كليـــة التربيـــة

قسم علم النفس التربوي

فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة

دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية

(تخصص علم النفس التربوي)

إعـــداد

جهاد محمود سليم أحمد

المعيدة بقسم علم النفس التربوي

إشـــراف

أ.د/ كريمان عويضة منشار

أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

أ.د/ أحمد حسن محمد عاشور

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

د/ منى أحمد محمد سابق

مدرس علم النفس التربوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا
عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾
صدق الله العظيم
سورة الإسراء: آية ٨٥

كلية التربية
الدراسات العليا والبحوث
.....

تقرير عن

مناقشة رسالة (الماجستير) في التربية من قسم (علم النفس التربوى) تخصص / علم النفس التربوى

اسم الطالبة / جهاد محمود سليم أحمد خوات الجنسية : مصرية

تاريخ الحصول على المؤهل : بكالوريوس علوم وتربية شعبة رياضيات بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف ٢٠١٧ م .

دبلوم مهني فى علم النفس التربوى بتقدير ممتاز ٢٠١٨ م .

دبلوم خاص فى علم النفس التربوى بتقدير جيد جدا ٢٠١٩ م .

تاريخ التسجيل للدرجة الحالية : ٢ ٢ / ٢٠١٩/١٠ م

تاريخ تحديد العنوان : ٢ / ٢٠٢٠/٦ م

في موضوع :

فاعلية برنامج تدريبى قائم على ماوراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة

تحت إشراف:

١- أ.د/ كريمان عويضة منشار أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية جامعة بنها

٢- أ.د/ أحمد حسن عاشور أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب كلية التربية جامعة بنها

٣- د/ مني أحمد محمد سابق مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة بنها

بتاريخ : ١٣/ ٦ / ٢٣ ٢٠م وافق الأستاذ الدكتور / عميد الكلية عن مجلس الكلية بالتفويض

بتاريخ : ١٨ / ٦ / ٢٣ ٢٠م وافق الأستاذ الدكتور / نائب رئيس الجامعة

على تشكيل لجنة الحكم على الرسالة من السادة :

١- أ.د/ محمد مصطفى الديب أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية جامعة الأزهر

٢- أ.د/ كريمان عويضه منشار أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية جامعة بنها

٣- أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية جامعة بنها

٤- أ.د/ أحمد حسن عاشور أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب كلية التربية جامعة بنها

وفي تمام الساعة ..... من يوم ..... الموافق ٨ / ٧ / ٢٠٢٣م

اجتمعت اللجنة لمناقشة الطالبة المذكورة عالية

في الرسالة المقدمة منها لنيل درجة (الماجستير) في التربية من علم النفس التربوى تخصص علم النفس التربوى

فاعلية برنامج تدريبى قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة

وبعد مناقشة الطالبة علنياً في موضوع البحث ومنهجه ونتائجه . تقترح اللجنة أن

تمنح درجة (الماجستير) في التربية من قسم علم النفس التربوى تخصص علم النفس التربوى بتقدير "ممتاز".

توقيعات "مع التوصية بطباعة الرسالة ونشرها على مواقع الجامعات ومراكز البحوث ودار الإفتاء"

- أ.د/ ..... أ.د/ .....

- أ.د/ ..... أ.د/ .....

أ.د/ .....

تحريراً في ٨ / ٧ / ٢٠٢٣م.

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة باللغة العربية:

"فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة ، وبلغت العينة النهائية للدراسة (٥٤) طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة أساسي بكلية التربية جامعة بنها، تم اختيارها من بين (٥١٢) طالبا وطالبة، بمتوسط عمر زمني (٢١,٣٦) سنة، وانحراف معياري (٠,٤٤٦) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٢٧) طالبًا للمجموعة التجريبية و(٢٧) طالبًا للمجموعة الضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية لأنشطة البرنامج التدريبي، وتضمنت أدوات الدراسة: مقياس ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة)، ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (إعداد: Beaudoin et al,2008) ترجمة وتقنين: الباحثة، وتم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة والمستقلة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين (القبلي والبعدي) لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها لصالح متوسطات درجات القياس البعدي، ووجود فروق ذات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها لصالح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة، الكفاءة الذاتية للذاكرة، البرنامج التدريبي.

Abstract of the study

Title of the study: The effectiveness of a training program based on metacognition in improving Memory self efficacy among university students

The present study aimed at investigating the effectiveness of a training program based on metacognition in developing memory self efficacy among university students, the final study sample consisted of 54 male and female students selected among (512) male and female students in the four grade of university students enrolled at the faculty of education, Benha University, during the academic year (2022-2023) standard deviation. They were divided into two groups: experimental group (n = 27 students) and control group (n = 27 students). two tools were used: Memory self efficacy Scale, (developed by (Beaudoin et al,2008, and translated into Arabic and standardized by the present study researcher). The result of the study investigated that there were statistically significant difference at 0.001 significance level between the experimental group students' means scores on the posttest in the memory self efficacy dimensions and whole score, in favour of posttest , and there were statistically significant difference at 0.001 significance level between the experimental group students' means scores and those of the control group on the posttest in the memory self efficacy dimensions self efficacy, and whole score, in favour of those of the experimental group students.

Key Words: Metacognition, Memory training program, university students.

شكر وتقدير

الحمد لله الذى أعانني ووفقني، فله سبحانه وتعالى أسجد شاكرة على ما منحنى إياه من صبر على تحمل مشاق البحث العلمى، وعلى ما أفاء علـى مـن نعمائـه وفضـله، فهيـأ لـى سبحانه وتعالى من عباده المخلصين علماءً أناروا لى الطريق، وأخلصـوا لله أعمـالهم، أعـانوا فكانوا أخلص معين، وأعطوا من العلم فكانوا أجزل من أعطى وأسدى، فلولاهم – بفضل الله – ما رأى هذا العمل النور .

وانطلاقاً من هدى نبينا محمد الحبيب صـلى الله عليـه وسـلم القائـل " مـن لا يشـكر الناس لا يشكر الله "(*) كان حقاً على التلميذ الإشادة بأساتذته والاسترشاد بعلمهم والاهتداء بتوجيهاتهم، ولـذا فبكـل العرفـان بالجميـل أتقـدم بخـالص شـكري وتقـديري إلـى **الأسـتاذة الدكتورة / كريمان عويضة منشار؛ أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بنها**، والتي تفضلت بالإشراف علي هذه الرسالة لما بذلته معي من جهد وتشجيع ومساندة حتي اتمام هذا العمل فقد كانت لي بمثابة الأم بكل ما تحمله الكلمة من معني قبل أن تكون الأسـتاذة والمعلمـة والمربية الفاضلة وتعجز الكلمات عن التعبير عما أكنه من حب وتقدير واحترام تجاه أستاذتي الغالية وأسال المولي عز وجل أن يمنحها دوام الصحة والعافية وأن يبارك في عمرها وأسرتها فجزاها الله عني خير الجزاء.

كمـا أتقـدم بخـالص شـكري وتقـديري العميـق إلـى أسـتاذي ووالـدي العزيـز **الأسـتاذ الدكتور/ أحمد حسن عاشور؛ أسـتاذ ورئـيس قسـم علـم الـنفس التربـوي ووكيـل الكليـة لشـئون التعليـم والطلاب كلية التربية جامعة بنهـا** ، صاحب الخلق الرفيع والفكر المستنير والعلم الغزيـر والعطـاء المتواصل وكان شرفا عظيما لتفضل سيادته بالمشاركة في الإشراف على هذه الدراسـه منـذ أن كانت فكرة إلى أن ظهرت في صورتها الحاليـة لتكـون كلماتـه وتوجيهاتـه نبراسـا يضـئ طريقي، والذى أمدنى بالتوجيه والعلم في سماحة العلماء وخلق المربين، مما يجعلني عـاجزاً عن أن أوفيه حقه بالاعتراف بالجميل، وإني لأشكره شكر تلميذ أحب أسـتاذه فـوقرة ولأسـتاذ أحب تلميذه فمنحه خير ما يمنح العالم تلميذه إذ لم يبخل علي الباحثة بوقته وعلمه وخبرته فجزاه الله خير ما جزى والداً عن ولده وأستاذاً عـن تلميـذه وعالمـاً أمينـاً عـن علمـه وأمانتـه، ومتعه الله عز وجل بالصحة والعافية.

(*) رواه الترمذي.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى **الدكتورة/ مني أحمد محمد سابق ؛ مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بنها**، والتي تفضلت بالمشاركة في الإشراف على هذه الدراسة، ومنحتني شرف التتلمذ على يديها، وأفاضت عليّ من غزير علمها ونبل أخلاقها، وتوجتني شرفًا برعايتها ودعمِها، وأعطتني من وقتها وجهدها عطاءً تعجز أمامه النفسُ عن الوفاء بالشكر، واعترافًا مني بفضلِها وجميلِ صنعِها، فإني أسأل الله العلي القدير أن يمتعها بالصحة والعافية، وأن يبارك في علمها وعملها وأسرتها، وأن يوفقها لمزيد من التقدم والرقي، وجزاها الله عنّي خير الجزاء.

ويسعدني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر وعظيم التقدير لأستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور/ محمد مصطفى الديب ؛ أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر**، وإنه لشرفٌ كبير، بل ووسامٌ على صدري تفضُّلُ سيادتِه بقبول مناقشةِ هذه الدراسة، فقد تُوِّجَت دراستي بتفضُّله باقتطاع جزءٍ من وقته لقراءة الدراسة وإثرائها بملاحظاته القيمة، فله منّي كل الشكر والتقدير، وأدعو الله أن يمتّعه بالصحة والعافية، ويسدِّدَ على طريقِ العلم خطاه.

كما يشرفني أن أحظى بمناقشة أستاذي القدير **الأستاذ الدكتور/ مجدي محمد الشحات ؛ أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية – جامعة بنها**، ولاشك أن بمناقشته تزداد هذه الدراسة قيمة وعمقا فوجوده في المناقشة وسام علي صدري وشرف لا مثيل له، فشكرا له وجزاه الله عني خير الجزاء.

ويطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي ومعاونيهم لمساعدتهم ودعمهم لي، وأخص بالشكر **الدكتور / سامح حسن حرب** أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالقسم، **والأستاذة/ إسلام أحمد شاهين**؛ المدرس المساعد بالقسم، كما أتقدم بخالص الشكر لأستاذتي الفاضلة، **الدكتورة/ علا عبد المقصود**؛ مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لمراجعتها الرسالة لُغويًا.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى طلاب الفرقة الرابعة أساسي على معاونتهم لي في مرحلة التطبيق، فجزاهم الله عني خير الجزاء، ولا يفوتني أن أشكرَ الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً في تحكيم مقاييس وبرنامج الدراسة.

وبكل الحب والعرفان بالجميل أتوجه بالشكر إلى من أضاء حياتي بنبراس من المودة والعطاء إلى زوجي الغالي **الدكتور/ طاهر عيد موسي** – المدرس بكلية التربية الرياضية ببنها، فقد تحمل معي الكثير وكان معينا صادقا فى هذه الرحلة العلمية ولولاه ما تمكنت أن أخطو

خطوة في هذه الدراسة فاللهم يسر له طريق العلم وأمنحه الصحة والعافية وطول العمر ، وأهدي ثمرة هذا الجهد الي أولادي بيبرس وإلياس وماريا.

كما يسعدني أن أتوجه برسالة حب وتقدير الي من إذا عشت الدهر كله لن أوفي حقهما وأسجد شاكرة للمولي عز وجل أن حفظ أبي وأمي لأتقدم لهما بكل معاني الحب والوفاء وبأسمى آيات الشكر والتقدير لتحملهم معي مشقة هذا العمل فكان دعاؤهم ورضاهم هو سبيل نجاحي وسر سعادتي و أدعو الله تعالي أن يبارك فيهما ويمنحهما الصحة والعافية، والشكر كل الشكر الي إخواتي هاجر ومصطفي وامنية فقد كانوا خير عون وخير سند حفظهم الله ورعاهم.

والشكر موصول لكل من أفادني بجوابٍ، أو أمدَّني بكتابٍ، أو أرشدَني إلى طريق الصَّواب، أو دعا لي دعوة خالصة أنتفع بها يومَ الحساب.

هؤلاء من ذكرتهم، أما من سهوت عنهم فلستُ جاحدةً فضلَهم، ولهم منّي جزيلُ الشكر والتقدير، وأدعو الله تعالى أن يجزيَهم عنّي خيرَ الجزاء.

وأخيراً لا أدعى أنني بلغت الكمال وحسبي أنني أبتغيته، فالكمال لله وحده، والخير أرادته الباحثة وما التوفيق إلا من عند الله، فنعم المولى ونعم النصير وصلِّ اللهُمَّ على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمدُ لله ربِّ العالمين.

الباحثة،،

الفهـــــرس

أولاً : قائمـــة المحتويـــات :

الـمـــــوضـــــــــــــــوع	الصفحة
الغـــــلاف	أ
الآيـة القرآنيـــة	ب
مستخلص الدراسة باللغة العربية	جـ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
الشكـر والتقديـــر	هـ-ز
أولاً : قائمـة المحتويـات	ح—ي
ثانياً : قائمـة الجـداول	ك
ثالثاً : قائمـة الأشكـال	ل
رابعاً : قائمـة الملاحـق	ل
١ الفصل الأول مدخل الدراسة	١—١١
مقـدمـــة الـــدراســـة	١
مشـكـلـــــة الدراســـة	٧
أهـــداف الـــدراســـة	٩
أهميـــة الـــدراســـة	٩
مصطلحـــات الدراســـة	١٠
محـــددات الدراســـة	١١
٢ الفصل الثاني الإطار النظـــري (مفاهيم الدراسة)	١٣—٥٦
أولاً : مـــا وراء المعرفـــة	١٣
▪ مقـدمـــة	١٣
▪ نشأة ما وراء المعرفة	١٣
▪ الفرق بين المعرفة وما و راء المعرفة	١٤
▪ تعريفات ما وراء المعرفة	١٧

الصفحة	الموضوع
١٩	▪ أهمية ما وراء المعرفة
٢٠	▪ مبادئ تعليم وتعلم ما وراء المعرفة
٢٢	▪ نماذج ما وراء المعرفة
٢٣	أ) نمـــوذج (Flavell,1987)
٢٤	ب) نمـــوذج (Osman&Hannifin,1992)
٢٥	ج) نمـــوذج (Schraw&Dennision,1994)
٢٦	د) نمـــوذج (Cardelle,1995)
٢٧	هـ) نمـــوذج (Yore,1998)
٢٩	و) نمـــوذج (Osborne,1998)
٣٠	▪ خصائص ما وراء المعرفة
٣٢	▪ طرق قياس ما وراء المعرفة
٣٦	ثانيا : الكفاءة الذاتية للذاكرة
٣٦	▪ مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة
٤٠	▪ نظريات الكفاءة الذاتية
٤٤	▪ أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة
٤٦	▪ مصادر الكفاءة الذاتية للذاكرة
٤٩	▪ خصائص الكفاءة الذاتية للذاكرة
٥٠	▪ قياس الكفاءة الذاتية للذاكرة
٥٤	▪ تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة
٥٧ — ٧٢	٣ الفصل الثالث الدراسات والبحوث السابقة
٥٧	تمهيـــد
٥٧	المحور الأول : دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة
٦٢	تعليق على دراسات وبحوث المحور الأول
٦٣	المحور الثاني : دراسات وبحوث اهتمت بإعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة
٦٦	تعليق على دراسات وبحوث المحور الثاني

الموضوع	الصفحة
المحور الثالث : دراسات وبحوث اهتمت بإعداد برامج لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة	٦٨
تعليق على دراسات وبحوث المحور الثالث	٧٠
فـــروض الدراســـة	٧٢
٤ الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءتها	٧٣ – ١٠٦
أولاً : منهـج الـدراسـة	٧٣
ثانيًا : مجتمع الدراســة	٧٣
ثالثًا : عينة الدراســـة	٧٤
رابعًا : أدوات الدراســـة	٧٤
١- مقياس ما وراء المعرفة	٧٤
٢- مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة	٨٣
٣- برنامـج الدراســة	٨٧
خامسًا : إجـراءات الدراســة	١٠٥
٥ الفصل الخامس نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها	١٠٧ – ١٢٠
أولًا : الوصف الإحصائي لمجموعتي الدراسة	١٠٧
ثانيًا : نتائج فروض الدراسة ومناقشتهـا	١٠٨
ثالثًا : التوصيـات والبحـوث مقترحـة	١١٩
٦ قائمـة المراجـع	١١٢ – ١٤٢
أولاً : المراجـع العربيـة	١٢١
ثانياً : المراجع الأجنبيـة	١٢٩
٧ ملخصـا الدراســة	
ملخص الدراسة باللغـة العربيـة	١ – ٨
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	1 – 4

ثانيًا : قـــائمـــة الجـــداول :

م	عـنـــــــــوان الـــجـــــــــــدول	الصفحة
١	توزيع العينة الأساسية على الشعب المختلفة.....	٧٤
٢	العبارات التي تم تعديلها بمقياس ماوراء المعرفة طبقا لأراء المحكمين	٧٦
٣	معاملات ثبات عبارات مقياس ما وراء المعرفة	٧٧
٤	معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس ماوراء المعرفة	٧٩
٥	نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس ماوراء المعرفة	٨٠
٦	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ماوراء المعرفة	٨١
٧	تشبعات أبعاد مقياس ماوراء المعرفة بالعامل الكامن مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع ، والدلالة الإحصائية للتشبع	٨٢
٨	قيم معاملات الثبات لإستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئه النصفية وجتمان	٨٥
٩	قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة لمقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة ومستوات دلالتها	٨٦
١٠	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية في استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة	٨٧
١١	خطة العمل بجلسات البرنامج التدريبي	١٠٣
١٢	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة	١٠٦
١٣	المؤشرات الإحصائية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياسين (القبلي/البعدي) لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة والدرجة الكلية لها	١٠٧
١٤	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى–قوة) والدرجة الكلية لها	١٠٨
١٥	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى– قوة) والدرجة الكلية	١٠٩

ثالثًا : قـــائمـــة الأشكـــال :

م	عـنـــــــوان الـــشكـــــــل	الصفحة
١	نمـــوذج (Flavell,1987)	٢٣
٢	نمـــوذج (Osman&Hannifin,1992)	٢٤
٣	نمـــوذج (Schraw&Dennision,1994)	٢٥
٤	نمـــوذج(Cardelle,1995)	٢٦
٥	نمـــوذج (Yore,1998)	٢٧
٦	نمـــوذج (Osborne,1998)	٢٩
٧	نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الكفاءة الذاتية	٤٢
٨	تشبعات أبعاد مقياس ما وراء المعرفة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي	٨٣

رابعًا : قـــائمـــة الملاحـــق :

م	عـنـــــــوان الـــملحـــــــق	الصفحة
١	ملحق (١) : أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على مقياس ما وراء المعرفة ماوراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة	١٤٣ – ١٤٤
٢	ملحق (٢) : مقياس ما وراء المعرفة في صورته الأولية	١٤٥ – ١٥٠
٣	ملحق(٣) : مقياس ما وراء المعرفة في صورته النهائية	١٥١ – ١٥٤
٤	ملحق (٤) : مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة في صورته النهائية	١٥٥ – ١٦٠
٥	ملحق (٥) : أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على البرنامج التدريبي	١٦١ – ١٦٢
٦	ملحق (٦) : البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)	١٦٣ – ٢١٨
٧	ملحق (٧) : بعض صور الباحثة مع أفراد العينة أثناء تطبيق البرنامج	٢١٩ – ٢٢٢

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- محددات الدراسة.

الفصل الأول
مدخــل الدراســة

مقدمـــة الدراســـة:

يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية self-efficacy محورًا رئيسًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعيةsocial cognitive theory والتي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه ؛ نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم ، ويمكن الاشارة إلى أن الكفاءة الذاتية هي "شعور الفرد بالكفاءة والثقة في أداء مهمة معينه في مجال محدد"، كما أن الكفاءة الذاتية قد تكون عامة أو اجتماعية، أو أكاديمية، وهناك كفاءة ذاتية ترتبط بالمعتقدات التي يحملها الفرد عن ذاكرته، وتسمى الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory Self-Efficacy .

ويعد أول من صاغ مصطلح الكفاءة الذاتية للذاكرة هم باحثوا ما وراء الذاكرة، وقدمة في الأدبيات للمرة الأولى (Hertzog et al., 1989)(*) وعرفة بأنه "اعتقادات الشخص بشأن قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف المختلفة". وتشير الدراسات والأطر النظرية إلى أن الكفاءة الذاتية للذاكرة لها تأثيرها الواضح فى الأداء الأكاديمي، والتي تبدو نتيجة لاعتقادات الأفراد الفعلية عما يمكن أن يحققوه، كما تنمي لدى الطلاب الإحساس بالثقة من خلال مراجعة مصادر متنوعة أكثر من إنجازاتهم السابقة، والتي تكون بمثابة منبئات قوية بالأداء اللاحق، وتؤثر الكفاءة الذاتية للذاكرة على الطلاب فيما يفعلونه من خلال تأثير الاختبارات التي يقومون بأدائها، والجهد المستنفذ، والمثابرة، والدأب الذي يمارسونه عند تزايد العوائق (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣، ص٦٠).

وتشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسرها نسبة ١٤% من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة (Bandura, 1997), (Linnenbrink & Pintrich, 2003)، ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبذلون جهدا كبيرا، ويظهرون مستويات

(*) تلتزم الباحثة في توثيق المراجع بالنسخة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2020).

منخفضة من القلق، ومرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقيمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي، ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات المدرسية (Zimmerman et al.,1992)، كما تشير دراسة (فخرمحمد الغرايبة، ٢٠١٥) إلى أن هناك قدرة تنبؤية عالية للكفاءة الذاتية للذاكرة في التحصيل الأكاديمي، حيث فسرت ما نسبته ٢% من التباين في التحصيل، وهي قيمة دالة إحصائيا، وأيضا هناك قدرة تنبؤية متوسطة للكفاءة الذاتية للذاكرة في دافعية الإنجاز حيث فسرت ما نسبته ٦% من التباين في دافعية الإنجاز وهي قيمة دالة إحصائيا.

وتؤدي معتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية للذاكرة دورًا أساسيًا في تحديد سلوكياته وأدائه في مهام التعلم التي تتطلب قدرات التذكر؛ مما يجعلها من أهم العوامل التي تحدد أداءه في عملية التعليم والتعلم، وتحتل الكفاءة الذاتية للذاكرة مكانة مهمة في بيئات التعلم المختلفة ؛ نظرا لأنها تشكل عاملا مهما في تحديد قدرة الأفراد على تعزيز معتقداتهم في تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم، وتبرز أهمية الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال المساعدة في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة ؛ فكلما زاد الاحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة للذاكرة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الهدوء والرصانة (Pajares, 2005).

ويشير (Van Ede, 1993, p62) إلى أن ما وراء الذاكرة ومعتقدات الكفاءة الذاتية للذاكرة memory self efficacy ومعرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها، وكذلك تنظيم وضبط معالجة وتجهيز المعلومات من أجل تذكرها، يؤثر في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، كما أن الذاكرة الفعالة هي نتاج مخزون استراتيجي، ووعي بما وراء الذاكرة، وكفاءة ذاتية جيدة للذاكرة.

وتتأثر الكفاءة الذاتية للذاكرة بعدد من المتغيرات، لعل من أبرزها ما وراء المعرفة Metacognition (McDougall,1994; Seeman et al., 1996; Seeman et al., 1993).

واتجه البحث في مجال المتغيرات النفسية في الآونة الأخيرة إلى دراسة وعي الفرد بعملياته المعرفية تأثيرها أو أهميتها في مختلف جوانب حياة الفرد، وهذا ما ظهر جليا في مصطلح ما وراء المعرفة، حيث يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition أحد المصطلحات التي دخلت مجال

علم النفس المعرفي المعاصر على يد Flavell في بداية العقد السابع من القرن العشرين، والذي اشتق من خلال البحث في عمليات الذاكرة Memory، وما وراء الذاكرة Metamemory وذلك من خلال تجاربه التي كشفت أن الأطفال الصغار قليلا ما يراقبون ذاكراتهم وفهمهم وغيرها من الأمور المعرفية، وأن لديهم قصورا تاما في مهارات ما وراء المعرفة (محمود فتحي عكاشة، إيمان صلاح ضحا، ٢٠١٢).

وأشارت دراسة (خولة أحمدي، ٢٠١٣) إلى أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (٩٢%) وهذا يدل على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الكفاءة الذاتية في الإحصاء.

ويشير (فخر محمد الغرايبة، ٢٠١٥) إلى أن الكفاءة الذاتية للذاكرة من الموضوعات البحثية التي تستدعي المزيد من البحث والدراسة ؛ نظرا لقلة تناولها بالشكل الكافي من قبل الباحثين.

ويشير (Thomas& fredda, 1999) إلى أن المعرفة الحالية بالكفاءة الذاتية للذاكرة في منتصف العمر وفي المرحلة النمائية المختلفة لدى الأطفال الصغار مازالت غير معروفة وبحاجة إلي دراسة، لذا يتوجب على الباحثين سد الفجوة من خلال الدراسات ودراسة الحالة فيما يتعلق بتطور الكفاءة الذاتية للذاكرة في مراحل عمرية مختلفة.

ويرى (Wells & Esopenko, 2008) أن الكفاءة الذاتية للذاكرة تؤدي دورا مهما في بيئات التعلم المختلفة، نظرا لأنها تشكل عاملا في تحديد قدرة الأفراد على تعزيز معتقداتهم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم وتؤدي معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية للذاكرة دورا أساسيا في تحديد سلوكياته وأدائه في مهام التعلم التي تتطلب قدرات التذكر؛ مما يجعلها من أهم العوامل التي تحدد أداءه في عملية التعليم والتعلم.

وأشار(Lima-Silva et al., 2010) إلى أن الكفاءة الذاتية للذاكرة ترتبط بالدافعية، ودرجة الجهد المستثمر، واستخدام الإستراتيجيات، والمثابرة على المهام لكي تؤدي مهام الذاكرة.

ويشير (Mcdougall & kang, 2003; desrichard & kopetz, 2005) إلى أن المستويات المنخفضة من الكفاءة الذاتية للذاكرة ترتبط مع الأداء المنخفض للذاكرة، كما أوضح (Aben et al.,2013,p8) أن الكفاءة الذاتية للذاكرة المنخفضة قد تكون سببا للتحصيل

المنخفض ؛ نتيجة لعدم استخدام التقنيات التعويضية، أو أساليب تقوية الذاكرة لتحسين التذكر، والخوف من النسيان.

وأشارت نتائج دراسة (Alci &Yuksel , 2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية للذاكرة في المشاركة الاجتماعية لصالح ذوي الكفاءة الذاتية للذاكرة المرتفعة، وهذا يعني أن الفرد الذي لديه اعتقاد إيجابي عن سعة ذاكراته، يشارك في الأنشطة الاجتماعية أكثر من الشخص الذي يكون لديه اعتقادات سلبية عن سعة ذاكرته، وهذا يعني أن المشاركة الاجتماعية تؤدي دورا مهما في تعزيز القدرات المعرفية.

ويرى (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣، ص ٤٤٣) أن مهام الكفاءة الذاتية للذاكرة تتحدد بناء على طريقة قياسها وفقا لتسعة مجالات، هي: (المتجر أو البقالة – الهاتف – الصور– المكان – الكلمة – الأرقام – الخريطة – المهام أو الأعمال– الصورة الشخصية) والتي يستخدمها الطالب في الحياة اليومية، وتقاس بناء على مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة وقوتها لدى الفرد في المجالات التسع.

وأوضح (Bandura, 1994, P74) أن هناك العديد من المصادر التي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة ومن أبرز هذه المصادر ما يلي:

أ) **خبـرات الإتقـان mastery experiences**: فخبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

ب) **الخبرات البديلة vicarious experience**: وهي تلك الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال ملاحظته لأداء أفراد آخرين وأنشطتهم الناجحة وهو ما يسمي التعلم بالأنموذج

ج) **الإقناع اللفظي verbal bersuasion**: يساعد في زيادة الكفاءة الذاتية في وجود الشخص الذي يقوم بالإقناع اللفظي وقدرته على الإقناع.

د) **الحالـة الفسـيولوجية physiological states**: وتتأثر الكفاءة الذاتية بالحالتين الانفعالية والفسيولوجية التي يكون عليها الفرد مثل القلق والضغوط والاحباط والتعب.

وعلى جانب آخر يشير (Flavell,1987) إلى أن ما وراء المعرفة تعنى معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة. وينطوي مفهوم ما وراء المعرفة على بعدين :البعد الأول هو المعرفة حول المعرفة (knowledge about knowledge) ويشمل المعرفة

التقريريــة (Declarative knowledge) للفـرد حـول مهاراتــه وقدراتــه، والمعرفـة الإجرائيـة (procedural knowledge) للفرد حول كيفـية استخـدام المصـادر المتـنوعة فـي إنجـاز إجراءات التعلم، والمعرفة الشرطـية (Condition knowledge) للفرد حول متى ولماذا تكون اســـتراتيجية الـــتعلم فعالـــة، أمـــا البعـــد الثـــاني فهـــو المعرفـــة التنظيميـــة (organizing knowledge) وتشـمل التخطـيط، ومعالجـة المعلومـات، والمراقبـة الذاتيـة، واســتجلاء الغمــوض، والتقــويم والتــي تشــكل فــي مجملهــا مهــارات مــا وراء المعرفــة (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٤؛ Schraw & Dennison, 1994).

وظهـر العــديد مـن النمـاذج التـي تنــاولت مكونــات مـا وراء المعـرفة منــها: نمـوذج (Flavell, 1987,p21)، نمـوذج (Garner,1987,p16)، ونمـوذج (Schraw & Dennisona 1994)، ونموذج (Oneil & Abedi, 1996, p p 3- 4)، ونموذج (Wilson, 1999, p3)، ونموذج (Osborne, 1998, p 4)، ونموذج (Anderson, 2002, p4)، (حسني زكريا النجار، أمل محمد زايد، ٢٠١٥).

ويقدم (Osborne, 1998, p4) نموذجا يوضـح فيه مكونـات مـا وراء المعرفة والتـي تشتمل على:

١- **مــا وراء الــذاكرة Metamemory:** وتعنــي معرفـة الفـرد ووعيــه بعمليـات الـذاكرة واستراتيجياتها، وتتناول الأبعاد التالية: الرضـا عن الذاكرة memory contentment ، قدرة الذاكرة ability of memory، إستراتيجية الذاكرة strategy of memory.

٢- **مراقبـة الـذاكرة Monitoring the use of memory:** وتعني مراقبة الفرد لنفسه أثناء اسـتخدامه للـذاكرة واسـتراتيجيات التـذكر، وإعـادة اسـتخدام إجـراءات معينــة إذا فشـلت عمليات الذاكرة.

٣- مـا **وراء الفهـم أو مراقبـة الفهـم Monitoring metacomprehension:** وهـي عمليات متابعة للمعرفة عن الفهم ومعرفة كيف نفهم، وتشمل مراقبة الفهم فهم الأخطاء، واسـتخدام اسـتراتيجيات بديلـة فـي حالـة الخطـأ، وتتنـاول الأبعـاد التاليـة: التنظـيم، الاستراتيجية، المهمة، السعة، القلق، الإنجاز، الضبط (Moore et al., 1997).

ومما يجب الإشارة إليه أن الباحثة اعتمدت على مكونات النموذج السابق والذي تناول ما وراء المعرفة حيث أن هذا النموذج يعتمد علي مكونات أو أبعاد ترتبط بالكفاءة الذاتية للذاكرة وتؤثر فيه وأن الاعتماد على هذه الأبعاد تؤثر بشكل فعال في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

وفي إطار البحث عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية: أشارت نتائج دراسة (محمد سليمان الوطبان، ٢٠٠٦) إلى تفوق الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية على منخفضي الكفاءة الذاتية في استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة، وأيضا إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة. وأشارت نتائج دراسة (Coutinho, 2008) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والوعي ما وراء المعرفي، وأن هذه المتغيرات تؤثر على أداء الطلاب، وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية والوعي ما وراء المعرفي لديهم أداء مرتفع، وتدعم هذه النتائج برامج التدريب التي تعزز الكفاءة الذاتية وتعزز استراتيجياتهم ومهاراتهم المعرفية، وأشارت نتائج دراسة (خولة أحمدي، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٣٥) بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية في الإحصاء، كما أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (٠,٩٢) وهذا يدل على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الكفاءة الذاتية في الإحصاء لدى الطلبة، كما أظهرت نتائج دراسة (رامي محمود اليوسف، ٢٠١٧) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية العامة، وأن البعدين : تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة يعتبر أكثر وأهم الأبعاد تنبؤاً بالكفاءة الذاتية العامة.

وفي إطار البحث عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة : أوضحت نتائج دراسة (Mcdugall & kang, 2003) أن المجموعات المرتفعة في الكفاءة الذاتية للذاكرة لديها درجات أعلى في السعة والتغير، وهما من أبعاد ما وراء الذاكرة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الكفاءة الذاتية تنخفض مع تقدم العمر الزمني، وأن كبار السن الأقل تعليما هم أكثر الأفراد عرضة لضعف الكفاءة الذاتية للذاكرة والاكتئاب، وأنهم لا يستخدمون إستراتيجيات الذاكرة بكفاءة وفعالية، كما توصلت نتائج دراسة (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة، وأيضا توصلت نتائج دراسة

(Almond & Morrison, 2015) إلى أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

ونظرا لأهمية كل من الكفاءة الذاتية للذاكرة وما وراء المعرفة، فقد اهتم الباحثون بإعداد برامج وتدخلات ؛ سعيا منهم نحو تنميتها، مثل (Onu et al., 2012) (Diaz,2015) (محمد عازف الشمري، ٢٠١٥) (بسمة مصطفى بارود، ٢٠١٦) (Jones et al., 2019).

وفي إطار تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة: أشارت نتائج دراسة (Mcdougall, 2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في الأداء علي مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة لصالح القياس البعدي، وأن التدخل من خلال البرنامج ساعد المجموعة التجريبية في تحسين الذاكرة بصورة واضحة.

كما أشارت نتائج دراسة (Heut et al., 2010) إلى أن تدريب البالغين الكبار على تبني إستراتيجيات فعاله يحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة، من خلال تزويدهم بتغذية راجعة إيجابية حول سعة ذاكرتهم، كذلك أشارت نتائج دراسة (Lima et al., 2010) إلى أن التدريب يؤدي إلى حدوث تحسن في ذاكرة الأحداث وفي الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأظهرت نتائج دراسة (Payne et al., 2012) تحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة والاستدلال الاستقرائي بصورة واضحة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريبا على الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأوضحت النتائج أيضا أن الكفاءة الذاتية للذاكرة يمكن أن تتحسن من خلال التدريب، والتي تظهر بشكل واضح لدى الأفراد البالغين، وأشارت دراسة (Mcdougall & McDonough, 2018) إلى أن الدرجات المتوسطة للكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة في المجموعة التجريبية أكبر من تلك الموجودة في المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج التحفيزي المعرفي كان فعالا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة.

مشكلـــة الدراســـة:

اهتمت الدراسات المعرفية كثيرا في تفسيرها لعملية التعلم بالنظرية المعرفية الاجتماعية، ويرجع هذا الاهتمام في أساسه إلي تميز هذه النظرية في تناولها لعملية التعلم، إذ أنها لم تقتصر في تفسيرها للتعلم على ما لدى الفرد من إمكانات ومهارات، بل شملت ما يعتقده عن هذه

الإمكانات والمهارات، فالقدرة على التعلم والتحصيل ليست كافية لحدوث التعلم ما لم يكن هناك اعتقاد إيجابي بقدرة الفرد على إنجاز المهمات التي تناط به، ومن أهم الاعتقادات التي تعد شرطا حيويا للتحصيل ما يسمى بالكفاءة الذاتية، وتعد الكفاءة الذاتية للذاكرة أحد المعتقدات التنظيمية التي لها تأثير قوي على الأداء، وهي تعمل كمنظم للسلوك، وتؤثر في النشاط المتعلق بالمهمة في العديد من المجالات كما أنها مهمة لأداء الذاكرة، والنجاح المدرسي، وحل المشكلات (West et al., 2008).

وفي ضوء ما سبق عرضه لمقدمة الدراسة ونتائج الدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

١- أشارت العديد من الدراسات إلى أنه توجد علاقه موجبه ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية مثل: (محمد سليمان الوطبان، ٢٠٠٦، Coutinho, 2008؛ خولة أحمدي،٢٠١٣؛ رامي محمود اليوسف،٢٠١٧).

٢- أشارت العديد من الدراسات إلى أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة مثل: (Mcdougall & kang, 2003؛ أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣؛ Almond & Morrison, 2015).

٣- اهتمت العديد من الدراسات بإعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة مثل: Onu et al., 2012)، بسمة مصطفى بارود، ٢٠١٦؛ محمد عازف الشمري، ٢٠١٥؛ Diaz, 2015, Jones, et al., 2019)

٤- اهتمت العديد من الدراسات بإعداد برامج لتحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة مثل: (Mcdougall, 2001; Lima-Silva et al., 2010; Payane et al., 2012; Heut et al., 2010; Mcdougall & McDonough, 2018)

٥- لا توجد دراسة عربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم علي ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ومن ثم سعت الدراسة الحالية في هذا الاتجاه، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة؟**

ويتفرع تحت هذا السؤال السؤالين الفرعيين الآتيين :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين(القبلي/ البعدي) علي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي علي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها؟

أهـــداف الدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تقديم تأصيل نظري في إطار نفسى لمتغيري الدراسة: ما وراء المعرفة، والكفاءة الذاتية للذاكرة.

٢- إعداد برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة.

٣- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة.

أهميـــة الدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

أولاً: الأهميـة النظريـة:

١- دراسة أحد المتغيرات المهمة وهو الكفاءة الذاتية للذاكرة والذي يمثل أحد معتقدات الذاكرة التي تؤثر في سلوك الفرد، والذي يعد متغيرا يندرج تحت النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا.

٢- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وهي المرحلة الجامعية التي تعد مهمة في صقل الشخصية، والتزويد بالمعارف، والنهوض بالمجتمع.

٣- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول المتغيرات موضع الدراسة، وتوجيه نظر القائمين على التربية والمهتمين بالتعليم إلى أهمية ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ثانيـــاً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- يفيد البرنـامج المعد فـي الدراسـة الحاليـة صـانعي القـرار ومعـدي المنـاهج الدراسـية والقـائمين علـى عمليـات التـدريس المسـتمر فـي المسـاعدة علـى تحسـين الكفـاءة الذاتية للذاكرة.

٢- تكمن أهمية الدراسة أيضا في كونها تساعد المختصين في مجال العمل الأكاديمي على تحقيق الأنشطة الأكثر فاعلية في التعلم ومن ضمنها ما وراء المعرفة.

٣- يمكن أن تساعد نتائج البحث المختصين والباحثين والمرشدين في تصميم برامج تدريبية إرشادية مستندة إلي ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

مصطلحـــات الدراســـة:

البرنامـــج التدريبـــي Training program:

تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريبية المنظمة في صورة جلسات تقدم للطلاب بهدف تزويدهم بالخبرات والمفاهيم والمهارات التي من شأنها أن تسهم في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم.

مـــا وراء المعرفـــة Metacognition :

معرفة الفرد ووعيه بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وقدرته على فهم أخطاء الذاكرة، واستخدام استراتيجيات بديلة في حالة الخطأ، وقدرته علي مراقبة أداء ذاكرته، من حيث قدرتها على العمل بكفاءة بالإضافة إلى قدرته علي تطوير عمل الذاكرة من خلال الخبرات التي تمر به في المستقبل والتي تساعده على التكيف. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ما وراء المعرفة المستخدم بالدراسة الحالية (إعداد الباحثة).

الكفـــاءة الذاتيـــة للذاكـــرة Memory self-Efficacy:

تقييم الفرد الذاتي لقدرته علي استخدام الذاكرة بفعالية وكفاءة في ضوء مهمة الذاكرة. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة المستخدم بالدراسة الحالية إعداد(Beaudoin et al., 2008) .

محـــددات الدراســـة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

الحـــد الزمنـــي: طبقت أدوات الدراسة والبرنامج في العام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٣).

الحـــد المكانـــي: طبقت أدوات الدراسة في كلية التربية بجامعة بنها، كما تم تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية بالكلية.

الحـــد الموضـــوعي: يتمثل فـي متغيـرات الدراسـة وهـي: البرنـامج القـائم علـي مـا وراء المعرفـة (المتغيــر المســتقل)، والكفــاءة الذاتيــة للــذاكرة وأبعادهــا (مســتوى – قــوة) (المتغير التابع)، والأدوات، والعينة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الحـــد البشـــري : يتمثل في (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية التعليم الاساسي جميع الشعب.

الفصل الثاني

الإطار النظري
(مفاهيم الدراسة)

أولا : ما وراء المعرفة :
- ★ مقدمة .
- ★ نشأة ما وراء المعرفة .
- ★ الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة .
- ★ تعريفات ما وراء المعرفة .
- ★ أهمية ما وراء المعرفة .
- ★ مبادئ تعليم وتعلم ما وراء المعرفة .
- ★ نماذج ما وراء المعرفة .
- ★ خصائص ما وراء المعرفة .
- ★ طرق قياس ما وراء المعرفة .

ثانيا : الكفاءة الذاتية للذاكرة :
- ★ مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة .
- ★ نظريات الكفاءة الذاتية .
- ★ أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة .
- ★ مصادر الكفاءة الذاتية للذاكرة .
- ★ خصائص الكفاءة الذاتية للذاكرة .
- ★ قياس الكفاءة الذاتية للذاكرة .
- ★ تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة .

الفَصْلُ الثَّانِي

الإطارالنظـــري (مفاهيـــم الدراسة)

تمهيـــــد:

تعرض الباحثة في الفصل الحالي لمتغيرات الدراسة (ما وراء المعرفة – الكفاءة الذاتية للذاكرة) فى محاولة للتعرف على طبيعة كل منهما من خلال التعريفات المختلفة والنظريات والنماذج المفسرة والأبعاد وطريقة القياس وتحديد العوامل المسهمة فيها، والتي تناولها التراث النفسي وأدبيات البحث في علم النفس.

أولا: مـــا وراء المعرفـــة:

مـقـدمـــــة:

يرى (وليم عبيد، ٢٠٠٠، ص٦) أن هدف التربية يتمثل في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة، بل ما وراء المعرفة والقادر ليس فقط على التفكير، بل التفكير في التفكير ويوضح أيضا أهمية انتقال المتعلم من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، والتي تتطلب التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها الظاهرة، والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي.

نشـــأة مـــا وراء المعرفـــة:

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في عام ١٩٧٠م، ثم أصبح جزءا من مفردات علم النفس التربوي في العقدين الآخرين من القرن العشرين، وترجع الجذور التاريخية لما وراء المعرفة إلى ميكانيزم التنظيم وفي فكرة تسلط الضمير التي طورها بياجيه، وتعد البداية للاهتمام بما وراء المعرفة عندما فشلت البرامج التي تهدف إلى تطوير الاستراتيجيات المعرفية في إظهار التعميم، وهو ما يسميه فلافل" انخفاض الإنتاج "ويقصد به أن المفحوصين قد يكون لديهم معرفة باستراتيجيات الحفظ بالتسميع، ولكنهم فشلوا في إنتاجها عندما كان استخدامها ملائما للمهمة، ومنذ ذلك الحين اهتم فلافل بالبحث في هذا المجال، وأطلق مصطلح ما وراء المعرفة، وتناوله بالتطوير عدة مرات ومن هنا بدأت الدراسات في تناول هذا المصطلح بالبحث (Kasper, 1997,p 26).

ويعـد مصـطلح مـا وراء المعرفـة مـن المصـطلحات الحديثـة نسـبيا، وجـاء نتيجـة تاليـة للبحـوث التـي اعتمـدت علـي مفهـوم مـا وراء الـذاكرة (دينـا خالـد الفلمبـاني، ٢٠١١، ص١٢)، فقـد لاحـظ فلافـل أن المتعلمـين يقومـون بعمليـة مراقبـة لفهمهـم الخـاص والأنشـطة المعرفيـة الأخـرى التـي يؤدونهـا، والتـي غالبـا مـا تـوقعهم فـي أخطـاء أثنـاء عمليـة الـتعلم نتيجـة لإخفـاقهم فـي تنظيمهـا، فطـور بعـض الأفكـار المتعلقـة بكيفيـة فهـم المـتعلم لنفسـه كمـتعلم وتقويـة المهـام المعرفيـة والأهـداف والاسـتراتيجيات التـي يمكـن أن تـنظم تعلمه (هيفاء اليوسف وآخرون، ٢٠١٧، ص ٣٣٩).

وتعـددت التسـميات التـي أطلقـت علـي مـا وراء المعرفـة، حيـث أطلـق عليـه فـي اللغـة مترادفـات كثيـرة منهـا مـا وراء المعرفـة، مـا فـوق المعرفـة، مـا بعـد المعرفـة، الميتامعرفيـة، مـا وراء الإدراك، والتفكيـر فـي التفكيـر، والتفكيـر حـول التفكيـر، والمعرفـة الخفيـة، والتفكيـر فـي المعرفـة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة (Cox, 2005).

الفـــرق بـــين المعرفـــة ومـــا وراء المعرفـــة

بمجـرد ظهـور مصـطلح مـا وراء المعرفـة ظهـرت تسـاؤلات للعديـد مـن البـاحثين، وذلـك لتحديد الفرق بين مصطلح المعرفة ومصطلح ما وراء المعرفة، لذلك فقد وجد فلافل (١٩٧٩) أن المعرفـة ومـا وراء المعرفـة عمليتـان عقليتـان مختلفتـان فـي المضـمون والوظيفـة ومتشـابهان فـي الشكل والنوعيـة، فكل منهمـا يمكـن أن يكتسـب، ويمكـن أن يعـدل، ويمكـن أن يعبـر عنهـا بصـيغ خارجية (Flavell, 1979, p907).

بينما يرى (Garner, 1987, p121) أن الفرق بينهما هو فرق في المستوي، بحيث إن ما وراء المعرفة يكون دائما في المستوى الأعلى، لذلك يرى أن المعرفة تضم المدركات الحسية والصـور العقليـة، والمعرفـة بالمـدركات الحسـية والعمليـات العقليـة، كمـا يـرى أنـه يضـم معنـى المدركات الحسية، وكذلك الإجراءات العقلية مع تلك المدركات، ولذلك يكون فهم نص معين راجعا إلـى المعرفـة، بينمـا إجـراء أي تعـديل أو تغيـير علـى معنـى هـذا الـنص يكـون راجعـا إلـى ما وراء المعرفة.

وأشار (Vadhan & Stander, 1994, p307) أن ما وراء المعرفة تختلف عن المعرفة فعلي الرغم من أن كلا منهما عمليتان عقليتان، فإن المعرفة مكتسبة أما ما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعي الفرد وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها، بهدف أن يصبح علي وعي بما إذا كان قد أنجز هدفه أم لا.

ويشير (أنور محمد الشرقاوى، ١٩٩١، ص٢٤١) إلى أن المعرفة مرحلة تسبق ما وراء المعرفة في المرتبة العليا، ويوضح أن المعرفة هي جميع العمليات النفسية التي بواستطها يتحول المدخل الحسي، فيطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حالة إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها، وأن مصطلح ما وراء المعرفة هو وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف، وهناك فروق واضحة بين الأفراد في كيفية استخدامهم واستفادتهم من المعرفة التي يحصلون عليها.

في حين أطلق (أحمد إبراهيم قنديل، ٢٠٠٧، ص ص٢٦١- ٢٦٢) على المعرفة مصطلح "المعرفة الأكاديمية Academic Knowledge ويعرفها على أنها محتوى يضم المعلومات والمعارف التي يتعلمها التلميذ وهي: تشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تتشابك معا مكونة البناء المعرفي لأي علم، أما مصطلح ما وراء المعرفة فيرى أنه يشمل بعدين، الأول: محتوى ما وراء المعرفة ويعني معلومات عن طبيعة عمليات مهارات ما وراء المعرفة، والثاني: عمليات ومهارات اكتساب المعرفة وتوظيفها وعليه فإن المعرفة محتوى، أما ما وراء المعرفة فهي عمليات ومهارات اكتساب وتوظيف هذا المحتوى.

ويري (Prkins & Salomon, 1989, p17) أن الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة هو الفرق بين الجزء والكل، حيث إن ما وراء المعرفة هو أحد مكونات المعرفة، كما يري (جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٨، ص ١٦٨) أن الفرق الأساسي بين الخبير في حل المشكلات والأقل قدرة أن الخبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه بينما لا يستطيع ذلك الآخرون.

كما يشير (Siraj et al, 2002, p5؛ خالد مصطفي، حافظ الكحكي، ٢٠٠٦، ص ٧٥) إلى أن المعرفة تتكون من عنصرين، الأول معلوماتي Information والثاني تنفيذي أو إجرائي Operative وأن هذين العنصرين متصلان دائما، بمعني أنه لكي تعرف شيئا ما فإن هذا يعني أن تعرف كيف تستخدم هذا الشيء، وكذلك بالنسبة لما وراء المعرفة فإنها أيضا تتكون من عنصرين متماسكين أحدهما معلوماتي والآخر تنفيذي أو إجرائي، ولكنها في مستوى أعلى من سابقيهما وخاصة العنصر الإجرائي.

وأشار (عادل محمد العدل، صلاح الشريف عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص١٨٢) إلى أنه على الرغم من الاختلاف بين المعرفة وما وراء المعرفة فإنهما مفهومان مرتبطان ارتباطًا وثيقا، ويعتمد بعضهما على بعض، فأية محاولة لدراسة إحداهما دون الآخر لن تقدم صورة كافية،

وأشار (سامي محمد الفطايري، ١٩٩٦، ص ٢٢٧) إلى أنه عندما يكون لدى الفرد معرفة بما وراء المعرفة، وما تتضمنه من استراتيجيات كالتخطيط، والمراقبة، والتقييم، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قدرته على معالجة المعلومات، وارتقائه إلى مستويات متقدمة من التفكير، والمعالجة، والتوظيف.

ويري (Metcalfe & Dunlosky, 2009,p2) أن المعرفة تختلف عن ما وراء المعرفة، فالمعرفة نشاط عقلي رمزي أو تمثيلات عقلية كالتعلم، وحل المشكلات، والمنطق، والذاكرة، أما(Flavell & Wellman, 1977, p4) فقد عرفا ما وراء المعرفة بأنها أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الفرد على وعي بذاته وبغيره أثناء التفكير في حل المشكلة.

وفي هذا السياق يرى (Karmarski & Meveresh, 2001, p2471) أن المعرفة تقتصر على الإجراءات العامة، كقراءة المشكلة أو إعادة صياغتها، وفرض الفروض، والتقدير، والحساب. أما ما وراء المعرفة فتشمل الوعي. والتخطيط، والتحكم، والتنظيم. ومراقبة الأداء وتقييمه.

يتضح مما سبق أن المعرفة وما وراء المعرفة عمليتان عقليتان متشابهتان في الشكل ولكن توجد بينهما فروق علي النحو التالي:

١- المحتـــوي Conten:

تضم المعرفة المدركات الحسية والإجراءات العقلية مع تلك المدركات، أما ما وراء المعرفة تضم المعلومات الخاصة بكيفية الإدراك، وكذلك المهارات الخاصة بالتعامل مع مضمون المدركات والتحكم فيها.

٢- الوظيفـــة Function:

فالمعرفة عملية عقلية يتم بواسطتها تخزين ومعالجة واستدعاء المدركات الحسية، أما ما وراء المعرفة فتشير إلى ما لدي المتعلم من معرفة وتوظيف هذه المعرفة، ومراقبة كيفية توظيفها والتحكم فيها في إطار من مراقبة التفكير والوعي به.

٣- المستـــوى Level:

بمعنـي أن المعرفـة هـي عمليـة عقليـة تسـبق عمليـة مـا وراء المعرفـة التـي تتضـمن التفكيـر فـي المعرفـة، أي أن مـا وراء المعرفـة أو التفكيـر فـي التفكيـر عمليـة عقليـة تـأتي فـي مرتبة أعلي من المعرفة.

تعريفـــات مـــا وراء المعرفـــة :

يصنف ما وراء المعرفة من الموضوعات الحديثة نسبيا ؛ ولحداثته وتشعبه لم تتفق الدراسات علي تعريف موحد لهذا المصطلح، واختلفت في تحديد مكوناته، بل حتي المصطلح، وإن كانت الدراسات الأجنبية قد اتفقت على تسميته MetaCognition فإن الدراسات العربية لم تتفق على تعريف موحد، فهناك من يقول ما وراء المعرفة، وهناك من يقول فوق المعرفة، وفريق آخر يذكرها بالميتا معرفة (دانة عبد العزيز الحامد، وليد عاطف الصياد، ٢٠٢٠، ص٣٧) وقد اعتمدت هذه الدراسة علي مصطلح ما وراء المعرفة.

وعرفها (Flavell, 1979, p910) بأنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، أي معرفة الفرد بعملياته المعرفية أو المعرفة التي تنظم النشاط المعرفي للفرد، كما أن المتعلم الجيد هو من لديه معرفة كافية عن نفسه كمتعلم، وحول طبيعة المهمة المعرفية، وكذلك حول الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافه المعرفية.

ويشير (Osman & Hannafin, 1992, p83) إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن القدرة علي معرفة فشل المعرفة، ومعرفة متي يجب إصلاح هذا الفشل (تنظيم المعرفة) ولذلك فهي تؤدي دورا مهما في التعلم.

ويعرف (Osborne, 1998, p10) ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد بعمليات تفكيره أو ما يطلق عليه بالوعي الشعوري Consious awareness وتحكمه في سلوكه المعرفي، عن طريق التنبؤ والتخطيط والاختبار والمراقبة والتقييم الذاتي لأداء الفرد قبل وأثناء وبعد الأداء علي المهام المعرفية.

ويتفق (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ص ٣٢٩)، (السيد محمد أبو هاشم، ١٩٩٩، ص٢٠٥)، (جون بريد، ٢٠٠٠، ص٣٥)؛ (Semra & Burcu, 2009) ؛(شيماء السيد فلية، ٢٠١٤، ص ٥٦٤)، (نجاة عدلي توفيق، ٢٠٠٥، ص ٣٥٦) على أن ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلمين علي التفكير في تفكيرهم وقدرتهم علي استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب.

ويري كل من (صفاء يوسف الأعسر، علاء الدين الكفافي، ٢٠٠٠، ص١٠٦) أن عملية ما وراء المعرفة مركزها القشرة المخية، ولذلك فهي خاصة بالإنسان فقط، وتعني القدرة

على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيره.

ويشير كل من (مصطفي محمد الحاروني، عماد أحمد علي، ٢٠٠٤، ص١٥) إلى أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الأفراد بالاستراتيجيات وعمليات التفكير والتذكر الخاصة بهم والقدرة علي تنظيم تلك العمليات والتحكم فيها، ويتطلب هذا من المتعلمين أن يقوموا بالتحليل والتحكم في تعلمهم الخاص.

وخلصت منظمة (Wikipedia,2009,p2) إلى أن وراء المعرفة تعني دراسة الذاكرة وتنظيم النفس والوعي والإدراك الذاتي في عملية التطبيق والممارسة لهذه القدرات التي تستخدم في تنظيم المعرفة الذاتية لتصل إلى الحد الأقصى للتفكير والتعلم والتقييم الذاتي.

