الاستراتيجي يتوقف على مدى الوعي بمعارفه ومعتقداته الخاصة بما وراء الذاكرة وكفاءة التذكر لديه ، فالمتعلمون غير الواعيين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يبالغون في تقديراتهم ؛ مما يؤدي إلى عدم وجود مبرر لاستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة ( عبد الفتاح ، جابر ، ٢٠٠٠ : ٣٠١ ) .  
وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي :  
"ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية" .

#### أهمية الدراسة

منذ أكثر من ٣٥ عام أطلق فلافل ( Flavell , 1971 ) مفهوم ما وراء الذاكرة الذي يعود إلى المعرفة حول عمليات ومكونات الذاكرة . وقد استخدمها كروتزر وليوناردو وفلافل ( Kreutzer , leonard & Flavell , 1975 ) لوصف المعرفة حول كيف ، ومتى ، ولماذا يخزن الفرد ويسترجع المعلومات بصورة قصديه . أما ديكسون ( Dixon,1989 ) فيرى بان ما وراء الذاكرة تعود إلى المعرفة knowledge ، والمعتقدات Beliefs ، والمشاعر Feeling حول الذاكرة . ( الجراح ، ٢٠٠٩ : ٢٨ )

وتبدأ أهمية البحث من المدرسة باعتبارها جهة رسمية للتربية المقصودة وقيادة التغيير في المجتمع ، حيث تنقسم التربية إلى نوعين: مقصودة تتم في الأسرة والمدرسة بمنهجها المدروس المقنن ، وغير مقصودة تتم من خلال المجتمع بمؤسساته المختلفة كوسائل الإعلام وأماكن العبادة وجماعة الأصدقاء وغيرها . وإن تحسين أداء المدرسة التربوي له انعكاساً كبيراً على نوعية أفراد المجتمع الذين يتخرجون منها . ( زكري ، ٢٠٠٨ : ٤ ) .

إذ تعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ، ورفع كفاءتها حيث تنمي عند المتعلم فهما ووعيا أفضل عن كيفية عمل الذاكرة ، والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة ، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة ، وذلك يساعد على انجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة ( النجار ، ٢٠٠٧ : ١٢٧ ) .

وقد أكدت العديد من الدراسات على إن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة وتؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وانجازهم الأكاديمي ( الشريف ، سيد ، ٢٠٠٠ : ٤٤ ) .

وتشير نجاتي (٢٠٠٢) إلى إن هاماتشيك ١٩٩٠ Hamachik أكد على إن ما وراء الذاكرة يعد مطلباً هاماً من المتطلبات الجوهرية للتعلم ، فبدونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وحتى العجز عن التعلم ، وأنها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب المهتم بمراقبة تعلمه سعياً وراء تحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل انجاز أكاديمي ممكن ، وإن

التغذية الراجعة لها تأثير قوي على انتقال الإستراتيجية التي يتعلم بها الفرد حيث تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة .حيث تعد ما وراء الذاكرة من أهم مكونات ما وراء المعرفة ، وأنة يمثل أحد المتطلبات الهامة في التعلم ، وبدون الاستخدام الأمثل لما وراء الذاكرة قد ينشأ عنه العديد من المشكلات الأكاديمية كتدني التحصيل والانجاز الدراسي .( نجاتي ، ٢٠٠٢ : ١٨ )

#### ثالثا : أهداف البحث

يهدف البحث إلى

- ١- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعة التجريبية (الذكور) . ويشتق من هذا الهدف فرضيتان هما :
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي الكلي .
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي للإبعاد ( الرضا عن الذاكرة ، تشخيص قدرة الذاكرة ، اختيار الإستراتيجية )
- ٢- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعة التجريبية (الإناث) . وتشتق من هذا الهدف فرضيتان هما :
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي الكلي .
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي للإبعاد ( الرضا عن الذاكرة ، تشخيص قدرة الذاكرة ، اختيار الإستراتيجية المناسبة )
- ٣- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين(ذكور، إناث) . وتشتق من هذا الهدف فرضيتان هما:
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين ( الذكور والإناث ) لمقياس ما وراء الذاكرة للدرجة الكلية والإبعاد الفرعية.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين ( الذكور والإناث ) لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي للإبعاد ( الرضا عن الذاكرة ، تشخيص قدرة الذاكرة ، اختيار الإستراتيجية المناسبة )

### حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في المدارس النهارية من كلا الجنسين (ذكور ، إناث ) ، باستثناء المدارس المهنية في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

### تحديد المصطلحات

### الفعالية Effectiveness

عرّف ( الجندي ، ٢٠٠١ ) الفعالية "بأنها فعل الشيء الصحيح على النحو الصحيح. والجهد مهما كان كفاءته عادة ما يكون عديم الفعالية إذا تم بذله في المهام غير المناسبة في الأوقات غير المناسبة أو بنتائج غير مخطط لها . ( الجندي ، ٢٠٠١ : ٣١ )

ويعرّف ( سليمان، ٢٠٠٧ ) الفعالية "هو مدى قوة نشاط يحقق غرضه المقصود أو وظيفته"

( سليمان ، ٢٠٠٧ : ١٤ )

### البرنامج program

- عرّفه وبستر (١٩٧١) Webster

إنه كل النشاطات المدرسية المخططة التي تشمل إلى جانب الدروس والفعاليات المدرسة، والألعاب الرياضية والفنون المسرحية ، والنوادي والبرامج البيتية . ( المكصوي، ٢٠٠٨ : ٣٠ )

- عرّفه كود (١٩٧٣) Good

انه مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة ، أو

الكلية . (Good,1973 : 157).

### التدريب Training

- عرّفه الهيئي ، ١٩٩٩

على انه : جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من أداء عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل . (الهيئي ، ١٩٩٩ : ١٩ )

- عرّفه (عبد الجليل ، ٢٠٠٠ )

بأنه : عملية تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات والخبرات والمهارات وطرق الأداء والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة . ( عبد الجليل ، ٢٠٠٠ :

( ٢٣ )

## ما وراء الذاكرة Metamemory

- يعرفها فلافل وآخرون (١٩٧١) Flavell ,et al هي المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم ، وأن هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بها عرّفة أكبر بذاكرتهم يكونون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة (Henry & Norman , 1996 : 177).

وبشير بوبر وكولينز ١٩٧٥ , Boper & colinz إلى إن ما وراء الذاكرة "تعبّر عن الوعي الذاتي أو المعلومات الذاتية عن عمل منظومة الذاكرة" (نجاتي ، ٢٠٠٢:١٩).

## الإطار النظري

نتناول في البحث الحالي السياق العام لما وراء الذاكرة ابتداء من ما وراء المعرفة ، وثم الذاكرة وشكل العلاقة بين ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة ثم شكل العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة .

## ١. ما وراء المعرفة metacognition

### - تاريخ ما وراء المعرفة :

أدت الزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة . فقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) في السبعينيات في بحوث فلافل Flavel الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقييم لتعلمه . وقد عرف فلافل وزملائه مفهوم ما وراء المعرفة بأنه "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة" (Flavell, 1976). إن ما وراء المعرفة تعني مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم و مراجعة و تقويم مدى تقدمنا لإنهاء المهمة أي أنها التفكير في التفكير . ويوضح كوستا هذا المفهوم بقوله "إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنت تراجع قرارك الذي اتخذته وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس ما وراء المعرفة". (Costa, 1991:211)

### مفهوم ما وراء المعرفة

- يرى فلافل ١٩٧٦ ، Flavell بأنها " وعي او معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة .
- اما سوانسون وتورهان ( swanson & torhan ,1996 ) " وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم .
- ويعرف زاكاري ( Zachary , 2000 ) بانها " المعرفة عن المعرفة "

▪ ويعرف غيس و ويلي ( guss & wiley ) بانها " التفكير في التفكير الذاتي للمرء ، وهو يسمح له بالتحكم بأفكاره الذاتية وإعادة بنائها . ( الجراح ، عبيدات ، ٢٠١١ : ١٤٥ )  
من خلال العرض السابق يظهر إن ما وراء المعرفة يعني المعلومات التي يمتلكها الفرد عن عملياته المعرفية والاستراتيجيات التي يستخدمها وقدرته على فهمها ومراقبتها وتنظيمها.

#### نماذج ما وراء المعرفة

نموذج فلافل ( 1979, 1985 )

ويشير من خلاله ان هناك مكونين اساسيين لماوراء المعرفة هما المعرفة ما وراء المعرفية وتتكون من ثلاث انواع رئيسية هي : المعرفة بمتغيرات الشخص وتعني معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر او متعلم . والمعرفة بمتغيرات المهمة : وتشير الى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد وتقوده هذه المعرفة نحو ادائها وتزوده بالمعلومات واحتمالات النجاح في الاداء . والمعرفة بمتغيرات الاستراتيجية : وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها ان ينجح في تحقيق اهدافه .

والمكون الثاني هو خبرات ما وراء المعرفة وهي خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجية المثلى عند مواجهة مهمة ما بحيث تجعله يفاضل بين مجموعة من الاستراتيجيات وبالتالي الوصول الى افضلها . ( الجراح ، عبيدات ، ٢٠١١ : ١٤٦ ) .

نموذج كلوي ( kluwe ,1982 )

ويرى ان ما وراء المعرفة تتكون من : المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين : وترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة الامد وقد ميزت بين نوعين من المعرفة التقريرية هما : المعرفة التقريرية المعرفية :وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات . والمعرفة التقريرية ما وراء المعرفية وهي معرفة الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية .

اما المكون الثاني فهو العمليات التنفيذية وترتبط بالمعرفة الاجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى وهناك نوعان من المعرفة الاجرائية هما : المعرفة الاجرائية المعرفية مثل معرفة الفرد لعمليات الضرب وما تنطوي عليه من اجراءات . والمعرفة الاجرائية ما وراء المعرفية وهي معرفة اين ومتى وكيف تستخدم استراتيجية معينة ( ابو حلاوة ، ٢٠١٠ : ٦ ) .



