وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ماوراء المعرفية لدى طلبة الجامعة

رسالة قدمها الطالب
عباس كرجي حسن

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير تربية/ علم النفس التربوي

باشراف
الاستاذ المساعد الدكتورة
لطيفة ماجد النعيمي

1434هـ 2013م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَارِي سَوْآتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ
التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ

صَدَقَ اللَّهُ العَظِيمُ
سورة الاعراف (اية 26)

الإهــداء

إلـــــى ...

- روح أبـــي العزيــز ..... وفـاءً وعرفانـاً .
- أمي العزيــزة الغالية ..... محبةً واعتـزازاً .
- أرواح الشهداء جميعا ..... رحمةً وغفراناً .
- أخـــي وأخواتـــي ..... مـودّةً وامتنانـاً .
- زوجتـــــــــــي ..... محبـةً وحنانـاً .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع ...

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **" إستراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة "** التي قدّمها الطالب **(عباس كرجي حسن)** ، جرى باشرافي في جامعة ديالى / كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) .

التوقيع :

أ.م.د.لطيفة ماجد محمود النعيمي

المشـــــرف على الرسالة

/ / 2014

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

أ.م.د.خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربويّة والنفسيّة

/ / 2014

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قوّمت الرسالة الموسومة بـ **" إستراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة "** التي قدمها الطالب **(عباس كرجي حسن)** ، إلى كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) ، ووجدتها صالحة من الناحية العلميّة .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوّم اللُّغويّ

أشهد أني قد قوّمت الرسالة الموسومة بـ **" إستراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة "** التي قدّمها الطالب **(عباس كرجي حسن)** ، إلى كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في (علم النفس التربوي) ، ووجدتها صالحة من الناحية اللّغويّة .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" إستراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة "** وقد ناقشنا الطالب **(عباس كرجي حسن)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) ، وبتقدير (**أمتياز**) .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : استاذ مساعد
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / 2014
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ :استاذ مساعد
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / 2014
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.لطيفة ماجد محمود
التاريـــــخ : / / 2014
(المشرف)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ :استاذ مساعد
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / 2014
(رئيس اللجنة)

صدقت الرسالة من قبل مجلس كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى .

التوقيع :
أ.م.د.نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / وكالة
/ / 2014

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
1	الآية القرآنية	ب
2	إقرار المشرف	ج
3	إقرار المقوم اللغوي	د
4	إقرار المقوم العلمي	هـ
5	إقرار أعضاء لجنة المناقشة	و
6	الإهداء	ز
7	شكر وامتنان	ح - ي
8	ملخص الرسالة باللغة العربية	ك - ل
9	ثبت المحتويات	م- ن
10	ثبت الجداول	س
11	ثبت الملاحق	ع
12	**الفصل الأول / التعريف بالبحث**	**1 - 15**
13	أولاً : مشكلة البحث	2 - 6
14	ثانياً : أهمية البحث	6 - 11
15	ثالثاً : أهداف البحث	11
16	رابعاً : حدود البحث	11
17	خامساً : تحديد المصطلحات	12 - 15
18	**الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة**	**16 - 68**
19	أولاً : الاتجاه المعرفي	17 - 18
20	المعرفة وماوراء المعرفة	18 - 21
21	ثانياً : إستراتيجيات الاستذكار	22 - 28
22	الإستراتيجية – التعريف اللغوي والاصطلاحي	22 - 24
23	أ- أنموذج باريس	24-25
24	ب- أنموذج ماير	25
25	ج- أنموذج ونستين	25- 28
26	ثالثاً : الذاكرة وما وراء الذاكرة	28 - 35
27	النماذج المفسرة للذاكرة ما وراء العرفية	35-40
28	- أنموذج فلافيل وويلمان	35 -37
29	- أنموذج بروان	37
30	- أنموذج جولد سميث وآخرين	38 - 40
31	خامساً : الاطار النظري	41 - 60
32	نظريات التعلم	41 - 47
33	1- نظرية أوزبل 1960 في التعلم	41 - 43
34	2- نظرية التعلم بالاكتشاف (برونر) 1960	43 – 45
35	3- نظرية كانية في التعلم الهرمي 1962	45 - 47
36	نظريات معالجة المعلومات	47 - 50

36	1- نظرية كارل	52 - 51
37	2- نظرية براون	54 - 53
38	3- نظرية ستيرنبرغ	58 - 54
39	مناقشة الخلفية النظرية	60 - 59
40	سادساً : دراسات سابقة	68 - 60
41	أ- دراسات عربية	65 - 60
42	ب- دراسات أجنبية	68 - 65
43	**الفصل الثالث / إجراءات البحث**	94- 69
44	أولاً : مجتمع البحث	71 - 70
45	ثانياً : عينة البحث	71
46	ثالثاً : أداتا البحث	92 - 71
47	رابعاً : تنفيذ الأداتين	92
48	خامساً : الوسائل الإحصائية	94 - 93
49	**الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها**	102 - 95
50	عرض النتائج	99 - 96
51	تفسر النتائج ومناقشتها	101 - 99
52	الاستنتاجات	102
53	التوصيات	102
54	المقترحات	102
55	**المصادر**	114 - 103
56	أولاً : المصادر العربية	111 - 104
57	ثانياً : المصادر الأجنبية	114 - 112
58	الملاحق	153 - 115
59	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A - C

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	طلبة مجتمع البحث موزعين حسب متغير النوع	68 - 69
2	توزيع طلبة عينة البحث	69
3	فئات استراتيجيات الاستذكار وعدد الفقرات	71
4	فقرات مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار موزعة على فئاته	72 - 73
5	درجات الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة لمقياس ما وراء الذاكرة	73
6	القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار بطريقة المجموعتين المتطرفتين	77 - 79
7	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الاستذكار	80 - 81
8	عدد الخبراء والنسبة المئوية لصلاحيات الفقرات حسب كل مجال لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية	83
9	عدد الخبراء والنسبة المئوية لصلاحية الفقرات حسب كل مجال لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية	83
10	عدد الخبراء والنسبة المئوية لصلاحية الفقرات حسب كل مجال لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية	84
11	درجات الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية	84
12	القوة التمييزية لفقرات مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية بطريقة المجموعتين المتطرفتين	87 - 89
13	معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية	89 - 90
14	الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة استراتيجيات الاستذكار لدى أفراد عينة البحث	95
15	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استراتيجيات الاستذكار على وفق متغير (النوع)	96
16	الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث	97
17	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الذاكرة ما وراء المعرفية على وفق متغير (النوع)	97

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	115
2	استبيان مفتوح	116 - 117
3	أسماء وعناوين الخبراء الذين عرض عليهم المقياسين (الاستذكار وما وراء الذاكرة)	118
4	أسماء الخبراء الذين قاموا بتدقيق الترجمة	119
5	استبيان استراتيجيات الاستذكار مقدمة إلى الخبراء	120 - 126
6	التعديلات على فقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار	127
7	مقياس استراتيجيات الاستذكار بصورته النهائية	128 - 132
8	مقياس ما وراء الذاكرة بصورته المعربة المقدمة للخبراء	133 - 137
9	التعديلات على فقرات مقياس ما وراء الذاكرة	138 - 139
10	مقياس ما وراء الذاكرة بصورته النهائية	140 - 144
11	نسخة المقياس الأصلية	145 - 147
12	نسخة المقياس المترجمة	148 - 151
13	عدد الخبراء والنسبة المئوية على صلاحية الفقرات حسب فئات كل إستراتيجية	152 - 153

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله الذي علم بالقلم , علم الإنسان ما لم يعلم ، والصلاة والسلام على خاتم النبيين محمد - ﷺ - وآله وصحبه أجمعين .

بعد شكر الله والثناء عليه لما أمتن به من التوفيق لإتمام هذا الجهد العلمي المتواضع ، يسرني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ المساعد الدكتورة لطيفة ماجد النعيمي ، لما قدمته من رعاية علمية وتوجيهات سديدة عبر مسيرة البحث ، فجزاها الله عني خير الجزاء .

ومن الجدير بالعرفان أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى رئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية وأساتذته لما قدموه من مساعدة طيلة فترة الدراسة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء الحلقة الدراسية السمنار التي بلورت فكرة البحث وأنارت طريق الباحث .

وأقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الخبراء الذين تفضلوا بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم العلمية السديدة .

كما أتقدم بالتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد إبراهيم الجبوري لتقديمه لي المصادر الحديثة التي تخص موضوع رسالتي .

والشكر واجب للذين قدموا لي المساعدة والعون لاسيما والأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير العبيدي رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية والدكتور غزوان عدنان في قسم اللغة الانكليزية لجهوده المتميزة في الترجمة .

وفي الختام لا يسعني إلا أن أقدم امتناني وثنائي لكل من مدَّ يد العون والمساعدة في إنجاز هذه الرسالة التي أمل أن تكون نواة علمية لأعمال مستقبلية أخرى .

وما التوفيق إلا من عند الله

الباحث

ملخص الرسالة

أحس الباحث من خلال تواجده في الجامعة كونه أحد طلبتها ، أن هناك شكوى من بعض الطلبة من أنهم يبذلون قصارى جهدهم في الدراسة ، ومع ذلك لا يحصلون على تقديرات تتناسب وتلك الجهود ، بل لاقوا إخفاقاً في بعض المواد ، وفي الوقت نفسه يشكو بعض الأساتذة من أن الطلبة يبدون سلبيين في بعض المواقف التعليمية ، كتأجيل الواجبات ، وانخفاض عدد الذين يذاكرون دروسهم قبل المجيء إلى المحاضرات إلى غير ذلك من الظواهر السلبية والتي من المحتمل أن تعود إلى التباين في الذكاء أو ضعف استراتيجيات الاستذكار الصحيحة ، أو قد تختلف استراتيجيات الاستذكار التي يستخدمها الطلبة لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها عن تلك التي استخدموها في المراحل التعليمية السابقة ، أو قد تظل كما هي على الرغم من احتمال عدم تماشيها مع طبيعة المناهج الدراسية المقررة ، وأهدافها مما يؤدي إلى ضعف القدرة على تحصيلهم الدراسي ، لذا هدف البحث ما يأتي :

1- التعرف على المستوى العام لاستراتيجيات الاستذكار لدى طلبة الجامعة .

2- التعرف على دلالة الفروق في استراتيجيات الاستذكار وبحسب : الجنس (ذكور – إناث) .

3- التعرف على المستوى العام في الذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة .

4- التعرف على دلالة الفروق في الذاكرة ما وراء المعرفية وبحسب : الجنس (الذكور – الإناث) .

5- التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية.

وتضمنت إجراءات بناء الأداة الأولى استراتيجيات الاستذكار ما يلي :

قام الباحث ببناء الأداة من خلال الاطلاع على بعض المقاييس وكذلك إجراء استبانة استطلاعية لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (30) .

أما ما يخص الأداة الثانية (الذاكرة ما وراء المعرفية) فقد قام الباحث بترجمة مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية لـ (ترويـر وريتش , 2002) , إذ تم عرض الأداة على خبراء الترجمة وحصل على نسبة (80%) وهو معيار مقبول علمياً .

وتم استخراج الخصائص السايكومترية للأداتين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية من خلال حساب كل من الصدق والثبات والقوة التمييزية وبعد إن أصبحت الأداتان جاهزتين للتطبيق قام الباحث بتوزيع الأداتين على عينة عشوائية بلغ عددها (400) طالب وطالبة موزعين على أربعة كليات (كلية التربية للعلوم الإنسانية , كلية العلوم , كلية الهندسة , كلية التربية الأساسية) كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية قوامها (60) .

واستغرق التطبيق المدة من (2013/3/1 لغاية 2013/5/1) . وبعد الانتهاء

من إجراءات التطبيق قام الباحث بمعالجة بيانات الدراسة باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لأهداف بحثه .

وكانت نتائج البحث كالآتي :

1- إن الطلبة يمتلكون إستراتيجيات الاستذكار بدرجة فوق المتوسط الفرضي للمقياس .

2- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط استجابات الطلبة على إستراتيجيات الاستذكار وفقاً لمتغير الجنس (الذكور – الإناث) .

3- إن الطلبة يتصفون بالذاكرة ما وراء المعرفية وبدرجة فوق المتوسط الفرضي للمقياس .

4- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط استجابات الطلبة في الذاكرة ما وراء المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (الذكور – الإناث) .

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية .

وتوصل البحث إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

الاستنتاجات :

1- تعد استراتيجيات الاستذكار صورة للأداء المتميز للمتعلم ودليلاً على طريقته في اكتساب المعلومات وخزنها واسترجاعها .

التوصيات :

استخدام المقياسين الحاليين في المراكز الإرشادية ولدى مرشدي المدارس .

المقترحات :

إجراء دراسة مماثلة على عينة من الفنانين .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- أولاً : مشكلة البحث .
- ثانياً : أهمية البحث .
- ثالثاً : اهداف البحث .
- رابعاً : حدود البحث .
- خامساً : تحديد المصطلحات .

أولاً – مشكلة البحث :

مع التوسع المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين , لم يصبح للتخمين نصيب كبير في النجاح والتقدم , وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن يتسلح به طلاب اليوم ورجال الغد هو : سلاح المعرفة الصحيحة , وتزودهم ببناءات معرفية قوية واضحة ومنظمة , كي يستطيعوا خوض معركة المعرفة , وخاصة التكنولوجية منها . والطريق السليم إلى النجاح في بناء الشباب معرفياً وبناء عقولهم على نحو سليم , هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جيدة لكيفية تنظيم وقتهم وإدارته , وتحديد أهدافهم في سبيل تحقيقها للحصول على المعلومات السليمة في أقل وقت وبأقصر الطرق وكل ذلك يتسنى لهم عن طريق إستراتيجيات الاستذكار الصحيحة التي تحقق لهم النجاح في جميع أعمالهم التي يقبلون على القيام بها , ليس في حياتهم الدراسية فحسب , بل في جميع أمورهم وأعمالهم في الحياة (أبو جادوا , 2000 , ص191) .

والطلبة الذين لا يعرفون كيف يستخدمون إستراتيجيات الاستذكار بطريقة جيدة غالباً ما يتعلمون بطريقة سلبية مما يودي إلى فشلهم بشكل تدريجي في التعلم وأن استخدام إستراتيجيات الاستذكار تساعد على جعل الطلبة أكثر فاعلية في تعليم أنفسهم كيف يتعلمون أو كيف يستخدمون ما تعلموه ليكونوا ناجحين(holl , 2009 , P.521).

ومع أن هناك عوامل ومتغيرات كثيرة , ترتبط بتدني التحصيل , مثل الذكاء والدافعية وسمات الشخصية , إلا أن بعض الباحثين يرون أن المهارة الدراسية التي يستخدمها الطلاب لها إسهام واضح في عملية التحصيل الدراسي وفي هذا الصدد أوضح (نجاتي ، 1995) " إن فشل كثير من الطلاب لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو انخفاض مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم , وإنما يرجع أيضاً إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته " (نجاتي , 1995 ، ص43) .

كما يشير عبد الموجود (1996) إلى أن الكثير من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يرجونها من مطالعتهم ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي , بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم , أو أنهم يستذكرون بطريقة مخطوءة , أو لأنهم لا يقرؤون بطريقة جيدة , أو لا يستعدون للامتحان كما يجب , لذلك فالدراسة الجامعية الناجحة تحتاج بجانب القدرات الملائمة للدراسة إلى توافر عادات ومهارات دراسية , قد لا يكون متاحاً اكتسابها وتنميتها في مراحل تعليم ما قبل الجامعة المختلفة . وقد يتعثر بعض الطلاب الممتازين في بداية حياتهم الجامعية , بسبب قلة وعيهم بالمتطلبات الجامعية .

علينا أن نركز على تطبيق المعرفة في ميادين الحياة كلها وأن نجابه وبكل ثقة واطمئنان ما نتعرض له من مشاكل وقضايا جديدة تتطلب المزيد من استعمال العقل والمحاكمة المنطقية ونحتاج إلى المزيد من الحلول الإبداعية (عدس , 2000 , ص244) .

وقد أظهرت الدراسات أن المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئين الجيدين يتصفون بامتلاكهم قدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه , وأنهم يعرفون حدودهم ويميزون ما بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه , وأنهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون إليه عندما يفكرون في حل مشكلة ما (barell , 1991 , P.260) .

وقد أشار (ويلسون ، 1988) إلى وجود فروق تربوية وتدريبية بين التعليم في المدارس الثانوية والتعليم في المرحلة الجامعية , فالأول يشجع على حفظ المواد الدراسية أو تذكرها والاعتماد على المدرس ومهارات التعليم المستقلة , أما الثاني فإنه يشجع على التعليم المستقل والفهم والتحليل بشكل ناقد للمواد الدراسية (ويلسون , 1988 , ص140) .

تشكل الدراسة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطالب , إذ من خلالها تنمو خبراتهم وتزيد معارفهم , وتصقل مواهبهم , وتتوجه جهودهم إلى تحصيل أعلى مستوى من التحصيل والتعلم استعداداً لخوض غمار الحياة , في حين يرى البعض أن طلاب الجامعة

متعلمون جيدون وذلك بالنظر إلى السنوات ألاثني عشر التي انهوها في التعليم العام ورغبتهم في مواصلة دراستهم العليا , إلا أن معظمهم في واقع الأمر (كما أوضح كيورا , 2002 , ص12) . متعلمون ضعفاء يطبقون إستراتيجيات تعلم ضعيفة في الفصل وإثناء التعلم , ويفتقدون إلى المهارات الدراسية التي تعينهم على التعلم بفاعلية .

وفي الوقت الذي يقبل فيه الطالب أو الطالبة في الجامعة , وتبدأ الدراسة الفعلية تبرز بعض التحديات الأكاديمية التي تشكل منعطفاً كبيراً في الاستمرار في الدراسة , وانجاز المتطلبات بنجاح أو الإخفاق المتكرر , ومن ثم الانسحاب من الجامعة بعد ضياع سنوات غالية من العمر .

إن اجتماع الكم الهائل من المعلومات التي لا يستطيع أن يلم بها الإنسان مهما بلغت قدرته العقلية . أدى إلى تزايد حجم المعلومات في الكتب والمناهج الدراسية لتواكب هذا التفجر المعرفي . لذا وجب الاهتمام بكل فرع من فروع المعرفة عن طريق تزويد الطلبة بالمعلومات المعرفية لكل فرع من هذه الفروع وقد أخذ المهتمون بالتربية ينظرون إلى الجزء الأكبر من عملية التعلم بأنها تقع على عاتق المتعلم فوجب على المدرس أن يزود الطلبة بالمهارات الأساسية للوصول إلى المعرفة بأنفسهم ومن ثم معالجتها وتنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها , والاحتفاظ بها (العمشاني , 2005 , ص12) .

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى الكثير من الباحثين بدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة . ولاسيما في المرحلة الجامعية لأسباب عدة من أهمها أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه . وإن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب . وإن انخفاض درجات بعض الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم , أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم وإنما يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وإستراتيجيات التعلم المناسبة (المصري , 2009 , ص343) .

تفسر عملية الاستذكار (Actievement) على أنها من الفنون الذهنية الرفيعة التي يتقنها بعضهم ويعجز عن إتقانها البعض الآخر . لا يمكن اعتبار عملية الاكتساب والتحصيل عملية عفوية تلقائية . وإنما هي عملية مدروسة لها قواعدها وأصولها ومبادئها وشروطها التي تجعل منها عملية فاعلة ايجابية . وتجعل للتوصيل عوائده المنشودة في سلوك الفرد وفي شخصيته وفي حياة المجتمع وتقدمه (عبد الرحمن ، 2000 , ص16) .

ولا أحد ينكر أهمية المذاكرة وضرورتها وتحقيق التفوق في التحصيل الدراسي , إذ دلت البحوث على أن فشل كثير من الطلبة لا يرجع في الواقع إلى ضعف قدراتهم العقلية وإنما إلى جهلهم بوسائل الاستذكار الصحيح وإلى اكتسابهم كثير من أساليب الاستذكار الضارة التي تعوق فهمهم لدراستهم فهما منتظماً , قد تسال كثير من الطلبة عن السبب الذي يكمن وراء بذلهم الجهود الكبيرة في الذاكرة من دون جدوى . إذ أنهم على الرغم من الجهود فإنهم يحصلون على تقديرات منخفضة في الامتحان (الربيعي , 2002 , ص3) .

ويعد الاهتمام بما وراء الذاكرة بمكوناتها المختلفة , التي نالت اهتمام التربويون لما لهذا المفهوم من أهمية في تنمية المتعلم وفي مختلف الجوانب المعرفية الأكاديمية والشخصية التي منها ارتقاء الذاكرة والتنظيم المعرفي الذاتي والمراقبة الذاتية . ويلاحظ أن جهود التربويين لتنمية هذا الشكل المتقدم مما وراء المعرفة , مازالت في بدايتها الأولى سواء أكانت في مجال التعليم العام أو الجامعي .

لمفهوم الذاكرة ما وراء المعرفية ومكوناته المختلفة أهميته في تنمية المتعلم , وفي مختلف الجوانب المعرفية والأكاديمية والشخصية التي منها ارتقاء الذاكرة , والتنظيم المعرفي الذاتي , والمراقبة الذاتية , والسلوك الاستراتيجي الفاعل , والتكيف النفسي . ويلاحظ أن جهود التربويين لتنمية هذا الشكل المتقدم مما وراء المعرفة مازال في بداياتها الأولى سواء أكانت في مجال التعليم العام أو الجامعي . كما أن المؤشرات في الميدان

الجامعي لا تفصح عن مستوى مناسب من القدرة على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة (أبو غزال , 2007 , ص93) .

وقد لمس الباحث من خلال تواجده في جامعة ديالى كطالب , أن هناك شكوى لدى الطلبة من أنهم يبذلون قصارى جهدهم في الدراسة , ومع ذلك لا يحصلون على تقديرات تتناسب وتلك الجهود , بل يعانون من الإخفاق في بعض المواد , وفي نفس الوقت يشكو بعض الأساتذة من أن بعض الطلبة يبدون سلبيين في بعض المواقف التعلمية , كتأجيل الواجبات وانخفاض عدد الذين يذاكرون دروسهم قبل المجيء إلى المحاضرات إلى غير ذلك من المواقف السلبية والتي من المحتمل أن تعود إلى قدرة التباين في قدرة الذاكرة ما وراء معرفية أو ضعف امتلاك الطلبة استراتجيات الاستذكار الصحيحة .

ثانياً – أهمية البحث :

جعل الله سبحانه وتعالى الإنسان خليفته في الأرض وميزه بالعقل عن بقية المخلوقات , وجعل عقله وتفكيره مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وأعمال العقل والتدبير . قال سبحانه وتعالى (**إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ**) (**ق:اية 37**) .

انبثقت هذه الدراسة من أهمية استراتيجيات الاستذكار الحديثة في رفع المستوى العلمي لدى طلبة الجامعة وخاصة في ما يتعلق بالذاكرة ما وراء المعرفية إلا أن البيئة الجامعية وخاصة بعد انتهاء الطلبة من المرحلة الثانوية ودخولهم الجامعة فإنهم يتحملون مسؤولية تعلمهم بدرجة كبيرة , وهم مطالبون بتحصيل المعرفة من مصادر متعددة ومتنوعة , مما يدفعهم إلى اتخاذ طرائق وأساليب متعددة لاكتساب المعرفة .

ويعيش الإنسان اليوم في عالم تتصارع فيه المعلومات في ظل ما وصلنا إليه من تقدم تقني وثروة معرفية آخذة بالازدياد , وما يتبعها من تجديد وتطوير في أسلوب حياتنا (عدس , 1999 , ص15) .

ويتميز هذا العصر بالاهتمام بالمعرفة وحدوث تطورات سريعة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية كافة ولاسيما في المجال التربوي , إذ نجد العديد من التغيرات في المناحي والنظريات التربوية التي أشارت نتائجها المهمة إلى أن المعرفة الإنسانية تستلزم مشاركة الفرد الفاعلة في التعلم من خلال ربط المعرفة الجديدة بالأساليب المعرفية الموجودة لديه (بشارة , 2006 , ص695) .

إن نجاح الفرد في تعلمه لا يتطلب وجود خلفية معرفية فحسب بل يجب أن يكون قادراً على استخدام عقله , وخلفيته المعرفية ولكي يصبح المتعلم قادراً على الاستخدام والتحكم في هذا المخزون المعرفي فإنه يحتاج إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وبالتالي تنمية ما وراء الذاكرة . ولقد أكدت كثير من الدراسات أن الذاكرة ما وراء المعرفية تلعب دوراً هاماً في معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة كما تؤثر في تعلم الطلاب وانجازهم وقد أثبتت العديد من الدراسات كفاءة إستراتيجيات ما وراء الذاكرة بتأثيراتها النافعة في عمليات التعلم كما أنها تؤدي إلى تحسن كبير في مجالات متنوعة مثل الحساب والقراءة والكتابة كما أكد (nelson , p.143,1996) على أهمية وعي الأفراد بنظام الذاكرة لديهم وعملها , ويصل إليه الفرد من خلال الملاحظة الذاتية لذاكرته كما توصلت دراسة (الفطاطري , 1996 , ص23) . إلى وجود فاعلية عالية لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي إذ تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

في عصر التوسع المعرفي والتقني , وطوفان المعلومات والمعارف والمكتشفات , وفي ظل تغير النظرة إلى التعليم من الطرق القديمة القائمة على الحفظ والتلقين والتكرار إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم , وكيف يبحثون عن

المعارف , ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم , فقد أصبح الطلاب عموماً والجامعيون بشكل خاص , بحاجة إلى مهارات تعلم ودراسة واستذكار تمكنهم من مسايرة هذه التطورات وتسهل تعلمهم وتعينهم على أداء واجباتهم وما يطلب منهم من قراءات وبحوث وتقارير بالشكل الذي يعود عليهم بالنفع والفائدة (أندرسون , 1995 , ص23) .

وبذلك فإن امتلاك الأفراد المعرفة بما وراء الذاكرة تساعدهم على الإمساك بزمام تفكيرهم بالروية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيه بمبادرات ذاتية وتعديل مساره في الانجاز الذي يودي إلى بلوغ الهدف (جروان , 1999 , ص381) .

وإن الفرد الذي ينظم أفكاره في إثناء حل المشكلة يستوعب حل المشكلة ويفهمها بشكل أفضل من الذي لا يودي هذا العمل (دروزه , 1995 , ص112) .

إن الحد الأدنى من الوعي لكيفية تفكيرنا وكيف , توثر عمليات التفكير في أدائها الأكاديمي وفي حل مشكلاتنا يكون المنحى الإستراتيجي للتعليم غير محتمل الحدوث وغير فاعل , لذا يحتاج الفرد إلى أن يعرف أن التعليم الفاعل يتطلب تحليل الموقف (المشكلة) وصياغة خطة لحل المشكلة , وتوظيف لوسائل (تكتيكات) مناسبة واستراتيجيات معينة , ومراقبة دورية لتقدم الأداء , وتعديل الأشياء المخطوءة , ويحتاج الفرد فضلاً عن ذلك إلى أن يعرف لماذا تكون تلك الخطوات المذكورة آنفا ضرورية , ومتى ينفذ كل خطوة ؟ ومتى يكون الاستعداد لأداء كل خطوة ؟ ومن دون هذه المعرفة لا يستطيع الطلبة أن يتعلموا واحدة أو أكثر من هذه المعرفة ولا يستطيع الطلبة أن يتعلموا واحدة أو أكثر من هذه الاستراتيجيات والاستمرار في استعمال بشكل فاعل ومؤثر وفي مهمات مشابهة (لطيف , 2003 , ص5-6) .

فالاستذكار يفتح مهارة عقلية يمكن تنميتها شأن القدرات الأخرى والاستذكار الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب انجازات واستخلاص الحقائق بنفسه .

ولا يقتصر على حشو المعلومات والحقائق في ذهن المتعلم , لأن المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها أما النسيان أو الزوال (العيسوي , 2004 , ص124) . لذا يحتاج الطلبة إلى مساعدة المدرس لهم لاكتساب مهارات إستراتيجيات الاستذكار . لأن امتلاك الطلبة لهذه المهارات يسهل عملية الاستذكار . لأن المعلومات التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم سيطر عليها تغير كبير في السنوات اللاحقة نظراً للتطور الكبير والسريع في ميادين المعرفة . لذا على الطالب بعد أن يجتاز المراحل الدراسية المختلفة , أن يحتفظ باستراتيجيات استذكار . تمكنه من اكتساب المعلومات والمهارات المختلفة بشتى صنوف المعرفة التي يحتاجها في حياته اليومية (العمشاني , 2005 , ص12) .

تعود أهمية هذه الدراسة إلى موضوعها , حيث تعد ما وراء الذاكرة من أهم مكونات ما وراء المعرفة . كما أنه يمثل أحد المتطلبات الهامة في التعليم ومن دون الاستخدام الأمثل لما وراء الذاكرة . قد ينشأ عنه العديد من المشكلات الأكاديمية كتدني التحصيل والانجاز . كما أن توافر المعلومات عن مكونات ما وراء الذاكرة يمد المتعلم (بالتغذية الراجعة) ومراقبة لتعلمه , مما يعينه على تحقيق الانجاز الأكاديمي الأمثل (magazim , 2010 , ormand) . إن توجيه الأسئلة وعرض المعلومات عن المعرفة التي يتم دراستها يزيد وعي المتعلم لمعرفته تلك . الأمر الذي يودي إلى تنمية قدراته على انجاز المهام الدراسية مما يمكنه من التفكير وحل المشكلات التي تواجهه (بشارة , 2010 , ص12) .