ويشير (Klusmann, et al., 2011) إلى أن ما وراء المعرفة هي المفهوم الذاتي للشخص عن ذاكرته وقوة تركيزه في أداء المهام، وهي تتكون من عنصرين: ما وراء الذاكرة، وما وراء الفهم.

وتعرفها (هبة عبد المحسن أحمد، ٢٠١٧، ص٣٠٧) بأنها وعي الطلاب وإدراكهم لما يتعلمونه وقدرتهم علي التخطيط الفعال ومراقبة الفهم الذاتي لما تحقق من الأهداف المحددة للدرس.

ويعرفها (السيد محمد عبد العال وآخرون،٢٠١٨،ص٧٠)، (صفاء محب الشامي وآخرون، ٢٠١٨، ص١٥٦٣) بأنها تشير إلى ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية لأداء المهام المكلف بها، حيث تكون لديه القدرة على تنظيم معرفته ومراقبته لذاته وتقييم قراراته والتحكم في تفكيره وتعديله طبقا لما يتطلبه الموقف.

ويعرف (Thenmozhi,2019,p2) ما وراء المعرفة بأنها اعتقاد أو تفكير الفرد في تفكيره، ويمكن أن ينظر إلى هذه الاعتقادات في ثلاثة أبعاد مختلفة، هي: المعرفة، والمهارة، والخبرة، ويرى أيضا أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد كفاعل في بيئته، أي الإحساس المتزايد بالأنا كمخزن نشط ومتعمد ومسترد للمعلومات ويستخدم مفهوم ما وراء المعرفة في توجيه العملية المعرفية للفرد.

ويعرفها (عبده سعيد الصنعاني، أحلام علي رضوان، ٢٠٢٠، ص٧٢) بأنها قدرات عقلية معرفية تتمثل في خمس استراتيجيات تتمثل في الوعي والتخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم لما يقوم به الفرد في التفكير في تفكيره أثناء أداء مهمة أو حل مشكلة، ويستخدمها قبل وأثناء وبعد أداء المهمة.

بعد عرض التعريفات السابقة تستنتج الباحثة ما يلي:

١- هناك تعريفات أشارت إلى أن ما وراء المعرفة هي التفكير في عملية التفكير وقدرته علي استخدام استراتيجيات تعلم معينة علي نحو مناسب، وربما يرجع ذلك إلى أهمية عملية التفكير في حياة الفرد سواء في النواحي الاجتماعية أو الأكاديمية

٢- أوضحت بعض التعريفات أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بعملياته المعرفية مثل: Wikipedia,2009; Brown, 1987، أنور محمد الشرقاوي ١٩٩١).

٣- بينت بعض التعريفات أن ما وراء المعرفة تعنى معرفة الأفراد باستراتيجيات وعمليات التفكير والتذكر الخاصة بهم والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم فيها.

٤- من التعريفات ما أشارت إلى أن ما وراء المعرفة يضم جانبين، هما المعرفة، وتنظيم وضبط المعرفة مثل: (Flavell,1987; Osborne, 1998; Schraw & dennison,1994)

وبعد العرض السابق يمكن للباحثة استخلاص التعريف التالي لما وراء المعرفة علي أنها: معرفة الفرد ووعيه بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وقدرته على فهم أخطاء الذاكرة، واستخدام استراتيجيات بديلة في حالة الخطأ، وقدرته علي مراقبة أداء ذاكرته، من حيث قدرتها على العمل بكفاءة بالإضافة إلى قدرته علي تطوير عمل الذاكرة من خلال الخبرات التي تمر به في المستقبل والتي تساعده على التكيف.

أهميـة مـا وراء المعرفـة:

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية ونتائج الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة يمكن تلخيص أهمية ما وراء المعرفة فيما يلي:

- تحسين التعلم بشكل عام وتنمية القدرة علي حل المشكلات وأداء المهام، حيث تقوم فكرتها على أساس مسلمة أن التعلم عن طريق التفكير يحسنه، فالفرق الأساسي بين الخبير في

حل المشكلات والأقل قدرة، أن الخبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه بينما لا يستطيع الآخرون فعل ذلك (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨، ص١٦٨).

– تقوم بدور فعال في عملية التعلم، فعندما يسمح للتلاميذ بأن يعوا ما يدرسونه فإن هذا له دور في زيادة الفهم وتحسين قدرتهم علي تنظيم الذات أثناء التعلم (Kornell & Metcalfe, 2006,p609).

– كما وجد أنها تعمل علي تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة للمتعلم (محمد محمود حمادة، ٢٠٠٧)، ويرى (حسني زكريا النجار، ٢٠٠٩) أنها تعمل على تحويل حجرة الدراسة إلى بيئة تعليمية تبعث على التفكير، وتساعد المتعلم علي التنبؤ والتوصل بسهولة ويسر لحل المشكلات التي تواجهه.

وتساعد ما وراء المعرفة التلاميذ علي تحسين التحصيل الدراسي وتخفيف صعوبات التعلم كما أنها تساعد علي تنمية مهارات التفكير ومعالجة المعلومات والجوانب المعرفية بصفة عامة، وتعد ما وراء المعرفة عاملا أساسيا للفروق الفردية بين سريعي التعلم وبطيئي التعلم، كما أنها تمكن التلميذ من إدراك وفهم ما يتعلمه، وتجعله يشعر بقيمته، مما يترتب عليه أن يحقق التفوق الدراسي وتساعد التلاميذ أيضا علي فهم ما يتعلمونه، وأن يصبحوا مدركين ما إذا كانوا منجزين للهدف فعلا أم غير منجزين.

– كما أنها تساعد المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل علي تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كما أنها تساعد التلاميذ ليتعاملوا بفاعلية مع المعلومات من مصادر مختلفة ؛ سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتهم اليومية، كما أنها تمد المتعلم بالتغذية الراجعة حول أدائه، مما يساعده على معرفة جوانب القوة ومحاولة تنميتها ومعرفة جوانب الضعف وتحري أسبابها (حسني زكريا النجار، ٢٠١٥، ص٣٠٨).

مبـــادئ تعليـــم وتعلـــم ما وراء المعرفـــة :

أشار (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ص٣٣١) إلى عدة مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة، وبين ضرورة أن تلتزم البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتي تكون أكثر فعالية في تحقيقها لأهدافها، ومن هذه المبادئ:

١- **مبدأ التأمليةReflectivity:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم علي الـوعي باسـتراتيجيات تعلمـه ومهـارات تنظـيم ذاتـه والعلاقـة بـين هـذه الاسـتراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

٢- **مبدأ الوظيفية Functionality:** حيث ينبغي أن يكون المتعلم علي وعي دائم بتوظيف المعرفة والمهارات.

٣- **مبدأ التشخيص الذاتي Self-Diagnosis:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

٤- **مبدأ المساندة Scaffolding:** بمعنى أن تتحول مسئولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم

٥- **مبـدأ التعـاون Cooperation:** يهـتم بأهميـة التعـاون بـين المتعلمـين وأهميـة الحـوار والمناقشة بينهم.

٦- **مبـدأ الهـدف Goal:** ويهـتم بـالتركيز علـي المسـتويات العليـا للأهـداف المعرفيـة التـي تتطلب تعمقا معرفيا.

٧- **مبدأ المفهوم القبلـي Preconception:** ويعنـي أن تعلم المفاهيم الجديدة تبنـي علـى المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.

٨- **مبدأ تصور التعلم Learning conception:** يعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية.

وتضيف (منى عبد الصبور شهاب، ٢٠٠٣، ص٢٨) إلى المبادئ السابقة ما يأتي:

- **مبدأ العملية:** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.
- **مبدأ الوجدانية:** ويعني التفاعل بين المكونات المعرفية.
- **مبـدأ انتقـال أثـر الـتعلم:** ويعنـي أن يعمـل الطـلاب والمدرسـون لتحقيـق انتقـال أثـر التعلم والتعميم.
- **مبدأ السياق:** تتطلب استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات الممارسة بانتظام، مع توافر وقت كاف وممارستها في سياقات مناسبة.
- **مبـدأ النشـاط:** ويعنـي أن يصـمم التعليم بحيث يحقق التوازن الأمثل بـين كـم النشـاط التعليمي وكيفيته.

النمـــاذج المفســـرة لمـــا وراء المعرفـــة :

تحاول الباحثة في هذا الجزء استعراض أهم الرؤى النظرية التي قدمها العلماء والباحثون حول مكونات ما وراء المعرفة.

١- نمـــوذج (Flavell, 1987):

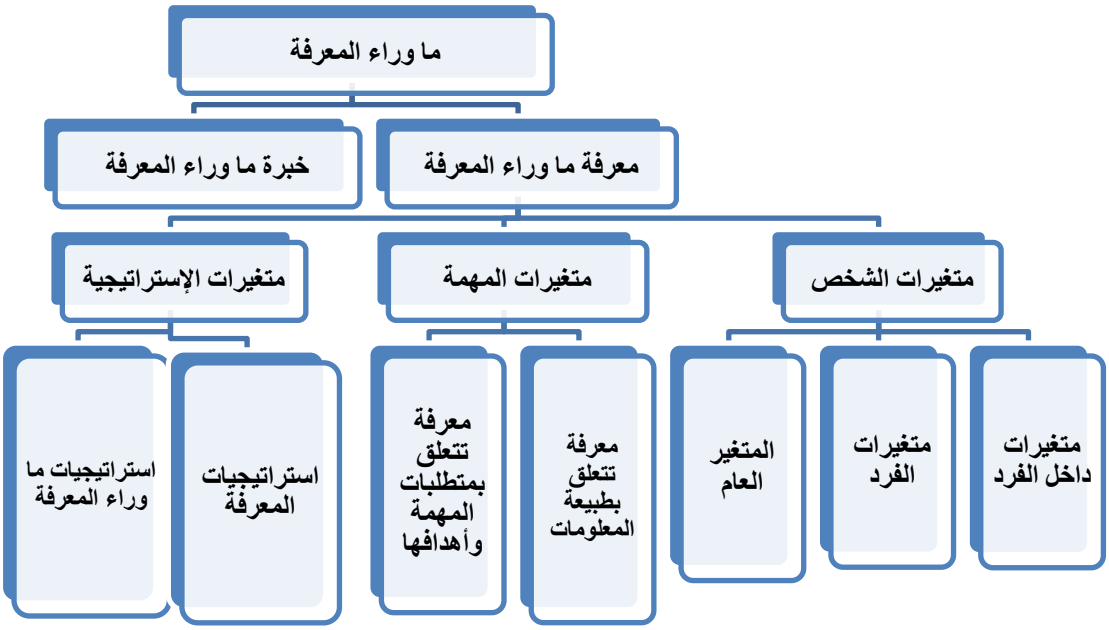
توصل فلافل إلى صورة نهائية لمكونات ما وراء المعرفة علي أنها تتكون من مكونين رئيسين، هما:

١- **معرفة ما وراء المعرفة:** وهي تشير إلى جزء من معرفة الفرد المكتسبة ذات الصلة بالجوانب المعرفية و تضم العديد من أنواع المعارف مثل المعارف التفسيرية والتوضيحية والإجرائية، وتشمل ثلاثة متغيرات:

- **متغيرات الشخص:** وتشير إلى نوع المعرفة المكتسبة ونوع المعتقدات التي يتخذها الفرد سواء كانت وجدانية أو إدراكية أو دافعية وصنفها فلافل إلى فئات ثلاث: فئة داخلية، وفئة بينية، وفئة عامة.
- **متغيرات المهمة:** وهي تفرض على الفرد أن يأخذ متطلبات المهمة موضع التفكير في اعتباره ويعمل بناء عليها لتحقيق الهدف منها.
- **متغيرات الاستراتيجية:** وهي خاصه بالطرق الإجرائية التي يتبعها الفرد للوصول إلى أهدافه وقسمها إلى نوعين، هما:
  - **استراتيجيات معرفية:** وهي مصممة للوصول بالفرد إلى الهدف.
  - **استراتيجيات ما وراء المعرفية:** وهي التي يستخدمها الفرد أكثر من مرة للتأكد من أنه على صواب وقد حقق هدفه.

٢- **خبرة ما وراء المعرفة:** وهي خبرات شعورية ذات طبيعة معرفية تؤثر في الأداء، وما يجعلها خبرات ما وراء معرفية أنها نوع من الخبرة الفعالة التي ترتبط بسلوك الحياة العقلية، فهي تحدث للفرد كلما واجه موقفا مشابها وتساعده في اختيار الاستراتيجيات المثلي عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعل الفرد يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، فعلى سبيل المثال إذا أصاب الفرد شعور مفاجئ بالقلق لأنه لا يفهم شيئا ما ويريد فهه، يصبح خبرة ما وراء معرفية.

ويرى (Flavell, 1979) أن معرفة ما وراء المعرفة تتكون من تمثيلات المعلومات في الذاكرة طويلة المدى الخاصة بالتوظيف المعرفي، وهذه المعرفة يمكن استرجاعها واستخدامها في المعرفة بصورة تلقائية أو مقصودة، أما خبرات ما وراء المعرفة فهى خبرات شعورية ترتبط بتقدم الأداء في المواقف المعرفية، وتتمثل في آراء أو أفكار أو مشاعر تجاه المهمة، كما أن معرفة ما وراء المعرفة توظف باعتبارها قاعدة لخبرات ما وراء المعرفة التي تفيد في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لعمل ما، كما أن معرفة ما وراء المعرفة تتصل بقدرات الذات والمهمات التي تواجهها، والاستراتيجيات التي توظفها، فمعرفة المتعلم بقدراته في الإجابة عن الأسئلة المقالية تفيده في قراءته، وإجابته عن تلك الأسئلة، أما فيما يتعلق بالمهمات التي تواجه التعلم فإنه يعرف أن النص القرائي المألوف لديه يكون أكثر سهولة من النص القرائي غير المألوف، وبخصوص الاستراتيجيات التي يوظفها التعلم يعرف أن التنبؤ بمحتوى النص اعتمادا على عنوانه سيحسن الاستيعاب، وهذه الأمور الثلاثة: المعرفة بالذات، والمهمة، والاستراتيجية (لا ينفصل أحدها عن الآخر، ولذا تكون معرفة ما وراء المعرفة عملية تفاعلية نشطة، ويحصل المتعلمون عليها من خلال تفاعلهم مع مواقف الحياة، أما النوع الثاني وهو خبرة ما وراء المعرفة فيتمثل بخبرات الفرد السابقة بخصوص عملياته وقدراته، وكيفية توظيف عمليات ما وراء المعرفة على نحو متسلسل لتيسير أداء العمليات المعرفية في تحقيق الأهداف.



شكل (١) نموذج (Flavell, 1987,pp 21-23)

٢- نمـــوذج (Osman & Hannifin, 1992):

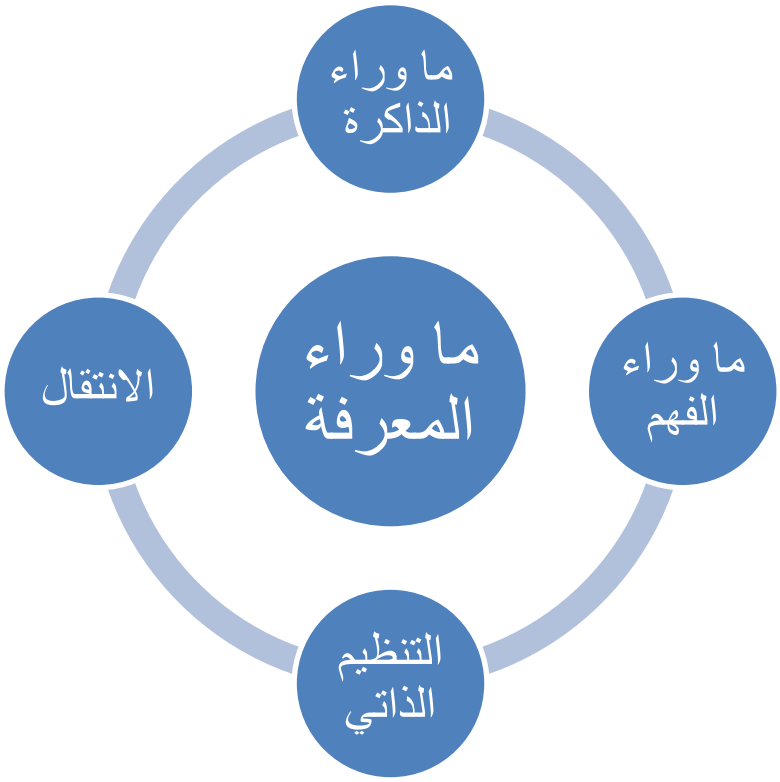
يرى هذا النموذج أن ما وراء المعرفة تتضمن الآتي:

١- **مـا وراء الـذاكرة:** وهي عبارة عن المعرفة والوعي بتنظيم الذاكرة والسلوك الاستراتيجي المرتبط بها.

٢- **ما وراء الفهم:** ويتضمن الوعي بعمليات المعرفة الخاصة بالفهم والإدراك.

٣- **التنظيم الذاتي:** ويعبر عن التناغم والضبط الجيد من قبل المتعلمين وذلك للقيام بعمليات الاستجابة ومع غياب معرفة النتائج يتم التركيز علي الأخطاء المعرفية.

٤- **الانتقال:** ويتضمن تطبيق أحد الإجراءات أو المهارات بمختلف المواقف وقد يكون انتقال أثر التعلم إما في محتوي آخر من نفس المادة، أو نحو مواد أخرى.



شكل (٢) نموذج(Osman & Hannifin, 1992, pp84-91)

٣- نمـــوذج (Schraw & dennison, 1994)

قدم كل من (Schraw & dennison, 1994, pp475-473) نموذجا لما وراء المعرفة على أنه وعي الفرد بما يقوم بتعلمه، وقدرته علي تحديد خطة معينة لتحقيق هدفة، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة والقدرة علي تعديلها أو التخلي عنها واستبدالها بأخرى جديدة، ويتكون ما وراء المعرفة من مكونين، هما:

١- المعرفة حول المعرفة Knowledge of Cognition وتضم ثلاثة أنواع من المعرفة:

أ) **المعرفة التصريحية:** وهي المتعلقة بمعرفة الفرد حول مهاراته ووسائله في التفكير وقدراته كمتعلم.

ب) **المعرفة الإجرائية:** وهي المتعلقة بمعرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

ج) **المعرفة الشرطية:** وهي المتعلقة بمعرفة متى ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة؟

٢- تنظيم المعرفة Regulation of Cognition وتشمل:

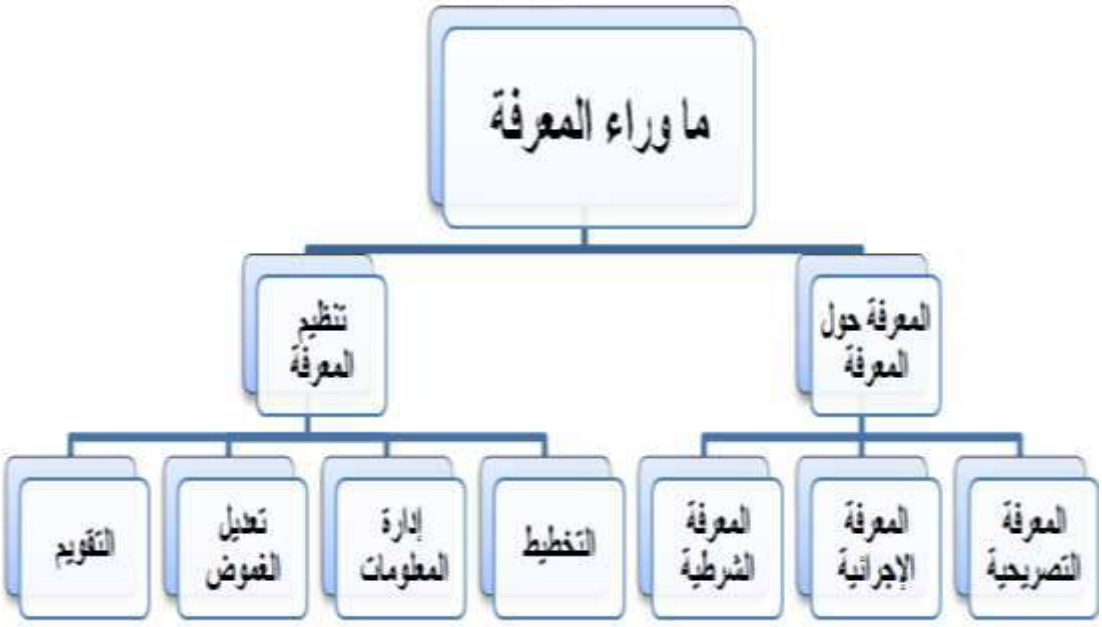
أ) **التخطيط:** يعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.

ب) **إدارة المعلومات:** وهي إمكانية استخدام المهارات والإستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات.

ج) **المراقبة الذاتية:** تعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

د) **تعديل الغموض:** وتعني إمكانية استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

هـ) **التقويم:** وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.



شكل (٣) نموذج (Schraw & dennison, 1994)

٤- نمـــوذج (Cardelle, 1995):

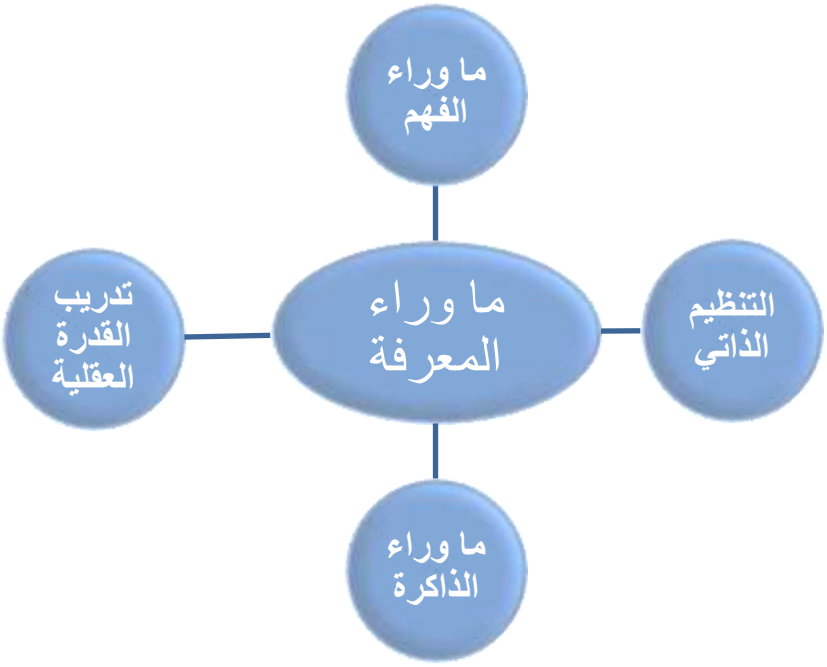
حدد كارديل عناصر ما وراء المعرفة في أربعة عناصر، هي:

١- **مـا وراء الـذاكرة:** وتعنـي وعـي المتعلم بأي الاستراتيجيات يتم استخدامها لمهام معينـة، ويتضمن المعرفة بأنظمة الذاكرة واستراتيجياتها.

٢- **ما وراء الفهم:** يعني المتابعة الفعالة للفهم، وكيفية اتخاذ خطوات علمية معينة لوصول إلى الفهم المرغوب.

٣- **تدريب القدرة العقلية:** ويساعد على إيجاد البنية المعرفية المعلومات والخبرات.

٤- **التنظيم الذاتي:** وتعني عمليات التحكم التي يقوم بها التلاميذ لعلاج الأخطاء.



شكل (٤) نموذج (Cardelle , 1995, 101)

٥- نمـــوذج (Yore et al., 1998):

نظمYore ما وراء المعرفة في مجالين واسعين، يضم كل منهما ثلاثة أقسام فرعية، وقد سـمي المجـال الأول: التقـويم الـذاتي للمعرفـة، فـي حـين سـمي المجـال الثـاني: الإدارة الذاتية للمعرفة.

١- **المجال الأول للمعرفة:** وهو التقويم الذاتي للمعرفة ويتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة:

أ) **المعرفة التقريرية:** والتي تتصل بمضمون التعلم موضوع التعلم.

ب) **المعرفة الإجرائية:** وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى عمل ما لكيفية التعلم.

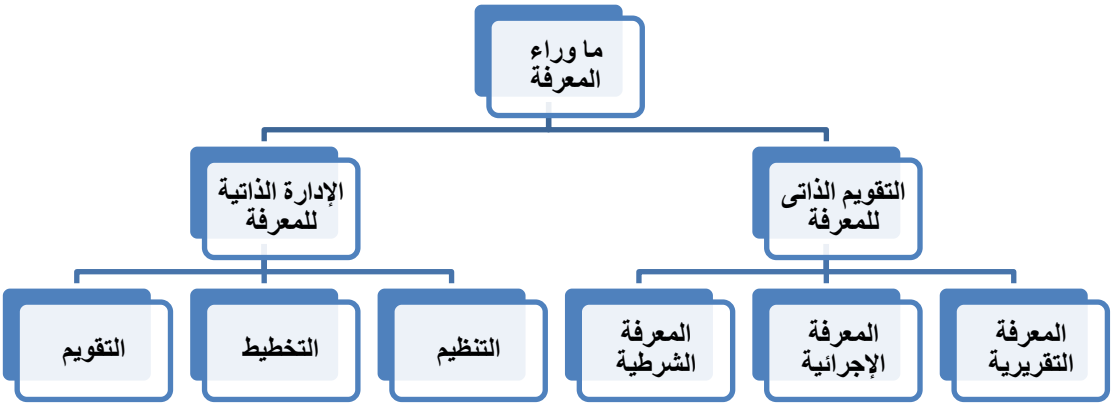
ج) **المعرفة الشرطية:** وتتعلق بوعي الفرد بالشروط التي تؤثر في التعلم.

٢- **المجال الثاني للمعرفة:** الإدارة الذاتية للمعرفة وهي تهدف إلى مساعدة المتعلم علي زيادة وعيه بالتعلم، وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، وتشمل:

أ) **التخطيط:** ويتضمن الاختيار المتعمد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة.

ب) **التقويم:** ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية التعليمية وهي نقطة البداية والنهاية في أي عمل.

ج) **التنظيم:** ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضروريا.



شكل (٥) نموذج (Yore et al., 1998, 30)

٦- نمـــوذج (Osborne,1998):

يقدم (Osborne, 1998, p4)نموذجا يوضح فيه مكونات ما وراء المعرفة والتي تشتمل علي:

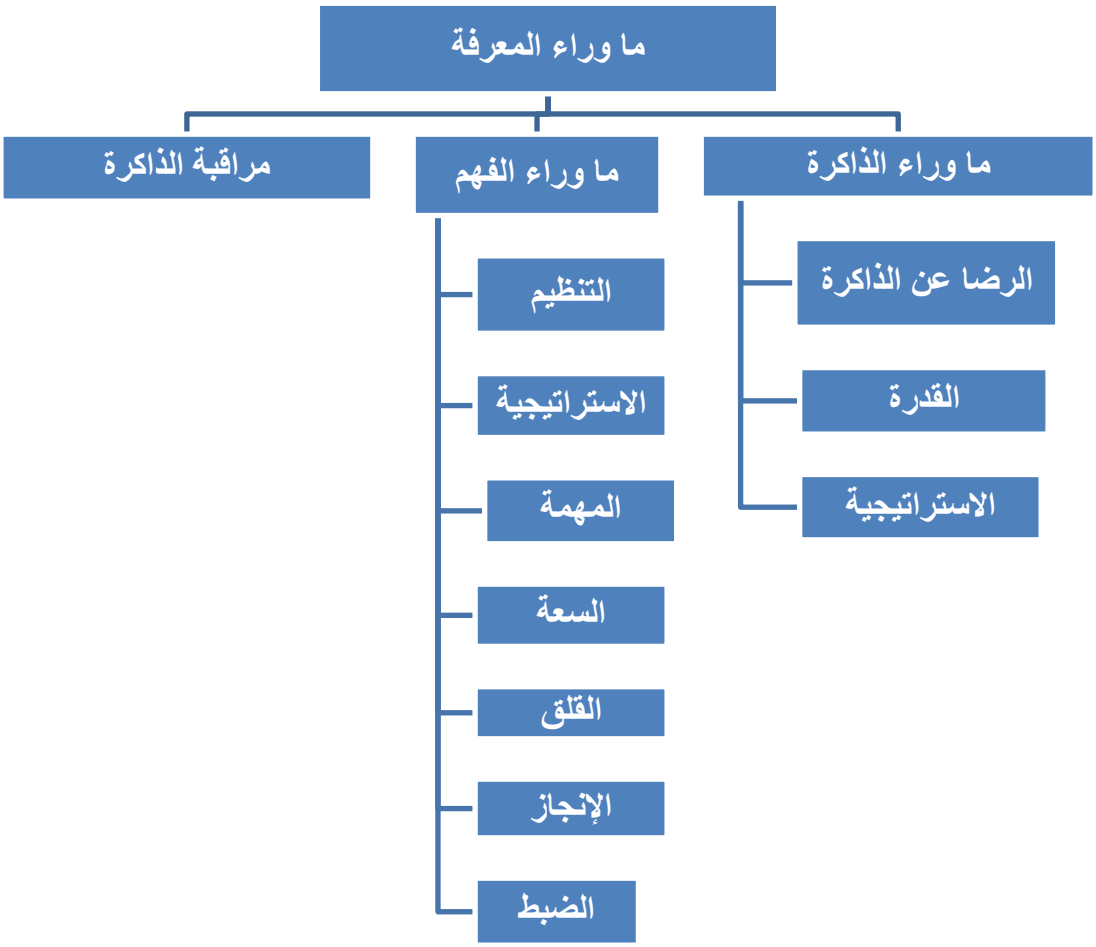
١- **مـــا وراء الـــذاكرة Metamemory:** وتعنـــي معرفـــة الفـــرد ووعيـــه بعمليـــات الـــذاكرة واستراتيجياتها، وتتناول الأبعاد التالية:

- **الرضـا عـن الـذاكرةContentment:** وتعنـي مـدى رضـا الفرد عن قدرات الذاكرة لديـه وإدراكه لها، من خـلال الإشارة إلـى قدرتـه علـى تذكر أحداث مهمـة من عدمها وشعوره بالسـعادة عنـد التفكيـر بقدرتـه علـي التـذكر وعـدم شـعوره بـالقلق عنـد ملاحظـة الآخـرين ضعف ذاكرته.
- **القدرةAbility:** وهي تتمثل في قدرة الذاكرة لدي الفرد علي القيام بالمهمات الموكلة من دون خطأ أو نسيان.
- **الاسـتراتيجية Strategy:** وهـي تعنـي التكـرار المتعلـق باسـتخدام اسـتراتيجيات الـذاكرة (داخلية – خارجية) في المواقف الحياتية

٢- **مراقبـة الـذاكرةMonitoring the use of memory:** وتعنـي مراقبـة الفرد لنفسـه أثنـاء استخدامه للذاكرة واستراتيجيات التذكر، وإعادة استخدام إجراءات معينة إذا فشلت عمليات الذاكرة.

٣- **مـا وراء الفهـم أو مراقبـة الفهـمMonitoring metacomprehension:** وهـي عمليات متابعـة للمعرفـة عـن الفهـم، ومعرفـة كيـف نفهـم، وتشـمل كـذلك فهـم الأخطـاء، واسـتخدام استراتيجيات بديلـة فـي حالـة الخطأ، وتتنـاول الأبعـاد التاليـة: التنظيم، الاستراتيجية، المهمـة، السعة، القلق، الإنجاز، الضبط (Moore, et al, 1997).

- **القلـق:** يقيس جوانـب التـوتر المرتبطـة بـأداء مهمـات تتطلـب نـوع مـن الاسـتيعاب كتغيـر لون الوجه عند الطلب المفاجئ لقراءة مادة ما.
- **الإنجاز:** ويقيس أهمية مهارات الفهم الجيدة مثل الحكم على الأفراد ذوي ملكات الفهم الجيدة.
- **التنظيم:** ويقيس هذا البعد طرق حل مشكلات فشل الفهم كتكرار القراءة.
- **المهمـــة:** ويقـيس هـذا البعـد معرفـة العمليـات الأساسـية للفهـم مثـل صـعوبة فهـم النصوص المختصرة.
- **السعة:** ويقيس هذا البعد قدرات ما وراء الفهم كإتقان فهم مقالة صحفية.
- **الاسـتراتيجية:**ويقيس هذا البعد استراتيجيات ما وراء الفهم التـي يستخدمها الفرد كـالنظرة الخاطفة قبل القراءة.
- **الضـــبط:** ويقـيس هـذا البعـد الـتحكم بمهـارات القـراءة مثـل العمـل الجـاد الـذي يحسـن استيعاب القراءة.



شكل (٦) نموذج (Osborne, 1998)

من خلال العرض السابق لنماذج ما وراء المعرفة تستخلص الباحثة الآتي:

١- في ضوء ما تقدم من آراء العلماء والباحثين حول مكونات ما وراء المعرفة، ترى الباحثة أن هناك شبه إجماع بين العلماء والباحثين على أن تقسيم مكونات ما وراء المعرفة يسير في اتجاهين: الأول يقسم ما وراء المعرفة إلى معرفة ما وراء المعرفة (بالشخص، المهمة، الاستراتيجية)، وخبرة ما وراء المعرفة، والاتجاه الآخر يقسم ما وراء المعرفة إلى معرفة ما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية والشرطية والإجرائية) وتنظيم المعرفة مثل (Yore et al., 1998 Flavell, 1987; Scharow & Dennision, 1994).

٢- على الرغم من اختلاف العلماء حول الأبعاد التي يتضمنها كل مكون على حدة فإن دراسة كل (Scharow & Dennision,1994;Yore,1998)، اتفقوا على أن المكون الأول يتضمن المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، أما المكون الثاني فيتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم.

٣- توجد آراء مختلفة إلى حد ما عن الاتجاهين السابقين، حيث يرى بعض العلماء أن ما وراء المعرفة تتكون من ثلاثة أبعاد والبعض الآخر يري أنها تتكون من أربعة أبعاد وتشترك جميعا في بعدين هما ما وراء الذاكرة وما وراء الفهم مثل:

(Ganer, 1987; Osman & Hannifin, 1992; Cardelle, 1995; Osborne, 1998,)

٤- اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على نموذج(Osborne,1998) لأنه يعد نموذجا حديثا نسبيا ويشتمل على ثلاث أبعاد لما وراء المعرفة.

١- **مـا وراء الـذاكرة Metamemory**: وتعنـي معرفـة الفـرد ووعيـه بعمليـات الـذاكرة واستراتيجياتها، وتتناول الأبعاد التالية:

- **الرضـا عـن الـذاكرةcontentment**: وتعنـي مدى رضـا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها، من خلال الإشارة إلى قدرة الفرد على تذكر أحداث مهمة من عدمه وشعوره بالسعادة عند التفكير بقدرته علي التذكر وعدم شعوره بالقلق عند ملاحظة الآخرين لضعف ذاكرته.
- **القدرةability**: وهي تتمثل في قدرة الذاكرة لدي الفرد على القيام بالمهمات الموكلة من دون خطأ أو نسيان.
- **الاسـتراتيجية strategy**: وهـي تعنـي التكرار المتعلق باستخدام استراتيجيات الذاكرة (داخلية – خارجية) في المواقف الحياتية.

٢- **مراقبـة الـذاكرة Monitoring the use of memory**: وتعني مراقبة الفرد لنفسه أثناء استخدامه للذاكرة واستراتيجيات التذكر، وإعادة استخدام إجراءات معينة إذا فشلت عمليات الذاكرة.

٣- **مـا وراء الفهـم أو مراقبـة الفهـم Monitoring metacomprehension**: وهـي عمليات متابعة للمعرفة عن الفهم، ومعرفة كيف نفهم وتشمل مراقبة الفهم فهم الأخطاء، واسـتخدام اسـتراتيجيات بديلـة فـي حالـة الخطـأ، وتتنـاول الأبعـاد التاليـة: التنظـيم، الاستراتيجية، المهمة، السعة، القلق، الإنجاز، الضبط (Moore et al., 1997).

خصائـــص مـا وراء المعرفـة:

١- تتميز ما وراء المعرفة بأنها استراتيجيات لا تنفذ مباشرة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجري على هذه المهمة ؛ فهي تسيطر على العمليات المعرفية من حيث تحديد العمليات المناسبة لتنفيذ المهمات المطلوبة، والتخطيط لهذه العمليات ومتابعة تنفيذها ومراقبة سيرها ونتائجها (VanZile- Tamsen, 1996).

٢- تختلف استراتيجيات ما وراء المعرفة من فرد إلى آخر وفقا للفروق المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة. ولوحظ أن الأطفال عادة لا يطورون مثل هذه الاستراتيجيات إلا في المراحل العمرية اللاحقة، حيث إنهم في المراحل المبكرة غالبة لا يكونون على وعي بمثل هذه الاستراتيجيات (Flavell, 1987).

ويري (فيصل علي يونس، ١٩٩٧) أن من أهم خصائص ما وراء المعرفة أنها تتضمن وعيا متناميا، حيث يصبح الفرد أكثر وعيا بعمليات التفكير وإجراءاتها النوعية، وأكثر وعيا بنفسه بوصفه مفكرا، وبازدياد وعي المتعلمين بماهية عمليات التفكير المختلفة تزداد قدرتهم علي فهمها وتوظيفها.

كما يشير (أحمد جابر أحمد، ٢٠٠٢، ص ٢٨) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يقوم على عدد من الخصائص منها:

- الوعي بأن كل متعلم له خيارات في عملية التعلم.
- التنظيم الذاتي لتعلم المتعلم.
- السيطرة الواعية للتعلم علي عملية تعلمه.
- اختيار المتعلم لاستراتيجيات تعلمه.
- تقويم المتعلم لتعلمه الخاص.
- وضع أهداف للتعلم المستقبلي.

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الأفراد مرتفعو ما وراء المعرفة يتميزون بأنهم علي وعي بتفكيرهم، وقادرون علي التحكم في استراتيجيات التفكير الخاصة بهم، وقادرون علي توجيه وتنظيم عملية تعلمهم، كما أنهم قادرون علي استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تفكيرهم وتعلمهم ويتحملون مسئولية تعلمهم ولديهم القدرة علي معالجة المعرفة، وقادرون على اتخاذ القرارات واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المقدم إليهم، كما أنهم قادرون علي تقييم أنفسهم ووضع الأهداف وتنفيذها، ويكون تعلمهم موجها بمهارات تفكيرهم التأملي والإبداعي والناقد، ويتعاملون بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة، ويسعون وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتهم اليومية، ولديهم القدرة على اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي يمرون به كما أنهم أكثر

فعاليـة فـي تنظـيم تعلمهـم، ولـديهم مقـدرة علـى ضـبط عمليـات الـتعلم والتوافـق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة، وكذلك على تحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم (Lindstrom, 1995,p 28).

قيـاس مـا وراء المعرفـة:

يشير (O'Neil & Abedi, 1996,p 4) إلى أن الباحثين اعتمدوا على أسلوبين لقياس ما وراء المعرفة عند الأفراد، هما:

الأول: تحليل البروتوكولات الشفهية

من أكثر الطرق استخداما في قياس ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكول، سواء كان لفظيا أو كتابيا، وفي هذا الأسلوب يطلب الفاحص من المفحوص أن يعبر عن عمليات تفكيره بصوت مسموع أثناء العمل في مهمة ما، ثم يجمع الفاحص معلومات هذا البروتوكول ويشفرها طبقا لنموذج محدد للتحليل فيمدنا باستبصارات على هيئة عناصر وأنماط ومتابعة لعمليات التفكير الجارية، ومن الدراسات التي استخدمت طريقة تحليل البروتوكولات اللفظية في قياس ما وراء المعرفة دراسة:

(Artzt & Amour- Thomas,1992; Cai,1994,171; Carr, et al.,1994; Eidson, 2000;. Martini , 1996; Berkowitz,2004 ; Veenman et al., 2005)

فـي حـين اعتمـدت دراسـات أخـرى علـى تحليـل البروتوكـولات المكتوبـة مثـل دراسـة Pugalee, 2001، وقد استخدم(Royer et al., 1993, p318) طريقة تحليل أداء التلاميذ على اختبار للتفكير، حينما يؤدي التلاميذ عمليات التفكير بصوت مرتفع، ثم مقارنة تسلسل عمليات التفكير التي يقوم بها التلميذ بنموذج مثالي للتفكير.

وقد واجهت طريقة تحليل البروتوكولات في قياس ما وراء المعرفة كثيرا من النقد، ورغم شيوع استخدامها، ويتمثل هذا النقد فيما يلي:

- هل يستطيع الأفراد الوصول شعوريا إلى عملياتهم المعرفية؟
- هل يستطيع الأفراد تسجيل هذه العمليات مع الاحتمالات الناتجة منها؟
- وكيف يؤثر عمل التقرير اللفظي على العمليات التي تمثل موضوع التقرير؟

وتعد هذه التساؤلات هي أهم ما وجه من نقد لطريقة تحليل البروتوكول، وترى الدراسة الحالية أن من أهم أوجه النقد التي يمكن أن توجه إلى طريقة تحليل البروتوكولات في قياسها ما

وراء المعرفة، التداخل الذي سيحدث بين تحديد عمليات حل المهمة وعمليات ما وراء المعرفة، ومن ثم يصعب على الباحث تحليل البروتوكول في اتجاهين: أداء المهمة واستراتيجيات حل المشكلة، وسلوكيات ما وراء المعرفة أثناء الأداء، بالإضافة إلى أخذ تقارير لفظية تصف وتحدد كل هذه العمليات والمهارات.

الثاني: استخدام المقاييس التقديرية أو الاستبانات:

اتجه بعض الباحثين لاستخدام المقاييس التقديرية نظرا للصعوبات الخاصة بالتقارير اللفظية والبروتوكولات عموما، وفي هذا الأسلوب يسأل الفاحص المفحوصين أن يقرروا ذاتيا عن عملياتهم المعرفية الشعورية، وذلك بأن يحددوا مواقفهم تجاه عبارات معينة يقدمها لهم الفاحص (O'Neil & Abedi, 1996,p 4) واتجهت بعض الدراسات إلى استخدام المقاييس التقريرية وفيما يلى يتم عرض بعض هذه المقاييس:

أعد (Swanson, 1990, p307) استبيان ما وراء المعرفة، و يحتوي على ٢٠ سؤالا لقياس المعرفة بما وراء المعرفة، من خلال ثلاثة متغيرات هي: (الشخص، والمهمة، والاستراتيجية) المستخدمة وطبق الاستبيان علي التلاميذ من الصف الرابع إلى السابع ,

كما أعد (Carr et al., 1991) قائمة إدراك ما وراء المعرفة، تحتوي على تسعة أسئلة لقياس درجة إدراك المعلمين لقدرة ما وراء المعرفة لدى تلاميذهم.

وأيضا أعد (Allen & Thomas, 1993, p204) تقريرا ذاتيا لما وراء المعرفة، وقد كانت مكونات ما وراء المعرفة في هذه الدراسة (التعرف علي طبيعة حل المشكلة، اختيار الإجراء، اختيار الاستراتيجية، انتقاء التمثيل المعرفي، تحديد المصادر) ويقيس كل مكون أربع مفردات في المحتويات الأربعة السابقة، وتم تطبيق هذا التقرير علي عينة من المرحلة الثانوية.

كما أعد (Schraw & Dennison, 1994,pp461-462) قائمة الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة وتحتوي على (٥٢) مفردة لقياس ٨ مكونات فرعية لما وراء المعرفة تحت مكونين أساسيين هما المعرفة حول المعرفة (التصريحية، والإجرائية، والشرطية) وتنظيم المعرفة من خلال(التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتجنب الغموض، والتقويم).

كما أعد (Oneil & Abedi, 1996,p 235) استبيان حالة ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الجامعية، ويحتوي على ٢٠ مفردة تقيس ٤ مهارات لما وراء المعرفة، هي: (التخطط،

والتقويم الذاتي، والاستراتيجية المعرفية، والوعي) كل مكون يقيسه أربع مفردات وأمام كل عبارة اختيارات متدرجة، وتحسب الدرجة علي كل مكون من مكونات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية لما وراء المعرفة.

كما قام(Minnaert, 1996, pp 232 -231) بقياس ما وراء المعرفة عند طلاب المرحلة الثانوية من خلال ثلاثة اختبارات فرعية تقيس جوانبها المختلفة كما يلي:

- اختبار يقيس معرفة ما وراء المعرفة عن المهام والاستراتيجيات ويتكون من (٥٠) مفردة، يجاب عنها إما إجابة صحيحة أو خطأ.
- الاختبار الثاني يعطي للمفحوصين بعد قراءتهم أربعة نصوص من محتويات أكاديمية واجتماعية وهو عبارة عن عشرين عبارة استدلالية لمعرفة مدى توافق هذه العبارات مع النصوص المعطاة.
- الاختبار الثالث وهو اختبار Leuven لقياس التنظيم الإجرائي ويتكون من ٦٣ عبارة وأمام كل عبارة خمسة اختبارات متدرجة.

وأعد (schraw, 1997,p5) مقياسا يقيس معرفة ما وراء المعرفة العامة ويشمل ١٠ مفردات تقيم استخدام استراتيجيات المراقبة، وكذلك استخدام المعرفة على عينة من طلاب الجامعة، و أعد (Hall, 2001, p3) مقياس ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة وسمى بمقياس Excutive process questionnaire ويتكون من(٤٠) مفردة تقيس الجوانب الآتية في ما وراء المعرفة (استراتيجيات التخطيط – الجهد المبذول – مدى الارتباط بين الخطة والسلوك الفعلي، وتطبيقات ما وراء المعرفة).

وفي البيئة العربية اتجه معظم الباحثين إلى ترجمة وتعريب بعض المقاييس الأجنبية بينما اتجه البعض الآخر إلى إعداد مقاييس لقياس ما وراء المعرفة، وفيما يلي عرض لبعض هذه المقاييس:

استخدم (Ehrich, 1996, p226) طريقة سماها اكتشاف الخطأ لقياس ما وراء المعرفة من خلال نص قراءة، حيث يتم إدخال مجموعة أخطاء على النص الذي يتم قراءته، ويطلب من التلاميذ أن يشيروا إلى مشكلة أو خطأ اكتشفوه بوضع خط تحت الكلمات أو الجمل الخطأ في النص، وقد اعتمد بعض الباحثين على أسلوب التقرير الذاتي في قياس ما وراء المعرفة في صورة استبيانات كما فعل (Swonson Trahan, 1996,p33) وكذلك (O'Neil & Abedi,1996,p241)

كمـا قـام (عـادل محمـد العـدل، ٢٠٠٢) بترجمـة قائمـة التقريـر الـذاتي التـي أعـدها (O'Neil & Abedi,1996) وقام بتقنينها على طلاب الجامعة، كما قام (عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوى، ٢٠٠٣) بترجمة مقياس (Swanson & Trehan, 1996) وقنن الباحثان بتقين المقياس على تلاميذ المرحلة الابتدائية ليقس ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، ويقيس المكونـات التاليـة (مراقبـة الـذات- التخطـيط المهـام الفهـم القرائـي- وتقيـيم اسـتراتيجيات الفهم القرائى).

وأيضا أعد (محمد مصطفى أبو عليا، محمود طاهر الوهر، ٢٠٠٣) مقياسا يقيس معرفة ما وراء المعرفة (التقريرية – الإجرائية – الشرطية) وقام بتطبيقه على عينة من طلاب الصف العاشر بالأردن كما أعد (مصطفى محمد الحاروني، عماد أحمد على، ٢٠٠٤) قائمة لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وتشمل (استراتيجيات الضبط – استراتيجيات التنظيم الذاتي) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

كما ترجم (عبد الفتاح إدريس، جمال فرغل الهواري، ٢٠٠٤) مقياس Neil Harol & ويتناول المقياس أربعة أبعاد لما وراء المعرفة، هي (الوعي – المعرفة – التخطيط – مراقبة الذات) ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة يقيس كل مكون ٤ مفردات وأمام كل عبارة إجابات متدرجة، وقد تم تطبيقه على طلبة الصف الثاني الإعدادي، وأعدت(نصره محمد جلجل، ٢٠٠٩) مقياسا لما وراء المعرفة يتناول أربعة أبعاد، هي (الوعي –التخطيط –الاستراتيجية المعرفية –التقويم الذاتي) وتم تطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية كفر الشيخ ويتكون المقياس من (٢٠) مفرده وأمام كل عبارة أربعة بدائل هي (لا تنطبق مطلقا – تنطبق إلـى حـد مـا- تنطبـق غالبـا- تنطبـق دائمـا) وتعطـى الـدرجات (٤-٣-٢-١) على التوالي.

كما قامت (إحسان نصر هنداوي، ٢٠١٩) بإعداد مقياس لما وراء المعرفة يتكون من (٦٥) عبارة موزعة علي (٨) أبعاد هي (المعرفة التقريرية – المعرفة الإجرائية – المعرفة الشرطية –الوعي – التخطيط – الاستراتيجية المعرفية – المراقبة الذاتية – التقويم الذاتي) وتم تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث يطلب من التلميذ الإجابة عن عبارات المقياس باستجابات أربعة هي (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – ابدا) وتعطى الدرجات (٤-٣-٢-١) علي التوالي.

يتضح من خلال عرض هذه المقاييس لما وراء المعرفة، أن جميعها تركز علي أبعاد مثل (التخطيط – التقويم – الوعي – الاستراتيجية) ولا يوجد أي مقياس لما وراء المعرفة يتناول

أبعاد نموذج (Osborne, 1998) الذي تتبناه الدراسة الحالية، لذلك قامت الباحثة بعمل مقياس جديد لما وراء المعرفة يتناول ثلاث أبعاد لما وراء المعرفة (ما وراء الذاكرة – ما وراء الفهم – مراقبة الذاكرة) وهذا المقياس يتكون من (٧١) عباره موزعة على ثلاثة أبعاد، يضم البعد الأول (٣٧) عبارة، والبعد الثاني (٢٢) عبارة، والبعد الثالث (١٢) عبارة، ويستجيب الفرد على خمسة بدائل (دائما– غالبا– أحيانا – نادرا – أبدا).

وبهذا يتضح للباحثة أن الطريقة الأولى وهي طريقة تحليل البروتوكولات تكتنفها بعض الصعوبات الخاصة بالتقارير اللفظية أو البروتوكولات عموما، حيث لا يستطيع البعض الشعور بعملياتهم المعرفية أو التعبير عنها، كما أن التقرير اللفظي قد يؤثر علي موضوع المهمة أثناء التفكير، أما الطريقة الثانية والتي تعتمد على المقاييس فتتلافى تلك العيوب.

ثانيا: الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory self efficacy:

يزخر الأدب النفسي والتربوي بالعديد من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بموضوع الكفاءة الذاتية، وظهر هذا المفهوم علي يد عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا منذ ما يزيد على عشرين عاما، ومازال ينال اهتمام كثير من الباحثين والدارسين الذين توصلوا إلى ضرورة وأهمية الدور الذي يؤديه هذا المفهوم في السياق التربوي والتعليمي .

مفهـــوم الكفـــاءة الذاتيـــة للذاكـرة:

رأى (Bandura, 1977, pp191-192) أن هناك تفاعلات تحدث بين العوامل الشخصية والتأثيرات البيئية، وأطلق علي هذه التفاعلات مبدأ الحتمية التبادلية الذي يوضح كيف أن الناس يفسرون نتائج ما أحرزوه من مكاسب أدائية ليعرفوا ويغيروا بيئاتهم ومعتقداتهم الذاتية التي هي في المقابل اطلاع على ما سبق وتغير للأداء اللاحق، ويتصور باندورا أن الفرد يجري قبل قيامه بأداء السلوك عمليات معرفية من بينها إصدار التوقعات والأحكام، وأطلق على هذه التوقعات والأحكام الكفاءة الذاتية، وعرفها بأنها" تعني أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات علي اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الجهد المبذول ومواجهة الصعاب".

وتعد الكفاءة الذاتية عاملا مهما في تفسير سلوك الأفراد في العديد من النظريات مثل نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الذات، والنظرية المعرفية الاجتماعية، كما تعد من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني، خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وتناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self-efficacy وترجم إلى

مصـطلحين كفـاءة الـذات وفعاليـة الـذات (طـارق عبـد الـروؤف محمـد، المصـري عـامر، ٢٠١٨، ص١٩٦).

وتم تناول مفهوم الكفاءة الذاتية من قبل عدد من العلماء، وظهر هذا المفهوم على يد ألبرت باندورا (١٩٧٧) عندما نشر مقالة له بعنوان" كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك " ولقي هذا المفهوم دعما متناميا وأصبحت الكفاءة الذاتية بؤرة اهتمام الكثير من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986).

ويعرف (Bandura, 1977, p191) الكفاءة الذاتية بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرئية في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهمة المكلف بها.

ويعرفها (Shunk,2003) بأنها تتعلق بالحكم علي مدي الجودة التي يستطيع بها المرء أن ينظم ويستخدم مجريات الأحداث في المواقف التي تحتوي علي عناصر جديدة.

ويعد البحث في مستوي الكفاءة الذاتية لدي الفرد من الأمور المهمة بوصفه مؤثرا هاما على دافعيته وإنجازه للمهام التي يقوم بأدائها، كما يحدد بصورة كبيرة تصرفاته في المواقف التي يواجهها، إضافة إلى أنه يتأثر بالمثابرة وزيادة مجهود الفرد والاستثارة الانفعالية، ومن ثم فهو يشتمل علي العديد من العوامل المتداخلة مثل العوامل العقلية والوجدانية (هبة أبو المجد الشوربجي، ٢٠١٩) ويتسق ذلك مع ما ذكره (Bandura, 1986, p1175) من أن الإحساس المرتفع بالكفاءة ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة.

وتشير (هبة أبو المجد الشوربجي، ٢٠١٩) إلى أنه تم التمييز بين نوعين من الكفاءة الذاتية هما الكفاءة الذاتية العامة Generalized self efficacy التي يمكن لكل شخص أن يمر بها في مجالات الحياة المختلفة ؛ والكفاءة الذاتية الخاصة Special self efficacy في المجالات النوعية التي تشتمل على مجالات خاصه والتي يقصد بها أحكام الأفراد علي مقدرتهم

لأداء مهمة نوعية مثل الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory self efficacy، والكفاءة الذاتية الاجتماعيةSocial self efficacy، والكفاءة الذاتية البدنيةphysical self efficacy، وغيرها من الأنواع المختلفة المرتبطة بالعمليات الداخلية والمهارات المختلفة.

ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة ضمن مفاهيم الكفاءة الذاتية الخاصة التي جاءت في نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي ففي مقالته عن الكفاءة الذاتية والمعنونة: Self efficacy Toward a unifying theory of behavioral change حيث قدم باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية والتي يري فيها أن للأفراد نظاما ذاتيا تحت مسمى الكفاءة الذاتية يمكنهم من خلاله التحكم في أفكارهم ومشاعرهم، وهذا النظام الذاتي يتضمن القدرة علي الترميز والتعلم من الآخرين ووضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي كما أنه يؤكد أن معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة صعوبات الحياة(Bandura, 1977, pp191_215) .

وعرفها (Bandura, 1997) بأنها ثقة الفرد في قدرته علي أداء مهام الذاكرة بكفاءة يعرفها (Hertzog et al, 1989, p688; Mcdougall & kang, 2003, Liu, 2008, p18) ;133بأنها معتقدات الفرد عن قدراته الخاصة علي استخدام الذاكرة بفاعلية في المواقف المختلفة. وذكر(Berry et al., 1989,p70) أن الكفاءة الذاتية للذاكرة تشير إلى نظام تقييم ذاتي حركي من المعتقدات والأحكام معتمده علي كفاءة وثقة الشخص في ذاكرته، حيث يشير إلى أنها حكم ذاتي عن قدرة الفرد في تنفيذ مهام الذاكرة بكفاءة مع الثقة في ذلك، وذلك عند تعليقه علي النموذج الخاص بالكفاءة الذاتية والذي يوضح المصادر السببية والتأثيرات لأحكام الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأن تقييم المهام المرتبطة بالذاكرة من أهم العوامل المسببة أو التأثيرات الوسيطة لأحكام الكفاءة الذاتية.