## ٢) الذاكرة Memory:

- تمهيد

تعد الذاكرة من الموضوعات المهمة في علم النفس ، وقد اثرت حوله كثير من التساؤلات ، لما له اثار واضحة في كثير من ميادين الحياة المختلفة . وفي عصر ثورة المعلومات الذي يضع اعباء ثقيلة ومتطلبات دائمة على الذاكرة الانسانية ، اصبح الانسان بحاجة ماسة الى تعلم الوسائل التي تمكنه من استخدام ذاكرته بكفاءة عالية . ومع ان موضوع الذاكرة احتل اهتمام كثير من العلماء قديما ، لكنه لم يبحث بصورة علمية دقيقة الا عندما جاء العالم ابنجهاوس . والذي تناول الذاكره بالبحث والتفسير والتحليل ، عندما سعى الى تحديد الفهم والادراك وعلاقتها بالتذكر والذي نشر في عام ( ١٨٨٥ ) الذي اعتبر نموذجا هاما للجهود في هذا الميدان ( ابراهيم ، ٢٠٠٦ : ٨٤ ) وقد تمثلت اسهامات ابنجهاوس من الواجهة المنهجية في انها قدمت طريقة مقننة ومضبوطة يمكن استخدامها لتبيان مقدار النسيان ( parkin ، 1996 )

وتشير سليم ( ٢٠٠٣ ) الى ان بدون الذاكرة يصبح التفكير الانساني محدودا للغاية حيث يرتبط فقط بعملية الادراك الحسي العياني المباشر ، فالذاكرة شرط اساسي للحياة النفسية ، وحجر الزاوية للنمو النفسي ، بدونها يدرك الفرد الاحساسات التي تتكرر عليه ، كما ادركها في المرة الاولى وبذلك لا يحدث تعلم ، وبدون الذاكرة لا نستطيع ان نخطط للمستقبل استنادا الى الخبرة الماضية . ( سليم ، ٢٠٠٣ : ١٨٠ )

كما تعد الذاكرة من العمليات المعرفية المهمة لدى الانسان ، وتشارك عددا من العمليات المعرفية الاخرى في بنية العقل مثل الادراك والتصور والتفكير ، وتحكم الذاكرة الكثير من اداءات الفرد الظاهرة والمضمرة ، مما دعى بعض العلماء والمفكرين لاعتبار ان الحضارة تنتقل من جيل الى جيل عن طريق الذاكرة (زيدان ٢٠٠٦ : ٢٦٠) .

وللذاكرة اثر عميق في الحياة النفسية للانسان ، فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الادراك ولا اكتسب العادات ، ولا امكن التخيل والحكم والاستدلال ، وكلما كانت الذاكرة اقوى كان العقل اوسع واغنى (صليبا، ١٩٨١ : ٢١٧).

ويشير العدل (٢٠٠٤) بان الذاكرة عملية مركبة وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الانسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر الى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الاكلينيكية . ( العدل ، ٢٠٠٤ : ١٤٧ )

### تعريف الذاكرة :

يعرف منصور وآخرون (١٩٨٦) الذاكرة بأنها : " العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية " . ( منصور وآخرون ١٩٨٦ : ٢١٥ )  
يعرف حافظ (١٩٨٩) الذاكرة بأنها : " تلك المنظومة التي تحدث من خلالها عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع للمعلومات والاستعادة لها بصورتها الأصلية " ( حافظ ، ١٩٨٩ : ١٩ )  
وكذلك يعرف جابر وكفافي (١٩٩٢) الذاكرة بأنها : " القدرة على إحياء الخبرة الماضية ، وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية منها التعلم والتسجيل والاحتفاظ والاستدعاء أو الاسترداد والتعرف هو الجسم الكلي للخبرة المتذكرة ، وتشمل أيضاً استدعاء خبرة ماضية " . ( جابر وكفافي ، ١٩٩٢ : ٢١٣٣ )

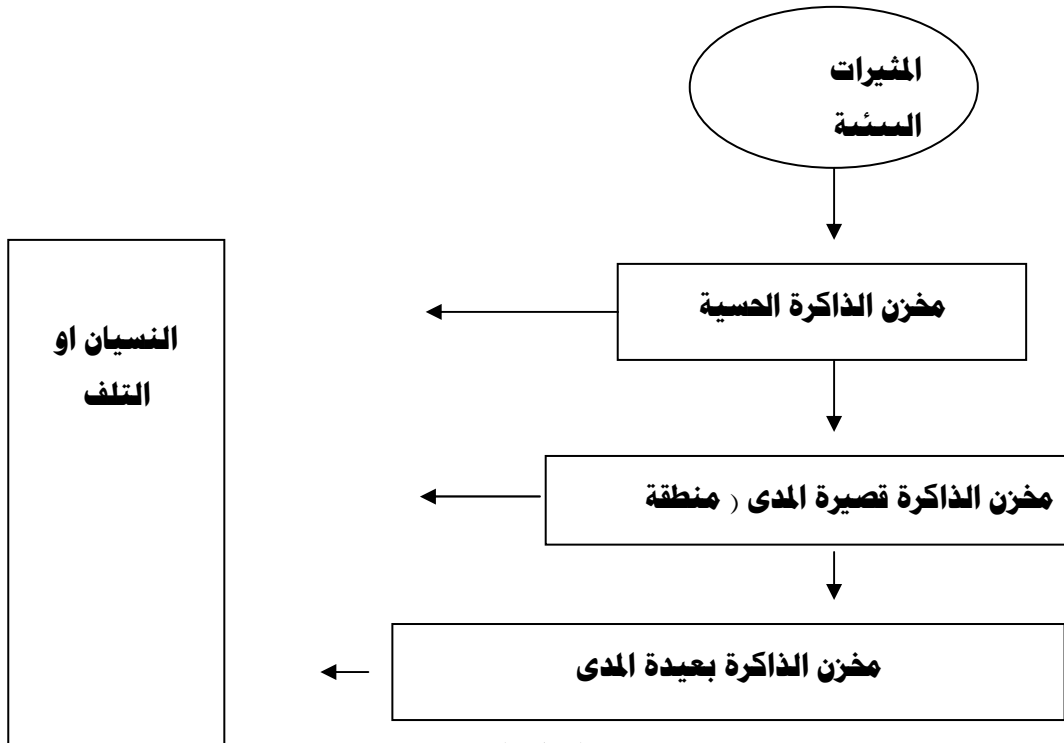
ويرى أبو حطب (١٩٩٦) بأن الذاكرة هي : " العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية ، ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم . ( أبو حطب ١٩٩٦ : ١٧١ )

### نماذج الذاكرة Model of memory

لقد قدم علماء النفس المعرفي الكثير من التصورات حول نماذج معالجة المعلومات حيث حاول الكثير منهم تفسير مكونات الذاكرة ووظائفها وموقعها بالنسبة لغيرها من العمليات المعرفية ، وتحاول هذه النماذج تبسيط وتنظيم عمل الذاكرة . ( العتوم ، ٢٠٠٤ : ١٥٧ )  
وقد وفر الأدب النظري في موضوع نماذج الذاكرة العديد من هذه النماذج البان الباحث سيعرض البعض منها وهي :

#### ١- نموذج اتكنسون وشيفرين Atkinson and shfrin

اقترح هذا النموذج عام ١٩٦٨ على يد اتكنسون وشيفرين حيث يشير إلى أن الذاكرة تتكون من ثلاث مخازن هي الذاكرة الحسية ومخزن الذاكرة القصيرة ومخزن الذاكرة الطويلة . ويشير النموذج إلى أن المثيرات البيئية تدخل من خلال جميع الحواس حيث تخزن في الذاكرة الحسية لوقت قصير ثم تفقد كمية من المعلومات وتنقل البعض الآخر إلى الذاكرة قصيرة المدى وفي الذاكرة قصيرة المدى يتم حفظ المعلومات أقل من ٣٠ ثانية و تتم عملية الترميز لمعلومات التي يعتبرها الفرد مهمة عن طريق عمليات تذكرية مثل الانتباه وغيرها ويفقد الباقي ثم تنقل إلى الذاكرة بعيدة المدى وتستقر هنالك وتستدعي عند الحاجة ، ويتم تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة وفق معانيها التي نقلت من الذاكرة القصيرة ، إلا أن هذه المعلومات قابلة أيضاً للفق والنسيان بفعل عوامل النسيان منها التلف والتداخل . ( حويج ، مغلي ، ٢٠٠٤ : ٢٤١ ) وكما هو موضح في الشكل التالي :



نموذج اتكنسون وشيفرين لعمل الذاكرة

### (٣) ما وراء الذاكرة Metamemory :

#### - تاريخ مصطلح ما وراء الذاكرة :

قد انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة مثل ما وراء الاستيعاب وما وراء المزاج وما وراء الدافعية وما وراء الذاكرة الذي اطلقه فلافل ١٩٧١ عندما قام بتنظيم مؤتمر حمل اسم " البحث في تطور الطفل الاجتماعي " حيث كان المحور الرئيسي في هذا المؤتمر بعنوان ما الذي يساعد على تطور الذاكرة ثم تلى ذلك بحث بعنوان ( حول معرفة الاطفال بذاكرتهم ) كتبه كرتيرزر وليونارد وفلافل ( Kreutzer , Leonard & flavell, 1975 ) ويعتبر ان مصطلح ما وراء المعرفة هو المضلة التي تنطوي عليها جميع المصطلحات التي سبقت واكثرها عمومية ، ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة اكثر المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من القراء والباحثين ، فقد اصبح هذا المفهوم في العقود الحديثة الموضوع الرئيسي الذي استأثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة . ( الطوباسي ، ٢٠٠٤ : ١٦٩ )

ويرى فلافل ان ما وراء الذاكرة تشير إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة ، وفي عام ١٩٧٩ لاحظ فلافل ان ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة ، حيث تعرف ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد وإدراكه للعمليات والتراكيب المعرفية لديه ، وفي عام ١٩٩٨ قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بمونتريال بكندا لمناقشة التطور في دراسة

ما وراء الذاكرة ، وتوصل المؤتمر إلى انه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتسم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة ، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظرة أكثر شمولية لوظائف الذاكرة وهي معتقدات الأفراد الدقيقة والسطحية عن الذاكرة ، وان كل من هذين النمطين من المعتقدات يؤثر على السلوكيات المعينة للذاكرة وعلى التذكر (زكري، ٢٠٠٨، ٢١ )