إن القراءة مسالة لا خلاف فيها من حيث أهميتها للحياة الدراسية , فمن خلال استراتيجيات الاستذكار يتمكن الطلبة من اكتساب المعلومات التي تفيدهم في مواجهة المواقف الجديدة , وفي تغير الأفكار وإصدار الأحكام وتوليد أفكار جديدة لهذا يسعى الطلبة جاهدين لتحقيق أهداف مختلفة من الاستذكار إذ يوجهون طاقتهم نحو أهدافهم المحددة , التي سبق أن رسموها , وهي التي تساعد على التمكن والإلمام العام بمحتوى

المادة الدراسية , أو البحث عن بياناته ومعلومات معينة وعلى هذا الأساس فإن كل طالب يسعى لتحقيق هدف بإتباع استراتيجيات معينة (بشارة , 2010 , ص47) .

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة الجامعية في إعداد الطلبة لتطوير المجتمع في كافة المجالات , هذه الاستراتيجيات تحقق زيادة معرفة الطلبة بالذاكرة ما وراء المعرفة التي تهدف إلى زيادة قدرة الطلبة في الاستذكار وقد أوضحت دراسة كل من (روبنسون , 1970) و(روبيارك , 1973) أهمية دراسة مهارات الاستذكار بالنسبة للطلاب والقائمين على برامج التطوير التربوي وهم يقصدون بمهارات الاستذكار والأنشطة التي يقوم بها المتعلمون والتي تعينهم على تحسين الاستذكار في مثل التبادل وتدوين الملاحظات والاستماع الواعي والمراجعة .

وكذلك اللجوء إلى تعليم الطلبة بأساليب الاستذكار وفي وقت مبكر من مراحل التعلم يزيد من مستوى ذلك ويسهله إذ تعمل أساليب الاستذكار في هذه الحالة عمل التغذية الراجعة في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم وهذا ما أكدته دراسة (بشارة , 2010) وبناءً على ذلك يمكن تحديد أهمية دراسة استراتيجيات الاستذكار كما يأتي :

1. تكمن أهمية البحث في إيجاد نوع العلاقة بين إستراتجية الاستذكار وبين الذاكرة ما وراء المعرفية .
2. تساعد دراسة استراتجيات الاستذكار المختصين في التخطيط للمناهج المقررة وتصميمها بما يلائم تلك الاستراتجيات .
3. إن هذه الدراسة تشكل إضافة علمية في مجال علم النفس المعرفي في المكتبة العراقية .

ثالثاً – أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

1. التعرف على درجة استراتيجيات الاستذكار لدى طلبة الجامعة .
2. التعرف على دلالة الفروق في إستراتيجيات الاستذكار وبحسب :
   - النوع (الذكور – الإناث) .
3. التعرف على درجة الذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة .
4. التعرف على دلالة الفروق في الذاكرة ما وراء المعرفية وبحسب :
   - النوع (الذكور – الإناث) .
5. التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء معرفية .

رابعاً – حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة ديالى وللمستمرين بالدراسة الصباحية ومن مختلف الكليات العلمية والإنسانية للعام الدراسي 2012– 2013, يستثنى منه طلبة الخامس والسادس في بعض الكليات.

خامساً – تحديد المصطلحات :

1. استراتيجيات الاستذكار :

- **التعريف اللغوي للاستذكار** : استذكر فلان أي ربط بإصبعه خيطاً ليذكر صاحبه . واستذكر الشيء : ذكره . واستذكر الكتاب : درسه للحفظ . (المجمع العربي , 1960 , ص325) .
- **تعريفات استراتيجيات الاستذكار :**

عرفها كل من :

أ- (**SchmecK , 1988**) : إنها نمط من نشاطات معالجة المعلومات يستخدم من أجل
التحضير لاختبار متوقع للذاكرة (Schmeck , 1983 , p.233-234) .

ب- (**Weinstien , 1988**) : إنها أي أنماط سلوك أو أفكار تسهل اكتساب المعلومات وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها (Weinstien , 1988 , p.296) .

ج- (**دروزة , 1995**) : إنها العملية الذهنية العقلية التي توظفها ذاكرة المتعلم بغية الفهم والاستيعاب من هذه العمليات , التفسير , والتحليل , والتلخيص وإدراك العلاقات وعقد المقارنة والتقويم والتركيز وغيرها (دروزة , 1995 , ص405) .

د- (**مرسي , 1995**) : إنها مجوعة الاستراتيجيات التي تمكن الطالب من الحصول على المعلومات (قراءة واستماعاً) وتنظيمها وفهمها ونقدها وتحليلها , ويتم كل ذلك بسرعة وكفاءة (مرسي , 1995 , ص4) .

هـ- (**ياسر , 1996**) : بأنها تتمثل بأي نشاط من الفرد لاستلام المعلومات من حوله بواسطة حواسه ثم خزنها بالذاكرة واسترجاعها (ياسر , 1996 , ص4) .

و- (**بدران , 2000**) : إنها عملية انتباه فاعلة وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج الترميز والخزن والاسترجاع (بدران , 2000 , ص17) .

- **التعريف النظري لاستراتيجيات الاستذكار :**

تبنى الباحث تعرف (Weinstein,1988) كتعريف نظري بأنها : أية اساليب وطرائق تسهل على الطالب اكتساب المعلومات وتحصيلها وتنظيمها وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها بكل يسر وسهولة(Weinstein,1988:296).

- **أما التعريف الإجرائي الذي وضعه الباحث :**

هـي خطـة الطالـب فـي اكتسـاب المعلومـات واسـترجاعها والتـي تقـدر بالدرجـة التـي يحصـل عليهـا عنـد إجابتـه علـى فقـرات مقيـاس اسـتراتيجيات الاسـتذكار المسـتخدم فـي البحث .

2. الذاكرة ما وراء المعرفية :

عرفها كل من:

أ- (**فلافل ولمـان , 1977**) : هي المعرفة بالقدرات المرتبطة بالذاكرة وبالعلاقات بين القدرات ومتطلبات المهام (Stober & Esser , 2001 : 179) .

ب- (**ونـج ، Wang , 1987**) : هـي المعرفـة الذاتيـة لعمليـات الـذاكرة والتـي يمكـن التعبير عنها لفظياً (نجاتي , 2002 ، ص20) .

ج- (**ويد وآخرون , Weed , et al , 1990**) : هي المعبر عنه لفظياً والخاصة بكل من متغيرات الفرد والمهام الإستراتيجية المؤثرة على الاستدعاء , وأنها التنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة وإجراءات اكتساب مهارات وعمليات ما وراء الذاكرة (Weed , et al , 1990 : 849) .

د- (**الزيـات , 1998**) : هي معرفة الفرد ووعيه بذاكرته الخاصة (الزيات , 1998 , ص419) .

هـ- (**الشرقاوي , 2003**) : هي المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الـذاكرة الخاصـة بـه والـوعي الـذاتي بعملياتهـا وكيفيـة عملهـا وتنظيمهـا (الشـرقاوي , 2003 , ص209) .

و- (**كازنيك , 2005**) : أنها تشير إلى معرفة قدرات واستراتيجيات الذاكرة لدى الفرد التي يمكن أن تعمل كمعينات إلى الذاكرة بالإضافة إلى العمليات المتضمنة في الضبط الذاتي للذاكرة (كازنيك , 2005 ، ص105) .

ز- (**الكيال , 2006**) : أنها الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص صعوبة وسهولة المهام ومتطلبات معالجتها , وانتقاء ما يناسب من استراتيجيات وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة إحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة (الكيال , 2006 , ص6) .

ح- (**النجار , 2007 ، ص21**) : هي معرفة التلميذ وإدراكه ووعيه الذاتي بذاكرته ووظيفتها وعملياتها وأنواعها واستراتيجياتها وكيفية عملها , والعوامل المؤثرة بعملها , وكيف يتم الاستخدام الأمثل لمنظومة الذاكرة لديه (النجار , 2007 , ص21) .

- **التعريف النظري الذاكرة ما وراء المعرفية :**

تبنى الباحث التعريف (troyer&Rich,2002) بأنها : مدى رضى الفرد على قدرات الذاكرة لديه, وادراكه لها بما يحويه هذا الرضا من انفعالات: كالثقة والاهتمام, والقلق, وقدرة الذاكرة لديه على اداء وظائفها اليومية دون اخطاء, واستخدامها لاستراتيجيات او مساعدات التذكر المختلفة(Troyer&Rich,2002,p25).

- **أما التعريف الإجرائي الذي وضعه الباحث :**

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس ترويرو وريتش (troyer & rich , 2002) للذاكرة ما وراء المعرفية.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

- أولاً : الاتجاه المعرفي .
- ثانياً : استراتيجيات الاستذكار
- المعرفة وما وراء المعرفة .
- ثالثاً : الذاكرة وما وراء الذاكرة .
- رابعاً :نماذج نظرية .

خامسا:دراسات سابقة .

أولاً – الاتجاه المعرفي :

لقد حظي الاتجاه المعرفي بقدر كبير من الاهتمام من بين الفروع الحديثة لعلم النفس من خلال التصورات والاتجاهات التي تعد بمثابة العامل الهام في تقدم هذا العلم ومن هذه الاتجاهات اتجاه معالجة المعلومات (Information processing) الذي ينظر إلى العمليات المعرفية (الانتباه , الإدراك , الذاكرة , التفكير , حل المشكلات , تكوين المفاهيم , اتخاذ القرارات) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في مواقف حياته اليومية , وإن فهم وظائف هذه العمليات وكيفية عملها واستراتيجياتها وصلتها بالعمليات الأخرى (الشرقاوي , 1999 ، ص60) .

ويعد الاتجاه المعرفي مجالاً من مجالات علم النفس , الأكثر أهمية في تناول العديد من جوانب النشاط العقلي المرتبط بالسلوك من بين الاتجاهات , فهو المجال الذي تتمركز حوله بحوث علم النفس ودراساته (cognitive psychology) الذي يتناول العلاقة بين الأداء العقلي والبناء المعرفي للإنسان .

ويحدد الاتجاه المعرفي العمليات العقلية للمتعلم وأنظمته في عملية التعلم والإدراك ويؤكد أسلوبه , وتميزه وفرديته . فإن ما يظهره المتعلم من استراتيجيات ترتبط بالأنشطة الذهنية التي يطورها باستمرار في المواقف التي يواجهها , فيقوم بتنظيم المعرفة بطريقة تسهل عليه عملية الترميز والخزن والاسترجاع , لذلك ينظر العلماء المعرفيون للمتعلم بأنه نشط وحيوي في تنظيم بنيته المعرفية وضبطها , وينظرون للتعلم بأنه عملية توليد المعرفة (الربيعي , 2004 ، ص20) .

والمعرفة cognition مصطلح يشير إلى جميع العمليات السايكولوجية التي بواسطتها تتطور المدخلات وتختصر وتختزن في عقل المتعلم حتى يستدعيها (العقل) كي تستخدم في المواقف المختلفة , وتمثل هذه العمليات الإدراك والتفكير والتخيل والتذكر الخزن والاسترجاع) وغيرها من العمليات السايكولوجية , وتفسر هذه العمليات في إطار ما يعرف الآن بمعالجة المعلومات وهو مفهوم يمكن أن يستوعب كل الأنشطة والعمليات

العقلية , التي تبدأ من لحظة تمثل المثير وحتى حدوث الاستجابة التي تتناسب مع المواقف التي يتعرض لها الفرد (قطامي , 1998 ، ص168) .

المعرفة وما وراء المعرفة :

لقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه , والإدراك , والتذكر , والاستيعاب وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام . وقد ترك لنا الفلاسفة اليونان والمسلمون إسهامات قيمة في هذه المجالات ثم تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة . وعندما استقل علم النفس عن الفلسفة واصل العلماء والباحثون التركيز على هذه الموضوعات , إلا أن البحث فيها اتخذ منحى مختلفاً تبعاً لاختلاف طرائق البحث الفلسفي ولا غرابة في ذلك , لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها وللاستفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنساني ويوجهه(الزغول والزغول , 2010 ص17) .

أما أفلاطون فيرى أن المعرفة فطرية وتولد مع الإنسان وهي موجودة في العقل وليست مكتسبة , وينحسر دور التعلم في توليد المعرفة الموجودة لديه ويسهم في تسهيل استدعائها . أما بالنسبة للذاكرة , فقد قدم أفلاطون نظرية سماها نظرية النسخ أو النظرية الشمعية , وتصور في هذه النظرية أن العقل يكون انطباعات عن المدركات التي يصادفها من خلال عمل نماذج أو نسخ لها . وهو يشبه المخ بقطعة شمعية تختلف في حجمها ومرونتها باختلاف الأفراد . بحيث تنطبع عليها مدركات الفرد . وكلما طال الوقت الذي يحتفظ فيه العقل بهذه الانطباعات أو النسخ , تحسن إدراك الفرد لها , لأن انطباعها على سطح الطبقة الشمعية يصبح أكثر وضوحاً . فالمعلومات التي تكون مطبوعة بشكل واضح نتذكرها بسهولة , أما المعلومات التي تمحى آثارها عن الطبقة الشمعية فننساها . ويمكن القول أن أفكار أفلاطون حول المعرفة ومكونات العقل والذاكرة تشكل نواة الأسس الفلسفية للاتجاه المعرفي في علم النفس (محمد وعيسى , 2011 ، ص71) .

وقد زادت حدة الجدل بين الفلاسفة البيئيين والوراثيين خلال القرن السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر . إذ يذهب بعض الفلاسفة أمثال (لوك) و(هيوم) و(مل) إلى أن المعرفة تتشكل من خلال الخبرة , بينما يرى الوراثيون أو العقلانيون أمثال ديكارت وكانت أن الأطفال يولدون ولديهم الكثير من المعرفة الفطرية .

يرى لوك (1637–1704) إن الخبرة هي أساس المعرفة لأن عقل الطفل عند ولادته يكون كالصفحة البيضاء يتشكل محتواها من خلال الخبرة والتفاعل مع مفردات البيئة . وإن المعرفة تتكون من أفكار بعضها بسيط وبعضها معقد . وتشكل الأفكار البسيطة أساس المعرفة , ومن الأمثلة عليها الاستدارة , والحلاوة , والاحمرار , وعندما تترابط هذه الأفكار البسيطة معاً , فإنها تشكل الأفكار المعقدة . ومن الأمثلة على الأفكار المعقدة (التفاحة) التي تتشكل فكرتها من اتحاد كل هذه الخصائص .

وشكلت أفكار (لوك) وغيره أمثال (هوبز) و(هيوم) الاتجاه الامبريقي الذي يركز على دور الملاحظة والخبرة . وقد أثرت هذه التفسيرات في فلسفة الارتباطيين البريطانيين أمثال (جيمس ميل) و(بين) و(جون ستيوارت ميل) ورأى هؤلاء المفكرون أن الاقتران هو الآلية التي تتكون من خلالها الارتباطات , فالأحداث التي تقترن معاً زمانياً أو مكانياً ترتبط مع بعضها , ويتقوى الارتباط بتكرار حدوث هذه الأحداث معاً , وبالتالي فإن ظهور حدث ما يؤدي إلى استدعاء الفكرة أو الحدث الذي يقترن به , وبعبارة أخرى يكون الارتباط سبب تدفق الخبرات الشعورية . وإن المفاهيم والأفكار متصلة ومشتبكة معاً وفق نظام يسهل تدفقها واستدعاءها عند الحاجة . وإن هذه الأفكار المتشكلة بفعل التجاور (الترابط) قد تكون في صورة بسيطة أولية , وقد تتجمع لتشكل أفكاراً أكثر عمقاً وتعقيداً فالريش والأجنحة والمنقار أفكار بسيطة بالنسبة لمفهوم الطائر الذي هو فكرة معقدة (الزغول والزغول , 2010 ، ص27) .

أما في ما يتعلق بما وراء المعرفة فقد ظهر هذا المفهوم في بداية السبعينيات من

القرن العشرين , ليصف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي , وينتج آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات : الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم . وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات من القرن الماضي , ومازال يلقى الكثير من الاهتمام , نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار , وقد أجريت دراسات كثيرة مثل (كاروبورنسكي , 1987) و(زيمرمان وبونز , 1990) لمقارنة مستويات مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى العاديين والموهوبين , والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي ويتصرفون بصورة متكررة غير واعين لما ينبغي عمله أو أتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحلول المشكلة , كما أن أدارتهم لسلوكهم الذاتي في مواجهة متطلبات حلول المشكلة ليست كما هي الحال لدى الأفراد العاديين والموهوبين . علماً بأن المهارة الضرورية في أسلوب حلول المشكلات هي : القدرة على تجميع أشكال متنوعة من البيانات وتحليلها ثم تقديمها على شكل أساليب ذات معنى وفائدة لأي مجتمع هو بحاجة إليها (الخوالدة , 2003 ، ص14) .

ولمفهوم ما وراء المعرفة اتجاهان في التعريفات ويظهران من خلال العرض التالي إذ يرى فلافل ، 1981 (flavell) بأنها التفكير حول التفكير أو معرفة المعرفة (أبو رياش , 2007 ، ص35) .

ويرى ستيرنبرج 1992 (Sternberg) إنها عمليات تحكم تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لاستخدامها وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتقييم نتائجها (الزيات , 2004 ، ص578) .

ويرى (الخوالدة , 2003) بأنها مصطلح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده وبالكيفية التي يتم له فيها تذكر المعرفة واسترجاعها (الخوالدة , 2003 ، ص29) .

أهمية ما وراء المعرفة :

تكمن أهمية ما وراء المعرفة وفقاً لروية كل من كوستا وكاليك (kosta , kellick) في أنها :

1. يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول , ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم مدة من الزمن , ثم التأمل فيها وتقديمها عند اكتمالها .
2. يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة , ومقارنة استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى وتقييمه .
3. يمكن الفرد من مراقبة القرارات التي يتخذها وملاحظتها وتفسيرها .
4. يجعل الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله , ومن ثم تأثيرها على الآخرين وعلى البيئة التي يحيا فيها .
5. يطور مهارة تكوين خرائط المعاني (Concept Maps) قبل البدء في تنفيذ المهمات .
6. يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في إثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الايجابية المنتظرة .
7. ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (Self–Evaluation) والتي تعد من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد وذلك بهدف التحسين (زاكري , 2008 ، ص16).

ثانيا – استراتيجيات الاستذكار :

1. الإستراتيجية – التعريف اللغوي والاصطلاحي :

إن كلمة إستراتيجية مشتقة من كلمة إغريقية (يونانية) قديمة وهي مكونة من كلمتين (سترانوس) التي تعني الجيش و(ايكو) التي تعني القيادة أي قيادة الجيش (الرحيم , 1996 , ص2) .

إن أول المراحل التاريخية لهذا المصطلح هي النظرة الفلسفية التي جاء بها أفلاطون سنة (427–347) إذ يؤكد أن الفرد يتوصل للمعرفة الجديدة (أي المتعلم) بالتأمل

والتحليل الذاتي لمخزون عقله من دون الاعتماد أبداً على المعلومات الحسية البيئية الخادعة , بينما تطرق أرسطو (384–332 ق.م) إلى القوانين التي تربط بين حادثه ومكان ما , يقود فيما بعد إلى تذكر واستدعاء (التداعي) فيما إذا عاد الفرد إلى المكان الذي حدثت فيه تلك الحادثة مرة أخرى , واستعداداتهم وخصائصهم الشخصية (حمدان , 1996 , ص14) .

والفلاسفة العرب والمسلمون أبدعوا بفكرهم في مختلف العلوم بما فيها التربية والتعلم , فقد أورد الغزالي (1059–1111) قبل جون لوك بعدة قرون أن العقل يولد صفحة بيضاء وأن الفرد يتعلم بالنتيجة بما تطبعه البيئة في عقله من خبرات , ويتفق هذا المبدأ عموماً مع الفلسفة الامبريقية الواقعية السابقة لأرسطو (ملحم ، 2001 , ص30)

ويعد هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة في الدراسات والبحوث التربوية والنفسية , لهذا لم يتوصل الباحثون في هذا المجال إلى اتفاق كامل حول مضمونه , فيشير مصطلح (إستراتيجية) إلى خطة عامة تتضمن أنواعاً مختلفة من التكتيكات التي تعني الأنشطة الملاحظة التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة في مواقف تعليمية محددة والتي تعكس مخططات معينة (snowman , 1986 , P.244) .

ويميز علماء النفس المعرفيون بين استراتيجيات الاستذكار وتكتيكات التعلم , فالأولى تعبر عن الأفكار التي تستخدم لتحقيق أهداف التعلم , وهي نوع من الخطة العامة للتعلم , أما تكتيكات المتعلم , فهي عبارة عن التقنيات الخاصة التي تتكون منها الخطة , وتنقسم تكتيكات المتعلم إلى فئتين , الأولى تكتيكات موجهة للتذكر وتتضمن تقنيات تساعد على التخزين والاستذكار للمعلومات مثل الحفظ الصم وطرائق مختلفة لمعينات الذاكرة , فيما يخص إلى استراتيجيات التعلم فهي تتضمن العمليات المعرفية , والتحليل والتخطيط وتوظيف الخطة ومراقبة تقدم الأداء والتعديل (البيلي , 1998 ، ص268) .

وظهرت استراتيجيات التعلم والاستذكار تحت مسميات متعددة مثل تعلم كيفية التعلم (knowing how to know) ومعرفة كيفية التعرف (learning how to learn) والتدريب على المهارات العقلية ومعرفة كيفية التذكر (knowing how to remember) واستراتيجيات التوضيح المعرفية (cognitive elaboration strategies) (snowman , 1986 , P.247-254) .

إن المهارات هي الطرق المعرفية study skills ومهارات الاستذكار الروتينية لدى الفرد لأداء مهام خاصة بينما تعني الاستراتيجيات وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرائق الروتينية والمهارات ترتبط أساساً بالقدرات لدرجة يمكن القول بأن القدرات تضع الحدود العليا لنمو المهارات , أما الاستراتيجيات فإنها تتضمن الاختيار أو وضع القرار فهي مجموعة من التكتيكات التي تكون خطة متماسكة لكل مشكلة والتكتيك هو قرار لاستخدام مهارة معينة , والمهارة هي القدرة التي يمكن التعبير عنها سلوكياً في أي وقت وذلك لاكتسابها من خلال التدريب واستخدامها بوعي أو من دون وعي أو بطريقة آلية , بينما الإستراتيجية على مستوى الوعي والقصد , وإن المهارات والاستراتيجيات لا توجد أحدهما دون الأخرى إنهما يتفاعلان معاً , فالإستراتيجية هي وظيفة ما نراه صالحاً لتحقيق أغراضنا (Kirby , 1988 , P.213-230) .

أما ما وراء المعرفة المتعلقة باستراتيجيات الاستذكار هو من المصطلحات التي دخلت مجال علم النفس المعرفي على يد فلافل (1976) وقد استخدم هذا المصطلح في الأدب التربوي (Arthur , 2002 , P.2) . كما يرى beyer بأن الوقوف خارج العقل وتوجيه عملية تنفيذ مهمة تفكيرية معينة كتحليل مشكلة أو تضيف بيانات , أو إنتاج فرضية , وهذا يعني قيام الفرد بنوعين من التفكير في آن معاً هما التفكير العادي والتفكير في التفكير (Beyer , 1987 , P.112) .

ويرى stewart أن ما وراء المعرفة هو امتلاك الفرد للمعرفة وفهمه لها , والتحكم بها واستعمالها بصورة مناسبة (stewart , 1985 , P.112) .

ويرى فلافل أن ما وراء المعرفة يتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة هي :

أ- معرفة الشخص بنفسه , وهي معرفة الشخص بقدرته على انجاز مهمة معينة , وهل يرى نفسه قادراً على أداء هذه المهمة التعليمية .

ب- معرفة الشخص بالمهمة التعليمة التي يقوم بها , كان يعرف أن هذه المهمة تختلف عن تلك , وأن اختلاف أنماط المهمات يستدعي متطلبات معرفية مختلفة .

ج- معرفة الشخص بالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة كل مهمة من المهمات التعليمية (flave , 1992 , P.275) .

ونشير هنا إلى بعض النماذج النظرية التي فسرت هذا المصطلح هي :

أ- أنموذج باريس (paris , 1988) :

لقد صنفت باريس إستراتيجيات الاستذكار إلى ثلاث فئات , تحليلية , ومقارنة وتعلمية وتهدف الإستراتيجيات التحليلية إلى اكتشاف كيف يمكن لإستراتيجيات مثل التوضيح والتنظيم أن تؤثر على التعلم , أما الاستراتيجيات المقارنة فإنها مصممة لبيان كيف أن الأفراد الذين يختلفون في بعض الخصائص كالعمر أو الذكاء أو الخلفية (Background) أو الأسلوب يختلفون في الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتعلم وتعد نتائج الاستراتيجيات التحليلية والمقارنة أساساً للفئة الثالثة وهي الدراسات التعليمية التي تهتم بكل ما يتعلق بتدريب الطلبة وخاصة الأقل مهارة في التحصيل على استخدام هذه الاستراتيجيات (paris , 1988 , 300) .

ب- أنموذج ماير (Mayer , 1988) :

لقد أشار (Mayer) إلى نوعين من إستراتيجيات التعلم هما :

1. **استراتيجيات التعلم الكمي Quantitative Learning Strategies** : المبنية على نظريات التعلم الكمي والتي ترتكز على زيادة الكم المعرفي للمتعلم , ووفقاً لهذه النظريات يختزن المتعلم المعلومات التي تلقاها في ذاكرته كما أعطيت له , يوظفها

بسهولة في الإجابة عن الأسئلة التي تعتمد على التذكر فقط , وهذا يتطلب منه حفظ المعلومات بإتقان واسترجاعها بدقة كما تلقاها من المتعلم .

2. **استراتيجيات التعلم الكيفي Qualitative Learning strategies** : المثبتة على نظريات التعلم الكيفي والتي ترتكز على اكتساب المتعلم المعرفة بطريقة مختلفة إذ أنه لا يلزم بحفظها بحسب تعليمات وإرشادات محددة من قبل المعلم ولكنه يتبع أسلوباً آخر فعلى المتعلم أن يتعلم كيف ينتقي الأسلوب الملائم لاكتساب خبرة تعليمية محددة وهذا بدوره يؤدي إلى مخرجات متعددة (Mayer , 1988 , pp.12-14) .

ج-**أنموذج ونستين (Weinstien , 1988)** : (وهو الأنموذج الذي اعتمده الباحث) إن هذا الأنموذج يركز على طبيعة المهام التعليمية والتفاعل بين تلك المظاهر وتلك المهام وصنف ونستين على وفق إستراتيجيات الاستذكار إلى ثماني فئات هي:

الفئة الأولى – استراتيجيات تسمعية لأداء المهام التعليمية الأساسية Rehears Strategies Basic Learning Tasks :

فهناك عدد من المهام التعليمية التي تتطلب استدعاءً سهلاً وذلك فيما يخص المعلومات الأساسية واستراتيجيات التعلم في هذه الفئة تتضمن إعادة (Repeating) المعلومات وسردها بحسب ما وردت في النص أو الكتاب أو في محاضرة وذلك من دون أية إضافة من المتعلم .

الفئة الثانية – استراتيجيات تسميعية لأداء المهام التعليمية المركبة Rehearsal Strategies Complex Learning Tasks :

والمهام التعليمية أكثر تعقيد أو تتضمن معلومات تتجاوز التعلم السطحي للقوائم أو تلك المعلومات غير المترابطة . واستراتيجيات التعلم هنا تتضمن إعادة المعلومات وسردها ولكن بطريقة تختلف عما وردت في الكتاب أو المحاضرة ويمكن أن تشمل الإستراتيجيات في هذه الفئة النسخ (copying) بترتيب مختلف ووضح الخطوط (Underlining).

الفئة الثالثة – استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية الأساسية : Elaboration Strategies For basic Learning Tasks

وتتضمن الاستراتيجيات هنا استخدام الصور (Imaginary) أو إضافة إشارات أو رموز أو كلمات تجعل ما يكتبه المتعلم ذا معنى وذلك للمهام التعليمية الأساسية .

الفئة الرابعة – استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة : Elaboration Strategies For Complex Learning Tasks

وتتضمن الاستراتيجيات في هذه الفئة استخدام المعلومات أو الخبرات السابقة والمعتقدات أو الاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحاً . وتتضمن هذه الفئة أيضاً الربط بين المعلومات وتجزيئها أو إعادة صياغتها(paraphrasing) أو تلخيصها (summarizing) من أجل مزيد من الوضوح في المعنى .

الفئة الخامسة – استراتيجيات تنظيمية لأداء المهام التعليمية الأساسية (Organizational Strategies For Basic Learning Tasks) :

تركز الاستراتيجيات في هذه الفئة على الطرائق المستخدمة لترجمة المعلومات في صيغة أو شكل آخر يجعلها أكثر فهماً , وتتطلب هذه الفئات من الاستراتيجيات كما هو الحال في فئة استراتيجيات التوضيح دوراً أكثر نشاطاً للمتعلم كما هو الحال في استراتيجيات التسميع , وتركز الاستراتيجيات هنا على المهام التعليمية البسيطة ومن أمثلة هذه الفئة التجميع (Grouping) وعمل القوائم (listing) .

الفئة السادسة – استراتيجيات تنظيمية لأداء المهام التعليمية المركبة :

تضمن استراتيجيات التنظيم التي تستخدم في المهام التعليمية الأكثر تعقيداً مثل استذكار فصل كامل وإعداد , مقال وهي تركز مثل الفئة السابقة على طرائق تحويل

المعلومات إلى صيغة أخرى أكثر فهماً . ومن أمثلة هذه الفئة تصميم إطار عام لموضوع أو تخطيط عام (Outlining) ووضع رسوم توضيحية (Diagrams) .

الفئة السابعة – استراتيجيات التحكم في الاستيعاب Comprehension Monitoring Strategies :

وتتطلب هذه الاستراتيجيات معرفة المتعلم لذاته , وعلى الأخص للطرائق والوسائل المناسبة له . وأيضاً على مدى معرفته القدرة على الاستجابة والفهم فضلاً عن إدراكه للمهام المطلوبة منه أداؤها ومستوى الأداء المطلوب فضلاً عن معرفته للإستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم لتقود تعلمه وتساعده على انجاز الأهداف التي ينوي تحقيقها , كل ذلك بهدف التعديل والتنظيم والتحكم في الاستيعاب .