ويعرفها (Miszczak et al., 1999, p39) بأنها تتعلق بالمعتقدات والاتجاهات والمشاعر المرتبطة بقدرة الذاكرة لدى الشخص، وبالرغم من أن هذه قد تكون مرتبطة بالإحساس العام لدي الشخص بالكفاءة الذاتية فإنها تشير إلى الكفاءة الذاتية في المجال الخاص بأداء الذاكرة، والتي تؤثر فعلا علي السلوك عندما يقوم الشخص بأداء إحدى مهام الذاكرة. ويعرفها

(Desrichard & Kopetz, 2005) بأنها قدرة الفرد علي استخدام مجموعة من استراتيجيات التذكر لأداء المهام التي تتطلب الذاكرة، وأيضا يعرفها (Wells & esopenko, 2008) بقدرة الفرد علي التذكر، ومعتقداته حول قدرات التذكر لديه. وعرفها Beaudoin et al, ; (2008,p165 نوال بنت محمد زكري، ٢٠٠٨) أنها تقويم الفرد لقدرته على استخدام ذاكرته بفاعلية وكفاءة في مواقف مختلفة.

ويعرفها (Lima-Silva et al., 2010; Aben et al., 2013, p31) بمستوى الثقة الذي يكون لدي الفرد لقدرته الخاصة لأداء مهام الذاكرة. كما عرفها (ميرفت حسن عبد الحميد وآخرون، ٢٠١٤) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على استخدام ذاكرته بفاعلية في مواقف مختلفة للتذكر. كما عبر عنها(Payne et al., 2012,p 27) أنها الاعتقاد في كفاءة وظيفة الذاكرة لدى الفرد كما تعد بصفة خاصة بناء مهم في علم النفس المعرفي. وعرفها (Nab, 2012,p5) على أنها مستوى ثقة الفرد في قدرته الخاصة التي يمتلكها والتي اقترح أنها تؤدي دورا وسيطا في التغيرات الحادثة في أداء الذاكرة. ويعرفها بأنها إحساس الفرد بالإتقان وإمكانية استخدام الذاكرة بشكل فعال في المواقف التي تتطلب الذاكرة.

كما تعرفها (هبة أبو المجد الشوربجي، ٢٠١٩) بأنها تتضمن اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة في الذاكرة و بكفايته وتمكنه وقيمته الذاتية المتعلقة بالذاكرة في إنجاز المهام، مما يعطيه شعورا بالثقة في ذاكرته، وتعرفها أيضا بأنها تتضمن درجه اقتناع الفرد بقدرته علي تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، ومستوى ردود أفعاله الخاصة بمهام ذاكرته ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك واستبصاره بإمكاناته وحسن استخدامها، وهي الأحكام الصادرة عن الفرد تجاه ذاكرته، والتي تعكس معتقداته حول قدرتها على القيام بسلوكيات معينة للوصول إلى الأداء المرغوب لذاكرته في المجالات كافة.

ويعرفها (Otsuka & Miyatani, 2020,p1) بأنها جزء من ما وراء المعرفة والتي تتضمن التقييمات والمعرفة حول الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة ومراقبة الذاكرة والوظائف التنفيذية المرتبطة بالذاكرة.

من العرض السابق يتضح أن:

١- استخدم بعض الباحثين مصطلح التقييم الذاتي والأحكام الذاتية على الذاكرة عند تعريفهم لمفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة مثل (نوال بنت محمد زكري، ٢٠٠٨، Berry et al., 1989; Liu, 2008; Beaudoin et al, 2008;).

٢- تناول البعض مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة في إطار المعتقدات عن الذاكرة (Stephan, Caudroit & Chalabaev, 2011; Mcdougall & kang, 2003; Miszczak & Tychysdi, 1999; Hertzog et al, 1989, 688)

وبعد العرض السابق تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية للذاكرة بأنها: "تقييم الفرد الذاتي لقدرته علي استخدام الذاكرة بفعالية وكفاءة في ضوء مهمة الذاكرة".

نظريات الكفاءة الذاتية:

١- نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا:

وقدم باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية كمفهوم أساسي في النظرية الاجتماعية المعرفية كبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر في سلوك الفرد، حيث تؤدى الكفاءة الذاتية دورا أساسيا في توجيه سلوك الفرد وتحديده وتفسيره وتعديله، إذ تتضمن اعتقادات الفرد حول إمكاناته وثقته في معلوماته وقدراته (Pajares & Graham, 1999).

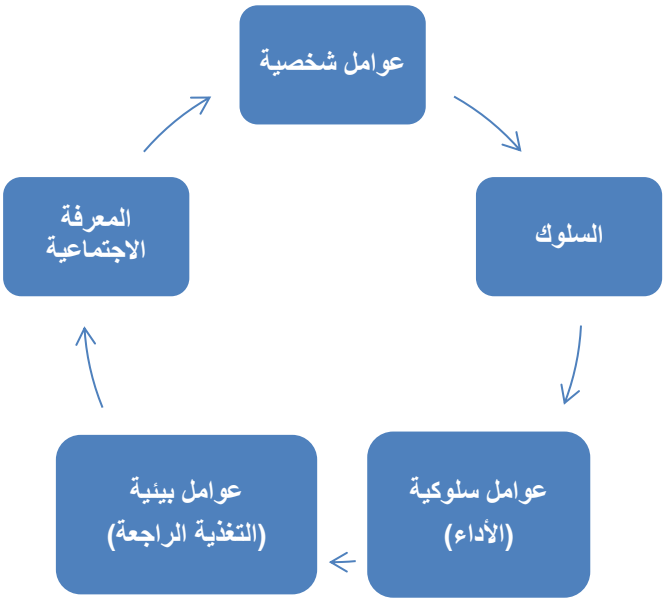
وتعد الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory لباندورا، والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي العوامل الشخصية personal factors، والعوامل السلوكية Behavioral factors، والعوامل البيئية Environmental factors وأطلق علي هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية، وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة وتطلق العوامل الشخصية علي معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل، ومنهم الآباء والمعلمون والأقران (Zimmerman, 1989,p 330) .

وأشار (Bandura, 1977) إلى قلة وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي علي متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له وهو ما سماه باندورا بالكفاءة الذاتية، وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك.

ويمكن القول بأن(Bandura, 1997,p 25) قدم نظرية متكاملة للكفاءة الذاتية، مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي، امتدت من (١٩٧٧-١٩٩٧) وعبر عن الكفاءة الذاتية بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الافراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الكفاءة الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي، والمتضمنة في التغيرات وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة والاختيار المهني.

وتقوم هذه النظرية على الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية الآتية:

- يسعى الناس جاهدين إلى التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياتهم وضبطها.
- مستوى دافعية الأفراد وحالتهم الانفعالية أو الوجدانية وأفعالهم هي داله عما يعتقدونه في ذواتهم من إمكانات لما هي عليه بالفعل
- تؤثر الكفاءة الذاتية للفرد في سلوكه وطاقة الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل، والتكيف في مواجهة الشدائد، والقدرة علي مواجهة الضغوط والإحباطات في المواقف الصعبة، ومستوي الإنجاز الفعلي للفرد لمهام ملموسة.
- يمكن للناس أن يتحكموا فيما يصدر عنهم من فعل أو سلوك وما يقوم به الناس أو يفعلونه قصديا هو المحدد لكفاءتهم الذاتية (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٤، ص١٠١).



شكل (٧) نموذج الحتمية التبادلية في نظرية الكفاءة الذاتية

(Bandura, 1986,pp 18-24)

٢- نظـــريـــة (Shell & Murphy, 1991)

ويشير (Shell & Murphy, 1991, p542) إلى أن الكفاءة الذاتية عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف، وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، والكفاءة الذاتية لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

٣- نظـــريـــة (Schwarzer, 1994)

ينظر شفارتسر للكفاءة الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات

والمشـكلات الصـعبة التـي تواجـه الفـرد خـلال التصـرفات الذاتيـة، وأن توقعـات الكفـاءة الذاتيـة تنسـب لهـا وظيفـة توجيـه السـلوك، وتقـوم علـي التحضـير أو الإعـداد للتصـرف، وضـبطه والتخطـيط الـواقعي لـه، لأنهـا تـؤثر فـي الكيفيـة التـي يشـعر ويفكـر بهـا النـاس، فهـي تـرتبط علـى المسـتوى الانفعـالي بصـورة سـلبية مـع مشـاعر القلـق والاكتئـاب والقيمـة الذاتيـة المنخفضـة، وتـرتبط علـى المسـتوى المعرفـي بـالميول التشـاؤمية وبالتقليـل مـن قيمـة الـذات، ويبـين شفارتسـر أنـه كلمـا زاد اعتقـاد الإنسـان بامتلاكـه سـلوكيات توافقيـة مـن أجـل الـتمكن مـن حـل مشـكلة مـا بصـورة عمليـة، كـان أكثـر انـدفاعا لتحويـل هـذه القناعـات أيضـا إلى سلوك فاعل (schwarzer, 1994, p105).

وعنـدما يواجـه الفـرد مشـكلة مـا أو موقفـا يتطلـب الحـل، فـإن الفـرد قبـل أن يقـوم بسـلوك معـين يعـزو لنفسـه القـدرة علـى القيـام بهـذا السـلوك، وهـذا مـا يشـكل الشـق الأول مـن الكفـاءة الذاتيـة، فـي حـين يشـكل إدراك هـذه القـدرة الشـق الثـاني مـن الكفـاءة الذاتيـة، أي عنـدما يكـون مقتنعـا علـي أسـاس مـن المعرفـة والقـدرة، بأنـه يمتلـك الكفـاءة اللازمـة للقيـام بسـلوك مـا بصـورة ناجحـة، فإنـه بـذلك يوجـه سـلوكه نحـو جهـة معينـة (سـامي زيـدان، ٢٠٠١، ص ٨).

٤- نظريـــة التوقـــع (٢٠٠٣):

وضع أسس هذه النظرية Victor Froom وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام علي سلوك محدد، وأنه سيختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع الذى سيعود عليه وعلي عمله. ويؤدي عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الإنسان يتخذ قرارا في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما يشير (أحمد ماهر، ٢٠٠٣، ص١٤٩) إلى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر:

١- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
٢- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
٣- توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وعلى إعطائها تقديرات وقيما.

مـن خـلال اسـتعراض النظريـات السـابقة يتبـين أن فاعليـة الـذات تمثـل جـزءا مـن إدراك الفـرد واعتقاداتـه، كمـا أنهـا نتـاج تفاعـل بـين الفـرد وبيئتـه، تـؤثر فيهـا الخبـرات الماضـية وتـنعكس علـي خبـرات الفـرد المسـتقبلية إيجابـا وسـلبا بنـاء علـى أثـر الخبـرة السـابقة، ويختلـف الأفـراد فـي كفـاءتهم الذاتيـة مثلمـا يختلفـون فـي اعتقـاداتهم، وأن هـذه الاعتقـادات والأحكـام هـي التـي تحـرك الأفـراد وتمثـل كفـاءتهم الذاتيـة، وهـي محـددات لسـلوكهم، ونجـد أن بانـدورا قـدم نظريـة متكاملـة للكفـاءة الذاتيـة، موضـحا كيفيـة تكوينهـا وتأثيرهـا علـي السـلوك الإنسـاني، كمـا بينـت تلـك النظريـات أن البنيـة الفسـيولوجية أو الانفعاليـة أو الوجدانيـة تـؤثر تـأثيرا عامـا علـى الكفـاءة الذاتيـة للفـرد، وعلـى مختلـف مجـالات وأنمـاط الوظـائف العقليـة والمعرفيـة، والحسـية والعصـبية لـدى الفـرد، لأنهـا جـزء مـن سـمات شخصـية الفـرد. ومـن خـلال عـرض النظريـات السـابقة للكفـاءة الذاتيـة، نجـد أنهـا تؤكـد أن جميـع العمليـات التـي تحـدث التغيـرات النفسـية والسـلوكية تعمـل علـي تعـديل الشـعور بالكفـاءة الذاتيـة، كمـا أنهـا تشـير إلـى معتقـدات الفـرد فـي قدرتـه علـي ممارسـة الـتحكم فـي الأحـداث التـي تـؤثر فـي حياتـه، فهـي لا تهـتم بالمهـارات التـي يمتلكهـا الفـرد فحسب، وإنما تهتم أيضا بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

أبعـاد الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة:

تنطوي الكفاءة الذاتية للذاكرة على ثلاثة أبعاد تندرج فى التالي (Bandura, 1997, pp52-53) قدرة الكفاءة الذاتية للذاكرة Magnitude وقوة الكفاءة الذاتية للذاكرة Strenghth وعمومية الكفاءة الذاتية للذاكرةGenerality.

١- قـدرة الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة Memory self efficacy ability

يقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا العامل تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتتضح قدرة الكفاءة الذاتية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديد ذلك بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسط التعقيد، ولكنها على الأغلب تتطلب مستوى من الأداء الشاق، ومع ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى بعض الأفراد، فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة، كما يتحدد بعد قدرة الكفاءة الذاتية في ضوء المثابرة وتحديد المسار الذي يتبعه الشخص كإجراءات سلوكية،

وهذا المسار يشير إلى مدى اقتناع الفرد بكفاءته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يطلبها الموقف. ويذكر باندوار في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل، كمستوى الإتقان وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، وهكذا لم يعد الأمر مجرد إنجاز عمل بعينه عن طريق الصدفة، بل أصبح ما يمتلكه الفرد من الفاعلية لإنجاز تلك الأعمال بطريقة منظمة ومجابهة مختلف حالات العدول عن الأداء (zimmerman, 2000). ويرى (Bandura, 1986) أن قدرة الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى الأفراد تتباين بتباين عوامل عديدة أهمها مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدرا من الكفاءة الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به من مهام دائما وليس أحيانا.

٢- قوة أو شدة الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory self efficacy Strenghth:

فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة العقبات والخبرات الشاقة، أما المعتقدات الضعيفة عن الكفاءة الذاتية فتجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها) ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بكفاءة ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، وتتحدد قوة الكفاءة الذاتية في ضوء خبرة الفرد السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويندرج بعد القوة علي متصل ما بين قوي جدا وضعيف جدا. وفي هذا الصدد يؤكد باندوار أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي تؤدي للنجاح، كما يشير أيضا إلى أنه في حالة التنظيم الذاتي للكفاءة الذاتية يحكم الأفراد على ثقتهم بقدرتهم على أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة(Bandura, 1977, pp84-85).

كما أشار (Maurer & Pierce, 1998, p324) إلي أن قوة الكفاءة تعكس مدى الإحساس بالكفاءة الذاتية والقدرة على المقاومة حتى عند وجود خبرات متناقضة وعلى ما يعتقد الفرد ما يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل لاعلى ما سوف يعمله أو ينجزه.

٣-عموميـة الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة Memory self efficacy Generality

وتعني انتقال توقعات الكفاءة الذاتية للذاكرة من موقف إلى مواقف مشابهة، فغالبا ما يعمم الأفراد إحساسهم بالكفاءة في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها، وفي هذا الصدد يؤكد باندوار أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة، وأنها تختلف وفقا لعدد من الأبعاد تتمثل في: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات (السلوكية، والمعرفية، والوجدانية)، الخصائص الكيفية للموقف ومنها: خصائص الشخص أو خصائص الموقف المتعلقة بالسلوك (Bandura, 1977,p194).

مصـادر الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة:

إن الإحساس بالكفاءة الذاتية وإدراكها لا يأتي من فراغ، بل يعتمد على التفاعل السليم للفرد مع البيئة المحيطة به والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها، وبناء علي ذلك افترض (Bandura, 1997, pp79-115) مصادر رئيسية تشكل اعتقادات الكفاءة الذاتية بشكل عام والكفاءة الذاتية للذاكرة بشكل خاص وهي: الخبرات المتقنةMastery experience والخبرات البديلةVicarious experience والإقناع اللفظيVerbal persuasion والحالة الانفعالية والفسيولوجيةPhysiological and affective states وهذه المصادر تعمل معا بصورة متكاملة ومتفاعله لتمدنا بالمعلومات عن الكفاءة.

١- إنجازات الأداء أو الخبرات المتقنةMastery experience

يقصد بها الخبرات الناجحة المتقنة التي تعلمها الطلاب، وللخبرات المتقنة تأثير على الكفاءة الذاتية لكونها تعتمد علي الخبرات التي يمتلكها الفرد حيث ربط (Bandura, 1997,p81) بين مستويات الأداء المتقنة والثقة في الكفاءة الذاتية، فالنجاح السابق للطالب يزيد من توقعات الكفاءة الذاتية، أما خبرات الفشل المتكررة فتؤدى إلى انخفاض الجهد والانسحاب من المهام المطلوب إنجازها، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة. وبعد أن يتم تحقيق كفاءة ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما يتناقص، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترفع الكفاءة الذاتية ويمكن للكفاءة الذاتية أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق أن كان الأداء فيها ضعيفا لانعدام الكفاءة الذاتية (Bandura, 1977).

ويضيف (Bandura,1986) أن تغير الكفاءة الذاتية للأفراد خلال الإنجازات الأدائية غالبا ما يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد

المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات، والإخفاقات بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالكفاءة فإنها تقلل من هذا الشعور والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة.

وقد ذكر (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨، ص ٤٤٣) دور الخبرات المتقنة كمصدر للكفاءة الذاتية، حيث يظهر تأثيره علي الكفاءة الذاتية فيما يحققه أداء الشخص من إنجازات ناجحة أو فاشلة، فالأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا علي كفاءة ذاته من تلك التي تنجز بمساعدة الآخرين، والإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض الكفاءة عندما نعلم أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد.

ويوضح (Shunk, 2003,p210) أن الخبرات المتقنة تقدم أكثر مصادر المعلومات صلاحية تجاه الكفاءة الذاتية، فالنجاح في أداء مهمة يعزز من الكفاءة الذاتية للطلاب ؛ لأنهم يعتقدون أنهم يستطيعون القيام بأداء مهام أخرى أكثر تحديا، وعلي العكس من ذلك فإن الفشل في أداء المهمة يخفض الكفاءة الذاتية للطلاب؛ لأنهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون القيام بأداء مهام أخرى حتي لو كانت أكثر سهولة من المهام الأولى.

٢- الخبـــرات البديلـــةVicarious experience :

هي تلك الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الطالب من خلال ملاحظته لأداء أفراد آخرين وأنشطتهم الناجحة، وهو ما يسمي التعلم بالنموذج الذي يعد أحد الفنيات المستخدمة في تحسين اعتقادات الكفاءة الذاتية، خاصة عندما تكون الخبرات السابقة للطالب بالمهمة قليلة، ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن المعالجة بالنموذج تزيد من الإصرار والمثابرة والدقة في حل المشكلات، وذلك بزيادة الكفاءة الذاتية لدى الأفراد (Bandura, 1997,pp 86-92)، وقد لخص(Bandura, 1997,pp92-93) أن الخبرات البديلة تشير إلى الخبرات المعرفية التي نتعلمها أو التي نستطيع القيام بها بعد مشاهدتنا لأشخاص آخرين يقومون بها بنجاح، سواء أكانت خبرات اجتماعية مباشرة أو غير مباشرة، وكلما كان الأفراد أكثر قربا في القدرات والإمكانات من النموذج كان تأثيرها أكبر علي الكفاءة الذاتية، فعندما يؤدي النموذج المهمة بصورة جيدة فهذا يؤدي إلى تحسين الكفاءة الذاتية للفرد، وعلي النقيض عندما يؤدي النموذج المهمة بصورة أقل فهذا يؤدي إلى خفض الكفاءة الذاتية، ويري أيضا أن الافراد لا يبقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك فإن كثيرا من

التوقعات تستمد من الخبرات البديلة وملاحظة أداء الآخرين للأنشطة المعقدة، ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.

٣- الإقناع اللفظـي Verbal persuasion

يظهر في صورة تعليقات وتغذية راجعة أدائية من الآخرين الذين يحاولون إقناع الفرد بقدرته على الأداء، مما يساهم في تحقيق الأداء الناجح، كما يساعد علي المثابرة في المحاولات للوصول إلى النجاح، كما أن استخدام التعزيز اللفظي كطريقة لتعزيز الكفاءة يكون ناجحا في العديد من السلوكيات الخاطئة (Bandura, 1997, p101)، فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم علي أداء مهمة ما، ويعتبر هذا المصدر من أقل المصادر تأثيرا في تشكيل الكفاءة الذاتية، إلا أنه يساعد في زيادة الكفاءة الذاتية في وجود الشخص الذي يقوم بالإقناع اللفظي وقدرته علي الإقناع بالإضافة إلى زيادة التشجيع والقليل من النقد الذي يؤدي إلى إضعاف الكفاءة الذاتية (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣، ص ٤٣٢).

وأشار(Garcia, 2005,p103) إلى الإقناع اللفظي بأنه تعليقات المعلمين علي أعمال الطالب، والتي تؤدي إلى الارتقاء بالكفاءة الذاتية لدى الطلاب وأضاف(Shunk 2003,p210) إن التغذية الراجعة التي تربط النجاح أو الفشل بالعوامل وراء هذا النجاح أو الفشل، تعد من أفضل المصادر المقنعة للكفاءة الذاتية.

٤- الحالة الانفعالية والفسيولوجية:

تتأثر الكفاءة الذاتية بالحالة الانفعالية والفسيولوجية التي يكون عليها الفرد مثل القلق والضغوط والإحباط والتعب، فالأفراد يمكنهم قياس درجة الثقة لديهم من خلال الحالة الانفعالية التي يمرون بها عند مواجهتهم مهمة ما ؛ فحالة الفرد الانفعالية تمده بمؤشرات حول النجاح والفشل المتوقع من النتائج(Pajares, 2005) كما يؤثر مستوى الاستثارة الانفعالية على أحكام الأفراد للكفاءة الذاتية، فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلبا على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية (Bandura, 1994) وقد ذكر (Bandura, 1997,p106) أن الانفعالات الإيجابية والسلبية ترتبط بالكفاءة الذاتية للفرد، وما يصاحب هذه الانفعالات من تغيرات داخلية عند مواجهة المواقف الحياتية فانفعال القلق من شأنه التأثير السلبي علي الشعور بالكفاءة الذاتية والأفراد يعتمدون جزئيا في

الحكم على قدراتهم من خلال حالاتهم الجسمية والانفعالية، فيفسرون استجابت الضغط والتوتر كعلامات علي الأداء المتدني للمهام الأكاديمية.

ويذكر (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨، ص٤٤٥) ان هذا المصدر يؤثر علي تعلم معظم الناس من خلال حكمهم على قدرتهم على تنفيذ عمل معين، فالذين يخبرون خوفا شديدا يغلب أن تكون فعاليتهم منخفضه، وترتبط الاستثارة الانفعالية في بعض المواقف بتزايد الأداء والدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية، فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي، فإن هذا الخوف قد يدفع كفاءة الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الكفاءة.

وبناء على ذلك أشارت (هبة أبو المجد الشوربجي، ٢٠١٩، ص٢٤) إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية مثل العوامل الانفعالية كالقلق والعوامل الاجتماعية كالحوار والإقناع من الآخر والحالة الفسيولوجية والتعلم من النموذج، وتلك المصادر ليست منفصلة عن بعضها لكنها تتفاعل مع بعضها البعض لتشكل الكفاءة الذاتية، وتؤثر في مستواها وقوتها وتنوع جوانبها، كما أن الوضوح المبكر للإحساس بالكفاءة الذاتية خاصة الجانب الجسمي، ينتج عنها تأثيرات قوية تنعكس علي النمو العقلي والمعرفي ومنها التحصيل الأكاديمي.

الخصائـص العامـة لمرتفعـي الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة:

أوضح (Bandura, 1997) (Pajares, 2001,p3) أن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة للذاكرة يتسمون بأن لديهم إيمانا قويا بقدراتهم ويتميزون بما يلي:

- مستوي مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسئولية.
- يبذلون جهودا عالية.
- يمتلكون مهارات اجتماعية وقدرة عالية علي التواصل مع الآخرين.
- يواجهون المعوقات بمثابرة منقطعة النظير.
- يمتلكون طاقة وإرادة عالية.
- عندهم مستوي طموح عال ويضعون لنفسهم غايات وأهدافا صعبة ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل إلى الجهد غير الكافي.
- متفائلون في حياتهم.

- يخططون للمستقبل بعناية.
- يتحملون الضغوط والشدائد.

أمـا سمـات ذوي الكفـاءة الذاتيـة المنخفضـة للذاكـرة فتتمثل في أنهم:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل وتردد.
- غير مثابرين ويستسلمون بسرعة.
- طموحاتهم منخفضة.
- تعتريهم مشاعر النقص والضعف.
- يركزون على خبرات الفشل ونتائج الأداء الضعيفة.
- يصعب عليهم النهوض من خبرات الفشل.
- تسيطر عليهم الضغوط والقلق والاكتئاب بسهولة.
- يميلون إلى التفكير في أشياء ذات صعوبة أكبر بكثير مما عليه في الواقع.
- لديهم مستوى مرتفع من القلق أثناء حل المشكلات.
- يعزون الفشل إلى القدرة الناقصة أو الضعيفة.

قيـاس الكفـاءة الذاتيـة للذاكـرة:

يري (Bandura, 1977)أنه يمكن قياس الكفاءة الذاتية وفق ثلاثة جوانب: (مستواها، وعموميتها، وثباتها)، ويتعلق المستوى بتعقد وصعوبة المشكلة، فالإنسان يستطيع أن يجمع خبرة كفاءته الذاتية تجاه المشكلات البسيطة والشديدة، بينما تقوم سمة العمومية علي شيوع المواقف، أي يمكن لتوقعات الكفاءة أن تكون خاصة أو يمكن تعميمها على مواقف عديدة، ويقصد بسمة الثبات القوة حتى عند وجود خبرات متناقضة فتوقعات الكفاءة الذاتية القوية تظل أكثر قدرة علي المقاومة علي الرغم من وجود مجموعة من الخبرات المتناقضة، في حين أن التوقعات الضعيفة يمكن أن تنطفئ بسهولة من خلال القدرات المتناقضة.

وقد قام(Berry, et al., 1989, pp703- 706) بإعداد استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة تأسيسا على منهجية باندورا، والمكون من عشر مهام للذاكرة (مهام ورقة وقلم) تقيم قدرات الذاكرة، اثنتان من المهام فوتوغرافية ورسائل شفهية، كانت مكررة في المعنى، ولذلك لا يجيب المفحوصون عنها، أما المهام الثماني المتبقية فتصف مجموعة متنوعة من مهام الذاكرة وتقيس الكفاءة الذاتية للذاكرة وتم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة المهام اليومية (استدعاء كلمات،

واستدعاء الاتجاهات لرسم مسار خلال متاهة، واستدعاء أرقام، استدعاء صور من مجموعة من الرسوم)، ومجموعة المهام المعملية (استدعاء قائمة البقالة لصديق مريض وخريطة الاتجاهات إلى منزل أحد الأصدقاء وثلاثة أرقام هواتف من دليل الهاتف، ومواضيع الأشياء الموضوعة حول الغرفة، وتم تقديم البيانات التي تفيد صدقه وثباته. وقام أيضا ببناء صورة بديلة لاستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة تضمن أسئلة مطابقة للصورة الأصلية من الاستبيان مع مهام مختلفة قليلا، خمس مهام مشتقة من الصورة الأصلية للاستبيان وخمس مهام جديدة، وتم استبعاد مهمتين وتبقي ثماني مهام، أربع مهام معملية (الكلمات، الأرقام، مقصورات، الكلمات المزدوجة) وأربع مهام يومية (البقالة، التليفون، الموضع، الأزواج)، وتم تقسيم المهام إلى مجموعتين، مجموعة المهام اليومية: استدعاء كلمات، واستدعاء الاتجاهات لرسم مسار خلال متاهة، واستدعاء أرقام، استدعاء صورة من مجموعة من الرسوم، مجموعة المهام المعملية: استدعاء قائمة البقالة لصديق مريض، وخريطة الاتجاهات إلى منزل أحد الأصدقاء، وثلاثة أرقام هواتف من دليل الهاتف، ومواضع الأشياء الموضوعة حول الغرفة، وقد وضعت تلك المهام عند مستويات صعوبة مختلفة، ولكل مستوي صعوبة يطلب من العينة أن تشير إلى ما إذا كانت تعتقد في قدرتها علي إنجاز كل مهمة بنجاح، وأن تذكر مستوى ثقتها علي مقياس من ١٠ إلى ١٠٠%. وكانت عبارات الاستبيان مثل: إذا عرض لي شخص ما صورا فوتوغرافية مكونة من عشرة أشخاص وأخبرني بأسمائهم مرة واحدة فإنه يمكنني تذكر اثنين من هؤلاء الأشخاص بأسمائهم إذا ما رأيت هذه الصورة مرة أخرى بعد بضع دقائق ويستجاب لها على مقياس من نوع جتمان كالآتي:

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

وتقيم هذه المهام قدرات الذاكرة، وتقدر درجة كل طالب علي هذا الاستبيان عن طريق جمع درجات المهام المرتبطة بالذاكرة والتي يعتقد الطالب أنه بإمكانه أداؤها أداء صحيحا وتسمي درجته هذه بمستوي الكفاءة الذاتية للذاكرة، وتم تقديم المؤشرات السيكومترية التي تفيد بصدق وثبات الاستبيان لدى عينة من طلاب الجامعة.

ويتفق (Bandura, 1989,p730)في قياس الكفاءة الذاتية مع المنحني الأول، حيث قام بقياسها بناء على ثقة الأشخاص في مقدرته علي إنجاز مستويات مختلفة من المهام مرتبة وفقا لمستوى صعوبتها، والأفضل لقياس الكفاءة الذاتية الشخصية أن يكون المقياس المستخدم يقيس فعلا الكفاءة الذاتية الشخصية، ولا يعتمد على استخدام مقاييس عامة، حيث إن استخدام

مقاييس عامة لتقدير الكفاءة الذاتية يؤدي إلى العمومية لدى الأشخاص في الحكم علي كفاءتهم، ولذلك في البحث الحالي سيتم استخدام استبيان خاص بالكفاءة الذاتية للذاكرة.

ويرى (Berry et al.,1989,pp 71-72) أنه يمكن قياس الكفاءة الذاتية للذاكرة بواسطة منحنيين الأول هو المنحني المباشر، والذي يقوم علي نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا وطبيعة المهمة الخاصة مثل استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة Memory self efficacy Questionnaire ويطلب من المفحوصين في هذه القياسات أن يجيبوا عن السؤال: إلى أي مدى تعتقدون أنكم ستكملون مهمة معينة للذاكرة؟

والمنحني الثاني يقوم علي المعتقدات الديناميكية عن سعة الذاكرة في مواقف عامة كثيرة ويقدرها من خلال مقاييس ماوراء الذاكرة Metamemory Questionnaire مثل مقياس سعة ماوراء المعرفة في مرحلة المراهقة A Capacity Scale of the Metamemory in Adulthood (Beaudoin et al, 2008,p165) وأن قياس الكفاءة الذاتية للذاكرة قد أسس مباشرة على منهجية الكفاءة الذاتية لباندورا، والتي تقوم علي تقييم أحكام الذاكرة لمهمة محددة لها مثل (التذكر للأسماء، الاتجاهات، الموقع) والمستجيبون لديهم قرار ثنائي هو نعم أم لا، ومستويات ثقة تقديرية تمتد من ١٠% إلى ١٠٠% ثقة لكل مستوي.

وقد ذكر (Kelemen et al., 2000,p100) أن الكفاءة الذاتية تقاس بطريقتين، هما: استبيانات محددة المهمة تستند إلى طريقة باندورا والاستبانات العامة، وتتضمن طريقة باندورا إستراتيجية التحليل الدقيق، حيث يقدم الاستبيان نفس المهام مع تفاوت مستويات الصعوبة مثل تذكر قائمة تتكون من كلمتين مقابل عشرين كلمة، وأثناء الإجابة عن الاستبيان يشير الشخص إلى أي المهام التي يمكن إنجازها والدرجة الحقيقية لإنجاز هذه المهام

ومن وجهة نظر(Zimmerman, 2000, p84) تقاس الكفاءة الذاتية من خلال:

أ) **مستوى الكفاءة الذاتية:** والتي تقاس من حيث اعتمادها علي صعوبة مهمة معينة، مثل تهجي كلمات شديدة الصعوبة.

ب) **قوة الكفاءة الذاتية:** وتقاس بمقدار تأكد الفرد من أداء مهمة معينة أي يتم قياس أحكام الكفاءة الذاتية باستخدام بنود استبيان محددة بالمهمة، وتتباين في درجة صعوبتها ومدي الثقة فيها، وقد بدأ باندورا في تقييم مستوى الكفاءة الذاتية ومدى عموميتها وقوتها في شتى الأنشطة، ويقصد بكلمة مستوي الكفاءة الذاتية اعتمادها علي صعوبة مهمة معينة،

أما العمومية فهي ذات صلة بالقدرة والقابلية لنقل وتحويل معتقدات الكفاءة الذاتية إلى شتى السياقات وهو ما يطلق عليه قوة الكفاءة الذاتية، وفيما يتصل بمحتوى تلك الأحكام نجد أن مقاييس الكفاءة الذاتية تركز علي إمكانيات وقدرات الأداء وليس على الصفات الشخصية للفرد، كما أن معتقدات الكفاءة الذاتية ليست استعدادا منفردا ولكنها متعددة الأبعاد في صورتها، وهي تختلف باختلاف مجالات الأداء.

كما قام (Krichmar, 2001) وفقا للمدخل المباشر لقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة وتأسيسا علي نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية بإعداد استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة مكون من (٤٥) مفردة موزعة علي تسعة مجالات تستخدم في الحياة اليومية للفرد (قائمة المتجر أو البقالة، وأرقام الهاتف، والصور، والأماكن، والكلمات، والأرقام، والخريطة، والأعمال، والصورة الشخصية). وفي كل مجال من هذه المجالات يتم سؤال الطالب أن يحدد مستوى قدرته على الأداء علي مهام الذاكرة وذلك باختيار الإجابة (نعم / لا) وفق مستويات تبدأ بالمستوى الأعلى، ثم تندرج إلى المستوى الأقل لأداء مهمة الذاكرة في مجال من المجالات السابقة، وإذا أجاب المفحوص بنعم عليه أن يحدد مستوى ثقته أو تقييمه لذاكرته باختيار درجة من مقياس متدرج وفق نظام جتمان (تمتد من ١٠ %) أستطيع بدرجه ضعيفة (إلي ١٠٠ %) أستطيع تماما.

كما استخدم (Mcdougall & Kang, 2003, p140) القياس الكيفي والكمي في بحثهم من منظور المدخل المباشر لقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة، ففي القياس الكيفي تم اقتباس سته وعشرين موضوعا مكونين من ثلاث وثلاثين جملة مصنفة إلى خمسة تصنيفات (إدارة الذاكرة، تبرير الذاكرة، التفكير في الذاكرة، البحث عن المعلومات لتحسين الذاكرة، بناء علاقة بين كيفية الاستجابة والمعلومات المقدمة)، وفي القياس الكمي تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة والمتكون من أربعة أسئلة على مقياس جتمان تم اشتقاقها من نظرية الكفاءة الذاتية لبندورا، كما تم تقويم الذاكرة لديهم من خلال السؤال: كيف تدرك ذاكرتك في الوقت الحالي؟ علي مقياس مكون من سبعة تقديرات، هي: ضعيف جدا، ضعيف، مقبول، متوسط، جيد، جيد جدا، ممتاز.

أما (Beaudoin ,et al, 2008, p169) فقد أعدوا نسخة باللغة الفرنسية مأخوذة من الصورة البديلة لاستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة الذي قام بإعداده (Berry, et al, 1989) إلا أنه تم التعديل في بعض المفردات حيث تم الابقاء علي اثنتين من المهام المعملية (استدعاء سلسلة من الأرقام في ترتيبها الصحيح، واستدعاء موقع الرموز في شبكة) واثنتين من المهام اليومية

(استدعاء محتوي قائمة التسوق المنسية، واستدعاء مواقع أشياء متنوعة مبعثرة في جميع أنحاء الحجرة وتم تعديل مهمة استدعاء أسماء الحيوانات لتكون استدعاء الأشياء المألوفة (وتعديل مهمة) استدعاء أرقام الهاتف لتكون استدعاء السنوات وتم إلغاء مهمتين هما استدعاء أزواج الأسماء الشائعة، واستدعاء زوج من الأفراد لصعوبة إدراكهما. وتم وضع خمسة مستويات صعوبة لكل مهمة من المهام الست للذاكرة، وتم إعداد هذا الاستبيان تأسيسا على نظرية باندورا للكفاءة الذاتية، والتي تقوم على تقييم أحكام الذاكرة لمهمة محدده لها مثل تذكر الأسماء، الاتجاهات، المواقع حيث يطلب من المفحوصين أن يجيبوا عن أسئلة مثل: إلى أي مدي تعتقدون أنكم ستكملون مهمة معينة للذاكرة، وتلك الأسئلة لها مستويات مرتبة هرميا من الأقل إلى الأعلى إجادة في المهام المختلفة، والذي قدم بيانات تفيد صدقه وثباته.

تنميـــة معتقدات الكفـــاءة الذاتيـــة للذاكـــرة:

مـــن الدراســـات التـــي اهتمـــت بتحســـين الكفـــاءة الذاتيـــة للـــذاكرة دراســـة (Rebok & Balcerak,1989) التي هدفت إلى تقييم فرضية أن معينات التذكر تؤدي إلى تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة لدى البالغين الشباب والمسنين، وأظهرت النتائج أن البالغين الشباب استدعوا الكلمات أكثر من المسنين كما حصل البالغون الشباب على درجات أعلى في الكفاءة الذاتية للذاكرة، كما أن التدريب علي استراتيجية إحلال الأماكن مع التغذية الراجعة حسن الاستدعاء في كلا المجموعتين لكنه أخفق في زيادة مستوى أو قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة.

كما أجرى (West et al., 2001) دراسة هدفت إلى فحص تأثير وضع الأهداف والتغذية الراجعة علي أداء الذاكرة ومعتقدات الذاكرة لدى مجموعتين من البالغين الكبار والصغار، وتم استخدام اختبارات لقياس أداء الذاكرة، ومقياس معتقدات الذاكرة، بالإضافة إلى استخدام استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة إعداد (Berry et al., 1989) لقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة، وتوصلت النتائج إلى أن وضع الأهداف بالإضافة إلى التغذية الراجعة كان لهما تأثيرات إيجابية علي أداء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة لدي المجموعتين من البالغين.

كما أجرى (Gaskill & Murphy, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات الوسيطة لاستراتيجية الذاكرة علي أداء طلاب الدرجة الثانية والكفاءة الذاتية للمهمة لديهم، حيث درس الطلاب استراتيجية تنظيم الكلمات ووضعها في تصنيفات لزيادة قدرتهم علي تذكر قوائم الكلمات، وتم عمل توقعات لعدد الكلمات التي يتم تذكرها بشكل تتابعي كمقياس للكفاءة الذاتية

للمهمة، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتدربين علي استخدام الاستراتيجية أظهروا أداء أعلي من نظرائهم غير المتدربين، وأشاروا إلى أن كفاءتهم الذاتية للمهمة زادت.

كما أجرى (West et al., 2008) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي متعدد العوامل استهدف تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة لدى عينة من المسنين، حيث تم دمج مبادئ نظرية الكفاءة الذاتية مع بعض العناصر منها الواجبات المنزلية، وممارسة التدريبات، ووضع أهداف ذاتية، وفرص الإتقان، وتم استخدام استراتيجيات للتدريب منها الارتباط، والتنظيم، والانتباه، والتخيل، وطريقة PQRST وتوصلت النتائج إلى حدوث تحسن في أداء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما وجد (Jones, 2009) أن البالغين الأكبر سنًا أقل تقديرا للكفاءة الذاتية للذاكرة من البالغين الصغار، كما يقل استخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة ويكونون أقل مثابرة في مهام الذاكرة، وهذه التأثيرات يمكن أن تستمر عبر الوقت، كما أن البالغين الكبار ذوي الكفاءة الذاتية للذاكرة المنخفضة يكون أداؤهم علي مهام الذاكرة أقل من البالغين الصغار، وأشار (Mcdougall, 2009) إلى أنه بعد مراجعة دراسات تدريب الذاكرة استنتج أن التدخل الذي يركز على تدريس استراتيجيات التذكر للمشاركين كان أفضل من عدم التدخل، لكنه وجد أن دراسات التدخل المستقبلية يجب أن تتضمن طرقا لزيادة وعي ومعرفة المشاركين (ما وراء الذاكرة) وتقلل معتقداتهم السالبة (الكفاءة الذاتية للذاكرة) والتأثيرات السالبة المتعلقة بالذاكرة (القلق) خلال التدريب الفردي، حيث يستفيد المشاركون من الخبرة في تطوير حلول واستراتيجيات، بالإضافة إلى التعلم من خلال الخبرات المتقنة.

كما يرى (هشام حنفي العسلي، ٢٠٠٣) أن هناك أساليب كثيرة لتقوية الكفاءة الذاتية للذاكرة وتعتمد هذه الأساليب إما علي تنظيم المعلومات في شكل حزم ذات معني مثل التجميع الفئوي، واللفظة الأوائلية، وتكوين جملة افتراضية أو على التخيلات البصرية مثل الصور التفاعلية والكلمة اللاقطة وطريقة المواقع.

- **التنظيم:** نظم قائمة البنود في ضوء مجموعة من الفئات، مثال: إن كنت في حاجة لتذكر قائمة من المستلزمات مثل التفاح والحليب والخبز والعنب والزبادي والجبن يمكنك تذكر هذه البنود بسهولة إذا قمت بتجميعها في شكل عدد من الفئات: الفواكه –التفاح– العنب، منتجات الألبان الحليب – اللبن – الجبن – الزبادي.

- **التصور**: قم بتكوين صور تفاعلية تربط بين كلمات القائمة المنفصلة بطريقة تكاملية، مثال: افترض أنه يجب عليك تذكر شراء جوارب، وتفاح، ومقص ربما يمكنك تذكر هذه المتطلبات بشكل أفضل، إذا تخيلت أن عليك استخدام المقص في قطع جورب حشرت فيه تفاحة.
- **الكلمة اللاقطة**: اربط كل كلمة جديدة بكلمة سبق لك حفظها، وقم بتكوين صورة تفاعلية تجمع بين الكلمتين، مثال: بعض القوائم التي كنت تحفظها وأنت في الحضانة مثل واحد كعكة، اثنان حذاء، ثلاثة شجرة إذا أردت تذكر أن عليك شراء جوارب وتفاح ومقص ربما عليك أن تتخيل التفاحة موجودة بين كعكتين، والجوارب داخل حذاء ومقص يقطع الشجرة وعندما تحتاج لتذكر الكلمات تستدعي أولا الصور، وبعد ذلك تستدعي الكلمات كما قمت بتخيلها في الصور التفاعلية.
- **طريقة المواقع المكانية**: تخيل أنك تقوم بجولة في منطقة بها معالم حضارية بارزة تعرفها جيدا، ثم بعد ذلك قم بربط كل معلم من هذه المعالم ببند محدد، حتى يمكنك تذكر قائمة البنود بأكملها.
- **الأحرف الأولى**: ابتكر كلمة أو تعبيرا محددا يكون كل حرف فيه بمثابة ممثل لكلمة محددة أي تكوين كلمة أو عبارة ذات معني باستخدام الحروف الأولي التي تشكل الكلمات المطلوب تذكرها، حتي وإن كانت الكلمة أو العبارة لا معني لها.
- **تكوين قصه**: كون جملة بدلا من كلمة واحدة لمساعدتك في تذكر الكلمات الجديدة، مثال: طلاب الموسيقي الذين يحاولون تذكر أسماء الملاحظات المدونة على الخطوط الثلاثية للنوتة الموسيقية وتحديدا F,E,G,B,D يحفظون جملة Fine Every Good Body Does لتذكر هذه الملاحظات.
- **الكلمة المفتاحية**: قم بتكوين صورة تفاعلية تربط بين أصوات ومعاني الكلمات الأجنبية وأصوات ومعاني كلمات مألوفة لك، مثال: افترض أنك بحاجة لتعلم أن مرادف كلمة زبدة butter باللغة الفرنسية هو bear بعد ذلك قم بربط الكلمة المفتاحية bear مع كلمة butter في شكل صورة أو جملة على سبيل المثال: يمكنك تصور نحلة bear تأكل بعضا من الزبد، وفيما بعد تصبح كلمة bear بمثابة هاد تستخدمه في تذكر كلمة butter.

الفصل الثالث

الدراسات والبحوث السابقة

- تمهيـــــد
- المحور الأول : دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.
- تعليق على دراسات وبحوث المحور الأول.
- المحور الثاني : دراسات وبحوث اهتمت بإعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة.
- تعليق على دراسات وبحوث المحور الثاني.
- المحور الثالث : دراسات وبحوث اهتمت بإعداد برامج لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة.
- تعليق على دراسات وبحوث المحور الثالث.
- فـــــروض الدراســـــة.

الفصل الثالث

الدراسات والبحوث السابقة

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، وذلك في محاولة للاستفادة من هذه الدراسات في تحديد فروض الدراسة الحالية بالإضافة إلى تحديد إجراءات هذه الدراسات وطبيعة المهام والاختبارات والمقاييس المستخدمة بها لتوظيف ذلك في بناء وإعداد برنامج الدراسة الحالية، فضلا عن الاستفادة منها في تفسير ما ستتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج.

وقد تم عرض هذه الدراسات في محورين يتفقان ومحاور الإطار النظري الأساسية ومن ثم صنفت هذه الدراسات في المحورين التاليين:

- **أولا:** الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.
- **ثانيا:** الدراسات والبحوث التي اهتمت بإعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولا:الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة

تعرض الباحثة في هذا المحور بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية.

هدفت دراسة (Mcdugall&kang,2003) إلى التعرف على العلاقة بين ما وراء الذاكرة كأحد مكونات ما وراء المعرفة والتي تتناول الأبعاد التالية: الإنجاز، والقلق، والسعة، والتغير، والمكان، والمهمة، والاستراتيجية، والكفاءة الذاتية للذاكرة والتي تتناول الأبعاد التالية: البقالة، والهاتف، والصور، والمكان، والكلمة، والأرقام، والخريطة، والمهام أو الأعمال، والصورة الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) من البالغين الذكور، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية للذاكرة بعد أدائهم على استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة memory self efficacy questionnaire(MSEQ) ومقياس ما وراء الذاكرة وبعد معالجة البيانات إحصائيا كان من بين نتائجها أن المجموعات المرتفعة في الكفاءة الذاتية للذاكرة لديها درجات أعلى في السعة والتغير وهما أحد أبعاد ما وراء الذاكرة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن

الكفاءة الذاتية للذاكرة تنخفض مع تقدم العمر الزمني وأن كبار السن الأقل تعليما هم أكثر الأفراد عرضة لضعف الكفاءة الذاتية للذاكرة والاكتئاب وأنهم لا يستخدمون إستراتيجيات الذاكرة بكفاءة وفعالية.

دراسة (محمد سليمان الوطبان، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوي الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة والتي تمثلت بمهارة (تحديد الأهداف والخطة –ومهارات التحكم والمراقبة، والتقويم الذاتي) وتكونت عينة البحث من (٢٩٩) طالبا من طلاب المستويين السابع والثامن في قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية العلوم العربية والاجتماعية واستخدم مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية على منخفضي الكفاءة الذاتية في استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة، وأيضا إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة بمعنى أنه كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية زاد استخدام مهارات ما وراء المعرفة، ومن جهة أخرى فإن استخدام مهارات ما وراء المعرفة بصورة كبيرة يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب فالكفاءة الذاتية العالية تجعل الطالب أكثر ميلاً لاستخدام الأساليب والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية من أجل تحقيق الأهداف التي أعدها سلفاً، وعندما تتحقق هذه الأهداف فإن الكفاءة الذاتية ترتفع نتيجة لتحقيق هذه الأهداف، وتحفز الطالب لاستخدام هذه المهارات بصورة أكبر وأدق.

دراسة (Coutinho,2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والوعي بما وراء المعرفة والأداء، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالبا من طلاب الجامعة واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس ما وراء المعرفة وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والوعي ما وراء المعرفي وأن هذه المتغيرات تؤثر على أداء الطلاب، وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية والوعي ما وراء المعرفي لديهم أداء مرتفع وتدعم هذه النتائج برامج التدريب التي تعزز الكفاءة الذاتية وتعزز استراتيجياتهم ومهاراتهم المعرفية.

وهدفت **دراسة(خولة أحمدي، ٢٠١٣)** إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة بالكفاءة الذاتية في الإحصاء لدي الطلبة الجامعيين وكذا واقع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من جامعات الوسط الجزائري، واستخدم مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية في الإحصاء،

وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية في الإحصاء تصل إلى (٠,٣٥) كما أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (٠,٩٢) وهذا يدل على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الكفاءة الذاتية في الإحصاء لدى الطلبة.

وهدفت **دراسة (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣)** إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة (كأحد أبعاد ما وراء المعرفة) والتي تناولت الأبعاد التالية: الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية، والكفاءة الذاتية للذاكرة والتي تناولت الأبعاد التالية: البقالة، الهاتف، الصور، المكان، الكلمة، الأرقام، الخريطة، المهام أو الأعمال، الصورة الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا من طلاب الجامعة واستخدم استبيان ما وراء الذاكرة إعداد (Troyer & Rich, 2002) ترجمة وتقنين أحمد عاشور ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة إعداد (Krichmar, 2001) ترجمة وتقنين أحمد عاشور وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

وهدفت **دراسة (Kirbulut, 2013)** إلى بحث العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للكيمياء والوعي ما وراء المعرفي وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) من طلاب الثانوية في مادة الكيمياء واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية للكيمياء واستخدمت قائمة لقياس الوعي ما وراء المعرفي وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة العالية كانوا أكثر وعيا بالمعرفة حول قدرتهم المعرفية وتنظيمهم للعمليات المعرفية.

وهدفت **دراسة (الشيماء قطب الشريف، ٢٠١١)** إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على الكفاءة الذاتية وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، واستخدم استبيان ما وراء الذاكرة إعداد (Troyer&Rich,2002) تعريب نصرة جلجل وخيري المغازي عجاج (٢٠٠٧) ومقياس الكفاءة الذاتية اعداد عادل العدل(٢٠٠١)، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت **دراسة (Almond&Morrison,2015)** إلى التعرف على تأثير الكلمات المتقاطعة على الكفاءة الذاتية للذاكرة وما وراء المعرفة وأداء الذاكرة لدى عينة من البالغين

الأكبر سنا الذين بلغ عددهم (١٩٩) واستخدم اختبار الكفاءة الذاتية للذاكرة واختبار ما وراء المعرفة واختبار لقياس أداء الذاكرة وتوصلت النتائج إلى أن البالغين الأكبر سنا الذين يكونون أكثر نشاطا إدراكيا في الحياة اللاحقة أظهروا ضعفا في الإنجاز الإدراكي في الشيخوخة الصحية وأن فن الاختبار الذاتي يمكن أن يعزز الوعي ما وراء المعرفي للبالغين الأكبر سنا، وتوصلت النتائج أيضا إلى أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

كما هدفت دراسة **(Ridlo&Lutfiya,2017)** إلى التعرف على مستوى ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للطلاب الجامعيين، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومستوى ما وراء المعرفة للطلاب الجامعيين في قسم البيولوجي في جامعة سيمرنج، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الوعي ما وراء المعرفي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن معظم الطلاب الجامعيين حصلوا على مستوى عال لما وراء المعرفة ومستوي متوسط للكفاءة الذاتية، وأنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مستوي ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية.

وهدفت **دراسة (مروان بن علي الحربي، ٢٠١٨)** إلى الكشف عن العلاقة بين السيطرة المخية والكفاءة الذاتية وكل من عمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية، وإلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط السيطرة المخية ومستوي الكفاءة الذاتية على أداء كل من عمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية اشتملت عينة الدراسة على (٢٨٨) طالبا ممن يدرسون في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وطبقت أربعة مقاييس: مقياس أيدينبرغ لتحديد اليد المفضلة، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس عمليات الذاكرة، ومقياس ما وراء الذاكرة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين السيطرة المخية وعمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فاعلية الذات وعمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية.

وهدفت **دراسة (Suherman et al.,2018)** إلى تحليل علاقة الكفاءة الذاتية ونتائج التعلم ما وراء المعرفي لطلاب المدارس الثانوية حول مفهوم الوراثة وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) طالبا بالصف الثاني عشر، وتم إجراء جمع البيانات من خلال مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس ما وراء

المعرفة واختبارات المفهوم الوراثي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والتعلم ما وراء المعرفي لدى طلاب المدارس الثانوية حول مفهوم الوراثة، بالإضافة إلى وجود علاقة بين كل متغير (الكفاءة الذاتية، وما وراء المعرفة) على نتائج تعلم طلاب المدارس الثانوية في مفهوم علم الوراثة وأظهرت الكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة لدي الطلاب نتائج أعلي مقارنة بالطالبات في تعلم مفهوم الوراثة والتأثير على مخرجات التعلم، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية ونتائج التعلم ما وراء المعرفي.

كما هدفت دراسة **(Oğuz et al., 2018)** إلى استكشاف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي لطلاب الصفوف السادس والسابع والثامن وتصورات الكفاءة الذاتية لديهم وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) طالبا في الصفوف السادس والسابع والثامن في وسط مدينة كوتاهيا، وتم استخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفي للأطفال، ومقياس الكفاءة الذاتية للأطفال، وتم إجراء التحليلات الإحصائية وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي ما وراء المعرفي للطلاب وتصورات الكفاءة الذاتية لديهم، وتم تحديد أن وعي الطلاب وراء المعرفي وتصورات الكفاءة الذاتية لديهم في مستوى جيد.