#### - مفهوم ما وراء الذاكرة

تعتبر ما وراء الذاكرة نوعا خاصا من ما وراء المعرفة، وهناك عدة تعريفات لما وراء الذاكرة؛ يمكن حصرها في الآتي:

- يرى فلافل وآخرون ( Flavel ,et al ١٩٧١ ) إن ما وراء الذاكرة هي "المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم ، وان هؤلاء الأفراد يتمتعون بوعي ومعرفة أكبر بذاكرتهم يكونون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة .
- " ( Henry & Norman,1996:177 )
- ويشير بوهر وكولينز ( Boper & colinz , ١٩٧٥ ) إلى إن ما وراء الذاكرة "تعبّر عن الوعي الذاتي أو المعلومات الذاتية عن عمل منظومة الذاكرة " (نجاتي، ٢٠٠٢:١٩).
- ويحدد نيلسون ونارينس ( Nelson & narens, 1990 ) ما وراء الذاكرة بأنها " المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء تأدية المهام التذكيرية ، ويشير إن لما وراء الذاكرة مستويان هما : المراقبة : وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها أو معالجتها ، والضبط أو التحكم : ويعني معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة ؛ لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات . ( Nelson & narens, 1990 : 125 )
- و تشير عبد الفتاح وجابر (٢٠٠٥) إلى إن ما وراء الذاكرة هي "وعي المتعلم بمنظومة الذاكرة لديه ،والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية تنظيمها والتي تشمل الوعي بالاستراتيجيات وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فعاليتها ،وكفاءة النشاط المعرفي في مواجهة المهام (عبد الفتاح وجابر ، ٢٠٠٥: ١١٨).
- ويرى مولر ( M uller,٢٠٠٦ ) إن ما وراء الذاكرة تشير إلى المراقبة والتقييم الذاتي والسيطرة على عمليات الذاكرة .وقد تشمل أحكام مراقبة ما وراء الذاكرة التقدير العام لذاكرة الفرد وقدراته وأحكاما عامة تشمل تقديرات الاستدعاء مستقبلا. ( M uller, ٢٠٠٦: ١ )
- ويعرف الكيال (٢٠٠٦ أ ) ما وراء الذاكرة بأنها "الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها ،وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر ،وتوظيفها بما

يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة.  
( الكيال ، ٢٠٠٦ أ )

#### - عمليات ما وراء الذاكرة

تلعب إحكام ما وراء الذاكرة أو الأحكام المتعلقة بمعرفة المرء بعمليات ذاكرته دورا هاما في عمليات التعلم . فقبل وإثناء وبعد مهمة التعلم تكون هنالك إحكام عديدة تؤثر على مختلف مراحل التعلم ، وبالتالي على القدرة على الاستدعاء والتعرف وهناك ثلاث عمليات مرتبطة بعضها ببعض متضمنة في ما وراء الذاكرة هي : الوعي ، التشخيص ، والمراقبة . ( زكري ، ٢٠٠٨ : ٤٠ )

#### أولاً: الوعي Awareness

أي وعي الفرد بحاجته للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة وجوانب قوته وضعفه الخاص بالذاكرة وإدراكه للاستراتيجيات المناسبة للمهام الصعبة وكذلك السهلة مما يوفر للمتعلم القدرة على انتقاء وتحديد ما يستطيع وما لا يستطيع تذكره ( بشارة ، العطيّات ، ٢٠١٠ : ٦٩٧ )

#### ثانياً : التشخيص Diagnosis

ويتضمن تقدير صعوبة مهام التذكر ، أي ان هنالك مهام اصعب في تذكرها من غيرها وتحديد متطلبات التذكر ، حيث يتم التذكر بصور مختلفة ( تعرف استرجاع شفوي تحريري ) ويشير التشخيص لمهارتين مرتبطتين فرعيتين :

(أ) تقدير صعوبة مهمة التذكر: ويرتبط ذلك بفهم إن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها. وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد على التذكر ومتغيرات مرتبطة بمواقف الاسترجاع الطبيعي، حيث يرتبط تقدير صعوبة المهام بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطريقة تنظيمها. فكلما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعوبة المهام التذكيرية أكبر . كذلك فإن الألفة بالمعلومات أو الأدوات تيسر تذكر هذه المعلومات وزيادة معدلات الشعور بالمعرفة أيضا كلما كانت المعلومات ذات صلة بالفرد كانت أيسر في تذكرها وأخيرا تؤثر طريقة تنظيم المادة في تقدير صعوبة المهمة ، فإن تذكر مادة منظمة بشكل سيء يعد مهمة صعبة وشاقة في استرجاعها . ويساعد تقدير صعوبة المهمة بعد ذلك على اختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق الهدف ( Korenman & Muller ,2006: 342 ) .

(ب) تحديد متطلبات التذكر : عادة ما يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقا لنوع الاختبار هل من نوع اختيار من متعدد أو مقال أو شفوي . حيث إن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها الاختلاف الهدف من التذكر (عيسى ، ٢٠٠٤ : ٣٥) .

#### ثالثا : المراقبة Monitoring

إن معرفة نظام ذاكرتنا ينبع من مراقبة المرء لذاكرته . وتعني مراقبة الذاكرة قدرة الفرد على التنبؤ إثناء وقت الدراسة . بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها إثناء اختبار استعداد لاحق ، وتعني المراقبة أيضا إن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها " إلى أي حد اعرف هذه المادة ؟" وليس غريبا إن المتعلمين المهرة يراقبون باستمرار تقدمهم إثناء عملية الاستذكار ، ويؤكدون على ما تعلموه بدرجة كافية ؛ وما هو قريب من درجة التمكن ؛ وما يحتاجون من جهد إضافي " (الشرقاوي ، ٢٠٠٣ : ٣٠٠) .

#### إحكام ما وراء الذاكرة :

يصنف نيلسون ونارينس ( Nelson & Narens, ١٩٩٠ ) إحكام ما وراء الذاكرة إلى ثلاثة

أشكال هي :

#### - إحكام سهولة التعلم

وهذه الاحكام تتم قبل عملية اكتساب المعلومات ، وتعتبر احكاما استنتاجية ؛ وتعتمد على العناصر التي لم يتم تعلمها بعد ، وهذه الاحكام تعد تنبؤ لما سيكون سهلا او صعبا في عملية التذكر سواء من حيث أي العناصر ستكون سهلة ، واي الاستراتيجيات التي ستجعل عملية التعلم والتذكر اكثر سهولة ؛ وخاصة استراتيجيات التشفير والاسترجاع . (عيسى ، ٢٠٠٤ : ٩٥)

#### - احكام التعلم

وتعني حكم الفرد بأنه اتقن حفظ المادة التي يتعلمها ، وتتم إثناء او بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد تنبؤات باداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي . (سيد ، ٢٠٠٠ : ١٨٣)

#### - احكام الشعور بالمعرفة

ويقصد بها احساس الفرد بانه يعرف المعلومة وانه سيتذكرها وتتم اثناء او بعد عملية اكتساب المعلومات ، وتعد احكاما حول ما اذا كان عنصرا ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي ، ونحن على علم به او اننا سنسترجعه في اختبار استرجاع تالي . (Nelson & Narnse, ١٩٩٠ : ١٣٠)

- نموذج بروان ١٩٧٨، ١٩٨١، Brewn,

اهتم في هذا النموذج بمراقبة الذاكرة ، وكان الاطار المرجعي لها هو الاطار الكفاء لمعالجة المعلومات ، وهو مكون يمتلك اداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات والاداءات المعرفية ، وهذه الاداة تتميز بانها :

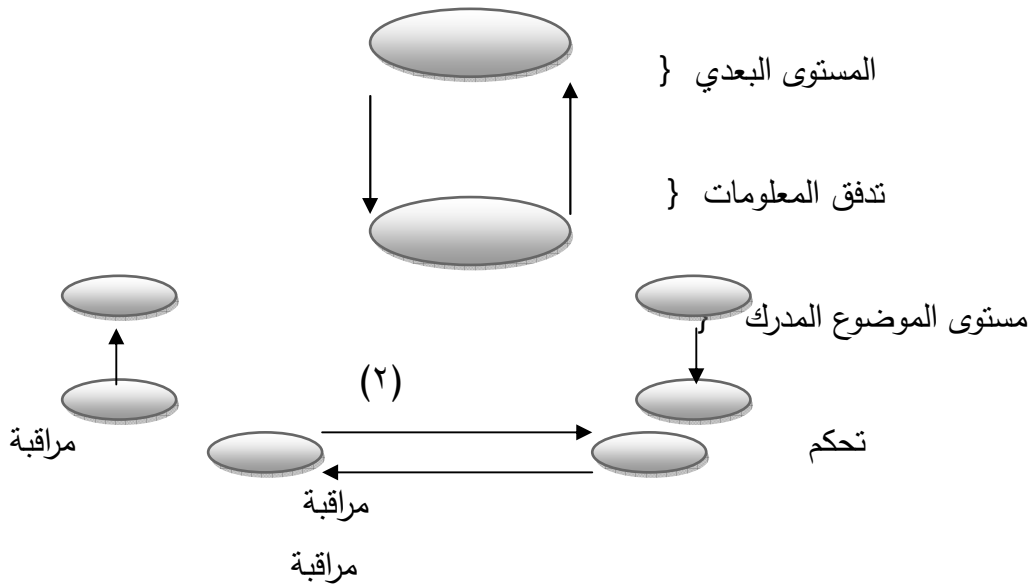
- واعية بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها .
- تقوم بتحليل المشكلات الجديدة واختيار الاستراتيجية المناسبة واختيار الحلول وترجيح الحل الامثل .
- تراقب نجاح او فشل الاداء المستمر ، وتحدد الاستراتيجيات التي يجب ان تستمر والاستراتيجيات التي يجب استبدالها باخرى اكثر فعالية وملائمة .
- تعمل على ان يكون الفرد على علم بمتى يعرف ومتى لا يعرف ، وهذا شرط هام للتعلم الذي يتميز بالكفاءة والدقة . ( الجراح ، ٢٠٠٩ : ٥٥ )

ويفترض هذا النموذج ان مراقبة الذات تلعب دورا مهما في هذه الافعال التنفيذية وان الراشدين يتميزون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات ذات كفاءة عالية ، وهو ما يفتقر اليه الاطفال حيث يعجزون عن اتخاذ القرارات التنفيذية الملائمة " مثل عدم قدرتهم على معرفة مشكلات الفهم التي تقابلهم عند قراءة نص من النصوص ( الفرماوي وحسن ، ٢٠٠٤ : ٣٢١ ) .