الفئة الثامنة – استراتيجيات وجدانية Affective Strategies :

وتساعد هذه الاستراتيجيات على خلق المناخ الوجداني المناسب واستمراره لا زيادة فاعلية الاستذكار وتشمل الاسترخاء (Relaxation) والبحث عن مكان هادئ , وعمل جداول للدراسة (Weinstein , 1988 , 296) .

ثالثا – الذاكرة وما وراء الذاكرة :

تختلف تعاريف الذاكرة بحسب النظريات والاتجاهات التي درستها الذاكرة الوحدة الرئيسة للتعامل مع المعلومات عند الإنسان فهي التي تمر بها محل القرارات التي يتخذها الفرد سواء أكانت قرارات معرفية أو نفسية أو اجتماعية (كوكز , 2011 ، ص34) . والذاكرة هي الوظيفة العقلية التي تهدف إلى استحضار خبرات ماضية وإحيائها أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها (أحمد عبد الخالق , 1989) ويمكن تعريفها بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الخبرة الماضية وحفظها واسترجاعها ويتوفر للإنسان في خبرته الماضية في إدراكات وأفكار ومشاعر وميول وسلوك وحركة لا تخفى

(عبد العزيز , 1990) وقد شبه علماء النفس الذاكرة بعملية تسجيل الأصوات على (جهاز الفونوغراف) , وهذا التشبه يوضح إلى حد كبير عملية الذاكرة والخطوات التي تتكون منها على أن نكتفي بذلك ولا نعتمد إطلاقاً إلى تفسير ما نعجز عن فهمه في عملية الذاكرة بما يوازيه في عملية تسجيل الأصوات على (الفونوغراف) واسترجاعها فالأقراص الصوتية التي نعرفها باسم الاسطوانات ما هي إلا صفائح من الشمع نقشت عليها الأصوات على شكل ذبذبات في دوائر متداخلة تبدأ في محيط القرص إلى مركزه وتختلف هذه الخطوط المحفورة عمقاً بحسب الذبذبات التي تمثلها (العبيدي , 2009 , ص235) . ويؤكد والدروب (Waldrop , 1987) على أن الذاكرة تؤثر في العديد من المهارات الضرورية واللازمة للنجاح الدراسي , وتحديد القدرة على قراءة واستيعاب النصوص .

ونظراً لتداخل تقسيمات الذاكرة وتعددها في إثناء معالجتها وتخزينها للمعلومات يمكن أن ندرج الأنواع الآتية على وفق الترتيب الآتي :

1. الذاكرة الحسية :

تعد الذاكرة الحسية المرحلة الأولى في نسق التذكر عند الكائن البشري إذ يتم تخزين المعلومات الحسية , هذه المعلومات الواردة عن طريق الحواس الخمس قد تكون بصرية أو سمعية أو شمية أو غير ذلك .

تتعرض حواسنا إلى كميات هائلة من المعلومات , وعلى الرغم من أن الفرد لا يعير ذلك أي انتباه إلا أن المعلومات التي تتلقاها الحواس تدخل إلى مخزن الإحساس (Sensory Store) وتدل أبحاث حديثة على أن موقع الذاكرة الحسية في الجسم قد يكون شبكة العين , وقد تتواجد مخازن حسية أخرى في أعضاء الحس . لقد تبين أن نتيجة أي منبه حسي يترك انطباعاً حسياً , ويطلق علماء النفس على هذا الانطباع بالذاكرة الحسية (Sensory Memory) أن هذا الخيال العابر لخبرة ما والذي يدوم للحظة واحدة مفيد

جداً لحياتنا اليومية , تتميز هذه الذاكرة ببقاء تأثير المنبه بعد إنهاء عملية التنبيه أو توقفه سواء كان هذا المنبه بصرياً أو سمعياً أو وارداً من أي حاسة من الحواس .

تخزن الذاكرة الحسية المعلومات لفترة لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي , ولا تقوم بأية معالجات معرفية .

حيث تنقل الذاكرة الحسية صوراً عن العالم الخارجي (الازيرجاوي , 1991 , ص94) .

2. الذاكرة قصيرة المدى :

هي عبارة عن التخزين الفردي والظرفي للمعلومة , ومهمتها الحفاظ على المعلومات لبضع دقائق , أو حتى بضع ثوان , والذي يتضمن مرحلة الاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة , لأننا بحاجة إليها مؤقتاً .

وللذاكرة قصيرة المدى ثلاث وظائف الأولى : وتتمثل في جمع المعلومات للاستعمال الآني , والثانية : عبارة عن معالجة المعلومات من أجل التخزين الفاعل , والثالثة : هي إمكانية استرجاع المعلومات (الذكريات) من الذاكرة طويلة المدى وتجديدها في الذاكرة قصيرة المدى ولعل أهم الدلائل على وجود الذاكرة القصيرة هو ما قام به آدمز Adems) (1969 , بتلخيص بعض الدراسات من مصادر طبية تبين أن المصابين في أدمغتهم بورم أو صدمة خارجية أو غيرها , يحتفظون بالمعلومات الجديدة لمدة قصيرة فقط . إن سبب افتراض وجود جهاز تخزين وسيط يسميه علماء السلوك " الذاكرة " ذات المدى القصير هو أن الفرد يمكنه خزن معلومات وتنبيهات حسية في الذاكرة الحسية لمدة ثوان , وهي لا تستطيع خزن هذه الحقائق لفترة أطول من هذا , إذ لابد من افتراض مخزن

يحتفظ بالمعلومات لمدة أطول من الزمن (كوكز , 2006 , ص29) .

3. الذاكرة طويلة المدى :

أهم ما يميز هذه الذاكرة هو اعتمادها على المعاني في عمليات التخزين على شكل أو صورة حسية , وهذا أمر في غاية الأهمية بالنسبة لمن يود الإفادة من ذاكرته إلى أقصى مدى وهذا ما يحتاجه طلاب العلم والكتاب والصحفيون والخطباء والمعلمون الاعتماد على المعاني واستخدامها السهل في عمليتي التخزين والاسترجاع فلكي يقوم بتخزين أكبر كمية من المعلومات التي تقرؤها في الذاكرة الطويلة المدى يجب أن يكون الفهم هو الهدف من القراءة (العبيدي , 2009 , ص422) .

تعد عملية انتقال المعلومات إلى جهاز الذاكرة البعيدة المدى أمراً طبيعياً غير أن مشكلة كيفية هذا الانتقال وتسهيل انتقاله تعد مشكلة تربوية وعلمية هامة . إن مادة خزين الذاكرة طويلة المدى هي المادة المفهومة ذات المدى , والتي تستمر ساعات أو أيام أو أشهر أو سنين أو عمر الإنسان كله , وهي التي يتم خزن الحقائق والمعلومات والمعاني والمفاهيم فيها بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها , وكثيرا ما يلجا الإنسان إلى وسائل متعددة للاحتفاظ بالمعاني والمفاهيم وسهولة استرجاعها . إن الذاكرة طويلة الأمد , هي نظام يثبت معرفة المتعلم أو إي فرد بالعالم الذي حوله اذ انه نظام مؤهل لتخزين كمية هائلة من المعلومات والحقائق والمعاني بشكل يمهد لنا الحياة بأوسع معانيها وعياً وإدراكاً .

إن الذاكرة بعيدة الأمد يمكن وصفها بأنها مجموعة من المواقع المعرفية التي تم ارتباطها ووحدتها من ارتباطات تتسم بالدلالية أي بفضل احتوائها على مفاهيم تحمل معنى .

إن من أفضل السبل لدراسة طبيعة الذاكرة البعيدة أو الطويلة الأمد , هو التعرف على الظواهر العلمية والتربوية التي من خلالها تظهر ماهية هذا الجهاز ذي الخزن البعيد

المدى وسمته الأساسية هو خزن المعاني والمفاهيم بعد إتقانها (الازيرجاوي , 1991 , ص99) .

أما الذاكرة ما وراء المعرفية فقد ظهر مفهوم ما وراء الذاكرة (Meta Memory) لأول مرة في دراسات الذاكرة الإنسانية في بداية السبعينيات ومنذ أكثر من 35 عاماً أطلق فلافل مفهوم (ما وراء الذاكرة) الذي يعود إلى المعرفة حول عمليات المعرفة ومكونات الذاكرة . وقد استخدمها (كروتر وليونارد وفلافل , 1975) لوصف المعرفة حول كيف ومتى , ولماذا يخزن الفرد ويسترجع المعلومات بصورة قصدية , ويعرف لايت (Light , 1991) ما وراء الذاكرة بأنها : معرفة واعتقاد الفرد حول وظائف ذاكرته(الجراح , 2009 ، ص28) .

ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من القراء والباحثين , فقد أصبح هذا المفهوم في العقود الحديثة الموضوع الرئيسي الذي استأثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة (الطوباسي , 2004 ، ص169) .

ويرى فلافل أن ما وراء الذاكرة يشير إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة , وفي عام 1979 لاحظ فلافيل إن ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة , إذ تعرف ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد وإدراكه للعمليات والتراكيب المعرفية لديه , وفي عام 1998 قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بمونتريال بكندا لمناقشة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة , وتوصل المؤتمر إلى أنه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتسم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة , وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظرة أكثر شمولية لوظائف الذاكرة وهي معتقدات الأفراد الدقيقة والسطحية عن الذاكرة , وأن كل من هذين النمطين من المعتقدات يؤثر في السلوكيات المعينة للذاكرة وفي التذكر (زكري , 2008 ، ص 21-23) .

تلعب أحكام ما وراء الذاكرة أو الأحكام المتعلقة بمعرفة المرء بعمليات ذاكرته دوراً

هاماً في عمليات التعلم . فقبل مهمة التعلم وإثناءها وبعدها تكون هنالك أحكام عديدة تؤثر في مختلف مراحل التعلم , وبالتالي في القدرة على الاستدعاء والتعرف وهناك ثلاث عمليات مرتبطة بعضها ببعض متضمنة في الذاكرة ما وراء العرفية هي : الوعي , التشخيص , والمراقبة (زكري , 2008 ، ص40) .

1. الوعي Awareness :

ويشير إلى وعي المتعلم بحاجته للتذكر بصفته متطلباً ضروري للذاكرة الفاعلة ووعيه بنواحي قوته وضعفه الخاص بالذاكرة .

كما إن معرفة المهام المرتبطة بالذاكرة ومتطلباتها تزيد من تحسين المعرفة بالإستراتيجية وكيفية استخدامها , وهو ما يسمى بما وراء الذاكرة , والتي تؤثر بصورة ايجابية على السلوك التذكري واستخدام الاستراتيجيات بصورة أكثر فاعلية (النجار , 2007 ، ص113) .

2. التشخيص Diagnosis :

ويتضمن تقدير صعوبة مهام التذكر , أي أن هنالك مهاماً أصعب في تذكرها من غيرها وتحديد متطلبات التذكر , إذ يتم التذكر بصور مختلفة (تعرف استرجاع شفوي تحريري) .

ويشير التشخيص لماهرتين 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 .

ب- **تحديد متطلبات التذكر** : عادة ما يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقاً لنوع الاختبار هل من نوع اختيار من متعدد أو مقال أو شفوي . إذ إن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف

عن غيرها الاختلاف الهدف من التذكر (عيسى , 2004 ، ص35) .

ج- المراقبة Monitoring :

تعني ملاحظة الفرد المستمرة لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة بطرح الأسئلة بصورة المستمرة والإجابة عليها , وتعد المراقبة المصدر الحقيقي للذاكرة ما وراء المعرفية في رأي نيلسون لكونها تعبر عن وعي الفرد بأي عنصر من عناصر الموقف التعليمي سيتمكن من إدخالها وتخزينها واسترجاعها بكفاءة (كوكز , 2006 , ص200) .

ويشير فلافل (1979) إلى إن المراقبة تحدث من خلال تفاعل عدة عناصر متمثلة في المعرفة ما وراء المعرفية والخبرات والأهداف أو المهام بالإضافة إلى الاستراتيجيات (أبو غزال , 2007 ، ص94) .

يرى سوانسون (Swanson , 1987) إن الذاكرة ما وراء المعرفية لها وجهان : الأول المعرفة بالذاكرة ويتمثل في المعلومات الثابتة التي يمتلكها المتعلم عن الفرد , والمهمة , ومتغيرات الإستراتيجية المرتبط بأداء الذاكرة , والثاني مراقبة أو تنظيم معارف الذاكرة الذي يرتبط بعوامل تعتمد على مواقف التعلم (مثل الجهد والتنظيم , وإصدار الحكم , والفحص) (النجار , 2007 ، ص120) .

يميز ويلمان (Wellman , 1988) بين ثلاثة مكونات للذاكرة ما وراء المعرفية , يتعلق المكون الأول بمعارف المتعلم بأهمية قدراته وخصائص التذكر لديه ويتعلق المكون الثاني بوعي المتعلم بأهمية المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تشفيرها بينما المكون الثالث يتعلق بوعي المتعلم بأهمية استراتيجيات الذاكرة (عبد الفتاح وجابر , 2005 ، ص105) .

ويرى باركين (Parkin , 1993) , وجوليتني (Gaultney , 1998) , إن الذاكرة ما وراء المعرفية تمثل القدرة على تقييم الحالة الراهنة للذاكرة ومصادر التحكم والمراقبة الذاتية , والمتمثلة في المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتنظيم الذاتي وتعد هذه

المكونات هي المسؤولة عن تحديد مهمة الذاكرة وتقويم التغذية الراجعة عن مدى صعوبة أو سهولة المهام , ومدى مناسبة الاستراتيجيات وكفاءتها . كما تساعد الفرد على أن يتحكم فيما يصدر عنه من سلوكيات (الكيال ، 2006 ، ب66) .

ويرى نجاتي (2002) أن للذاكرة ما وراء المعرفية ثلاث مكونات هي :

1. **الوعي** : ويعني أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر ؛ كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفاعلة .

2. **التشخيص** : يشير لمهارتين مرتبطتين هما : تقدير صعوبة مهمة التذكر وتحديد متطلبات التذكر .

3. **المراقبة** : وتعني قدرة الفرد على التنبؤ إثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في وقت اختبار لاحق , وملاحظة الفرد لتقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة (نجاتي , 2002 ، ص106) .

النماذج المفسرة للذاكرة ما وراء المعرفية :

ويوجد الكثير من النماذج التي تناولت الذاكرة ما وراء المعرفية بوصفها مكونات وعمليات , ومنهم من تناولها من جانب معرفي ومنهم من تناولها من جانب المكون التحكمي , ومنهم من تناولها من الجانبين المعرفي والتحكمي ومن هذه النماذج :

1. أنموذج فلافيل وويلمان (Flavell & Wellman , 1997) :

اعتمد أنموذج فلافيل وويلمان (عيسى ، 2004) على تقسيم ما وراء الذاكرة إلى قسمين رئيسيين هما :

أ- الحساسية المعرفية :

وتشمل معرفة الفرد بمتى يكون النشاط مرتبطاً بالذاكرة ضرورياً مثل الوعي بأن مهمة معينة في موقف تتطلب استخدام استراتيجيات الذاكرة وإن كل مهمة من مهام التذكر

تتطلب إستراتيجية تذكر معينة تكون أفضل من غيرها في الحفظ والتذكر (عيسى , 2004 ، ص180) .

ب- المتغيرات وتنقسم إلى ثلاث فئات فرعية وهي :

1. **خصائص الفرد :** وتتصل بمعرفة الفرد واعتقاده وخبراته ومعلوماته المرتبطة بالذاكرة مثل المفهوم الذاتي المرتبط بالقدرة على التذكر ، ويشمل تكوين أفكار واضحة عن نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته .

2. **خصائص المهمة :** وتتعلق بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام المتصلة بالذاكرة تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة ، وتتضمن العوامل التي تجعل مهمة التذكر أسهل مثل " مالوفية المادة " أو أصعب مثل " القوائم الطويلة والوقت المتاح لحفظها قصير " .

3. **خصائص الإستراتيجية :** وتتضمن معرفة استراتيجيات الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة ، ووعي المتعلم بالكيفية التي يتم من خلالها تشفير المعلومات وتخزينها بطريقة ذات كفاءة (زكري , 2008 ، ص196) .

وقد حدد فلافيل (1979) في هذا الأنموذج المتطور ثلاث عناصر رئيسية هي :

1. **المعرفة بما وراء المعرفة :** وهي المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة وخزنت في الذاكرة طويل المدى ، وهذه المعرفة تتضمن معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية ومعرفة تقريرية وإجرائية معاً .

2. **الخبرات المرتبطة بما وراء المعرفة :** وهي خبرات معرفية ووجدانية تتعلق بأداء المعرفة كالشعور وإدراك بأن شيئاً غير مفهوم إثناء القراءة وهذه الخبرة تجعل الطالب يفاضل بين عدة استراتيجيات للحل ومن ثم الوصول للإستراتيجية المناسبة .

3. **السلوكيات (الاداءات) المعرفية** : وهي مهارات التنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية الواعية والمستمرة للتقدم نحو انجاز المهام المعرفية (سيد , 2000 ، ص219) .

ومن المهم هنا أن نشير إلى بعض النماذج النظرية التي فسرت هذا المفهوم :

2. أنموذج براون (1981 , 1978 , Brown) :

اهتم في هذا الأنموذج بمكون مراقبة الذاكرة ، وكان الإطار المرجعي لها هو الإطار الكفء لمعالجة المعلومات ، وهو مكون يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات والاداءات المعرفية ، وهذه الاداءات تتميز بأنها :

أ- واعية بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها .

ب- تقوم بتحليل المشكلات الجديدة واختيار الإستراتيجية المناسبة واختيار الحلول وترجيح الحل الأمثل .

ج- تراقب نجاح أو فشل الأداء المستمر ، وتحدد الاستراتيجيات التي يجب أن تستمر والاستراتيجيات التي يجب استبدالها بأخرى أكثر فاعلية وملائمة .

د- تعمل على أن يكون الفرد على علم بمتى يعرف ومتى لا يعرف ، وهذا شرط هام للتعلم الذي يتميز بالكفاءة والدقة (الجراح , 2009 ، ص55) .

ويفترض هذا النموذج أن مراقبة الذات تلعب دوراً مهماً في هذه الأفعال التنفيذية وأن الراشدين يتميزون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات ذات كفاءة عالية ، وهو ما يفتقر إليه الأطفال حيث يعجزون عن اتخاذ القرارات التنفيذية الملائمة مثل عدم قدرتهم على معرفة مشكلات الفهم التي تقابلهم عند قراءة نص من النصوص (الفرماوي وحسن ، 2004 ، ص321) .

3. أنموذج جولد سميث وآخرين (Gold Smith , et al , 2002) :

عرض جولد سميث وزملاؤه هذا الأنموذج ليوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين أداء عمليات الذاكرة . وقد حدد مكونين رئيسيين لما وراء الذاكرة هما : المراقبة والضبط أو التحكم وكلا المكونين لهما أهمية كبيرة في أداء عمليات الذاكرة (التشفير – التمثيل – الاحتفاظ – الاسترجاع) ، وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الأداء التذكري الجيد والرديء يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة ، وبالتالي فاستخدام تدريبات ما وراء الذاكرة يعالج أوجه القصور أو النقائص في عمليات الذاكرة المختلفة ، وينعكس ذلك على الأداء المعرفي للأفراد في المهام المختلفة حيث أن ما وراء الذاكرة تعتبر نقطة الارتكاز بين الذاكرة والأداء ، وعمليات المراقبة والتحكم ، وهذا التفاعل ينعكس مباشرة في التأثير على عمليات الذاكرة بداية من التشفير حتى الاسترجاع ، وهذا بدوره ينعكس على أداء الفرد في جميع المهام المعرفية للوصول إلى الاستجابة المناسبة (smith , 2002 , p91) .

من خلال العرض السابق لما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة يمكن القول أن ما وراء المعرفة هي المظلة التي تتدرج تحتها العديد من الما ورائيات مثل ما وراء الذاكرة وما وراء الانتباه , فهي تشمل جميع هذه المصطلحات أما ما يخص ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة فتعد جون فلافل من أقدم المصطلحين فقد قدم ما وراء المعرفة عام 1971 وقدم مصطلح ما وراء الذاكرة 1979 وإن ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد عن المعرفة , أو التفكير في التفكير وتشمل مهارات الوعي والتشخيص والمراقبة على جميع العمليات العقلية ومن ضمنها الذاكرة , أما ما وراء الذاكرة تعرف أنها معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه أو المعرفة بعمليات الذاكرة ويشمل مهارات الوعي والتشخيص والمراقبة أيضاً لعمليات الذاكرة فقط , فهنا نجد أن المصطلحين يتكونان من المهارات نفسها إلا أن الأول أعم وأشمل من الثاني وأن المصطلحين مكملان لبعضهما البعض مثال على ذلك أن الفرد يفكر كيف يحقق هدفه مستعيناً بذلك على إستراتيجية معينة يختارها الفرد بما يتلائم مع

تحقيق الأهداف فيبدأ الفرد باستخراج ما في ذاكرته بعيدة المدى يتعلق بالهدف المراد تحقيقه عن طريق استخدام إحدى استراتيجيات التذكر وبما أن الإستراتيجية خاضعة تحت المراقبة التي هي من مهارات ما وراء الذاكرة , ويستمر الفرد في المراقبة ومتابعة التقدم نحو تحقيق الأهداف وهي من مهارات ما وراء المعرفة فبذلك أكملت الواحد الأخرى للوصول إلى تحقيق الأهداف فمن غير الممكن القول أن ما وراء الذاكرة بمعزل عن ما وراء المعرفة .

إن أحد الدوافع الرئيسية لدراسة ما وراء الذاكرة كان الافتراض النظري بعلاقتها بأداء الذاكرة إذ اعتقد فلافل وويلمان (1977) بأن هناك علاقة تبادلية بين المعرفة بالذاكرة وسلوكيات التذكر , فالمعرفة بالذاكرة تؤدي دوراً مهماً في توليد السلوك المرتبط بالذاكرة وتعديلها (كوكز , 2006 , ص233) .

إذ تشير دراسات (كلو ، 1987) و(شنيدر وبريسلي ، 1989) إلى أن معرفة ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مهماً في الاحتفاظ بمستويات الأداء ، كما أن فاعلية وكفاءة الذاكرة تؤدي إلى إنتاج استراتيجيات ذاكرة فاعلة في مواجهة المتطلبات الأكاديمية (عيسى ، 2004 ؛ الفرماوي وحسن ، 2004 ؛ النجار ، 2007) .

كما ترى ماتلين (Matlin , 2005) أن ما وراء الذاكرة يلعب دوراً مهماً في تحسين الذاكرة وعملياتها ويمكن التنبؤ الدقيق من خلالها بأداء الذاكرة في المستقبل وتقرر أن هناك علاقة ايجابية قوية بين الذاكرة وما وراء الذاكرة ؛ تنمي عند الأفراد الوعي بنظم الذاكرة واستراتيجيات التذكر المستخدمة ، وبالتالي تؤثر في أداء الذاكرة .

وكما يشير مولر (Muller , 2006) فإن نتائج العديد من الدراسات تؤكد وجود علاقة دالة وايجابية بين عمليات الذاكرة وما وراء الذاكرة ، وهذه العلاقة ذات تأثير متبادل على كفاءة اكتساب المعلومات وتمثيلها وتخزينها وبالتالي استرجاعها ، فالمعلومات التي يمتلكها الفرد عن ذاكرته ووعيه بالسلوك الاستراتيجي (استراتيجيات التذكر) وأنظمة الذاكرة لديه تتصل مباشرة بالحفظ والاسترجاع(عيسى , 2004 ، ص66).

كما تؤكد دراسة (الشريف وسيد ، 1999) إلى أن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن وعي الطلاب بذاكرتهم يؤدي إلى أداء أفضل في عملية التعلم ، وفي تطبيقهم لعملية الرصد أو الضبط بصورة دقيقة ؛ مما يؤدي إلى تنظيم انسياب واتساق المعلومات خلال نظام الذاكرة لديهم ، كما أن ضعف عمليات ما وراء الذاكرة يعود إلى ضعف عمليات الذاكرة لدى الطلاب .

وتبين دراسة (نجاتي ، 2002) أنه يمكن التنبؤ بالاستدعاء الفوري والمرجأ من خلال كل مهارة من مهارات ما وراء الذاكرة (الوعي -. التشخيص – المراقبة) .

كما تؤكد دراسة (النجار ، 2007) أن التدريب على ما وراء الذاكرة ساعد التلاميذ على زيادة الوعي بالذاكرة وعملياتها وكيفية عملها والمراقبة الذاتية إثناء التذكر باستراتيجيات التذكر المناسبة وكيفية تطبيقها ؛ مما أدى في النهاية إلى تحسن ما وراء الذاكرة لدى الأفراد .

خامساً – الاطار النظري:

اولا:نظريات التعلم:

1- نظرية اوزبل 1960 في التعلم :

توصل اوزبل إلى نظرية معرفية تقوم على التعلم اللفظي ذي المعنى (verbal meaningful theory) مفترضاً أن المفهوم أو التصور الذهني لخبرة ما يكتسب معنى سايكولوجيا حقيقياً إذا ارتبط بالمخزون المعرفي للمتعلم " ويفترض اوزبل الناس يتعلمون عن طريق تنظيم المعلومات الجديدة في نظامهم التسجيلي " فيسمي المفاهيم العامة بالتضمين (subsume) لأن المفاهيم الأخرى تنطوي تحته , كما يفترض أن المتعلم ينمو ويتقدم بطريقة استنتاجية من فهم المفاهيم العامة إلى فهم المفاهيم الأكثر تحديداً(الربيعي , 2004 , ص22) .

وينظر اوزبل للمعرفة على أنها نظام متكامل فالأفكار مترابطة بعضها مع البعض الآخر ضمن مصنفات وأنواع مهمة , والعقل من الناحية البلاغية (الاستعارة) مثل صندوق الأحجية الصيني (الألغاز) حيث أن جميع الصناديق الأصغر متجمعة داخل الصناديق الأكبر حجماً (التركيب المعرفي) ولقد نظم اوزبل (1960) محاولاته بشكل هرمي على وفق مفاهيم شاملة بشكل عال والتي يقع تحتها مفاهيم جانبية أقل شمولية وإضافة لذلك تقع تحت عناوين تلك المفاهيم معلومات تتعلق بها , إن المصنفات العامة الكبيرة هي الفكرة الرئيسة (الربيعي , 2002 ، ص18) .

ويرى اوزبل أن المفاهيم الرئيسة ما هي إلا وسيلة أو مرسى للمعلومات الجديدة , وتسهل عملية التعلم المفيد والمتميز , والتعلم السابق يؤدي هذه الوظيفة إذا كانت هذه الخبرات الإضافية مستقرة ومنظمة بشكل جيد (اوزبل , 1960 ، ص234).

وإن التعلم من وجهة نظره هو العملية التي يتم بواسطتها ربط المادة الجديدة بالمعرفة الموجودة لدى المتعلم في بنيته المعرفية , من خلال بعدين رئيسين هما التعلم والاستقبال والتعلم بالاكتشاف , يرتبط كل منهما أسلوب المعنى وأسلوب الحفظ اللذان بهما يضيف للمتعلم معلومات جديدة إلى بنائه المعرفي (التركيب المعرفي) وهذا التركيب هو الذي

يمهد أو يسهل عملية التعلم والاستذكار (أبو حطب , 1984 ، ص323) . وقدم اوزبل أربعة أنماط من التعلم :

أ- التعلم الاستقبالي القائم على المعنى , والتعلم الاستقبالي القائم على الحفظ , وفيه تأخذ المعلومات المعروضة على المتعلم والمراد تعلمها , شكلها النهائي , لذلك فإن دور المتعلم يتحدد في استقبال المعلومات التي تعرض أمامه فقط .

ب- التعلم الاكتشافي القائم على المعنى , والتعلم الاكتشافي القائم على الحفظ . وفيها يصل المتعلم إلى المفاهيم من خلال الأسئلة والمناقشة الموجهة التي يقوم بها المدرس , ويكون المتعلمون هم محور الفاعلية والنشاط , ومهمة المدرس هي التوجيه نحو الاكتشاف (المهداوي , 2006 , ص28) .

ويفترض اوزبل مجموعة من المفاهيم الأساسية تسهم في عملية التعلم هي :

1. **البنية المعرفية** : تعرف أنها الجسم المنظم من المعارف والمعلومات التي اكتسبها .
2. **المفاهيم التحتية وخريطة المفهوم** : يرى اوزبل أن المفاهيم التحتية وسيلة للتعبير عن تنسيق المفاهيم وتصنيفها بأسلوب يسهل وييسر عملية إنمائها ويجب تنظيم المفاهيم في شكل منتظم لتتضح علاقات المفاهيم ببعضها سواء للمعلم أو المتعلم (الوكيل , 1986 ، ص43) .
3. **التفاضل المتوالي** : إن المبادئ والمفاهيم المتسلسلة والمنظمة التي تكون البنية المعرفية لدى الفرد تخضع بصورة مستمرة للتعديل , فالمفاهيم الأقل شمولية تصبح أكثر شمولية وتحتل مواقع أعلى في التسلسل المعرفي إذ تتدرج تحتها مفاهيم أقل عمومية .

4. **التوفيق التكاملي :** ويتضمن إيجاد التشابه والاختلاف بين مفهومين أو أكثر بحيث تتكامل المعلومات الجديدة بوعي وإدراك مع المواد التي سبق للطلاب تعلمها في نفس المجال (المانع , 1996 ، ص89) .

5. **المنظم المتقدم :** فيعرف اوزبل أنموذجه التعليمي أنه الأنموذج الذي يبدأ بمنظم متقدم ويكتمل بتقديم مادة تعلمية متسلسلة مفاهيمياً ويطبق هذا الأنموذج مبدأي التفاضل المتوالي والتوفيق التكاملي فيبدأ بعرض الأفكار الأكثر شمولاً وتجريداً ذات التنظيم الهرمي المتسلسل في البداية ثم يتبع ذلك المفاهيم الأقل شمولاً وتجريداً (الأخضر , 1984 ، ص175) .

ويعرف اوزبل المنظم المتقدم هي أفكار مجردة تقدم في بداية الدرس تساعد على مد جسور لملئ الفراغات بين ما هو معروف مسبقاً وما يتم تعلمه (joyce , 1980) .