وهدفت دراسة **(رحاب نبيل خليفة، ٢٠١٩)** إلى التعرف على السعة العقلية (أحد أبعاد ما وراء المعرفة) لدي طالبات مرحلة الدراسات العليا بكلية الاقتصاد المنزلي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ومستوى الحاجة المعرفية لديهم وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبة من طالبات مرحلة الدراسات العليا، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس السعة العقلية من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى السعة العقلية لدى طالبات مرحلة الدراسات العليا بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان ما بين متوسط إلى منخفض، كذلك وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستويات السعة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طالبات مرحلة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة **(فتحي محمد مصطفى، ٢٠٢٠)** إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء الفهم (أحد أبعاد ما وراء المعرفة) في ضوء بعض المتغيرات (النوع – التخصص– المستوى الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة القصيم واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد على عودة محمد، ٢٠١٣) والذي يتكون من ثلاثة أبعاد الكفاءة الذاتية العامة، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارات ما وراء الفهم من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود مستوي مرتفع من الكفاءة

الذاتية ومهارات ما وراء الفهم، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مهارات ما وراء الفهم والكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة القصيم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة إلى اختلاف النوع والتخصص والمستوى الدراسي لدى أفراد العينة في امتلاك مهارات ما وراء الفهم ومستوى الكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة **(Emma de zee, 2022)** إلى التحقق من نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بأحكام ما وراء الذاكرة وارتباطها بالصعوبة الملحوظة في استدعاء الذكريات وأيضا الكشف عن العلاقة بين صعوبة استدعاء الذكريات والكفاءة الذاتية للذاكرة وأحكام ما وراء الذاكرة الأخرى مثل معتقدات الكبت المحددة وغير المحددة وتكونت عينة الدراسة من (١١١) من طلاب علم النفس في السنة الأولي بجامعة جرونينجن، (٥٥) من الذكور، (٥٦) من الإناث واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة إعداد (Berry et al ,1989) وتم تسجيل إمكانية الوصول إلى الذاكرة الشخصية للمشاركين من حيث موافقتهم مع عبارات مقياس بصري تناظري، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أي دعم قاطع لفكرة أن الصعوبة الملحوظة في استدعاء الذكريات تؤثر في أحكام ما وراء الذاكرة ولا للرأي القائل بأن مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة ترتبط بأحكام ما وراء الذاكرة، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات ضعيفة غير دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية للذاكرة وأحكام ما وراء الذاكرة (معتقدات الكبت المحددة وغير المحددة) وكذلك صعوبة استرجاع الذكريات، وأيضا توجد علاقة سالبة وغير دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية للذاكرة وإمكانية الوصول والكبت المحدد والصعوبة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة وغير دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية للذاكرة والكبت غير المحدد.

تعليق على دراسات وبحوث المحور الاول:

في إطار ما تيسر من دراسات تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة، يتضح أنه من حيث:

الهدف:

تنوعت أهداف تلك الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور، فبعضها هدف إلى فحص العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة (محمد سليمان الوطبان، ٢٠٠٦) (Coutinho,2008) (خولة أحمدي،٢٠١٣) (Kirbulut,2013) Suherman, Purwianingsih,)(Ridlo&Lutfiya,2017) (Almond&Morrison,2015) (Oğuz& Kutlu-Kalender,2018(Diana,2018، أو أحد مكوناتها والكفاءة الذاتية للذاكرة

(mcdugall&kang,2003) (أحمد حسن عاشور،٢٠١٣) (مروان بن علي الحربي، ٢٠١٨) (رحاب نبيل خليفة، ٢٠١٩) (فتحي محمد مصطفي، ٢٠٢٠)، أما دراسة (Emma de zee,2022)، فهدفت إلى التحقق من نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بأحكام ما وراء الذاكرة وارتباطها بالصعوبة الملحوظة في استدعاء الذكريات وأيضا الكشف عن العلاقة بين صعوبة استدعاء الذكريات والكفاءة الذاتية للذاكرة وأحكام ما وراء الذاكرة الأخرى مثل معتقدات الكبت المحددة وغير المحددة.

العينـــــة:

تنوعت أحجام عينات هذا المحور ما بين (٥٧: ٤١٧) طالبا وطالبة، واتفقت جميع دراسات هذا المحور في المرحلة العمرية للعينة، حيث كانت العينة هي طلاب الجامعة ماعدا دراسة (mcdugall&kang,2003) تناولت كبار السن، ودراسة (kirbulut, 2013) (suherman, purwianingsih, Diana, 2018) تناولت المرحلة الثانوية.

الأدوات:

تناولت الدراسات العديد من الأدوات الخاصة بما وراء المعرفة، والكفاءة الذاتية للذاكرة لدي الطلاب مثل مقياس (Berry et al,1989; Krichmar,2001).

النتـــائـــج:

اتفقت جميع دراسات هذا المحور على وجود علاقة بين ما وراء المعرفة وبين الكفاءة الذاتية للذاكرة ماعدا دراسة (Emma de zee,2022) التى أشارت النتائج إلى عدم وجود أي دعم قاطع لفكرة أن الصعوبة الملحوظة في استدعاء الذكريات تؤثر في أحكام ما وراء الذاكرة ولا للرأي القائل بأن مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة يرتبط بأحكام ما وراء الذاكرة (معتقدات الكبت).

وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسات وبحوث هذا المحور في الآتي :

- اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات حول العلاقة الارتباطية الموجبة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.
- اتفاق نتائج الدراسات الارتباطية على دور ما وراء المعرفة وتأثيرها على الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ثانيا: الدراسات والبحوث التي اهتمت باعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة:

هدفت دراسة **(مجدي سليمان المشاعلة، ٢٠٠٤)** إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥)

تلميذا بالصف السادس الأساسي في مدرسة عبد الملك بن مروان في عمان، وتم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي والقياس القبلي والبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لثلاثة من مكونات ما وراء الذاكرة (المعرفة الواقعية، والكفاءة الذاتية للذاكرة والتأثير المرتبط بالذاكرة) وذلك لصالح المجموعة التجريبية في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا على مكون مراقبة الذاكرة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في الأداء البعدي على مقياس ما وراء الذاكرة تعزى إلى التدريب والتحصيل.

كما أجري **(مختار أحمد الكيال، ٢٠٠٦)** دراسة هدفت إلى التحقق من أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبة من طالبات برنامج علم النفس المسجلات في مساق سيكولوجية التعلم العام، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين الأولى عرض عليها البرنامج المعد بمقدار قليل من المعلومات، أما المجموعة الثانية فعرض عليها البرنامج المعد بمقدار كبير من المعلومات، وتم تطبيق مقياس الوعي بما وراء الذاكرة إعداد الباحث، ويتضمن الأبعاد التالية (الوعي بالمراقبة الذاتية لعمليات الذاكرة – الوعي بالتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة – التقويم الذاتي لعمليات الذاكرة) ومقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم الموقفي إعداد الباحث وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي (مقدار معلومات قليل) ومتوسطات درجات المجموعة الثانية (مقدار معلومات كبير) في القياس البعدي لكل من: الوعي بسعة الذاكرة وانتقاء الاستراتيجية المناسبة والمراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي والتقويم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرى **(حسني زكريا النجار، ٢٠٠٧)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في كل من عمليات الذاكرة (التشفير– الاستدعاء– التعرف) واستراتيجيات تجهيز المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، (٢٥) من الذكور، (٢٧) من الإناث، قسم الباحث العينة إلى مجموعة تجريبية خضعت للبرنامج التدريبي وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث بطارية ما وراء الذاكرة، واختبارات عمليات الذاكرة إعداد الباحث وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا يعزي للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة (التشفير– الاستدعاء– التعرف) واستراتيجيات معالجة المعلومات لدي الطلبة،

واشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة **(Heut et al, 2010)** إلى فحص تأثير الاستخدام المكثف للذاكرة على معتقدات ما وراء الذاكرة وتكونت عينة الدراسة من (١١١) فردا تتراوح أعمارهم من ٢٠ إلى ٧٣ قسموا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تكونت من (٥١) ولديها متطلبات أقل في الذاكرة ومجموعة تجريبية تكونت من (٦٠) ولديها متطلبات أعلى في الذاكرة واستخدم مقياس ما وراء الذاكرة، ويتكون من (١٠٨) عباره من نوع ليكرت تنقسم إلى ٦ أبعاد (السعة– التغير– المكان– الاستراتيجية– المهمة– القلق– الإنجاز) وأشارت النتائج أن تدريب البالغين الكبار لتبني إستراتيجيات فعالة للذاكرة يحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال تزويدهم بتغذية راجعة إيجابية حول سعة ذاكرتهم.

هدفت دراسة **(موفق سليم بشارة، خالد العطيات، ٢٠١٠)** إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدي عينة من الطلبة الجامعيين والكشف ما إذا كان الاثر يختلف باختلاف المجموعة أو المعدل التراكمي أو التفاعل بينهما وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا وطالبة بجامعة الحسين بن طلال ممن سجلوا مساق مبادئ علم النفس ووزعوا عشوائيا إلى مجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة ومجموعة تجريبية أولى مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة تم تعريضهم لمقدار قليل من المعلومات ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبه تم تعريضهم لمقدار كبير من المعلومات، وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة إعداد (Troyer&rich, 2002) وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذات دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) يعزي إلى المجموعة في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمقدار المعلومات يعزي إلى المعدل التراكمي أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي.

هدفت دراسة **(رامي عبد الله طشطوش، أحمد خالد الخزاعلة، ٢٠١٣)** إلى استقصاء أثر استخدام الجماليات المعرفية في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم وكشف هذا الأثر إذا ما كان يختلف باختلاف المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية في

جامعة القصيم ممن سجلوا مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم موزعين عشوائيا إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٩٠) طالبا وطالبة تلقت تعليما يتصف بالجمال المعرفي، ومجموعه ضابطة مكونة من (٩٠) طالبا وطالبه تلقت تعليما تقليديا وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في أداء أفراد الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) يعزى إلى المجموعة في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمقدار المعلومات يعزى إلى الجنس أو التفاعل بين المجموعة والجنس.

هدفت دراسة **(محمد حسن معابرة، ٢٠١٣)** إلى الكشف عن مستوي عمليات ما وراء الذاكرة لدي طلبة المرحلة الثانوية في الاردن وأثر برنامج تدريبي مطور في تحسين هذه العمليات وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن تم اختيارهم عشوائيا من مدارس مديرية تربية إربد وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية فيها (٤٧) طالبا وطالبة وضابطة فيها (٤٣) طالبا وطالبة وأعد الباحث برنامجا تدريبيا مكونا من (١٤) جلسة وأداة مطورة لقياس عمليات ما وراء الذاكرة تكونت من (٤٢) فقرة موزعة إلى ثلاث عمليات هي الوعي – التشخيص– المراقبة وأشارت النتائج إلى أن مستوي عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن جاء مرتفعا، وكان ترتيب العمليات هو المراقبة والتشخيص والوعي كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات ما وراء الذاكرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذه العمليات تعزى لجنس الطالب، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذه العمليات تعزي للتفاعل بين جنس الطالب والمجموعة.

تعليق على دراسات وبحوث المحور الثاني:

في إطار ما تيسر من دراسات تناولت برامج قائمة على ما وراء المعرفة، يتضح أنه من حيث:

الهـــــــدف:

اختلفت دراسات وبحوث هذا المحور في أهدافها، حيث هدفت دراسة (مجدي سليمان المشاعلة، ٢٠٠٤) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة، كما أجري (مختار أحمد الكيال، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية، أما

(منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧) فقد قام بدراسة تهدف إلى التعرف على فعالية التدريب على العزو السببي والتدريب على ما وراء الذاكرة وكلا التدريبين معا في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي، وأجري (حسني زكريا النجار، ٢٠٠٧) دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في كل من عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء –التعرف) واستراتيجيات تجهيز المعلومات، كم اهدفت دراسة(Heut et al., 2010) إلى فحص تأثير الاستخدام المكثف للذاكرة على معتقدات ما وراء الذاكرة، كما قدم (Lima-Silva et al.,2010) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية البرنامج التدريبي المعرفي القائم على ما وراء الذاكرة وتكوين الصور الذهنية على أداء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة، وهدفت دراسة (موفق سليم بشارة، خالد العطيات، ٢٠١٠) إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدي عينة من الطلبة الجامعيين والكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة أو المعدل التراكمي أو التفاعل بينهما، كما هدفت دراسة (رامي عبد الله طشطوش، أحمد خالد الخزاعلة، ٢٠١٣) إلى استقصاء أثر استخدام الجماليات المعرفية في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم وكشف هذا الاثر إذا ما كان يختلف باختلاف المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما، هدفت دراسة (محمد معابرة، ٢٠١٣) إلى الكشف عن مستوي عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن وأثر برنامج تدريبي مطور في تحسين هذه العمليات.

العينـــة:

تناولت الدراسات فئات عمرية مختلفة، فتناولت دراسة (مجدي سليمان المشاعلة، ٢٠٠٤) الصف السادس الابتدائي، و(حسني النجار، ٢٠٠٧) الصف الخامس الابتدائي، و(منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧) ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس، (Heut et al., 2010) (Lima-Silva et al., 2010) عينة من البالغين، و(محمد حسن معابرة، ٢٠١٣) المرحلة الثانوية، و(مختار الكيال، ٢٠٠٦) (موفق سليم بشارة، خالد العطيات، ٢٠١٠)، (رامي عبد الله طشطوش، أحمد خالد الخزاعلة، ٢٠١٣) طلاب الجامعة.

الأدوات:

تناولت الدراسات العديد من الأدوات الخاصة بما وراء المعرفة، والكفاءة الذاتية للذاكرة لدى الطلاب مثل: مقياس ما وراء الذاكرة إعداد (منتصر صلاح سليمان ٢٠٠٧)، بطارية ما وراء الذاكرة إعداد (Troyer & Rich, 2002)، ومقياس (Hertzog et al., 1989).

النتـــائـــج:

أكدت نتائج الدراسات التي تناولت البرامج القائمة على ما وراء المعرفة فاعليتها في تنمية متغيرات أخرى مثل دراسة (مجدي سليمان المشاعلة، ٢٠٠٤)، (حسني زكريا النجار، ٢٠٠٧)، (منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧)، (Heut et al., 2010) (Lima-Silva et al,2010)، و(محمد حسن معابرة، ٢٠١٣)، و(مختار أحمد الكيال، ٢٠٠٦) (موفق سليم بشارة، خالد العطيات، ٢٠١٠)، (رامي عبد الله طشطوش، ٢٠١٣).

ثالثا: الدراسات والبحوث التي اهتمت باعداد برامج لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة :

بحثت **دراسة (Mcdougall,2001)** فعالية برنامج تدريبي قائم على النموذج السلوكي المعرفي على الكفاءة الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) فردا منهم ٤٣% لديهم اكتئاب، ٥٧% لديهم ضعف معرفي، وجد ماكدوجل أن برنامج التدريب القائم على إدارة النموذج السلوكي المعرفي لبرمجة الذاكرة اليومية (يعلم المهارات السلوكية المعرفية اللازمة لزيادة أو الحفاظ على أداء الذاكرة اليومية) عمل على زيادة أداء الذاكرة لدى البالغين وكذلك زيادة الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم وبعد معالجة النتائج إحصائيا ظهرت فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة لصالح القياس البعدي، وأن التدخل من خلال البرنامج ساعد أفراد المجموعة التجريبية في تحسين ذاكرتهم بصورة واضحة.

وهدفت دراسة **(Kim, 2002)** إلى التعرف على تأثير برنامج تدريب الذاكرة على الاكتئاب والكفاءة الذاتية للذاكرة وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من كبار السن، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية تتكون من (٥١) فردا وضابطة تتكون من (٥١) وشاركت المجموعة التجريبية في برنامج تدريب الذاكرة الذي كان يعقد مرتين في الأسبوع لمدة أسبوعين لكل برنامج لمده ساعتين واستخدم مقياس الاكتئاب إعداد (Wang,1990) واستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة إعداد (Berry et al., 1989) وتم تحليل ومعالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تلقت برنامجا تدريبيا للذاكرة أظهرت درجات مرتفعة على الكفاءة الذاتية للذاكرة ودرجات منخفضة على الاكتئاب مقارنة بالمجموعة الضابطة وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الاكتئاب والكفاءة الذاتية للذاكرة، وأن برنامج تدريب الذاكرة هو تدخل فعال لكبار السن الذين لديهم اكتئاب ومشاكل في الذاكرة.

أما **(منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧)** فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على فعال التدريب على العزو السببي، والتدريب على ما وراء الذاكرة، وكلا التدريبين معا في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تعديل أساليب العزو الخاطئة وما وراء الذاكرة لديهم تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية أ) تدريب العزو وما وراء الذاكرة ب) تدريب ما وراء الذاكرة ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب، استخدم الباحث الأدوات التالية اختبار الفهم القرائي (خيري المغازي عجاج، ١٩٩٨)، مقياس ما وراء الذاكرة (إعداد الباحث)، مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث)، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والاستيعاب القرائي بين مجموعتي الدراسة التجريبية ولصالح مجموعة تدريب ما وراء ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التدريب لما وراء الذاكرة والمجموعة الضابطة يعزي للبرنامج التدريبي لصالح مجموعة التدريب لما وراء الذاكرة.

كما قدم **(Lima-Silva et al., 2010)** دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية البرنامج التدريبي المعرفي القائم على ما وراء الذاكرة وخلق الصور الذهنية على أداء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة وتكونت عينة الدراسة من(٦٩) من البالغين الكبار الحاصلين على (٣-١٥) سنة في التعليم قسموا إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (٣٧) استقبلوا خمس جلسات تدريبية وضابطة تكونت من ٣٢ والذين لم يشاركوا في أي برنامج، استخدم مقياس فحص الحالة العقلية المصغر (MMSE) ومقياس اكتئاب الشيخوخة(GDS) وبطارية الفحص المعرفي (BCSB)، تسمية وحفظ ١٠صور، اختبار الطلاقة اللفظية لفئة الحيوانات، واختبار رسم الساعة (CDT)، استبيان شكاوي الذاكرة، ومجال الصور والقصة من مجالات الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأظهرت المجموعة التجريبية تحسنا ملحوظا بين الاختبارات القبلية والبعدية في سرعة استرجاع ١٠ صور وفي الكفاءة الذاتية لحفظ القصص وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب يؤدي إلى حدوث تحسن في ذاكرة الأحداث وفي الكفاءة الذاتية للذاكرة.

وهدفت **دراسة (Payne et al., 2012)** إلى بحث فعالية برنامج تدريبي للكفاءة الذاتية للذاكرة على الاستدلال الاستقرائي لدي عينة من البالغين، حيث أكمل المشاركون التدريب على البرنامج والبالغ عددهم (١٠٥) قسموا إلى مجموعتين الأولي تجريبية والتي تلقت التدريبات على

البرنامج بلغ عددهم (٤٧) أما المجموعة الثانية فهي المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج وبلغ عددهم (٥٨) وأظهرت النتائج تحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة والاستدلال الاستقرائي بصورة واضحة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريبا على الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأوضحت النتائج أيضا أن الكفاءة الذاتية للذاكرة يمكن أن تتحسن من خلال التدريب والتي تظهر بشكل واضح لدى الأفراد البالغين.

وهدفت دراسة **(Mcdougall&McDonough,2018)** إلى تحديد أثار برنامج التحفيز المعرفي على الكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) من فردا تم تعيينهم عشوائيا في المجموعة التجريبية (ن=١١) والمجموعة الضابطة (ن=١٢) تلقي المشاركون في المجموعة التجريبية برنامج التدخل لمدة ٨جلسات، في حين تلقت المجموعة الضابطة جلستين في الأسبوع وكانت أداة البحث هي استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة، وكشفت النتائج عن أن الدرجات المتوسطة للكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة في المجموعة التجريبية أكبر من تلك الموجودة في المجموعة الضابطة، وهذا يدل أن البرنامج التحفيزي المعرفي كان فعالا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة.

تعليق على دراسات وبحوث المحور الثالث:

في إطار ما تيسر من دراسات تناولت برامج لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة، يتضح أنه من حيث:

الهـــدف:

اختلفت دراسات وبحوث هذا المحور في أهدافها، حيث بحثت دراسة(Mcdougall,2001) فعالية النموذج السلوكي المعرفي على الكفاءة الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة، وهدفت دراسة (Kim,2002) إلى التعرف على تأثير برنامج تدريب الذاكرة على الاكتئاب والكفاءة الذاتية للذاكرة، أما (منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧) فقد قام بدراسة تهدف إلى التعرف على فعالية التدريب على العزو السببي والتدريب على ما وراء الذاكرة وكلا التدريبين معا في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي، وهدفت **دراسة** (Payne et al., 2012) إلى بحث فعالية برنامج تدريبي للكفاءة الذاتية للذاكرة على الاستدلال الاستقرائي، وهدفت دراسة (Mcdougall&McDonough,2018) إلى تحديد آثار برنامج التحفيز المعرفي على الكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة.

العينـــــة:

تناولت الدراسات فئات عمرية مختلفة، فقد تناولت دراسة(Mcdougall,2001) (Payne et al, 2012) عينة من البالغين، دراسة (Kim,2002) عينة من كبار السن، أما دراسة (منتصر صلاح سليمان، ٢٠٠٧) فتكونت من عينة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، أما دراسة (Mcdougall & McDonough, 2018) فتناولت عينة من طلاب الجامعة.

الأدوات:

تناولت الدراسات العديد من الأدوات الخاصة بما وراء المعرفة، والكفاءة الذاتية للذاكرة لدى الطلاب مثل مقياس (Berry et al.,1989).

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور في الآتي:

في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة، تم الاستفادة من تنوع ووسائل هذه الدراسات لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأنه لا توجد أي دراسة اعتمدت على أبعاد ما وراء المعرفة في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة على الرغم من وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، وكون ما وراء الذاكرة (أحد أبعاد ما وراء المعرفة) تؤثر في الكفاءة الذاتية للذاكرة وهذا ما أشارت إليه دراسة (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣)، مما شجع الباحثة على بناء برنامج الدراسة الحالية القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة.

- اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة، وذلك لأهمية هذه الفئة، وما تمتلكة من إمكانات تساعد في تحقيق هدف الدراسة.
- اعتمدت تعتمد الدراسة الحالية على استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة إعداد (Beaudoin et al,2008) ترجمة الباحثة وذلك لمناسبته لهدف وعينة الدراسة الحالية.
- أكدت نتائج الدراسات فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة مثل دراسة;Payne et al, 2012 منتصر سليمان، ٢٠٠٧؛ (Mcdougall, 2001 Kim, 2002; Mcdougall & McDonough, 2018) مما يدل على أن الكفاءة الذاتية للذاكرة متغير قابل للتحسين.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين (القبلي- البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى- قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي؟
- **الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى- قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي؟

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- أولاً : منهج الدراسة.
- ثانيًا : مجتمع الدراسة.
- ثالثًا : عينة الدراسة.
- رابعًا : أدوات الدراسة.
- خامسًا : إجراءات الدراسة.

الفصل الرابع
منهج الدارسة وإجراءاتها

مقدمة:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة وعينتها، وعرض الأدوات التي تم تطبيقها وخصائصها السيكومترية، ثم البرنامج المعد ويشتمل علي (الوصف لبرنامج الدراسة وخطوات إعداده، وأهدافه، والأسس التي يستند إليها)، بالإضافة إلي إجراءات الدراسة التي تم اتباعها والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي الذي يقوم علي وجود مجموعتين (تجريبية وضابطة) طبقت عليهما أدوات الدراسة تطبيقا قبليا وبعديا، وذلك للتعرف علي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية شعبة التعليم الأساسي جامعة بنها للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، والذين بلغ عددهم (٤٣٣٢) طالبا وطالبة، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة علي عدد (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة أساسي.

ثالثا: عينة الدراسة:

تم اشتقاق عينتي الدراسة الحالية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م وتضمنت عينتا الدراسة ما يلي:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية – جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(٢٠٢١/٢٠٢٢م)، واختلف حجم العينة الاستطلاعية باختلاف مقاييس الدراسة وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة علي (٢٤٣) طالبا وطالبة منهم (١٨) طالبا، (٢٢٥) طالبة، متوسط أعمارهم (٢١,٦٠٠) عاما،

وانحراف معياري (٠,٦٢٢١) عاما، ومقياس ما وراء المعرفة طبق علي (٢٨٦) طالبا وطالبة منهم (١٩) طالبا و(٢٦٧) طالبة متوسط أعماركم (٢١,٧٠٠) عاما وانحراف معياري (٠,٦٢٢٢) عاما، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

٢-عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة أساسي (لغة عربية، دراسات اجتماعية، علوم، علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، منهم (٥٩) طالبا و(٤٥٣) طالبة، متوسط أعمارهم (٢١,٣٦٠١)عاما وانحراف معياري (٠,٤٤٦)عاما، وتعتبر غالبية العينة من الإناث نظرا لأن معظم طلاب كلية التربية من الإناث، وتم اختيار الطلاب المنخفضين في ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة معا، وأصبح العدد النهائي للطلاب (٥٤) طالبا تم تقسيمهم إلي مجموعتين(تجريبية، وضابطة).

جـــــدول (١)

يوضح توزيع العينة الأساسية علي الشعب المختلفة، وعدد الذكور والإناث في كل شعبة:

الشعبة	لغة عربية	دراسات اجتماعية	علوم	علوم مميز	المجموع
عدد الإناث	٦٤	١٤٦	١١٦	١٢٦	٤٥٢
عدد الذكور	١٤	٢٠	١٣	١٣	٦٠
المجموع	٧٨	١٦٦	١٢٩	١٣٩	٥١٢

رابعًا: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- مقياس ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة).

٢- مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (إعدادBeaudoin,2008: ترجمة الباحثة).

٣- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

أولا: مقياس ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة):

خطوات إعداد المقياس:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في اعداد المقياس:

١- الاطلاع علي التراث النفسي من دراسات وبحوث سابقة عربية وأجنبية وأطر نظرية تناولت ما وراء المعرفة والأبعاد المكونة لها، وكذلك مراجعة مقاييس سابقة وضعت

لقياس ما وراء المعرفة(Moore et al.,1997؛Troyer &Rich, 2002؛ نصرة محمد جلجل، ٢٠٠٩؛ منى توكل إبراهيم، ٢٠١٢؛ محمد حسن معابرة، ٢٠١٢؛ ضاري خميس، ٢٠١٨؛ زين العابدين وهبة، ٢٠١٨؛ أحمد علي المعمري، فتحي محمد محمود، ٢٠١٩؛ فاطمة محمد عثمان، ٢٠١٩؛ إحسان نصر هنداوي، ٢٠١٩)

٢- استنادًا إلى مراجعة المقاييس سابقة الذكر يمكن تعريف ما وراء المعرفة علي أنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وقدرته علي فهم أخطاء الذاكرة، واستخدام استراتيجيات بديلة في حالة الخطأ وقدرته علي مراقبة أداء ذاكرته من حيث قدرتها علي العمل بكفاءة بالإضافة إلي قدرته علي تطوير عمل الذاكرة من خلال الخبرات التي تمر به في المستقبل والتي تساعده علي التكيف.

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس ما وراء المعرفة وتتضمن ثلاثة أبعاد هي(ما وراء الذاكرة، ما وراء الفهم، مراقبة الذاكرة).

٣- تم صياغة (٧١) عبارة موزعة علي الأبعاد الثلاثة لما وراء المعرفة بواقع (٣٧) عبارة للبعد الأول، و(٢٢) عبارة للبعد الثاني، و(١٢) عبارة للبعد الثالث.

٤- تم عرض المقياس في صورته الأولية (٧١) عبارة علي مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي بجامعة بنها بلغ عددهم (٢٥) محكما(*)، حيث تم تقديم المقياس مسبوقا بتعريف ما وراء المعرفة والأبعاد الثلاثة المكونة لها للتحقق من:

١- مناسبة تعريف كل بعد.

٢- دقة العبارة في قياس البعد الذي تنتمي إليه.

٣- بيان كون العبارة موجبة أو سالبة

٤- إبداء أي وجهة نظر أخري (بالحذف أو التعديل أو الإضافة) يرونها تفيد المقياس.

والجدول التالي يوضح ذلك:

(*) ملحق (١): قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين علي مقياس ما وراء المعرفة.

جـــــدول (٢)

العبارات التي تم تعديلها بمقياس ما وراء المعرفة طبقا لآراء المحكمين

البعد	قبل التعديل	بعد التعديل
ما وراء الذاكرة	▪ أشعر مؤخرا أن ذاكرتي تضعف بالفعل ▪ لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيء ما ▪ أخطأت في وضع شيء تستخدمه يوميا مثل المفاتيح أو الهاتف ▪ أنسي ما كنت أريد أن قوله أثناء حديثي ▪ ذكرت قصه أو مزحه لنفس الشخص أكثر من مره لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له ▪ عندم أريد تذكر شيء ما أطلب من شخص أن يذكرني بفعله ▪ عندما أريد تذكر شيء ما مثل صورة وجه مقرونه بالاسم أنشيء صورة ذهنية ▪ أنشيء قافية غنائية عندما أريد تذكر شيء ما ▪ استخدم الروتين لأتذكر أشياء مهمة مثل التأكد من أن مفاتيحي معي عندما أغادر المنزل ▪ استخدم التوضيح العقلي من أجل تذكر شيء ما مثل تركيزي علي العديد من التفاصيل من أجل حفظها	▪ لدي شعور أن ذاكرتي تتدهور في الفترة الأخيرة ▪ أنزعج من نفسي عندما أنسي ▪ لا أستطيع تذكر أماكن الأشياء التي أحتفظ بها ▪ أجد صعوبة في تذكر جميع الأفكار أثناء الحديث ▪ اذكر موضوع أو قصة أكثر من مرة لنفس الشخص ▪ أستعين بالآخرين لتذكيري بما يجب فعله ▪ أتخيل صورة ذهنية لتذكر الاشياء ▪ أحول ما أرغب في تذكره إلي نغمه غنائية ▪ أتأكد من وجود الأشياء الواجب اصطحابها معي قبل مغادرة المنزل ▪ اعتمد علي تفاصيل الأشياء لأتمكن من تذكر الاشياء
ما وراء الفهم	▪ أرتبك حينما تسلط علي الأضواء لأقرأ شيئا جديدا ▪ إذا ما داومت علي القراءة فإن قدرتي علي فهم ما أقرأ سوف تتحسن ▪ عندما أنتهي من قراءة نص جديد أفهم معظمه	▪ ارتبك حينما يطلب مني قراءة شيء جديد وفهمه ▪ مداومتي علي القراءة تزيد من قدرتي علي فهم ما أقرأ ▪ لدي القدرة علي فهم نص جديد بعد الانتهاء من قراءته

وصـــف المقيـــاس:

فـي ضـوء مـا تقـدم يتكـون المقيـاس فـي صـورته الأوليـة مـن (٧١) عبـارة موزعـة علـي ثلاثـة أبعـاد وهـذه الأبعـاد هـي، البعـد الأول: مـا وراء الـذاكرة وأرقـام عباراتـه هـي (مـن ١ إلـي ٣٧)، البعـد الثـاني: مـا وراء الفهـم وأرقـام عباراتـه هـي (مـن ٣٨ إلـي ٥٩)، البعد الثالث: مراقبة الذاكرة وأرقام عباراته هي (٦٠ إلي٧١).

تصحيـــح المقيـــاس:

وضـع أمـام كـل عبـارة خمسـة بـدائل اختياريـة هـي (دائمـا، غالبـا، أحيانـا، نـادرا، أبـدا)، وتأخـذ هـذه الاسـتجابات الـدرجات (١،٢،٣،٤،٥) فـي حالـة العبـارات الموجبـة، وأرقامهـــــــا (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩)، والـــــــــــــــدرجات (٥،٤،٣،٢،١) فـــي حالـــة العبـــارات الســـالبة وأرقامهـــا (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تـم تطبيـق مقيـاس مـا وراء المعرفـة علـي أفـراد العينـة الاسـتطلاعية المكونـة مـن (٢٨٦) طالبـا وطالبـة بالفرقـة الرابعـة بكليـة التربيـة جامعـة بنهـا مـن أجـل التحقـق مـن ثبـات وصدق المقياس.

أولا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس علي عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٨٦) طالبا وطالبة باستخدام الطرق التالية:

١- حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد فرعي علي حدة(بعدد عبارات كل بعد فرعي).

٢- تقدير معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية: حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (,٨٣٢)، وباستخدام معامل التصحيح لسبيرمان براون بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (,٩٠٨) وهي قيمة مرتفعة، وتدل علي ثبات المقياس.

٣- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول (٣)

معـــاملات ثبـــات عبـــارات مقيـــاس ما وراء المعـرفـــة

البعد	العبارات	معامل الارتباط	معامل ألفا	البعد	العبارات	معامل الارتباط	معامل ألفا	البعد	العبارات	معامل الارتباط	معامل ألفا
ما وراء الذاكرة (,٨٩٥)	١	,٤٤٥**	,٨٩٤	ما وراء الفهم(,٨٥٣)	٤٠	,٥٦٣**	,٨٤٨	مراقبة الذاكرة(,٨٧٦)	٦١	,٤٨١ **	,٨٧٨
	٢	,٦٦٤**	,٨٨٨		٤١	,٤٣٣**	,٨٥٩		٦٢	,٦٣٧ **	,٨٧٠
	٣	,٦١٧**	,٨٨٩		٤٢	,٥٥٤**	,٨٤٤		٦٣	,٧٢٢ **	,٨٦٢
	٤	,٦٨٣**	,٨٨٧		٤٣	,٤٨٥**	,٨٤٨		٦٤	,٧١٢ **	,٨٦٣
	٥	,٥٠١**	,٨٩٣		٤٤	,٥٦٢**	,٨٤٤		٦٥	,٦٣٦**	,٨٦٨
	٦	,٥٩٣**	,٨٩٠		٤٥	,٥٢٧**	,٨٤٦		٦٦	,٦٣١ **	,٨٦٨
	٧	,٦٨٦**	,٨٨٧		٤٧	,٧١٧**	,٨٣٦		٦٧	,٦١٩ **	,٨٦٩
	٩	,٦٨١**	,٨٨٧		٤٩	,٥٧٨**	,٨٤٣		٦٨	,٧٦٣ **	,٨٥٨
	١٠	,٤٠٨**	,٨٩٦		٥٠	,٦٣٧**	,٨٤٠		٦٩	,٧٦٥ **	,٨٥٨
	١١	,٥٦٦**	,٨٩١		٥١	,٧٥٢**	,٨٣٤		٧٠	,٧٩٦ **	,٨٦٣
	١٢	,٣٩٥**	,٨٩٧		٥٢	,٦٥٧**	,٨٣٩		٧١	,٦٩٣ **	,٨٦٤
	١٣	,٥٢٤ **	,٨٩٢		٥٣	,٧٠٩ **	,٨٣٥				
	١٤	,٥٨٠ **	,٨٩٠		٥٤	,٤٤٤ **	,٨٥٢				
	١٥	,٦٢٨ **	,٨٨٩		٥٥	,٥١٥ **	,٨٤٩				
	١٦	,٦٨١ **	,٨٨٨		٥٧	,٤٩٨ **	,٨٤٨				
	١٧	,٦١٥ **	,٨٩٠		٥٨	,٥٦٢ **	,٨٤٤				
	١٨	,٥٢٣ **	,٨٩٢								
	١٩	,٦٦٢ **	,٨٨٨								
	٢٠	,٥٦٥ **	,٨٩١								
	٢١	,٣٦٢ **	,٨٩٧								
	٢٢	,٥٨١ **	,٨٩٠								
	٣٩	,٤٧٣ **	,٨٩٤								

** دال إحصائيا عند ٠,٠١ * دال إحصائيا عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) الآتي:

- أن معامل ألفا كرونباخ لكل بعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلي خفض هذا المعامل، وذلك باستثناء (٦) عبارات، وهي العبارات أرقام (٦١،٤١،٣٩،٢١،١١٢،١١)، ويؤدي استبعاد هذه العبارات إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تقيسه كل عبارة من هذه العبارات، وعليه فقد تم استبعاد هذه العبارات.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيا عند مستوي (٠١,).
- وبذلك فإن المقياس بصورته الحالية يمكن الوثوق به في هذه الدراسة.

ثانيا: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس ما وراء المعرفة بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس علي بعض أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية للتحكيم علي المقياس، وتم إجراء التعديلات التي تم الإشارة إليها مسبقا.
- **صدق العبارات:** تم حساب صدق العبارات لمقياس ما وراء المعرفة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باعتبار أن بقية عبارات البعد الفرعي تعد محكا للعبارة (وذلك بعد حذف العبارات ذات مؤشرات الثبات غير الجيدة حيث بلغ عدد عبارات المقياس ٤٩ عبارة).

جـــــدول (٤)
معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس ما وراء المعرفة

البعد	العبارات	ر	العبارات	ر	البعد	العبارات	ر	البعد	العبارات	ر	البعد	العبارات	ر
ما وراء الذاكرة	١	,٣٩٠**	١٦	,٦٣٩**	ماوراء الفهم	٤٠	,٤٤٩**	مراقبة الذاكرة	٥٧	,٤٠٩**	مراقبة الذاكرة	٦١	,٣٧٦**
	٢	,٦١٩**	١٧	,٥٦٨**		٤١	,٢٩٣**		٥٨	,٤٨٩**		٦٢	,٥٣٣**
	٣	,٥٥٨**	١٨	,٤٦٠**		٤٢	,٤٨٨**					٦٣	,٦٣٨**
	٤	,٦٣١**	١٩	,٦١٨**		٤٣	,٣٩٩**					٦٤	,٦٢٣**
	٥	,٤٣١**	٢٠	,٥١١**		٤٤	,٤٩٣**					٦٥	,٥٤٣**
	٦	,٥٣١**	٢١	,٢٨٦**		٤٥	,٤٦٢**					٦٦	,٥٥٣**
	٧	,٦٣٢**	٢٢	,٥٢٦**		٤٧	,٦٦٥**					٦٧	,٥٣٧**
	٩	,٦٣١**	٣٩	,٣٩٩**		٤٩	,٥١٠**					٦٨	,٦٩٨**
	١٠	,٣٢٨**				٥٠	,٥٥٥**					٦٩	,٧٠٢**
	١١	,٥١٤**				٥١	,٧٠٦**					٧٠	,٦١٣**
	١٢	,٣٠٩**				٥٢	,٥٩٧**					٧١	,٦١١**
	١٣	,٤٦٢**				٥٣	,٦٤٢**						
	١٤	,٥٣١**				٥٤	,٣٣٨**						
	١٥	,٥٨١**				٥٥	,٤٠٧**						

** دال إحصائيا عند ٠,٠١ * دال إحصائيا عند ٠,٠٥

ر تشير إلى معاملات ارتباط درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس ما وراء المعرفة، وقد تم حذف العبارات ٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٤٦،٤٨،٥٦،٥٩،٦٠،٨،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣ لأن معاملات ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه ضعيفة، وعند حذف هذه العبارات من البعد يزيد معامل الفا كرونباخ للبعد.

ثالثًا: صدق البنية العاملية:

بالإضافة إلي صدق المحكمين قامت الباحثة بحساب صدقة باستخدام الصدق العاملي على عينة بلغ عددها (٢٨٦) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها، وبإخضاع مفردات المقياس للتحليل العاملي (٤٩ عبارة) تم استخلاص ثلاثة عوامل تم الاعتماد علي التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن العوامل الكامنة وتشبعات العبارات علي العوامل ومدى اتساقها مع الأبعاد التي تنتمي إليها وفقا للتصور النظري المقدم، وذلك اعتمادا على أن الهدف من إجراء التحليل العاملي في هذا الجانب هو فحص التشبعات الخاصة بالعبارات على العوامل، وفي إطار المفهوم الذي اعتمد عليه المقياس حيث يمكن النظر إلي العامل باعتباره يعبر عن مفهوم مشترك للعبارات ذات التشبعات الدالة عليه، وهنا يكون صدق البنية العاملية مؤشر إلى الصدق التكويني والجدول التالي يوضح نتائج التحليل العاملي.

جـــــــدول (٥)

نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس ما وراء المعرفة

العـــامـــل الأول		الثـــانـــي		الثـــالـــث	
العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع
١	,٤٥٤	٤٠	,٥٩١	٦١	,٣٨٣
٢	,٦٩٣	٤١	,٤٢٦	٦٢	,٥٧٩
٣	,٥٨٠	٤٢	,٥٥٥	٦٣	,٦٨٥
٤	,٦٥٩	٤٣	,٤٤٠	٦٤	,٦٥٤
٥	,٣٨٨	٤٤	,٥٥٦	٦٥	,٤٩٥
٦	,٥١٤	٤٥	,٥٢٣	٦٦	,٥٨٢
٧	,٦٦١	٤٧	,٦٩٧	٦٧	,٥٠٢
٩	,٦٤٦	٤٩	,٥٥٣	٦٨	,٦٩٢
١٠	,٣٤٦	٥٠	,٥٦١	٦٩	,٦٩٧
١١	,٦٠٠	٥١	,٧١٩	٧٠	,٦٨٤
١٢	,٣٨٣	٥٢	,٦٤٠	٧١	,٦٦٣
١٣	,٥٥٤	٥٣	,٦٣٤		
١٤	,٦٠٦	٥٤	,٣٣٩		
١٥	,٦٧١	٥٥	,٤٠٥		
١٦	,٧٠٠	٥٧	,٤٧٨		
١٧	,٦٣٥	٥٨	,٥٥٢		
١٨	,٥٣٩				
١٩	,٦٤٦				
٢٠	,٥٦٣				
٢١	,٣٥٠				
٢٢	,٥٩٠				
٣٩	,٣٨٥				
الجذر الكامن	٧,٦١٢		٦,٠١٦		٥,٤٦٢
التباين العاملي	١٥,٥٣٤		١٢,٢٧٨		١١,١٤٨
التباين الكلي			٣٨,٩٥٩		

من الجدول (٥) يتضح تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل، هي:

العـامـل الأول:

تشبع بهذا العامل (٢٢) عبارة وأرقامها هي ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٩ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٣٤٦ للعبارة ١٠ إلى ٠,٧٠٠ للعبارة ١٦

العامل الثاني:

تشبع بهذا العامل (١٦) عبارة وأرقامها ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٥٨ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٣٣٩ للعبارة٤٧ إلى ٠,٦٧٩ للعبارة٥٤ .

العامل الثالث:

تشبع بهذا العامل (١١) عبارة وأرقامها ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٣٨٣ للعبارة ٦١ إلى ٠,٦٩٧ للعبارة ٦٩.

كما تم إعادة التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدي عينة بلغ عددها (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها ؛ حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة Observed Factor الثلاثة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد هو ما وراء المعرفة، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد علي مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة كا^{2} غير دالة إحصائيا، وأن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل علي مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

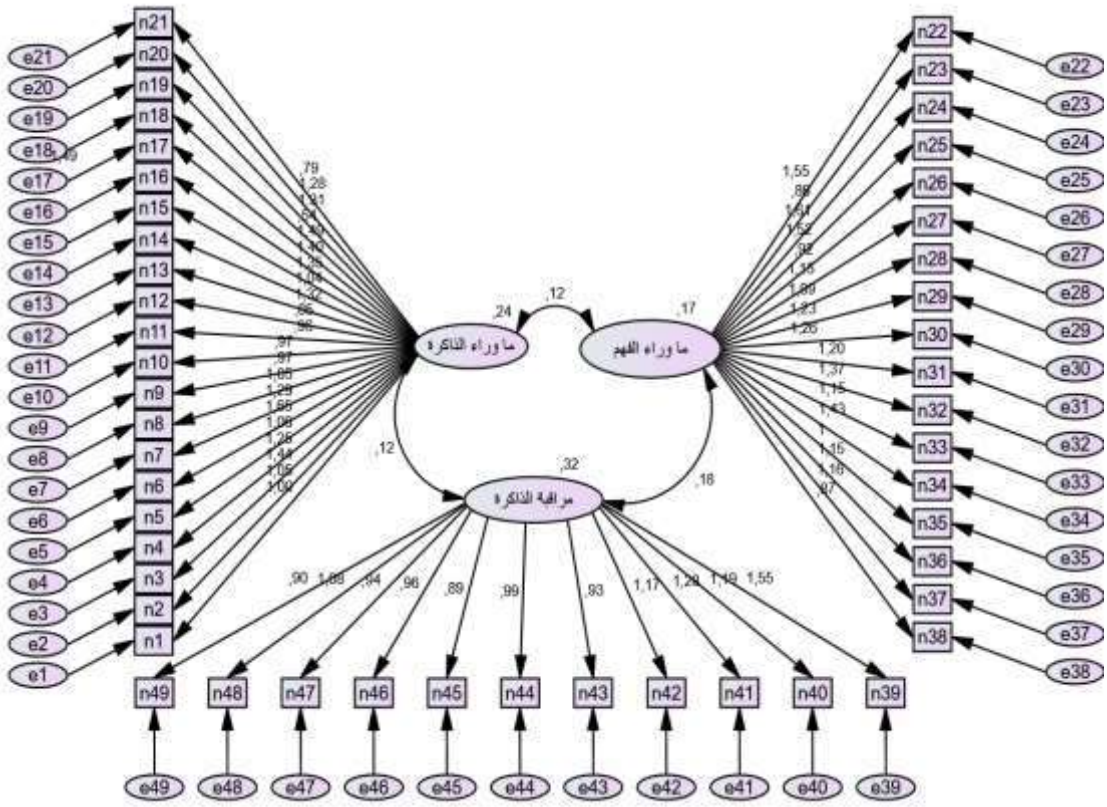
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ما وراء المعرفة

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار التحصيلي كا٢ درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٩٣٧,٥١٦ ٩٢٩ ٠,٤	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢	١,٠٠٩	(صفر) إلي (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقةGFI	٠,٨١٥	(صفر) إلي (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصححAGFI	٠,٧٥٦	(صفر) إلي (١)
٥	جذر متوسط خطأ الاقترابRAMSI	,٠٠٨	(صفر) إلي (١,)
٦	مؤشر المطابقة المعياريNFI	,٧٤٩	(صفر) إلي (١)
٧	مؤشر المطابقة المقارنCFI	٠,٩٩٧	(صفر) إلي (١)
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	,٦٨٢	(صفر) إلي (١)
٩	مؤشر المطابقة التزايديIFI	٠,٩٩٧	(صفر) إلي (١)
١٠	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٩٦	(صفر) إلي (١)

جـــــدول (٧)
تشبعات أبعاد مقياس ما وراء المعرفة بالعامل الكامن مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العامل الكامن	العبارات	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ما وراء الذاكرة	١	,٥٠٢	–	–	–
	٢	,٤٩٥	,١٨٠	٥,٨٥٧	,٠١
	٣	,٦٤٠	,٢٢٧	٦,٣٦٠	,٠١
	٤	,٥١٠	,٢٥٤	٤,٩٢٥	,٠١
	٥	,٤٣١	,٢٣٩	٤,٤٣٩	,٠١
	٦	,٦٣٨	,٢٨٨	٥,٧٤٤	,٠١
	٧	,٤٧٤	,٢٧٢	٤,٧٦٦	,٠١
	٨	,٥٣١	,١٩٦	٥,٣٣٥	,٠١
	٩	,٣٤٧	,٢٦٠	٣,٧٢٥	,٠١
	١٠	,٣٨٣	,٢٣٩	٤,٠٤٤	,٠١
	١١	,٤٧٤	,٢٠٢	٤,٧٢٦	,٠١
	١٢	,٤٤٠	,١٨٧	٤,٥٤٤	,٠١
	١٣	,٥٧٧	,٢٤٧	٥,٤٠١	,٠١
	١٤	,٥٣٤	,٢٠٧	٥,٠٢٨	,٠١
	١٥	,٥٣٣	,٢٧٠	٥,٠١٥	,٠١
	١٦	,٦١٢	,٢٥١	٥,٥٨٣	,٠١
	١٧	,٦٠٧	,٢٦٥	٥,٥٢٧	,٠١
	١٨	,٢١٠	,٢٢٩	٢,٣٦٣	,٠١٨
	١٩	,٥٨٨	,٢٤٢	٥,٤٠٣	,٠١
	٢٠	,٥٦٥	,٢٤٠	٥,٣٤٨	,٠١
	٢١	,٣٧٦	,١٩١	٤,١٣٦	,٠١
	٢٢	,٣٥٦	–	–	–
ما وراء الفهم	٢٣	,٣٥٢	,٢٥٥	٣,٣٦١	,٠١
	٢٤	,٦٠٢	,٣٧٠	٤,٣٥٢	,٠١
	٢٥	,٦٥٥	,٣٤٤	٤,٤٣٧	,٠١
	٢٦	,٤١٣	,٢٥٢	٣,٦٦٨	,٠١
	٢٧	,٦٤٣	,٢٨٢	٤,٠٨٢	,٠١
	٢٨	,٥٨٧	,٢٥٣	٤,٣٣٢	,٠١
	٢٩	,٥٨٣	,٣١٤	٣,٩٢١	,٠١
	٣٠	,٦٤٠	,٢٨٣	٤,٤٥١	,٠١
	٣١	,٥١٧	,٢٩٨	٤,٠٤١	,٠١
	٣٢	,٦٤٤	,٣١٥	٤,٣٤٩	,٠١
	٣٣	,٥٤٥	,٢٨٠	٤,١٢٨	,٠١
	٣٤	,٥٧٣	,٣١١	٤,٥٩٢	,٠١
	٣٥	,٤٣٥	,٢٨٢	٣,٥٢٧	,٠١
	٣٦	,٣٩٦	,٣٤٢	٣,٣٦٥	,٠١
	٣٧	,٥٢٥	,٢٨١	٤,١٤٥	,٠١
	٣٨	,٤٣٥	,٢٣٤	٣,٧١٩	,٠١
مراقبة الذاكرة	٣٩	,٥٧٩	–	–	–
	٤٠	,٦٣٩	,١٨٨	٦,٢٩٣	,٠١
	٤١	,٦٠٠	,٢٠٢	٥,٩٣٦	,٠١
	٤٢	,٦٣٠	,١٩٠	٦,١٥١	,٠١
	٤٣	,٥٩٧	,١٥٦	٥,٩٣٨	,٠١
	٤٤	,٦٠٥	,١٦٥	٦,٠٠١	,٠١
	٤٥	,٦٣٣	,١٤٤	٦,٢٢٠	,٠١
	٤٦	,٥٦٩	,١٧٢	٥,٥٩١	,٠١
	٤٧	,٥٦١	,١٦٤	٥,٧٠٨	,٠١
	٤٨	,٥٦٠	,١٩١	٥,٦٧٣	,٠١
	٤٩	,٥٤١	,١٧٩	٥,٠٣٢	,٠١

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم ت المناظرة لتشبعات العوامل المشاهدة على العامل الكامن دالة إحصائيا عند مستوى (٠١,) مما يدل على صدق جميع العوامل المشاهدة لمقياس ما وراء المعرفة، وتشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى صدق بناء المقياس، وأن العوامل المشاهدة الثلاثة التي تمثل أبعاد المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد يمثل ما وراء المعرفة.



شكـــــل(٨)

تشبعات أبعاد مقياس ما وراء المعرفة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة (إعداد Beaudoin et al,2008، ترجمة: الباحثة)

وصـــف المقيـــاس:

أعد هذا المقياس Beaudoin et al,2008 وقامت الباحثة بترجمته وتقنينه، ويعتمد هذا الاستبيان في قياسه للكفاءة الذاتية للذاكرة على ما أشار إليه باندورا في النظرية المعرفية الاجتماعية إلى طريقة قياس الكفاءة الذاتية المشار إليها في الإطار النظري من الدراسة الحالية، ويتكون استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة من (٣٠) فقرة مقسمة إلى ستة مجالات، وهي: (المشتريات – الصور – الاشياء – الرموز – الارقام – التواريخ) وفي كل مجال من هذه المجالات يتم سؤال الطالب سؤالين مترابطين يعتمدان بشكل مباشر على كفاءة استخدام الذاكرة في الحياة اليومية، أحدهما يمثل مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى الفرد والآخر يمثل قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة.

طريقة الاستجابة على المقياس:

وتعتمد كل مفردة في قسمها الأول على سؤال المفحوصين أن يحددوا مستوي قدرتهم على الاستجابة للأداء على بعض مهام الذاكرة وذلك باختيار الإجابة (نعم – لا) وفق مستويات تبدأ بالمستوى الأعلى ثم تتدرج إلى المستوى الأقل لأداء مهمة الذاكرة في مجال من المجالات السابقة، وإذا أجاب المفحوص بنعم عليه أن يحدد في السؤال الثاني المرتبط بالقسم الثاني من المفردة، حيث يقيس قوة وثقة المفحوصين في أداء المهمة بصورة جيدة، وذلك باختيار درجة من مقياس متدرج من عشر نقاط تبدأ من (١٠%) أستطيع بدرجة ضعيفة وتنتهي بالدرجة (١٠٠%) أستطيع تماما. وتقدر درجة كل طالب على هذا الاستبيان عن طريق جمع عدد المهام المرتبطة بالذاكرة، والتي يعتقد الطالب أن بإمكانه أداءها أداء صحيحا وتسمي درجته هذه "مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة " كما يحسب مجموع درجاته التي يقدرها لثقته وقوته في الأداء لمهام الذاكرة من خلال تقدير أدائه للمهمة، ويطلق عليها "قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة " فكل طالب له درجتان: الأولى تعرف بمستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة، والثانية بقوة الكفاءة الذاتية للذاكرة .

طريقة تصحيح المقياس:

إذا أجاب الفرد بـ (نعم) يأخذ الدرجة (١) ويكون له نسبة ثقة، أما إذا أجاب الفرد بـ (لا) يأخذ الدرجة (صفر) ولا يكون له نسبة ثقة، ويتم تقدير درجة مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة وذلك بمجموع عدد الاستجابات بـ (نعم) بمستوى الثقة التي قدرها الفرد لنفسه (٣٠ مفردة موزعة على ست مجالات، لكل مجال ٥ مفردات)، والذي يمتد من ١٠% إلى ١٠٠% أو من الدرجة (١) إلى الدرجة (١٠)، ويكون لكل فرد ست درجات فرعية تمثل مستويات الكفاءة الذاتية لديه في ستة مجالات، ودرجة كلية تمثل مجموع استجاباته على ستة مجالات تعكس مستوى الكفاءة الذاتية الكلية.

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق المحكمين:

تم ترجمة المقياس، وعرضه على أربعة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وذلك للتأكد من سلامة الترجمة، وفي ضوء آراء المتخصصين تم إعادة صياغة بعض المفردات، ثم تم تصحيحه لغويا، وللتأكد من مدى ملاءمة المقياس من حيث وضوح المفردات وسلامة الصياغة، وقدرة المقياس علي قياس ما وضع من أجله، تم عرض المقياس بصورته العربية علي عدد من أساتذة علم النفس التربوي، واتفقت آراء السادة المحكمين على ملاءمة المقياس، وسلامة صياغته.

صـــدق المحـــك:

للتأكد من صدق المقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية علي مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة المستخدم في الدراسة الحالية و درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (إعداد Krichmar2001) ترجمة (أحمد حسن عاشور ،٢٠١٣) علي عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها (ن=٢٤٣)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للعينة مع مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة (ر= ,٨٨١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (,٠١) ومع قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة كانت قيمة (ر=,٨٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (,٠١) مما يؤكد صدق مقياس الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٢٤٣) طالبا وطالبة باستخدام الطرق التالية:

١- حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لكل بعد فرعي.

٢- حساب الاتساق الداخلي.

جـــــدول (٨)

يوضح قيم معاملات الثبات لاستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان

م	الأبعـــــاد	ألفـــــا		سبيرمـــــان		جتمـــــان	
		مستوى	قوة	مستوى	قوة	مستوى	قوة
١	المشتريات	,٨٥٥	,٨٣٨	,٨٨٦	,٧٨٠	,٨٧٥	,٧٦٧
٢	الصور	,٨٦٣	,٨٤٤	,٦٨١	,٤٣١	,٦٣٠	,٣٦١
٣	الأشياء	,٨٥٨	,٨٣٨	,٨٨٥	,٧٨٨	,٨٧٠	,٧٦٩
٤	الرموز	,٨٦٨	,٨٤٨	,٨٠٢	,٦٩٠	,٧٧٩	,٦٥٧
٥	الأرقام	,٨٦٦	,٨٥٧	,٨٩٥	,٧٨٥	,٨٨٠	,٧٦٥
٦	التواريخ	,٨٧٨	,٨٥٥	,٧٩٩	,٦٧٦	,٧٧١	,٦٣٣

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة بطريقتي (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس والثقة في نتائجه، ويمكن الاعتماد عليه في إجراءات البحث الحالي.