- نموذج نيلسون ونارينس ( ١٩٩٠ ، Nehson&Narens ؛ ١٩٩٦ ، Nekson )

اعتمد نودج نيلسون ونارينس على مكونين اساسيين لما وراء الذاكرة هما المراقبة والتحكم او الضبط ، ويرى كل منهما في اداء وعمل الذاكرة ، حيث يقوم الفرد من خلال عملية المراقبة بتقييم قدرته على حفظ واسترجاع المعلومات المختزنة بذاكرته ، ومن خلال الضبط والتحكم يقوم بانتقاء الاستراتيجية المناسبة التي تساعد على حفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند حاجته اليها ، كما ان التفاعل بين هذه العمليات يساعد الفرد كثيرا اثناء تجهيزه للمعلومات . ( زكري ، ٢٠٠٨ : ٢١٠ )

ويميز "نيلسون ونارينس" بين المسنوى البعدي Meta\_Level ومستوى الموضوع المدرك (الموضوعي) Object\_Level حيث ترتبط عمليات التحكم بالمستوى البعدي . وأشار الى انها تؤثر تأثيرا مباشرا على مستوى الموضوع المدرك ، وايضا يفترض ان المستوى البعدي يستطيع تعديل مستوى الموضوع المدرك وليس العكس ، وبصفة خاصة فان المعلومات تتدفق من المستوى البعدي الى مستوى الموضوع المدرك . ( أبو غزال ، ٢٠٠٧ : ١٢٩ )



شكل (٥)

" نموذج نيلسون ونارينس "

(Nelson & narsen ١٩٩٠ : ١٢)

#### علاقة ما وراء الذائرة بما وراء المعرفة

من خلال العرض السابق لما وراء المعرفة وما وراء الذائرة يمكن القول ان ما وراء المعرفة هي المظلة التي تتدرج تحتها العديد من الما ورائيات مثل ما وراء الذائرة وما وراء الانتباه وما وراء المزاج ، فهي تشمل جميع هذه المصطلحات اما ما يخص بما وراء المعرفة وما وراء الذائرة فيعتبر جون فلافل هو من قدم المصطلحين فقد قدم ما وراء المعرفة عام ١٩٧١ وقدم مصطلح ما وراء الذائرة ١٩٧٩ و ان ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد عن المعرفة ، او التفكير في التفكير و تشمل مهارات الوعي والتشخيص والمراقبة على جميع العمليات العقلية ومن ضمنها الذائرة ، اما ما وراء الذائرة تعرف بانها معرفة الفرد بنظام الذائرة لديه او المعرفة بعمليات الذائرة و يشمل مهارات الوعي والتشخيص والمراقبة ايضاً لعمليات الذائرة فقط ، فهنا نجد ان المصطلحين يتكونان من نفس المهارات الى ان الاول اعم واشمل من الثاني وان المصطلحين مكملان لبعضهما البعض مثال على ذلك ان الفرد يفكر كيف يحقق هدفة مستعيناً بذلك على الاستراتيجية معينة يختارها الفرد بما يتلائم مع تحقيق الاهداف فيبدأ الفرد باستخراج ما في ذاكرته بعيدة المدى يتعلق بالهدف المراد تحقيقه عن طريق استخدام احدى استراتيجيات التذكر وبما ان الاستراتيجية خاضعة تحت المراقبة التي هي من مهارات ما وراء الذائرة ، ويستمر الفرد في المراقبة



ومتابعة التقدم نحو تحقيق الاهداف وهي من مهارات ما وراء المعرفة فبذلك أكملت الواحد الاخرى للوصول الى تحقيق الاهداف فمن غير الممكن القول ان ما وراء الذاكرة بمعزل عن ما وراء المعرفة .  
- علاقة ما وراء الذاكرة بالذاكرة :

تعتمد نظرية ما وراء الذاكرة وجود علاقة وثيقة بين الوعي والذاكرة وعملياتها واستراتيجياتها واداء الذاكرة نفسها ، وذلك طبقا لنموذج "بريسلي واخرون " ١٩٨٤ المستخدم الجيد للاستراتيجية . ونموذج باريس واوكا ١٩٨٦ فئات ما وراء الذاكرة ونموذج "بوركوسكي واخرون ١٩٨٩ المجهز الجيد للمعلومات ، ونموذج جولد سميث واخرون ٢٠٠٢ .

حيث تشير دراسات كلو ١٩٨٧ وشنيدير وبريسلي ، ١٩٨٩ الى ان معرفة ما وراء الذاكرة تلعب دورا مهما في الاحتفاظ بمستويات الاداء ، كما ان فعالية وكفاءة الذاكرة تؤدي الى انتاج استراتيجيات ذاكرة فعالة في مواجهة المتطلبات الاكاديمية (عيسى ، ٢٠٠٤ ؛ الفرماوي وحسن ، ٢٠٠٤ ؛ النجار ، ٢٠٠٧ ) .  
وقد اجرت هيت ومارين (Huel & Marine ١٩٩٧) دراسة تحليلية لعدد وهي دراسة تم اجراؤها على الذاكرة وما وراء الذاكرة . وتوصلت الى ان الارتباط بين الذاكرة وما وراء الذاكرة (٠.٤١) وهو ارتباط مؤثر وفعال ، كما توصلت الى ان المتعلمين الذين يمتلكون معرفة جيدة بعمليات ما وراء الذاكرة يظهرون اداء مرتعنا في الاستدعاء على النقيض من ذوي المعرفة المنخفضة بما وراء الذاكرة الذين يظهرون اداء منخفضا في الاستدعاء . ( الجراح ، ٢٠٠٩ : ٤١ )

ويذكر بريز وجارسيا (Perez & Garcia ٢٠٠٢) انه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة ، كان اداء الذاكرة افضل ، كما ان ضعف ما وراء الذاكرة عند الافراد يمكن عزوها الى فقر وضعف في معرفتنا بما وراء الذاكرة . ( بشارة ، العطيات ، ٢٠١٠ : ٧٠٠ )  
وتشير دراسة بيور واخريين ١٩٩٨ Bauer, et al الى ان العلاقة بين ما وراء الذاكرة وسلوك الذاكرة علاقة غير مباشرة . فالتحسن في ما وراء الذاكرة يؤدي الى استخدام استراتيجية اكثر فعالية ، مما يؤدي الى تحسن اداء الذاكرة ، كما انه يعود فيحسن ما وراء الذاكرة لديهم ، ما ان ما وراء الذاكرة يلعب دورا مهما في تعديل العجز الملاحظ في استخدام الاستراتيجية ، فبينما يزداد وعي الاطفال باي الاستراتيجيات متاحة ومتى يتم استخدامها ، فان العجز الملاحظ في انتاج الاستراتيجية يبدا في التناقص . ( أبو غزال ، ٢٠٠٧ : ١١٠ )

#### أولا : منهج البحث

اعتمد الباحث في البحث الحالي على المنهج التجريبي لتحقيق من التساؤل الرئيسي للبحث وهو هل توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس ما وراء الذاكرة البعدي

يمكن عزوه الى فعالية المتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة) على متغير الجنس (ذكر ، أنثى ) .

### التصميم التجريبي ( Experimental Design )

يعد المنهج التجريبي أكثر المناهج العلمية دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق بها ( عبد الحفيظ ومصطفى ، ٢٠٠٠ : ١٢٥ ) كما يعد من اعقد المناهج التي يستخدمها الباحثون في العلوم السلوكية ، إذ يستطيع الباحث في هذا المنهج إن يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منظم ، من اجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغيير في المتغير التابع ، فالباحث هنا لا يتحدد بحدود الواقع وإنما يحاول إعادة بنائه في موقف تجريبي على نحو متعمد ، ويتضمن التغيير في هذا الواقع عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن إن تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقل ( عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ١١٩ )

### جدول (١)

" توزيع المجموعات وإعدادهم على المتغير المستقل والاختبار البعدي "

المجموعات	العدد	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية (ذكور)	٣٠	اختبار قبلي	تعرض للبرنامج التدريبي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة (ذكور)	٣٠	اختبار قبلي	-----	اختبار بعدي
المجموعة التجريبية (إناث)	٣٠	اختبار قبلي	تعرض للبرنامج التدريبي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة (إناث)	٣٠	اختبار قبلي	-----	اختبار بعدي

ويرجع استناد الباحث إلى هذا المنهج كونه يمكن الباحث من التحكم أو تقليل تأثير المتغيرات الدخيلة على الاختبار البعدي ، باستناد الباحث إلى التوزيع بين المجموعات إلى الضبط الإحصائي ،

وان يتم إخضاعهم لنفس الظروف ما عدا إن الأفراد في المجموعة التجريبية يتلقون المعالجة التجريبية ، في حين إن الأفراد في المجموعة الضابطة لايتلقونها  
ثانياً : مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى قضاء بعقوبة (المركز) للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ ، المدارس الصباحية ، واستند الباحث في إحصاء مجتمع البحث إلى مديرية تربية ديالى قسم الإحصاء وحصل على إعداء الطلبة لكل من الجنسين (ذكر ، أنثى ) ونسبة كل مدرسة بالنسبة إلى المجتمع ككل .