2-نظرية(برونر ، 1960) في التعلم بالاكتشاف:

يعد جيروم برونر (Bruner) أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على نظرية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة مدخلاً لتنمية التفكير وتطويره وتحتل عملية التمثيل (Representation) مركزاً أساسياً في النمو المعرفي عند برونر وهي الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة (المهداوي , 2006 , ص21) .

وتعد نظرية برونر في التعلم نظرية في العمليات المعرفية لها مبادئها التطبيقية وبخاصة في اكتساب المفاهيم وأبرز خصائصها أنها نظرية توصيفية , إذ اقترحت مجموعة مبادئ وقواعد تحدد كيفية اكتساب المعرفة وتعلم المفاهيم والمهارات , كما أنها تتضمن وسائل لقياس نواتج التعلم . وتشترط بالمتعلم أن يقوم بنفسه باكتساب المعرفة (bruner , 1971).

ورأى برونر أن أفضل الطرق في تحفيز الطلبة يكون من خلال التعلم الاكتشافي , وهي طريقة في تنظيم التعليم يقوم الطلبة من خلالها بطرح الأسئلة الهادفة وتكوين الأفكار من خلال الاستفسارات التي يقومون بها (عدس , 1999 , ص286) . فعملية النمو المعرفي لديه تمثل تتبعاً في الاتزان وعدم الاتزان حتى يكتشف وينتقي المتعلم الحالة المعرفية المطلوبة والمناسبة للموقف , كما يؤكد على التعلم المتقن الذي يسمح للمتعلم بالتعامل مع الأشياء وتلك مهمة يقدمها المنهج الدراسي بحيث يقدم مواد أخرى مضادة لها كالأمثلة في الوقت نفسه مما ينشا عدم رضا المتعلم الأمر الذي يدفعه إلى إعادة تنظيمها عن طريق الاكتشاف , فالتعلم يبدأ بمشكلة أو موقف محير ومتعارض ثم ينتقل إلى العموميات أو الأساسيات (نشوان , 1992 ، ص151) .

ورأى برونر أن تعلم المفاهيم والمبادئ والقواعد وحل المشكلات بأقل توجيه من المدارس وأقصى جهد عقلي من جانب الطالب أو يعتمد على نفسه باستخدام الاستراتيجيات المناسبة , أي يقوم المتعلم بنفسه باكتساب المعلومات , ويرى في ذلك أن تعلم فرداً ما مبدأ معيناً ليس معناه حشو ذهنه بالنتائج بل معناه تعليمه المشاركة في عملية بناء المعرفة , وإن تعلم الفرد موضوعاً معيناً فليس الهدف هو تحويل الطالب إلى مكتبة متنقلة , بل يجب أن يكون الهدف هو جعل الطالب يفكر بنفسه وبذلك شارك بنفسه مشاركة فاعلة في عملية الحصول على المعرفة , فالمعرفة عملية وليس نتيجة (bruner , 1951 , P.16) .

واهتم برونر بالتنظيم والتسلسل فيصف طرائق تنظيم المحتوى للمادة المقررة , والذي ينبغي أن يرتبط بخصائص المتعلمين , ويجد بنية المادة الدراسية بحيث يتصف بأسلوب عرض مناسب للأمثلة والمفاهيم والمبادئ والرموز والتحويلات بينها , كما يتصف التنظيم والتسلسل والاقتصاد في العرض , فتصف المفاهيم في فئات يسهل اكتشافها واستذكارها , فكلما قلت المعلومات التي على الفرد استذكارها من أجل اكتساب مفهوم معين أو مبدأ كان العرض اقتصادياً لهذه الفكرة أو الخاصية أو العملية , كما يجب أن يتصف التنظيم

بقوة التركيب بحيث ترتبط قوة تركيب المعلومات لكل متعلم بتكوينه وتركيبه العقلي , ولكي يساعد الطلبة في تعلمهم فقد اقترح برونر فكرة المنهاج الحلزوني الذي يتكرر في حالته ورود المفاهيم والموضوعات في أشكال متزايدة في التعقيد من مستوى إلى مستوى الذي يعلوه (الربيعي , 2004 , ص26) .

3-نظرية كانيه في التعلم الهرمي 1962 :

يعد كانيه أحد علماء النفس البارزين الذين أسهموا في إيجاد أنموذج تعليمي قابل للتطبيق حيث يتميز تفسيره ونظرته للموقف التعليمي من خلال تأكيده على مفهومين أساسيين :

الأول : التنظيم الهرمي أو التراكمي لأنماط التعلم .

الثاني : تنظيم المعرفة تبعاً للتنظيم الهرمي للمكونات الفرعية , التي تتألف منها وهذا ما نسميه بنية التعلم (الازيرجاوي , 1991 , ص339) . إذ حدد ثمانية أنواع من التعلم رتبت هرمياً متدرجة من البسيط السهل متمثلاً في التعلم الاشاري إلى النمط الثامن حل المشكلة , الذي يعد أكبر صعوبة , ويتطلب من المتعلم قدرات ومهارات خاصة ترتكز على إتقان المراحل السابقة (جلال , 1988 ، ص143) .

وتتمثل أنماط التعلم ذات الطابع الهرمي فيما يلي :

1. **التعلم الاشاري** : ويمثل أدنى مستويات التعلم ويتمثل في تعلم الاستجابات الانفعالية تجاه المثيرات المنفرة السارة .

2. **تعلم المثير والاستجابة** : ويتمثل تعلم استجابات محددة لمثيرات محددة وفق مبدأ المحاولة والخطاء والاشراط الكلاسيكي أو الإجرائي .

3. **تعلم التسلسل الأدائي** : ويتمثل في القدرة على تشكيل سلسلة من الارتباطات الجزئية بيم مثيرات واستجابات معينة , إذ تظهر على أنها استجابة واحدة مثل تعلم المهارات الحركية (الزغول , .201 , ص311) .

4. **الترابط اللغوي** : وتتم فيه الروابط بين وحات لفظية , على سبيل المثال تسمية المتعلم للشيء الذي يراه وربطه لغوياً بخصائصه (عبد الهادي , 2000 , ص210).

5. **تعلم التمييز** : وهي قدرة المتعلم على تمييز الاستجابات المميزة من مثيرات مختلفة (الازيرجاوي , 1991 , ص343) .

6. **تعلم المفهوم** : وهو تعلم التلميذ الاستجابة لمثيرات مختلفة في ضوء الخصائص الموجودة مثل اللون والشكل والعدد ويكون المتعلم تحت تحكم الخصائص المجردة للمثير .

7. **تعلم المبادئ** : وهو يتكون لدى المتعلم من العلاقة بين مفهومين أو أكثر .

8. **حل المشكلات** : وهو تعلم من مستوى أعلى يتطلب تطبيق المفاهيم والمبادئ والقواعد التي تعلمها الفرد في حل المشكلات . وهكذا يمكن أن يكون التعلم شكلاً من أشكال حل المشكلات (المهداوي , 2006 , ص31) . ويشكل التعلم لديه تنظيماً لعناصر العملية التعلمية , وبكل ما يساعد الطلبة على التعلم الفاعل ضمن سياق الاحتفاظ بالمعارف والمهارات , ونقل أثر تعلمها في مستويات تعلم أرقى , ونمط تعلم (cagne) نمط تجميعي شامل يعتمد هذا النمط على الربط بين الأفكار الثلاثة الآتية :

أ- وجود أنماط مختلفة من التعلم تتدرج بحسب مستوى صعوبتها بالتعلم الهرمي .

ب- إن لكل مادة دراسية بنيتها الهرمية الخاصة بمفاهيم .

ج- إن لكل نمط من أنماط التعلم المختلفة طرقاً واستراتيجيات تعليمية معينة تتفق وطبيعة تلك الأنماط (اللقاني , 1988 ، ص190) .

4-نظريات معالجة المعلومات(1984) :

حفل علم النفس المعرفي بقدر كبير من الاهتمام بين الفروع الحديثة لعلم النفس , من خلال التصورات والاتجاهات التي تعد بمثابة العامل الهام في تقدم هذا العلم ومن هذه الاتجاهات اتجاه معالجة المعلومات , الذي ينظر إلى العمليات المعرفية (الانتباه , الإدراك , التفكير , حل المشكلات , تكوين المفاهيم , اتخاذ القرارات) على أنه متصل من النشاط المعرفي , الذي يمارسه الفرد في مواقف حياته اليومية وأن فهم هذه العمليات وكيفية عملها واستراتيجياتها وصلتها بالعمليات الأخرى هو الدراسة العلمية لكيفية تكوين المعلومات وتناولها (الشرقاوي , 1999 ، ص60) .

وقد اقترن هذا الاتجاه بظهور نظرية معالجة المعلومات وت (1984) على يد شانون واينر وهي بالأساس نظرية في تكنولوجيا الاتصال تقرر وجود حد أعلى للمعدل الذي يمكن أن تنتقل به المعلومات في أية قناة اتصال واستخدمت في علم النفس كونها نسقاً للقياس (إبراهيم , 2002 ، ص154) . تعنى نظرية معالجة المعلومات في بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها , إن هذه النظرية لا تأبه كثيراً بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي اقترحها بياجيه مقارنة باهتمامها بالخطوات أو النشاطات العقلية المعينة التي تحدث وتعاود الحدوث باستمرار إثناء عملية التفكير إذ أنها تؤكد على تفاصيل عملية التفكير النامية , فإنها , أي نظرية معالجة المعلومات لا تتعارض مع الأساليب والمناحي التي تؤكد التطور المعرفي طويل المدى بل إنها في الواقع تدعمها وباعتبارها أسلوباً معرفياً فإن نظرية معالجة المعلومات تقدم افتراضين هامين من التعلم :

أما الافتراض الأول : فهو يعتبر التعلم عملية نشطة , المتعلمون يبحثون عن المعرفة ويستخلصون منها ما يرونه مناسباً . إنهم لا يقفون بانتظار أن تأتي المعلومات إليهم , أو يسمحون للخبرة بأن تفرض ظلالها عليهم , أو يسمحون للآخرين بأن يتحكموا بتفسيراتهم .

ثانياً : إنها تفترض بأن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر على التعلم . فطالب السنة الأولى الجامعية الذي سبق له إن درس عدة مقررات في الرياضيات قبل دخوله الجامعة ينتظر أن يختلف وضعه في الرياضيات في إثناء دراسته الجامعية عن طالب آخر , لم يسبق له أن درس نفس القدر من الرياضيات (عدس , 1999 ، ص275).

والمكونات الرئيسة للنظام المعرفي تتكون من الآتي :

1. الانتباه (Attention) :

يعد الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها إحدى المتطلبات الرئيسة للعديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتفكير والتعلم , فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحاً وجلياً , وقد يواجه صعوبة في عملية التذكر مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء , سواء على صعيد عملية التفكير أو أداء السلوك وتنفيذه . ويعالج هذا المفهوم مختلف النظريات التي تتعامل مع المعلومات قبل أن تصل إلى الذاكرة قصيرة المدى , ويعالج هذا المفهوم الآلية التي قد يستعملها المتعلم في اختبار المثيرات والتركيز عليها في عمليات التعلم والتعليم , ومع أن نظرية التعلم من منظور معالجة المعلومات تركز على الانتباه بوصفه مفهوماً أساسياً لها , غير أنها تهمل نتائج الأبحاث المرتبطة بمفهوم الإدراك , وتنطلق جميع نظريات التعلم من أهمية الاعتماد على الحواس الخمسة في التعامل مع البيئة (أبو جادو , 2000 ، ص232) .

2. الإدراك (perception) :

يحتل موضوع الإدراك أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية عموماً والمهتمين بعلم النفس المعرفي على وجه الخصوص فهو يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثل الأشياء في العالم الخارجي , وإعطائها المعاني الخاصة بها , فالإدراك عملية معرفية تمكن الأفراد من فهم العلم الخارجي المحيط بهم , والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتعبيرات التي يتم تكوينها للأشياء . وهو بمثابة عملية تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجي وتفسيرها وتنظيمها في تمثيلات عقلية معينة ليتم تشكيل خبرات منها تخزن في الذاكرة , بحيث تشكل نقطة مرجعية للسلوك أو النشاط يتم اللجوء إليها خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجي (Ashecraft , 1989) وأن المعرفة تتأجل في الإدراك , وفي الموقف الذي يتم فيه الإدراك بما فيه من عناصر تتصل بالموقف , والبيئة , وبالشخص المدرك ويرتبط بالانتباه (قطامي , 1998 , ص196) .

3. الذاكرة (memory) :

الذاكرة هي الوظيفة العقلية التي تهدف إلى استحضار أحياء خبرات ماضية أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها (أحمد عبد الخالق , 1989 ، ص132) .

وإن مصطلح الذاكرة (memory) يشير إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة ومثل هذا الأمر دليل على حدوث التعلم لا بل شرط لابد منه لاستمرار عملية التعلم وارتقائها , ولهذا فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الآخر , فبدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم (الربيعي , 2004 , ص34) .

وتمثل الذاكرة الحسية المرحلة الأولى في معالجة المعلومات , وهي مرتبطة بمختلف الحواس ووظيفتها للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة مدة قصيرة جداً تكفي لمعالجة أكثر المعلومات , وهناك ذاكرة حسية منفصلة لكل من الحواس الخمس ولكن يبدو أن جميعها تعمل بالطريقة نفسها (shiffrin , 1971 , P.82-90) .

وقد حظي موضوع الذاكرة بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس في مختلف الثقافات والعصور , لأن الذاكرة تودي دوراً مهماً في مختلف مجالات السلوك الإنساني وهي من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويعتمد عليها الكثير من العمليات مثل الإدراك والوعي والتعلم والتفكير وحل المشكلات (نيسر , 1978 ، ص23) .

ويشير كل من (Anderson , 1995) و(Sternberg , 2003) إلى ثلاثة أنماط من الذاكرة هي الذاكرة الحسية , الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة الطويلة . وفي هذا الصدد يشير أندرسون تحت عنوان " صعود وسقوط " نظرية الذاكرة القصيرة , إلى أن مفهوم الذاكرة العاملة أصبح بمثابة المفهوم الأكثر قبولاً من مفهوم الذاكرة القصيرة بخصائصها التقليدية ونظراً لتداخل وتعدد التقسيمات للذاكرة في إثناء معالجتها وتخزينها للمعلومات يمكن أن ندرج الأنواع التالية ووفق الترتيب التالي :

أ- **الذاكرة الحسية :** تعد الذاكرة الحسية المرحلة الأولى في نسق التذكر عند الكائن البشري حيث يتم تخزين المعلومات الحسية , هذه المعلومات الواردة عن طريق الحواس الخمسة , تتميز هذه الذاكرة ببقاء المنبه بعد انتهاء عملية التنبيه , وتسمح هذه الذاكرة بنقل نحو (4-5) وحدات معرفية في الوقت الواحد علماً أن هذه الوحدة قد تكون كلمة أو حرف أو جملة , وتخزن المعلومة لفترة لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي كما إنها لا تقوم بأي معالجات (كوكز , 2011 ، ص43).

هـ- نظرية كارل (1982):

قدمت كارل نظرية في معالجة المعلومات , أشارت فيها إلى مجموعة من العناصر الأساسية , توصلت فيها إلى أنموذج أو سياق نظري من خلال تحليل نظري منطقي لعمليات الأداء والمهام المعرفية التي يقوم بها الإنسان في معالجة للمعلومات , وتفترض هذه العمليات يمكن أن لا تغطي كل العمليات المعرفية الابتدائية , التي تشمل أداء الفرد للمهمة المعرفية , وإنها تفسير يمكن أن يغطي العمليات , كما أن هذه العمليات ليست

مستقلة عن بعضها البعض , ولكنها مختلفة , ويساعد هذا الاختلاف على تحليل معالجة المعلومات , وتشير كارل إلى أن أسهل المهمات تحتاج إلى سلسلة طويلة ومعقدة من عناصر معالجة المعلومات (كارل , 1982 ، ص67) . وهذه العناصر هي :

1. **المراقبة (monitoring)** : وهي العملية التي تتضمن موقفاً معرفياً , وهي عملية تحديد الميل التي تقود عمل العمليات الأخرى خلال أداء المهمة بشكل أفضل , وهي عملية إدراك المتعلم لما يريد أن يفعل ومعرفة نتائج معالجته وأدائه .

2. **الانتباه (attention)** : وهي العملية التي من خلالها ملاحظة الفرد لنوع المثيرات وعددها التي ينتقيها إثناء أداء المهمة , وذلك بسبب فيض المعلومات التي تتلقاها من قبل أنظمتنا الحسية لذلك توجب وجود تنقية واختيار مصادر المعلومات المختلفة , كما أن الانتباه يشكل حقيقة الإطار المركزي للإدراك النفسي .

3. **الفهم (apprehension)** : وهو العملية التي تستخدم في تسجيل المثيرات في المسجل الحسي .

4. **التكامل الإدراكي (perceptual integration)** : وهو عملية إدراك المثيرات , أو تحصيل الإغلاق الإدراكي للمثيرات ومطابقتها مع أية تمثيلات سابقة مختزنة في الذاكرة .

5. **الترميز (ecoding)** : وهي عملية تشكيل تمثيلات ذهنية للمثيرات لغرض تفسيرها , اعتماداً على مكوناتها وصفاتها وترابطها , كما هي شكل المعلومات التي يتم بها خزنها وتمثيلها واسترجاعها .

6. **المقارنة (comparison)** : تستخدم هذه العملية لتحديد فيما إذا كانت المثيرات متشابهة إنها على الأقل من نفس الصنف .

7. **تكوين تمثيلي إدماجي :** وتستخدم هذه العملية للوصول إلى تمثيل جديد في الذاكرة , بواسطة ربطه بالتمثيلات الموجودة مسبقاً لدى الفرد .

8. **استرجاع التمثيل المدمج :** وتستخدم هذه العملية في إيجاد تمثيل محدد في الذاكرة , وترابطه مع تمثيل آخر على أساس بعض القواعد من الترابط .

9. **التحويل (Transformation) :** وتستخدم هذه العملية لتحويل أو تغير التمثيل الذهني على أساس مخطط سابقاً .

10. **تنفيذ الاستجابة (Response Exaction) :** وتستخدم هذه العملية لتعمل مع بعض التمثيلات الذهنية للوصول إلى استجابة ظاهرة أو مخفية (الربيعي , 2004 , ص34) .

و- نظرية براون (1978) :

قسمت هذه النظرية (1978) العمليات المعرفية الأساسية على نوعين هما :

1. العمليات ما وراء المعرفية Metacognitive Processes :

وهي عبارة عن مهارات تنفيذية تستخدم لضبط وتوجيه عملية معالجة المعلومات لدى الفرد أي أنها وظائف للتحكم التنفيذي في توجيه الإدراك والانتباه واختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة وحل المشكلات ومراقبة نجاح الاستراتيجيات .

2. العمليات المعرفية Cognitive Processes :

وهي عبارة عن مهارات تستخدم في توظيف الاستراتيجيات التنفيذية في العمل على أداء مهام المعالجة .

وقد حددت نظرية براون Brown خمس عمليات ما وراء المعرفية لها أهمية خاصة في نظام معالجة المعلومات وهي :

أ- **التخطـيط (Planning)** : وهـي خطـوة البـدء بالتنفيـذ وذلـك بعـد أن تـم تحديـد الإسـتراتيجية المعينـة وهـذا المفهـوم يعبـر عـن تمييـز العلاقـة بـين المعالجـة المعرفيـة والقدرة على التخطيط تؤثر على المعلومات والسيطرة على معالجتها بمعنى أن ضبط السيطرة هي التي تصنع وتنظم الخطة اللازمة لترميز المعلومات ونقلها وترجمتها وترميز الذاكرة وإنتاج الاستجابة .

ب- **المراقبـة (Monitoring)** : وهـي العمليـة التـي يكشـف مـن خلالهـا فاعليـة خطـوات الفرد في تنفيذ الإستراتيجية لأجل أن تتحسن نوعية وكمية الإنتاج في فاعليات معالجة المعلومات لابد من مراقبة ذاتية من قبل المتعلم فيجب أن يدرك المتعلم ما يفعله ومدى الاختلاف بينه وبين الآخرين .

ج- **الاختبـار (Testing)** : هذه العملية تعني اختبار وتفحص الاستراتيجيات في أثناء أدائها .

د- **المراجعـة (Revising)** : وتعنـي الاسـتخدام المسـتمر لإسـتراتيجية الفرد كلمـا دعـت الحاجة إلى ذلك .

هـ- **التقييم (Evaluation)** : وهـي عمليـة تقييم الاستجابة المستخدمة من قبل الفرد ، وذلك من أجل تحديد فاعليتها وإن العمليات ما وراء المعرفية هي تلك العمليات التي تشـبه إلـى حـد كبيـر تلـك المسـتخدمة فـي تقـدير العمليـات المعرفيـة المناسـبة لحـل المشكلات .

ز- **نظرية ستيرنبرغ (1985) :**

طـــرح ســـتيرنبرغ (1985) Strnberg نظامـــاً معرفيـــاً يتكـــون مـــن ثلاثـــة عناصر أساسية وتتألف هذه العناصر من مفردات فرعية وهي كما يأتي :

1. ما وراء العناصر Components – Meta :

وهـــي عمليـــة ضـــبط وتحكـــم تســـتخدم فـــي تنفيـــذ وظيفـــة التخطـــيط ومراقبـــة الأداء مـــن خـــلال إســـتراتيجية تقيـــيم أداء الفـــرد للمهمـــة التعليميـــة وتعـــد عمليـــات مـــا وراء العناصـــر مشـــابهة تمامـــاً لعمليـــات مـــا وراء المعرفـــة فـــي نظريـــة بـــراون Prown وهـــذه تمثـــل العمليـــة الأساســـية لفهـــم المهمـــة التعليميـــة ، أو تنفيـــذها مـــن خـــلال فهمهـــا واستيعابها .

2. عناصر الأداء Performance Components :

وهي عمليـــات دنيـــا تستخدم في تنفيذ الاستجابة المختلفة عند أداء المهمة

وهذه العناصر تتضمن :

أ- الاستدلال Inferring :

وتعنـــي اســـتدلال العلاقـــة بـــين مثيـــرين متشـــابهين مـــن ناحيـــة معينـــة ومختلفـــين فـــي أخرى .

ب- الترميز Encoding :

وتعنـــي إعطـــاء صـــيغة وصـــورة رمزيـــة لطبيعـــة المثيـــر المســـتدخل ليعطـــي صـــورة متوافقـــة الخبـــرات المرمـــزة الأخـــرى وتطبيـــق العلاقـــات الاســـتدلالية الســـابقة فـــي المواقـــف الجديدة .

3. عناصر اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition components :

وهي عملية تعلم واكتساب المعلومات الجديدة وخزنها في الذاكرة ويرى ستيرنبرغ Stenberg بأن هناك عناصر تشكل أهمية كبيرة في التعلم واكتساب المعرفة وهي كما يأتي :

أ- الترميز الانتقائي Selecting Encoding :

وهي عملية عزل المعلومات الجديدة المستدخلة إلى الذاكرة ولها علاقة بموضوع محدد عن المفاهيم والمفردات غير المرتبطة به على وفق تحقيق هدف معين في الموقف التعليمي .

ب- التجميع الاختياري Selective Combination :

وهي عملية تجميع المعلومات المرمزة اختيارياً على وفق أسلوب يزيد من تماسكها وترابطها داخلياً .

ج- المقارنة الاختيارية Selective Comparison :

وهي عملية ربط منطقي بين الخبرات والمعلومات المرمزة سابقة في الذاكرة مع المعلومات المرمزة حديثاً ، وذلك لزيادة ارتباطها واندماجها بالبناء المعرفي الجديد أو البناء المعرفي المشكل سابقاً (البدران ، 2000 ، 36-37).

ومن أجل أن يعطي ستيربيرغ Sternberg توضيحياً وافياً لمفهومه النظري حدد عناصر أساسية لفهم الفروق الفردية في معالجة المعلومات وهي:

1. العناصر Components :

وتعني قدرة بعض الأفراد المتعلمين على استخدام هذه العناصر بفاعلية أكثر من استخدام غيرهم لها وتوظيفها في أساليب معالجة المعلومات .

2. تجميع العناصر Combination Components :

وتعني توفير إمكانية استخدام بعض الأفراد وخاصة تجميع العناصر بصيغ وأشكال مختلفة عن الآخرين وبينما يقوم آخرون بإيجاد أساليب تجميعية أخرى في معالجة المعلومات .

3. ترتيب معالجة العناصر Order of the components processing :

وتعني الفروق الفردية في إمكانية استخدام الفرد لنموذج أسلوب تتابعي بالوقت الآخر يقوم آخرون باستخدام أساليب أخرى مختلفة في السير لحل مشكلة معينة والوصول لتحقيق الأهداف .

4. أسلوب العناصر Model of components processing :

وتعني قدرة بعض الأفراد المتعلمين في استخدام طريقة أو مجموعة طرائق في معالجة العناصر المختلفة عن أسلوب الأفراد الآخرين كأن يستخدموا طريقة مختصرة أو مطولة في الوقت ذاته ويستخدم آخرون أسلوباً مباشراً في المعالجة .

5. زمن العنصر ودقته Components time of Accuracy :

ويعني هذا المصدر عمليات تنفيذ الأفراد وفق قابلياتهم في إنجاز الأداء للمهمة التعليمية من خلال عوامل الزمن والدقة والإنجاز .

6. التمثيل الذهني Mental Representation :

إن القصد من هذا المصدر هو توفر إمكانية الاختلاف بين الأفراد في طريقة تمثيلهم للمعلومات في بنائهم العقلي ، إذ تتوفر لدى الفرد إمكانية حل مشكلة لغوياً في حين يقوم آخر بتمثيلها رمزياً خيالياً أو اسقاطياً (قطامي ، 1990 ، ص640) .

ب- **الـذاكرة قصـيرة المـدى** : الـذاكرة قصـيرة المـدى هـي مركـز الـوعي الشـعور عنـد الإنسـان , فـالوعي نكـون علـى وعـي بمعلومـات أو تجـارب أو أفكـار معينـة لابـد مـن استجلابها من الذاكرة الحسية أو من الذاكرة طويلة المدى .

ويؤكد (اثكسون وشفرين) إن هذه المعلومات يتم فقدانها في مدة زمنية تتراوح بين (15-30) ثانية (قطامي , 2000 , ص315) .

وتعد الذاكرة قصيرة المدى مرادفة للذاكرة العاملة (Working Memory) ولها ثلاث وظائف هي :

أ- التخزين المؤقت لكمية محدودة من المادة المراد تعلمها .

ب- تحويل الخبرات والمعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى .

ج- استرجاع الخبرات والبيانات والمعلومات من الذاكرة طويلة المدى , والمواد أن توفرت في مجال الشعور فإنها لا تتطلب فترة زمنية طويلة عند استعادتها , وتبقى مكونات هذه الذاكرة طالما أن المتعلم بحاجة إليها ويقوم باستخدامها (السيد , 1990 , ص306) .

ج- **الذاكرة طويلة المدى** : يتم استدعاء عدد كبير من المعلومات لمدة زمنية طويلة تمتد من الساعات إلى السنوات , وتشير الدراسات إلى أن الأفراد يختزنون في ذاكرتهم طويلة المدى الصور الحية بطريقة تختلف عن اختزان الكلمات المقروءة والمسموعة , إذ استطاع أفراد الدراسة أن يميزوا بوضوح 90% من بين ألف صورة حية , على حين ميزوا فقط 62% من بين ألف كلمة مكتوبة (السيد , 2000 , ص312) .

فالمعلومات إذن أو المدخلات تدخل على شكل صور أو أشياء محسوسة يكونها الذهن , ويضيف بعض الإضافات على المدخل حتى تكون هناك قابلية للمعالجة بسيطة , وتم تحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى , ويقوم المتعلم بعملية التسميع أو التدريب حتى

يتسنى له نقلها إلى مستوى أعمق من عمليات التذكر ويضيف عليها معالجة ذهنية أعمق من المرحلة السابقة . بقاء لمدة أطول بالتسميع .

وينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات (Information Processing) إلى المكونات الرئيسة للنظام المعرفي الانتباه , والإدراك , والذاكرة , على أنها تصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة , كما أنه من الصعوبة إلى حد كبير فصل هذه العمليات عن بعضها , لأن بعضها يعتمد على بعضها الآخر , أما ما يحدث في تناول كل عملية على حده , فهو فقط من أجل الدراسة الدقيقة بهدف الكشف عما تتضمنه كل عملية من نشاط مميز يعتمد في الغالب على نشاط العمليات الأخرى (الشرقاوي , 1992 , ص9) .

لهذا يعد من الأوائل الذين أدركوا وجود فروق فردية بين الأفراد من حيث قابلياتهم العقلية .