الاتســـاق الـــداخلـــي:

قامت الباحثة بحساب ثبات مفردات المقياس من خلال تقدير قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما تم تقدير معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٢٤٣) طالبا وطالبة والجدولان (٩) (١٠) يوضحان ذلك:

جـــــــــدول(٩)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة لمقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة ومستويات دلالتها.

مفردات بعد المشتريات	معامل الارتباط		مفردات بعد الصور	معامل الارتباط	
	مستوى	قوة		مستوى	قوة
١	**,٧٤٥	**,٧٨٠	١	**,٦٥٥	**,٦٩٩
٢	**,٨٥٥	**,٨٥٥	٢	**,٧٩٨	**,٨١٦
٣	**,٨٢١	**,٦٣٢	٣	**,٧٨٧	**,٦١٢
٤	**,٧٢٣	**,٣٠٣	٤	**,٦٣٠	**,٣٨١
٥	**,٢٥٩	,١٠٣	٥	**,٣٨٦	**,٢٦١
مفردات بعد الأشياء	**معامل الارتباط**		**مفردات بعد الرموز**	**معامل الارتباط**	
	مستوى	**قوة**		**مستوى**	**قوة**
١	**,٧٢٦	**,٧٣٠	١	**,٦١٧	**,٦٣٠
٢	**,٨٦٤	**,٨٥٨	٢	**,٧٨٠	**,٧٨٥
٣	**,٨١٨	**,٦٩٧	٣	**,٨٣٩	**,٨١٠
٤	**,٦٨٩	**,٣١٦	٤	**,٧٤١	**,٥٧١
٥	**,٣٩٩	**,٢٦٨	٥	**,٥٢٠	**,٢٥١
مفردات بعد الأرقام	**معامل الارتباط**		**مفردات بعد التواريخ**	**معامل الارتباط**	
	مستوى	**قوة**		**مستوى**	**قوة**
١	**,٧٧١	**,٧٩٨	١	**,٦٧٨	**,٧١٦
٢	**,٨٧٤	**,٨٦٧	٢	**,٨٣٢	**,٨٤٧
٣	**,٧٨٣	**,٥٧٨	٣	**,٨٥٤	**,٧٨٩
٤	**,٦٤٢	*,١٦٣	٤	**,٦٢٤	**,٣٣٣

**** دال إحصائيا عند ٠,٠١ * دال إحصائيا عند ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) جميع مفرداته دالة عند مستوى (٠١,) ومستوى (٠٥,) لدى العينة، مما يدل علي درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان ويمكن الوثوق بنتائجه.

وكذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية في استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الدرجة الكلية البعد	معامل الارتباط	
	مستوى	قـــوة
المشتريات	٨٤١,**	٨١١,**
الصور	٧٩٩,**	٧٨٣,**
الأشياء	٨٢٨,**	٨١٦,**
الرموز	٧٨٠,**	٧٧٩,**
الأرقام	٧٩٣,**	٧٣٠,**
التواريخ	٧٣٩,**	٧٥٥,**

** دال إحصائيا عند ٠,٠١ * دال إحصائيا عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد استبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة دالة عند مستوي (٠١,) مما يدل على تماسك البنية الداخلية للاستبيان وأنه يمكن الوثوق بنتائجه في الدراسة الحالية.

٥- برنامج الدراسة (إعداد الباحثة(*)):

يعد النظام الجامعي من أبرز العوامل المؤثرة والمحددة لسلوك الطلبة، حيث يتعلم الطلبة ضمن هذا النظام كيف يتفاعلون مع الآخرين وكيف يقدرون ذواتهم، وكيف يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم، وقد شهدت السنوات الماضية العديد من التغيرات التي تعرض لها النظام الجامعي، الأمر الذي قد يكون له أثر على الكفاءة الذاتية للطلبة بشكل عام، ولا سيما الكفاءة الذاتية للذاكرة.

وترى الباحثة أن الحاجه إلي التقدم والأبداع وإحداث التغييرات المهمة في الحياة يتطلب أفرادا يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة، حيث إن الكفاءة الذاتية المنخفضة تصيب السلوك الإنساني بالعجز، وتدفع الإنسان إلى أن يعيش على هامش الحياة عاجزا عن تحقيق أي إنجاز لنفسه مما يفقده الشعور بالقدرة التي تدفعه إلى التقدم في الحياة، ومواجهة المخاوف وضروريات الحياة العلمية، والقيام ببعض المهمات غير العادية.

الإطار النظري للبرنامج:

تعد الذاكرة مركز العمليات المعرفية ومحورها، كما أنها تؤثر علي أنشطتنا العقلية المعرفية كافة، فهي العملية العقلية المعرفية المسئولة عن حفظ المعلومات واسترجاعها عند

(*) ملحق (٥) البرنامج التدريبي

الحاجة إليها، ونظرا لأننا نعيش في عصر ثورة المعلومات، وأصبحنا نواجه في كل لحظة كميات هائلة من المعارف والمعلومات التي يجب على الإنسان أن يكون علي وعي بها، فكان لابد من البحث عن برامج وتدريبات فعالة تعمل على زيادة الكفاءة الذاتية للذاكرة وسعة استيعابها، وكفاءة عمليات الحفظ والاسترجاع لهذه المعلومات، وكذلك فعالية نظام معالجة المعلومات عند الإنسان، ومن هذه التدريبات المعرفية الفعالة تدريب ما وراء المعرفة.

ويقصد بتدريب ما وراء المعرفة ذلك التدريب الذي يهدف إلى تحسين أداء الذاكرة ويعمل على تعديل معرفة الطلاب عن وظائف الذاكرة واستراتيجياتها، وكذلك حثهم على التأمل والتفكير والتقييم النشط لأدائهم، وإعطائهم تعليمات عن كيفية استخدام الاستراتيجية بتلقائية، وكذلك تعليمات واضحة عن كيفية المراقبة والمراجعة (Cox ,1994 , 423).

ويقصد بتدريب ما وراء المعرفة مجموعة من الإجراءات تتمثل في تدريب الطلاب على ما وراء المعرفة، والمتعلقة بثلاثة تصنيفات تتمثل في (ما وراء الذاكرة – ما وراء الفهم – مراقبة الذاكرة) وذلك من خلال:

١- تدريب الطلاب على التفكير في مدى قدرتهم علي إنجاز مهام التذكر ومدى درجة الصعوبة التي يجدونها في هذه المهام (تطبيق المعرفة الذاتية للفرد في مهمة التذكر.)

٢- تدريب الطلاب على اختيار استراتيجية تذكر مناسبة لنوع المعلومات التي يقومون باستذكارها ودراستها (تطبيق لمعرفة الفرد باستراتيجيات التذكر.)

٣- تحديد متطلبات (مدخلات ومخرجات) مهمة التذكر (تطبيق للمعرفة بمهمة التذكر.) (إمام مصطفى سيد و صلاح الدين الشريف، ٢٠٠٠، ٤١-٤٢)

ويري "بريز وجارسيا Perez &Garcia ,2002 ,97)) أن تدريب ما وراء الذاكرة عبارة عن مجموعة من التدريبات والتعليمات والإجراءات التي تعمل على إكساب المتعلمين معرفة واضحة عن ما هي الذاكرة (المكون المعرفي لما وراء الذاكرة) وما الذي يمكن أن يفعلوه لتحسين أداء ذاكرتهم وتعليمهم استخدام الإستراتيجيات الخاصة المعينة للذاكرة مثل التسميع والتنظيم، والاستراتيجيات العامة مثل المراقبة وتوجيه الذات أثناء أداء مهام معينة، ومساعدتهم علي تعميم هذه الاستراتيجيات في المواقف المختلفة. وذلك من خلال:

١- مساعدة الطلاب علي تعريف وتصنيف مشكلات التذكر حتى يجدوا الاستراتيجية المناسبة لحلها بطريقة فعالة.

٢- تعليم الطلاب الأخذ في الاعتبار أن هناك استراتيجيات أجدى وأفضل من الأخرى في أداء مهمة تذكر معينة.

٣- تعليم الطلاب أساليب التقييم الذاتي وتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بالذاكرة.

٤- مساعدة الطلاب علي الربط بين المهام المدربة والمهام الأخرى من أجل التعميم.

ويشير (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٤) إلي أن هذه البرامج ينبغي أن تتضمن تعليمات وتلميحات عن العوامل التي تساعد في حفظ واسترجاع المعلومات ومحددات عمل الذاكرة وتفسيرات لكفاءة أو فعالية تنشيط الذاكرة والأسباب والأساليب التي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء التذكري والاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها، أو توظيفها توظيفا منتجا وفعالا في جميع الأنشطة.

كما قام (إمام مصطفي وصلاح الدين الشريف , ٢٠٠٠, ٤١ -٤٣) بإعداد برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في ضوء النموذج المتكامل لما وراء الذاكرة الذي قدمته "فان إيد Van Ede " (١٩٩٦) استهدف تدريب الطلاب علي عمليات ومهارات ما وراء الذاكرة (مثل الوعي والمراقبة والضبط والتوجيه) والمعرفة بمتغيرات تتعلق بالشخص Person ومتغيرات تتعلق بالمهمة Task ومتغيرات تتعلق بالاستراتيجية Strategy. وتكون هذا البرنامج من ثلاثة أقسام رئيسية، هي:

١- تشكيل إطار مرجعي.

٢- توسيع قاعدة المعرفة.

٣- المراجعة.

وكذلك قام (Perez &Garcia ,2002 ,97) ببناء برنامج لتنمية ما وراء الذاكرة مكون من أربعة مراحل رئيسية، هي:

١- **المقدمة:** ويتم فيها إخبار الأفراد بالبرنامج والهدف منه، وشرح الأعمال المطلوبة منهم وتعريفهم بالذاكرة ومهامها واستراتيجياتها.

٢- **مرحلة التدريب علي متغيرات ما وراء الذاكرة (المعرفي والتحكمي):** ويتم فيها تقديم مجموعة من التدريبات على متغير الشخص ومتغير الاستراتيجية ومتغير المهمة والوعي بالذاكرة ومراقبة الذات.

٣- **مرحلة التقييم الذاتي (التشخيص):** ويتم تدريب التلاميذ فيها علي العوامل التي تجعل مهمة التذكر سهلة والعوامل التي تجعلها صعبة، وهذه المرحلة يتم فيها تطبيق المعرفة بمهمة التذكر.

٤- **مرحلة التدريب على الاستراتيجيات المعرفية المعينة للذاكرة** مثل التنظيم والتسميع والوعي بأن مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة.

كما قام (ماجد محمد عيسى، ٢٠٠٤، ١٤٤) ببناء برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة لدي الأطفال يتكون من ثلاث جلسات رئيسية:

- **الجلسة الأولى:** كان الهدف منها تدريب الطفل علي العوامل التي تجعل مهمة التذكر أسهل أو أصعب، وذلك من خلال التدريب علي مجموعة من مهام الذاكرة مثل مهمة الأزواج المرتبطة في مقابل الأزواج غير المرتبطة، ومهمة الكلمات المادية فى مقابل الكلمات المعنوية.
- **الجلسة الثانية:** وكان الهدف منها تدريب الأطفال علي استراتيجيات التذكر واستخدامها في إنجاز المهام التذكرية باستخدام استراتيجيتين، هما استراتيجية التنظيم، واستراتيجية التصور البصري، وكذلك تدريب الأطفال علي كيفية مراقبة الذات، إضافة إلى إعطائهم تغذية راجعة عن الأداء.
- **الجلسة الثالثة:** وكان يتم تدريب الطفل فيها أيضا على مراقبة الذات والتغذية الراجعة لمعرفة فائدة الاستراتيجيات المتدرب عليها بالنسبة لأدائه التذكري. وكذلك التدريب علي متغير الحساسية (أن مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام تلك الاستراتيجية التي التدريب عليها).

ومن خلال ما سبق تحدد الباحثة الأبعاد الرئيسية للبرنامج التدريبي لما وراء المعرفة فيما يلي:

أولا: التدريب على ما وراء الذاكرة:

١- **الرضا عن الذاكرة:** ويعني قدرة الطالب على تحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته وعملياتها ومدى قدرته على إنجاز المهام التذكرية ودرجة الصعوبة التي يجدها

في إنجاز هذه المهام. ويعنى أيضا قدرة الطالب على تحديد أي المهام المقدمة إليه أصعب وأيهما أسهل. ولماذا؟

٢- **القدرة:** وتعني قدرة الذاكرة على القيام بوظائفها اليومية دون أخطاء.

٣- **الاستراتيجية:** ويعني معرفة التلميذ باستراتيجيات الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة.

ثانيا: التدريب على ما وراء الفهم:

وهي عمليات متابعة للمعرفة عن الفهم، ومعرفة كيف نفهم، وتشمل مراقبة الفهم فهم الأخطاء، واستخدام استراتيجيات بديلة في حالة الخطأ، ويضم سبعة مستويات، هي السعة، والاستراتيجية، والمهمة، والانجاز، والضبط، والقلق، والتنظيم.

- **القلق:** يقيس جوانب التوتر المرتبطة بأداء مهمات تتطلب نوع من الاستيعاب كتغير لون الوجه عند الطلب المفاجئ لقراءة مادة ما.
- **الإنجاز:** ويقيس أهمية مهارات الفهم الجيدة مثل الحكم علي الأفراد ذوي ملكات الفهم الجيدة.
- **التنظيم:** ويقيس هذا البعد طرق حل مشكلات فشل الفهم كتكرار القراءة
- **المهمة:** ويقيس هذا البعد معرفة العمليات الأساسية للفهم مثل صعوبة فهم النصوص المختصرة معرفة التلميذ بالعوامل التي تجعل مهمة التذكر سهلة والعوامل التي تجعلها صعبة، وتتمثل في التدريب علي المهام التالية:
  - الكلمات المرتبطة في مقابل الكلمات غير المرتبطة.
  - الكلمات المألوفة في مقابل الكلمات غير المألوفة.
  - الكلمات المحسوسة في مقابل الكلمات المجردة.
  - القوائم التي تتضمن كلمات قابلة للتصنيف في مقابل القوائم التي تتضمن كلمات غير قابلة للتصنيف.
  - القوائم الطويلة في مقابل القوائم القصيرة عندما يكون الوقت المتاح للحفظ قليلا.
  - سلاسل الأرقام المنتظمة في مقابل سلاسل الأرقام غير المنتظمة.
- **السعة:** ويقيس هذا البعد قدرات ما وراء الفهم، كإتقان فهم مقالة صحفية.

- **الاستراتيجية:** ويقيس هذا البعد استراتيجيات ما وراء الفهم التي يستخدمها الفرد، كالنظرة الخاطفة قبل القراءة، ويحدد الباحث استراتيجيات الذاكرة المناسبة لهذه المرحلة العمرية كما أشارت الدراسات فيما يلي:
  - **التسميع:** وتعني تكرار الطالب وترديده للمعلومات المعروضة عليه حتى يتمكن من حفظها في الذاكرة.
  - **التنظيم:** وتعني محاولة الربط بين المعلومات والمواد غير المنتظمة للحصول على معلومات منظمة وذات معنى يسهل حفظها وفهمها.
  - **التصور العقلي:** وتعني أن نبني ونتخيل صورة ذهنية أو عقلية للمفردات والمعلومات المقدمة إلينا والمطلوب حفظها وتذكرها.
  - **الكلمة المفتاحية:** وتعني أن نلخص ونرمز للمعلومات والمواد المراد حفظها وتذكرها بكلمات مألوفة لدينا تمثل مفتاحا أو عنوانا لها.
  - **الضبط:** ويقيس هذا البعد التحكم بمهارات القراءة مثل العمل الجاد يحسن استيعاب القراءة.

رابعا: التدريب علي مراقبة الذاكرة:

ويقصد به متابعة الفرد لنفسه وتقييمه لما حققه أثناء أداء مهمة تذكر معينة، وأن يستمر في ملاحظة تقدمه نحو الفهم والتذكر عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عنها " إلى أي حد تعرف هذه المادة؟".

خامسًا: التغذية الراجعة:

وهي مجموعة المعلومات التي يحصل عليها المفحوص بناءً علي أدائه، والتي تهدف إلى إخباره بالتقدم الذي يحققه إذا كان أداؤه صحيحا ولماذا ؟ أو نواحي الخطأ حتى يعمل على تعديلها وتصحيحها.

وهذا البعد لا يخصص له جلسة تدريبية منفصلة ؛ حيث يكون عنصرا أساسيا ومشتركا في جميع الجلسات التدريبية مع جميع الأبعاد، بهدف إما التعزيز إذا كان الأداء صحيح أو التعديل إذا كان الأداء به أخطاء، وبالتالي فالتغذية الراجعة تعمل علي تشجيع المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو الأداء.

وترى الباحثة أنه يجب أن يدرك الطالب أهمية هذه الأبعاد في تحسين معرفته ووعيه وإدراكه وأدائه المرتبط بذاكرته وعملياتها واستراتيجياتها بصورة متكاملة، أي ليست منفصلة عن بعضها البعض ويعرف أنه أثناء أداء مهمة تذكر واحدة يستخدم أكثر من بعد من هذه الأبعاد، ولذلك يجب أن تكون هناك جلسة مجمعة تتكامل فيها معظم المتغيرات التي تم التدريب عليها للإتمام والتكامل بينها حيث يقوم الطالب بتطبيق معرفته السابقة بهذه المتغيرات، وتقوم الباحثة بدور التوجيه والإرشاد وتقييم الأداء وتعديل الأخطاء إن وجدت، وإكمال أوجه النقص التي مازالت موجودة وتقديم التغذية الراجعة. وهذا من أهم ما أوصت به دراسة (Perez & Garcia,2002).

أهداف البرنامج التدريبي:

أ) الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال التدريب على عناصر ما وراء المعرفة وفقا لنموذج (Osborne 1998) المتمثلة في:

١- **ما وراء الذاكرة:** هي وعي الفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهمات ومتطلبات معالجتها واختيار ما يناسبها من إستراتيجيات تذكر، ويضم الأبعاد الآتية:

- **الرضا عن الذاكرة:** ويعنى قدرة التلميذ على تحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته وعملياتها، ومدى قدرته على إنجاز المهام التذكيرية ودرجة الصعوبة التي يجدها في إنجاز هذه المهام.
- **القدرة:** وتعني قدرة الذاكرة على القيام بوظائفها اليومية دون أخطاء.
- **الاستراتيجية:** ويعني معرفة المتعلم باستراتيجيات الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة.

٢- **ما وراء الفهم:** وهي عمليات متابعة للمعرفة عن الفهم ومعرفة كيف نفهم وتشمل مراقبة الفهم فهم الأخطاء، واستخدام استراتيجيات بديلة في حالة الخطأ، ويضم سبعة مستويات، هي السعة، والاستراتيجية، والمهمة، والانجاز، والضبط، والقلق، والتنظيم، ومراقبة الذاكرة.

٣- **مراقبة الذاكرة:** ويقصد به متابعة الفرد لنفسه وتقييمه لما حققه أثناء أداء مهمة تذكر معينة، وأن يستمر في ملاحظة تقدمه نحو الفهم والتذكر عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عنها.

ب) الأهداف الفرعية للبرنامج:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الباحثة وعلى بعضهم البعض.
- أن يسود جو من الألفة والثقة والود والتفاهم بين الباحثة والطلاب أفراد عينة الدراسة.
- أن يكتسب الطلاب فكرة عن البرنامج والهدف منه.
- أن يدرك الطلاب أهمية المشاركة في جلسات البرنامج والاستمرار فيه.
- أن يعرف الطلاب مواعيد الجلسات ومكان انعقادها.
- أن يعرف الطلاب القواعد المنظمة التي يتم الاتفاق عليها لإدارة الجلسات، والأدوار المنوطة بهم وواجباتهم.
- إجراء تطبيق القياس القبلي الخاص بما وراء المعرفة – الكفاءة الذاتية للذاكرة.
- أن يذكر الطالب مفهوم ما وراء المعرفة.
- أن يستنتج الطالب أهمية ما وراء المعرفة في حياته اليومية والأكاديمية.
- أن يفهم الطالب أبعاد ما وراء المعرفة.
- أن يذكر الطالب مفهوم الرضا عن الذاكرة.
- أن يقيس الطالب قوة ذاكرته ومدي رضاه عنها.
- أن يحدد الطالب نقاط القوة والضعف في الذاكرة.
- أن يستطيع الطالب تحويل نقاط الضعف إلي نقاط قوة.
- أن يتدرب الطالب علي الثقة في ذاكرته.
- أن يستعرض الطالب بعض قدرات الذاكرة التي يمتلكها.
- أن يتدرب الطالب علي عدم القلق والخوف أثناء التذكر.
- أن يستنتج الطالب مفهوم قدرة الذاكرة.
- أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه ويقيم مدي قدرته علي تذكرها.
- أن يحدد الطالب الاسباب التي تحد وتعيق من قدرتنا علي التذكر.
- أن يتذكر الطالب مجموعه من الأشكال والصور المعروضة عليه.
- أن يقيم الطالب مدي قدرته علي تذكر الأشياء المألوفة.
- أن يتدرب الطالب علي تنمية قدرة الذاكرة لديه.

- أن يذكر الطالب مفهوم استراتيجية الذاكرة.
- أن يطبق الطالب استراتيجيات الذاكرة أثناء الحفظ والتذكر.
- أن يعرف الطالب الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعده علي تذكر الكلمات والمعلومات بسهولة.
- أن يعرف الطالب كيفية استخدام استراتيجية تذكر معينة في إنجاز مهمة تذكر معينة.
- أن يعرف الطالب من خلال التغذية الراجعة أهمية الاستراتيجيات المتدرب عليها بالنسبة لذاكرته.
- أن يتعرف الطلاب علي استراتيجية التنظيم.
- أن يستنتج الطلاب صفات وخصائص المعلومات المناسب حفظها وتذكرها باستخدام إستراتيجية التنظيم بسهولة.
- أن يدرك الطلاب أن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة دون غيرها.
- أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه.
- أن يتمكن الطالب من تحديد سعة الفهم لديه.
- أن يتعرف الطلاب علي استراتيجيات ما وراء الفهم
- أن يطبق الطالب استراتيجيات ما وراء الفهم أثناء الحفظ والتذكر.
- أن يتعرف الطلاب على مفهوم مراقبة الذاكرة.
- أن يتدرب الطلاب على كيفية استخدام مراقبة الذاكرة أثناء أداء مهمة التذكر.
- أن يتعرف الطلاب على أهمية مراقبة الذاكرة في إنجاز مهمة التذكر من خلال التغذية الراجعة المقدمة.
- أن يتدرب الطالب علي مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.
- أن يذكر الطلاب مدي استفادتهم من البرنامج (إيجابيات وسلبيات).
- مراجعة وتلخيص ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج السابقة.
- تطبيق أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية تطبيقاً بعديا.

أهمية البرنامج:

- مساعدة طلاب الجامعة في التدريب علي الشعور بالرضا عن الذ كرة.
- مساعدة طلاب الجامعة في التدريب علي قدرة الذاكرة.
- تمكين الطلاب من استخدام استراتيجيات الذاكرة المختلفة أثناء التذكر.

- تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة للطلاب، والتي من خلالها يمكن تقديم المساعدة لمشكلة صعوبة الحفظ والتذكر.

مصادر اشتقاق البرنامج التدريبي:

اقتضت طبيعة هذا البرنامج عند إعداده وبنائه الاعتماد علي بعض المصادر التي قامت الباحثة من خلالها باشتقاق البرنامج، والتي تتمثل فيما يلي:

١- الإطار النظري للدراسة الذي يلقي الضوء على كل من ما وراء المعرفة ومكوناتها والكفاءة الذاتية للذاكرة، والذي يشير إلى أن ما وراء المعرفة تؤدي دورا مهما في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

٢- الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت " تدريب ما وراء المعرفة " أو أحد جوانبها "الرضا عن الذاكرة "، "القدرة"، "الاستراتيجية"، ما وراء الفهم"، " مراقبة الذاكرة مثل دراسة كل من (Van Ede,1996; Cox,1994؛ إمام مصطفى سيد، صلاح الدين الشريف، ٢٠٠٠؛ Perez & Garcia,2002؛ ماجد محمد عيسى ٢٠٠٤؛ محمد حسن معابرة، ٢٠١٢؛ سلامة المحسن، ٢٠١٠؛ إحسان نصر هنداوي، ٢٠١٩؛ حسني زكريا النجار، ٢٠٠٧).

٣- الاطلاع على النماذج المفسرة لما وراء المعرفة ودراستها وفحصها للوقوف على العناصر المهمة الواجب توافرها في البرنامج، حتى يصبح برنامجا تدريبيا متكاملا لما وراء المعرفة.

٤- صياغة الجلسات التدريبية للبرنامج ومحتواها في ضوء الأبعاد الرئيسة التي تم تحديدها للبرنامج.

المسلمات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي:

هناك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج تشمل ما يلي:

- لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوي دراسي محدد، وإنما يكون التدريب قائما علي جلسات وأنشطة تشمل الصور والأشكال وتركيب البازل وقصص.
- نظرا لأن البرنامج الحالي ينصب على ما وراء المعرفة وأبعادها، فوجب أن يقدم البرنامج في شكل أنشطة تتضمن صورا وكلمات وقصصا وأرقاما تستخدم كوسائل معينة ومساعدة في تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة.

- عند عرض المثيرات على الطلاب يجب مراعاة التركيز على نوع المثيرات المقدمة سواء كانت بصرية أو سمعية، وكذلك طريقة العرض والوقت اللازم لعرض المثيرات والأدوات المستخدمة لذلك، وطريقة التعامل مع الطلاب.
- يتم تعزيز استجابات الطلاب الصحيحة، وذلك من خلال استخدام التشجيع المستمر والمكافآت المادية والرمزية، حتي تضمن الباحثة استمرار الطلاب في جلسات البرنامج وعدم انقطاعهم عنه.
- يقوم البرنامج الحالي على المشاركة والتفاعل بين الباحثة والطلاب.
- تتدرج أنشطة البرنامج المختلفة من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلي الصعب، حتي يصل الطالب إلى محك الإتقان، وإذا فشل الطالب في الوصول للإتقان يعاد تدريبه مرة أخرى.
- يطبق هذا البرنامج في الدراسة الحالية على عينة الدراسة من طلاب الفرقة الربعة بكلية التربية جامعة بنها.

قواعد أساسية في البرنامج:

- جميع التدريبات في الجلسات تتدرج من السهل إلى الصعب.
- في حال وجد الطالب صعوبة في فهم التعليمات بعد تكرارها أكثر من ثلاث مرات في الجلسات الجماعية، أو كان لديه ضعف شديد في فهم المهارة، يتم تحوليه إلي جلسة إضافية بعد انتهاء الجلسة الجماعية.
- **التعزيز:** يقدم التعزيز بشكل متواصل في الاستجابات الأولي وبشكل متقطع في الاستجابات اللاحقة، كما يتم التنويع بين التعزيز اللفظي والمعنوي.
- **الجائزة اليومية:** تخصص الباحثة جائزة يومية ذات قيمة في نهاية كل جلسة تمنح للطالب صاحب الأداء الجيد والملتزم بقوانين الصف.
- **الانتقال إلى بطاقة أخرى:** لا تبدأ الباحثة بفقرة جديدة أو عرض بطاقة تالية قبل التأكد من أن جميع الطلاب قد قاموا بتطبيق المهمة السابقة بنجاح، وفي حال وجود طالب لم يقم بتنفيذ المهمة نتيجة عدم فهمه للتعليمات، تقوم الباحثة بتقديم جلسة فردية له بعد انتهاء الجلسة الجماعية.

- **قوانين حجرة الدراسة:** تخصص الباحثة لوحة مكتوبا عليها مجموعة من القوانين التي يجب على الطالب أن يتبعها أثناء الجلسات، وتتضمن هذه القوانين ما يلي:

١- أن يكون لدى كل مشارك الرغبة في الحضور، والحرص على الاستفادة من جلسات البرنامج.

٢- الالتزام بالحضور في المواعيد المحددة لجلسات البرنامج.

٣- حرية إبداء الرأي واحترام آراء الغير، وعدم السخرية من أي رأي أو وجهة نظر.

٤- الإصغاء الجيد، وأداء الأدوار المكلف بها كل عضو من أعضاء المجموعة.

٥- الالتزام بآداب الحوار، وعدم مقاطعة الآخرين أثناء الحديث.

٦- أن تكون العلاقات بين الطلاب مبنية على الود والتعاون، والمشاركة الإيجابية، والالتزام.

٧- الالتزام بالسرية التامة، وتأكيد أن ما يقال من معلومات وأفكار أثناء الجلسات لا يتم طرحه خارج إطار الجلسة، وخاصة المعلومات الشخصية.

٨- الالتزام بالهدوء، والمحافظة على نظافة مكان الجلسة.

أسس بناء البرنامج التدريبي:

بعد الاطلاع علي التراث النظري حول مفهوم ما وراء المعرفة وأبعادها وطبيعة الكفاءة الذاتية للذاكرة، ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية مكونات الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال التدريب علي ما وراء المعرفة أو أحد أبعادها، قامت الباحثة باستخلاص عدد من الأسس استندت إليها في بناء البرنامج التدريبي للدراسة الحالية، تتمثل فيما يلي:

١- أصبح الاهتمام التربوي بتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة في العصر الحالي أمرا ضروريا.

٢- تعد تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة هدفا تربويا يمكن تحقيقه في المراحل العمرية المختلفة.

٣- تأكيد العديد من الدراسات والبحوث السابقة أن ما وراء المعرفة بأبعادها المتمثلة في (ما وراء الذاكرة- ما وراء الفهم- مراقبة الذاكرة) تلعب دورا مهما في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة.

٤- تأكيد الدراسات والبحوث السابقة إمكانية تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال العديد من التدريبات والأنشطة والاستراتيجيات.

٥- أن ما وراء المعرفة وجوانبها قابلة للنمو والتحسين خلال المرحلة العمرية التي سيطبق عليها البرنامج.

٦- أن أسلوب مراقبة الذات يدفع المتعلم إلي تتبع موضعه وتقييم أدائه أثناء مهمة الذاكرة، بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائما أو غير ملائم.

مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج المقترح من ثلاث وحدات تضم (٢٠) جلسة تختص كل وحدة منها بالتدريب على بعد من أبعاد ما وراء المعرفة وفقا لنموذج Osborne(1998) كما يلي جلستان تمهيديتان للبرنامج والهدف منه.

- **الوحدة الأولى:** التدريب على ما وراء الذاكرة، وتضم تسع جلسات (٣-١١).
- **الوحدة الثانية:** التدريب على ما وراء الفهم، وتضم أربع جلسات (١٢-١٥).
- **الوحدة الثالثة:** التدريب على مراقبة الذاكرة، وتضم أربع جلسات (١٦-١٩).
- **جلسة ختامية.**

الفنيات والأساليب المستخدمة في أنشطة البرنامج:

١- المحاضرة:

وهي عبارة عن تقديم محتوى لفظي منظم، يتضمن معلومات عن البرنامج، والهدف منه، والمفاهيم التي يحتويها، معززاً باستخدام وسائل بصرية.

٢- الحوار والمناقشة:

وهو تواصل لفظي وتفاعل إيجابي بين الباحثة وأعضاء المجموعة التجريبية، أو بين الطلاب أنفسهم؛ بهدف الفهم وتبادل الآراء، والتعبير عن المشاعر والأفكار، وتساعد هذه الاستراتيجية على تنمية الثقة بالنفس لدى المشاركين بالبرنامج.

٣- النشاط القصصي:

وذلك من خلال عرض قصصي، سواء كان مقروءا أو مسموعاً أو مشاهدا، له محتوى تربوي وسلوكي، يهدف إلى مخاطبة عقل ووجدان الطالب، وتنمية قيمه واتجاهاته الاجتماعية والأخلاقية، وإكسابه العديد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

٤- النمذجة:

يعد أسلوب التعلم بالنموذج (التعلم بالتقليد) ذا أهمية كبيرة في التعلم الأخلاقي، وذلك من خلال عرض سلوك معين من خلال مقطع فيديو أو عرض موقف مصور كنموذج للسلوك المراد التدريب عليه، أو من خلال عرض السير الذاتية التي تبرز فيها القدوة الحسنة كنماذج إيجابية يحتذى بها.

٥- التعزيز الإيجابي:

حيث تقوم الباحثة بتعزيز وتدعيم الاستجابات الصحيحة، وذلك من خلال التنوع في استخدام أساليب التعزيز.

٦- استراتيجية التعلم التعاوني:

تهدف إلى تدريب الطلاب على العمل في مجموعات مع بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأفكار والآراء والمعلومات التي تساعدهم على إنجاز مهمة ما، وذلك في تفاعل إيجابي متبادل، يشعر فيه كل فرد بمسئولية معاونة الآخرين، ومساعدتهم حتى تصل المجموعة إلى إنجاز الهدف المطلوب.

- **مجال تطبيق البرنامج:** يستهدف البرنامج الحالي طلاب كلية التربية جامعة بنها التعليم الأساسي.
- **مدة البرنامج التدريبي:** يتكون البرنامج التدريبي من ٢٠ جلسة تدريبية بواقع ٣جلسات كل أسبوع لمدة سبعة أسابيع، وزمن تطبيق كل جلسة (٩٠) دقيقة بفاصل زمني، ماعدا الجلستين التمهيدية والختامية فمدة كل منهما (٦٠) دقيقة.

مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي:

١-مرحلة التمهيد:

وهي مرحلة التمهيد والتعاون، وتكوين علاقة قائمة على الود والألفة بين الباحثة وأفراد العينة، وتقديم الإطار العام للبرنامج، وشرح أهدافه ومحتوياته، والاتفاق على مواعيد الجلسات وميثاق الحضور.

٢- مرحلة تنفيذ البرنامج:

وفيها يتم تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف اللازمة للبرنامج، وتدريب الطلاب على الاستراتيجيات المختلفة لما وراء المعرفة، من خلال عدد من الجلسات باستخدام فنيات وأدوات متعددة ومختلفة لجذب انتباههم، وضمان بقاء أفراد العينة ملتزمين بحضور جلسات البرنامج.

٣-مرحلة الانتهاء من البرنامج:

وهي المرحلة الختامية ويتم فيها بلورة وتلخيص ما تم خلال الجلسات، ومعرفة ما تم تحقيقه والتأكد من اكتسابهم مهارات جديدة يمكنهم الاستفادة منها في حياتهم اليومية، وتطبيق القياس البعدي، وتقديم الهدايا بمناسبة انتهاء البرنامج، وشكر أفراد العينة على حسن تعاونهم مع الباحثة.

صدق البرنامج التدريبي:

بعد إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك لتقييم البرنامج التدريبي والحكم على مدى صلاحيته لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة، وللتأكد من مدى وفاء البرنامج بالهدف المنشود منه، ومدى مناسبة الأنشطة والتدريبات للمرحلة العمرية المستهدفة، وللأهداف المراد تحقيقها، وكان أبرز ما جاء في نتائج التحكيم على البرنامج في صورته الأولية ما يلي:

١- أظهرت نتائج التحكيم قبول السادة المحكمين للبرنامج، واعتباره ملائماً من حيث المحتوى النظري.

٢- اتفقت آراء السادة المحكمين حول ملاءمة الأهداف الخاصة بكل جلسة والفنيات المستخدمة.

٣- اقترح بعض السادة المحكمين حذف إحدى القصص من إحدى جلسات البرنامج لعدم مناسبتها للمرحلة العمرية، واستبدالها بقصة أخرى مناسبة لسن العينة، وقد قامت الباحثة باستبدال هذه القصة.

٤- أكد العديد من السادة المحكمين ضرورة الالتزام بكتابة الجلسة، بحيث تتضمن العنوان، والأهداف، والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، والإجراءات المتبعة في الجلسة، والتقويم، وقد التزمت الباحثة بذلك في جميع الجلسات.

المدة الزمنية للبرنامج:

استغرقت فترة تطبيق أنشطة البرنامج حوالي (٣٤) ساعة، موزعه على (٢٠) جلسة في الفترة ما بين (٢٠٢٢/١٠/٩) وحتى (٢٠٢٢/١٢/٦).

تقويم البرنامج:

نظرا لأهمية التقويم في تخطيط وتنفيذ وتعديل البرنامج، وفي تحقيق الأهداف المنشودة، وحتى تستثمر الجهود المبذولة في الدراسة ويستفيد منها المختصون والعاملون في الميدان لابد من تقويم العمل بحيث يتم تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وذلك من خلال استخدام عدة أنواع من التقويم. وقد استخدمت الدراسة الحالية ٣ أنواع من التقويم، هي:

التقويم المبدئي أو القبلي:

والذي يتم قبل تطبيق البرنامج من خلال تطبيق مقياس ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

التقويم البنائي أو التكويني:

وهو التقويم المستمر للمجموعة التجريبية كل جلسة، والذي يتم أثناء الجلسات التدريبية، وذلك بهدف تحديد مدى تحقيق الطلاب للأهداف.

التقويم النهائي:

ويكون بعد الانتهاء من البرنامج بشكل عام، ويتم عن طريق تطبيق المقاييس البعدية مع الطلاب، وذلك لمعرفة مدي فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين ما وراء المعرفة وكذلك تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة، وذلك من خلال مقارنة أدائهم على المقياسين قبل تنفيذ البرنامج.

محك الإتقان:

يعتبر الهدف العام للجلسة قد تحقق إذا حصل الطالب علي نسبة إتقان ٨٠% وفي حال لم تتحقق نسبة الإتقان، يعاد تدريبه علي هذا النشاط من جديد حتي يصل الطالب إلى محك الإتقان.

جـــــدول (١١)

خطـة العمـل بجلسـات البرنامـج التدريبـي

م	عنوان الجلسة	أهـــداف الجلســـة	الـــزمـــن
١	التهيئـــــة والتعارف	١- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الباحثة وعلى بعضهم البعض. ٢- أن يسود جو من الألفة والثقة والود والتفاهم بين الباحثة والطلاب أفراد عينة الدراسة. ٣- أن يدرك الطالب أهمية المشاركة في جلسات البرنامج والاستمرار فيه. ٤- أن يعرف الطالب مواعيد الجلسات ومكان انعقادها. ٥- أن يعرف الطلاب القواعد المنظمة التي يتم الاتفاق عليها لإدارة الجلسات، والأدوار المنوطة بهم وواجباتهم. ٦-إجراء تطبيق القياس القبلي الخاص بما وراء المعرفة – الكفاءة الذاتية للذاكرة.	٦٠ دقيقة
٢	مفهـوم مـا وراء المعرفة وأبعادها	١- أن يذكر الطالب مفهوم ما وراء المعرفة. ٢-أن يستنتج الطالب أهمية ما وراء المعرفة في حياته اليومية والأكاديمية ٣-أن يفهم الطالب أبعاد ما وراء المعرفة	فترة أولي: ٤٥ دقيقة فترة ثانية ٤٥ دقيقة
٣	أعـرف ذاكرتـي جيدا	١- أن يذكر الطالب مفهوم الرضا عن الذاكرة ٢-أن يقيس الطالب قوة ذاكرته ومدى رضاه عنها ٣-أن يحدد الطالب نقاط القوة والضعف في الذاكرة ٤-أن يستطيع الطالب تحويل نقاط الضعف في ذاكرته إلى نقاط قوة	فترة أولي: ٤٥ دقيقة فترة ثانية ٤٥ دقيقة
٤	الرضـــا عـــن الذاكرة	١- أن يتدرب الطالب على الثقة في ذاكرته ٢-أن يستعرض الطالب بعض قدرات الذاكرة التي يمتلكها ٣-أن يتدرب الطالب على عدم القلق والخوف أثناء التذكر	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٥	التـدريب علـى تنميـة قـدرة الذاكرة	١-أن يستنتج الطالب مفهوم قدرة الذاكرة ٢-أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه ويقيم مدى قدرته على تذكرها ٣-أن يحدد الطالب الأسباب التي تحد وتعوق من قدرتنا على التذكر	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٦	التـدريب علـى تنميـة قـدرة الذاكرة	١-أن يتذكر الطالب مجموعه من الأشكال والصور المعروضة عليه ٢-أن يقيم الطالب مدي قدرته علي تذكر الأشياء المألوفة	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٧	التـدريب علـى تنميـة قـدرة الذاكرة	١- أن يتدرب الطالب على تنمية قدرة الذاكرة لديه	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٨	اســـتراتيجيات الـــــذاكرة الخارجية	١- أن يذكر الطالب مفهوم استراتيجية الذاكرة ٢-أن يطبق الطالب استراتيجيات الذاكرة أثناء الحفظ والتذكر	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٩	التـدريب علـى اســـتراتيجيات الـــــذاكرة الخارجية.	١- أن يعرف الطالب الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعده علي تذكر الكلمات والمعلومات بسهولة. ٢-أن يعـرف الطالـب كيفيـة اسـتخدام اسـتراتيجية تـذكر معينـة في إنجـاز مهمـة تذكر معينة. ٣-أن يعرف الطالب من خلال التغذية الراجعة أهمية الاستراتيجيات المتدرب عليها بالنسبة لذاكرته.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة

م	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الزمن
١٠	التدريب على استراتيجيات الذاكرة الداخلية	١- أن يتعرف الطلاب علي استراتيجية التنظيم ٢-أن يستنتج الطلاب صفات وخصائص المعلومات المناسب حفظها وتذكرها باستخدام استراتيجية التنظيم بسهولة. ٣-أن يدرك الطلاب أن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة دون غيرها.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١١	التدريب على استراتيجيات الذاكرة الداخلية	١- أن يعرف الطالب الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعده على تذكر الكلمات والمعلومات بسهولة. ٢-أن يعرف الطالب كيفية استخدام استراتيجية تذكر معينة في إنجاز مهمة تذكر معينة. ٣-أن يعرف الطالب من خلال التغذية الراجعة أهمية الاستراتيجيات المتدرب عليها بالنسبة لذاكرته.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٢	التدريب على مهمة ما وراء الفهم	١- أن يستطيع الطالب الحكم علي درجة سهولة أو صعوبة المهام المقدمة إليه. ٢-أن يتعرف الطالب على العوامل والأسباب التي تجعل مهمة تذكر معينة أسهل من غيرها. ٣-أن يستطيع الحكم علي مدي صحة إجابته في المهام المختلفة من خلاله إمداده بتغذية راجعة عن أدائه.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٣	التدريب علي سعة ما وراء الفهم	١- أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه. ٢- أن يتمكن الطالب من تحديد سعة الفهم لديه.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٤	استراتيجية ما وراء الفهم	١- أن يتعرف الطلاب على استراتيجيات ما وراء الفهم. ٢- أن يطبق الطالب استراتيجيات ما وراء الفهم أثناء الحفظ والتذكر.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٥	التدريب على ما وراء الفهم	أن يتحسن ما وراء الفهم لدي الطلاب من خلال تطبيق الاستراتيجيات المختلفة لما وراء الفهم.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٦	التدريب على مراقبة الذاكرة	١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم مراقبة الذاكرة. ٢- أن يتدرب الطلاب على كيفية استخدام مراقبة الذاكرة أثناء أداء مهمة التذكر. ٣- أن يتعرف الطلاب على أهمية مراقبة الذاكرة في إنجاز مهمة التذكر من خلال التغذية الراجعة المقدمة.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٧	التدريب على مراقبة الذاكرة	١- أن يتدرب الطالب علي مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٨	التدريب على مراقبة الذاكرة	١- أن يتدرب الطالب على مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
١٩	التدريب علي مراقبة الذاكرة	١- أن يتدرب الطالب علي مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.	فترة أولي :٤٥ دقيقة فترة ثانية :٤٥ دقيقة
٢٠	إنهاء البرنامج	١- أن يذكر الطلاب مدى استفادتهم من البرنامج (إيجابيات وسلبيات). ٢- مراجعة وتلخيص ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج السابقة. ٣- تطبيق أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية تطبيقاً بعديا.	٦٠ دقيقة

رابعا: إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

١- تم تطبيق أدوات الدراسة على طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية –جامعة بنها المتمثلة في مقياس ما وراء المعرفة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٨٦) طالبا وطالبة، ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٤٣) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢١) للتحقق من صدقهما وثباتهما.

٢- تم إعداد البرنامج التدريبي للدراسة في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، والذي يتكون من (٢٠) جلسة تدريبية، وتم تحديد أهداف كل جلسة والأنشطة التدريبية التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف.

٣- تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية والتي بلغ عددها (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة أساسي شعبة (لغة عربية –دراسات اجتماعية–علوم – علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٢) تطبيقا قبليا.

٤- تم ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة علي مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة ترتيبا تنازليا.

٥- تم حساب الإرباعيات لدرجات الطلاب على مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة واختيار الطلاب والطالبات الذين تقع درجاتهم تحت قيمة الإرباعي الأدنى في كل مقياس.

٦- تم اعتبار أن أقل ٢٧% في درجات ما وراء المعرفة يمثلون المنخفضين في ما وراء المعرفة، والذين بلغ عددهم (١٢٨) طالبا وطالبة.

٧- تم اختيار الطلاب الذين تقع درجاتهم تحت قيم الإرباعي الأدنى في المقياسين ليمثلوا المنخفضين في ما وراء المعرفة والمنخفضين في الكفاءة الذاتية للذاكرة وكان عددهم (٥٤).

٨- تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية يمثلها (٢٧) طالبا، و(٢٧) طالبا يمثلوا المجموعة الضابطة.

٩- تم التحقق من التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة، والجدول (١٢) يوضح التجانس بين المجموعتين في القياس القبلي.

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	ن	م	ع	ن		
ما وراء الذاكرة	٦٠,٩٦٣	١٢,٩٧١	٢٧	٥٩,٤٠٧	١٠,٩٦٢	٢٧	,٤٧٦	غير دالة
ما وراء الفهم	٥٣,١٨٥	٦,٢٥٧	٢٧	٥٥,٩٢٥	٦,١٢٠	٢٧	١,٦٢٧	غير دالة
مراقبة الذاكرة	٣٥,٦٦٦	٥,٨١١	٢٧	٣٨,٠٠٠	٦,٢٦٩	٢٧	١,٤١٨	غير دالة
الدرجة الكلية لما وراء المعرفة	١٤٩,٨١٤	١٢,٠٨٣١	٢٧	١٥٣,٣٣٣	١٠,٥٨٣	٢٧	١,١٣٨	غير دالة
مستوى المشتريات	٢,٩٦٣	١,١٢٥٩	٢٧	٢,٦٦٦	١,٠٧٤١	٢٧	,٩٨٩	غير دالة
قوة المشتريات	٢٢,٠٧٤	١١,٦٥٥	٢٧	١٩,٦٢٩	٩,٩١٩	٢٧	,٨٣٠	غير دالة
مستوى الصور	١,٥٥٥	,٨٤٧٣	٢٧	١,٩٦٣	,٩٧٩٨	٢٧	١,٦٣٤	غير دالة
قوة الصور	١٧,٩٦٣	١٢,١١٠	٢٧	١٩,٦٢٩	١٠,٨٩٨	٢٧	,٥٣٢	غير دالة
مستوى الأشياء	٢,٤٤٤	١,٣١٠	٢٧	٢,٨١٤	١,٣٥٩	٢٧	١,٠١٩	غير دالة
قوة الأشياء	١٧,٩٦٣	١٢,١١٠٠	٢٧	١٩,٦٢٩	١٠,٨٩٨	٢٧	,٥٣٢	غير دالة
مستوى الرموز	٢,٦٦٦	١,٤٦٧	٢٧	٢,٧٧٧	١,١٢٠	٢٧	,٣١٣	غير دالة
قوة الرموز	١٠,٣٧٠	٥,٧٥٨	٢٧	١٣,١١١	٦,٨٤٦	٢٧	١,٥٩٢	غير دالة
مستوى الأرقام	٢,٦٦٦	١,٤٦٧	٢٧	٢,٧٧٧	١,١٢٠	٢٧	,٣١٣	غير دالة
قوة الأرقام	١٨,٦٢٩	١٢,٨٣٣	٢٧	١٩,٥٥٥	٧,٧٩٢	٢٧	,٣٢٠	غير دالة
مستوى التواريخ	٢,٤٠٧	١,١٨٥	٢٧	٢,١١١	,٩٧٤	٢٧	١,٠٠٤	غير دالة
قوة التواريخ	١٧,٨٨٨	١٠,٥٩١	٢٧	١٥,٥١٨	٨,٢٧٥	٢٧	,٩١٦	غير دالة
الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٤,٩٦٣	٣,٠٩٤	٢٧	١٤,٨١٤	٣,١٨٦	٢٧	,١٧٣	غير دالة
الدرجة الكلية لقوة الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٠٨,٧٧٧	٣٣,٤٨٦	٢٧	١٠٥,٥٥٥	٢٤,١٨٠	٢٧	,٤٠٥	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) غير دالة في كل من أبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية وأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة والدرجة الكلية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في كلا المتغيرين، مما يشير إلي تجانس المجموعتين.

١٠- خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج في معمل علم النفس التربوي، لتوافر جهاز عرض بيانات وشاشة عرض لتقديم محتوي البرنامج من خلالهما.

١١- تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة تطبيقا بعديا علي مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي.

١٢- تم معالجة البيانات، وللتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة التجريبية للعينتين المرتبطتين للكشف عن الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

مقدمة.

أولا : الوصف الإحصائي لمجموعتي الدراسة.

ثانيا : نتائج فروض الدراسة ومناقشتها.

ثالثا : التوصيات والبحوث المقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

تمهيـــد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض الوصف الإحصائى لمجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة، يليه عرض لفروض الدراسة واختبار صحتها، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والبحوث، ومحتوى البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى عرض لبعض التوصيات التربوية والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

أولا: الوصـف الإحصائـي لمجموعتـي الدراســة:

جـــدول (١٣) المؤشرات الإحصائية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياسين (القبلي / البعدي) لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة والدرجة الكلية لها

الأبعـــاد	المجموعـــة التجريبيـــة				المجموعـــة الضابطـــة			
	القيـاس القبلـي ن = ٢٧		القيـاس البعـدي ن = ٢٧		القيـاس القبلـي ن = ٢٧		القيـاس البعـدي ن = ٢٧	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مستوى المشتريات	٢,٩٦٣٠	١,١٢٥٩٧	٤,٣٧٠٤	,٦٨٧٧٠	٢,٦٦٦٧	١,٠٧٤١٧	٢,٨٥١٩	١,٠٦٣٥١
قوة المشتريات	٢٢,٠٧٤١	١١,٦٥٥٠٦	٣٤,٠٠٠	٨,٠٥٧٤٩	١٩,٦٢٩٦	٩,٩١٩٤٨	٢١,٢٥٩٣	٩,٣٥٠٤١
مستوى الصور	٢,٩٢٥٩	,٨٢٨٦٢	٤,٥٥٥٦	,٦٤٠٥١	١,٩٦٣٠	,٩٧٩٨٥	٢,٨٨٨٩	,٩٧٤٠٢
قوة الصور	٢١,٨٥١٩	٨,٦٥٤٥٠	٣٥,١٤٨١	٦,٣٢٢٧٥	١٩,٦٢٩٦	١٠,٨٩٨٦	٢٠,٦٦٦٧	٨,٣١١٢٥
مستوى الأشياء	٢,٤٤٤٤	١,٣١٠٧١	٤,٣٧٠٤	,٧٩١٦٩	٢,٨١٤٨	١,٣٥٩٧٨	٢,٨١٤٨	١,٠٧٥٥٠
قوة الأشياء	١٧,٩٦٣٠	١٢,١١٠١	٣٤,٠٧٤١	٨,٣٢٤٧٨	١٩,٦٢٩٦	١٠,٨٩٨٦	١٩,١٤٨١	٨,١٣٢١٠
مستوى الرموز	١,٥٥٥٦	,٨٤٧٣٢	٤,١٨٥٢	١,٠٠١٤٢	٢,٧٧٧٨	١,١٢٠٩٠	٢,٣٣٣٣	,٧٨٤٤٦
قوة الرموز	١٠,٣٧٠٤	٥,٧٥٨٩٣	٣١,٦٦٦٧	٩,٣١٩١٣	١٣,١١١١	٦,٨٤٦٣٠	١٥,٨١٤٨	٥,٧٩١٤٩
مستوى الأرقام	٢,٦٦٦٧	١,٤٦٧٦٠	٤,٦٦٦٧	,٥٥٤٧٠	٢,٧٧٧٨	١,١٢٠٩٠	٣,٢٥٩٣	,٩٤٤٣
قوة الأرقام	١٨,٦٢٩٦	١٢,٨٣٣٦٩	٣٩,٩٦٣٠	٨,٨٣٨٢١	١٩,٥٥٥٦	٧,٧٩٢١٧	٢٣,٤٤٤	٩,٠٧٣
مستوى التواريخ	٢,٤٠٧٤	١,١٨٥١٤	٤,٤٨١٥	,٧٠٠٠٢	٢,١١١١	,٩٧٤٠٢	٢,٨٨٨	,٩٧٤٠٢
قوة التواريخ	١٧,٨٨٨٩	١٠,٥٩١٤٨	٣٦,٤٨١٥	٧,٧٣٧٨٧	١٥,٥١٨٥	٨,٢٧٥٨٧	٢١,٧٠٣٧	٧,٣٦٣٦
مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٤,٩٦٣٠	٣,٠٩٤٤٣	٢٦,٦٢٩٦	٣,٧٢٢٥٧	١٤,٨١٤٨	٣,١٨٦٩٦	١٧,٠٣٧٠	٤,٧١٠٧٢
قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٠٨,٧٧٧٨	٣٣,٤٨٦٣٢	٢١١,٣٣٣	٤٢,٣٣٧٤٧	١٠٥,٥٥٥٦	٢٤,١٨٠٩٤	١٢٢,٠٣٧٠	٤٠,٠٣٧٩٤

يتضح من جدول (١٣) الذي يمثل الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة ككل، والتي يبلغ عددها (٥٤) طالبا في المجموعتين التجريبية والضابطة، بواقع (٢٧) طالبا لكل مجموعة، يتضح مدى اختلاف المتوسطات في التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية، واختلافها بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، ومدى تقارب المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتائج يتم التحقق من فروض الدراسة على النحو التالي:

ثانيـــاً: نتائـــج فـــروض الدراســـة تفسيرهـــا ومناقشتهـــا:

١- **الفرض الأول:** والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي وذلك لصالح درجات القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جـــدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها

الأبعـــاد	المجموعـــة التجريبيـــة				قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة
	القيـــاس القبلـــي ن = ٢٧		القيـــاس البعـــدي ن = ٢٧				
	م	ع	م	ع			
مستوى المشتريات	٢,٩٦٣٠	١,١٢٥٩٧	٤,٣٧٠٤	,٦٨٧٧٠	٥,٥٤٣	٥٢	٠,٠٠١
قوة المشتريات	٢٢,٠٧٤١	١١,٦٥٥٠٦	٣٤,٠٠٠	٨,٠٥٧٤٩	٤,٣٧٤	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الصور	٢,٩٢٥٩	,٨٢٨٦٢	٤,٥٥٥٦	,٦٤٠٥١	٨,٠٨٥	٥٢	٠,٠٠١
قوة الصور	٢١,٨٥١٩	٨,٦٥٤٥٠	٣٥,١٤٨١	٦,٣٢٢٧٥	٦,٤٤٦	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الأشياء	٢,٤٤٤٤	١,٣١٠٧١	٤,٣٧٠٤	,٧٩١٦٩	٦,٥٣٥	٥٢	٠,٠٠١
قوة الأشياء	١٧,٩٦٣٠	١٢,١١٠١	٣٤,٠٧٤١	٨,٣٢٤٧٨	٥,٦٩٧	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الرموز	١,٥٥٥٦	,٨٤٧٣٢	٤,١٨٥٢	١,٠٠١٤٢	١٠,٤١٦	٥٢	٠,٠٠١
قوة الرموز	١٠,٣٧٠٤	٥,٧٥٨٩٣	٣١,٦٦٦٧	٩,٣١٩١٣	١٠,١٠١	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الأرقام	٢,٦٦٦٧	١,٤٦٧٦٠	٤,٦٦٦٧	,٥٥٤٧٠	٦,٦٢٤	٥٢	٠,٠٠١
قوة الأرقام	١٨,٦٢٩٦	١٢,٨٣٣٦٩	٣٩,٩٦٣٠	٨,٨٣٨٢١	٧,١١٤	٥٢	٠,٠٠١
مستوي التواريخ	٢,٤٠٧٤	١,١٨٥١٤	٤,٤٨١٥	,٧٠٠٠٢	٧,٨٣٠	٥٢	٠,٠٠١
قوة التواريخ	١٧,٨٨٨٩	١٠,٥٩١٤٨	٣٦,٤٨١٥	٧,٧٣٧٨٧	٧,٣٦٥	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٤,٩٦٣٠	٣,٠٩٤٤٣	٢٦,٦٢٩٦	٣,٧٢٢٥٧	١٢,٥٢٣	٥٢	٠,٠٠١
قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٠٨,٧٧٧٨	٣٣,٤٨٦٣٢	٢١١,٣٣٣	٤٢,٣٣٧٤٧	٩,٨٧٢	٥٢	٠,٠٠١

من جدول (١٤) يتضح أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة، والدرجة الكلية لها، وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، مما يعنى تحقق الفرض الأول، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة وأبعادها لدى طلاب المجموعة التجريبية عينة الدراسة.