### جدول (٢)

" أسماء المدارس وإعداد الطلبة الذكور من هم في مرحلة الإعدادية "

النسبة المؤوية	العدد	اسم الإعدادية أو الثانوية	تسلسل
٨%	٤٣١	إعدادية طارق بن زياد	١
٥%	٢٧٣	ثانوية حي المعلمين	٢
١٠.٢٣%	٥٤٩	إعدادية الشريف الرضي	٣
١%	٥٥	ثانوية أبي سراج	٤
٦.٨٣%	٣٦٧	الإعدادية المركزية	٥
٤.٦٤%	٢٤٩	ثانوية بلاط الشهداء	٦
٣.٥٤%	١٩٠	ثانوية نزار للبنين	٧
٤.٦٥%	٢٥٠	ثانوية السلام	٨
٠.٥٧%	٣١	ثانوية الشام	٩
٧.٥١%	٤٠٣	إعدادية جمال عبد الناصر	١٠
١.٢٦%	٦٨	ثانوية ابن النديم	١١
١١.٧٤%	٦٣٠	إعدادية ديالى	١٢
٩.١١%	٤٨٩	إعدادية المعارف	١٣
٣.١٨%	١٧١	ثانوية المحسن	١٤
٢%	١١٠	ثانوية الأصدقاء	١٥
٤.٩٠%	٢٣٦	ثانوية ألجواهي	١٦
١.٤١%	٧٦	ثانوية الحسن بن علي	١٧



ويتبين من الجدول ( ٢ ) والجدول ( ٣ ) إن مجتمع البحث الكلي (٩٨٩٧) بواقع (٥٣٦٦) ذكور و (٤٥٣١)، بنسبة (٥٤.٢٢%) ذكور ، و ( ٤٥.٧٨%) إناث. توزعت عينة البحث في قضاء بعقوبة المركز فقط بواقع (٢٢) بين ثانوية و إعدادية ذكور بينهم ثانوية مختلطة (ذكور ، إناث ) وهي ثانوية النسائي المختلطة ، و(١٦) بين ثانوية وإعدادية إناث وأيضاً شملت الثانوية المختلطة . استبعد الباحث مدارس المتميزين والمتفوقين والموهوبين خوفاً من تطرف درجاتهم على مقياس ما وراء الذاكرة ،

#### عينة البحث الأساسية

بعد إتمام الإجراءات الأزمة في مديرية تربية ديالى ملحق (١٠) (تسهيل مهمة) قام الباحث بأخذ أربع ثانويات اثنان ذكور واثنان إناث ووزع الباحث المجموعات عليهن ، تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالب وطالبة بواقع (٦٠) طالب موزعين على مجموعتين (٣٠) تجريبية (٣٠) ضابطة ، و(٦٠) طالبة موزعين (٣٠) تجريبية (٣٠) ضابطة . ضمت أربع مدارس اثنتين ذكور واثنين للإناث وزعت مجاميع البحث عليهن . وكما يلي:

- ثانوية بلاط الشهداء الصف الخامس الأدبي ..... ضابطة ذكور .
- ثانوية الشريف الرضي الصف الخامس الأدبي..... تجريبية ذكور .
- ثانوية أم سلمه الصف الخامس الأدبي ..... ضابطة إناث .
- ثانوية الحرية الصف الخامس الأدبي ..... تجريبية إناث .

ويرجع اختيار الباحث إلى العينة وتوزيعها على المدارس إلى عدة أسباب ومنها :

١. عدم وجود أكثر من شعبة في المدرسة الواحدة مما قام الباحث من اختيار مدرسة أخرى للمجموعة الأخرى.
  ٢. وقوع جميع المدارس المذكورة في نفس المنطقة والرقعة الجغرافية (بعقوبة الجديدة ) وهذا يدل إلى تقارب المستوى الثقافي إلى حدا ما لدى المجموعات .
  ٣. ومن الإفادة من وقوع مدارس المجموعات في المنطقة نفسها هو تنقل الباحث بسهولة بين المدارس لأداء التطبيق والاختبارات القبليّة والبعدية مما يزيل عامل النضج والتأخر للمجموعات الأخرى .
- واستند الباحث إلى الضبط الإحصائي لمكافئة المجموعات ولكل جنس عن طريق تقديم ورقة معزولة قدمت إلى طلبة المجاميع ولكلا الجنسين تضمنت المعلومات الآتية ما عدا درجاتهم على المقياس فقد حصل الباحث عليها عن طريق الاختبار القبلي .
١. درجات أفراد المجاميع على مقياس ما وراء الذاكرة .

٢. العمر .

٣. تحصيل الإباء .

٤. تحصيل الأمهات .

أولاً : الذكور

أ - الاختبار القبلي لمقياس ما وراء الذاكرة :

وقام الباحث بتقديم مقياس ما وراء الذاكرة للمجموعة التجريبية والضابطة للتعرف على مستويات ما وراء الذاكرة لدى المجموعتين للتأكد من تقارب أفراد المجموعتين بامتلاك مهارات ما وراء الذاكرة واستخدم الباحث اختبار t.test لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين واختبرت جميع القيم التائية المحسوبة عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٥٨ ) وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكما هو موضح في الجدول " اختبار "ت" لأفراد المجموعتين لمقياس ما وراء الذاكرة الكلي "

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
ج التجريبية	جج ٣٠	١٦٠.٢٦	ج ٢٦.٩٤٦	٠.٦١٠	٢
ج الضابطة	٣٠	١٥٦.٤	٢١.٨٧٢		

ب - العمر

اختبر الباحث المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين بالعمر الزمني محسوبا بالأشهر قام الباحث بأجراء اختبار t.test لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبرت القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٥٨ وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكما هو موضح بالجدول .

" الاختبار "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية  
لمتغير العمر محسوب بالأشهر "

المجموعات	العدد	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
التجريبية	٣٠	٢١٤.٨٣	١١.٢٥٥	ج	ج
الضابطة	ج	ج	١٠.٤٥٣	١.٠٤٦	٢

ج - تحصيل أوالدين

وللتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين بمستوى تحصيل أوالدين استخدم الباحث اختبار مربع كأي (حسن المطابقة ) وبعد إن وجد الباحث إن احد الخلايا كان التكرار الملاحظ هو اقل من (٥) لجأ الباحث إلى الدمج المنطقي للخلايا وكان في الجدول السابق هي ( متوسط ، الإعدادي) وأصبحت (الثانوي ) وأستخدم الباحث معادلة يتس التصحيحية ( Yates ) وهي بطرح ٠.٥ من الملاحظ ناقص المتوقع ، وكانت قيمة مربع كأي المحسوبة اصغر من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للتكرارات المتوقعة والملاحظة لتحصيل أوالدين

جدول

" اختبار مربع كأي لتحصيل الإباء للمجموعتين  
التجريبية والضابطة "

المجموعات	ابتدائي	ج متوسط	إعدادي	ج معهد	بكالوريوس فما فوق	قيمة مربع كأي المحسوبة	قيمة مربع كأي الجدولية
التجريبية	٧	٢	١١	٥	٥	٠.٥١١	٧.٨٢
ج الضابطة	٧	٣	٩	٦	٥		

- تحصيل الأمثاق:

جدول

" اختبار مربع كأي لتحصيل الأمثاق للمجموعتين التجريبية والضابطة "

المجموعات	ابتدائي	متوسط	إعدادي	معهد	بكالوريوس فما فوق	قيمة مربع كأي المحسوبة	قيمة مربع كأي الجدولية
التجريبية	١٣	٨	٤	٥	-	٠.٥٠٣	٥.٩٩
الضابطة	١٥	٧	٣	٣	٢		

• / حُسبت درجة الحرية بعد الدمج .

ثانيا : الإناث

أ- الاختبار القبلي :

وتبع الباحث نفس الخطوات التي تبعتها عند تطبيق المقياس على الذكور .

وأظهرت النتائج إن القيمة التائية بلغت (٠.٦٨٢) ، والجدولية بلغت (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لبعده الرضا عن الذاكرة في الاختبار القبلي

جدول

" اختبار "ت" الكلي لمقياس ما وراء الذاكرة القبلي

للمجموعتين التجريبية والضابطة "

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
التجريبية	٣٠	١٦٢.٦	١٣.٠١	٠.٩٩	٢
الضابطة	ج ٣٠	١٥٩.٣٣	١٢.٥٣٥		



ب - العمر :

وتبع الباحث الإجراءات نفسها التي تبعتها عند مقارنة مكافئة المجموعتين عند الذكور . وبعد التحصيل على البيانات تبين إن القيمة التائية المحسوبة بلغت ( ٠.٥٢٢ ) والجدولية قد بلغت ( ٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٥٨ ) وبما إن المحسوبة اصغر من الجدولية مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في العمر .

" اختبار "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة

لمتغير العمر محسوب بالأشهر "

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
التجريبية	٣٠	٢٠٧.٤	١١.٣٤٥	٠.٥٢٢	٢
الضابطة	٣٠	٢٠٨.٩	١٠.٩٢		

ج- تحصيل الإباء :

استخدم الباحث اختبار مربع كاي لمكافئة المجموعتين التجريبية والضابطة إناث لتحصيل الوالدين وأظهرت النتائج إن قيمة مربع كأي المحسوبة كانت ( ٠.٤٢٩ ) والجدولية قد بلغت ( ٧.٨٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٣ ) ، وذلك بعد الدمج المنطقي للخلية الثانية والثالثة وسميت (بالتأنيب) ، وبما إن المحسوبة اصغر من الجدولية مما يعني إن لا توجد فروق دالة إحصائية بين تحصيل إباء أفراد المجموعتين ، كما هو موضح من الجدول

" اختبار مربع كأي لتحصيل إباء المجموعتين

(التجريبية والضابطة ) "

المجموعات	ابتدائي	متوسط	إعدادي	معهد	بكالوريوس فما فوق	قيمة كأي المحسوبة	قيمة كأي الجدولية
التجريبية	٨	٤	٤	٦	٨	٠.٤٢٩	٧.٨٢
الضابطة	٧	ج	٥	ج	٥		



صدق الأداة : Validity

(أ) الصدق الظاهري Face Validity

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه ، ومدى وضوح الفقرات ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، وأية ملاحظات يرونها مناسبة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق كمعيار لقبول الفقرة وإجراء ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف فقرة من فقرات المقياس ( من بعد الرضا عن الذاكرة ) لاتفاق المحكمين على تكرارها وهي الفقرة (١٦) حيث كانت نسبة الاتفاق عليها (٣١%) ، أما في اختبار مربع كاي أيضاً كانت جميع الفقرات دالة ، فقط الفقرة (١٦) غير دالة إذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (٢.250) والجدولية (٢.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٣١) ، وكما هو موضح في الجدولين (٢٠-٢١) .