مناقشة النظريات السابقة :

عرض الباحث عدداً من النظريات المعرفية ومنها نظرية اوزبل في التعلم التي تؤكد على ضرورة استخدام إستراتيجية التعلم الاستكشافي من خلال إعطاء الأفراد مسألة يوجد نقص في أحد جوانبها ومن خلال ذلك تثير ردود فعل الأفراد لاكتشاف هذا النقض , ومن ثم بعدها نظرية برونر في التعلم والتي أكدت على استخدام إستراتيجية التعلم الكشفي , وبعدها نظرية كانيه في التعلم والتي أكدت فيها على ما يمتلكه الفرد من المعلومات والتراكم المعرفي له , ثم بدأ الباحث باستعراض نظرية معالجة المعلومات بشكل مفصل بوصفها الأساس الأول والنظرية التي يقوم عليها البحث الحالي, لأنها تشرح بوضوح كبير العملية العقلية الداخلية التي يقوم بها الفرد مثلت ذلك بما يحدث في جهاز الكومبيوتر من

ترجمة المعلومات الداخلة إليه وأيضاً اعتمد الباحث على نظرية معالجة المعلومات إذ قدمت نظرية معالجة المعلومات من التكتيكات والإستراتيجيات التي تساعد الطلبة لكي يصبحوا متعلمين إستراتيجيين وبعد ذلك تناول الباحث بعض النماذج المتبعة بتصنيف إستراتيجيات الاستذكار , فإن أنموذج (بارس Paris) لم يشرح بوضوح وبدقة إلى المكونات الخاصة بأنواع استراتيجيات الاستذكار في الفئات الثلاثة التي حددها , أما نموذج ونستين (Weinstein) فكان يمتاز بالوضوح والتفصيل والتحديد إذ صنف في أنموذجه إستراتيجيات الاستذكار إلى ثمان فئات وحدد لكل فئة مكوناتها الأساسية , أما أنموذج ماير (Myer) كان تطويراً وتعديلاً لأنموذج وينستين وكان الاقتباس واضحاً على هذا الأنموذج , وترتكز هذه الدراسة على أنموذج وينستين (Weinstien , 1988) وذلك لأن هذا النموذج يأخذ في الحسبان أهم ما توصلت إليه الدراسات الحديثة في استراتيجيات من حيث التركيز على المظاهر المعرفية , وما وراء المعرفة والوجدانية للمتعلم , كما أن هذا الأنموذج يركز على طبيعة المهام التعليمية والتفاعل بين تلك المظاهر وتلك المهام وكذلك لأن الأداة التي اعتمدها الباحث في بحثه والتي أعدها (الربيعي , 2004) تعتمد في صيغتها على هذا النموذج ويتبنى الباحث تعريف وينستين كتعريف نظري وذلك لأنه تعريف دقيق وواضح ومحدد بشكل جيد .

سادساً – دراسات سابقة :

سيتم عرض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتصنف إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية ومن ثم سيتم مناقشتها .

اولا: دراسات عربية :

1. دراسة خزام وعيسان (1994) :

استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلبة الجامعيين .

أجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان وهدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعلمية التي يوظفها الطلاب الجامعيون في دراستهم في ضوء متغير (الجنس , التخصص ,

والانـدماج الأكـاديمي) وشـملت عينـة الدراسـة (234) طالبـاً وطالبـة فـي مختلـف التخصصـات الأدبيـة والعلميـة بجامعـة السـلطان قـابوس , واسـتعان الباحثـان باسـتبانة إستراتيجية التعلم للطلاب الجامعيين في ضوء تصنيف (weinstien , 1988) استراتيجيات التعلم في أنموذجه لتحقيق أهداف البحث كما تم استخدام معامل ألفا لثبات الاستبانة وصدقها والنسبة المئوية والمتوسطات ومعامل الارتباط كوسائل إحصائية , ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث , تشابه استراتيجيات التعلم بين الذكور والإناث , نواحي التشابه في استراتيجيات تعلم بين التخصصات أكبر من نواحي الاختلاف , نواحي التشابه والاختلاف متساوية بين الطلبة الجدد والذين على وشك التخرج (خزام , عيسان ، 1994 ص323-356) .

2. دراسة باعباد ومرعي (1995) :

تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة .

أجريت هذه الدراسة في صنعاء وترمي إلى الكشف عن عادات طلبة كلية التربية لجامعة صنعاء من خلال تقييم لاستراتيجيات تعلمهم لعدد من المقررات وتقييم هذه الاستراتيجيات المعرفية (العقلية) للتعلم واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم وشملت عينة الدراسة (206) طالب واقتصر التعلم على مادتي اللغة الانكليزية والتاريخ , واستعان الباحثان بأداة معدة سلفاً من قبل أحد مراكز البحوث الوطنية لتحسين التعليم والتعلم في المرحلة الجامعية الأمريكية , وانتهت الدراسة ببعض التوصيات أهمها : اعتماد قائمة استراتيجيات التعلم فاعلة لأي مقرر جامعي , تدريسي مقرر لكل طلبة الجامعة باسم (استراتيجيات التعلم) (باعباد , ومرعي , 1995 ، ص199-227) .

3. دراسة الشناوي (1998) :

علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق .

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرق العمل) والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل وفقاً لمتغير الجنس , تألفت عينة الدراسة من (67) طالبا و(83) طالبة من طلاب كلية التربية بتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة على العينة وباستخدام المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط كوسائل إحصائية أظهر التحليل الإحصائي للبيانات وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل وكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وأنه توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار ولا توجد فروق بينهما في الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي (الشناوي , 1998 ، ص32) .

4. دراسة أديبي (2001) :

قدرات التفكير الابتكار في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي .

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التفكير الابتكاري بعادات الاستذكار وقلق الاختبار تبع لمتغير الجنس والمرحلة تألفت عينة الدراسة من (227) طالباً وطالبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بدولة البحرين , ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث مقياس عادات الاستذكار لجابر والشيخ (1978) واختبار القدرة على التفكير الابتكاري وقائمة قلق الاختبار واستخدام الباحث تحليل التباين ومعامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي كوسائل إحصائية لتحليل البيانات , أظهرت نتائج تحليل البيانات أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً بين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة , الأصالة , القدرة الابتكارية) من جانب ومتغير طرق العمل من جانب آخر , كما وجدت فروق دالة بين مرتقعي الابتكارية في متغير طرق العمل . كما وجد ارتباط موجب دال بين الأصالة والقدرة الابتكارية وعادات الاستذكار في الاتجاه الدراسي العام بينما لا توجد ارتباطات دالة بين قدرات التفكير الابتكاري والرضا عن المعلم . وعدم وجود فروق بين طلاب مرحلتي التعليم

الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار واتجاهاته وظهر أن هناك فروقاً بين البنين والبنات في عادات الاستذكار ولصالح البنات في طرق العمل وعادات الاستذكار واتجاهات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام (أديبي , 2001 ، ص82-115) .

5. دراسة الجراح (2009) :

هذه الدراسة بعنوان ((**ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي**)) .

هدفت الدراسة للكشف عن مستويات ما وراء الذاكرة (المهمة والإستراتيجية والقلق والتحصيل والكفاءة والتغير والتحكم) وإلى الكشف عما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب وتحصيله الدراسي وقلق الاختبار لديه , تكونت عينة الدراسة من (463) طالباً وطالبة بواقع (176) ذكراً و(287) أنثى من طلبة جامعة اليرموك , ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس ما وراء الذاكرة الذي أعده ديكسون وهيليتش وهيرتزوج عام (1989) بعد تكييفه على البيئة الأردنية , وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مكونات التحكم والتحصيل والمهمة جاءت بمستوى مرتفع , وإن مكونات الإستراتيجية والقلق والكفاءة والتغير جاءت بمستوى متوسط . كما تبين أن الإناث تتفوق على الذكور مكونات الإستراتيجية والقلق والتحكم , وإن مكون المهمة والإستراتيجية والتحصيل والتحكم , وإن مكون المهمة والإستراتيجية والتحصيل والتحكم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ولصالح ذوي التحصيل الأعلى باستمرار . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف مستوى مكونات التغير والقلق والتحصيل باختلاف مستوى قلق الاختبار (الجراح , 2009 ، ص27).

6. دراسة بشارة , العطيات (2010) :

هذه الدراسة بعنوان ((**أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة الجامعة**)) .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين . وللكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة , أو المعدل التراكمي , أو التفاعل بينهما , تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال ممن سجلوا في قسم علم النفس , والموزعين عشوائياً إلى المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالباً وطالبة والمجموعة الثانية تجريبية 30) طالباً وطالبة والمجموعة الثالثة تجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة وتم تعويض المجموعة الثانية إلى مقدار كبير من المعلومات عن ما وراء الذاكرة واستخدم الباحث مقياس ترويز وريش تعريب معاوية أبو غزال (2007) أظهرت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاث (الرضا عن الذاكرة , والقدرة , والاستراتيجيات) يعزى إلى المجموعة في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية يعزى إلى المعدل التراكمي أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي (بشارة , 2010 ، ص693).

7- دراسة سيلمان الخضر ي وانور ورياض(1993)

العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل والذكاء ودافعية التعلم وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة الاعدادية قوامها(159) طالبا بالصف الثاني من المرحلة الاعدادية بمدينة الدوحة بقطر. بهدف التعرف على مهارات التعلم والاستذكار التي يتقنها هؤلاء الطلاب ومعرفة مستويات ومكونات دافعية التعلم. وبتطبيق قائمة مهارات التعلم والاستذكار ومقياس دافعية التعلم واختيار القدرات العقلية الاولية , توصلت الدراسة الى انه يوجد ارتباط دال بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم بالتحصيل الاكاديمية, كما وجد تأثير دال للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل. كما ان متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير حوالي 84,1 % من تباين التحصيل الاكاديمي.

8- دراسة الربيعي 2002

ترمي هذه الدراسة الى معرفة استراتيجيات التعلم لدى الطلبة المتميزين واقرانهم من العاديين في المرحلة الاعدادية لغرض التعرض قيما اذا كان الطلبة المتميزين يختلفون في نوعية استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها. وقد بلغ حجم عينة البحث_(500) من الطلبة وبواقع 250 ذكور و250 اناث ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة, ان مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة غير المتميزين غير دال احصائيا . أي ان الطلبة المتميزين يتمتعون بالتخطيط في دراستهم للمقررات الدراسية وان مستوى استراتيجيات الاستذكار لدى الطلبة غير المتميزين غير دال. أي ان الطلبة غير المتميزين يتسمون بضعف استخدامهم لستراتيجيات التعلم في دراستهم للمقررات الدراسية المقدمة لهم لذا فقد استنتج الباحث الدور والعلاقة القوية (منطقيا) بين استخدام الطالب لستراتيجيات التعلم وبن تحقيقه تحصيلا جيدا. فان استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات يشير الى توافر دافعية جيدة لدى الطلاب.

ثانيا:-الدراسات الأجنبية :

1. دراسة (فاندار ويشوزن , واي – أم روتنباخ , 1997) :

(Van – der – westhuizen – rautenbach , 1997) :

(The teaching of higher – order thinking skill to gifted pupils of elementary level) .

تدريس مهارات التفكير العالي التنظيم للطلبة الموهوبين في مستوى الابتدائية .

ترمي هذه الدراسة إلى تقديم وحدة تعلم تحليلات عن مهارة التفكير والتي توضح حاجة الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية لتعلم وتعليم يتصف بالنوعية الجيدة المميزة كذلك أن هذه الدراسة تصف أي محتوى تعلم بالإمكان أن يدل أو يعكس نوعية تعلم

وتعليم (محتوى) مميز ومختلف للطلبة الموهوبين من الصغار وكيف يتم تطبيق إستراتيجيات التعلم من قبل المدرس لغرض تحقيق مستوى تعليم عالي (vander , rutenbach , 1997 , pp1-12) .

2. دراسة (جان , كويلتني – ف , 1998 Gulteny-jone, F,1998) :

اختلافات في مدى الإفادة من استخدام الإستراتيجية : ما هو جيد بالنسبة لي قد يكون ممتاز بالنسبة لك .

ترمي هذه الدراسة إلى المقارنة بين المتميزين علمياً والطلبة ذوي معدل انجاز اعتيادي في المرحلة الابتدائية وشملت عينة الدراسة (17) طالباً من المتميزين وذوي معدل انجاز اعتيادي واستعان الباحث بالتساؤلات المرتبة في تحسين استيعاب القراءة لتحقيق أهداف البحث , ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث فقد وجد أن الطلبة (الأطفال الموهوبين) لديهم استرجاع أكبر من الطلبة ذوي مستوى المعرفة الطبيعي , قبل أسبوع واحد وبعد من التدريب بالرغم من تساوي مستوى استخدام الإستراتيجية , وتقترح الدراسة بأن المستوى الأفضل في استخدام الإستراتيجية قد يختلف حسب وظيفة القدرة العقلية للطلبة (Gaulteny – 1998 , pp160-187) .

3. دراسة دي ماري وفيرون (2003)De-Mary&verron) :

تناولت هذه الدراسة السعة الإستراتيجية وما وراء الذاكرة : اختبارات لأنموذج ثلاثي العوامل لنمو الذاكرة .

هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل عاملي لما وراء الذاكرة من أجل اختبار دقة أنموذج ثلاثي الأبعاد للمنبئات شائعة الاستخدام للذاكرة , وقد استخدم هذا الأنموذج الذي اعتمد على نظريات تقليدية أكثر من بنية لما وراء الذاكرة والاستراتيجيات والسعة من أجل تحديد العلاقات بين التقييمات المتعددة لها ووضعها في نموذج , وقد اشتملت الدراسة على عينة من الأطفال مكونة من (79) طفلاً من الحضانة إلى الصف الثاني الابتدائي تتراوح

أعمارهم من (5-8) سنوات أو أطفال الصف الثالث والرابع وتتراوح أعمارهم (8-11) سنة وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود علاقات دالة بين ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات والسعة ووجود فروق بين الأطفال الأكبر سناً في استخدام ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات حيث كانت غير ثابتة عند الأطفال الأصغر سنا (Ferron , Demarie , 2003 ,) . p1

4. دراسة بانو وكازنياك (2005) :

تجارب ما وراء الذاكرة لدى عينة من المرضى النفسيين .

هدفت الدراسة إلى دراسة ما وراء الذاكرة لدى عينات من المرضى النفسيين وما يمكن أن تقدمه هذه الدراسة من استبصار بالارتباطات العصبية بما وراء الذاكرة وتساعد على فهم الكيفية التي يراقب بها الأفراد الذاكرة وما يستخدمونه من استراتيجيات من أجل استعادة الذكريات عن طريق ملاحظة كيف أن هذه الاستراتيجيات تتأثر بشكل متباين بأمراض تلف المخ وبالإضافة إلى ذلك فإن فهم عمليات المراقبة الذاتية واستراتيجيات التذكر قد تودي إلى صياغة مجهودات مستهدفة لإعادة التأهيل وقد استخدم مقياس المقابلات المصححة لتوضيح التقرير التأملي واستبيانات الذاكرة المقررة ذاتياً , ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود علاقة بين الإشارات الخاصة بأداء الفص الأمامي للمخ ودقة ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات التذكرية وكذلك توجد متغيرات عديدة تؤثر في ما وراء الذاكرة مثل نوع مهمة الذاكرة مثل المهام اللغوية والمهام الخاصة بالتأمل والرؤية المستقبلية وصياغة مهمة الذاكرة والاستدعاء والتعرف (pannu , kazniak , 2005 , p1) .

مناقشة الدراسات السابقة

اغلب الدراسات السابقة كانت تهدف الى التعرف على استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلبة في المرحلة الاعدادية والمرحلة الجامعية مثل دراسة خزام وعيسان

1993م ودراسة باعباد ومرعي 1995م, وكذلك دراسة الخضري وانور 1993م, والتي هدفت الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والاستذكار ومتغيرات الذكاء والتحصيل والدافعية للتعلم, حيث اظهرت النتائج ان هناك ارتباط دال احصائيا بين استراتيجيات الاستذكار ومتغيرات الذكاء والتحصيل والدافعية للتعلم, واظهرت دراسة الربيعي, 2002م التي تناولت معرفة استراتيجيات التعلم لدى الطلبة المتميزين واقرانهم من العاديين, حيث استنتج من خلالها الباحث العلاقة القوية بين استراتيجيات التعلم وبين تحقيق الطلبة المتميزين تحصيلا جيدا. اما الدراسة الحالية فقد تناولت استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية حيث بينت العلاقة القوية بين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية حيث بلغت درجة الارتباط (0.92) أي ان العلاقة طردية بين المتغيرين.

الفصل الثالث

إجــراءات البحــث

- أولاً : مجتمع البحث .
- ثانياً : عينة البحث .
- ثالثاً : أداتا البحث .

1. الخصائص السايوكومترية لمقياس استراتيجيات الاستذكار .
2. الخصائص السايوكومترية لمقياس الذاكرة ما وراء معرفية .

- رابعاً :تنفيذ الأداتين .
- خامساً : الوسائل الإحصائية .

يتضمن هذا الفصل الاجراءات البحثية والمنهجية التي اعتمدها الباحث لحقيق بحثه والتي اعتمد فيها منهج البحث الوصفي والمتضمن عرض لمجتمع البحث, واسلوب اختيار عينة البحث, واجراءات بناء مقياس استراتيجيات الاستذكار وحساب الصدق والثبات والتمييز واستخدام الوسائل الاحصائية في معالجة بيانات البحث, وسوف يتم استعراض هذه الإجراءات في هذا الفصل .

أولاً – مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى للعام الدراسي (2012–2013) الدراسة الصباحية واستند الباحث في إحصاء مجتمع البحث , إلى شعبة التخطيط والمتابعة جامعة ديالى إذ بلغ مجموع طلبة مجتمع البحث (12605) طلبة موزعين على (12) كلية من كليات جامعة ديالى ويتضح ذلك في الجدول (1) .

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين حسب متغير الجنس

ت	الكليات	ذكر	أنثى	المجموع
1	إدارة واقتصاد	174	88	262
2	تربية أساسية	1250	1692	2942
3	تربية رياضية	781	238	1019
4	التربية للعلوم الإنسانية	1138	1968	3106
5	القانون	648	476	1124
6	الزراعة	232	258	490
7	علوم القرآن	105	167	272
8	الطب البيطري	96	122	218
9	العلوم	384	677	1061
10	التربية للعلوم الصرفة	323	604	927

11	الطب	99	178	277
12	الهندسة	353	554	907
	المجموع الكلي	5583	7022	12605

ثانياً – عينة البحث :

اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية ، إذ تم اختيار (4) كليات من بين (12) كلية ، وشكلت نسبة (3%) من مجموع الكليات ، ثم اختير أفراد العينة الأساسية وعددهم (400) طالب وطالبة من تلك الكليات بواقع (4%) من مجموع طلبة مجتمع البحث ، وتعد هذه العينة ممثلة لمجتمع البحث ، جدول (2) .

جدول (2)

توزيع طلبة عينة البحث*

ت	اسم الكلية	ذكور	إناث
1	الهندسة	50	50
2	العلوم	50	50
3	التربية للعلوم الإنسانية	50	50
4	التربية الأساسية	50	50
	المجموع	400	

ثالثاً – أداتا البحث :

1. مقياس استراتيجيات الاستذكار :

وللتحقق من أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس لإستراتيجيات الاستذكار ، وأتخذ أنموذج (Weinstien) بعدّه صورةً مرجعية في تحديد أنماط وفئات استراتيجيات الاستذكار وفئاتها ، ويتكون الأنموذج من ثلاثة أنماط هي نمط

الاستراتيجيات المعرفية (الذي يتكون من ست فئات) , ونمط الإستراتيجيات ما وراء المعرفة (ويتكون من فئة واحدة) ، ونمط الإستراتيجيات الوجدانية (ويتكون من فئة واحدة أيضاً) .

أ- **التخطيط لبناء المقياس :**

الأداة الأولى : مقياس استراتيجيات الاستذكار لدى طلبة الجامعة من أجل التحقق من أهداف البحث الحالي ، قام الباحث ببناء مقياس لاستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة الجامعة ، على وفق الخطوات الآتية :

1. التعريف النظري لاستراتيجيات التعلم والاستذكار.
2. صياغة فقرات المقياس : قام الباحث بصياغة (48) فقرة للمقياس من خلال اطلاعه على عدد من المقاييس ذات العلاقة باستراتيجيات التعلم والاستذكار ومن أهمها :

أ- مقياس أساليب التعلم لـ (سكيمك , 1977) يتكون هذا المقياس من (62) فقرة موزعة على أربع فئات هي : أسلوب المعالجة المعمقة وتتكون من (18) فقرة ، وأسلوب الدراسة المنهجية وتتكون من (23) فقرة ، والاحتفاظ بالحقائق العلمية ويتكون من (7) فقرات ، وأسلوب المعالجة الموسعة ويتكون من (14) فقرة ، وقد وضع لكل فقرة بديلين هما (تنطبق علي ، لا تنطبق علي) (Schmeck , et.al , 1977 , P.413) .

ب- مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لـ (موسيو , 1989) يتكون هذا المقياس (85) فقرة موزعة على ثلاث فئات هي : الإستراتيجيات الدافعة للتعلم وتتكون من (35) فقرة ، والاستراتيجيات المعرفية وتتكون من (31) فقرة ، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم وتتكون من (19) فقرة ، وكان للمقياس سبعة بدائل(الزوبعي ، 1981 ، ص29) .

ج- مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار لطلبة الاعدادية (الربيعي , 2004) يتكون هذا المقياس من (48) فقرة موزعة على أربعة أنماط هي : النمط الأول استراتيجيات معرفية وتتكون من (6) فئات , والنمط الثاني استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتكون من فئة (1) واحدة , والنمط الثالث استراتيجيات وجدانية اجتماعية وتتكون من فئة (1) واحدة , والنمط الرابع استراتيجيات فيزيقية وتتكون من فئة (1) واحدة كما حدد الباحث خمسة بدائل وخمسة أوزان هي : دائماً , غالباً , أحياناً , نادراً , أبداً , والأوزان هي 1 , 2 , 3 , 4 , 5) .

ولكي يتم تحديد أنماط استراتيجيات التعلم وفئاته : أتخذ الباحث أنموذج (Weinstein , 1988) ، بوصفه صورة مرجعية في تحديد أنماط استراتيجيات التعلم والاستذكار وفئاته ، ويتكون الأنموذج من ثلاثة أنماط هي نمط الاستراتيجيات المعرفية ويتكون من ست فئات ، ونمط الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ويتكون من فئة واحدة ، ونمط الاستراتيجيات الوجدانية ويتكون من فئة واحدة ، وبعد أن تم تحديد فئات استراتيجيات التعلم والاستذكار بناءً على الدراسات والخطوات السابقة ، تم صياغة (48) فقرة بما يغطي جميع فئات استراتيجيات التعلم والاستذكار الجدول (3) .

جدول (3)

فئات استراتيجيات الاستذكار وعدد الفقرات

الفئات	الاستراتيجيات	عدد الفقرات
الأولى	التسميع لأداء مهام تعلم أساسية	6
الثانية	التسميع لأداء مهام تعلم مركبة	6
الثالثة	التوضيح لأداء مهام تعلم أساسية	6
الرابعة	التوضيح لأداء مهام تعلم مركبة	6
الخامسة	التنظيم لأداء مهام تعلم أساسية	6

السادسة	التنظيم لأداء مهام تعلم مركبة	6
السابعة	التحكم في الاستيعاب	6
الثامنة	الإستراتيجيات الوجدانية	6

ب- صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للفئات :

لغرض التأكد من صلاحية فقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار ، عرضت الصورة الأولية للأداة والبالغ عددها (48) فقرة على (16) محكماً من الأساتذة المختصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (3) لإبداء آرائهم حول صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ، في ضوء التعريف النظري الذي وضعه الباحث لمقياس استراتيجيات الاستذكار ، إذ وضع أمام الفقرات ثلاثة حقول (صالحة ، غير صالحة , التعديل) ، وبعد تفريغ استجابات المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس ، تم قبول الفقرة التي عدَّها (10-16) محكماً صالحة أي بنسبة اتفاق (62,5%) .

وبعد استبعاد الفقرات غير المناسبة والتي لم تحصل على نسبة القبول المطلوبة، يتكون المقياس من (42) فقرة تمثل (8) فئات لاستراتيجيات الاستذكار جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

فقرات مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار موزعة على فئاته

فئات استراتيجيات الاستذكار	الفقـرات	المجموع
الفئة الأولى : استراتيجيات التسميع لمهام تعلم أساسية	1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6	6
الفئة الثانية : استراتيجيات التسميع لمهام تعلم مركبة	7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12	6
الفئة الثالثة : استراتيجيات التوضيح لمهام تعلم أساسية	13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18	6
الفئة الرابعة : استراتيجيات التوضيح لمهام تعلم مركبة	19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23	6

	24 ،	
الفئة الخامسة : استراتيجيات التنظيم لمهام تعلم أساسية	25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30	6
الفئة السادسة : استراتيجيات التنظيم لمهام تعلم مركبة	31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36	6
الفئة السابعة : استراتيجيات التحكم في الاستيعاب	37 ، ، 39 ، 40 ، 41 ، 42	6
الفئة الثامنة : استراتيجيات وجدانية	41	0
المجمـوع		43

ج- إعداد تعليمات وتصحيح المقياس :

إن تعليمات المقياس هي بمثابة الدليل في الإجابة على فقراته ، لذا روعي عند أعداد التعليمات أن تكون غير طويلة ، ولزيادة الوضوح ضمنت التعليمات مثالاً يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس ملحق (3) لحث المستجيب على إعطاء إجابات أكثر صراحة ودقة ، ولحساب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات المقياس ، فقد وضعت الدرجات المناسبة لكل الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة التي تم تحديدها في ضوء الدراسات السابقة ، جدول (5) .

جدول (5)

درجات الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة لمقياس ما وراء الذاكرة

بدائل الإجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
وزن الفقرة	5	4	3	2	1

د- الدراسة الاستطلاعية :

طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة ، تم اختيارها عشوائياً من طلبة كلية التربية الأصمعي ، والغرض من هذا التطبيق هو التعرف على وضوح الفقرات والتعليمات ، والوقت اللازم للإجابة ، والكشف عن الفقرات التي تثير بعض التساؤلات ، وقد تبين أن الفقرات والتعليمات مفهومة وواضحة إذ كان الاستفسار عنها قليلاً، أما المدى الزمني للاختبار فقد بلغ(16) دقيقة ، حسبت عن طريق استخدام الوسط الحسابي .

الخصائص السايكومترية لمقياس استراتيجيات الاستذكار :

أ- القوة التمييزية لمقياس استراتيجيات الاستذكار :

إن تحليل الفقرات هو عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار(الزوبعي وآخرون , 1983 , ص74) . ويشير أيبل (Ebel) إلى أن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel , 1972 , p.392) . ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات .

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups :

يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العُليا والدُنيا (Edwards , 1957 , P.152) . وطبقاً لما أشار إليه Kelley (1939) في دراسته الرائدة حول هذا الموضوع ، فإن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا (Upper) والدنيا (Lower) في حالة العينات الكبيرة ذات التوزيعالطبيعي ، هي نسبة (27%) من حجم العينة (Kelley , 1939) ، ويشرح Ebel (1972) الأساس السيكومتري لتفضيل هذه النسبة حسب منظور Kelley بالآتي : (

إن نسبة (27%) تحقق أفضل حل وسط بين هدفين متعارضين ومرغوبين في آنٍ واحد) ، هما :

- الحصول على أقل حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين .
- الحصول على أقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين (Ebel , 1972 , P.385) .

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي اتبع الباحث الخطوات الآتية :

- قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة (ما عدا) عينة البحث الأساسية .
- أعطى الباحث درجة كلية لكل استمارة وحسب مجموع درجات الفقرات .
- رتب الباحث الاستمارات الـ (400) ترتيباً تنازلياً حسب درجاتها من أعلى درجة إلى أوطئ درجة .
- قام الباحث بأخذ نسبة الـ (27%) من استمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (108) استمارة ، و(27%) من استمارات المجموعة الدنيا والبالغ عددها (108) استمارة أي أن عدد الاستمارات أصبح (216) وبذلك يتم فرز مجموعتين بأقل حجم وأقصى تمايز (الزوبعي وآخرون ، 1983) .

واستعمل الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس (Edwards , 1957 , P.153-154)

جدول (6)

القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار بطريقة المجموعتين المتطرفتين

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3,0431	0,999	2,855	0,922	2,674	دالة
2	3,755	0,522	3,211	0,785	7,015	دالة

3	2,911	0,318	3,604	0,716	3,805	دالة
4	3,740	0,555	3,426	0,777	4,141	دالة
5	3,308	0,821	2,660	0,912	6,658	دالة
6	3,891	0,571	3,085	0,756	4,103	دالة
7	3,785	0,442	3,197	0,811	6,088	دالة
8	3,663	0,745	2,790	0,791	7,374	دالة
9	3,783	0,523	3,379	0,732	5,146	دالة
10	3,772	0,475	3,135	0,750	6,341	دالة
11	3,105	1,031	2,513	1,035	5,162	دالة
12	3,551	0,569	3,055	0,858	7,475	دالة
13	3,544	0,600	2,951	0,694	6,479	دالة
14	1,704	0,565	1,185	0,450	1,256	غير دالة *
15	3,567	0,491	2,795	0,834	8,345	دالة
16	3,070	0,944	2,346	0,983	5,820	دالة
17	3,585	0,702	2,920	0,763	6,629	دالة
18	2,445	1,173	1,920	1,040	4,257	دالة
19	3,315	0,845	2,403	0,996	7,882	دالة
20	2,754	1,109	2,650	0,955	3,912	دالة
21	3,777	0,453	3,095	0,829	8,234	دالة
22	3,755	0,446	3,149	0,742	6,897	دالة
23	3,945	0,233	3,459	0,679	8,661	دالة
24	3,721	0,563	2,9188	0,872	5,869	دالة
25	3,177	0,529	2,698	0,851	8,959	دالة
26	2,758	1,102	2,319	0,948	3,890	دالة
27	3,409	0,718	2,658	0,954	6,919	دالة
28	3,705	0,619	3,086	0,938	7,004	دالة

29	3,334	0,766	2,794	0,955	6,643	دالة
30	3,625	0,696	2,711	0,887	9,295	دالة
31	3,575	0,744	2,803	0,762	7,022	دالة
32	2,534	1,058	2,138	0,887	3,528	دالة
33	3,371	0,835	2,804	0,935	5,751	دالة
34	3,686	0,574	3,166	0,836	3,510	دالة
35	3,542	0,713	2,887	0,854	5,686	دالة
36	2,755	1,087	2,383	0,997	3,195	دالة
37	3,651	0,615	3,143	0,786	6,449	دالة
38	3,688	0,549	3,057	0,835	6,023	دالة
39	3,098	1,025	2,479	1,012	5,519	دالة
40	3,842	0,474	3,466	0,708	8,644	دالة
41	3,385	0,655	2,871	0,767	6,524	دالة
42	3,382	0,678	2,822	0,915	5,355	دالة
43	2,917	1,081	2,492	1,039	8,520	دالة

* تم حذف الفقرة (14) كونها غير مميزة لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) . واستقر المقياس على(42) فقرة .

إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية التائية البالغة (. إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية التائية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) باستثناء فقرة واحدة المرقمة (14) غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من القيمة الجدولية . ليبلغ عدد فقرات مقياس (42) فقرة بصورته النهائية والجدول (6) يوضح ذلك) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية

(398) باستثناء فقرة واحدة المرقمة (14) غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من القيمة الجدولية . ليبلغ عدد فقرات مقياس (42) فقرة بصورته النهائية والجدول (6) يوضح ذلك .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يشير ألن (Allen) إلى أن هذا الأسلوب ذو علاقة عالية بأسلوب العينتين المتطرفتين ، فضلاً عن أنه كلما ازداد ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من إمكانية الحصول على مقياس أكثر تجانساً (Allen , 1979 , P.125) .

ولما كان هذا الأسلوب يهتم أساساً بمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله فأنه يعد من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي ، 1998 ، ص51) . ومن المعروف أنه كلما زاد ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي زاد احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانساً وهكذا فأن إيجاد الصدق يساعد على استبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف بالدرجة الكلية للمقياس ولتحقيق صدق الفقرات قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لعينة التحليل البالغة (400) طالب وطالبة إذ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية للمقياس وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين .

جدول (7)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الاستذكار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
1	0,272	6,157	22	0,440	8,691
2	0,365	7,93	23	0,329	8,695
3	0,345	8,432	24	0,213	6,088
4	0,277	6,160	25	0,225	5,724
5	0,217	4,304	26	0,288	7,328
6	0,330	5,461	27	0,296	7,605
7	0,407	9,896	28	0,227	5,726
8	0,274	6,911	29	0,434	9,745
9	0,333	8,694	30	0,292	6,410
10	0,414	9,024	31	0,175	4,342
11	0,342	8,427	32	0,192	4,784
12	0,341	8,958	33	0,389	9,295
13	0,346	9,018	34	0,353	9,192
14	0,265	6,765	35	0,225	5,701
15	0,235	4,019	36	0,344	8,989
16	0,322	6,402	37	0,403	10,702
17	0,233	7,712	38	0,107	2,483
18	0,344	5,548	39	0,366	9,645
19	0,270	5,142	40	0,278	7,106
20	0,322	8,430	41	0,302	7,804
21	0,211	6,157	42	0,230	7,701

* تم حذف الفقرة (14) كونها فقرة غير مميزة .

ب- صدق المقياس Scale Validity :

المقصود بالصدق هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (الضامن ، 2009 ، ص113) . يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية لأنه يتعلق بما يقيسه الاختبار أو المقياس ، والى أي حد ينجح في قياسه وهو موضوع لا يقتصر على عملية القياس وإنما قد يمتد إلى المنهج التجريبي بصفة عامة (أبو حطب ، 1987 ، ص95) . فالاختبار الصادق هو الذي يقيس المفهوم أو الصفة التي وضع من أجل قياسها. وتعددت أساليب حساب الصدق وتقديره فنحصل في بعض الحالات على معامل كمي للصدق وفي حالات أخرى نحصل على تقدير كيفي له (فرج ، 1980 ، ص306) . وفيما يأتي عرض لمؤشرات الصدق لمقياس استراتيجيات الاستذكار :

1. الصدق الظاهري (Face Validity) :

ويشير مصطلح الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس الاختبار ما يفترض قياسه (الضامن ، 2009 ، ص113) . إن من مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أن يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار على أن هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه اعتمد الباحث على حكم الخبراء (عيدان ، 1996 ، ص200) . ويتحقق الصدق الظاهري للمقياس كما هو مستعمل في هذا البحث عن طريق عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات في قياس المفهوم وهو يستهدف معرفة مدى تمثيل محتوى الاختبار أو المقياس للظاهرة المقاسة ويعبر عن التحليل المنظم للمحتوى الحقيقي للمقياس (Maloney , 1976 , P.67) . من خلال فحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً منتظماً وتحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميزان السلوك الذي يقيسه (أبو حطب ، 1987 ، ص95) . وفي هذا الصدد يشير

أيبل (Ebel) إلى إن أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebel , 1972 , P.79) . وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس استراتيجيات الاستذكار من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين والإفادة من آرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس .

ج- الثبات :

يعد الثبات من الحقائق المهمة للمقياس وهو يعني دقة المقياس في القياس والملاحظة (الجنابي ، 1998 ، ص114) . إذ يشير مصطلح الثبات إلى الاستقرار في إجراءات أداة القياس فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتيجة نفسها إذا طبق على نفس الأفراد تحت الشروط أو الظروف نفسها (Baron , 1980 , P.418) . ولغرض تحقيق هذا الإجراء للمقياس الحالي فقد تم حساب الثبات بثلاث طرق :

1. **طريقة إعادة الاختبار** : وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون هو (0,89) على عينة متكونة من (50) طالبة وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس .
2. **معامل ألفا للاتساق الداخلي** : وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وهذا يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في الاختبار ، (Nunnally , 1978 , P.320) . وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,82) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .
3. **مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية :**

أ- ترجمة المقياس :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة اعتمد الباحث على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية وهو من إعداد ترويير وريتش ويتكون المقياس من (57) فقرة ذات تدرج

خماسي (troyer & rich , 2002) (دائماً , غالباً , أحياناً , نادراً , أبداً) موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس ثلاث مهارات رئيسية لما وراء الذاكرة هي : مهارة الرضا عن الذاكرة من (1–18) ومهارة تقدير قدرة الذاكرة من (1–20) ومهارة اختيار الإستراتيجية المناسبة من (1–19) وقد اتبع الباحث إجراءات عدة لغرض التثبت من مدى صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة العراقية وعلى النحو الآتي :

1. ترجم المقياس إلى اللغة العربية من قبل متخصصين باللغة الانكليزية (ملحق/4) .
2. لغرض التثبت من صدق الترجمة ؛ ترجم النص من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية (ملحق/4) ومن ثم عرض النصين باللغة الانكليزية أحدهما (يمثل النص الأصلي للمقياس) (ملحق/11) والآخر يمثل النص المترجم من العربية وإلى الانكليزية على متخصص باللغة الانكليزية (ملحق/12) للمقارنة بينهما للتثبت من دقة الترجمة .
3. عرض المقياس باللغة العربية على متخصص بطرائق اللغة العربية لغرض التثبت من سلامتها اللغوية .
4. للتثبت من التحليل المنطقي لفقرات المقياس فقد اعتمد الباحث على الصدق الظاهري .

جدول (8)

عدد الخبراء والنسبة المئوية لصلاحيات الفقرات حسب كل مجال لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية

المجال	أرقام الفقرات	عددها	الموافقون		المعرضون	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مهارة الرضا عن الذاكرة	17,16,14,13, 12,11,10,9,8 ,7 6,5,4,3,2,1	16	16	%100	–	–
	15	1	15	93,75	1	6,25
	18	1	13	81,25	3	18,75

جدول (9)

عدد الخبراء والنسبة المئوية لصلاحية الفقرات حسب كل مجال لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية

المجال	أرقام الفقرات	عددها	الموافقون		المعترضون	
			التكرار	النسبة	النسبة	التكرار
مهارة تقدير قدرة الذاكرة	39,38,37,36, 35,34,33,31 30,29,28,27, 26,25,24,23, 22,21,20,19, 32	19 1	16 15	%100 93,75	- 1	
اختيار الإستراتيجية المناسبة	58,55,54,53, 52,51,50.49 ,48,47,46,45 ,44,43,42,41 ,40,56,57	17 1 1	16 14 15	%100 78,5 93,75	- 2 1	- 12,5 6,25

ب- إعداد تعليمات وتصحيح لمقياس الذاكرة ما رواء المعرفية :

إن تعليمات المقياس هي بمثابة الدليل في الإجابة على فقراته ، لذا روعي عند إعداد التعليمات أن تكون غير طويلة ، ولزيادة الوضوح ضمنت التعليمات مثالاً يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس (ملحق/3) لحث المستجيب على إعطاء إجابات أكثر صراحة ودقة ، ولحساب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على

فقرات المقياس ، فقد وضعت الدرجات المناسبة لكل الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة التي تم تحديدها في ضوء الدراسات السابقة ، جدول (11) .

جدول (11)

درجات الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية

بدائل الإجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
وزن الفقرة	5	4	3	2	1

ج- الدراسة الاستطلاعية :

طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة ، تم اختيارها عشوائياً من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية ، والغرض من هذا التطبيق هو التعرف على وضوح الفقرات والتعليمات ، والوقت اللازم للإجابة ، والكشف عن الفقرات التي تثير بعض التساؤلات ، وقد تبين أن الفقرات والتعليمات مفهومة وواضحة إذ كان الاستفسار عنها قليلاً لا يستحق ذكره ، أما مدى زمن الاختبار فقد بلغ (30) دقيقة، حسبت عن طريق استخدام الوسط الحسابي .

1. **الخصائص السايكومترية لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية بعد ترجمته :**

أ- القوة التمييزية لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية :

1. أسلوب المجموعتين المتطرفتين :

يعد حساب الدرجات الكلية لعينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة , وتم إتباع الأسلوب نفسه وكما موضح سابقاً . ففي ترتيب درجات العينة وذلك لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (51) فقرة . وبذلك ثبتت الفقرات المميزة التي حصلت على قيمة تائية (1,960) بدرجة حرية (214) وحذفت الفقرة المرقمة (17) لأنها غير دالة إحصائياً .

جدول (12)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2,578	0,097	2,012	0,870	5,049	دالة
2	3,529	0,174	2,722	1,160	7,364	دالة
3	2,735	1,189	2,925	1,110	3,642	دالة
4	2,158	1,165	1,796	0,985	2,935	دالة
5	2,436	0,190	1,982	1,048	3,667	دالة
6	3,132	1,031	2,309	1,176	6,734	دالة
7	2,521	1,257	2,037	1,174	3,655	دالة
8	2,466	0,850	3,031	1,012	4,221	دالة
9	3,855	0,410	3,630	0,803	3,312	دالة
10	2,432	0,905	2,407	1,101	5,207	دالة
11	2,587	1,101	2,241	1,014	2,939	دالة
12	3,144	1,101	2,303	1,232	4,564	دالة
13	2,636	0,712	3,068	1,110	5,483	دالة
14	3,148	1,014	2,399	1,093	6,436	دالة
15	2,710	1,079	1,525	0,872	4,875	دالة
16	3,142	1,106	1,982	1,139	8,294	دالة
17	3,864	0,412	3,724	0,613	1,421	غير دالة *
18	3,784	0,618	3,526	0,782	3,312	دالة
19	2,359	1,254	1,426	0,826	4,903	دالة
20	2,840	1,195	1,926	1,133	6,057	دالة
21	3,685	0,605	3,012	0,939	3,664	دالة

22	2,642	1,145	2,716	1,145	3,582	دالة
23	2,056	1,380	1,834	1,296	6,494	دالة
24	3,415	0,969	2,759	1,173	5,472	دالة
25	2,914	1,094	2,432	1,147	3,866	دالة
26	2,562	1,057	2,611	1,176	3,398	دالة
27	3,346	0,961	1,889	1,075	3,862	دالة
28	3,562	0,817	2,846	1,156	5,434	دالة
29	3,654	0,759	2,988	1,075	3,450	دالة
30	2,154	1,239	1,512	0,947	5,239	دالة
31	3,451	0,926	1,907	1,123	3,643	دالة
32	3,154	1,156	2,685	1,155	3,653	دالة
33	3,124	1,079	2,759	1,199	2,873	دالة
34	3,389	0,914	2,389	1,181	3,524	دالة
35	2,846	1,123	1,525	0,900	3,681	دالة
36	3,111	0,984	1,877	1,014	4,119	دالة
37	2,352	1,244	1,451	0,812	3,724	دالة
38	3,420	0,809	2,475	1,082	4,898	دالة
39	3,346	0,972	2,753	1,087	3,165	دالة
40	2,531	1,180	2,357	1,112	2,353	دالة
41	3,420	0,861	3,272	0,965	2,457	دالة
42	3,648	0,735	2,710	1,067	4,215	دالة
43	3,241	0,951	2,519	1,170	2,092	دالة
44	3,019	1,072	1,951	1,146	3,661	دالة
45	3,111	1,022	2,352	1,139	4,316	دالة
46	2,488	1,186	1,451	0,899	3,869	دالة
47	2,914	1,139	1,932	1,093	3,915	دالة

48	3,111	1,034	2,501	1,202	4,907	دالة
49	2,414	1,124	2,562	1,190	3,152	دالة
50	3,961	0,725	2,852	1,116	3,033	دالة
51	3,111	1,034	2,500	1,202	2,907	دالة

* تم حذف الفقرة (17) كونها غير مميزة لأنها أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) . واستقر المقياس على (50) فقرة .

2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

ولتحقيق صدق الفقرات قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لعينة التحليل البالغة (400) طالب وطالبة إذ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية للمقياس وهي الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين نفسها .

جدول (13)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
1	0,204	5,096	26	0,471	3,056
2	0,293	7,494	27	0,298	7,634
3	0,101	2,483	28	0,276	7,022
4	0,130	3,206	29	0,254	6,421
5	0,140	3,457	30	0,478	5,635
6	0,322	8,317	31	0,131	3,231
7	0,194	4,835	32	0,145	3,584
8	0,209	5,226	33	0,315	2,116

7,854	0,493	34	3,33	0,135	9
7,880	0,433	35	3,073	0,348	10
4,231	0,318	36	3,407	0,138	11
4,581	0,365	37	7,160	0,281	12
5,966	0,237	38	6,392	0,253	13
7,852	0,491	39	6,829	0,269	14
5,317	0,322	40	10,185	0,446	15
5,633	0,476	41	9,861	0,374	16
3,294	0,388	42	3,760	0,152	17
6,939	0,274	43	9,047	0,347	18
4,436	0,360	44	7,160	0,281	19
7,159	0,281	45	7,859	0,306	20
6,201	0,385	46	3,759	0,151	21
3,578	0,331	47	6,827	0,267	22
5,436	0,217	48	3,638	0,262	23
3,31	0,132	49	4,449	0,178	24
6,607	0,332	50	1,715	0,17	25

* تم حذف الفقرة (17) كونها فقرة غير مميزة أي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,960).

.2

أ- صدق المقياس :

يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس النفسية ، فالاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها ، والصدق كما بينت الدراسات أكثر أهمية من الثبات ، لأن من المحتمل أن تكون الأداة ثابتة ولكنها غير صادقة (الزوبعي وآخرون ، 1981 ، ص : 34) .

ولأجل إثبات صدق مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار قام الباحث باستخراج الصدق بعدة أنواع على النحو الآتي :

1. صدق المحتوى Content Validity :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس . وهناك نوعان من الصدق كما يشير ننلي (Nunnally) وهما الصدق المنطقي والصدق الظاهري اللذان تحققا في المقياس(Nunnally , 1978 , p.11) .

2. الصدق الظاهري Face Validity :

ويشير مصطلح الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس الاختبار ما يفترض قياسه (الضامن ، 2009 ، ص113) . إن من مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أن يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار على أن هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه فالباحث اعتمدت على حكم الخبراء (عيدان ، 1996 ، ص200) . ويتحقق الصدق الظاهري للمقياس كما هو مستعمل في هذا البحث عن طريق عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات في قياس المفهوم وهو يستهدف معرفة مدى تمثيل محتوى الاختبار أو المقياس للظاهرة المقاسة ويعبر عن التحليل المنظم للمحتوى الحقيقي للمقياس (Maloney , 1976 , P.67) . من خلال فحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً منتظماً وتحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميزان السلوك الذي يقيسه (أبو حطب ، 1987 ، ص95) . وفي هذا الصدد يشير أيبل (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebel , 1972 , P.79) .

وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين والاستفادة من آرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس .

ج- الثبات :

ولغرض تحقيق هذا الإجراء للمقياس الحالي فقد تم حساب الثبات بثلاث طرق :

1. **طريقة إعادة الاختبار** : وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون هو (0,88) على عينة متكونة من (50) طالبة وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس .

2. **معامل ألفا للاتساق الداخلي** : وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وهذا يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في الاختبار ، (Nunnally , 1978 , P.320) . وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,83) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .

رابعاً – تطبيق الأداتين :

بعد أن أصبحت الأداتين جاهزتين للتطبيق قام الباحث بتوزيع الأداتين على عينة البحث الأساسية والبالغة (400) طالب وطالبة , وطلب منهم التفضل بالإجابة على الفقرات بدقة وموضوعية , شاكراً لهم تعاونهم معه .

خامساً – الوسائل الإحصائية :

بعد أن انتهى الباحث من تطبيق من تطبيق الأداتين وجمع البيانات استخدم الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث وهي :

1. معامل ارتباط بيرسون (Person. C. C.) :

$$rxy=\frac{n\sum xy-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{\left[n\sum y^2-(\sum x)^2\right]\left[n\sum (x^2-(\sum y)^2\right]}}$$

- استخدمت هذه المعادلة في استخراج الصدق والثبات (عودة ، 1988 ، ص : 276) .
- استخدمت للتعرف على الارتباط بين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية .

2. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach) (ألفا) :

استخدمت هذه المعادلة لاستخراج قيمة الاتساق الداخلي للثبات في مقياس استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية:

$$=\frac{n}{n-1}(1-\frac{\sum sd^2\,k}{sd}$$

(Hinkel , 1991 , P.86)

3. الاختبار التائي لعينة واحدة (T–Test one–Sample) :

استخدم للتعرف على مستوى استراتيجيات الاستذكار لدى أفراد العينة .

$$T=\frac{\bar{x}-x}{\sqrt{n}}$$

4. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test Two Independent Sample):

استخدم لإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار لعينة البحث.

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\alpha_1^2 + \alpha_2^2}{n_1 - 1}}}$$

(فيركسون ، 1991 ، ص : 202)

5- الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط

$$T = \frac{r}{\sqrt{\frac{1 - r2}{N - q}}}$$

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج .
- مناقشتها .
- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

عرض النتائج :

تحقيقاً لأهداف البحث ، فقد أجريت التحليلات الإحصائية للبيانات وفيما يأتي عرض لما تم التوصل إليه من نتائج مع مناقشتها :

أولاً –التعرف على درجة استراتيجيات الاستذكار لدى أفراد عينة البحث :

بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات الاستذكار (150) وبانحراف معياري مقداره (11,4566) ، وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (126) واستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية (399) ومستوى دلالة (0,05) .

جدول (14)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة استراتيجيات الاستذكار لدى أفراد عينة البحث

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة حرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	150	126	399	11,4566	42,1	1,960	دال عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول (14) أن القيمة التائية المحسوبة لاستراتيجيات الاستذكار لدى أفراد عينة البحث أعلى من القيمة الجدولية للمقياس ، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يتصفون باستراتيجيات الاستذكار .

ثانياً – التعرف على دلالة الفروق في النوع لدى أفراد عينة البحث

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . كما موضح في الجدول (15) .

جدول (15)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استراتيجيات الاستذكار على وفق متغير (النوع)

حجم العينة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة عند 0,05
200	ذكور	140,899	12,6789	398	1,455	1,960	غير دال إحصائياً
200	إناث	160,221	13,8898				

يتضح من الجدول (15) إن القيمة التائية المحسوبة (1,455) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1,960) عند درجة حرية (398) . مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في استراتيجيات الاستذكار تبعاً لمتغير النوع (الذكور – الإناث) .

ثالثاً – التعرف على درجة الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث :

بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية (19) وبانحراف معياري مقداره (11,5676) وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (150) واستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية (399) ومستوى دلالة (0,05) كما موضح في الجدول (16) .

جدول (16)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	190	150	399	11,5676	70,1	1,960	دال عند

							مستوى 0,05

يتضح من الجدول (16) إن القيمة التائية المحسوبة للذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث أعلى من القيمة الجدولية للمقياس ، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يتصفون بما وراء الذاكرة .

رابعاً – التعرف على دلالة الفروق في الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث:

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . كما موضح في الجدول (17) .

جدول (17)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الذاكرة ما وراء المعرفية على وفق متغير (النوع)

حجم العينة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
200	ذكور	185,4562	11,9612	398	1,365	1,960	دال عند 0,05
200	إناث	195,4674	10,5657				

يتضح من الجدول (17) أن القيمة التائية المحسوبة (1,365) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,960) عند درجة حرية (398) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع (الذكور – الإناث) .

خامساً – معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة مابين استراتيجيات الاستذكار والذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث .

بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس استراتيجيات الاستذكار ومقياس الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد عينة البحث (0,92) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (0,05) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير استراتيجيات الاستذكار ومتغير الذاكرة ما وراء المعرفية .

تفسير النتائج ومناقشها:

أظهرت نتائج البحث الحالي أن العينة تتمتع باستراتيجيات الاستذكار . وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة (الشناوي , 1998) إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون باستراتيجيات الاستذكار . وكما أظهرت نتائج البحث الحالي بأنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) في استراتيجيات الاستذكار . وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (خزام وعيسان , 1994) . ولكنها تختلف مع دراسة (أديبي , 2001) التي أظهرت بوجود فروق في متغير النوع ولصالح الإناث وكذلك هذا ما اكدت عليه دراسة كل من سليمان ورياض 1993 ودراسة الربيعي 2002م . وهذا ما أشار إليه (اوزبل ، 1960) إلى أهمية التعلم المخزون للمتعلم في الاستذكار . ويرى (برونر ، 1960) أن التعلم المتقن هو الذي يسمح للمتعلم بالتعامل مع الأشياء وذلك عن طريق الاكتشاف . أو يعتمد على نفسه باستخدام الاستراتيجيات المناسبة . ويرى (كانيه , 1962) أن التعلم هو تنظيم لعناصر العملية التعليمية لكي يصل الطالب للتعلم الفاعل , ونقل أثر تعلمها في مستويات تعلم أرقى . وتبين أيضاً , أن عينة البحث الحالي تتمتع بالذاكرة ما وراء المعرفية. ودراسة (العطيات , 2010) التي بينت أيضاً أن طلبة الجامعة يتصفون بالذاكرة ما وراء المعرفية . وأظهرت نتائج البحث الحالي بأنه لا توجد فروق ذات دلالة في متغير النوع (ذكور – إناث) في الذاكرة ما وراء المعرفية . وهذه النتيجة تختلف مع

دراسة (الجراح , 2009) التي أشارت إلى الاختلاف في النوع ولصالح الإناث . إذ يرى (فلافل ، 1976) أن الذاكرة ما وراء المعرفية هي معرفة الإنسان بنفسه ومعرفة الشخص بالمهمة التعليمية التي يقوم بها . ومعرفته أيضاً بالاستراتيجيات . مما يدل على وعي الطلبة بعملياتهم المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة . أما سوانسون وتورهان (1996) فيرون على وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم . بينما يرى كلا من (يشير وسيلس , 1982) أن ما وراء المعرفة يتضمن معارفنا عن مهارات ذاكرتنا ومحددات أدائنا في مهام التذكر . وكيفية مراقبة وتعديل أنشطتنا للتذكر ومراقبتها . وقد يرى (ويلمان , 1987) أن الذاكرة ما وراء المعرفية تتعلق بمعارف المتعلم بأهمية قدراته وخصائص تذكره ووعي المتعلم بأهمية المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تشفيرها وأهمية استراتيجيات الذاكرة . وهذا ما كان يتميز به طلبة الجامعة . كما أظهرت نتائج البحث الحالي وجود علاقة ارتباطية ايجابية ما بين استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية . وهذا ما أشار إليه (جولد سميث وآخرين , 2002) إلى أن الفرق بين ذوي الأداء التذكري الجيد والرديء يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة , فاستخدام تدريبات ما وراء الذاكرة يعالج أوجه القصور في عملية الذاكرة المختلفة . مما ينعكس على الأداء المعرفي للأفراد في المهام المختلفة إذ أن ما وراء الذاكرة تعد نقطة الارتكاز بين الذاكرة والأداء .

هذه النتيجة تنسجم مع الموجود البشري الواقعي للشعب العراقي فهم يواصلون حياتهم وأعمالهم على الرغم من المهددات الخطيرة التي يتعرضون إليها إذ أصبحت الدراسة هي المتنفس الوحيد لكثير من فئات الشعب العراقي , فنجد بعض الطلبة يواظبون على الدوام والدراسة ويبذلون أقصى إمكانياتهم وطاقاتهم لتحقيق أهدافهم وتطلعاتهم للحصول على أعلى الامتيازات والدرجات العلمية . هذا يعني أن نتائج البحث الحالي هي نتائج إيجابية منطقية تنسجم مع الوجود الواقعي الملموس الذي نعيشه في هذا العالم المليء بالصعوبات والمتناقضات المختلفة والخطيرة .

إن أهم ثروة يمتلكها أي مجتمع هي الموارد البشرية وتكمن قيمتها بما يقدمه أفرادها من إنجازات والوصول إلى الأهداف والغايات التي يسعى إليها المجتمع ، ولذلك تبذل المجتمعات جهداً في تنمية أفرادها ، وإعدادهم لمواجهة ضغوط العصر ومشكلاته عن طريق التعليم . وتعد شريحة الشباب من الشرائح المهمة في المجتمع والتي سيكون لها دورها الفاعل في تقدمه وتحمل مسؤولياته مما يتطلب منهم أن يكونوا أقوياء وقادرين على تحمل هذه المسؤولية . كما تعد مرحلة الدراسة الجامعية من المراحل الأساسية المهمة لأنها تضم أعداداً كبيرة من الشباب يقع على عاتقهم مسؤولية إعدادهم علمياً وثقافياً واجتماعياً وتربوياً بما يمكنهم من القيام بمسؤولياتهم المستقبلية . غير إن الاهتمام بشريحة الطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بالمجتمع ومستقبله إذ يقع على عاتقها مسؤولية قيادة ذلك المجتمع مستقبلاً . لذا يتوجب على المسؤولين رعايتهم من خلال تطوير طاقاتهم المبدعة فمنها من تتحول طاقاتهم إلى طاقات تدميرية وعدوانية تجلب الدمار لنفسها وللمجتمع في آن واحد وهناك دعوات تؤكد على الوقوف والتعرف على المشكلات التي تواجه حياة الطلبة ، ومساعدتهم على التوافق مع الآخرين والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وحب الآخرين وحب العمل وغيرها . وإن الاهتمام بشخصية الطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بمستقبل البلد والأمة الإنسانية عموماً بكل نواحيها المتطلعة والهادفة إلى الازدهار ، وهذا يتحقق من خلال تفعيل العملية التربوية وتطوير أداء المؤسسات التربوية التي يتم من خلالها توفير كل ما تتطلبه تلك العملية في بناء جيل متوافق نفسياً واجتماعياً قادراً على إن يجعل الحب غاية ووسيلة في سعيه لذلك .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

الاستنتاجات :

1. تعد استراتيجيات الاستذكار صورة للأداء المتميز للمتعلم ودليلاً على طريقته في اكتساب المعلومات وخزنها واسترجاعها .
2. إن الذاكرة ما وراء المعرفية تزيد من قدرة المتعلم في خزن المعلومات واسترجاعها من خلال وعيه بأهمية المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تشفيرها .

التوصيات :

1. استخدام المقياسين الحاليين في المراكز الإرشادية ولدى مرشدي المدارس لطلبة المدارس والجامعات.
2. العمل على تنمية الوعي بالذاكرة لدى طلبة الجامعة .

المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة على عينة من الفنانين .
2. إجراء دراسة مماثلة على مرحلة دراسية أخرى .
3. إجراء دراسة تتناول العلاقة مابين استراتيجيات الاستذكار ومتغيرات نفسية أخرى . مثلاً الحزن , الإحباط , التلكؤ الأكاديمي .
4. إجراء دراسة تتناول العلاقة بالذاكرة ما وراء المعرفية وبالصحة النفسية .

المصـــادر

- أولاً : المصادر العربية .
- ثانياً : المصادر الأجنبية .

أولاً – المصادر العربية :

- القران الكريم .

– أبو جادوا , صالح محمد (2000) : علم النفس التربوي ، الطبعة 2 , دار الميسرة للنشر والتوزيع , عمان – الأردن .

– أبـو حطـب , فـؤاد (1996) : القـدرات العقليـة ، ط5 , القـاهرة , مكتبـة الانجلـو المصرية .

– أبـو حطـب , فـؤاد وآخـرون (1987) : التقـويم النفسـي ، الطبعـة الثالثـة , القـاهرة , مكتبة الانجلو المصرية .

– أبـو الريـاش , حسين محمد (2007) : التعلم المعرفي ، الطبعـة 1 ، عمـان – دار الميسرة .

– أبـو غزالـة , معاويـة (2007) : العلاقـة بـين مـا وراء الـذاكرة ودافعيـة الانجـاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية .

– أديبـي , عبـاس عبـد الله (2001) : قـدرات التفكيـر الابتكـاري فـي علاقتهـا بعـادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طـلاب التعليم الثانوي والجامعي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية , كلية التربية , جامعة البحرين ، المجلد (2) ، العدد (3) .

– الازيرجـاوي , محسـن فاضـل (1991) : أسـس علـم الـنفس التربـوي ، وزارة التعلـيم العالي والبحث العلمي , جامعة الموصل , دار الطباعة والنشر الموصل .

– البدران , عبد الزهرة لفتة (2000) : أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة الموصل , دار الكتب والنشر .

– باعباد , علي ماهود , ومرعي , توفيق أحمد (1995) : تقييم طلبة جامعة صنعاء لإستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة ، مجلة اتحاد الجامعة العربية .

– بشارة (2010) : مجلة جامعة النجاح : العلوم الإنسانية ، مجلة 24 .