٢- **الفرض الثاني:** والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية / الضابطة) في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوي- قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جـــدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوي – قوة) والدرجة الكلية

الأبعـــاد	المجموعـــة الضابطـــة		المجموعـــة التجريبيـــة		قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة
	القيـاس البعـدي ن=٢٧		القيـاس البعـدي ن=٢٧				
	م	ع	م	ع			
مستوى المشتريات	٢,٨٥١٩	١,٠٦٣٥١	٤,٣٧٠٤	,٦٨٧٧٠	٦,٢٣٠	٥٢	٠,٠٠١
قوة المشتريات	٢١,٢٥٩٣	٩,٣٥٠٤١	٣٤,٠٠٠	٨,٠٥٧٤٩	٥,٣٦٤	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الصور	٢,٨٨٨٩	,٩٧٤٠٢	٤,٥٥٥٦	,٦٤٠٥١	٧,٤٢٩	٥٢	٠,٠٠١
قوة الصور	٢٠,٦٦٦٧	٨,٣١١٢٥	٣٥,١٤٨١	٦,٣٢٢٧٥	٧,٢٠٦	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الأشياء	٢,٨١٤٨	١,٠٧٥٥٠	٤,٣٧٠٤	,٧٩١٦٩	٦,٠٥٢	٥٢	٠,٠٠١
قوة الأشياء	١٩,١٤٨١	٨,١٣٢١٠	٣٤,٠٧٤١	٨,٣٢٤٧٨	٦,٦٦٤	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الرموز	٢,٣٣٣٣	,٧٨٤٤٦	٤,١٨٥٢	١,٠٠١٤٢	٧,٥٦٤	٥٢	٠,٠٠١
قوة الرموز	١٥,٨١٤٨	٥,٧٩١٤٩	٣١,٦٦٦٧	٩,٣١٩١٣	٧,٥٠٧	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الأرقام	٣,٢٥٩٣	,٩٤٤٣	٤,٦٦٦٧	,٥٥٤٧٠	٦,٦٧٨	٥٢	٠,٠٠١
قوة الأرقام	٢٣,٤٤٤	٩,٠٧٣	٣٩,٩٦٣٠	٨,٨٣٨٢١	٦,٧٧٦	٥٢	٠,٠٠١
مستوى التواريخ	٢,٨٨٨	,٩٧٤٠٢	٤,٤٨١٥	,٧٠٠٠٢	٦,٨٩٩	٥٢	٠,٠٠١
قوة التواريخ	٢١,٧٠٣٧	٧,٣٦٣٦	٣٦,٤٨١٥	٧,٧٣٧٨٧	٦,٩٢٨٨,٣٠٢	٥٢	٠,٠٠١
مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٧,٠٣٧٠	٤,٧١٠٧٢	٢٦,٦٢٩٦	٣,٧٢٢٥٧	٨,٣٠٢	٥٢	٠,٠٠١
قوة الكفاءة الذاتية للذاكرة	١٢٢,٠٣٧٠	٤٠,٠٣٧٩٤	٢١١,٣٣٣	٤٢,٣٣٧٤٧	٧,٩٦٣	٥٢	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٥) أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة)، والدرجة الكلية لها، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية مما يعني تحقق الفرض الثاني.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من جدول (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد المشتريات (مستوى– قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لبعد المشتريات (مستوى– قوة) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعد المشتريات (مستوى– قوة) لدى المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك في إطار مضمون جلسات البرنامج، حيث قامت الباحثة بتدريب الطلاب علي حفظ أي قائمة معروضة عليهم باستخدام الاستراتيجية المناسبة، فإذا عرض عليهم قائمة كبيرة فيمكن استخدام استراتيجية تجزئة العدد، وفي أحيان أخرى يتم استخدام استراتيجية الربط ، عن طريق ربط الأشياء المراد حفظها بأشياء مألوفة، وأيضا تم تدريبهم علي استراتيجية التوليف القصصي، وذلك بتوليف قصة من مجموعة الأشياء التي عرضت عليهم، أو باستخدام استراتيجية التسميع في حفظ الأشياء وتضمنت جلسات البرنامج أيضا تدريب الطلاب على أساليب تنشيط الذاكرة، وعمل تمارين يومية للذاكرة، والتي كان لها أثر فعال في تنمية قدرة الطلاب على التذكر، وأيضا تم عرض فديو علي الطلاب يتضمن مجموعة من المشتريات يتم عرضها عليهم ويطلب منهم التركيز جيدا، وبعد انتهاء الفيديو يطلب من كل طالب استدعاء المشتريات التي عرضت عليهم، وأيضا طلبت الباحثة من مجموعة من الطلاب أن يذكروا أسماءهم ووظيفة الوالدين ومحل الإقامة وعدد الإخوة ثم طلبت من كل طالب أن يعيد ما قاله زملاؤه، فكان لهذا النشاط تأثيره الواضح على زيادة (مستوى– قوة) المشتريات لدى الفرد.

يتضح من الجدولين (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد الصور (مستوي–قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لبعد (الصور)، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الصور (مستوى– قوة)، ويمكن تفسير ذلك في إطار مضمون جلسات البرنامج، حيث قامت الباحثة بتدريب الطلاب على الملاحظة الجيدة والتركيز الدقيق، حيث تم عرض مجموعة من الصور وبعد عرض الصور يتم سؤال الطالب في مضمون الصورة، وأيضا تم عرض مجموعة من الأشكال الهندسية على الطلاب ثم طلب منهم محاولة التركيز فيها جيدا وحفظها، بعد ذلك يتم إخفاء الأشكال وتعرض عليهم استمارة استدعاء تتضمن الأشكال التي عرضت عليهم بالإضافة إلى أشكال أخرى، وطلب منهم تحديد الأشكال التي عرضت عليهم وأيضا تم عرض عملة معدنية على الطلاب، وطلب منهم محاولة التركيز فيها جيدا، ثم تم إخفاء العملة ومحاولة رسمها فهذا التدريب ساعد الطلاب على تنمية القدرة على تذكر الصور.

يتضح من الجدولين (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد الأشياء (مستوى – قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لبعد الأشياء (مستوى – قوة)، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأشياء (مستوى– قوة)، ويمكن تفسير ذلك من خلال الأثر الإيجابي الفعال الذي أحدثته الجلسات، وما فرته من الذخيرة لدى أفراد المجموعة التجريبية بصورة واضحة، وهذا ما اتضح في أدائهم البعدي، وقد أظهرت النتائج تحسنا في القدرة علي تذكر معاني الأشياء تعود لاستراتيجيات ما

وراء الذاكرة، والطلبة الذين تدربوا علي استراتيجيات ما وراء الذاكرة أصبحت لديهم استراتيجيات تستخدم في تخزين المعلومات ومن ثم استدعاؤها عند الحاجه إليها، وهي بمثابة أدوات يتم من خلالها تحويل المعلومات من مواد غير معالجة إلي مواد قابلة للاستيعاب والاستدعاء، وتعمل هذه الاستراتيجيات على زيادة قدرة الفرد على استدعاء المعلومات لاحقا، ويمكن القول إن التحسن في القدرة علي تذكر الأشياء يرجع إلي عامل المعنى الذي له دور مهم في تذكر الأشياء، فعنما اهتم المفحوصون في المجموعة الضابطة بالخصائص الشكلية للأشياء ممثلة في عددها، كان معدل الاستدعاء أقل مما هو عليه لدى المجموعة التجريبية التي ركزت اهتمامها على توليف قصة من الكلمات، وأن ما يتذكرونه يتوقف على أسلوب اكتسابه فالخبرات التي يتم تخزينها دون تنظيم أو تعديل أو دمج في خبرات الفرد تظهر مفتتة وناقصة ولا تخدم صاحبها عند استدعائها، وبما أن مستويات معالجة المعلومات الأكثر عمقا ساعدت طلبة المجموعة التجريبية على تذكر أفضل من المجموعة الضابطة، فالمادة التي قام الطلبة بتخزينها بصورة منظمة ودقيقة ومتكاملة استدعوها بصورة دقيقة وواضحة، وكثيرا ما تكون الذاكرة القوية نتيجة للتنظيم الذي يضعه الفرد للمادة المطلوب حفظها، فقدرة الطلبة على إقامة علاقات بين أجزاء المادة كلها أو بين أجزاء منها، أي تكوين فئات ضمن المادة تبدو ذات قيمة كبيرة في حفظها واستدعائها، ولا شك أن أفراد المجموعة التجريبية اكتشفوا المعني الكلي للمادة من خلال توليف قصة مترابطة الأجزاء كما تتمثل استراتيجية التوليف القصصي في أنها جعلت إقبالهم على مهمة تذكر الكلمات وتعلمها أكثر سهولة، وبالتالي انعكس ذلك على استدعاء أكبر لها مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

يتضح من الجدولين (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد الرموز (مستوى- قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لبعد الرموز (مستوى – قوة)، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية،

مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين هذا البعد، ويمكن تفسير ذلك على أساس الأثر الإيجابي لمهارات ما وراء الفهم، حيث تعد من أهم المهارات التي تعمل علي تنمية التفكير وفك الرموز وترجمتها إلى معان، ومن ثم استيعابها، مما يمكن الطلبة من استيعاب عملية القراءة، كما تعمل هذه الاستراتيجيات على تطوير سلوكيات القارئ وذلك بتحديد قدرته على معرفة ما الذي يريد أن يتعلمه للارتقاء بمستوى التعليم والتعلم، ويمكن تفسير ذلك أيضا من خلال الأثر الإيجابي الفعال الذي أحدثته الجلسات، حيث تم تدريب الطلاب علي استخدام الرموز ووضعها في أماكنها في الجدول، ثم إخفاء الجدول ومحاولة استدعاء أماكن هذه الرموز، وأيضا تم عرض مجموعة من الرموز علي الطلاب لوقت معين، ثم بعد ذلك تم إخفاء الرموز وطلب من كل طالب استدعاء هذه الرموز.

يتضح من الجدولين (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد الأرقام (مستوى – قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لبعد الأرقام (مستوى– قوة)، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين هذا البعد. فقد أظهرت النتائج تحسنا في القدرة علي تذكر الأرقام تعود لتدريب الطلاب على لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة، فقد عمل طلبة المجموعة التجريبية علي تنظيم الأرقام وعمل علاقات بينها، وربطها مباشرة بحياتهم مما جعل تذكر الأرقام أسهل لديهم.

ومما عزز التذكر لدي المجموعة التجريبية استخدامهم لاستراتيجية التصور العقلي التي جعلت الطلبة يقبلون علي التعلم، ويستخدمون إمكانات جديدة لا تتطلب العمل بمستوى عال وأن استخدامهم لتلك الاستراتيجية عمل على تزويدهم بركيزة أساسية لفهم التعلم ومكوناته، من حيث ما يتضمنه من معلومات عن متي وكيف ولماذا يستخدمون الاستراتيجية، وكيف يمكن أن تكييف الاستراتيجية لتناسب الموقف التعليمي الجديد، ومدى قدرة الطالب على اتخاذ القرار في

استخدامها، كما ساهمت استراتيجية التصور العقلي في أن يكون الطلبة أكثر حيوية ويبذلون جهدا بصريا وعقليا يمكنهم من ربط الخبرات السابقة بالصورة الجديدة مما يسهل عملية تذكرها، فنحن لا نتذكر لفظيا فحسب وإنما نتذكر بصريا كذلك، وقد تعود زيادة القدرة علي تذكر الجمل لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى أنه غلب على أفرادها ترميز الجمل علي أساس دلالتها اللفظية والصورية معا، فلذلك أصبحت مهمة التذكر لديهم أسهل، إذ كان الترميز ثنائيا أي علي أساس المعنى والصورة معا.

يتضح من الجدولين (١٤)، و(١٥) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي / البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية لبعد التواريخ (مستوى–قوة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد التواريخ (مستوى– قوة) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين هذا البعد. وقد يعود التحسن في القدرة علي تذكر التواريخ إلى استخدام الباحثة أنشطة تساعد الطلاب على سهولة حفظ التواريخ فقد تم تدريب الطلاب علي ربط التواريخ بأحداث مهمة لكي يسهل حفظها، كما تم تدريبهم علي توليف قصة من هذه التواريخ لتذكرها بها، أو استخدام استراتيجية التقسيم لتقسيم التواريخ وحفظها، أو استراتيجية الربط لربط كل تاريخ بحدث مهم لكي يسهل حفظه، كل هذه الأنشطة تنمي ثقة الفرد في تذكر التواريخ وتسهل عليه تذكرها.

من الجدولين (١٤، ١٥) يتضح أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين (القبلي/ البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في (الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية للذاكرة) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية للذاكرة(مستوي– قوة) وذلك لصالح متوسط

درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين للكفاءة الذاتية للذاكرة. وقد يعود التحسن في القدرة على التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى زيادة وعيهم بذاكرتهم في مراقبة الذات، والتي تمكنهم من الحصول على معرفة ذاتية عن مستوى وظائف الذاكرة لديهم، مما يجعلهم أكثر وعيا باستراتيجيات ما وراء الذاكرة، وبالتالي أكثر استخداما لها، وأكثر قدرة علي الاختيار الجيد للاستراتيجيات الأكثر ملاءمة للمهمة المطلوبة منهم، وأن مراقبتهم لذاكرتهم مكنتهم من اختيار استراتيجيات ما وراء الذاكرة الأكثر فاعلية والأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

كما تعزو الباحثة التحسن في أداء المجموعة التجريبية إلى إدراكهم العلاقة بين وعيهم بذاكرتهم وبين قدرتهم علي التذكر، إذ أن وعيهم بما وراء الذاكرة يؤدي إلى أداء أفضل في التذكر وفي ضبط تعلمهم، مما يؤدي إلى تنظيم انسياب واتساق المعلومات خلال نظام الذاكرة لديهم، كما أن وعيهم بما وراء الذاكرة يسهم في زيادة وعيهم بأي الاستراتيجيات متاحة ومتي يتم استخدامها وكيف ولماذا يستخدمونها، ويمكن القول بأن الوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة قدم تغذية راجعة للطلبة حول تعلمهم، وساعدهم في التعرف على أي استراتيجيات ما وراء الذاكرة أكثر ملاءمة وأكثر فاعلية، مما ساعدهم في تحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى تذكر أفضل.

وتتضح أيضا فاعلية البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة من خلال التحسن الملحوظ الذي طرأ على مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم، والذي ظهر من خلال تفاعلهم أثناء مهمات التدريب في الغرفة الصفية، مما كشف تأثرهم بالبرنامج التدريبي حيث جاءت المهمات التدريبية التي قدمت لهم من خلال البرنامج ملبية لحاجاتهم وما يودون تعلمه خلال تعرضهم للمواقف التعليمية المختلفة، مما حسن قدرتهم علي التذكر وفقا للإجراءات التي تعلموا بواسطتها. وجاءت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (Perez & Garcia, 2002) التي تم فيها استخدام استراتيجية التنظيم الفئوي واللوني مع الأشياء التي يمكن تصنيفها حسب الفئة أو اللون، وتم تدريب الطلبة على استخدامها، مما أدى إلى تحسن القدرة علي التذكر لديهم، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Schlagmuller & Schneider, 2002) التي تدرب فيها المفحوصون على استخدام ما وراء الذاكرة الضمنية، مما حسن القدرة على التذكر لديهم، كما جاءت النتيجة متفقة مع دراسة (Schneider et al., 1998) التى

أشارت إلى أن تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة له تأثير دال إحصائيا في تنمية القدرة علي التذكر لدى الطلبة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (حسني زكريا النجار، ٢٠٠٧) التي تم فيها تدريب الطلبة علي استخدام ما وراء الذاكرة وساهم التدريب في زيادة وعيهم بما وراء الذاكرة وعملياتها وكيفية عملها والمراقبة الذاتية أثناء عملية التذكر، مما أدى إلى تحسن التذكر لديهم. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Howard et al.,2009) التي أشارت إلى أن ما وراء الذاكرة تؤدي دورا مهما في القدرة علي التذكر، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Van Ede,1993) التي أشارت إلى أن معرفة استراتيجيات التذكر تعد جزءا من مكون المعرفة الخاص بما وراء الذاكرة، واتفقت مع نتائج دراسة (منال شمس الدين عفيفي، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مكونات ما وراء الذاكرة والتذكر، الأمر الذي أدى إلى تذكر أفضل لدى طلبة المجموعة التجريبية، فيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (نوال بنت محمد زكري، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة والقدرة على التذكر.

يمكن تفسير النتيجة السابقة بأن البرنامج المقترح الذي تم التدريب عليه كان مؤثرا وفعالا، حيث إنه ساعد الطلاب علي زيادة وعيهم بسعة الذاكرة ومكوناتها، ووعيهم بطبيعة المهام التذكرية، وزيادة قدرتهم أيضا على تقدير سهولة وصعوبة المهام، وجعلهم أكثر وعيا بمتطلبات المهام التي تواجههم وما يتطلبه ذلك من انتقاء استراتيجيات تذكر معينة للتعامل مع هذه المهام، بالإضافة إلى تنمية قدرتهم علي المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي أثناء التذكر واستخدام الباحثة لمكون التغذية الراجعة وتشجيع الطلاب على المشاركة أدى إلى تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل (ماجد محمد عيسى، ٢٠٠٤) (موفق سليم بشارة وخالد العطيات، ٢٠١٠) (فتون محمود خرنوب، ٢٠٠٧) (خضر مخيمر أبو زيد، ٢٠٠٨) (فوقية أحمد عبد الفتاح، ٢٠٠٤).

ويمكن أيضا تفسير النتيجة السابقة بأن برنامج ما وراء الذاكرة الذي تم التدريب عليه والذي ساعد الطلاب علي تنمية جميع مكونات ما وراء الذاكرة، ابتداء من معرفة كيفية تحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بذاكرتهم، وكيفية الحكم علي درجة سهولة أو صعوبة المهام التذكرية والمواد المقدمة إليهم، والعوامل والأسباب التي تجعل مهمة تذكر معينة أسهل من غيرها، وأن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة دون غيرها، كما ساعد الطلبة في التعرف على المراقبة الذاتية وأهميتها وكيفية استخدامها أثناء أداء مهمة التذكر، وذلك

من خلال متابعة أدائهم وتقييمهم المستمر لما حققوه وما هو مطلوب تحقيقه لإنجاز مهمة التذكر، كما ساعدهم أيضا علي التمكن من تنظيم ذواتهم أثناء حفظ وتذكر المهام المختلفة، كل ذلك أدى إلى زيادة الكفاءة الذاتية للذاكرة، حيث أصبح الطلاب على درجة عالية من الثقة بالنفس، قادرين على تخطي الصعاب التي تقف في طريق تحقيق أهدافهم كما أنهم أثروا في الطريقة التي يختارون بها النشاطات التي يشاركون فيها، وأيضا في مقدار الجهد الذي يبذلونه والمثابرة في أداء المهام المختلفة في سبيل تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى أن تطبيق الجلسات كان بصورة جماعية وهذا ساعد الطلاب على ملاحظة أداء بعضهم البعض وأنشطتهم الناجحة، مما زاد من الكفاءة الذاتية ؛ حيث إن ملاحظة الفرد لأقرانه وهم يؤدون الأنشطة بنجاح يزيد من جهده ويرفع معتقداته ؛ لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح.

بالإضافة إلى أن الطلاب عندما شاركوا في البرنامج زادت معلوماتهم عن الذاكرة واستراتيجياتها وكيفية الاستخدام الأمثل لهذه الذاكرة واستراتيجياتها، وتبين لهم إمكانية الاحتفاظ بالمادة المتعلمة والتحكم في استدعائها في أي وقت، من خلال تقدير سعة ذاكرتهم والحكم الجيد على درجة سهولة أو صعوبة المهمة المتعلمة، وبذل الجهد المناسب، وانتقاء استراتيجية التذكر المناسبة للمهمة، ومراقبة وتنظيم ذاكرتهم، والتخطيط لأهدافهم عند استخدام استراتيجية تذكر معينة مناسبة لمهمة تذكر معينة، كما كانت الباحثة تحث الطلاب علي ضرورة تطبيق ما يتعلمونه في مواقف الحياة، بالإضافة إلى استمتاع الطلال بالبرنامج أثناء تطبيق الجلسات واهتمامهم به، مما زاد من رغبتهم في العمل والمشاركة في أداء المهام والتدريبات، فكانوا يبدءون المهمة ويثابرون على إنجازها وإتمامها في الوقت المحدد، كما كانت الباحثة تحث الطلاب علي المشاركة وتثير اهتمامهم وتزيد من ثقة الطلاب بقدرتهم على أداء المهمة التذكرية بنجاح، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي كانت تقدمها الباحثة بعد كل نشاط، وكذلك المكافآت المادية بعد الانتهاء من كل جلسة.

وترجع الباحثة تحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة بأبعادها (المشتريات – الصور– الرموز – الأشياء – الأرقام – التواريخ) لدى طلاب المجموعة التجريبية، والذي يمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية إلى العوامل التالية:

- التدريب على أبعاد ما وراء المعرفة (ما وراء الذاكرة – ما وراء الفهم – مراقبة الذاكرة) لارتباطها بتحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة، وذلك وفقا للعديد من الدراسات والبحوث السابقة ومنها: (ماجد محمد عيسى، ٢٠٠٤) (موفق سليم بشارة وخالد العطيات، ٢٠١٠) (فتون محمود خرنوب، ٢٠٠٧) (خضر مخيمر أبو زيد، ٢٠٠٨) (فوقية أحمد عبد الفتاح، ٢٠٠٤).
- زيادة رغبة أفراد المجموعة التجريبية في التدريب والاستفادة من أنشطة البرنامج.
- التدريب علي التذكر من خلال مواقف تواجههم في حياتهم اليومية.
- بالنسبة للقصص التي تم مناقشتها في البرنامج، والفيديوهات فقد جعلتهم يدركون أهمية التدريب علي التذكر، وهذا ما أكده طلاب المجموعة التجريبية في الجلسة الختامية.
- الفنيات والأساليب التي تم استخدامها في البرنامج كان لها أثر كبير في التنمية، فقد اعتمدت الباحثة على العديد من الفنيات مثل المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية التي ساعدت في توطيد العلاقة بين الباحثة والطلاب وتبادل مشاعر الحب والود والألفة، وشعورهم بالراحة النفسية أثناء حضور الجلسات، ومن ثم زيادة التفاعل بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية، مما ساعد على تحقيق أهداف الجلسات التي سعت إليها الباحثة، كما حرصت الباحثة على إمدادهم بالمعلومات والمعارف الضرورية التي يحتاجونها، والتي تسهم في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة المتمثلة في (المشتريات – الصور – الأشياء – الرموز – الأرقام – التواريخ)، بالإضافة إلى العديد من الأساليب الأخرى مثل لعب الدور، والنمذجة، وغيرها .
- اعتمدت الباحثة على تنويع أساليب التعزيز أثناء جلسات البرنامج سواء كان ذلك بشكل مادي أو معنوي، وذلك لتشجيع الطلاب على ممارسة أنشطة البرنامج والاستمرار في أداء التكليفات المنزلية طوال جلسات البرنامج، ولتأكيد ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج، والتأكد من انعكاس أثر الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم، وهذا ما أوضحه معظم أفراد المجموعة التجريبية بسؤالهم عن سبب استمرارهم في جلسات البرنامج.

- كتابة الاستمارات التي كانت تُقدم في كل جلسة، وحث الطلاب على كتابة الواجب المنزلي، والذي تتطلب منهم التعبير عن آرائهم، ساعد ذلك في تحقيق أهداف كل جلسة، وفي الجلسة الختامية بسؤال الطلاب عن مدى استفادتهم من أنشطة البرنامج، وعن سبب استمرارهم في حضور الجلسات، جاءت إجابات بعض طلاب المجموعة التجريبية على النحو التالي (بأن برنامج الدراسة الحالية ساهم في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم، وحدث ذلك نتيجة الاستماع الجيد لآراء بعضهم البعض، كما أصبحوا أكثر حرصا على تطبيق ما تعلموه من خلال جلساته في حياتهم اليومية، فانعكس ذلك على تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم) وظهر ذلك من خلال الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة في التطبيق البعدي.

التوصيات التربوية:

تخرج الباحثة من جميع النتائج السابقة بالتوصيات الآتية:

١- توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم الصفي لما لها من دور فعال في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة بأبعادها المختلفة.

٢- استخدام البرنامج التدريبي الذي طورته الباحثة في مواجهة مشكلات ضعف القدرة علي التذكر التي يعاني منها الطلاب.

٣- التركيز على مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة داخل المؤسسات التعليمية والتربوية .

٤- توجيه الطلبة في المؤسسات التعليمية والتربوية لأهمية استخدام مفهوم الكفاءة الذاتية للذاكرة.

٥- عقد دورات وورش عمل من أجل رفع مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة لكل من الطلبة والمدرسين.

٦- إجراء دراسات مشابهة على عينة أكبر، تشمل معظم طلبة الجامعة للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية للذاكرة لديهم .

البحـــوث المقترحـــة:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة عددا من البحوث التي يمكن إجراؤها مستقبليا، هى:

١- دراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام التقنيات الحديثة، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية لتنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة.

٣- توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات مشابهة باستخدام أبعاد أخرى لما وراء المعرفة لتقصي أثرها علي التذكر.

٤- توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التي تتطلب تأكيدها من خلال إجراء المزيد من الدراسات في بيئات وثقافات أخرى غير التي درست في البحث الحالي.

٥- توصي الباحثة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في مختلف الكليات العلمية والأدبية والنظرية العمل علي تضمين طرائقهم وأساليبهم التدريسية والتقويمية جانبا من عمليات ما وراء الذاكرة وتنشيط الكفاءة الذاتية للذاكرة، من أجل جودة العملية التعليمية بالجامعة

٦- دراسة عاملية لأبعاد للكفاءة الذاتية للذاكرة في ضوء نماذج مختلفة.

٧- دراسة نمائية للكفاءة الذاتية للذاكرة عبر مراحل عمرية مختلفة.

٨- دراسة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية للذاكرة ومتغيرات أخرى مثل أساليب التفكير والثقة بالنفس والدافعية العقلية.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية.

ثانيًا : المراجع باللغة الإنجليزية.

قـائمـــة المراجـــع

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

إحســان نصــر هنــداوي (٢٠١٩). *فعاليــة برنــامج تــدريبي علــي بعــض اســتراتيجيات مــا وراء المعرفــة فــي تحســين التفكيــر الايجــابي والدافعيــة العقليــة لــدى صــعوبات الــتعلم بالمرحلــة الابتدائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٧). *العلوم في تدريس العلوم*. العربية للنشر والتوزيع.

أحمد جابر أحمد (٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٧٧، ١٤-٥٧.

أحمــد حســن عاشــور (٢٠١٣). تبــاين مكونــات مــا وراء الــذاكرة والكفــاءة الذاتيــة للــذاكرة والتحصــيل الأكــاديمي بتبــاين مســتوي قلــق الاختبــار ونمــط الثقافــة لــدى طــلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٥٥ (٢) ،٤٧- ٤١٥.

أحمــد علــي المعمــري، فتحــي محمــد محمــود (٢٠١٩). الخصــائص الســيكومترية لمقيــاس مــا وراء الــذاكرة لــدى طلبــة الجامعــة. *مجلــة العلــوم التربويــة والنفســية*، جامعــة القصــيم، ٣ (١٤)، ١٠٠ - ١٢٧.

أحمــد مــاهر (٢٠٠٣). *الســلوك التنظيمــي مــدخل بنــاء المهــارات*. الــدار الجامعيــة للطباعــة والنشــر والتوزيع.

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٣ ، ١٩٧- ٢٣٥.

السيد محمد عبد العال، جمال الدين محمد الشامي، أحمد إبراهيم الكندري (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الموهوبين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ٦١ - ١٠٠.

الشيماء قطب عوض الشريف (٢٠١١). *فاعلية برنامج في ما وراء الذاكرة وأثره علي فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

إمام مصطفى سيد، صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠). مدي فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ١٦ (١)، ٣٠ – ٥٩.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١). *التعلم نظريات وتطبيقات*. ط ٤. مكتبة الأنجلو المصرية.

بسمة مصطفى بارود(٢٠١٦). برنامج مقترح في ضوء التعلم القائم علي المخ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ٤ (١٧)، ١٩٥ – ٢٢٢.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨). *التدريس والتعلم الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية*. دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الفكر العربي.

جون بريد (٢٠٠٠). *مدارس تعليم الفكر (ترجمة محمد الأنصاري)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسني زكريا النجار (٢٠٠٧). *أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة علي عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

حسني زكريا النجار (٢٠٠٩). *فعالية برنامج إثرائي لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أساليب التفكير المفضلة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

حسني زكريا النجار، أمل محمد زايد (٢٠١٥). *اتجاهات معاصرة في علم النفس المعرفي*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

خالد مصطفى، حافظ الكحكي (٢٠٠٦). *الفعالية النسبية لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خضر مخيمر أبو زيد (٢٠٠٨). فاعلية التدريب علي استراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٢٤ (١)، ٨٠ – ١٠٨.

خوله احمدي (٢٠١٣). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين، *مجلة الحكمة، جامعة الجزائر*، ٣٠، ١٣١ – ١٤٥.

خيري المغازي عجاج (١٩٩٨). *اختبار الفهم القرائي بكراسة التعليمات*. مكتبة الأنجلو المصرية.

دانه عبد العزيز الحامد، وليد عاطف الصياد (٢٠٢٠). مدي امتلاك ذوي صعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة بالمقارنة مع الطلبة العاديين بالمرحلة الابتدائية بالدمام، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة الدمام*، ١٠ (٣٤)، ٣١-٦٢.

دينا خالد الفلمباني (٢٠١١). *فاعلية برنامج تدريبي قائم علي مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

رامي محمود اليوسف (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوي الفعالية الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات والقدرة التنبؤية بينهما. *مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٤ (٤)، ٣٤١ – ٣٥٨.

رامي عبد الله طشطوش، أحمد خالد الخزاعلة (٢٠١٣). أثر استخدام الجماليات المعرفية في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة السنه التحضيرية في جامعة القصيم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت*، ٣٩ (١٥١)، ٢٢٥ – ٢٦٢.

رحاب نبيل خليفة (٢٠١٩). السعة العقلية لدى طالبات مرحلة الدراسات العليا بكلية الاقتصاد المنزلي وعلاقتها بفعالية الذات ومستوي الحاجه المعرفية لديهم. *المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان*، ٣٥ ، ٤٠٧ – ٤٣٧.

زين العابدين وهبة (٢٠١٩). البنية العاملية لما وراء الفهم لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٢ (٢)، ١٣٢ – ٢١٠.

سامي زيدان (٢٠٠١) . *فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

سامي محمد علي الفطايري (١٩٩٦). فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ١ (٢٧)، ٢٢٥- ٢٥٨.

سلامة عقيل المحسن (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

شيماء السيد فليه (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ١٥ ، ٥٥٣ – ٥٨٧.

صفاء محب الشامي ، نصرة محمد جلجل ، حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي علي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تخفيف صعوبات تعلم وقلق اللغة الفرنسية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ١٥٥٥ – ١٥٨٨.

صفاء يوسف الاعصر، علاء الدين كفافي (٢٠٠٠). *الذكاءات الوجدانية*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ضاري خميس كعيد (٢٠١٨). ما وراء الذاكرة لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين. *مجلة العلوم النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، ٢٨ ، ٣٢٧ – ٣٧٢.

طارق عبد الرؤوف محمد، المصري عامر (٢٠١٨). *مفهوم وتقدير الذات*. دار العلوم للنشر والتوزيع.

عادل محمد العدل (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١ (٢٦)، ٩ – ٧٨.

عادل محمد العدل، صلاح الشريف عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة علي حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣ (٢٧)، ١٨١ – ٢٥٨.

عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣). أثر التدريب علي برنامج ميتامعرفي للانفعالية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٢٦، ٢٧١ – ٣١٠.

عبد الفتاح إدريس، جمال فرغل الهواري (٢٠٠٤). الوعي بما وراء المعرفة في علاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي : دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١ (٢٣)، ٢٣ – ٩٠.

عبده سعيد محمد أحمد الصنعاني، أحلام علي ثابت رضوان (٢٠٢٠). مستوي استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة. *مجلة كلية الآداب، جامعة نمار*، ٥، ٦٦ – ١٠٥.

علي عوده محمد (٢٠١٣). فاعلية الذات علي وفق التمايز النفسي لدى طلبة الجامعة. دراسة مقارنة. *المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العراق*، ١٠٢، ١٠٠– ١٣٢.

فاطمة محمد عثمان (٢٠١٩). مقياس عمليات ما وراء المعرفة، *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٥٧، ١٨١– ٢٥٣.

فتحي محمد مصطفي (٢٠٢٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة كلية الآداب، جامعة نمار*، ١ (٨)، ٧٠ – ١٢٣.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٤). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. دار النشر للجامعات.

فتون محمود خرنوب (٢٠٠٧). *فعالية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة وأثره علي أداء الذاكرة لدى الاطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الحلقة الأولي من التعليم الاساسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فخر محمد الغرايبة (٢٠١٥). *الكفاءة الذاتية في الذاكرة كمتنبئ بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

فوقية أحمد السيد عبد الفتاح (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧ - ٢٧٠.

فيصل علي يونس (١٩٩٧). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. دار النهضة العربية.

ماجد محمد عيسى (٢٠٠٤) . *أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجية* (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية ، جامعة الأزهر.

ماجد محمد عيسي (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي علي ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٢٣ (١)، ٣٣٩ - ٣٨٤.

محمد حسن معابرة (٢٠١٢). *أثر برنامج تدريبي في تحسين عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

محمد سليمان الوطبان (٢٠٠٦). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود*، ١٢٧ ، ٣٣٥ -٣٨٠.

محمد عازف الشمري (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٦٢)،٥٥ - ٥٨٦.

محمد محمود حماده (٢٠٠٧). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٠ (١)، ١٤-٦٩.

محمد مصطفي أبو عليا، محمود طاهر الوهر (٢٠٠٣). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الاعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها. *مجلة الجامعة الأردنية، الجامعة الهاشمية*، ٢٨ (١)، ١ - ١٤.

محمود فتحي عكاشة، إيمان صلاح ضحا. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني علي سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *جامعة العلوم والتكنولوجيا*، ٣ (٥)، ١٠٨-١٥٠.

مجدي سليمان المشاعلة (٢٠٠٤). *تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦). أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فعالية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية : دراسة تجريبية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٢٠ (٣)، ١٣٤ – ٢٠٣.

مروان بن علي الحربي (٢٠١٨). أثر تفاعل السيطرة المخية ومستوي فاعلية الذات علي أداء عمليات الذاكرة ومكوناتها الماورائية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة العلمية للعلوم الانسانية، جامعة الملك فيصل*، *١٩* (١)، ١٨٩ – ٢١١.

مصطفي محمد الحاروني، عماد أحمد علي (٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٢٤)، ١٣ – ٣٠.

منال شمس الدين عفيفي (٢٠٠٦). علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

منتصر صلاح سليمان (٢٠٠٧). *فعالية التدريب علي العزو السببي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

منى توكل السيد إبراهيم (٢٠١٢). فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي، *مجلة كلية التربية النوعية*، *جامعة المنصورة*، ٢، ٦٥١ – ٦٨٢.

منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٣ (٤)، ٢٨ – ٣٠.

موفق سليم بشاره، خالد العطيات (٢٠١٠). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، جامعة الحسين بن طلال*، ٢٤ (٣)، ٦٩٣ – ٧٢٨.

ميرفت حسن عبد الحميد، علي السيد خضر، نادية أبو دنيا (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية للذاكرة كما يدركها طلاب كلية التربية وعلاقتها باستراتيجية التذكر. *مجلة كلية التربية، جامعة طلوان*، ٢٠ (٤)، ٥٩٥ – ٦٥٠.

نجاة عدلي توفيق (٢٠٠٥). ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، جامعة أسيوط، ١٥ (٤٦)، ٣٥٥ – ٣٩٢.

نصره محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٩). *مقياس ما وراء المعرفة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

نوال بنت محمد زكري (٢٠٠٨). *ما وراء الذاكرة واستراتيجية التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القري.

هبه أبو المجد الشوربجي (٢٠١٩). *النموذج البنائي للفاعلية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

هبة عبد المحسن أحمد (٢٠١٧). برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم علي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. *مجلة الثقافة والتنمية، جامعة سوهاج*، ١٨ (١٢٣)، ٢٩١– ٣٧٤.

هشام حنفي العسلي (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*. دار الفكر العربي.

هيفـاء اليوسـف، فـوزي الـدوخي، مبـارك الـذروة (٢٠١٧). الفـروق بـين معلمـي الصـفوف العاديـة وفصـول ذوي الإعاقـة فـي ممارسـات مهـارات التفكيـر مـا وراء المعرفـي فـي العمليـة التدريسـية. *المجلـة الأردنيـة فـي العلـوم التربويـة*، جامعـة الأردن، ١٣ (٢)، ٣٣٩ – ٣٥٥.

ولـيم عبيـد (٢٠٠٠). المعرفـة ومـا وراء المعرفـة. مجلـة القـراءة والمعرفـة، كليـة التربيـة جامعة عين شمس، ١، ١ – ٨.

ثانيـــاً: المراجـــع الأجنبيـــة

Aben, L., Heijenbrok-Kal, M. H., van Loon, E. M. P., Groet, E., Ponds, R. W. H. M., Busschbach, J. J. V.. Ribbers, G. M. (2013). Training Memory Self-efficacy in the Chronic Stage After Stroke : A Randomized Controlled Trial. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, *27*(2), 110–117. http://doi.org/10.1177/1545968312455222.

ALCI,B.,& YÜKSEL,G.(2012). An Examination Into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference. Kalem Eğitimve İnsan Bilimleri Dergisi,*2*(1),143-145.

Allen,B. A., & Thomas, A. E. (1993). construct validation of metacognition. *The journal of psychology*, 127(2), 203 - 211. http://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915555.

Almond, N. M.,& Morrison,C. M. (2015). The art of self-testing by attempting cryptic crosswords in later life : the effect of cryptic crosswords on memory self-efficacy, metacognition and memory functioning. *Healthy Aging Research*, *4*(3), 1-16. https://doi.org/10.12715/har.2015.4.3.

Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest (ED-99-co-008).

Artzt, A.F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups, *Cognition and instruction*, *9*(2), 137 - 175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_3.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191- 215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Bandura,A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersy, Prentice. *https://doi.org/10.1017/S0813483900008238*.

Bandura,A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self –efficacy . *Developmental Psychology ,25*(5),729-735.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York, *4*, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and company.

Beaudoin, M., Agigoroaei, O., Desrichard, N. Fournet, N., & Roulin, J. (2008). Validation of French version of the memory self efficacy questionnaire. *Revue europeene De psychologie appliquee*, *58*(3), 165 – 176, doi:10.1016/j.erap.2007.09.001.

Bensadon, B. (2010). *Memory self-efficacy and stereoty effects in aging* (Thesis Unpublished Doctoral). university of Florida. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1650.5767.

Berry, J.West, R., & Dennehey,D. (1989). Reliability and Validity of the memory self efficacy questionnaire. *Developmental psychology*, *5*(25), 701-713. doi:10.1037/0012-1649.25.5.701.

Berkowitz,A.D.(2004). *The Social Approach : Theory, Research,and Annoted Bibliography* (unpublished Doctor Dissertation). Trumansburg.

Brown, A. L. (1987). Metacognition ,executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism in F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds). Metacognition motivation and understanding. *London, Larence Erlbaum*, 65-116.

Cai,J. (1994). A protocol - analytic study of metacognition in mathematical problem solving. *Mathematics Education research Journal*, *6*, 166-183. https://doi.org/10.1007/BF03217270.

Cardelle, E. M. (1995). Effects of metacognitive instruction on low achieviers in mathematics problem. *Journal of teaching and teacher Education*, *1*(11), 81-95. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00019-3.

Carr, M., Alexander, J.,& Bennett,T.F. (1994). Metacognition and Mathematics Strategy use. *Applied cognitive Psychology*, *8*,583-595. https://doi.org/10.1002/acp.2350080605.

Coutinho, s. (2008). Self-efficacy, metacognition, & performance. *North American Journal of Psychology*, *10*(1), 165-172.

Cox, M.M.T. (2005). Metacognition in computation : A selected reasrarch review. *Artificial Intelligence*, *169*(2), 104-141. https://doi.org/10.1016/j.artint.2005.10.009.

Desrichard,O., & Kopetz,C. (2005). A threat in the elder: The impact of task-instructions, Self-efficacy and performance expectations on memory performance in the elderly. *European Journal of Social psychology*, 35, 537-552. https://doi.org/10.1002/ejsp.249.

Diaz, I. (2015). Training in metacognition strategies for students vocabulary improvement by using learning journals. *profile Issues in Teachers professional Development, 17*(1), 87-102. https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41632.

Ehrich, M.F. (1996). *Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skillod and loss skilled comprehenders*. reading comprehension difficulties, ISBN 9780203053324.

Eidson, C.u. (2000). *The development of Metacognitive responses in young gifted children* (unpublished Doctor Dissertation). Curry School of Education,University of Virginia.

Emma-de zee,S.(2022). The Role of memory self efficacy in metamemory Beliefs . *Department Of Psychology* . university of Groningen.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive- Developmental inquiry. *American structural psychologists, 34*(10), 906 - 911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.

Flavell, j.H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition in F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds). Metacognition motivation and understanding. *London, Larence Erlbaum*,21-29.

Flavell,J., & Wellman, H. (1977). metamemory. inr. v.kail & j.w. Hagen. (Eds). perspectives on the Development of memory and Cognition. NJ. Elbaum, Hillsdale, 3-33.

Garner,R. (1987). *Metacognition and reading Comprehension*, Ablex Publishing.

Garcia, j. A. (2005). Self-Efficacy for learning. *Journal of Educational psychology, 3,* 101-105.

Gaskill, P., & Murphy, P. (2004). Effects of second –graders' performance and self–efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 29*(1), 27-49. https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00008-0.

Hall,C.W. (2001). A measure of executive processing skills in college students. *college student Journal*, *36*(3), 1-9.

Hertzog, C., Hultsch, D., & Dixon, R. (1989). Evidence for convergent validity of two self-report metamemory questionnaire. Development al Psychology. *25*(5), 687_700. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.687.

Heut,N., Marquie,J. ,& Bacon,E. (2010). Occupational memory practice and memory beliefs with age. *Educational Gerontology, 36*(7), 622-637. https://doi.org/10.1080/03601270903530398.

Howard, C. Andres, P. Broks, P. Noad, R. Sadler, M. Coker, D., & Mazzoni, G. (2009). Memory, Metamemory and their Dissociation in temporal lope epilepsy. *Neuropsychologia*, *48*(4), 32- 921. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.011.

Jones, j.s., Milton, F., Mostazir, M., & Adlam,A.R. (2019). The academic outcomes of working memory and metacognitive strategy training in children: A double-blind randomized controlled trial. *Developmental science Wiley*, *15*, 1-17. https://doi.org/10.1111/desc.12870.

Jones, K,M. (2009). *Self – efficacy, memory ,and identity processes in adults* (unpublished Doctor Dissertation). University of Massachusetts Amher

Karmarski, B.,& Meveresh, Z. (2001). cognitive metacognitive training within a problem-solving based logo environment. *British journal of education psychology*, *67*(4), 425-445. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01256.x.

Kasper, L. (1997). Assessing the metacognition growth of esl student writes, *Journal of Tsl-Ej (Teaching English as a second of foreign language*), *3*(1), 25-39.

Kelemen, W, Frost, p. & Weaver, C. (2000). Individual differences in metacognition.: Evidence against a general metacognitive ability, *Memory&Cognition*,*28*(1):92-107.
https://doi.org/0.3758/BF03211579

Kim,J. (2002). The effects of a Memory training program for adults depression and memory self efficacy. *Korean medical Citation index*, *5*(1), 60-70.

Kirbulut,D. (2013). Modeling The relationship between high school students chemistry self efficacy and metacognitive awareness. *International Journal of Environmental and science education*, *9*(2), 177-196. *https://doi.org/10.12973/ijese.2014.210*.

Klusmann, V.,Evers, A.,Schwarzer, R.,& Heuser, J. (2011). A brief questionnaire on metacognition: psychometric properties. *Aging and mental Health*,*15*(8), 1-11. https://doi.org/ 10.1080/13607863.2011.583624.

Kornell,N.,&Metcalfe,J.(2006).Study efficacy and the region of proximal Learning Framework.*J Exp Psychol Learn Mem Cog* ,*32*(3),22-609.https://doi.org/ 10.1037/0278-7393.32.3.609.PMID: 16719670.

Krichmar, L. M. (2001). *contribution from practical problem solving ability memory, locus of control and memory self efficacy to memory performance for American born and russain speaking eldery* (Unpublished Doctor Dissertation). University Hempstead.

Lima-Silva,T. , Ordonez, T., Santo, G., Fabricio, A., Aramai, F., Almeida, E., Vianna-paulo,D., Malagutti, M., Valente-Oliveira, A.,Iwasaki, A., Souza, G.,&Yassuda,M. (2010). Effects of cognitive training based on metamemory and mental images. *Dement Neuropsychol*, *4*(2), 114-119. https://doi.org/ 10.1590/S1980-57642010DN40200007.

Lindstrom, C. (1995). Empower the child with learning diffculties to think metacognitively. *Australian journal of remedial education*, *27* (2), 28 - 31. https://doi.org /10.3316/aeipt.72993.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self- Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *19*(2),119-137. https://doi.org/10.1080/10573560308223.

Liu, w. (2008). Memory Knowledge and beliefs among Taiwanese older adults (Unpublished Doctor Dissertation). The University of Texas at Austin.

Maurer, T.J., & Pierce,H. R.(1998). A Comparison of Likert Scale and traditional measures of self-efficacy. *journal of Applied psychology*, *83*(2), 324-329. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.324.

McDougall, G.J. (1994). Predictors of metamemory in older adults, *Nursing Research, 43*(4), 212–218.

Mcdougall, G. (2001). Rehabilitation of memory and memory self efficacy in cognitively impaired nursing home residents. *Clinical Gerontologist*, *23*(3-4), 127-139. https://doi.org /10.1300/J018v23n03_11.

Mcdougall, G. (2009).A Framework for cognitive interventions to getting Everday memory performance and memory self efficacy . *Family & Community Health ,32*(1),15-26.

Mcdougall, G., & Kang, j. (2003). Memory Self_efficacy and memory performance in older males. *International journal Mens Health*, *2*(2), 131-147. https://doi.org / 10.3149/jmh.0202.131.

Mcdougall, G., & McDonough, L. (2018). Predictors of memory self efficacy for cognitive intervention outcomes. *Innovation in Aging*, *2*(S1), 506-507. https://doi.org/ 10.1093/geroni/igy023.1881.

Metcalfe, J.,& Dunlosky, j. (2009). metacognition, A textbook for cognitive. *educational, life span & applied psychology, sage publications*, lnc. 978-1-4129-3972-0.

Minnaert, A. (1996). Can Metacognition Compensate for intelligence in the first year of Belgian higher education?. *Psychological Belgica*, *36*(4), 227-244.

Miszczak, L.,Gould,O., & Tychysdi, D. (1999). Metamemory predictor of prospective and Retrospective Memory performance. *The journal of General psychology, 126*(1), 37-52. https://doi.org/10.1080/00221309909595350.

Moore, D., & Zabrucky, k., & Evans, N. C. (1997). Validation of the Metacomprehension Scale, *Contemporary Education of psychology*, *22*(4), 71-457. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0946.

Nab, M. (2012). *The effects of cognitive rehabilitation on memory complaints, performance and memory self efficacy in MCI patients* (Unpublished Doctor Dissertation). Tilburg University.

Oğuz,A.,Damla, M., & Kalender, K. (2018). Relationship between metacognitive awareness and self efficacy. *Journal of Theory and practice in eduation, 14*(2), 170-186.

O'Neil..H.F., & Abedi,J. (1996). Reliability and validity of a state Metacognition inventory potential for alternative assessment. The *Journal of Education Research, 89*(4). 234-245. http://www.jstor.org/stable/27542038.

Onu, V. C., Eskay, M., Igbo, J. N., Obiyo, N., Agbo, O. (2012). Effect of Training in Math Metacognitive Strategy on Fractional Achievement of Nigerian Schoolchildren. *Online Submission, US – China Education Review, 3,* 316 – 325.

Osborn,J. (1998). *Measuring Metacognition in the Classroom a review of currently available measures* (Unpublished Doctor Dissertation). University of Oklahoma.

Osman,M., E., & Hannafin, M. J. (1992). Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design Educational technology research and development, *40*, 83- 99. https://doi.org/10.1007/bf02297053.

Otsuka, K., & Miyatani, M. (2020). Memory classes and group working memory span tasks change memory self efficacy of older adults. *Faculty of nursing and nutrition, university of Nagasak, 42,* 1-9. https://doi.org/10.15077/etr.43108

Pajares, F. (2001). *Overview of social cognitive theory and self efficacy*. http:www.Emory.edu/Education/mfp/eff.html.

Pajares, F. (2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement, 68*(3), 443-463.

http//www.memory.edu/Education/mfp/effhtmlretrieved.

Pajares, F.,&Graham,L.(1999). Self efficacy, Motivation Constructs ,and Mathematics Performance of Entering middle school students . *Contemporary Educational Psychology* ,*24*(2),124-139. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991.

Payne, B. R., jackson, J. J., Hill, P. L., Gao, X., Roberts. B.w.,& Stine-Morrow, E. A. L. (2012). Memory self efficacy predicts responsiveness to inductive reasoning training in older adults. *The Journals of Gerontology, Series B: psychological Science and Social Science, 67B*(1), 27-35. https://doi.org/10.1093/geronb/gbr073.

Perez, L., & Garcia,E. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. *Psychology in Spain*, *6*(1), 96-101.

Perkins, D.N.,& Salomo,G. (1989). Are cognitive skills context-bound?. *Educational researcher*, *18*(1), 16-25. https://doi.org/10.2307/1176006.

Pugalee,D.K. (2001). Writing, Mathematics and metacognition :Looking for Connections through students work in mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, *101*(5), 236-245. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18026.x.

Rebok, G., & Balcerak, J. (1989). Memory self–efficacy and performance difference in young and old adults: The effect of mnemonic training. *Developmental Psychology*, *25*(5), 714-721. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.714.

Ridlo,S., & Lutfiya, F. (2017). The Correlation between metacognition level with self efficacy of Biology education college students, *Journal of physics*, Conference series 824. https://doi.org/ 10.1088/1742-6596/824/1/012067.

Royer, J,M., Cisero,C,A.,& Carlo, M.S. (1993). Teachniques and procedures for assessing cognitive skills. *Review of educational research*, *63*(2), 201-243. https://doi.org/10.3102/00346543063002201.

Schawrzer,R.(1994).*General perceived Self- Efficacy in 14 Cultures*. Washington Dc: Hemisphere.

Schlagmuller,M., & Schneider, W. (2002).The development of organizational Strategies in children: Evidence from a microgenetic longitudinal study. *Journal of Experimental child psychology*. *81*(3), 298-319. https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2655.

Schneider, W., Schlagmuller., &Vise, M. (1998). the impact of metamemory and domain-specific Knowledge on memory performance. *European Journal of psychology of Education*, *13*(1), 91-103. https://doi.org/10.1007/BF03172815.

Schraw,G. (1997). The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *Journal of Experimental Education*, *65*(2), 1-17.

Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing Metacognition awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033.

Schunk, D.H. (2003). self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologists*,*26*(3), 207-231. https://doi.org/10. 1080/00220973. 1997.9943788.

Seeman ,T. E., Rodin, J. Albert, M. (1993). Self-efficacy and cognitive performance in high-functioning older individuals. *Journal of Aging and Health*, *5*(4), 455 – 476. https://doi.org/10. 1177/089826439300500403.

Seeman ,T., McAvay, G., Merrill, S., Albert, M., Rodin, J. (1996). Self-efficacy beliefs and change in cognitive performance: MacArthur studies of successful aging. *Psychology and Aging*, *11*(3), 538–51. https://doi.org/10.1037//0882-7974.11.3.538 .

Semra,S., & Burcuu,S. (2009). An analysis of Turkish high school students metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*. https://doi.org/10.1080/13803610802591667.

Shell,L.&Murphy,B.(1991). *General perceived Self- Efficacy in 14 Cultures*. Washington Dc: Hemisphere.

siraj,j., blatchford,L., & Petayeva, D. (2002).*Metacognition (A literature review)*. Http://www.loe/Ac/Edu/chat/chat.meta/Htm.

Suherman, D.P., Purwianingsih, W., & Diana, S. (2018). The analysis of self efficacy and metacognitive and its relation with academic performance of high school students based on gender on genetics concept, Assimilation:Indonesian. *Journal of biology Education*, *1*(1), 14-20.

Swanson, L.H. (1990). influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of education psychology*, *82*(2), 306-314. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306.

Swanson, H.L., & Trahan, M. (1996). Learning disabled and average reader's working memory and comprehension : Does metacognition play a role ?. *British journal of educational psychology*, *66*, 333-355. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01201.x.

Thenmozhi, C. (2019). Models of metacognition. *shanlax ,international journal of education*, *7*(2), 1- 4.

Thomas, M. ,& Fredda, B. (1999). Social cognitive and aging academic. *Cambridge university press*, *2*(20), 235-249.

Troyer, K.A., & Rich, B.J. (2002). Psychometric properties of a new Metamemory Questionnaire for older Adult. *Journal of Geroniology psychological Science*, *57*(1), 19-27. https://doi.org/10.1093/geronb/57.1.p19.

Vadhan, V., & Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *journal of psychology*, *128*(3), 307-309. https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712733.

Van Ede, D. (1993). Adapting the Metamemory in Adulthood (MIA) Questionnaire for cross cultural application in South Africa. *South African Journal of Psychology*, *25*(2), 47-80, https://doi.org/10.1177/008124639502500202.