ثبات الاداة بطريقة إلفا كرونباخ :

وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام العينة نفسها والتي قوامها (١٥٠) طالب وطالبة ، وحسب الثبات بطريقة إلفا كرونباخ لكل بعد من الإبعاد الثلاث وللمقياس ككل ، والتي تعد مؤشرات جيدة لإغراض الدراسة الحالية إذ بلغ معامل اتساق بعد الرضا (٠.٧٣) وبلغت معامل الاتساق لبعد القدرة (٠.٨٨) ولبعد اختيار الإستراتيجية (٠.٨٢) وللاختبار ككل (٠.٧٥) وكما هو موضح في الجدول :

" الثبات بطريقة افا كرونباخ للمقياس ككل والإبعاد الفرعية "

الإبعاد	معامل الاتساق (إلفا كرونباخ )
الرضا عن الذاكرة	٠.٧٣
القدرة	٠.٨٨
الإستراتيجية	٠.٨٢
الكلي	٠.٧٥

(ب) البرنامج التدريبي :

قام الباحث بإعداد برنامج معرفي تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتضمن الجانب الأول (المعرفي ) معلومات وتعريف بالمصطلحات ضمت الجانبين لما وراء الذاكرة المعرفي والتحكمي، الجانب الثاني (التدريبي ) أي تدريب الطلبة المشتركين في البرنامج في كيفية الوعي بمكونات ما وراء الذاكرة

وزيادة فعالية وتعميم استخدام الاستراتيجيات المعرفية؁ ويتم البرنامج وفق مجموعة من الإجراءات التجريبية لتحديد الهدف من البرنامج وتحديد مقدار المعلومات وعدد الجلسات وأسلوب التدريب كالعرض والمناقشة والتطبيق والتقويم وذلك بعد إجراء القياس القبلي وقد سارت إجراءات إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية :

- ١- الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج .
- ٢- أهداف البرنامج .
- ٣- الأساس النظري للبرنامج .
- ٤- تحديد محتوى البرنامج .
- أ- عدد جلسات البرنامج.
- ب- مضمون الجلسات.

#### ■ التحكيم على البرنامج ( الصدق الظاهري )

تم عرض البرنامج على ثمانية خبراء متخصصين بمجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والبرامج الإرشادية (ملحق ٣) للتحقق من صدق البرنامج الظاهري ومناسبته للهدف الذي وضع لأجله ، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل بعد من إبعاد البرنامج ، وتم تعديل بعض القوائم ومراعاة الملاحظات التي أبدأها المحكمون مثل زيادة التوضيح للاستراتيجيات المعروضة وزيادة الأمثلة عليها وضرورة عقد جلسة تمهيدية للطلبة لتوعيتهم بالبرنامج والهدف منه وزيادة دافعتيهم من خلال استخدام تعزيزات مادية بعد الانتهاء من كل محور من محاور البرنامج .

#### ■ التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قام الباحث بعقد (٥) جلسات من البرنامج على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) طالب وطالبة من الصف الخامس الإعدادي للوقوف على الأمور التالية :

- ١- مدى ملائمة محتوى البرنامج للطلبة المشاركين من حيث اللغة والمعلومات المعروضة والحوار وأسلوب المناقشة الملائم .
- ٢- التعرف على الصعوبات التي قد تنشأ عند تطبيق البرنامج ونوعية الاستفسارات التي سيبيدها التلاميذ .
- ٣- تحديد الزمن التجريبي المناسب للجلسة وتوزيعه على أهداف الجلسة .
- ٤- تحديد النظام الأمثل لإدارة الجلسة وترتيب الخطوات التي تتم بها ( مثل المقدمة والهدف من الجلسة وشرح المحتوى وأسلوب التقويم داخل الجلسة ) .

### ■ الأساليب الإحصائية :

- قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً بالاستعانة بعدد من الأساليب الإحصائية واستخدم الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وكما يلي :-
- ١- معمل ارتباط بيرسون
  - أ- للتحقق من صدق مقياس ما وراء الذاكرة عن طريق إيجاد الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال والمجال بالدرجة الكلية للمقياس .
  - ب- لإيجاد معامل الثبات لمقياس ما وراء الذاكرة بطريقتين الأولى التجزئة النصفية والثانية بإعادة الاختبار .
  - ٢- معادلة الفاكرونباخ لإيجاد ثبات مقياس ما وراء الذاكرة عن طريق تباين كل فقرة مع التباين الكلي للبعد .
  - ٣- اختبار مربع كأي للتأكد من التكافؤ بين تحصيل الوالدين للمجموعات التجريبية والضابطة ولكلا الجنسين .
  - ٤- اختبار t.test لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق بين متوسط درجات الأفراد في المجموعات على مقياس ما وراء الذاكرة القبلي والبعدي .

### عرض النتائج :

### الهدف الاول :

التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعة التجريبية ( ذكور ) .

ونص الفرض الأول من أهداف البحث : لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس ما وراء الذاكرة البعدي الكلي والفرضية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأبعاد الفرعية بالنسبة للذكور .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t .test لعينتين مستقلتين . وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمقاييس الفرعية والمقياس ككل بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية ( ٥٤.٤٣ ) وانحراف معياري ( ٥.٢٦ ) وبلغ متوسط الضابطة ( ٥٢.٣٣ ) بانحراف معياري ( ٩.٨١ ) لبعد مهارة الرضا عن الذاكرة . وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ( ٦٨.٧٣ ) بانحراف معياري ( ٥.٩٣ ) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة ( ٥٩.٨٠ ) بانحراف معياري ( ٨.٩٩ ) لبعد تشخيص قدرة الذاكرة . إما لبعد اختيار الإستراتيجية فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية ( ٦٤.٢٣ )

وانحراف معياري ( ٧.٦٧ ) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة ( ٤١.٨٣ ) بانحراف معياري ( ٨.٢٦ ) . وبلغ متوسط المجموعة التجريبية للمقياس ككل ( ١٨٥.٢٣ ) بانحراف معياري ( ٩.٦٤ ) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة للمقياس ككل أيضا ( ١٥٨.٦٦ ) وانحراف معياري ( ١٢.٩٨ ) واختبرت جميع القيم التائية المحسوبة للإبعاد والمقياس ككل عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ٥٨ ) ، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) للإبعاد الفرعية والمقياس ككل . وكما هو موضح في الجدول

" اختبار "ت" بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة البعدي الكلي "

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
التجريبية	٣٠	١٨٥.٢٣	٩.٦٤	ج	٢
الضابطة	٣٠	١٥٨.٦٦	١٢.٩٨	ج	

الهدف الثاني :

التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعة التجريبية ( إناث ) .

الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية لمقياس ما وراء الذاكرة البعدي الكلي الفرضية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للإبعاد الفرعية بالنسبة للإناث "

وللتأكد من صحة الفرض وبعد استخدام الباحث اختبار t. test لدلالة الفرق بين المتوسطات للتأكد من صحة الفرضية بلغ متوسط المجموعة التجريبية ( ٥٨.٥٦ ) بانحراف معياري ( ٣.٢٠ ) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة ( ٥٠.٦٨ ) وانحراف معياري ( ٦.٤٨ ) لبعء الرضا عن أداء الذاكرة ، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية لبعء القدرة ( ٦٤.٧٦ ) بانحراف معياري ( ٦.٤٩ ) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة ( ٥٤.١٠ ) وانحراف معياري ( ٨.٦٠ ) ، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية في بعء اختيار الإستراتيجية المناسبة ( ٦٢.٩٦ ) وانحراف معياري ( ٥.٩١ ) ، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة ( ٤٥.٠٣ ) بانحراف معياري ( ٩.٨٧ ) ، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية للمقياس ككل ( ١٧٧.٥٦ ) بانحراف معياري ( ٩.٧٤ ) وبلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة ١٥٨.٤٦ وانحراف معياري ١٠.٣٠ . واختبرت

جميع القيم التائية المحسوبة عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية (٥٨) وجميع القيم دالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين للإبعاد الفرعية والمقياس ككل وكما هو موضح في الجدول:

" اختبار "ت" بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي الكلي "

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية
التجريبية	٣٠	١٧٧.٥٦	٩.٧٤	٧.٠٢٧	ج
الضابطة	٣٠	١٥٨.٤٦	١٠.٣٠		

الهدف الثالث :

التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المجموعتين التجريبتين ( ذكور ، إناث ) .

والفرض الصفري الأول " لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية ( ذكور) والتجريبية ( إناث ) على مقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي الكلي الفرض الثاني " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبتين للإبعاد الفرعية ( الرضا عن الذاكرة، تشخيص قدرة الذاكرة ، اختيار الإستراتيجية المناسبة ) "

وللتأكد من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار t.test لدلالة الفرق بين المتوسطات ولكل بعد من إبعاد المقياس وللمقياس ككل ، إذ بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية ( ذكور ) لبعده الرضا عن الذاكرة ( ٥٩.٤٣ ) والانحراف المعياري ( ٥.٢٦ ) وبلغ متوسط المجموعة التجريبية (إناث ) للبعده نفسه ( ٥٨.٥٦ ) بانحراف معياري ( ٣.٢٠ ) ، ولبعد القدرة بلغ متوسط المجموعة التجريبية ذكور ( ٦٨.٧٣ ) وانحراف معياري ( ٥.٩٣ ) ومتوسط المجموعة التجريبية إناث ( ٦٤.٧٦ ) وانحراف معياري ( ٦.٤٩ ) ، ولبعد الإستراتيجية فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية ذكور ( ٦٤.٢٣ ) بانحراف معياري ( ٨.٢٦ ) وبلغ متوسط المجموعة التجريبية إناث ( ٦٢.٩٦ ) وانحراف معياري ( ٥.٩١ ) ، وللمقياس ككل فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية ذكور ( ١٨٥.٢٣ ) والانحراف المعياري ( ٩.٦٤ ) ومتوسط المجموعة

التجريبية إناث ( ١٧٧.٥٦ ) بانحراف معياري ( ١٠.٧٤ ) . واختبرت جميع النتائج عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية (٥٨) وجميع القيم المستحصلة (المحسوبة) لا تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإبعاد الفرعية ، في حين توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية للمقياس ككل وبذلك ترفض الفرضية الصفرية للمقياس ككل ونقبل البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبتين ، ونقبل الفرض الصفرية للإبعاد أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبتين وكما هو موضح في الجدول