- بشـارة , موفـق , وعطيـات , خالـد (2010) : أثـر مقـدار المعلومـات فـي التنميـة مـا وراء الـذاكرة لـدى عينـة مـن الطلبـة الجـامعيين ، مجلـة النجـاح للأبحـاث (العلـوم الإنسانية) ، ص697 .
- البيلي , محمد عبد الله وآخرون (1998) : علم النفس المعرفي وتطبيقاته ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- الجراح , عبد ناصر زيات(2009) : (ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك) ، جامعة الأردن , مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية .
- الجراح , عبد الناصر ذياب , عبيدات , علاء الدين (2011) : مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات , المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة (7) ، عدد (2) .
- جروان , فتحي (2002) : تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , عمان – الأردن .
- خزام , نجيب الفونس , وعيسان , صالحة عبد الله (1994) : إستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلبة الجامعيين ، مجلة الدراسات , الجامعة الأردنية ، المجلد (21) ، العدد (5) .
- الخوالدة , مصطفى منخور (2003) : أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة عمان العربية – الأردن .
- دروزة , أفنان نظير (2004) : أساسيات في علم النفس التربوي ، الطبعة 1 , دار الشروق للنشر والتوزيع .
- – الربيعي, فاضل جبار جودة, 2004, استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة, اطروحة دكتوراه, جامعة بغداد.
-

- الربيعي , ياسين (2002) : استراتيجيات التعلم لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الإعدادية ، ابن رشد , جامعة بغداد .
- الزغـول , رافـع نصـير , والزغـول , عمـاد عبـد الـرحيم (2010) : علـم الـنفس المعرفي ، الطبعة 2 , عمان , دار الشروق .
- زكري , نوال محمد عبد الله (2008) : ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط ، رسالة ماجستير , كلية التربية , جامعة أم القرى .
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل – العراق.
- الزيات , فتحي مصطفى (1998) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار , الطبعة 1 , القاهرة : دار النشر للجامعات .
- سـليمان الخضـري, الشـيخ, وانـور ريـاض عبـد الـرحيم: مهـارات الـتعلم والاسـتذكار وعلاقتهـا بالتحصـل والـذكاء ودافعيـة الـتعلم. مركـز البحـوث التربويـة جامعـة قطر, قطر , 1993.
- سـيد , إمـام مصـطفى , والشـريف , صـلاح الـدين (1999) : مـا وراء الذاكرة , وإستراتيجيات التذكر , أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية .
- سـيد , إمـام مصـطفى (2000) : أسـلوب العـزو ومـا وراء الـذاكرة والدافعيـة الأكاديميـة : متغيـرات تنبؤيـة للتحصـيل الأكـاديمي لـدى طـلاب كليـة التربيـة بدمياط , مجلة كلية التربية , جامعة المنصورة , العدد (33) ، الجزء 1 : 63-91
- السيد , عبد القادر زيدان (1990) : عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس ، ج2 ، الجمعي المصرية للدراسات النفسية , القاهرة .

- الشرقاوي , أنور محمد (1999) : تعلم نظريات وتطبيقات ، الطبعة6 ، القاهرة , مكتبة الانجلو المصرية .
- ..... (1999) : الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات , جامعة عين الشمس , القاهرة .
- ..... (1998) : التعليم نظريات والتطبيقات ، ط5 ، مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة .
- الشريف , نادية (1982) : الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي ، مجلة عالم الفكر , المجلد13 ، العدد (2) .
- الشناوي , الشناوي عبد المنعم (1998) : علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في الموارد التربوية لطلبة كلية التربية , جامعة الزقازيق , دراسة في العلم التربوي , دار النهضة .
- الضامن , منذر : أساسيات البحث العلمي ، الطبعة 2 , دار الميسرة , عمان – الأردن .
- الطوباسي , فواز مصطفى (2004) : أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم , رسالة ماجستير , جامعة اليرموك , اربد – الأردن .
- عبد الخالق , أحمد (1989) : استخبارات الشخصية ، الطبعة 2 ، دار المعرفة الجامعية – القاهرة .
- عبد الرحمن , محمد سيد (2000) " نظريات " دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.
- عبد الرحمن , محمد سيد (1998) : نظريات ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة .

- عبد الفتاح , فوقية , وجابر , عبد الحميد جابر (2005) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، الطبعة 1 ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- العبيدي , خنساء عبد الرزاق سهيل (2005) : فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية , جامعة ديالى , كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العبيدي , محمد جاسم (2009) : علم النفس العام , دار الثقافة للتوزيع والنشر ، الأردن.
- عدس , محمد عبد الرحمن (1999) : علم النفس التربوي نظرة معاصرة ، دار الفكر , عمان – الأردن .
- عدس , عبد الرحمن , وتوق , محي الدين (1998) : المدخل إلى علم النفس ، الطبعة 5 , دار الفكر للطباعة والتوزيع ، عمان – الأردن .
- عفيفي , منال شمس الدين أحمد (2006) : علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , الاسماعلية , جامعة قناة السويس .
- علم النفس التربوي وتطبيقاته (1998) : د.عبد القادر عبد الله الصمادي ود.عبد المجيد الصمادي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- عليان , محمد محمد مصطفى (1998) : بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات : دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية الآداب , الجامعة المستنصرية .
- عودة ، أحمد سليمان (1988) : الإحصاء للباحث في التربية وعلم النفس ، دار الفكر ، عمان .

- العيساوي , عبد الرزاق جاسم (1999) : أثر برنامج إرشادي في خفض مستوى الاغتراب لدى طلاب الاعداديات , الدراسات الإسلامية في محافظة الانبار , أطروحة دكتوراه غير منشورة , الجامعة المستنصرية .
- عيسوي , عبد الرحمن (1998) : القياس والتجريب في علم النفس التربوي ، الدار الجامعية للطباعة والنشر – بيروت .
- فاضل , بكر حسين (2011) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية , رسالة ماجستير , كلية التربية لابن رشد , جامعة بغداد .
- فرج , صفوت (1980) : القياس النفسي ، القاهرة , دار النهضة العربية .
- الفرماوي , حمدي حسين , حسن , وليد رضوان (2004) : الميتا معرفية ، الطبعة 1 ، القاهرة , مكتبة الانجلو المصرية .
- الفطاطري , سامي (1996) : أثر استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي ، الشبكة العنكبوتية .
- فيركسون ، جورج (1991) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .
- قطامي , يوسف (1990) : تفكير الأطفال وطرق تعلمهم ، دار الأهلية للنشر والتوزيع , عمان – الأردن .
- ..... (1994) : تفكير الأطفال وطرق تعلمه ، دار الأهلية للنشر والتوزيع , عمان – الأردن .
- قطامي , يوسف , وأبو جابر , ماجد (2000) : تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر , عمان – الأردن .

- قطامي , يوسف , وقطامي , نايفة (1998) : استراتيجيات التدريس ، دار عمار للنشر والتوزيع , عمان – الأردن .
- كوكز , كريمة (2006) : الذاكرة وما وراء الذاكرة ، دار الرواد للنشر , دمشق – سوريا .
- الكيال , مختار (2006) : أثر مقدار ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفي : دراسة تجريبية ، رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة الأزهر – مصر .
- اللقاني , أحمد حسين (1988) : المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب المصرية , القاهرة – مصر .
- اللهدان , حمد بن عبد الله (2005) : التعلم الجيد يقود إلى مجتمع التعلم , جريدة الرياض اليومية , العدد (13458) ,29 أبريل .
- المانع , عزيز (1996) : تنمية قدرات الفكر عند التلاميذ ، رسالة الخليج العربي , جامعة الملك سعود , كلية التربية , العدد 59–60 .
- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط , (باب الذال) الطبعة الثالثة , ج1 , 1960م .
- محمد , شذى عبد الباقي وعيسى , مصطفى محمد (2011) : اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي , دار المسيرة , ط1 .
- المصري , محمد (2009) : العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية , جامعة الإسراء الخاصة .
- ملحم , سامي محمد (2006) : سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية ، الطبعة 2 , عمان – الأردن .
- المهداوي , زياد عبد الجبار (2006) : أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، (رسالة ماجستير , جامعة ديالى) .

- نجـاتي , أمـل سـليمان حـافظ (2002) : مـا وراء الـذاكرة والعـزو السـببي وعلاقتهـا بالاستدعاء , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة عين شمس .
- النجـار , حسـني زكريـا السيد (2007) : أثـر برنـامج تـدريبي لمـا وراء الـذاكرة علـى عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي ، رسالة ماجستير منشورة , كلية التربية جامعة كفر الشيخ .
- نشــوان , يعقــوب حســين (1992) : المــنهج التربــوي مــن منضــور إســلامي ، الطبعة 1 , دار الفرقان للنشر والتوزيع , اربد – الأردن .
- الوكيـل , أحمـد السـيد (1986) : فاعليـة برنـامج تعليمـي قـائم علـى المعنـى فـي تحسين تحصيل التلاميذ المنخفض في رياضيات الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي , جامعة الزقازيق , مصر , أطروحة دكتوراه .

المصادر الاجنبية:

- Adems , G , C (1966) : Measurment And Evaluation In Education
- Allen , M , S , Yan , W , M (1979) : Introduction To Measurment
- Anderson , B , j (1995) : Cognitive Psychology And Its
- Ausbel , D ,P (1960) : The Use Of Advanced Or Organization In
- Bruner , J , S (1971) : Toward Atheory Of Instruction , Harvard
- Cagne , r , (1965) : The Condition Of Learning , Holt And
- Caroll , M , And Korukina , S (1999) : The Effect Of Text
- Ebel , R , L (1972) : Essentil of Education Measurment , New
- Ferron , Demie (2003) : Capacity Strategies And Metamemory ;
- Flavell , J , (1979) : Meta Cognition And Cognitive Monitoring ;
- Flavell , J , Wellman (1975) : Metamemory , Perpective On The
- Gold Smith , M , Koriat (2002) : Strategic Regulation Of Grain
- Gualtney , J , B , Joklund , D , And Gold Smith , D , (1996) : To
- Hultsch , D , Hertzog , C , And Dixon , R (1987) : Age Difference
- Joyce , B , Weil , M , (1980) : Model Of Teaching , 2 Edition ,
- Kirby , J , R (1988) : Style Strategy skill , In Reading In RR ,
- Mayer , R , E , (1988) : Learning Strategy , Same Diego –
- Miller , P , (1994) : Individual Differences In Children Strategic
- Nunnaly , J , C , (1978) : Psychometric Theory , New Yourk , Inc
- Ormord , j , (1998) : Educational Psychology ; Developing
- Pannu , Kazniak (2oo3) : Meta Memory Experments In
- Paris , S , (1988) : Models and Motphores Of Learning Strategies
- Snowman , J , (1986) : Learning Tactics And Strategies ,
- Swanson , Lee (1990) : Influence Of Meta Cognitive Knowledge
- Troyer&Rich (2002):Journal of Gerontology:Psychological sciences.
- Van Ede , D , (1993) : Meta Memory In adult ; Across Cultural , California , Academic Press , Inc .

.15 , No.3 ; 105-13 .
And Aptitude Or Problem Solving , Journal Of Educational
Anew Area Of Cognitive Development Enquiry , Amarican
Be Young Gifted , And Strategic ; Advantage For Memory
Behaviors , Vol 6 , No 3 ; 285-307 .
Coherence And Modality On Meta Memory Judgment , Vol 7 , no
Development Of Memory And Cognition .
Echemick (ed) Learning Strategies And Learning Style , N , Y ,
- Edwards. A.L (1957) . Tachning of Attitude Scale Constructions; Appletion country corfts. New York .
General Vol.131 , no1 , 73-70 .
Implications , (4 Edition) .
In Meta Memory ; Solving The Consistencies , Canadian Journal
Instruction Psychology . N , Y , Academic Press .
Jersey , Prentice Hall .
Journal Of Education Psychology .
Learners , 2ed Merril . Prence Hall . New Jersey .
- Nelson,T,(1996):conscionsness and , metacognition.Amercan psychologist,vol.51,No.2:102-116.
Neurological Population ; Review Neuropsychology Review , Vol
New Jersey Pantic Company Inc .
- Nunnally, J,C,(1978)" Psychometric theory"new yourk , inc , mcgraw - hillbook company .
Of Experimental Child Psychology . 84 (3) .
Of Psychology .
- Paris, S, (1988) "Models and motphores of learning strategies", California, academic press, inc.
Performance , Journal Of Experimental Child Psychology , 61- 43.
Pleh .
Psychology , 34 , 906-911 .
Psychology , New Yourk ; Holt Rinehart And Winston .
Psychology , Vol 2 , No 2 , Pp 306-314 .

- Schmeek R.R. et.al.(1977): Development of a self Report Inventory for Assessing Indiviadual Difference in Learning process ***Applied psychology measurement*** Vol. (1).

Size In Memory Reporting , Journal Of Experimental Psychology , Study , Un Puplished Doctoral Thesis , University .
Tests Of Three - Factor Model Of Memory Development , Journal The Learning And Relation Of Meaningful Verbal Material , University Press , New York .

- Vander-westhuizen.c.p.et al. 919997) the teaching of higher order thinking skills to gifted pupils the elementary level.early child development and care: vol 130pp.(1-12).Winston , New York .
- Weinstein C.E. (eds) (1988): ***Learning and study strategies issues in Assessment***, Instruction and Evaluation. Sandiego Clifornia Academic press Inc. (PP.323-331). , Theory Book , Gola California, Mcgraw - Hillbook Company .3 ; 309-322 .Academic Press .

الملاحـــق

Ministry of Higher Education

and Scientific Research

Diyala University

College of Education for Human Sciences

Department of Educational and Psychological Sciences

Strategies for remembering their relationship beyond the cognitive memory for students

Made by the message

Abbas Korgi Hassan

To the Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Diyala, a part of the requirements obtain a Master of Arts degree in Education / Educational Psychology

Supervision

Assistant Professor Dr.

Latifa Majid Al Nuaimi

1434H **2013A**

Abstract

The investigator as student felt though his interaction with other student's in university that the students are always complaining they do their best their study , however , they don't Attain gracles that are consistent with their hard study , and they are always facing failures in some object matters mean while , some teachers complain that the students seem to be negative in some instructional situations such as delaying homework , students , run over before lectures and other negative phenomena that can be attributed to the variance in the intelligence , their lackness to the correct recall and learning strategies or to the fact that learning strategies used by student to information acquisition storage , and recall are different from the learning strategies used by the students in the previous educational strategies or to the fact that these learning strategies stay as they are to degree that are in consistent with the objectives and nature of designed curriculums that leads to the under achievement . for the above mentioned reason , the presnt investigation aimed to achieve the following :

1- To examine the general level of recall strategies of university student .
2- To examine the differences in each category of recall strategies according to the variables of a – sex (male / females) .
3- To examine the general level of metamemory of university students .
4- To examine the differences in each category of meta memory accord hng to the variables of a-sex (males / females) .
5- To find out the correlation of all relationship among the recall strategies and metamemory .

1. Content validity :

Which consist two types of validity . A- logical validity . B- face validity . to (two scales) .

The reliability was computed through three methods . (recall strategies scales) .

1- Test - retest method ; it was of (0,89) reliability coefficients by pearson coefficients on sample consist of (50) students and after two weeks of first application to scale .
2- Spilt - half method ; it was reliability coefficients by using the spilt - half method to scale (recall strategies) its (0,86) and it corrected by using spearman brown s formula (0,86) .
3- Method of internal consistency ; and its depend on consistence one sperformance from one item to other and this refer coefficients s strength among items in (nunnally , 1978 , p.320) . test and reliability coefficients in this method (0,82) and this reliability coefficients can be depend on it .

2. **the reliability computed through three methods (metamemory) :**

1- test - retest method ; it was of (0,88) reliability coefficients by pearson coefficients on sample consist of (50) students and after two weeks of first application to scale .
2- Spilt - half method ; it was reliability coefficients by using the spilt - half method to scale (metamemory) its (0,77) and it corrected by using spearman brown s formula (0,85) .
3- Method of internal consistency ; and its depend on consistence one s performance from one item to other and this refer coefficients s strength among items in (nunnally , 1978 , p.320) test and reliability coefficients in this method (0,83) and this reliability coefficients can be depend on it .

3- Application :

The two instruments was administrated on the initial investigation sample in (4) colleges in university of diyala .

The sample was of (400) male / female students .

After the statistically data processing through using the following techniques . Chi – square pearson s product – moment correlation coeffient , cronbach s Alpa formula , T-test

for one sample , T-test for two independent samples , the following results were arrived by the investigator himself :

1- The students s recall strategies were above the hypothetical mean of scale .
2- There are no statistically significant differences among students . mean responses on recall strategies according to the variables of sex (males / females) .
3- The students s metamemory were above the hypothetical mean of scale .
4- The are no statistically significant differences among student , mean responses on recall strategies according to the variables a sex (males / females) .
5- There are statistically significant among recall strategies , and metamemory .

Researcher

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University of Diyala
College of Education of
Human Sciences

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــة ديالـــــــى
كليـــــة التربيـــــة للعلوم الانسانية
شعبة البحث والتطوير
وحدة الدراسات العليا

العدد :- د ع/ ٤٣٤٠

التاريخ :- ١٤/١٠/١٨

الى /كلية التربية الاساسيـــــــــة
الموضوع / تسهيل مهمة

تحية طيبة ..

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (عباس كرجي حسن) قسم/| العلوم التربوية والنفسية |/ تخصص /|علم النفس التربوي| يرجى تسهيل مهمته في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لانجاز بحثه |استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ماوراء المعرفية لطلبة الجامعـــــــات |.

مع التقديـــــــــر ...

ا.م. د خالد خليل ابراهيم
معاون العميد للشؤون العلمية
١٨ / ١٠ / ٢٠١٢م

نسخة منه الى //
- مكتب السيد عميد الكلية المحترم / للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير .
الكليات | التربية الرياضية ، الاداره والاقتصاد ، الطب ،الهندسة ،العلوم الصرفة |.
- وحدة الدراسات العليا / ملفة تسهيل المهمة .
- الملفة الشخصية للطالب .
- الصادرة .

Republic of - Iraq-Baaqubah old street - Diyala province جمهورية العراق – محافظة ديالى –طريق بغداد القديم
E-mail :EDUCATION-DIYALA@IRAQ VOICE.COM

ملحق (2)

استبيان مفتوح

عزيزي الطالب ...

عزيزتي الطالبة ...

يروم الباحث القيام ببحثه الموسوم بـ (**استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة**) لذا يرجى تعاونكم بالإجابة عن التساؤلات الآتية :

1. **ما هي الطرق والوسائل التي تتبعها في القراءة ؟**

أ-

ب-

ج-

د-

هـ-

2. **ما هي وسائلك الخاصة في تنظيم المادة العلمية من المحاضرات أو الكتب المقررة استعداداً لقراءتها ؟**

أ-

ب-

ج-

د-

هـ-

3. **كيف تتعامل مع المواد في المنهج المقرر محاولاً فهمها واستيعابها ؟**

أ-

ب-

ج-

د-

هـ-

4. ما المكان المفضل لديك عندما تقرأ دروسك ؟

أ-

ب-

ج-

د-

هـ-

5. ما الوقت المفضل لديك عندما تقرأ دروسك ؟

أ-

ب-

ج-

د-

هـ-

الباحث

عباس كرجي حسن

ملحق (3)

أسماء وعناوين الخبراء الذين عرض عليهم المقياسين (الاستذكار وما وراء الذاكرة)

ت	أسماء الخبراء	التخصص	مكان العمل
1	أ.م.د.إحسان الدليمي	قياس وتقويم تربوي	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم
2	أ.د.سامي مهدي العزاوي	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ.د.سناء مجول فيصل	علم نفس عام	جامعة بغداد / كلية الآداب
4	أ.د.صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د.عدنان محمود المهداوي	علم نفس تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د.قبيل كودي حسين	علم نفس تربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
7	أ.د.ليث كريم حمد	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
8	أ.د.مهند محمد عبد الستار	علم نفس عام	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
9	أ.م.د.بشرى عناد مبارك	علم نفس عام	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
10	أ.م.د.زهرة موسى جعفر	علم نفس النمو	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
11	أ.م.د.سميعة علي حسن	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
12	أ.م.د.علي عودة محمد	علم نفس عام	الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
13	أ.م.د.فاضل زامل صالح	علم نفس عام	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
14	أ.م.د.نهلة نجم الدين	علم نفس عام	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
15	أ.م.د.معين عبد باقر	علم نفس عام	الجامعة المستنصرية / كلية الآداب

ملحق (4)

أسماء المحكمين الذين قاموا بتدقيق الترجمة

ت	أسماء خبراء الترجمة	التخصص	مكان العمل
1	أ.د.أروى محمد ربيع الخيري	علم نفس عام	جامعة بغداد / كلية الآداب
2	أ.د.سامي عزيز المعموري	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية الطب البيطري
3	أ.م.د.أياد حميد محمود	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية الهندسة
4	م.د.أمثل عباس محمد	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	م.د.زينب عباس جواد	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	م.د.غزوان عدنان	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
7	م.م.إيمان أحمد حسون	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق (5)

استبيان استراتيجيات والاستذكار مقدمة إلى الخبراء

م / آراء الخبراء

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (**استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفيـــة لـــدى طلبـــة الجامعـــة**) ولتحقيـق ذلـك ، قـام الباحـث ببنـاء مقيـاس لاسـتراتيجيات والاستذكار ، وعرفها الباحث بأنها (عبارة عن العمليات والطرائق التي يستخدمها الطلبة لتسهل اكتساب المعلومات وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها) .

وأتخذ الباحث نموذج (Weinstein) بوصفه صورة مرجعية في بناء المقياس الذي يتكون من ثلاثة أنماط من استراتيجيات الاستذكار وهي : (النمط الأول استراتيجيات معرفية وتتكون من ست (6) فئات ، والنمط الثاني استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتكون من فئة (1) واحدة ، والنمط الثالث استراتيجيات وجدانية اجتماعية وتتكون من فئة (1) واحدة) .

كما حدد الباحث خمسة بدائل وخمسة أوزان هي :

بدائل الإجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
وزن الفقرة	5	4	3	2	1

ونظراً لخبرتكم العلمية في هذا المجال ، أرجو تعاونكم في تقدير صحة هذه الفقرات ومناسبتها من حيث :

1. مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات وحكمكم على درجة صدقها بناءً على التعريف الذي وضع لكل فئة .
2. إجراء ما ترونه مناسباً من تعديلات على الفقرات ، وكذلك الفئات التي تنتمي إلى استراتيجيات الاستذكار .
3. البدائل والأوزان .

إشراف الدكتورة
لطيفة ماجد النعيمي

الباحث
عباس كرجي حسن

أولاً – استراتيجيات معرفية تتكون من ست فئات :

الفئة الأولى – استراتيجيات تسميعية لأداء المهام التعليمية الأساسية :

وتتضمن عدداً من المهام التعلمية التي تتطلب استدعاءً سهلاً للمعلومات الأساسية ، واستراتيجيات التعلم في هذه الفئة تتضمن إعادة المعلومات كما وردت في النص أو في الكتاب أو في المحاضرة وذلك دون أي إضافة من قبل المتعلم (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقـرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	استطيع حفظ ما اقرءاه واسترجاعه كما هو			
2	استخدم التسميع لحفظ مادة معينة			
3	استطيع حفظ أي نص مهما كان معقداً			
4	أحفظ كل النقاط الرئيسة عند سماعها في المحاضرة			
5	لدي القدرة على الحفظ الصم للمادة المقررة			
6	أقوم بتسميع ما أحفظ مع نفسي			

الفئة الثانية – استراتيجيات تسميعية لأداء المهام التعليمية المركبة :

إن المهام التعلمية في هذه الفئة أكثر تعقيداً ، وتتضمن إعادة سرد المعلومات ولكن بطريقة تختلف عما وردت في الكتاب أو المحاضرة ، ويمكن أن تشمل الاستراتيجيات في هذه الفئة النسخ بترتيب مختلف ووضع الخطوط (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقـرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	استطيع تحديد الأفكار المهمة في المحاضرة			
2	أعيد صياغة الموضوع بأسلوبي الخاص			
3	أقوم بإعادة ترتيب الموضوعات في المحاضرة بطريقتي الخاصة			
4	أركز بشكل أساسي على النقاط المهمة في المحاضرة			
5	أكتب جميع الملاحظات التي تدور في المحاضرة التي			

	تساعدني على المذاكرة			
6	أضع بعض الخطوط والإشارات تحت النقاط المهمة في الكتاب			

الفئة الثالثة – استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية الأساسية :

تتضمن الإستراتيجيات هنا باستخدام التصور أو الاستعاضة بالرموز كدلائل أو إشارات أو كلمات تجعل ما يكتبه المتعلم ذا معنى (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقــرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أضيف لما اقرأ كلمات لتوضيح معنى الموضوع			
2	أقوم بربط ما اقرأه بأشياء مألوفة لتسهيل عملية المذاكرة			
3	أسعى لتصور المادة التي اقرأوها			
4	استخدم الكلمات التي افهمها بدلاً عن الكلمات المبهمة			
5	يساعدني تخيل شرح المادة أمام زملائي في الصف			
6	استخدم بعض الكلمات كمفاتيح عند قراءتي للموضوع			

الفئة الرابعة – استراتيجيات التوضيح والتفعيل لأداء المهام التعليمية المركبة :

تتضمن الإستراتيجيات في هذه الفئة استخدام المعلومات أو الخبرات السابقة لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحاً وتتضمن هذه الفئة أيضاً الربط بين المعلومات أو تجزئتها أو إعادة صياغتها أو تلخيصها من أجل مزيد من الوضوح في المعنى (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقــرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أعمل على ربط المعلومات السابقة بالموضوع الحالي ليكتمل لدي المعنى			
2	أجزء الموضوع إلى عناصر فرعية لا تمكن من استرجاعها			
3	أربط محتوى مادة دراسية بما يشابهها في مقرر آخر			

4	أربط ما اقرأه بتطبيقات حياتية معينة			
5	اكتشف العلاقة بينما اقرأ وخبرتي السابقة			
6	ألخص الموضوع بصورة أفهمها			

الفئة الخامسة – استراتيجيات تنظيمية لأداء المهام التعليمية الأساسية :

تركز الإستراتيجيات في هذه الفئة حول الطرق المستخدمة لترجمة المعلومات في صيغة أو شكل آخر يجعلها أكثر فهماً وتتطلب هذه الفئة من الإستراتيجيات كما هو الحال في فئة استراتيجيات التوضيح دوراً أكثر نشاطاً للمتعلم عما هو الحال في فئة استراتيجيات التسميع وتركز الاستراتيجيات هنا على المهام التعلمية البسيطة ومن أمثلة هذه الفئة التجميع وعمل قوائم (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقـرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أصنف الموضع عند الاستذكار حسب التشابه بين عناصره			
2	يساعدني تنظيم المادة على سهولة استذكارها			
3	استخدم العناوين الرئيسة والفرعية لمساعدتي على الاستذكار			
4	أراجع المادة المقررة بشكل منتظم			
5	أنظم قوائم لتجميع المعلومات ليسهل تذكرها			
6	أضع خطة لانجاز واجباتي اليومية			

الفئة السادسة – استراتيجيات تنظيمية لأداء المهام التعليمية المركبة :

تتضمن الإستراتيجيات التنظيم التي تستخدم في المهام التعلمية الأكثر تعقيداً ، مثل استذكار فصل كامل أو إعداد مقال ، وهي تركز على طرق تحويل المعلومات إلى صيغة أخرى أكثر فهماً ، ومن أمثلة هذه الفئة تصميم إطار عام (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقــرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أعمل مخططات للمادة لتسهيل استرجاعها			
2	استخدم الخرائط الذهنية لاختصار المادة			
3	استخدم المقارنة لتوضيح أوجه الاختلاف في الموضوعات لتساعدني على الاستذكار			
4	أقوم بتحويل المادة إلى أسئلة أجيب عنها في نهاية المادة			
5	أقوم بترتيب المادة بشكل هرمي على رأسه المادة الرئيسة وبعدها الأفكار الفرعية			
6	أعيد فهرسة فصول المادة بأسلوبي الخاص			

ثانياً – استراتيجيات ما وراء المعرفة (التحكم في الاستيعاب) (وتتكون من فئة واحدة) :

الفئة السابعة – استراتيجيات التحكم في الاستيعاب :

وتتطلب هذه الإستراتيجيات معرفة المتعلم لذاته وعلى الأخص للطرق والوسائل المناسبة له أيضاً على مدى معرفته لقدراته على الاستيعاب والفهم بالإضافة إلى إدراكه للمهام المطلوب منه أداؤها ومستوى الأداء المطلوب فضلاً عن معرفته للإستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم لتقود تعلمه وتساعده على إنجاز الأهداف التي ينوي تحقيقها ذلك بهدف التعديل والتنظيم والتحكم في الاستيعاب (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقــرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أغير طريقة مذاكرتي لتجديد نشاطي			
2	أعد أسئلة لاختبار نفسي إثناء المذاكرة			
3	اعتمد على التسميع إثناء المذاكرة			
4	إثناء القراءة أعمل لفهم الأسباب التي تكمن وراء العناوين			

5	أقوم بتقييم ما حققته من الأهداف التي وضعته للمذاكرة			
6	أسعى لفهم الملاحظات التي اكتبها في المحاضرة			

ثالثاً – استراتيجيات وجدانية (وتتكون من فئة واحدة) :

الفئة الثامنة – استراتيجيات وجدانية :

وتساعد هذه الاستراتيجيات على خلق المناخ الوجداني المناسب واستمراره لزيادة فاعلية الاستذكار ، وتشمل الاسترخاء – والتأمل (Weinstein , 1988 : 296) .

ت	الفقـرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	آخذ قسط من الراحة إثناء المذاكرة			
2	أرتب مواعيد مذاكرتي من أجل تنظيمها			
3	أفضل القراءة لوحدي			
4	أقوم بالتهيؤ نفسياً قبل البدء بالمذاكرة			
5	أميل للقراءة في مكان هادئ			
6	أقارن ملاحظاتي مع ملاحظات زملائي للتأكد من كمالها			

ملحق (6)

التعديلات على فقرات مقياس استراتيجيات الاستذكار

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعدي	الفقرة بعد التعديل
7	أعيد صياغة الموضوع بأسلوبي الخاص	أصوغ الموضوع بأسلوبي الخاص
8	أقوم بإعادة ترتيب الموضوعات في المحاضرة بطريقتي الخاصة	أرتب الموضوعات في المحاضرة بطريقتي الخاصة
12	أسعى لتصور المادة التي اقراؤها	أتصور المادة التي اقراؤها
32	استخدم الخرائط الذهنية لاختصار المادة	استخدم آلية ذهنية لاختصار المادة
35	أقوم بترتيب المادة بشكل هرمي على رأسه المادة الرئيسة وبعدها الأفكار الفرعية	أرتب المادة بشكل هرمي على رأسه المادة الرئيسة وبعدها الأفكار الفرعية

ملحق (7)

مقياس استراتيجيات الاستذكار بصورته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب – عزيزتي الطالبة ...