Van Ede, D., & Coetzee ,C. (1996). The metamemory, memory strategies, and study technique inventory : a factor analytic study. *South African of Psychology*, *26*(2), 89 -95. https://doi.org/10.1177/008124639602600204.

Vanzile-Tamsen, C.M. (1996). *Metacognitive self-regulation and the daily academic activities of college students* (unpublished doctor dissertation). state university of new york at Buffalo.

Veenman, M.V.J., Kok, R., & Blöte, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognition skills in early adolescence. *Insttructional Science*, *33*, 193 - 211. https://doi.org/10.1007/s11251-004-2274-8.

Wells, G D., & Espenko, C. (2008). Memory self efficacy, aging, and memory performance: The roles of effort and persistence. *Educational Gerontology*, *34*(6), 520-530. https://doi.org/10.1080/03601270701869386.

West, R., Bagwell, D., & Dark-Freudeman, A. (2008). self-Efficacy and memory aging : The Impact of a memory intervention based on self-efficacy. *Aging, Neurropssychology, and cognition*, *15*(3), 302-329. https://doi.org/10. 1080/ 13825580701440510.

West, R.,Welch,D.&Thorn,R.(2001).Effects of goal- setting and feedback on memory performance and beliefs among older and younger adults . *Psychology and aging, 2*(16),240-250.

Wikipedia (2009): metacognition: http://en Wikipedia.org/ wiki/metacognition.

Wilson, J. (1999). *Defining Metacognition* (Astep towards recognizing metacognition as a worthwhile part of the curriculum), paper presentedatthe A.A.R.E. conference, Melbourne. (http://www. aare.eduau/99pap/wil99527.htm).

Yore, L.D., Craig, M. T., Maguire, T.O. (1998). Index of Science Reading awareness: An interactive-constructive model, test verification, and Grades 4-8 results. *Journal of research in Science teaching*, *35*(1), 27-51. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199801)35: 1<27::AID-TEA3>3.0.CO;2-P.

Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self- regulated academic learning. *Educational Psychology*, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1) ,82-_91. https://doi.org/10.1006/ceps. 1999.1016.

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment : The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663-676. https://doi.org/ 10.3102/ 00028312029003663.

ملاحق الدراسة

- ملحق (١) : أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين علي مقياس ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.
- ملحق (٢) : مقياس ما وراء المعرفة في صورته الأولية.
- ملحق (٣) : مقياس ما وراء المعرفة في صورته النهائية.
- ملحق (٤) : مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة في صورته النهائية.
- ملحق (٥) : قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على البرنامج التدريبي.
- ملحق (٦) : البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).
- ملحق (٧) : بعض صور الباحثة مع أفراد العينة أثناء تطبيق البرنامج.

ملحـــــق (١)

أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على مقياس ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة

ملحـــــق (١)

أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على مقياس ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة (*)

م	الاســـــــــــم	الـــدرجـــــة العلميـــــة
١	أ.د/ إســـــــــماعيل بـــــــــدر	أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٢	أ.د/ آمـــــال إبـــــراهيم الفقـــــي	أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٣	أ.د/ أمـــل عبـــد المحســـن الزغبـــي	أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٤	أ.د/ تحيـــــة عبـــــد العـــــال	أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٥	أ.د/ســـــيد محمـــــدي صـــــميدة	أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٦	أ.د/ صـــلاح الـــدين عراقـــي محمـــد	أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٧	أ.د/كمـــــال إســـــماعيل عطيـــــة	أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٨	أ.د/ محمـــد أحمـــد إبـــراهيم غنـــيم	أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
٩	أ.د/ محمـــد كمـــال أبـــو الفتـــوح	أستـــاذ ورئيـــس قسم الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٠	أ.د/ مســـعد ربيـــع عبـــد الله أبـــو العـــلا	أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١١	أ.د/ منـــال عبـــد الخـــالق جـــاب الله	أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

(*) تم ترتيب الأسماء أبجديا داخل كل درجة علمية.

م	الاســـــــــــم	الـــدرجـــــة العلميـــــة
١٢	أ.د/هنـــــاء محمـــــد زكـــــي	أستـاذ علـم النفـس التربـوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٣	أ.م. د/ إبـــــراهيم الغنيمـــــي	أستـاذ الصحـة النفسيـة المساعد كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٤	أ.م.د/ أمـــــل عبـــــد المـــــنعم	أستـاذ علـم النفـس التربـوي المساعـد كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٥	أ.م.د/ رانيـــــا محمـــــد ســـــالم	أستاذ علـم النفـس التربـوي المساعد كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٦	أ.م.د/ سامح حسن سعد الدين حرب	أستـاذ علـم النفـس التربـوي المساعـد كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٧	أ.م.د/ عبد العزيز محمود عبد الباسط	أستاذ علـم النفـس التربـوي المساعد كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٨	د/حـــــــازم شـــــــوقي	مـدرس الصحـة النفسيـة كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا
١٩	د/ صـــباح الســـيد ســـعد إبـــراهيم	مـدرس علـم النفـس التربـوي كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

ملحـــق (٢)

مقيـاس ما وراء المعرفـة في صورتـه الأوليـة

كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس التربوي

ملحـــــق (٢)

مقيـــاس مـــا وراء المعرفـــة فـــي صورتـــه الأوليـــة

إعـــداد

جهاد محمود سليم أحمد

المعيدة بقسم علم النفس التربوي

إشـــراف

أ.د/ كريمان عويضة منشار

أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

أ.د/ أحمد حسن محمد عاشور

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

د/ منى أحمد محمد سابق

مدرس علم النفس التربوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

ملحـــــق (٢)

مقيـاس مـا وراء المعرفـة فـي صورتـه الأوليـة

أولا امـــلأ البيانـــات الآتيـــة:

الاســـــــــــم :	**الكليـــــــــة** :.....
التخصـــــــــص :	**السنـة الدراسية** : .....
تاريخ إجراء الاختبار : ..../..../.....	**تاريـخ الميـلاد** : ..../..../.....
النـــــــــــوع : ذكر / أنثى	**العـام الدراسـي** : .....

تعليمـــــات:

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

أمامك مجموعة من العبارات التي قد تعبر عنك في حياتك اليومية ضع علامة (✓) أمام الاجابة التي ترى أنها تعبر عنك، اقرأ العبارات جيدا قبل الإجابة، وتذكر أنه لا توجد إجابة خطأ وأخرى صحيحة، فقط اختر ما تجد أنه يعبر عنك، إن هذه البيانات تستعمل لأغراض البحث العلمي وترجو الباحثة منك ألا تترك أي فقرة دون إجابة.

مقيـــاس مـــا وراء المعرفـــة

م	البعـــد		العبـــارة	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
١	ما وراء الذاكـــرة	الرضـــا عـــن الذاكـــرة	أشعر بالرضا من قدرتي علي تذكر الأشياء				
٢			هناك خلل خطير في ذاكرتي				
٣			أجد أني عندما أنسى شيئا ما أخشى أن تكون هناك مشكلة في ذاكرتي				
٤			أشعر أن ذاكرتي أسوأ من ذاكرة معظم ممن هم في مثل سني				
٥			أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بضعف قدرتي على تذكر الأشياء				
٦			أشعر بالتوتر من أن يلاحظ الآخرون أن ذاكرتي ضعيفة				
٧			أنا قلق بشأن ذاكرتي				
٨			أشعر مؤخرا أن ذاكرتي تضعف بالفعل				
٩			لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيء ما				
١٠			أقلق من نسيان شيء مهما				
١١			ذاكرتي جيدة بالنسبة لسني				
١٢			أقلق تجاه قدرتي على التذكر				
١٣		القـــــدرة	أخطأت في وضع شيء تستخدمه يوميا مثل المفاتيح أو الهاتف				
١٤			فشلت في تذكر رقم هاتف اتصلت به مباشرة بعد الاتصال				
١٥			فشلت في تذكر اسم شخص قابلته للتو				
١٦			نسيت موعدا مهما في المدرسة				
١٧			تركت بعض الأشياء كان من المفترض أن تحضرها معك				
١٨			أنسي ما أنا مقدم علي عمله مثلا كأن أذهب إلى غرفة ثم أنسي ما كنت أريد منها				
١٩			أواجه صعوبة في تذكر كلمة أحتاجها أثناء المحادثة				
٢٠			أواجه صعوبة في تذكر تفاصيل قرأتها في جريدة أو مجلة				
٢١			أنسي تناول الدواء في موعده				
٢٢			أنسي ما كنت أريد أن أقوله أثناء حديثي				
٢٣			أنسي مناسبة سنوية اعتدت أن أتذكرها جيدا				
٢٤			ذكرت قصة أو مزحة لنفس الشخص أكثر من مره لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له				
٢٥			أنسى دائما أين وضعت شيئا تركته قبل أيام				
٢٦			أنسى شراء شيء كنت قد نويت شراءه				

تابـــــع مقيـــاس مـا وراء المعرفـــة

م	البعـــد		العبـــــارة	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
٢٧	مـــا وراء الذاكـــرة	الإستراتيجيـــة	استعمل منبها ليذكرني بموعد شيء أود القيام به				
٢٨			عندما أريد أن أتذكر شيئا أطلب من شخص أن يذكرني بفعله				
٢٩			عندما أريد تذكر شيء ما مثل صورة وجه مقرونة بالاسم أشيء صورة ذهنية				
٣٠			عندما أنوي القيام بشيء ما اكتبه في المفكرة مثل المواعيد				
٣١			استعمل الحروف الهجائية كي أرى إن كانت تذكرني باسم أو كلمة معينة				
٣٢			أنشيء قافية غنائية عندما أريد تذكر شيء ما				
٣٣			أستخدم الروتين لأتذكر أشياء مهمة مثل التأكد من أن مفاتيحي معي عندما أغادر المنزل				
٣٤			استخدم التوضيح العقلي من أجل تذكر شيء ما مثل تركيزي علي العديد من التفاصيل من أجل حفظها				
٣٥			أكرر شيئا ما لفترة طويلة بيني وبين نفسي لكي أتذكره				
٣٦			أستخدم التتبع العقلي لكي أتذكر أين وضعت شيئا نسيت مكانه				
٣٧			أرتب المعلومات التي أريد تذكرها مثل أن أنظم قائمة الخضار طبقا لمجاميع الطعام				
٣٨			أردد شيئا معينا بصوت مرتفع لكي أتذكر مثلا رقم هاتف استخرجته للتو				
٣٩			أضع شيئا في مكان واضح ليذكرني بشيء معين كأن أضع الشمسية عند مدخل المنزل مثلا لكي آخدها معي				
٤٠			أبتكر قصه معينة لكي تعمل علي ربط المعلومات التي أريد تذكرها				
٤١			جمعت كلمة من الحروف الأوائل لأشياء تريد تذكرها مثل كلمة طبخ لتذكرك بشراء طماطم، بصل، خوخ				

تابع مقياس ما وراء المعرفة

م	البعد		العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
٤٢	ما وراء الفهم	القلق	أشعر بالضيق إذا اضطررت إلي شرح شيء لم أقرأه قط				
٤٣			أشعر بقلق شديد إذا اضطررت إلي قراءة شيء جديد وشرح ذلك				
٤٤			أكون مرتبكا عندما تسلط علي الأضواء لأقرأ شيئا جديدا وأفهمه				
٤٥			أشعر بالقلق عندما يطلب مني قراءة شيء ما والإجابة عن الأسئلة المرتبطة به				
٤٦		الإنجاز	من المهم أن تكون لديك مهارات جيدة في فهم المقروء				
٤٧			أعجب بالأشخاص الذين يتمتعون بقدرات جيدة علي الفهم القرائي				
٤٨			أعتقد أن مهارات القراءة الجيدة هي شيء يجب أن أفتخر به				
٤٩		التنظيم	أعمل علي قراءة النصوص ببطء وعناية للتأكد من أنني فهمتها بشكل أفضل				
٥٠			أثناء القراءة عادة ما أبحث عن الكلمات التي لا أفهمها في القاموس				
٥١			أعيد قراءة الموضوعات التي لا أفهمها مرة أخرى				
٥٢		المهمة	من السهل علي فهم الموضوعات غير المألوفة مقارنة بتلك المألوفة				
٥٣			أفهم المعلومات المجردة بسهولة أكثر من المعلومات المحسوسة				
٥٤			أجد أن قراءة المادة المملة أسهل للفهم من قراءة المادة الممتعة				
٥٥		السعة	أتقن فهم المقالات الإخبارية المنشورة في الصحف الرئيسية				
٥٦			كلما قرأت مقالة اخبارية أفهم معظمها				
٥٧			أنا جيد في فهم المقالات الصحفية				
٥٨		الإستراتيجية	ألقي نظرة سريعة على المادة الصعبة قبل أن أبدأ بقراءتها				
٥٩			قبل قراءة المواد الصعبة عادة ما أصوغ فى ذهني الأسئلة التي آمل أن أجيب عنها من خلال القراءة				
٦٠			أثناء القراءة أبحث عن كلمات مفتاحية أو معلومات أعتقد أنها ضرورية للفهم				
٦١		الضبط	أعلم أنه إذا واصلت القراءة فلن أفقد أبدا قدرتي علي الفهم القرائي				
٦٢			أعلم أنه مهما حاولت تنمية قدرتي علي الفهم القرائى فإنها لن تتحسن كثيرا				
٦٣			أرى أنه من الضروري أن أحافظ علي مهارات القراءة لدي				

تابع مقياس ما وراء المعرفة

م	البعد	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
٦٤	مراقبة الذاكرة	أتذكر الكلمات التي أفهمها أكثر من التي لا تعني لي شيئا				
٦٥		أتذكر المعلومات التي أحتاج إليها دائما أكثر من المعلومات التي نادرا ما أحتاجها				
٦٦		أتذكر اتجاهات الأماكن التي أذهب إليها أكثر من اتجاهات الأماكن التي لا أذهب إليها				
٦٧		أتذكر الكلمات التي استخدمها بسهولة أكثر من الكلمات التي أسمعها لأول مرة				
٦٨		أتذكر أسماء الأشخاص الذين أحبهم أسهل من الذين ليس لدي أي انطباع عنهم				
٦٩		أتذكر الكلمات التي أستمع إليها دائما أسهل من الكلمات الجديدة التي أسمعها لأول مرة				
٧٠		أتذكر الحقائق المهمة بسهوله أكثر من الحقائق غير المهمة				
٧١		أتذكر الأشياء المألوفة بسهوله عن الاشياء غير المألوفة				
٧٢		أتذكر الاشياء المحسوسة أسهل من الأشياء المجردة				
٧٣		أتذكر الاشياء المثيرة للاهتمام أكثر من الاشياء التي لا تبدو كذلك				
٧٤		أتذكر المعلومات البصرية أكثر من المعلومات اللفظية				
٧٥		أحاول التركيز بشكل كبير علي شيء أريد تذكره				
٧٦		أكتب مواعيدي في قائمة كي تساعدني علي تذكرها				
٧٧		أتذكر محتوي الاخبار والبرامج الاذاعية				
٧٨		عندما أريد أن أتذكر حدثا معينا فإنني أعيد تنظيم كل أحداث اليوم الذي حدث فيه				

ملحـــق (٣)

مقيـاس مـا وراء المعرفـة في صورتـه النهائيـة

كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس التربوي

ملحـــــق (٣)

مقيـــاس مـــا وراء المعرفـــة فـــي صورتـــه النهائيـة

إعـــداد

جهاد محمود سليم أحمد

المعيدة بقسم علم النفس التربوي

إشـــراف

أ.د/ كريمان عويضة منشار

أستـــاذ علـــم النفـــس التربـــوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

أ.د/ أحمد حسن محمد عاشور

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

د/ منى أحمد محمد سابق

مدرس علم النفس التربوي

كليـــة التربيـــة - جامعـــة بنهـــا

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

ملحـــق (٣)

مقيـاس مـا وراء المعرفـة فـي صورتـه النهائيـة

أولا امـــلأ البيانـــات الآتيـــة :

الاســـــــــــم :	**الكليـــــــــة** :.....
التخصـــــــــص :	**السنـة الدراسية** : .....
تاريخ إجراء الاختبار : ..../..../.....	**تاريـخ الميـلاد** : ..../..../.....
النـــــــــــوع : ذكر / أنثي	**العـام الدراسـي** : .....

تعليمـــات :

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

أمامك مجموعة من العبارات التي قد تعبر عنك في حياتك اليومية ضع علامة (✓) أمام الإجابة التي ترى أنها تعبر عنك ، اقرأ العبارات جيدا قبل الإجابة وتذكر أنه لا توجد إجابة خطأ وأخرى صحيحة فقط اختر ما تجد أنه يعبر عنك، إن هذه البيانات تستعمل لأغراض البحث العلمي وترجو الباحثة منك ألا تترك أي فقرة دون إجابة.

مقيـــاس مـــا وراء المعرفـــة

م	البعـــــد	العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	ما وراء الذاكـــــرة	أشعر بالرضا لقدرتي علي تذكر الاشياء					
٢		أعتقد أن لدي خللا ما في ذاكرتي					
٣		في حالـة نسـياني لشـيء مـا أخشـي أن تكـون هنـاك مشـكلة في ذاكرتي					
٤		لدي اعتقاد أن ذاكرتي أسوأ من ذاكرة زملائي					
٥		أخشي من أن يلاحظ الآخرون أن ذاكرتي ضعيفة					
٦		أشعر بالقلق من عدم قدرتي علي التذكر					
٧		لدي شعور أن ذاكرتي تتدهور في الفترة الاخيرة					
٨		ذاكرتي جيدة بالنسبة لعمري					
٩		أحزن لصعوبة تذكر الأحداث الماضية					
١٠		لا أستطيع تذكر أماكن الأشياء التي أحتفظ بها					
١١		أجد صعوبة في تذكر رقم هاتف اتصلت به منذ قليل					
١٢		أنسي اسم شخص قابلته قبل قليل					
١٣		أنسي موعدا مهما					
١٤		أنسي شيئا ما كان من المفترض أن أحضره معي					
١٥		أنسي ما كنت أنوي عمله كأن أذهب إلـي غرفـة ثـم أنسـي مـا كنـت أريد منها					
١٦		يصعب علي تذكر تفاصيل قرأتها بالأمس					
١٧		أنسي تناول الدواء في موعده					
١٨		أجد صعوبة في تذكر جميع الأفكار أثناء الحديث					
١٩		أنسي يوما مهما أو مناسبة سنوية اعتدت تذكرها					
٢٠		أذكر موضوعا أو قصه أكثر من مرة لنفس الشخص					
٢١		أنسي شراء أشياء أنا بحاجة إليها					
٢٢		أشـعر بـالقلق عنـدما أجـد قـدرتي علـي الفهـم ليسـت جيـدة مثل باقي زملائي					

م		العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٢٣	ما وراء الفهم	أرتبك حينما يطلب مني قراءة شيء جديد وفهمه					
٢٤		تتسارع ضربات قلبي عندما يسألني شخص ما حول موضوع قرأته					
٢٥		أمتلك مهارات جيدة في فهم ما أقرأ					
٢٦		أثناء قراءتي لموضوع ما يمكنني تعديل طريقة تفكيري حتى أفهمه					
٢٧		مداومتي علي القراءة تزيد من قدرتي علي فهم ما أقرأ					
٢٨		أعمل على قراءة النصوص بتأن حتي أفهمها بشكل أفضل					
٢٩		لدي القدرة علي فهم نص جديد بعد الانتهاء من قراءته					
٣٠		أميز بين المعلومات السهلة والصعبة أثناء استيعابها وقراءتها					
٣١		أحلل عنوان النص حتي أتمكن من استيعاب أحداثه					
٣٢		أمتلك القدرة علي فهم النصوص بعد قراءتها					
٣٣		عندما أقرأ موضوعا ما أسعي إلي التكامل بين معلوماتي السابقة والجديدة حتي أفهمه					
٣٤		أقدم شرحا وافيا لنص ما عقب قراءتي له					
٣٥		ألقي نظرة سريعة علي النص الصعب حتي أعرف مضمونه قبل قراءته بعمق					
٣٦		أقوم بكتابة ملخص لنص ما قرأته للتأكد من فهمي له					
٣٧		أفهم المعلومات المجردة مثل المعلومات المحسوسة					
٣٨		أثناء قراءتي للنصوص الصعبة أفكر في أحداثها حتى أفهمها					
٣٩	مراقبة الذاكرة	يمكنني أثناء الحفظ والتذكر تبديل طريقة الحفظ إذا ثبت ضعفها					
٤٠		أسأل نفسي باستمرار ما هو المطلوب تحقيقه لإنجاز مهمة التذكر					
٤١		أراقب ذاكرتي عندما أقوم بتذكر معلومات مهمة					
٤٢		أتوقف بانتظام لمراقبة قدرتي علي التذكر					
٤٣		يمكنني معرفة جوانب القوة والضعف أثناء تذكري للمعلومات					
٤٤		أحرص على ربط عناصر مهمة التذكر ببعضها كي تنجز بصورة صحيحة					
٤٥		أحرص على مراقبة أدائي وتصحيح أخطائي					
٤٦		أتحقق من تنفيذ جميع الخطوات اللازمة لأداء مهمة التذكر					
٤٧		أفكر بطرق وأساليب متنوعة للتغلب على مشكلة تواجهني عند التذكر					
٤٨		أسأل نفسي أي الاستراتيجيات أو الطرق ستجعل عملية التذكر أسهل					
٤٩		أقوم بتقييم ومتابعة ذاكرتي باستمرار أثناء الحفظ					

ملحـــق (٤)

مقيـــاس الكفـــاءة الذاتيـة للذاكـرة في صورتـــه النهائيـة

ملحـــق (٤)

مقيـــاس الكفـــاءة الذاتيـــة للذاكـــرة فـي صورتـــه النهائيـــة

أولا امـــلأ البيانـــات الآتيـــة :

الاســـــــــم :	**الكليـــــــة** :.....
التخصـــــــص :	**السنـة الدراسية** : .....
تاريخ إجراء الاختبار : ..../..../.....	**تاريـخ الميـلاد** : ..../..../.....
النـــــــــــوع : ذكر / أنثي	**العـام الدراسـي** : .....

تعليمـــات :

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

تقيس العبارات التالية درجة مقدرتك علي أداء بعض المهام المرتبطة بالذاكرة لذا يرجا قراءة كل عبارة منها بدقة ثم تختار الإجابة إما أن تكون " نعم" أو "لا" وذلك وفق تطابق العبارة عليك . وفي حالة إذا كانت إجابتك (نعم) عليك أن تحدد ثقتك وتأكدك من أداء المهمة باختيار درجة من مستوى أو نسبة من الدرجات يتراوح من ١٠% وتعني أنك غير متأكد تماما إلي ١٠٠% والتي تعني أنك متأكد بشكل تام أما الإجابة (لا) فلا تتطلب أن تحدد ثقتك وتأكيدك : والآن أجب عن العبارات التالية:

المشتريـــات:

١- إذا قمت بقراءة قائمة تسوق (مشتريات) لأحد الأفراد تحتوي على (١٨) سلعة (مثل: الجبن، الطماطم، وغيرها)، ثم ذهبت للتسوق في نفس اليوم دون استخدام هذه القائمة. هل تكون قادرا على تذكر اسم (١٨) سلعة؟

نعم	**لا**	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا قمت بقراءة قائمة تسوق (مشتريات) لأحد الأفراد تحتوي على (١٨) سلعة (مثل: الجبن، الطماطم، وغيرها)، ثم ذهبت للتسوق في نفس اليوم دون استخدام هذه القائمة. هل تكون قادرا على تذكر اسم (١٤) سلعة؟

نعم	**لا**	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا قمت بقراءة قائمة تسوق (مشتريات) لأحد الأفراد تحتوي على (١٨) سلعة (مثل: الجبن، الطماطم، وغيرها)، ثم ذهبت للتسوق في نفس اليوم دون استخدام هذه القائمة. هل تكون قادرا على تذكر اسم (١٠) سلع؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- إذا قمت بقراءة قائمة تسوق (مشتريات) لأحد الأفراد تحتوي على (١٨) سلعة (مثل: الجبن، الطماطم، وغيرها)، ثم ذهبت للتسوق في نفس اليوم دون استخدام هذه القائمة. هل تكون قادرا على تذكر اسم (٦) سلع ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا قمت بقراءة قائمة تسوق (مشتريات) لأحد الأفراد تحتوي على (١٨) سلعة (مثل: الجبن، الطماطم، وغيرها)، ثم ذهبت للتسوق في نفس اليوم دون استخدام هذه القائمة. هل تكون قادرا على تذكر اسم سلعتين ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

الصـــور:

١- إذا عرض عليك (١٦) صورة تمثل أشياء مألوفة (مثل: مصباح، شمسية، وغيرها). هل يمكنك (إذا رأيت هذه الصور مرة واحدة) أن تتذكر أسماء(١٦) صورة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا عرض عليك (١٦) صورة تمثل أشياء مألوفة (مثل: مصباح، شمسية، وغيرها). هل يمكنك (إذا رأيت هذه الصور مرة واحدة) أن تتذكر أسماء الـ (١٢) صورة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا عرض عليك (١٦) صورة تمثل أشياء مألوفة (مثل: مصباح، شمسية، وغيرها). هل يمكنك (إذا رأيت هذه الصور مرة واحدة) أن تتذكر أسماء (٨) صور؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- اذا عرض عليك (١٦) صورة تمثل أشياء مألوفة (مثل: مصباح، شمسية، وغيرها). هل يمكنك (إذا رأيت هذه الصور مرة واحدة) أن تتذكر أسماء. (٤) صور؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا عرض عليك (١٦) صورة تمثل أشياء مألوفة (مثل: مصباح، شمسية، وغيرها). هل يمكنك (إذا رأيت هذه الصور مرة واحدة) أن تتذكر اسم صورتين منها؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

الأشيـــاء:

١- إذا كنت وضعت (١٨) من الأشياء المألوفة (مثل: قلم، مفاتيح، وغيرها) في أماكن مختلفة من الحجرة. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت كل الأشياء الـ(١٨) داخل الحجرة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا كنت وضعت (١٨) من الأشياء المألوفة (مثل: قلم، مفاتيح، وغيرها) في أماكن مختلفة من الحجرة. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (١٤) شيئا من هذه الأشياء داخل الحجرة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا كنت وضعت (١٨) من الأشياء المألوفة (مثل: قلم، مفاتيح، وغيرها) في أماكن مختلفة من الحجرة. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (١٠) من هذه الأشياء داخل الحجرة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- إذا كنت وضعت (١٨) من الأشياء المألوفة (مثل: قلم، مفاتيح، وغيرها) في أماكن مختلفة من الحجرة. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (٦) من هذه الأشياء داخل الحجرة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا كنت وضعت (١٨) من الأشياء المألوفة (مثل: قلم، مفاتيح، وغيرها) في أماكن مختلفة من الحجرة. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (٢) من هذه الأشياء داخل الحجرة؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

الرمـــوز:

١- إذا عرض عليك (١٨) من الرموز (مثل: +، #، ....إلخ) لكي تضعها في خانات مختلفة في جدول. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت كل الرموز الـ(١٨) في تلك الخانات؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا عرض عليك (١٨) من الرموز (مثل: +، #، ....إلخ) لكي تضعها في خانات مختلفة في جدول. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (١٤) من هذه الرموز في تلك الخانات ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا عرض عليك (١٨) من الرموز (مثل : +، #، ....إلخ) لكي تضعها في خانات مختلفة في جدول. هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (١٠) من هذه الرموز في تلك الخانات ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- إذا عرض عليك (١٨) من الرموز (مثل: +، #، ....إلخ) لكي تضعها في خانات مختلفة في جدول . هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (٦) من هذه الرموز في تلك الخانات ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا عرض عليك (١٨) من الرموز (مثل: +، #، ....إلخ) لكي تضعها في خانات مختلفة في جدول . هل تستطيع أن تتذكر بعد بضع دقائق أين وضعت (٢) من هذه الرموز في تلك الخانات ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

الأرقـــام:

١- إذا أعطيت لك قائمة مكونة من (٩) أرقام (مثلا: ٨، ٥، ....إلخ)، وطلب منك على الفور أن تكرر هذه القائمة وبنفس ترتيب الأرقام. هل ستكون قادرا على تكرار (٩) أرقام بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا أعطيت لك قائمة مكونة من (٩) أرقام (مثلا: ٨، ٥، ....إلخ)، وطلب منك على الفور أن تكرر هذه القائمة وبنفس ترتيب الأرقام. هل ستكون قادرا على تكرار (٧) أرقام بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا أعطيت لك قائمة مكونة من (٩) أرقام (مثلا: ٨، ٥، ....إلخ)، وطلب منك على الفور أن تكرر هذه القائمة وبنفس ترتيب الأرقام. هل ستكون قادرا على تكرار (٥) أرقام بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- إذا أعطيت لك قائمة مكونة من (٩) أرقام (مثلا: ٨،٥،....إلخ)، وطلب منك على الفور أن تكرر هذه القائمة وبنفس ترتيب الأرقام . هل ستكون قادرا على تكرار (٣) أرقام بنفس الترتيب ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا أعطيت لك قائمة مكونة من (٩) أرقام (مثلا: ٨، ٥، ....إلخ)، وطلب منك على الفور أن تكرر هذه القائمة وبنفس ترتيب الأرقام. هل ستكون قادرا على تكرار رقم واحد فقط بنفس ترتيبه؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

التواريـــــخ

١- إذا عرض عليك (٧) تواريخ (سنوات) (مثل: ١٤٥٨، ١٩٥٢، .....إلخ). هل يمكنك علي الفور أن تكرر(٧) تواريخ، وليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٢- إذا عرض عليك (٧) تواريخ (سنوات) (مثل: ١٤٥٨، ١٩٥٢، .....إلخ). هل يمكنك علي الفور أن تكرر (٥) تواريخ، وليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٣- إذا عرض عليك (٧) تواريخ (سنوات) (مثل: ١٤٥٨، ١٩٥٢، .....إلخ). هل يمكنك علي الفور أن تكرر (٤) تواريخ، وليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٤- إذا عرض عليك (٧) تواريخ (سنوات) (مثل: ١٩٥٢،١٤٥٨،.....إلخ). هل يمكنك علي الفور أن تكرر تاريخين ، وليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس الترتيب ؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

٥- إذا عرض عليك (٧) تواريخ (سنوات) (مثل: ١٤٥٨، ١٩٥٢، .....إلخ). هل يمكنك علي الفور أن تكرر تاريخ واحد فقط، وليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس الترتيب؟

نعم	لا	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠

ملحـــق رقـــم (٥)

قائمـة بأسمـــاء الســـادة أعضاء هيئة التدريس المحكميـــن على البرنامج التدريبي

ملحـــق (٥)

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين على البرنامـج التدريبـي (*)

م	الاســـــــم	الـدرجـــة العلميـــة
١	أ.د/ آمـــال إبـــراهيم الفقـــي	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة بنها
٢	أ.د/حســـني زكريـــا النجـــار	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
٣	أ.د/ســـيد محمـــدي صـــميدة	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها
٤	أ.د/ صـــلاح الـــدين عراقـــى محمـــد	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة بنها
٥	أ.د/كمـــال اســـماعيل عطيـــة	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها
٦	أ.د/ لطفـى عبـد الباسـط إبـراهيم	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة المنوفية
٧	أ.د/ محمـد أحمـد إبـراهيم غنـيم	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها
٨	أ.د/ محمـد كمـال أبـو الفتـوح	أستاذ ورئيس الصحة النفسية كلية التربية – جامعة بنها
٩	أ.د/ مسعد ربيع عبد الله أبو العلا	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها
١٠	أ.د/ منـال عبـد الخـالق جـاب الله	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية - جامعة بنها
١١	أ.د/ محمد عبد الرؤوف محمد عبد ربه	أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة المنوفية

(*) تم ترتيب الأسماء أبجديًا داخل كل درجة علمية.

م	الاســـــــم	الـــدرجـــة العلميـــة
١٢	أ.د/ نصـــره محمـــد جلجـــل	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
١٣	أ.د/هنـــاء محمـــد زكـــي	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها
١٤	أ.م. د/ إبـــراهيم الغنيمـــي	أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية – جامعة بنها
١٥	أ.م.د/ رانيـــا محمـــد ســـالم	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة بنها
١٦	أ.م.د/ سامح حسن سعد الدين حرب	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة بنها
١٧	أ.م.د/عبد العزيز محمود عبد الباسط	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة بنها
١٨	د/ صـــباح الســـيد ســـعد إبـــراهيم	مدرس علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بنها

ملحـــق (٦)

البرنامـــج التدريبـــي

(إعـــداد الباحثـــة)

ملحـــق (٦)

البرنـــامـــج التـــدريبـــي
(إعـــداد الباحثـــة)

الجلســـة الأولـــي

عنـــوان الجلســـة: التهيئة والتعارف.

أهـــداف الجلســـة: تهدف الجلسة الحالية إلى:

١- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الباحثة وعلى بعضهم البعض.
٢- أن يسود جو من الألفة والثقة والود والتفاهم بين الباحثة والطلاب أفراد عينة الدراسة.
٣- أن يكتسب الطلاب فكرة عن البرنامج والهدف منه.
٤- أن يدرك الطلاب أهمية المشاركة في جلسات البرنامج والاستمرار فيه.
٥- أن يعرف الطلاب مواعيد الجلسات ومكان انعقادها.
٦- أن يعرف الطلاب القواعد المنظمة التي يتم الاتفاق عليها لإدارة الجلسات، والأدوار المنوطة بهم وواجباتهم.
٧- إجراء تطبيق القياس القبلى الخاص بما وراء المعرفة – الكفاءة الذاتية للذاكرة.

زمـن الجلســة: ٦٠ دقيقة.

المكـــان: معمل علم النفس.

الادوات المستخدمة: استمارات تعارف، بطاقة تعارف، استمارة القواعد المنظمة للجلسات، استمارة التصور الحالي للبرنامج، جدول مواعيد الجلسات ومكان انعقادها، هدايا.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعزيز.

إجـــراءات الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بإلقاء التحية على المشاركين بالبرنامج، ثم تقدم نفسها للمجموعة والتعبير عن مدى سعادتها بالتعرف عليهم.

نشـــاط ١:

- تقوم الباحثة بتوزيع استمارة تعارف على كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية، وتعطيهم فرصة لملء الاستمارة، ثم تطلب منهم الوقوف بشكل شبه دائري، وأن يقوم كل فرد بتقديم نفسه للمجموعة من خلال استمارة التعارف التي تتضمن (اسمه – تاريخ ميلاده –

محل إقامته – وظيفة والديه – عدد أشقائه – هواياته المفضلة – طموحاته المستقبلية – رقم الهاتف – البريد الإلكتروني والاسم على صفحة الـ Facebook) لكسر حاجر الخوف والملل. كما توزع الباحثة عليهم بطاقة يكتب الطالب عليها اسمه بحيث يتم تعليقها أثناء انعقاد الجلسات.

- توضح الباحثة أن الهدف العام للبرنامج هو تنمية جوانب مهمة في الذاكرة وأنه سيعود عليهم بالنفع أثناء التذكر، كما توضح الإجراءات المتبعة خلال الجلسات وتشير أن البرنامج يتكون من مجموعة من الأنشطة والتدريبات والمهام المطلوبة منهم، وتحثهم على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات في المواعيد المحددة، لأن ذلك سيتوقف عليه نجاح البرنامج وتقوم الباحثة بتطبيق القياس القبلي للمقاييس المستخدمة.

نشـــاط ٢:

- تقوم الباحثة بتوزيع استمارة على أعضاء المجموعة التجريبية بحيث يقومون بكتابة ما يتصورونه عن البرنامج وما يتوقعونه أثناء تطبيق جلساته، وذلك في ضوء الهدف العام للبرنامج.
- وبعد مناقشة ما تم كتابته تقوم الباحثة بالاتفاق مع المجموعة على قواعد عامة تنظم سير العمل في جلسات البرنامج مع تأكيد ضرورة الالتزام بها، ويتم كتابة هذه القواعد على بطاقة تحمل عنوان قواعد السلوك المتفق عليها ويتم توزيع هذه القواعد على جميع أفراد المجموعة التجريبية، وتقوم الباحثة خلال جلسات البرنامج بتقديم التعزيز المادي أو المعنوي لأي مشارك يلتزم بهذه القواعد أثناء سير الجلسات، لتحفر الجميع على الالتزام بها أيضا وتتمثل هذه القواعد فيما يلي:

١- أن يكون لدى كل مشارك الرغبة في الحضور، والحرص على الاستفادة من جلسات البرنامج.
٢- الالتزام بالحضور في المواعيد المحددة لجلسات البرنامج.
٣- حرية إبداء الرأي واحترام آراء الغير، وعدم السخرية من أي رأي أو وجهة نظر.
٤- الإصغاء الجيد، والقيام بالأدوار المكلف بها كل عضو من أعضاء المجموعة.
٥- الالتزام بآداب الحوار، وعدم مقاطعة الآخرين أثناء الحديث.
٦- أن تكون العلاقات بين الطلاب مبنية على الود والتعاون، والمشاركة الإيجابية، والالتزام.
٧- الالتزام بالسرية التامة، وتأكيد أن ما يقال من معلومات وأفكار أثناء الجلسات لا يتم طرحه خارج إطار الجلسة، وخاصة المعلومات الشخصية.

٨- الالتزام بالهدوء، والمحافظة على نظافة مكان الجلسة.

- تعطي الباحثة الفرصة للمشاركين لإضافة أي قواعد أخري، وتتعرف على مدى رغبة الطلاب في المشاركة في البرنامج، ثم يتم الاتفاق مع أفراد المجموعة على اسم صفحة على موقع التواصل الاجتماعي facebook بحيث تضم الباحثة وجميع أفراد المجموعة، ويتم تلقي أي استفسارات من خلالها.
- وفي نهاية الجلسة التمهيدية تشكر الباحثة الطلاب على المشاركة في البرنامج، ثم تقوم بتوزيع دليل مصغر على كل مشارك يتضمن الهدف العام للبرنامج، وأهدافه الفرعية، وتؤكد ضرورة الاطلاع عليه لتكوين فكرة عامة عن البرنامج، وأهدافه.

التقويـــم:

- اذكر مشاعرك تجاه هذه الجلسة؟
- هل تعتقد أن هذا البرنامج سيحقق فائدة بالنسبة لك؟
- اذكر بعض الأهداف التي تأمل في تحقيقها من خلال البرنامج؟

الجلســة الثانيــة

عنــوان الجلســة: مفهوم ما وراء المعرفة وأبعادها

أهــداف الجلســة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يذكر الطالب مفهوم ما وراء المعرفة.

٢- أن يستنتج الطالب أهمية ما وراء المعرفة في حياته اليومية والأكاديمية.

٣- أن يفهم الطالب أبعاد ما وراء المعرفة.

زمــن الجلســة: ٩٠ دقيقة (فتره أولي ٤٥ دقيقة – فتره ثانية – ٤٥دقيقة)

المكــان: معمل علم النفس.

الأدوات المستخدمــة: جهاز عرض Datashow، جهاز كمبيوتر، أوراق، بطاقات، استمارات فارغة، هدايا.

الفنيــات والاســتراتيجية المستخدمــة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.

إجــراءات ومحتــوي الجلســة:

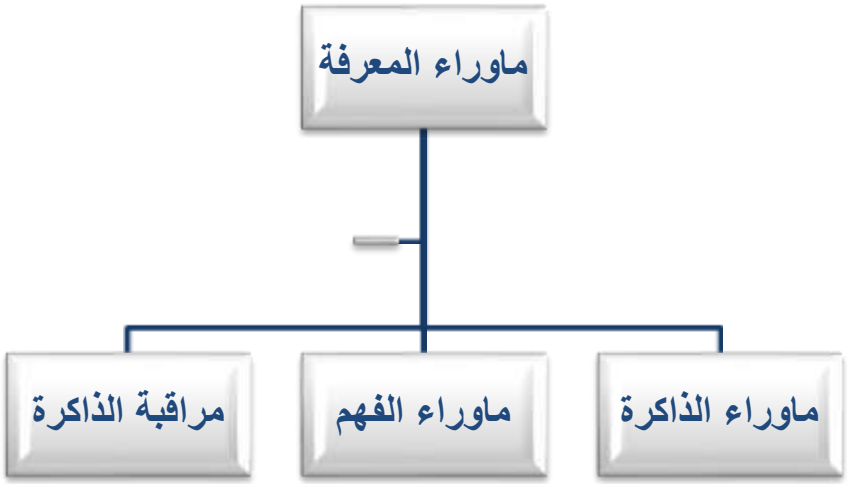
- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة ومراجعة ما تم في الجلسة السابقة.

نشـــــاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب فديو يتضمن مفهوم ما وراء المعرفة وأهميتها في حياته اليومية والأكاديمية ويتم عرض الفيديو من خلال الرابط التالي:
  http://youtu.be/ux100-jMKKU
- تناقش الباحثة الطلاب في مفهوم ما وراء المعرفة ثم تطلب من كل طالب أن يذكر مفهوم ما وراء المعرفة وأهميته في حياته من خلال فهمه للفيديو.
- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة وتقدم التغذية الراجعة للطلاب قائلة: ما وراء المعرفة هي قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره، وهي مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد بوعي وإدراك تام للمهمة أو المشكلة التي هو بصدد حلها مستعينا بقدراته.

نشـــــاط ٢:

- تعرض الباحثة على الطلاب من خلال Datashow شكلا يضم أبعاد ما وراء المعرفة كالتالي:



- تقوم الباحثة بشرح كل بعد على حدة، وتقول دعونا الآن نتحدث قليلا عن كلمة ذاكرة، هل تعرفون ما هي الذاكرة؟ ما فائدتها؟ وما الذي يحدث للشخص الذي لا يستطيع التذكر، وتستمع الباحثة إلى الإجابات المختلفة التي سيعطيها الطلبة وتدونها على السبورة، وتقدم لهم تغذية راجعه قائلة: عندما نقوم بحفظ الأشياء فإننا نقوم بتسجيل المعلومات ووضعها في مخزن في الدماغ بطريقة معينة لنتمكن من استرجاعها عند الحاجه، وهذا المخزن هو ما يسمى الذاكرة.
- تطلب الباحثة بعد ذلك من كل طالب أن يتذكر موقفا معينا يعبر عن أهمية الذاكرة في حياته اليومية والأكاديمية ثم تقوم بتوضيح أهمية الذاكرة للطلبة قائلا: "إن للذاكرة أهمية

بالغة في حياتنا، فبدون الذاكرة لا نستطيع أن نقوم بأعمالنا بالشكل الصحيح، فكل شيء في حياتنا يحتاج إلى الذاكرة (في القراءة والكتابة والحديث.. .). كما أن في مقدورنا أن نتعلم الكثير من الأمور، إلا أن ما تعلمناه تنعدم قيمته إذا لم نتمكن من تذكره.

- تكرر الباحثة ما سبق فيما يتعلق بمفهوم ما وراء الذاكرة، حيث تطلب من كل مجموعة تعريف ما وراء الذاكرة بلغتها الخاصة، وكتابة ذلك على ورقة ثم تناقش الباحثة الأعضاء في مفهوم ما وراء الذاكرة قائلة هل تعرفون ماهي ما وراء الذاكرة؟ وما فائدتها؟
- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب وتقدم لهم تغذية راجعة ثم تعرف ما وراء الذاكرة وتستخدم في ذلك جهاز عرض "Data show" ما وراء الذاكرة هي وعي الفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهمات ومتطلبات معالجتها، واختيار ما يناسبها من استراتيجيات تذكر.
- تطلب الباحثة من الطلبة تذكر موقف يعبر عن أهمية وعينا بالذاكرة في حياتنا اليومية والأكاديمية وتوضح للطلبة أهمية ما وراء الذاكرة قائلة "إن للوعي بالذاكرة أهمية بالغة في حياتنا فوعينا بالذاكرة يساعد على التذكر بشكل أفضل".

نشـــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض فديو يتضمن مفهوم ما وراء الذاكرة وما وراء الفهم من خلال الرابط التالي: https://youtu.be/Ou-pyloM-sU
- تناقش الباحثة الطلاب في مفهوم ما وراء الفهم وتطلب منهم تحديد المقصود به من خلال فهمهم للفيديو.

نشـــاط ٤:

- توزع الباحثة على الطلاب استمارات فارغة ثم تقوم بعرض قائمة تحتوي على (١٦) كلمة على الطلاب.

منضدة	**سوستة**	**مقعد**	**سلالم**
سكينة	**مروحة**	**سلة**	**مكرونة**
منزل	**سبورة**	**ماء**	**سلك**
مفتاح	**سيارة**	**موز**	**مسطرة**

- تسأل الباحثة الطلاب كم كلمة تعتقد أنك تستطيع حفظها في دقيقتين وتطلب من كل طالب تسجيل ذلك في السجل الخاص به ثم تطلب منهم حفظ القائمة في دقيقتين بأي طريقة يعرفونها.

- تخفي الباحثة القائمة وتطلب منهم تدوين الكلمات التي تم حفظها وتلك التي لم يتم حفظها في استمارة الطالب وماهي الاستراتيجية المستخدمة لحفظ هذه المهمة التذكرية؟ وما عدد الكلمات التي تم حفظها؟ وما الجهد المبذول لحفظ ما تبقى من كلمات أو جمل؟ وهل الاستراتيجية المستخدمة مناسبة للحفظ أم لا؟ وهذا يسمي (مراقبة الذاكرة) أي يكون لديك القدرة على متابعة تعلمك وحفظك للمعلومات وتذكرك لها عن طريق طرح مستمر للأسئلة أثناء أداء المهمة التذكرية.
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

التقويـــــم:

١- اذكر مفهوم ما وراء المعرفة وأبعادها.

٢- اذكر مدى استفادتك من جلسة اليوم.

٣- عدد أهمية ما وراء المعرفة في حياتك اليومية والأكاديمية.

الجلســة الثالثـــة

عنـــوان الجلســة: أعرف ذاكرتي جيدا.

أهـــداف الجلســة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يذكر الطالب مفهوم الرضا عن الذاكرة.

٢- أن يقيس الطالب قوة ذاكرته ومدي رضاه عنها.

٣- أن يحدد الطالب نقاط القوة والضعف في الذاكرة.

٤- أن يستطيع الطالب تحويل نقاط الضعف إلى نقاط قوة.

زمـــن الجلســة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولي ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥ دقيقة)

المكـــان: معمل علم النفس.

الأدوات المستخدمـــة: السبورة، أوراق، أقلام، جهاز كمبيوتر، Datashow لعرض فديو لشخصية بارزة، استمارة تحديد نقاط القوة والضعف.

الفنيـات والاستراتيجيـة المستخدمـة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التعزيز، النمذجة.

إجـــراءات ومحتـــوى الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي

ومناقشتهم فيه، تطلب من الطلاب أن يذكروا تصورا عن مفهوم الرضا عن الذاكرة وتستمع إلى إجابات الطلاب وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تقدم تغذية راجعة قائلة: الرضا عن الذاكرة Memory contentment وتعني مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق.

نشـــاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب فديو من خلال Datashow يتضمن اختبار لقياس قوة الذاكرة ومدى رضا الطالب عن ذاكرته ويتم عرض الفيديو من خلال الرابط التالي:
  https://youtu.be/5U-7VA9K6Js
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يجيب عن عبارات الاختبار ثم يقوم بتجميع الدرجات التي حصل عليها.
- بعد ذلك تناقش الباحثة الطلاب في الدرجات التي حصلوا عليها ومدى رضا كل فرد عن ذاكرته، موضحه أنه إذا كان مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب يتراوح بين ١٠- ١٢ فهذا يدل على أنه يتمتع بذاكرة ضعيفة نسبيا وقد يؤثر هذا عليه مستقبلا أما إذا كان مجموع الدرجات التي حصل عليها يتراوح بين ١٢- ٢٠ فهذا يدل على أنه يتمتع بذاكرة قوية ولذلك ينبغي أن يحرص عليها وينميها.

نشـــاط ٢:

- بناء على النشاط السابق توزع الباحثة على الطلاب استمارة نقاط القوة (الأشياء التي يستطيع حفظها وتذكرها بسهولة)، ونقاط الضعف (الأشياء التي يصعب عليه حفظها) وتطلب منهم ملء هذه الاستمارة.

نقـــاط القـــوة	نقـــاط الضعـــف

- بعد انتهاء الطلاب من ملئ الاستمارة تقوم الباحثة بمناقشة الطلاب في نقاط القوة والضعف الخاصة بكل فرد وتوضح لهم أن الفرد لديه جزء معين في الذاكرة يطغى على الجزء الآخر مثلا كأن يكون الطالب جيدا في حفظ الأسماء وليس جيدا في حفظ الأرقام ثم تناقشهم في مدى رضاهم عن ذاكرتهم.

نشـــــاط ٣:

- تعرض الباحثة على الطلاب فديو على Data show لقصة صاحب أقوي ذاكرة وهو يتحدث عن تغيرات في ذاكرته وكيف كانت سلبية وكيف بدأ بتغيير السلبيات والتركيز على الإيجابيات حتى أثبت نفسه وحقق لنفسه إنجازات عظيمة بعد أن أصبحت ذاكرته قوية، ويتم عرض الفيديو من خلال الرابط التالي:

  https://youtu.be/BBYrfvS8AUg
- تطلب الباحثة من كل طالب بعد سماع القصة أن يحدد مدى رضاه عن ذاكرته، وكيف يمكنه أن يقتدي بهذا الرجل في تحويل نقاط الضعف في ذاكرته إلى نقاط قوة.
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

التقويـــــم:

- "الذاكرة الفائقة ليست حكرا على أحد أنت أيضا يمكنك الوصول إليها" من خلال فهمك لهذه العبارة وضح كيف يمكنك تحويل نقاط الضعف إلى قوة.
- حدد مدى رضاك عن ذاكرتك؟

الجلســـة الرابعـــــة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على الرضا عن الذاكرة.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتدرب الطالب على الثقة في ذاكرته.

٢- أن يستعرض الطالب بعض قدرات الذاكرة التي يمتلكها.

٣- أن يتدرب الطالب على عدم القلق والخوف أثناء التذكر.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

المكـــــان: معمل علم النفس.

الأدوات المستخدمـــة: السبورة، أوراق، أقلام، شخصية بارزة.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحـوار والمناقشـة، العصـف الـذهني، المحاضـرة، الـتعلم التعاوني، التعزيز.

إجـــراءات ومحتـــوي الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي، تطلب

الباحثة من كل طالب أن يحدد الأشياء التي يستطيع حفظها وتذكرها بسهولة (كلمات – أرقام – أبيات شعر – قصيدة –. .....) وتوزع عليهم أوراق وأقلام وتوضح لهم بأن كل طالب يضع لنفسه مجموعة من المهام يختارها هو بنفسه، وبعد الانتهاء منها عليه عرضها وتذكرها أمام باقي الزملاء ويوضح أسباب اختياره لهذه المهام.

- تناقش الباحثة الطلاب في الجوانب التي تميز كل طالب أمام الطلاب وتعززهم.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يستعرض بعض قدرات الذاكرة التي يمتلكها مع ترك الحرية له في اختيار المادة المعروضة وطريقة العرض والإلقاء، وتوضيح أهمية الثقة بالنفس والحرص على عدم الارتباك لإقناع الجمهور.
- تناقش الباحثة الطلاب فيما تم تقديمه مع إبراز نقاط القوة في عرض كل طالب.
- تتحدث الباحثة مع الطلاب وتقول لهم: بدون وجود الثقة في قدرتنا على التذكر فإن إرادتنا في أن نتذكر تصبح شيئا ليس أكثر من مجرد أمل، أما إذا قدمت أدلة مواتية وتخيلت نفسك تتذكر المعلومات، فإن الثقة في التذكر ستتحقق، فمثلا إلقاء محاضرة هو عمل يخافه معظم الناس ويشعر الكثيرون أن أداءهم لن يكون جيدا لأنهم قد ينسون أن هذا النوع من التغير الذهني السلبي يصبح نبوءة محققة وينتج عنه ذاكرة ضعيفة، فلكي تصبح أكثر ثقة وأنت في موقف تحتاج فيه أن تلقي تقريرا شفهيا يجب عليك فعل الآتي:

أ) قم بإلقاء المادة التي تريد إلقاءها بصوت مرتفع أمام المرآة.

ب) توقع أن تتذكر أي أعط نفسك شعورا صادقا بأنك تستطيع أن تلقي حديثك بثقة فيها كثير من الحركة والنشاط.

ج) تصور نفسك تتذكر بسهولة.

- والآن سأعلمك تمرينا يساعدك على الثقة في الذاكرة والتخلص من القلق.

نشـــــاط ١:

- تقوم الباحثة بتعليم الطلاب تمرينا يساعدهم على الثقة في الذاكرة والتخلص من القلق:

اجلس جلسة الجسد الحر تدرب على طريقة التنفس البطني، استنشق من أنفك وفمك مغلق، احبس النفس قليلا اصفره من فمك، أغمض عينيك اذهب إلى الماضي واختر موقفا كنت فيه سعيدا ربما يكون تخرج أو زواج أو رحلة أو فوز بجائزة، استحضر الموقف استحضر الصورة كاملة (الصور – الأشكال – الأحداث – الأشخاص – الروائح – الأحاسيس) ستشعر بنفس الشعور الذي شعرت به في الماضي، أول ما تشعر بهذا الشعور أطلق مجموعة من

العبارات مثل أنا أثق بذاكرتي – أنا أثق بعقلي – أنا أثق بقدراتي – أنا أثق بذاكرتي كررها مرات وتنفس بعمق وعندما تشعر أن كل شيء على ما يرام، افتح عينيك ببطء ولاحظ الأشياء التي حولك. أعط نفسك استراحة لبضع دقائق قبل أن تبدأ أي نشاط آخر.

- بعد ذلك تطلب الباحثة من الطلاب ممارسة هذا التمرين لزيادة الثقة في الذاكرة والتخلص من التوتر.

نشـــاط ٢:

- توزع الباحثة على الطلاب أوراقا فارغة، ثم تطلب من كل طالب تذكر بعض المواقف التي تعرض له في حياته وشعر فيها أن ذاكرته أسوأ من ذاكرة زملائه.
- تستمع الباحثة إلى المواقف التي يعرضها الطلاب وتناقشهم فيها وتحثهم على ضرورة رضا كل فرد عن إمكانات ذاكرته، وعدم القلق أثناء التذكر، وأن يحاول دائما تنمية ذاكرته وأن يتذكر دائما مقولة أن الذاكرة الفائقة ليست حكرا على أحد، أنت أيضا يمكنك الوصول إليها.

نشـــاط ٣:

- تكون الباحثة عددا من المجموعات من الطلاب، تقف كل مجموعة في مكان من الفصل ويطلب من باقي الزملاء النظر إليهم وتفحصهم جيدا، يطلب من أحد الزملاء أن يغمض عينه ويصف المجموعة التي أمامه.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يذكر مدى رضاه عن ذاكرته بالنسبة لباقي زملائه.

تدريـــب يتعلـــق بنشـــاط ٣:

- تطلب الباحثة من كل فرد من أفراد المجموعة أن يذكر اسمه وبلده وهواياته ووظيفة والديه وعدد إخواته.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يذكر ما قاله كل فرد من أفراد المجموعة.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يقارن أداءه بأداء أقرانه في المجموعة.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يذكر مدى رضاه عن ذاكرته بالنسبة لباقي أقرانه.
- تعزز الباحثة الطلاب على إجاباتهم وتقدم لهم بعض الهدايا.

التقويـــم:

- عندما تكون في الشارع لاحظ الأشياء التي حولك، وبعد أن تتعدي بلوكا واحدا من العمارات، تذكر أكبر قدر من الأشياء التي رأيتها.
- حدد مفهوم الرضا عن الذاكرة واذكر مدى رضاك عنها.