#### جدول

" اختبار "ت" بين المجموعتين التجريبتين ( ذكور ، إناث) لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي الكلي "

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة " ت " الجدولية
التجريبية ذكور	٣٠	١٨٥.٢٣	٩.٦٤	٢.٩٠٩	٢
التجريبية إناث	٣٠	١٧٧.٥٦	١٠.٧٤		

#### ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى إلى البرنامج التدريبي ، ولصالح المجموعتين التجريبتين الأولى ذكور والثانية إناث ( التي تعرضت للبرنامج ) ، إذ ما قورن بالمجموعتين الضابطين الأولى ذكور والثانية إناث في الإبعاد الثلاث والكلي لمقياس ما وراء الذاكرة ألبعدي ، إذ يعزى الفرق بين المتوسطات على شرط تكافؤ المجموعتين التجريبتين مع المجموعتين الضابطين بالأداء القبلي (وهذا ما تأكد منه الباحث ) فإن الفرق الحاصل في الأداء ألبعدي يعزى إلى اثر البرنامج في إحداث التغيير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية مهارات ما وراء الذاكرة . لقد أيدت نتائج هذه الدراسة فكرة إن عرض المعلومات وتقديم التدريبات المناسبة وتوجيه الأسئلة الذاتية عن المعرفة التي تمت دراستها والاستراتيجيات المناسبة لفهمها كل ذلك يزيد من وعي المتعلم لمعرفته تلك ، الأمر الذي يؤدي إلى تنميتها ( 230 : 1998 , Ormrod ) .

وتؤكد النتيجة السابقة ما أشار إليه كل من لورديس وجارسيا ( Lourdes & Garcia , 2002 ) وجوننغ ( Gunnig , 2005 ) بقولهم " إن التدريب على ما وراء الذاكرة يعطي المتعلمين الفرصة لأدراك الوعي باختيار إستراتيجية تذكر مناسبة وتطويرها ، إذ تساعدهم على المعالجة العقلية للموقف ، والمهام التي يواجهونها " ودراسة ( لكيال أ ، ٢٠٠٦ ) حيث أشارت بياناتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما وراء الذاكرة تعزى للتدريب وتقديم المعلومات ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب .



وهذا ما تضمنته المواقف التي قيست في مقياس الدراسة الحالية . كما اتفقت مع دراسة فتحي الزيات (١٩٩٨) إلى تؤكد التدريب المستمر لما وراء الذاكرة ، إذ يساهم التدريب في كيفية اختيار استراتيجيات معرفية تصل بالعمليات المعرفية إلى الاستخدام الأمثل . كما اتفقت مع دراسة تروير ( Troyer , 2001 ) التي تنص على إن التدريب على مكونات ما وراء الذاكرة يحسن من رضا الفرد عن أداء الذاكرة اليومية خصوصا لدى المراهقين ، الذين تنتج مخاوف الذاكرة لديهم عن عدم معرفة نظام الذاكرة لديهم واثرت التقدم والتحول في المراحل العمرية.

وفيما يتعلق بالجنس فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق في مقدار التنمية لكلا الجنسين للبعدين ( مهارة الرضا عن الذاكرة ، واختيار الإستراتيجية المناسبة ) وأظهرت وجود فروق لصالح الذكور لبعدي ( مهارة تشخيص قدرة الذاكرة ) للاختبار أبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ، ولوحظ فرق دال إحصائيا للمقياس ككل في الاختبار أبعدي بين المجموعتين التجريبتين الأولى ذكور والثانية إناث لصالح الذكور إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (ذكور) ( ١٨٥.٢٣ ) والتجريبية ( إناث ) ( ١٧٧.٥٦ ) ويرى الباحث إن الفرق الدال يرجع إلى تشتت الفرق في متوسطات الإبعاد الثلاث وهذا ما أدى إلى وجود الفرق في المقياس ككل ، وما يلاحظ أيضا ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية ذكور عن متوسط المجموعة إناث أي إن البرنامج التدريبي أكثر فاعلية على الذكور من الإناث ويرجع ذلك إلى تفاعل الذكور أكثر من الإناث مع البرنامج التدريبي ويرجع ذلك إلى جنس الباحث ، والمجتمع الذي طبق به البرنامج .

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة كل من هلتش وآخرون ( Hultsch et al , 1987 ) إلى الفرق بين الجنسين في الأداء على المهام الخاصة بالذاكرة تعزى إلى المعرفة أو الاعتقاد حول الذاكرة ( ما وراء الذاكرة ) حيث تبين إن الإناث أكثر وعي ومعرفة بنظام الذاكرة لديهم وأنهن أكثر قلقا على الذاكرة . وجاءت نتائج الدراسة بخصوص فاعلية البرنامج باختلاف الجنس متفقة مع دراسة بيرسنجر وريكارد ( persinger & Richards , 1995 ) ودراسة بنس وآخرون ( Butts .. et al , 1995 ) التي أشارت دراستهم إلى فاعلية التدريب المعرفي لتطوير المعرفة بما وراء الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة لدى الذكور أكثر من فاعلية التدريب على الإناث. كما واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها ديونا وناب ودانيل ( Duana & knabb & Daniel , 2002 ) التي أشارت إلى إن الذكور كان وعيهم اعلي من وعي الإناث في استخدام الإستراتيجية المناسبة ، بعد التعرض للتدريب على ما وراء الذاكرة .

ويمكن القول إن المتغير المستقل ( البرنامج التدريبي ) بما تضمنه من معلومات وتدريبات أدى إلى إحداث التغير الدال إحصائيا في المتغير التابع ( مهارات ما وراء الذاكرة ) ويرجع ذلك لعدة أسباب منها :

١. البناء الرصين للبرنامج حيث قام الباحث بالأخذ بعدة دراسات كانت تشمل التدريب ، كدراسة (بشارة ولعطييات ٢٠١٠ ، سليمان ٢٠٠٧ ، النجار ٢٠٠٧ ، الكيال ٢٠٠٦ ، عبد الفتاح وجابر ٢٠٠٥ ، عيسى ، ٢٠٠٤ ) ولأخذ بأراء الخبراء الذين عرض عليهم البرنامج لتحكيمة ، و الاستفادة من التجربة الاستطلاعية للبرنامج من حيث الأخطاء التي تعرض لها أثناء التجربة والوقت والأمثلة الملائمة وغير ذلك .
٢. إدارة الحوار والنقاش وطرح نماذج واقعية من حياة الطلبة سواء اكانت في المواقف الأكاديمية أم الحياة العامة . بالإضافة إلى توجيههم نحو القراءات الحرة والذهاب إلى ما وراء الخبرات المعرفية المعطاة التي تعنى بمفهوم ما وراء الذاكرة ، وعليه فان المحاكاة بين الإجراءات التي تضمنتها الجلسات التعليمية ، والمواقف التي يطرحها مقياس الدراسة شجعت على التحسن الواضح في مهارات ما وراء الذاكرة ، لذا كان تحسن تلك المهارات لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين ( ذكور ، إناث ) ظاهرا بدلالة إحصائية ، إذ لم يسبق إن تعرض الطلبة على برامج لتوعيتهم بعمليات الذاكرة لديهم وهذا ما لوحظ أثناء تطبيق البرنامج ولكلا الجنسين .
٣. مدة التدريب التي استغرقت (١٥) جلسة ، بواقع جلستين أسبوعيا ، والمادة الدراسية الزاخرة بالمعلومات المعرفية ذات المحتويات المختلفة من معلومات وتدريبات التي تمس مفهوم ما وراء الذاكرة والتي اتصفت بالحدثة ، كل ذلك آثار اهتمام الطلبة ، ودافعيتهم نحو العمل على المهام والجلسات التدريبية .

### ثالثاً: التوصيات

- من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية يوصي بما يلي :
١. على المدرسين و الإباء تزويد الطلاب بفرص استخدام مهارات ما وراء الذاكرة التي تجعلهم على وعي بذكرتهم وتمدهم بتغذية راجعة عن مدى تحقيقهم للأهداف المرجوة من خلال مراقبة تعلمهم ومتابعة فعالية استراتيجيات التذكر واختيار الأنسب منها وتقسيمها خلال انجاز المهمات التعليمية
  ٢. قيام مديريات التربية في أنحاء القطر بوضع برامج تدريبية للمدرسين لتوعيتهم بهذا المفهوم ( ما وراء الذاكرة ) مما يزيد من اهتمامهم وأهميته هذا المفهوم في مجال التعليم ،
  ٣. قيام وزارة التربية بتخصيص حصص دراسية لتدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة وكيفية استخدام استراتيجيات التذكر من خلال منهاج مستقل يدرس من منهم متخصصين في مجال علم النفس التربوي .

٤. مساهمة المرشدين التربويين داخل المدارس بالكشف عن منخفضي التحصيل الدراسي وتعريضهم للبرنامج التدريبي وملاحظة تقدمهم في المستوى الدراسي بعد البرنامج .
٥. إعداد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لتوجيه المرشدين التربويين في المدارس بتوعية طلبتهم حول ذاكرتهم ، بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة وخصوصا الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية وتكيفية .

#### رابعاً : المقترحات

١. إجراء دراسة تجريبية حول فعالية التدريب لما وراء الذاكرة في تنمية إبعاد أخرى لما وراء الذاكرة .
٢. إجراء دراسة عرضية لمقارنة ما وراء الذاكرة في مراحل دراسية مختلفة ، تمتد من مرحلة الروضة إلى الجامعة .
٣. دراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
٤. دراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ومتغيرات نفسية ذات الصلة بالتحصيل الدراسي ، ودافعية الانجاز ، وأسلوب العزو ، ومركز الضبط ، وفاعلية الذات وغيرها لدى الطلبة ومن مراحل دراسية مختلفة .
٥. إجراء دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين في المستوى الأكاديمي بمستويات ما وراء الذاكرة لديهم .
٦. ضرورة إجراء دراسة تتناول الفروق الجندرية في ما وراء الذاكرة واستخدام استراتيجيات التذكر .