.

تحية طيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات تحاول التعرف على الطرق التي تتبعها للتعلم والاستذكار لمقرراتك الدراسية طوال سنوات .

الرجاء قراءة الفقرات بتمعن ، ثم الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأمانة وحرية ، وعليك أن تقدر نفسك على كل عبارة من حيث درجة انطباقها عليك بوضع علامة (✓) في حقل الإجابة التي تمثل اختيارك ، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ولا تترك أية عبارة من دون إجابة وأن معلومات هذا الاستبيان تستخدم لإغراض البحث العلمي فقط مع فائق الشكر والتقدير .

ملاحظة / قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الآتية :

الكلية :
طبيعة الدراسة : إنسانية علمية
المرحلة : الأول الرابع
الجنس : ذكر أنثى
ابدأ في التقدير

مثال توضيحي :

الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
انتبه أثناء المحاضرة لكي أفهم ما أكتبه			✓		

إشراف الدكتورة
لطيفة ماجد النعيمي

الباحث
عباس كرجي حسن

ت	الفقــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استطيع حفظ ما اقراؤه واسترجاعه كما هو					
2	استخدم التسميع لحفظ مادة معينة					
3	استطيع حفظ أي نص مهما كان صعباً					
4	أحفظ كل النقاط الرئيسة عند سماعها في المحاضرة					
5	لدي القدرة على الحفظ الصم للمادة المقررة					
6	أحدد الأفكار المهمة في المحاضرة					
7	أصوغ الموضوع بأسلوبي الخاص					
8	أرتب الموضوعات في المحاضرة بطريقتي الخاصة					
9	أضع بعض الخطوط والإشارات تحت النقاط المهمة في الكتاب					
10	أضيف لما اقرأ كلمات لتوضيح معنى الموضوع					
11	أقوم بربط ما اقرأه بأشياء مألوفة لتسهيل عملية المذاكرة					
12	أتصور المادة التي اقرأوها					
13	استخدم الكلمات التي افهمها بدلاً عن الكلمات المبهمة					
14	استخدم بعض الكلمات كمفاتيح عند قراءتي للموضوع					
15	أربط المعلومات السابقة بالموضوع الحالي ليكتمل لدي المعنى					
16	أجزء الموضوع إلى عناصر فرعية لا تمكن من استرجاعها					
17	أربط محتوى مادة دراسية بما يشابهها في مقرر آخر					
18	أربط ما اقرأه بتطبيقات حياتية معينة					
19	اكتشف العلاقة بينما اقرأ وخبرتي السابقة					

20	ألخص الموضوع بصورة أفهمها					
21	أصنف الموضع عند الاستذكار حسب التشابه بين عناصره					
22	يساعدني تنظيم المادة على سهولة استذكارها					
23	استخدم العناوين الرئيسة والفرعية لمساعدتي على الاستذكار					
24	أراجع المادة المقررة بشكل منتظم					
25	أنظم قوائم لتجميع المعلومات ليسهل تذكرها					
26	أضع خطة لانجاز واجباتي اليومية					
27	أعمل مخططات للمادة لتسهيل استرجاعها					
28	استخدم آلية ذهنية لاختصار المادة					
29	استخدم المقارنة لتوضيح أوجه الاختلاف في الموضوعات لتساعدني على الاستذكار					
30	أحول المادة إلى أسئلة أجيب عنها في نهاية المادة					
31	أرتب المادة بشكل هرمي على رأسه المادة الرئيسة وبعدها الأفكار الفرعية					
32	أعيد فهرسة فصول المادة بأسلوبي الخاص					
33	أغير طريقة مذاكرتي لتجديد نشاطي					
34	اعتمد على التسميع إثناء المذاكرة					
35	إثناء القراءة أعمل لفهم الأسباب التي تكمن وراء العناوين					
36	أقوم بتقييم ما حققته من الأهداف التي وضعته للمذاكرة					
37	أسعى لفهم الملاحظات التي اكتبها في المحاضرة					
38	آخذ قسط من الراحة إثناء المذاكرة					
39	أفضل القراءة لوحدي					

40	أقوم بالتهيؤ نفسياً قبل البدء بالمذاكرة					
41	أميل للقراءة في مكان هادئ					
42	أقارن ملاحظاتي مع ملاحظات زملائي للتأكد من كمالها					

ملحق (8)

مقياس ما وراء الذاكرة بصورته المعربة المقدمة للخبراء

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / أراء الخبراء

حضرت الدكتور الكريم ..... .

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (**استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما راء المعرفية لدى طلبة الجامعة**) ولتحقيق ذلك ، قام الباحث بتبني مقياس ما وراء الذاكرة وهو من إعداد ترويير وريش (troyer & Rich , 2002) ويعرف الباحثان (ما وراء الذاكرة على أنها مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه , وإدراكه لها بما يحويه هذا الرضا من انفعالات : كالثقة والاهتمام , والقلق , وقدرة الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء , واستخدامه لاستراتيجيات أو مساعدات التذكر المختلفة) .

ولكم جزيل الشكر والتقدير ...

بإشراف الدكتور
لطيفة ماجد محمود النعيمي

طالب الماجستير
عباس كرجي حسن الطائي

ويتكون المقياس من (55) فقرة ذات تدرج خماسي (موافق بدرجة كبيرة , موافق , محايد , غير موافق , غير موافق بدرجة كبيرة) موزعة على ثلاث أبعاد فرعية تقيس ثلاث مهارات رئيسية لما وراء الذاكرة وهي :

- **مهارة الرضا عن أداء الذاكرة :**

يعرف ريف REFF مهارة الرضا عن أداء التذكر بأنها وعي الفرد المتعلم لما يوظفه من عمليات عقلية إثناء معالجته للمهمة التعليمية ولما تتطلبه هذه العمليات من أنشطه ومسؤوليات بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق وتقيسها الفقرات (1-17) .

ت	الفقرات	صالحة	تحتاج إلى تعديل	غير صالحة
1	أنا بصورة عامة مسرور بقدرة ذاكرتي			
2	هناك خطأ جدي في ذاكرتي			
3	إذا كان شيئاً مهماً من المحتمل أن أتذكر			
4	عندما أنسى شيئاً ما أخشى أن تكون لدي مشكلة خطيرة في ذاكرتي			
5	ذاكرتي أسوأ من ذاكرة الأشخاص في عمري			
6	أنا أثق في قدرتي على تذكر الأشياء			
7	أشعر بالتعاسة عندما أفكر بقدرة ذاكرتي			
8	أنا قلق من أن يلاحظ الآخرون ضعف ذاكرتي			
9	عندما تكون لدي مشكلة في تذكر شيء ما لا أقسو على نفسي			
10	أنا قلق بشأن ذاكرتي			
11	أشعر أن ذاكرتي أخذت تتراجع مؤخراً			
12	أنا بشكل عام راض عن قدرة ذاكرتي			
13	أنا لا استاء عندما تكون لدي مشكلة في تذكر شيئا ما			
14	أنا قلق بشأن شيء مهم			
15	أنا محرج من قدرة ذاكرتي			
16	انزعج وأغضب من نفسي عند النسيان			
17	ذاكرتي جيدة نسبة لعمري			
18	أقلق حول قدرتي على التذكر			

- **مهارة تقدير قدرة الذاكرة :**

يعرف جونسون (Gonson) بأنها واحدة من المهارات التي يوجه الطلبة ذاكرتهم ذاتياً , ويقصد بها قدرة الفرد على تشخيص قدرات الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء وتحديد مناطق القوة والضعف في ذاكرته . وتقيسها الفقرات (18-36) .

ت	الفقرات	صالحة	تحتاج إلى تعديل	غير صالحة
1	كم مرة نسيت أن تدفع الفاتورة في الوقت المناسب			
2	فقدت مكان شيء ما تستخدمه يومياً مثلاً مفاتيح نظارات (نسيت)			
3	فشلت في تذكر رقم الهاتف استخرجه للتو من الدليل			
4	نسيت اسم شخص ما التقيت به للتو			
5	نسيت شيئاً ما كان عليك إحضاره معك			
6	كم مرة نسي موعداً ما			
7	كم مرة نسيت ما تريد أن تفعله			
8	نسيت القيام بنقل رسالة شفوية			
9	واجهتك مشكلة في استخدام كلمة تريد أن تقولها			
10	واجهتك مشكلة تذكر تفاصيل من جريدة أو مجلة قرأتها في ذلك اليوم			
11	كم مرة نسيت أخذ دواءك			
12	لم تتمكن من تذكر اسم شخص ما تعرفه مسبقاً			
13	نسيت أن ترسل رسالة في الوقت المحدد			
14	هل نسيت ما تريد أن تقوله إثناء حديثك			
15	هل سبق ونسيت عيد ميلادك أو مناسبة سنوية مهمة تعريفها جيداً			
16	هل نسيت رقم هاتفك الذي تستخدمه دائماً			
17	هل ذكرت قصة أن نكته أكثر من مرة لنفس الشخص			

	لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له			
18	نسيت مكان شيء ما وضعته فيه قبل أيام قليلة			
19	نسيت شراء شيء ما نويت شراءه			
20	كم مرة نسيت تفاصيل حوار أجريته مؤخراً			

- **مهارة اختيار الإستراتيجية المناسبة :**

يعرف هوف (huff) مهارة الفرد في اختيار الإستراتيجية المناسبة مدى حكم الفرد ومعرفته بالإستراتيجية المستخدمة لتحقيق التخزين والاسترجاع في ومن الذاكرة لدى الفرد (37-55) .

ت	الفقرات	صالحة	تحتاج إلى تعديل	غير صالحة
1	هل تستخدم المنبه لتذكرك بشيء ما تود القيام به			
2	تطلب من شخص ما أن يساعدك في تذكر شيء ما أو عمله			
3	اخترعت قافية شعرية للأشياء التي تود تذكرها			
4	اخترعت صورة ذهنية لشيء تود أن تذكره مثل اسم أو وجه			
5	كتبت في مفكرتك مواعيد أو أشياء تحتاج أن تفعله			
6	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى أن كانت تذكرك باسم أو كلمة معينة			
7	هل رتبت المعلومات التي تريد أن تتذكرها (مثل تنظيم قائمة البقالة حسب مجموعات الخضار)			
8	رددت بصوت عال شيئاً ما تود أن تتذكره مثل رقم الهاتف استخرجه للتو			
9	هل استخدمت الروتين ليذكرك بالأشياء المهمة مثل التأكد من إنك تحمل محفظتك والمفاتيح قبل مغادرة المنزل			

10	أعددت قائمة مثل قائمة الطعام أو قائمة لأشياء تود القيام بها			
11	استخدمت عقلك بشكل أوسع ليتذكر شيئا ما كالتركيز على تفاصيل كثيرة لتتذكرها			
12	وضعت شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيء كأن تضع الشمسية في مدخل الباب لكي تخذها معك في الصباح			
13	كررت شيئاً بينك وبين نفسك كي تتذكره			
14	كم مرة اخترعت قصة تربط بها المعلومات التي تريد أن تتذكرها			
15	هل دونت الأشياء في مذكرتك التي تود تذكرها			
16	هل ركبت كلمة من الحروف الأوائل للأشياء تريد تذكرها مثل كلمة (طبخ) لتذكرك بشراء " طماطة " , " باذنجان " , " خس "			
17	هل ركزت بشكل كبير وبقصد على شيء ما لكي تتذكره			
18	هل كتبت ملاحظة أو مفكرة لتذكرك بعمل ما			
19	هل تتبعت ذهنياً خطواتك لتتذكر شيء ما حيث نسيت أين وضعته			

ملحق (9)

التعديلات على فقرات مقياس ما وراء الذاكرة

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	أنا بصورة عامة مسرور بقدرتي على التذكر	أنا مسرور بقدرتي على التذكر
2	هناك خلل جدي في ذاكرتي	هناك خلل حقيقي في ذاكرتي
3	إذا كان هناك شيء مهم من المحتمل أن أتذكره	أتذكر الأمور المهمة في حياتي
4	ذاكرتي أسوأ من ذاكرة الأشخاص في عمري	ذاكرتي أضعف من ذاكرة أقراني
5	لدي ثقة بقدرة ذاكرتي	لدي القدرة على تذكر الأشياء
9	عندما تكون لدي مشكلة في تذكر شيئاً ما لا أقسو على نفسي	ألوم نفسي عندما تحدث مشكلة في ذاكرتي
12	أنا بشكل عام راض عن قدرة ذاكرتي	أنا راض عن قدرة ذاكرتي
14	انزعج وأغضب من نفسي عند النسيان	أغضب من نفسي عند النسيان
17	كم مرة نسيت دفع فاتورة الكهرباء	أنسى دفع فاتورة الكهرباء
18	فقدت مكان شيء ما تستخدمه يومياً مثلاً مفاتيح نظارات	أنسى المكان الذي وضعت فيه المفاتيح
21	كم مرة نسيت موعداً ما	أنسى موعداً حددته مسبقاً مع زملائي
29	كم مرة نسيت أخذ دواءك	أنسى تناول الدواء في أوقاته
33	هل سبق ونسيت عيد ميلادك أو مناسبة سنوية مهمة	أنسى تاريخ ميلادي
40	هل تستخدم المنبه ليذكرك بشيء ما تود القيام به	استخدم المنبه لكي يذكرني بمهامي
41	تطلب من شخص ما أن يساعدك في تذكر أو عمل شيء ما	أطلب من زملائي المساعدة كي أتذكر مهامي
45	وضعت شيئا ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيء كان تضع الشمسية في مدخل الباب لكي تأخذها معك في الصباح	أضع الأشياء في أماكن معلومة كي لا أنساها

51	هل تتبعت ذهنياً خطواتك لتتذكر شيء ما حيث نسيت أين وضعته	أضع مخططاً ذهنياً كي يساعدني على التذكر

ملحق (10)

مقياس ما وراء الذاكرة بصورته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب – عزيزتي الطالبة ...

السلام عليكم ورحمة الله ...

أقدم بين أيديكم مقياس ما وراء الذاكرة , لأنني احتاج إلى معرفة رأي حضرتكم من أفراد عينة البحث المتمثلة طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى . لذا أرجو من حضرتكم المساهمة في إنجاح هذه الدراسة وذلك بتحري الدقة في الإجابات والتي تتطلبها طبيعة الأسئلة التي يتضمنها المقياس .

آمل التكرم بالإجابة عن عبارات المقياس , ولا يسعني إلا إن أقدم لكم الشكر الجزيل سلفاً لجهودكم وتعاونكم معي لتحقيق ما أصبو إلى تحقيقه .

تعليمات :

يستخدم الأشخاص ذاكرتهم بطرائق مختلفة في حياتهم اليومية , فعلى سبيل المثال يقوم بعض الأشخاص بعمل قوائم عند ذهابهم للتسوق , بينما ليفعل الآخرون ذلك , وكذلك إن نرى بعض الأشخاص يتميزون بقدرتهم على تذكر الأسماء , بينما لا يستطيع الآخرون ذلك .

وفي هذا المقياس نريد منك إن تخبرنا كيف تقوم باستخدام ذاكرتك ؟ وكيف تشعر تجاهها ؟ ولاحظ أنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة على المقياس فالأشخاص متباينون فيما بينهم , ولذلك من فضلك تروي واجب عن كل فقرة بصراحة وبقدر ما تستطيع .

لاحظ أنه أمام كل سؤال خمس إجابات متدرجة (دائماً , غالباً , أحياناً , نادراً , أبداً) . والمطلوب منك إن تضع علامة (صح) عند الاختيار الذي يناسب اختيارك وتأكد من اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة .

مثال :

لفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
سوف تزداد ذاكرتي سوءاً عندما يتقدم بي العمر	✓				

إشراف الدكتورة

لطيفة ماجد النعيمي

الباحث

عباس كرجي حسن

ت	الفقــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أنا مسرور بقدرتي على التذكر					
2	هناك خلل حقيقي في ذاكرتي					
3	أتذكر الأمور المهمة في حياتي					
4	عندما أنسى شيئاً ما أخشى أن تكون لدي مشكلة خطيرة في ذاكرتي					
5	ذاكرتي أضعف من ذاكرة أقراني					
6	لدي القدرة على تذكر الأشياء					
7	أشعر بالتعاسة عندما أفكر بقدرتي على التذكر					
8	أنا قلق من تقييم الآخرين لذاكرتي					
9	ألوم نفسي عندما تحدث مشكلة في ذاكرتي					
10	أنا قلق بشأن ذاكرتي					
11	أشعر أن ذاكرتي أخذت تتراجع					
12	أنا راضي عن قدرتي على التذكر					
13	أنا لا استاء عندما تكون لدي مشكلة في تذكر الأشياء					
14	أغضب من نفسي عند النسيان					
15	ذاكرتي جيدة نسبة لعمري					
16	أقلق حول قدرتي على التذكر					
17	أنسى المكان الذي وضعت فيه المفاتيح					
18	فشلت في تذكر رقم الهاتف الذي استخدمته للتو					
19	نسيت اسم شخص ما التقيت به للتو					
20	نسيت شيئاً ما كان عليّ إحضاره معك					
21	أنسى موعداً حددته مسبقاً مع زملائي					
22	أنسى ما أريد أن أفعله					

23	نسيت القيام بنقل رسالة شفوية					
24	نسيت موضوعاً أريد أن أقوله					
25	قرأت أحد الصحف ولكن نسيت ما تفاصيل عناوينها					
26	أنسى تناول الدواء في أوقاته					
27	يصعب عليّ تذكر اسم شخص ما تعرفه مسبقاً					
28	نسيت أن ترسل رسالة في الوقت المحدد					
29	أنسى تاريخ ميلادي					
30	أنسى رقم الهاتف الذي أعطيته لزميلي					
31	أذكر قصة أو نكتة أكثر من مرة لنفس الشخص لأنني نسيت أن كنت قد ذكرتها له					
32	نسيت مكان شيء ما وضعته فيه قبل أيام					
33	نسيت شراء شيئاً ما نويت شراءه					
34	نسيت تفاصيل حواراً جريته مؤخراً					
35	استخدم المنبه لكي يذكرني بمهامي					
36	أطلب من زملائي المساعدة كي أتذكر مهامي					
37	اخترعت قافية شعرية للأشياء التي أود تذكرها					
38	اخترعت آلية ذهنية لشيء أود أن أذكره مثل اسم أو وجه					
39	كتبت في مفكرتي مواعيد أو أشياء أحتاج أن أفعلها					
40	استعرضت الحروف الهجائية كي أرى أن كانت تذكرني باسم معين					
41	أرتب المعلومات التي أريد أن أتذكرها (مثل تنظيم قائمة البقالة حسب مجموعات الخضار)					
42	أردد بصوت عالي شيئاً ما أود أن أتذكره مثل رقم الهاتف الذي استخرجته للتو					

43	أنظم قائمة بالأمور التي أود انجازها					
44	أعددت قائمة مثل (قائمة الطعام أو قائمة لأشياء أود القيام بها)					
45	أركز في الأمور كي أتذكرها					
46	أضع الأشياء في أماكن معلومة كي لا أنساها					
47	أكرر الأشياء مع نفسي كي لا أنساها					
48	أدون أشياء في مذكرتي كي لا أنساها					
49	أركب كلمة من الحروف الأوائل للأشياء التي أريد تذكرها مثل كلمة (طبخ) لتذكرني بشراء " طماطة " , " باذنجان " , " خس "					
50	أضع مخططاً ذهنياً كي يساعدني على التذكر					

ملحق (11)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية و النفسية/الدراسات العليا

نسخة المقياس الاصلية

الاستاذ الفاضل..... المحترم

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم (ستراتيجيات الاستذكار و علاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة) و قد تطلب اجراء البحث تبني مقياس اعده (تروير و ريتش troyer&rich) عام ٢٠٠٢م و لغرض استعماله في البحث الحالي توجب حساب صدق الترجمة له، ولذا عزيزي الخبير تضع بين يديك النسخة الانكليزية الاصلية و النسخة المترجمة، و نرجو تعاونك بقراءتها لتقدير صدق ترجمتها شاكرين تعاونكم معنا

الباحث

عباس كرجي حسن

Appendix

The items included in the final versions of the questionnaires are as follows. Component loadings are presented in parentheses.

Metamemory Questionnaire-Contentment

1. I am generally pleased with my memory ability. (.79)
2. There is something seriously wrong with my memory. (.68)
3. If something is important, I will probably remember it. (.58)
4. When I forget something, I fear that I may have a serious memory problem, like Alzheimer's disease. (.35)
5. My memory is worse than most other people my age. (.59)
6. I have confidence in my ability to remember things. (.74)
7. I feel unhappy when I think about my memory ability. (.70)
8. I worry that others will notice that my memory is not very good. (.59)
9. When I have trouble remembering something, I'm not too hard on myself. (.52)
10. I am concerned about my memory. (.76)
11. My memory is really going downhill lately. (.71)
12. I am generally satisfied with my memory ability. (.79)
13. I don't get upset when I have trouble remembering something. (.58)
14. I worry that I will forget something important. (.66)
15. I am embarrassed about my memory ability. (.67)
16. I get annoyed or irritated with myself when I am forgetful. (.68)
17. My memory is good for my age. (.78)
18. I worry about my memory ability. (.78)

Metamemory Questionnaire-Ability

1. How often do you forget to pay a bill on time? (.56)
2. How often do you misplace something you use daily, like your keys or glasses? (.52)
3. How often do you have trouble remembering a telephone number you just looked up? (.55)
4. How often do you not recall the name of someone you just met? (.54)
5. How often do you leave something behind when you meant to bring it with you? (.60)
6. How often do you forget an appointment? (.53)
7. How often do you forget what you were just about to do; for example, walk into a room and forget what you went there to do? (.67)
8. How often do you forget to run an errand? (.64)
9. How often do you have difficulty coming up with a specific word that you want? (.67)
10. How often do you have trouble remembering details from a newspaper or magazine article you read earlier that day? (.65)
11. How often do you forget to take medication? (.54)
12. How often do you not recall the name of someone you have known for some time? (.64)
13. How often do you forget to pass on a message? (.63)
14. How often do you forget what you were going to say in conversation? (.74)
15. How often do you forget a birthday or anniversary that you used to know well? (.52)
16. How often do you forget a telephone number you use frequently? (.56)
17. How often do you retell a story or joke to the same person because you forgot that you had already told him or her? (.45)
18. How often do you misplace something that you put away a few days ago? (.62)
19. How often do you forget to buy something you intended to buy? (.60)
20. How often do you forget details about a recent conversation? (.54)

Metamemory Questionnaire-Strategies

1. How often do you use a timer or alarm to remind you when to do something? (.27)
2. How often do you ask someone to help you remember something or to remind you to do something? (.30)
3. How often do you create a rhyme out of what you want to remember? (.45)
4. How often do you create a visual image of something you want to remember, like a name and a face? (.55)
5. How often do you write things on a calendar, such as appointments or things you need to do? (.40)
6. How often do you go through the alphabet one letter at a time to see if it sparks a memory for a name or word? (.47)
7. How often do you organize information you want to remember, for example, organize your grocery list according to food groups? (.58)
8. How often do you say something out loud in order to remember it, such as a telephone number you just looked up? (.64)
9. How often do you use a routine to remember important things, like checking that you have your wallet and keys when you leave home? (.38)
10. How often do you make a list, such as a grocery list or a list of things to do? (.41)
11. How often do you mentally elaborate on something you want to remember; for example, focus on a lot of the details? (.52)
12. How often do you put something in a prominent place to remind you to do something, like putting your umbrella by the front door so that you will remember to take it with you? (.53)
13. How often do you repeat something to yourself at increasingly longer and longer intervals so that you will remember it? (.70)
14. How often do you create a story to link together information you want to remember? (.63)

METAMEMORY QUESTIONNAIRE

P27

15. How often do you write down in a notebook things that you want to remember? (.53)
16. How often do you create an acronym out of the first letters in a list of things to remember, such as carrots, apples, and bread (cab)? (.39)
17. How often do you intentionally concentrate hard on something so that you will remember it? (.70)
18. How often do you write a note or reminder for yourself (other than on a calendar or in a notebook)? (.39)
19. How often do you mentally retrace your steps in order to remember something, such as the location of a misplaced item? (.64)

ملحق (12)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية و النفسية/الدراسات العليا

نسخة المقياس المترجمة

الاستاذ الفاضل..... المحترم

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم (ستراتيجيات الاستذكار و علاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة) و قد تطلب اجراء البحث تبني مقياس اعده (تروير و ريتش troyer&rich) عام ٢٠٠٢م و لغرض استعماله في البحث الحالي توجب حساب صدق الترجمة له، ولذا عزيزي الخبير نضع بين يديك النسخة الانكليزية الاصلية و النسخة المترجمة، و نرجو تعاونك بقراءتها لتقدير صدق ترجمتها شاكرين تعاونكم معنا

الباحث

عباس كرجي حسن

The items included the final version of questionnaire (MMQ) contentment):-

Item	ratio
1.I'm generally happy about my memory ability.	
2.There is a seriously wrong in my memory.	
3.If there is something important I will probably remember it.	
4.When I forget something ,I fear that I may have a serious problem in my memory.	
5.My memory is worse than people in my age.	
6.I'm trust in my memory ability to remember things.	
7.I feel unrest, when I think about my memory ability.	
8.I worry that others will observe the weakness of my memory.	
9.When I have problem to remembering something. I not hard on myself.	
10. I am concerned about my memory.	
11.my memory going worse lately.	
12. I am generally pleased with my memory ability.	
13.I don't get upset when I have trouble remembering something.	
14. I am worry that I will forget something.	
15. I am embarrassed about my memory ability.	
16.I get upset o irritated with my self. When I forgetful.	
17.my memory is food for my age.	
18.Iam worry about my ability to remember.	

2- (MMQ) Ability:-

Item	ratio
1-How often do you forget to pay a bill on time.	
2-Do you misplace something use daily like keys glasses.	
3-You failed to remember telephone number you just locked up.	
4-Do you forget the name of someone you just met.	

5-Do you forget something. You have to bring it with you.	
6-How often do you forget appointment.	
7-How often do you forget. What you want to do.	
8-Do you forget to run errand.	
9-Do you have a problem in using a specific word that you want to say.	
10-Do you have a problem to remember details from newspaper or magazine. You read in that day.	
11-How often to do you forget to take medication.	
12-How often do you not recall the name of someone you have know for sometime.	
13-How often do you forget to pass on a massage.	
14-Do you forget. What you want to say in your conversation	
15-How often do you forget your birthday or an important anniversary.	
16-Do you forget your telephone number you use frequently.	
17-Do you retell a joke or story more than time to the same person, because you forget that you had already told him.	
18-How often to you misplace something that you put away few days ago.	
19-Do you forget to buy something. You intended to buy.	
20-How often do you forget details about recent conversation.	

3- (MMQ) strategy:

Item	ratio
1-Do you use alarm to remind you by something you want to do.	
2-Do you ask someone to help you to remember something or to do some thing.	
3-How often do you create a rhyme for things you want to remember it.	

4-Do you create visual image of something you want to remember. Like name or face.	
5-Do you write in your notebook things or appoint that you need to do.	
6-Do you through the alphabet one letter at time to see if its remind you by name or specific word.	
7-Do you organize information you want to remember ex. Organize your grocery list according to food groups.	
8-How often do you repeat something out a loud something you want to remember it such as telephone number you just looked up.	
9-Do you use a routine to remember important things like checking that you have your wallet and keys when you leave home.	
10-You make a list such as grocery list or a list of thing you want to do.	
11-How often do you use your mind to tally on something you want to remember such as focus on a lot of details.	
12-You put something in specific place to remind you to do something. Like putting your umbrella by the front door to remind you to take it.	
13-Do you repeat something to yourself to remember it.	
14-How often do you create a story to link together information you want to remember.	
15-Do you write down in you notebook thing you want to remember.	
16-How often do you create on acronym out of the first letters in a list of things to remember, such as carrots, apples , and bread(cab).	
17-How often do you intentionally concentrate hard on something so that you will remember it.	
18-Do you write a note or reminder to remind you to do something.	
19-Do you mentally retrace your steps in order to remember something you misplaced.	

ملحق (13)

عدد الخبراء والنسبة المئوية على صلاحية الفقرات حسب فئات كل إستراتيجية

نمط استراتيجيات الاستذكار	الفئات استراتيجيات الاستذكار	أرقام الفقرات	عددها	الموافقون		المعارضون	
				تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
	الفئة الأولى	5,3,1	3	15	%93,75	1	6,25
		4,2	2	16	%100	–	–
		6	1	10	62,5	6	37,5
معرفية	الفئة الثانية	12,10,7	3	15	%93,75	1	6,25
		8	1	16	%100	–	–
		9	1	14	87,5	2	12,5
		10	1	11	68,75	5	31,25
معرفية	الفئة الثالثة	13	1	4	78,5	2	12,5
		18,16,15,14	4	16	%100	–	–
		17		11	68,75	5	31,5
معرفية	الفئة الرابعة	24,23,20,19	4	16	%100	–	–
		22,21	2	15	93,75	1	6,25
معرفية	الفئة الخامسة	30,28,27,26	5	16	%100	–	–
		,25	1	15	93,75	1	6,25
		29					

نمط استراتيجيات الاستذكار	فئات استراتيجيات الاستذكار	أرقام الفقرات	عددها	الموافقون		المعترضون	
				التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	الفئة السادسة	31 36,35,34,33 ,32	1 5	15 16	93,75 %100	1 -	6,25 -
ما وراء المعرفة	الفئة السابعة	42,41,40,37 38 39	4 1 1	16 14 15	%100 78,5 93,75	- 2 1	- 12,5 6,25
وجدانية اجتماعية	الفئة الثامنة	48,47,46,44 ,43 45	5 1	16 14	%100 78,5	- 2	- 12,5