### أولاً : المصادر العربية

١. أبو علام ، رجاء محمود ( ٢٠٠٤ ) : التعلم أسسه وتطبيقاته ، الطبعة ١ ، عمان : دار المسيرة .
٢. أبو غزال ، معاوية ( ٢٠٠٧ ) : العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٣ ، عدد ١ : ٨٩ - ١٠٥ .
٣. الأعسر ، صفاء يوسف ( ١٩٩٨ ) : تعليم من اجل التفكير ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
٤. بشارة ، موفق ، العطيات ، خالد ( ٢٠٠٨ ) : اثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، مجلد ٢٤ ، العدد ٣ .
٥. بني يونس ، محمد ( ٢٠٠٤ ) : مبادئ علم النفس ، الطبعة ١ ، عمان : دار الشروق .
٦. جابر ، جابر عبد الحميد ، كفاي ، علاء الدين ( ١٩٩٢ ) معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء ٥ ، القاهرة : دار النهضة العربية .
٧. جابر ، جابر عبد الحميد ( ١٩٩٤ ) : علم النفس التربوي ، الطبعة ٣ ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
٨. جابر ، جابر عبد الحميد ( ١٩٩٩ ) : استراتيجيات التدريس والتعليم : الطبعة ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
٩. الجراح ، عبد الناصر زياب ( ٢٠٠٩ ) : ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .
١٠. الجراح ، عبد الناصر زياب ، عبيدات ، علاء الدين ( ٢٠١١ ) "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية مجلد ( ٧ ) عدد ٢ .
١١. الجندي ، أمينة السيد ، صادق ، منير موسى ( ٢٠٠١ ) : فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ ذوي صعوبات عقلية مختلفة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسكندرية ، أبو قير ، المؤتمر العلمي الخامس : ٣٦٣ - ٤١٢ .
١٢. حافظ ، حافظ عبد الستار ، ( ١٩٨٩ ) : دراسة تجريبية لأثر نظم عرض المعلومات في الذاكرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٣. حبشي ، نجدي ونيس ( ١٩٩٧ ) : فاعلية مشعرات الاسترجاع في تذكر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنيا ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١١ ، السنة السادسة : ١٢١ - ١٥٩ .
١٤. حسن ، سيد محمد صميذة ( ٢٠٠٦ ) : استراتيجيات التذكر ومدى التطرف بالاستجابة لدى الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .
١٥. الخوالدة ، مصطفى فنخور منيزل ( ٢٠٠٣ ) : اثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، الأردن .
١٦. زكري ، نوال بنت محمد عبد الله ( ٢٠٠٨ ) : ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
١٧. الزغول ، رافع النصير ، الزغول ، عماد عبد الرحيم ( ٢٠٠٣ ) : علم النفس المعرفي ، الطبعة ١ ، عمان : دار الشروق .
١٨. الزوبعي ، عبد الجليل والغنام ، محمد احمد ( ١٩٨١ ) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الجزء الأول ، جامعة بغداد
١٩. الزيات ، فتحي مصطفى ( ١٩٩٨ ) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار ، الطبعة ١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
٢٠. الزيات ، مصطفى فتحي ( ٢٠٠٤ ) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، الطبعة ٢ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
٢١. الزيات ، مصطفى فتحي ( ٢٠٠٦ ) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، الطبعة ٢ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
٢٢. سليمان ، منتصر صلاح عمر ( ٢٠٠٧ ) : فعالية التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة واثر في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
٢٣. سيد ، إمام مصطفى ( ٢٠٠٠ ) : أسلوب العزو وما وراء لذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٣ ، الجزء ١ : ٦٣ - ٩١ .

٢٤. شحاتة ، حسن ، وآخرون ( ٢٠٠٣ ) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الطبعة ١ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
٢٥. شحراوي ، عماد عطا صبحي ( ٢٠٠٦ ) : فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفة الانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية .
٢٦. الشريف ، صلاح الدين ، سيد ، إمام مصطفى ( ١٩٩٩ ) : ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد ١٥ ، الجزء ٢ ، ٢٩٨ - ٣٣٠ .
٢٧. الشريف ، صلاح الدين ، سيد ، إمام مصطفى ( ٢٠٠٠ ) : مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الإستراتيجية ، مجلة التربية ، جامعة أسيوط ، العدد ١٦ ، الجزء ١ : ٣٠ - ٥٩ .
٢٨. عبد الفتاح ، فوقية ، جابر ، عبد الحميد جابر ( ٢٠٠٥ ) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، الطبعة ١ القاهرة : دار الفكر العربي .
٢٩. عبيد ، وليم تاضر روس ( ١٩٩٨ ) : التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس ، الكويت : ٣٠٣ - ٣٢١ .
٣٠. العتوم ، عدنان يوسف ( ٢٠٠٤ ) : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
٣١. العدل ، عادل محمد محمود ( ٢٠٠٢ ) : ما وراء الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٦ ، الجزء ١ : ٩ - ٧٨ .
٣٢. العدل ، عادل محمد محمود ، عبد الوهاب ، صلاح الشريف ( ٢٠٠٣ ) : القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٧ ، الجزء ٣ : ١٨١ - ٢٥٨ .
٣٣. العدل ، عادل محمد ( ٢٠٠٤ ) : العمليات المعرفية ، القاهرة : دار الصابوني لنشر والتوزيع .
٣٤. عفيفي ، منال شمس الدين احمد ( ٢٠٠٦ ) : علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

٣٥. عيسى ، ماجد محمد عثمان ( ٢٠٠٤ ) : اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للإستراتيجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
٣٦. العيسوي ، عبد الرحمن ( ١٩٨٥ ) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
٣٧. فرج ، صفوت ( ١٩٩٧ ) : القياس النفسي ، الطبعة ٣ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
٣٨. الزهار ، نبيل عيد رجب ، عفيفي ، منال شمس الدين احمد ( ٢٠٠٦ ) : القيمة التنبؤية لمكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المراهقين بمحافظة الإسماعيلية ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
٣٩. الكيال ، مختار احمد ( ٢٠٠٦ أ ) : اثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتصميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية ، دراسة تجريبية - / sra.ueau.ac.ae http://28k - / proceedings/ humanities.htm - conference .
٤٠. الكيال ، مختار احمد ( ٢٠٠٦ ب ) : فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٤١. المكصوصي ، عدنان مارد جبر ( ٢٠٠٨ ) : اثر تنشيط الذاكرة في أساليب معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد .
٤٢. ملحم ، سامي محمد ( ٢٠٠٦ ) : سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية ، الطبعة ٢ ، عمان ، الأردن .
٤٣. النجار ، حسني زكريا السيد ( ٢٠٠٧ ) : اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ .
٤٤. نشواتي ، عبد المجيد ( ١٩٩٦ ) : علم النفس التربوي ، الطبعة ٨ ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

#### ثانيا : المصادر الأجنبية

45. Benjamin, A. Bird, R. (2006): Metacognitive control of the spacing of study repetitions. *Journal of memory and language*, 55:126-137.
46. Buium, N. & Turnure, J. (1977): A Cross-cultural study of verbal elaboration productivity and memory in young children. In *Child Development*, Vol. 48: 296-300 .

47. Coyle, T. Read, L. Gaultney, J. & Bjorklund, D. (1998): Giftedness and variability in strategic processing on a multitrial memory task: Evidence for Stability in gifted cognition, Learning and Individual Differences, Vol. 10, No. 4: 273-290 .
48. DeMarie, D. & Ferron, J. (2003): Capacity, Strategies, and Metamemory : Tests of a three-factor model of memory development. Journal of Experimental Child Psychology, 84: 167-193.
49. Dixon , R. (1982): Structure and development of metamemory in adulthood. PH.D, the Pennsylvania state university . DAL, 43, No. ٠1B.
50. Flavell, J. (1979): Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive. Developmental Inquiry. Psychological Association, Vol. 34, No. 10: 900-911.
51. Good , G.v (1973) : Dictionary of Education, 3 ed , New york . Mc GRAW Hall .
52. Goldsmith, M. Koriat, A. & Eliezer, A. (2002): Strategic regulation of grain size in memory reporting. Journal of Experimental Psychology, general, Vol. 131, No. 1: 73-95 .
53. GoldSmith, M. Koriat, A. & Pansky, A. (2005): Strategic regulation of grain size in memory reporting overtime. Journal of Memory and Language, 52: 505-525.
54. Kelemen, W. (1999): Metamemory for related information is determined by the type of mnemonic cue. Dissertation Abstracts International, Vol. 59, No. 7 (B), 3726
55. Kelemen, W. (2000): Metamemory cues and monitoring accuracy: Judging what you know and what you will know. Journal of educational psychology, Vol. 92, No. 4: 800-810.
56. Kelemen, W. & Creeley, C. (2003): State-dependent memory effects using caffeine and placebo do not extend to metamemory. Journal of General Psychology, Vol. 130 , No. 1: 70-86.
- 57.
58. Krichmar, L. (2001): Contributions form practical problem solving ability memory locus of control and memory self efficacy to memory performance for American born and Russian speaking elderly. PH.D, Hofstra university, DAL, 62, No. ٠1B: 554.
59. Miller, P. (1994): Individual differences in children's strategic behaviors: utilization deficiencies. Learning and Individual Differences. Vol. 6, No. 3: 285-307..



60. Nelson, T. & Narens, L. (1990): Metamemory: a theoretical framework and new findings. The Psychology of Learning and Motivation, Vol. 26 : 125-322.
61. Nelson, T. (1996): Consciousness and metacognition. American Psychologist, Vol. 51, No. 2: 102-116.
62. Pannu, J. & Kaszniak, A. (2005): Metamemory Experiments in Neurological Populations: A Review. Neuropsychology Review, Vol. 15, No. 3 : 105-130.
63. parkin,A.J (1996) Memory phenomena experiment and theory . oxford; Black Well.
- ..
64. Troyer ,A ,K & Rich , J. B ( 2002 ) Psychometric properties of a new Metamemory questionnaire for older adults . journal of Gerontology Psychological Science , 57 , 19 – 27 .
65. Van Ede, D. (1993): Metamemory in adults: Across cultural study.D.litt.etphil, university of South Africa, DAL, 66, No. ٠8B:4517.
66. Van Ede, D. Coetzee, C. (1996): The Metamemory, memory strategies, and study technique inventory: a factoranalytic study. South African of psychology, Vol. 26, No. 2: 89-95.