الجلســـة الخامســـة

عنوان الجلسة: التدريب على تنمية قدرة الذاكرة.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يستنتج الطالب مفهوم قدرة الذاكرة.

٢- أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه ويقيم مدى قدرته على تذكرها.

٣- أن يحدد الطالب الأسباب التي تحد وتعوق من قدرتنا على التذكر.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة).

المكـــــان: معمل علم النفس.

الأدوات المستخدمـــــة: جهاز عرض Data show، جهاز كمبيوتر، أوراق، أقلام.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحـوار والمناقشـة، العصـف الـذهني، المحاضـرة، طـرح الأسئلة، التعزيز.

إجـــــراءات ومحتـــوي الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، ثم تقوم بمراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي.

نشـــاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض فديو على الطلاب وتقول توقف عن كل شيء وركز جيدًا مع الفيديو، شاهد الفيديو حتي النهاية ولا ترجع للخلف ولا تكتب أي شيء فقط شاهد وفي اخر الفيديو ستكون هناك أسئلة لاختبار قدرات ذاكرتك وتقوم بعرض الفيديو من خلال الرابط التالي: **https://youtu.be/1eL-8MnsntE**
- وبعد انتهاء الطلاب من مشاهدة الفيديو والإجابة عن الأسئلة تناقشهم في محتوي الفيديو.
- بعد ذلك تطلب الباحثة من الطلاب ذكر مفهوم قدرة الذاكرة بناء على ما تم في مشاهدته في الفيديو وتستمع إلى إجابتهم، وتقدم لهم تغذية راجعه قائلة "هي قدرة الذاكرة على القيام بوظائفها اليومية دون أخطاء".

نشـــاط ٢:

- تقوم الباحثة بعرض ٨ أزواج من الكلمات وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين.

سيارة – وقود	**لعب – كرة**	**دفتر – قلم**	**مدرسة – شنطة**
شباك – رياح	**فأس – شجرة**	**أبيض – زفاف**	**غسالة – ملابس**

- توزع الباحثة على الطلاب أوراقا فارغة ثم تطلب من كل طالب الانتباه لهذه الأزواج جيدا ومحاولة حفظها خلال دقيقتين، ثم تقوم الباحثة بإخفاء الكلمات وتتحدث مع الطلاب عن أشياء أخرى كأن تسألهم في معلومات عامة بهدف تشتيت ذهنهم، ثم بعد ذلك تطلب من كل طالب أن يتذكر أكبر قدر من الكلمات التي تم عرضها وتدوينها على الأوراق بين أيديهم وتقييم مدى قدرته على التذكر.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجابتهم موضحة أن الفروق في التذكر تعود إلى اختلاف قدرة الذاكرة.

نشـــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض قائمتين من الأرقام على الطلاب ثم تطلب منهم حفظ كل هذه الأرقام في دقيقتين.

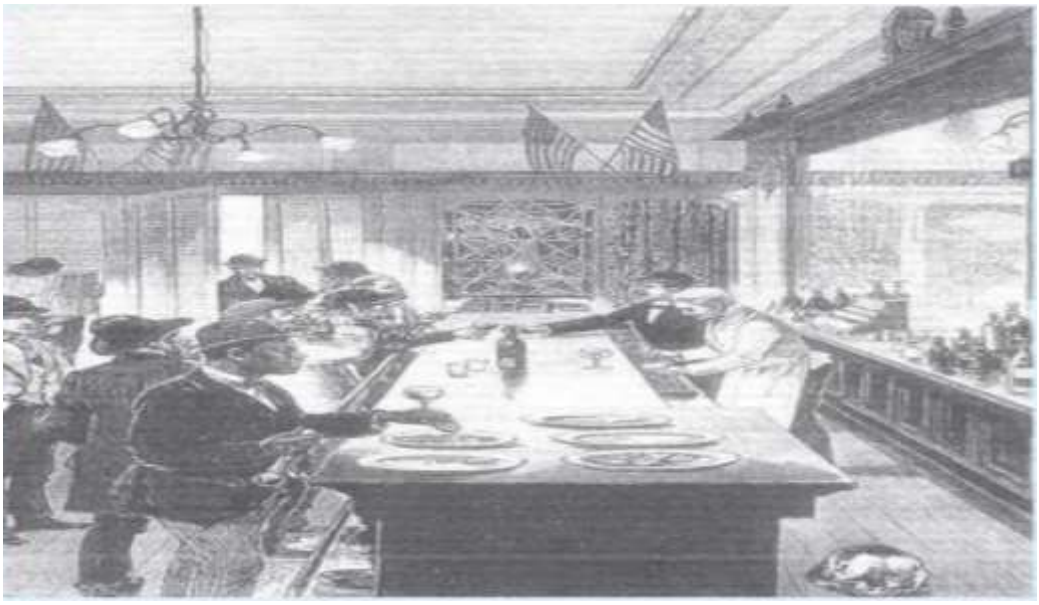
-١٠٨ -٦٠٩ -١٢٠ -٣١٩ -١٢٩ -٤٥٦ -٥٨٨ -٥٠٣ -٣٣٥

-١٤٢ -١٤٠ -١٦٩ -١٠٤ -١١٠ -٧١٤ -٦٧٠ -٨٠٠ -٦٠٤

- بعد ذلك تخفي الباحثة القائمتين ثم تطلب من الطلاب تذكر أكبر عدد ممكن من الأرقام التي تم عرضها، وتطلب منهم تدوين الأرقام التي تم حفظها وتذكرها في سجل التدريبات والأرقام التي لم يستطع حفظها أيضا ثم تستمع الباحثة لما كتبه كل طالب وتقول أن الفروق في القدرة على التذكر تعود إلى اختلاف قدرة الذاكرة.
- تطلب الباحثة من الطلاب تحديد الأسباب التي أدت إلى عدم قدرتهم على التذكر، ثم تناقش معهم الأسباب وتجيب عن أي استفسارات لهم، ثم توضح لهم أن هناك العديد من الأسباب التي تحد من قدرة الفرد على تذكر ما تعلمه منها: ضعف التركيز والانتباه، العوامل المشتتة المحيطة بالفرد أثناء عملية التعلم، صعوبة المهمة، الصدمات والانفعالات الحادة، الخوف والقلق، وغيرها، وعلى كل فرد أن يعي وبدقة الأسباب التي تحول دون تذكره لما يريد أن يتذكره حتي يتمكن من تحديد الطريقة المناسبة التي سيستخدمها لتساعده في عملية التذكر.

نشـــاط ٤:

- في هذا التمرين صورة سيطلب منك أن تدقق فيها لمدة ثلاث دقائق.



- تخفي الباحثة الصورة ثم تطلب من الطلاب أن يتذكروا كثيرا من الأشياء قدر استطاعتهم، هناك ما يزيد على ثلاثين عنصرا بالصورة.
- بعد انتهاء الطلاب من كتابة ما تم تذكره، تطلب من كل طالب تحديد عدد العناصر التي شاهدها.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم موضحة أن اختلاف عدد الأشياء المتذكرة يعود إلى اختلاف قدرة الذاكرة.
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

التقويـــــم

- حدد الأسباب التي تعيق تذكرك لمادة قمت بدراستها لأغراض التقدم للاختبار النهائي وأحضرها مكتوبة في المرة القادمة.

الجلســـة السادســـة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على تنمية قدرة الذاكرة.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتذكر الطالب مجموعة من الأشكال والصور المعروضة عليه.

٢- أن يقيم الطالب مدى قدرته على تذكر الأشياء المألوفة.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض Datashow، جهاز كمبيوتر، استمارة استدعاء، أوراق، أقلام.

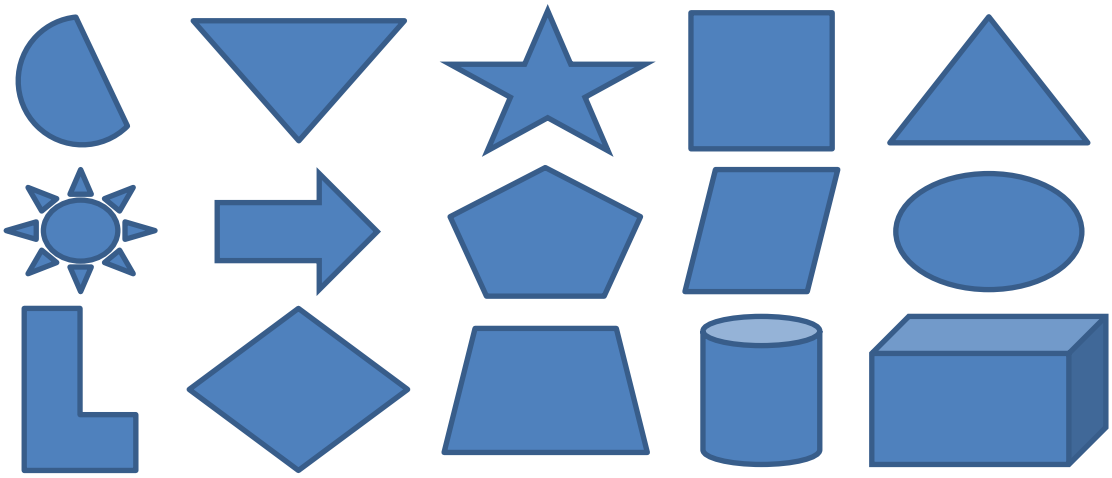
الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، طرح الأسئلة، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، ثم مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي.

نشاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الأشكال الهندسية على الطلاب، ثم تطلب منهم التركيز فيها جيدا ومحاولة حفظها في دقيقتين.



- تعطي الباحثة كل طالب استمارة استدعاء بها مجموعة من الأشكال تضم الأشكال التي عرضت عليهم بالإضافة إلى أشكال أخرى، ثم تطلب من الطلاب تحديد الأشكال التي عرضت عليهم.
- ومن ثم تقوم الباحثة بمناقشة استجابات الطلاب حيث تزداد عدد الوحدات المتذكرة كلما زادت قدرة الذاكرة لدي الفرد.

نشاط ٢:

- لاشك أنك قد رأيت آلاف العملات طيلة حياتك، ولكن دعنا نتأمل مدى قدرتك على تذكر عملة عادية ربما تكون في جيبك دون النظر إليها، خذ بضع دقائق لتحاول رسم عملة ذات فئة نقدية محددة اعتمادا على ذاكرتك. قارن الآن بين رسمك والعملة نفسها، إلى أي مدى كانت ذاكرتك دقيقة عن العملة؟ هل كان وجه العملة في الاتجاه الصحيح؟ كم عدد الكلمات (لو وجدت) على العملة التي تذكرتها؟ هل كتبت هذه الكلمات بشكل صحيح؟

- تستمع الباحثة إلى الطلاب وتناقشهم في استجابتهم وتقول في الحقيقة معظم الأفراد يملكون ذاكرة ضعيفة جدا لأشياء مألوفة للغاية، مثل العملات، والنقطة المحورية هنا أننا نميل إلى تذكر المعلومات الأكثر بروزا وفائدة بالنسبة إلينا، فعلي سبيل المثال قد نجيد تذكر حجم العملات أو أبعادها أو لونها مقارنة باتجاه النقش أو الكتابة على العملة، لأن الحجم أو الأبعاد أو اللون قد تكون أهم بالنسبة إلينا عند استخدامنا النقود.

نشـــــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من صور العلماء مع ذكر أسمائهم على الطلاب ثم تطلب الباحثة من الطلاب التركيز والانتباه جيدا ومحاولة حفظها في دقيقه.

- توزع الباحثة على الطلاب أوراقا فارغة واستمارة بها مجموعة من الصور تضم الصور التي عرضت عليهم بالإضافة إلى صور أخرى، وتطلب منهم تحديد الصور التي عرضت عليهم وتذكر أسماء العلماء وكتابتها في الأوراق الفارغة.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم، وتضيف أن اختلاف عدد الوحدات المتذكرة يرجع إلى اختلاف قدرة الذاكرة لدي الفرد.

التقويـــــم:

- حاول أن تتذكر حدثا تعرضت له في الطفولة بكل تفاصيله، وقيم مدى قدرتك على تذكره.

الجلســـة السابعـــة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على تنمية قدرة الذاكرة.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتدرب الطالب على تنمية قدرة الذاكرة لديه.

زمـــن الجلســـة: ٩٠دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمـــــة: جهاز عرض Datashow، جهاز كمبيوتر، أوراق، أقلام.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحوار والمناقشة، المحاضرة، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، التعزيز.

إجـــراءات ومحتـــوي الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي تطلب من الطلاب اقتراح عدد من التدريبات أو التمارين التي يمكن أن تساعد في تنمية القدرة على التذكر وتحسين الذاكرة.
- تستمع الباحثة إلى الطلاب وتناقشهم في آرائهم وتقدم لهم تغذية راجعة.

نشـــاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض فديو على الطلاب يحتوي على مجموعة من الصور يتم عرضها واحدة تلو الأخرى، وبعد عرض كل صورة يتم تقديم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالصورة والتي تتطلب الإجابة عنها ويتم عرض الفيديو من خلال الرابط التالي:
  https://youtu.be/_8m4UQgBa68

نشـــاط ٢:

- تعرض الباحثة على الطلاب عددا من التدريبات التي يستطيعون القيام بها ويمكن أن تساعدهم في تنمية قدرة ذاكرتهم.
- اضبط منبهك الذهني عندما تتوجه للنوم، قل لنفسك "على أن أستيقظ في ساعة محددة وحاول مطالعة كم هو قريب أو بعيد ذلك الميعاد الذي استيقظت فيه عن الميعاد الذي حددته لنفسك. إذا اخفقت مرة لا تفقد شجاعتك على تكرار هذا التمرين، من المحتمل أنك ستندهش بالتحسن الذي سيطرأ على أدائك. وهناك نصيحة أنه يتحتم عليك إذا

استيقظت في الموعد الذي حددته لنفسك أن تنهض من السرير، وإلا فإن تلك النفس ستكتشف أنك غير جاد فيما أمرت به عقلك أن يفعل، استمر في ذلك التمرين حتى تكتسب القدرة على الاستيقاظ في الساعة التي ترغبها أنت دون مساعدة ودون المنبه المعروف.

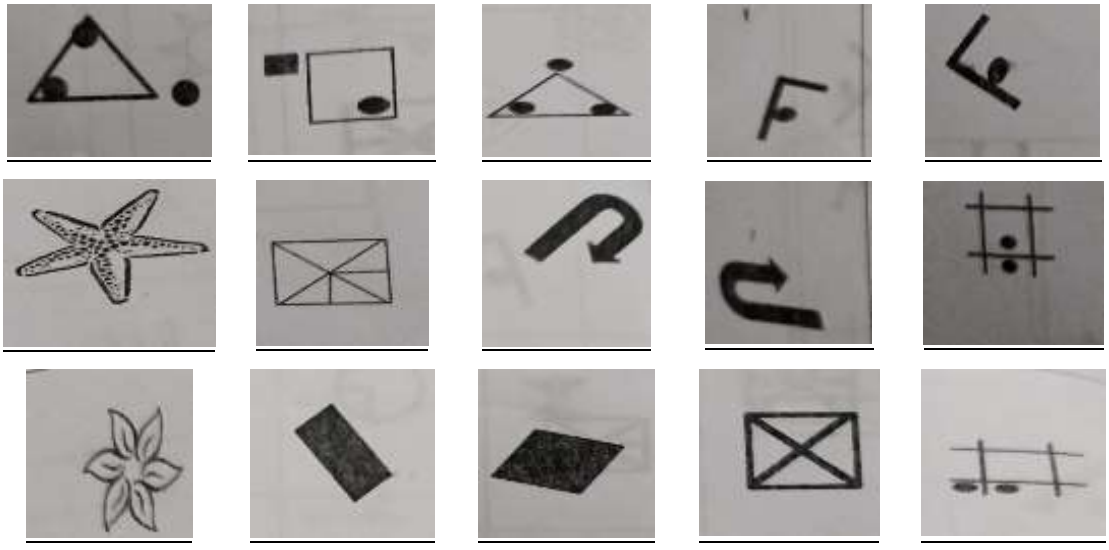
نشـــاط ٣:

- قرر في الصباح الباكر أن تتذكر فكرة معينة أثناء النهار. فكر بتركيز كبير في هذا القرار وثبته بحزم في ذهنك. أبعد هذه الفكرة من ذهنك بعد أن تكون قد أخذت قرارك بشأنها وانتقل إلى أعمالك الأخرى كالمعتاد. لا تحاول أن تحتفظ بتلك الفكرة الخاصة في ذهنك، في نهاية اليوم انظر إذا ما كنت قد تذكرتها، ومع الوقت سوف تتعلم أن تطيع الأمر الذي أصدرته أنت إلى عقلك، قد تواجه بعض المشاكل في البداية، ولكن الثبات والاستمرار سيجعلانك أستاذا في الحفاظ على المواعيد بهذه الطريقة. إن التأثير الذي ينعكس على الأمور الأخرى سيظهر في الوقت المناسب.

نشـــاط ٤:

- اختر لونا من الألوان وقم خلال اليوم بملاحظة جميع الأشياء التي تحمل نفس اللون، حاول استرجاع الأشياء الملونة في خيالك، وفي نهاية اليوم سجل ما رأيته من أشياء وعددها، كرر هذا التمرين في اليوم التالي مع ملاحظة الأشياء الجديدة، وضع خطا تحت الأشياء المنسية، ومع تكرار التجربة على ألوان مختلفة ستلاحظ الفرق في التذكر.

التقويـــم:



الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: التدريب على استراتيجيات الذاكرة الخارجية.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يذكر الطالب مفهوم استراتيجية الذاكرة.

٢- أن يطبق الطالب استراتيجيات الذاكرة أثناء الحفظ والتذكر

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض Datashow، جهاز كمبيوتر، بطاقة مكتوب عليها، كراسة للتدريبات، أقلام.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، ثم مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي.
- تقول الباحثة "إن العمل الذي سنقوم به أثناء الجلسات التالية سيتناول كيفية التغلب على المشكلات التي تواجهنا أثناء عملية التذكر، والتي تجعلنا غير قادرين على تذكر بعض الأشياء مثل بعض ما نتعلمه، والمواد التي تقوم بشرائها....، لذلك لكي نتذكر جيدا علينا أن نعرف كيف نتذكر؟ وما الذي يجب أن نفعله حتى نتذكر" وهكذا سوف نعمل معا على مدى عدة جلسات، بعض تلك الجلسات سوف يتركز على تعلم بعض الاستراتيجيات التي تمكننا من التغلب على كثير من المصاعب التي تواجهنا أثناء عملية التذكر، وتساعدنا على حفظ الكلمات بطريقة أسهل من طريقة الحفظ الصم، وسوف نقوم ببعض الأنشطة لمعرفة مدى تحسن التذكر بعد استخدامكم لتلك الاستراتيجيات. ثم تقوم الباحثة بتوجيه السؤال التالي للطلاب: ماذا تفعلون حتى لا تنسوا رقم هاتف ما؟". وبعد أن يقدم بعض الطلبة إجاباتهم حول هذا السؤال، تقول الباحثة لهم إنكم تتبعون العديد من الخطوات الجيدة، ولكنكم لا تعرفون ماذا تسمى تلك الخطوات، وفي كثير من الأوقات لا تطبقون تلك الخطوات أثناء التعلم، و تسمى هذه الخطوات الاستراتيجيات.

- تعرض الباحثة على الطلبة بطاقة مكتوبا عليها: الاستراتيجية هي عبارة عن طريقة تساعدنا على الاحتفاظ بالمعلومات وتسهل علينا تذكرها.

نشـــاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلبة بطاقة تحتوي على مجموعة من الأرقام، وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقة ثم تخفي البطاقة وتطلب منهم تذكر الأرقام.

٠١١٣٤٩٧٦٣٤٩٠٥٤٣٧

- تطلب الباحثة تدوين ما حفظه الطالب بكراسة التدريبات.
- تقول الباحثة سوف أعلمك طريقة تسهل عليك حفظ الأرقام وتجعلك تحفظ أكثر وهذه الطريقة تسمى (التجزيء) وتعني أن نجزئ العدد لكي يسهل فهمه.
- تطلب الباحثة من الطلاب إعادة محاولة حفظ الرقم باستخدام استراتيجية التجزئ.
- تخفي الباحثة البطاقة وتطلب منهم محاولة تذكر أكبر عدد من الأرقام التي تم حفظها وتقول الباحثة إن اختلاف القدرة على التذكر يرجع إلى استخدام استراتيجية التجزيء التي تؤدي إلى سهولة الحفظ والتذكر.

تدريـــب يتعلـــق بنشـــاط ١:

- سوف يتم عرض قائمة من الكلمات الأجنبية تحتوي على ٦ سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول بحيث يبدأ المستوى الأول بكلمة من ٦ أحرف، ثم يتزايد عدد الأحرف في الكلمات حتي تصل إلى ١١ حرفا، ويتم عرض القائمة لمده ٥ دقائق، المطلوب الانتباه والتركيز في الكلمات المعروضة وحفظ الكلمات باستخدام استراتيجية التجزيء ثم استدعاء الكلمات المذكورة بنفس الترتيب المعروض.

Winter
Airport
Starting
Telescope
Basketball
Information
Pencil
Language
Description
Restaurant
Interesting
Pharmacy
Factory

نشـــــاط ٢:

- مريم طالبة مجتهدة اشتركت في مسابقة جائزة السلطان قابوس لحفظ القرآن الكريم، وفي هذه الفترة تستعد لحفظ أجزاء من القرآن الكريم لكي تتمكن من المنافسة مع باقي المشتركين في حفظ كتاب الله، وأثناء قيامها بحفظ آيات الكتاب المبين واجهتها بعض الكلمات الطويلة مما استصعب عليها عملية حفظها واسترجاعها، ظلت مريم فترة طويلة تقرأ هذه الكلمات وتكررها ولكن دون جدوى وتمنت لو أنه تجد طريقة تمكنها من حفظ الكلمات.
- أعزائي الطلبة ما رأيكم أن نمد لها يد العون ونساعدها في تذكر الكلمات.
- سوف يتم عرض قائمة لمجموعة من الكلمات التي وجدت مريم صعوبة في حفظها وتذكرها.
- يتم عرض كل كلمة بطريقة تدريجية لمدة ١٥ ثانية.
- المطلوب حفظ الكلمات باستخدام التجزيء.

- تخفي الباحثة الكلمات ثم توزع على الطلاب أوراقا فارغة وتطلب منهم تذكرها وكتابتها في الأوراق بين أيديهم.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم وتقول إن سهولة الحفظ والتذكر تعود إلى استخدام استراتيجية التجزيء.

نشـــــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من أبيات الشعر على الطلاب, وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين بأي طريقة.

يا أعدل الناس إلا في معاملتي — فيك الخصام وأنت الخصم والحكم

أعيذها نظرات منك صادقة — أن تحسب الشحم فيمن شحمه ورم

وما انتفاع أخي الدنيا بناظره — إذا استوت عنده الأنوار والظلم

سيعلم الجمع ممن ضم مجلسنا — بأنني خير من تسعى به قدم

أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي — وأسمعت كلماتي من به صمم

أنام ملء جفوني عن شواردها — ويسهر الخلق جراها ويختصم

- تخفي الباحثة الأبيات المعروضة وتطلب من الطالب تدوين ما حفظه بكراسة التدريبات
- تقول الباحثة سوف أعلمك طريقة تسهل عليك الحفظ وتجعلك تحفظ أبياتا أكثر, وهذه الطريقة تسمى (التسميع) وهذه الطريقة تعتمد على ترديد وتكرار البيت الأول باستمرار حتى تحفظه جيدًا ثم البيت الثاني ثم تسميعهما معا والتأكد من حفظهما جيدا ثم البيت الثالث ثم تسميعها جميعا حتى التأكد من حفظها جيدًا وهكذا حتى نهاية الأبيات ثم تسميع وترديد جميع الأبيات معا.
- تطلب الباحثة من الطلاب محاولة حفظ الأبيات باستخدام استراتيجية التسميع وملاحظة الفرق.

تدريـــب يتعلــق بنشـــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض بعض آيات من القران وتطلب من الطلبة محاولة حفظها في دقيقتين.

وإذ قلنا ادخلوا هذه القرية فكلوا منها حيث شئتم رغدا وادخلوا الباب سجدا وقولوا حطة نغفر لكم خطاياكم وسنزيد المحسنين فبدل الذين ظلموا قولا غير الذى قيل لهم فأنزلنا على الذين ظلموا رجزا من السماء بما كانوا يفسقون.

- تطلب الباحثة من الطلاب محاولة تذكر ما تم حفظه.
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

التقويـــــم:

- **حاول حفظ الآتي باستخدام الاستراتيجية المناسبة.**
- سوف يتم عرض قائمة من الأعداد تحتوي على ٦ سلاسل من الأعداد لمدة ٥ دقائق المطلوب الانتباه والتركيز في الأرقام المعروضة وحفظ الأرقام بالطريقة التي ترونها مناسبة وأيضا استدعاء الأرقام المذكورة بنفس الترتيب المعروض في كل سلسلة من الأرقام.

٥٩٨٢٤

٦٥٢٣٩٨

٣٤٢٧٥٤٣

٤٣٢٠١٥٣٤

٥٤٨٣٢٨٧٦٧

٤٣٥٦٦٣٢١٠٥

حملنـاك يـا مصـر بـين الحنايـا وبـــين الضـــلوع وفـــوق الجبـــين

عشــقناك صــدرا رعانــا بــدف وإن طـــال فينـــا زمـــان الحنـــين

ســيبقى نشــيدك رغــم الجــراح يضـــيء الطريـــق علـــى الحـــائرين

ســيبقى عبيــرك بيــت الغريــب وســـيف الضـــعيف وحلـــم الحـــزين

الجلســـة التاسعـــة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على استراتيجيات الذاكرة الخارجية.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتعرف الطلاب على استراتيجية التنظيم.

٢- أن يستنتج الطلاب صفات وخصائص المعلومات المناسب حفظها وتذكرها باستخدام استراتيجية التنظيم بسهولة.

٣- أن يدرك الطلاب أن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة دون غيرها.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرضDatashow، جهاز كمبيوتر، أوراق، أقلام.

الفنيـات والاسـتراتيجية المسـتخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز.

إجـــراءات ومحتـــوي الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.

نشـــــاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب قائمة بها ست عشرة كلمة، ثم تطلب من الطلاب محاولة حفظها بأي طريقة.

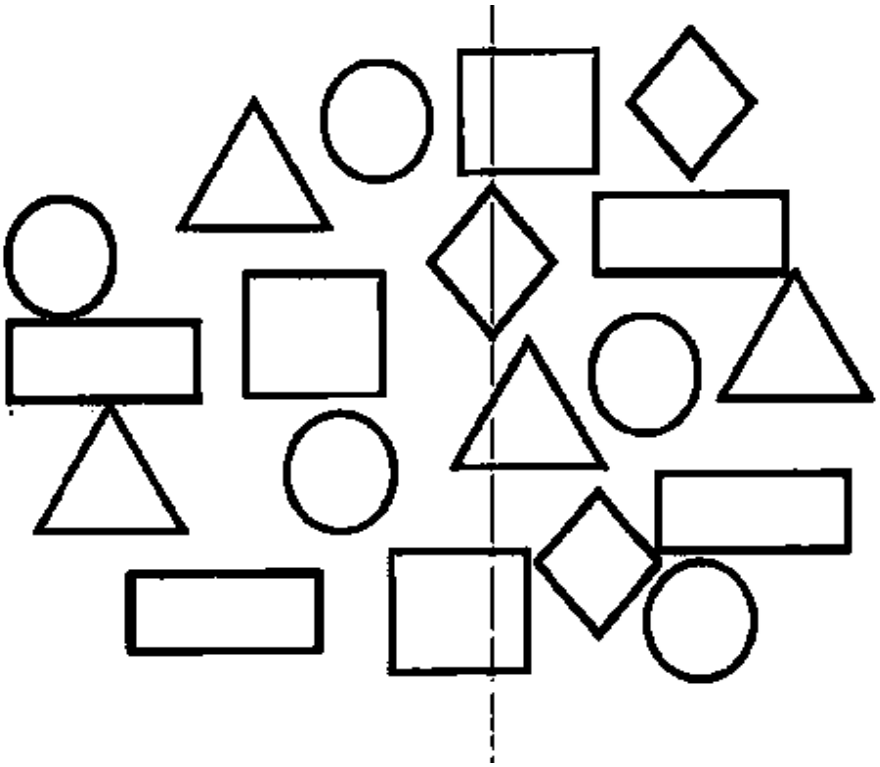
نهر	**طفل**	**سلحفاة**	**فوسفات**
تمساح	**بحيرة**	**ذهب**	**سيدة**
محيط	**ولد**	**حديد**	**أفعى**
عقرب	**بحر**	**بنت**	**نحاس**

- تخفي الباحثة اللوحة المعروضة وتطلب من الطالب تدوين الكلمات التي تم حفظها في كراسة التدريبات.
- تقول الباحثة سوف أعلمك طريقة تسهل عليك الحفظ وتجعلك تحفظ كلمات أكثر وهذه الطريقة تسمى (التنظيم) وهذه الطريقة تعتمد على تجميع الكلمات غير المرتبطة وتكوين منها كلمات مرتبطة تجمعها صفة مشتركة.

- والآن انظر إلى الكلمات بعناية، توجد كلمات ترتبط بالبحر هي (نهر، محيط، بحر، بحيرة)، توجد كلمات ترتبط بالأشخاص هي (طفل، ولد، بنت، سيدة)، توجد كلمات ترتبط بالحيوانات هي (تمساح، عقرب، سلحفاة، أفعي)، توجد كلمات ترتبط بالمعادن وهي (ذهب، حديد، فوسفات، نحاس) والآن هذه الطريقة ستساعدك على حفظ هذه الكلمات بسهولة وعليك أن تتدرب عليها وتمارسها باستمرار".
- تقوم الباحثة بتقويم الأداء على هذه المهمة من خلال تقديم قائمة جديدة من الكلمات هي:

نشـــــاط ٢:

- بناء على ما سبق تقوم الباحثة بعرض صورة على الطلاب تحتوي على مجموعة من الأشكال الهندسية وتطلب من الطلاب محاولة حفظها في دقيقتين.



- تخفي الباحثة الصورة وتطلب من الطلاب محاولة تذكر أكبر عدد من الأشكال التي تم حفظها.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم وتقدم لهم تغذية راجعة.

نشـــــاط ٣:

- تعرض الباحثة على الطلاب لوحة تحتوي على قطعة من الكلمات وتطلب منهم حفظها في دقيقتين.

تناول العسل بكميات معتدلة مفيد للإنسان، لأنه مادة وقائية وعلاجية للكثير من الأمراض، ومضاد حيوي لبعض الفيروسات والفطريات، وقد تبين أن العسل مضاد فعال لسعال الاطفال الليلي، فالأطفال الذين يتناولون ملعقة صغيرة من العسل تنخفض لديهم وتيرة السعال وتضعف شدته، ويطرأ تحسن ملحوظ على حالاتهم الصحية، بالإضافة إلى أن تناول العسل يوميا يزيد من طاقة الرياضيين وقوتهم، وينشط عملية الهضم ويقوي جهاز المناعة.

- تخفي الباحثة اللوحة وتطلب من الطلاب محاولة استرجاع ما تم حفظه من القطعة وكتابتها في كراسة التدريبات.
- الآن أنا سوف أعلمك طريقة تسهل عليك حفظ هذه القطعة وتجعلك تحفظ كلمات أكثر، وهذه الطريقة تسمي (الكلمة المفتاحية) وهي تعتمد على أن تجعل لمجموعة الكلمات التي تريد حفظها كلمة معينة كمفتاح لها أي عنوان ثم مفتاح لكل فقرة من الفقرات المكونة لهذه المجموعة من الكلمات – انظر معي إلى اللوحة – ما الكلمة التي يمكن أن تمثل مفتاحا أو عنوانا لهذه القطعة؟ العسل.
- ابحث عن مفتاح لكل فقرة، ثم بعد ذلك حاول أن تستخدم هذه الكلمات التي تمثل مفاتيح الفقرات أثناء حفظ كل فقرة.
- تخفي الباحثة اللوحة ثم تطلب من الطلاب استرجاع ما تم حفظه لمده دقيقتين.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم موضحة أن استخدام استراتيجية الكلمات المفتاحية أدى إلى سهولة الحفظ والتذكر.
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم، وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

التقويـــــم:

- **احفظ القائمة الآتية باستخدام الاستراتيجية المناسبة:**

روسيا	**دب**	**ملفوف**	**حداد**
ليمون	**فلاح**	**أرنب**	**الأردن**
نجار	**خيار**	**أمريكا**	**خروف**
كركدن	**بنغلادش**	**خباز**	**تفاح**

- تعرض الباحثة القطعة التالية وتطلب من الطلاب محاولة حفظها وتذكرها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة.

يتكون البروتين بواسطة الخلايا النباتية والحيوانية على السواء، لذلك يوجد نوعان من البروتين هما البروتين النباتي والحيوانات، ففي حالة النبات يحصل على النيتروجين من التربة لتكوين البروتين النباتي أما الحيواني فهي تحصل على معظم النيتروجين من الأحماض الأمينية التي يحتوي عليها الطعام ومع ذلك فقدرتها على تخليق الأحماض الأمينية في الجهاز الهضمي محدودة.

الجلســـة العاشــرة

عنــوان الجلســـة: التدريب على استراتيجيات الذاكرة الداخلية.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يعرف الطالب الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعده على تذكر الكلمات والمعلومات بسهولة.

٢- أن يعرف الطالب كيفية استخدام استراتيجية تذكر معينة في إنجاز مهمة تذكر معينة.

٣- أن يعرف الطالب من خلال التغذية الراجعة أهمية الاستراتيجيات المتدرب عليها بالنسبة لذاكرته.

زمــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمـــة: جهاز عرضData show، جهاز كمبيوتر، كراسة للتدريبات، أوراق، أقلام، لوحه تحتوي على قطعة من الكلمات.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التخيل، التعزيز.

إجـــراءات ومحتـــوي الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي تقول الباحثة سوف نتعلم معا اليوم طريقة تساعدك على الحفظ وتجعل عملية التذكر أسرع وهذه الطريقة تسمي التصور أو التخيل، وفي هذه الطريقة نحاول أن نرسم أو نتخيل صورة تجمع كل الكلمات التي نقوم بقراءتها.

نشـــاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض لوحة تحتوي على مجموعة من الكلمات , ثم تطلب من الطالب حفظ هذه الكلمات بأي طريقة يعرفها.

شنطة	**عروسة**
بنطلون	**مركب**
حذاء	**مياه**
سمكة	**فستان**
قميص	**صنارة**

- تخفي الباحثة اللوحة المعروضة, ثم تطلب من الطالب تدوين ما حفظه الطالب بكراسة التدريبات.

- لاحظ معي الكلمات الموجودة في اللوحة وتخيل أن أمامك صفحة بيضاء نرسم عليها هذه الصورة.
- تشير الباحثة إلى كل كلمة يختارها من اللوحة.

في المياه رأيت صيادا في يده صنارة على المركب وبها سمكة، ويرتدي حذاء وقميصا وبنطلونا ومعه عروسة ترتدي فستانا ومعها شنطة.

نشـــاط ٢:

- بناء على النشاط السابق تقوم الباحثة بعرض قائمة بأسماء الرؤساء الأمريكيين الأوائل حسب الاسم الأخير، وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين باستخدام استراتيجية التخيل.

واشنطن – آدمز- جيفرسون – ماديسون – مونرو – كوينسي آدمز – جاكسون – فان بورين – هاريسون – تايلر – بولك – تايلور – فيلمور – بيرس - بوكانان – لنكولن.

- تطلب الباحثة من الطلاب تدوين أكبر عدد من الأسماء التي تم حفظها.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم وتقدم لهم تغذية راجعة قائلة: نحاول أن نرسم أو نتخيل صورة تجمع كل الكلمات التي نقوم بقراءتها.
- والآن إذا حفظت هذا السطر فإن تذكر أسماء الرؤساء يصبح أسهل بكثير.
- واشنطن أراد جعل منزله منيرا، أراد جعله فخما هائلا، ترك بولك تذكارا فاخرا باهيا براقا لنكونن.

نشـــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الكلمات الأجنبية على الطلاب وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين.

Bun
Shoe
Tree
Door
Hive
Sticks
Heaven
Gate
Wine
Hen

- تخفي الباحثة الكلمات وتطلب من الطلاب محاولة تذكرها.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم ثم تطلب منهم محاولة حفظ الكلمات عن طريق تحويلها إلى نغمة غنائية.
- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب وتعزز الإجابات الصحيحة، ثم تقدم لهم تغذية راجعة كالتالي:

One is a bun
Two is a Shoe
Three is a Tree
Four is a Door
Five is a Hive
Six is a Sticks
Seven is a Heaven
Eight is a Gate
Nine is a Wine
Ten is a Hen

- تطلب الباحثة من الطلاب مقارنة أدائهم أثناء الحفظ والتذكر قبل وبعد استخدام الاستراتيجية.
- تناقش الباحثة الطلاب موضحة أن استخدام استراتيجيات الذاكرة أدى إلى سهولة الحفظ والتذكر، وبالتالي لابد أن نستخدم استراتيجيات الذاكرة أثناء الحفظ والتذكر مع مراعاة أن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة.

التقويـــم:

- تعرض الباحثة على الطلاب شريحة تضم (١٢) كلمة، وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة.

حمل	**كبدة**
سبانخ	**أنيميا**
تحليل	**طبيب**
تعب	**طعام**
بقدونس	**دم**
حديد	**دواء**

- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم وتقدم لهم بعض الهدايا وتؤكد على ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

الجلســـة الحاديـــة عشـــرة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على استراتيجيات الذاكرة الداخلية.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يعـرف الطالـب الاسـتراتيجيات التـي يمكـن أن تسـاعده علـى تـذكر الكلمـات والمعلومات بسهولة.

٢- أن يعرف الطالب كيفية استخدام استراتيجية تذكر معينة في إنجاز مهمة تذكر معينة.

٣- أن يعـرف الطالـب مـن خـلال التغذيـة الراجعـة أهميـة الاسـتراتيجيات المتـدرب عليهـا بالنسبة لذاكرته.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المســتخدمة: جهـاز عـرض Data show، جهـاز كمبيـوتر، كراسـة للتـدريبات، أوراق، أقلام، لوحه تحتوي على قطعه من الكلمات.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحـوار والمناقشـة، العصـف الـذهني، التغذيـة الراجعـة، التخيل، التعزيز.

إجـراءات ومحتوي الجلسـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وحل الواجب المنزلي تقول الباحثة: سوف نستكمل حديثنا عن التدريب على استراتيجيات الذاكرة الداخلية ومنها التوليف القصصي، ويعني أن نحاول أن نربط بين الأشياء المراد تذكرها بحيث تؤلف في مجملها قصة متكاملة ذات معنى.

نشـــاط ١:

- تقدم الباحثة للطلاب صورة وتطلب من كل طالب سرد قصة تجمع هذه الصور مع بعضها البعض.

- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب وتشكرهم وتقدم لهم تغذية راجعة مقدمة إحدى القصص أمام الطلاب.

نشـــــاط ٢:

- تعرض الباحثة على الطلاب مجموعة أرقام وتطلب منهم محاولة الربط بين الأرقام بحيث تؤلف في مجملها قصة.

٣٥٦٢٩ ٢٤٣٦

- تطلب الباحثة من الطلاب محاولة تذكر الأرقام بطريقة التوليف القصصي.
- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب وتقدم لهم تغذية راجعة قائلة "ذهبت عائلة أحمد إلى حديقة الحيوان فشاهدوا ٢ حصان و ٤ بطات و٣ تماسيح، فاشتري والد أحمد ٦ من الأيس كريم اللذيذ وعاد الجميع إلى البيت مسرورين.

التقويـــم:

- **حاول حفظ هذه الكلمات بطريقة التوليف القصصي:**

بنت – ماء	**سمك – عصفور**	**قطار – سفر**
بحر – ملح	**عش – تين**	**رسم – جدول**
مدرسة – معلم	**أسنان – معجون**	**ملابس – خزانه**

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: التدريب على مهمة ما وراء الفهم.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يستطيع الطالب الحكم على درجة سهولة أو صعوبة المهام المقدمة إليه.

٢- أن يتعرف الطالب على العوامل والأسباب التي تجعل مهمة تذكر معينة أسهل من غيرها.

٣- أن يستطيع الحكم على مدى صحة إجابته في المهام المختلفة من خلال إمداده بتغذية راجعة عن أدائه.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فتره أولي ٤٥ دقيقة – فتره ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض، أوراق، أقلام.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز.

إجراءات ومحتوي الجلسة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة تقول الباحثة في أحيان كثيرة عندما يعرض عليكم مجموعة من الكلمات أو الجمل المختلفة فإنكم تشعرون بأنه صعبا وليس من السهل حفظه بسرعة لذا سنتعلم من خلال جلستنا اليوم ونتعرف على العوامل والأسباب التي تجعل مهمة تذكر معينة أسهل من غيرها في الفهم والحفظ والتذكر، ثم تبدأ الباحثة بتوضيح العامل الأول وهو نوع وكمية المعلومات المراد تذكرها من خلال المهام الآتية:

نشاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب شريحة بها قائمتان من الكلمات، كل قائمة بها (٩) كلمات والمطلوب حفظها في (٣) دقائق.

كالسيوم	**طاقة**
فسفور	**رئتان**
بوتاسيوم	**ماء**
صوديوم	**امرأة**

حديد	**مناخ**
زنك	**بروتين**
ماغنسيوم	**كوب**
فلور	**ملعقة**
منجنيز	**بيض**

- وعقب انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة منهم استرجاع وتدوين كلمات كل قائمة في سجل التدريبات ومن خلال ما تم استرجاعه، تسأل الباحثة الطلاب أي القائمتين كان أسهل في الحفظ والتذكر؟ يدون الطلاب الإجابات ثم تقول لهم بالفعل القائمة (أ) أسهل في الحفظ والفهم من القائمة (ب) ثم تطلب منهم ملاحظة القائمتين جيدا لتحديد سبب السهولة أو الصعوبة.
- تطلب الباحثة من كل طالب تدوين ملاحظته على القائمتين، ثم تستمع لإجاباتهم مع تقديم تغذية راجعة وتقول في القائمة (أ) لاحظنا أن هناك صفة مشتركة تجمع بين كلماتها وهي أنها تنتمي إلى فئة الأملاح المعدنية، لذا نطلق على كلمات القائمة (أ) كلمات مترابطة لوجود صفة مشتركة بينها أما القائمة (ب) فلا توجد بين كلماتها صفة مشتركة لذلك فهي أصعب في الحفظ لأن كلماتها غير مترابطة.

نشـــــاط ٢:

- تعرض الباحثة على الطلاب شريحة بها قائمتان من الكلمات، وكل قائمة بها (٩) كلمات والمطلوب حفظها في (٣) دقائق.

جزئي	**فاكهة**
وريد	**نخل**
إنزيمات	**دم**
ميزان	**سكر**
تجلط	**بقول**
مسعر	**أكسجين**
تخليق	**شاي**
ثريونين	**مناخ**
تمثيل قاعدي	**كالسيوم**

- وعقب انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة منهم استرجاع وتدوين كلمات كل قائمة في سجل التدريبات ومن خلال ما تم استرجاعه تسأل الباحثة الطلاب أي القائمتين كان أسهل في الحفظ والتذكر؟ يدون الطلاب الإجابات ثم تقول لهم بالفعل القائمة (ب) أسهل في الحفظ والفهم من القائمة (أ) ثم تطلب منهم ملاحظة القائمتين جيدا لتحديد سبب السهولة أو الصعوبة.
- تطلب الباحثة من كل طالب تدوين ملاحظته على القائمتين ثم تستمع لإجاباتهم مع تقديم تغذية راجعة وتقول القائمة (ب) كلماتها مألوفة أما القائمة (أ) فكلماتها غير مألوفة.

نشـــــاط ٣:

- تعرض الباحثة على الطلاب شريحة بها قائمتان من الكلمات، وكل قائمة بها (٩) كلمات والمطلوب حفظها في (٣) دقائق.

تربة	**حموضة**
أوراق	**هواء**
فول	**سعر**
أسنان	**فرح**
دم	**شهية**
شفاط	**نشاط**
مسعر	**نقاهة**
شمس	**غضب**
بسلة	**حب**

- وعقب انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة منهم استرجاع وتدوين كلمات كل قائمة في سجل التدريبات، ومن خلال ما تم استرجاعه تسأل الباحثة الطلاب: أي القائمتين كان أسهل في الحفظ والتذكر؟ يدون الطلاب الإجابات ثم تقول لهم بالفعل القائمة (أ) أسهل في الحفظ والفهم من القائمة (ب) ثم تطلب منهم ملاحظة القائمتين جيدا لتحديد سبب السهولة أو الصعوبة.
- تطلب الباحثة من كل طالب تدوين ملاحظته على القائمتين ثم تستمع لإجاباتهم مع تقديم تغذية راجعه وتقول القائمة (أ) كلماتها ماديه محسوسة أما القائمة (ب) كلمات معنوية مجردة.

- تقول الباحثة دعونا ننتقل إلى عامل آخر من العوامل التي تجعل مهمة تذكر معينة أسهل من غيرها في الحفظ والتذكر وهو **طبيعة متطلبات الاسترجاع** والتي ستتضح من خلال الأنشطة التالية:

نشـــــاط ٤:

- تقول الباحثة انظر إلى الشريحة التي أمامك بها قطعة من الكلمات والمطلوب منك تحديد هل الأسهل حفظ وتذكر معنى القطعة التي أمامك أم حفظ وتذكر كل كلمة فيها حرفيا.

تعتبر الشمس هي المصدر الأساسي للطاقة حيث إن النبات يقوم بتخليق المواد الكربوهيدراتية من خلال عملية التمثيل الضوئي واستخدام أشعة الشمس، بعد ذلك يقوم الإنسان والحيوان باستخدام هذه المواد الكربوهيدراتية للحصول على الطاقة.

- تشجع الباحثة الطلاب على الإجابة مع تقديم تغذية راجعة فورية لإجاباتهم ثم تقول لهم طبعا من السهل استرجاع مغزى أو معنى القطعة عن استرجاع كل كلمة فيها حيث تتطلب العملية الأخيرة منكم تركيزا أكثر.

التقويـــــم:

- حدد أي القائمتين أسهل في الحفظ؟ ولماذا؟

ولد	**كتاب**
موز	**مشط**
ورقة	**مفتاح**
تفاح	**حذاء**
مدرسة	
سلم	
ساعة	
قميص	
معلم	

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: التدريب على سعة ما وراء الفهم.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتذكر الطالب قائمة من الأشياء المعروضة عليه.

٢- أن يتمكن الطالب من تحديد سعة الفهم لديه.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض، أوراق، أقلام.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، وبعد مراجعة ما تم في الجلسة السابقة تقول الباحثة سنقوم اليوم بمحاولة تذكر مجموعة من العناصر التي سأعرضها عليكم لنتمكن معا من تحديد سعة الفهم لدينا أي كمية الأشياء التي يمكننا تخزينها وفهمها في ذاكرتنا، ومدى قدرتنا على التذكر مقارنة بزملائنا من خلال جهاز العرض Data show.

نشاط ١:

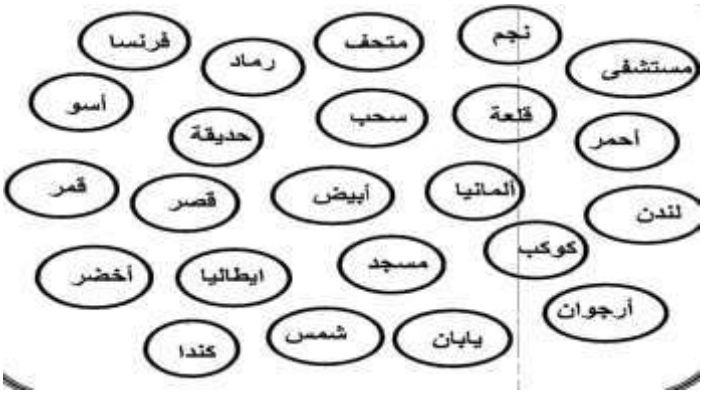
- تقوم الباحثة بعرض أربعة عشر حرفا مرتبين بشكل عشوائي

ا	س	ي	ن	و	خ	ف
ج	ق	ع	هـ	ر	ز	ل

- تطلب الباحثة من الطلبة الانتباه لها جيدا ومحاولة حفظها خلال (٢٠) ثانية ثم تقوم الباحثة بإخفاء الحروف وتطلب من الطلبة تذكرها وتدوينها في الأوراق بين أيديهم
- توضح الباحثة أن سعة الذاكرة لدى الإنسان الطبيعي تتراوح بين (٧ + -٢) وحدة، وهذا العدد يختلف من شخص إلى آخر حسب قدرته على التذكر، ثم تطلب من كل طالب تحديد عدد الأحرف التي تمكن من تذكرها والتي تمثل سعة الذاكرة لديه وتقوم بترتيبها على السبورة من حيث عدد الأحرف التي تمكن كل منهم من تذكرها وترتيبهم من الأعلى سعة إلى الأدنى سعة.

نشاط ٢:

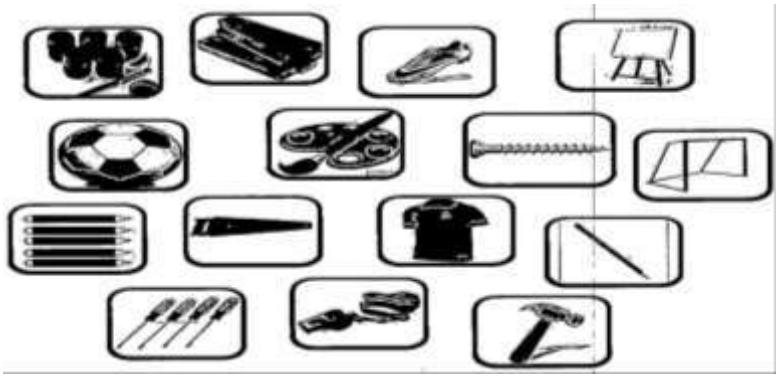
- سيعرض عليكم من خلال الشاشة لوحه تحتوي على (٣٠) كلمه مختلفة، بعدها سيتم إخفاء لوحة الكلمات المطلوب التركيز والانتباه للكلمات في اللوحة ثم حفظ أكبر عدد من الكلمات بالطريقة التي ترونها مناسبة وأيضا تدوين الكلمات التي تمكنتم من حفظها في دفتر الملاحظات.



- تطلب الباحثة من كل طالب تحديد عدد الكلمات التي تمكن من تذكرها والتي تمثل سعة الذاكرة لديه، وتقوم بإجراء مقارنة بين الطلبة من حيث عدد الكلمات التي تمكن كل منهم من تذكرها وترتيبها من الأعلى سعة إلى الأقل سعة.

نشـــــاط ٣:

- ستشاهدون مجموعة من الصور المختلفة والمتداخلة مع بعضها البعض وسيتم عرضها بطريقة متتالية الواحدة تلو الأخري لمدة ٥ ثوان، المطلوب الانتباه والتركيز الجيد في الصور المعروضة ومحاولة حفظها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة



- تخفي الباحثة الصور ثم توزع على الطلاب استمارة تضم الصور التي عرضت عليهم بالإضافة إلى صور أخرى.
- تطلب الباحثة من الطلاب تحديد الصور التي عرضت عليهم وأيضا تذكر أسمائها وتدوينها – تطلب الباحثة من كل طالب تحديد عدد الصور التي تمكن من تذكرها والتي تمثل سعة الذاكرة لديه وتسجلها على السبورة من حيث عدد الصور التي تمكن كل منهم من تذكرها وترتيبها من الأعلى سعة إلى الأقل سعة.

التقويـــــم:

- اذكر مدى استفادتك من جلسة اليوم.
- من خلال فهمك للجلسة حدد سعة الفهم لديك.

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة: استراتيجيات ما وراء الفهم.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتعرف الطلاب على استراتيجيات ما وراء الفهم.

٢- أن يطبق الطالب استراتيجيات ما وراء الفهم أثناء الحفظ والتذكر.

٣- أن يتحسن ما وراء الفهم لدى الطلاب من خلال تطبيق الاستراتيجيات المختلفة لما وراء الفهم.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق، أقلام، شريط كاسيت.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التلخيص، طرح الأسئلة، التعلم التعاوني، التعزيز، النشاط القصصي.

إجراءات ومحتوى الجلسة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، ثم مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.

نشاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض قصة على الطلاب، وهي كالتالي:

ولد العالم المصري أحمد زويل في ٢٦فبراير عام ١٩٤٦ بمدينة دمنهور، والتحق بكلية العلوم بجامعة الإسكندرية وحصل على بكالوريوس العلوم في الكيمياء، وعمل معيدا بالكلية ثم حصل على درجة الماجستير عن بحث في علم الضوء، ثم انتقل بعد ذلك إلى الولايات المتحدة في منحة دراسية، وحصل على درجة الدكتوراه من جامعة بنسلفانيا في علوم الليزر، ثم عمل باحثا في جامعة كاليفورنيا وحصل على جائزة نوبل في الكيمياء عام ١٩٩٩عن أبحاثه في مجال كيمياء الفيمتو، وهي تكنولوجيا لتصوير التفاعلات بين الجزيئات باستخدام أشعة الليزر، ليصبح أول عالم مصري وعربي يفوز بجائزة نوبل في الكيمياء، وفي نفس العام منحه الرئيس السابق حسني مبارك قلادة النيل، وهي أرفع وسام مصري، وتوفي في الولايات المتحدة الأمريكية عن عمر ناهز٧٠ عاما.

- وبعد انتهاء الباحثة من عرض القصة تطلب من الطلاب تلخيص الأحداث التي تم عرضها في القصة فيما لا يزيد عن ٤ أسطر.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم وتؤكد ضرورة الانتباه للمعلومات التي يتم عرضها حتى يتم تذكرها.

تدريـــب يتعلـــق بالنشـــاط (١):

- تقوم الباحثة بعرض قصة على الطلاب، وهي كالتالي:

ولدت العالمة سميرة موسي ١٩١٧ بقرية سنبو مركز زفتى، وهي أول امرأة عربية تحصل على الدكتوراه، وأول عالمة ذرة مصرية، وأول معيدة في كلية العلوم بجامعة القاهرة وعازفة عود على النوته الموسيقية، وقارئة ممتازة في الأدب والفن والتاريخ، اشتهرت عالميا بنبوغها في مجال علوم الذرة وذلك عن طريق اختراع جهاز لتفتيت المعادن الرخيصة إلى ذرات عن طريق التوصيل الحراري للغازات، وإمكانية تصنيع قنابل ذرية رخيصة التكاليف، خصصت ركنا في منزلها لتحميض وطبع الصور لحبها لفن التصوير الفوتوغرافي، كما كانت تجيد فن الحياكة والتريكو، تم اغتيال العالمة المصرية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم دعوتها لزيارة معامل نووية في ضواحي كاليفورنيا واستجابت لهذه الدعوة، وفي طريقها ظهرت سيارة نقل فجأة واصطدمت بسيارتها وألقت بها في واد عميق، وتوفيت عن عمر يناهز٣٥ عاما.

- وبعد انتهاء الباحثة من عرض القصة تطلب من الطلاب تلخيص الأحداث التي تم عرضها في القصة فيما لا يزيد عن ٤ أسطر.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم وتؤكد على ضرورة الانتباه للمعلومات التي يتم عرضها حتي يتم تذكرها.
- تؤكد الباحثة للطلاب أنه كلما انتبه الفرد للمعلومات ساعد ذلك على تخزينها في الذاكرة ومن ثم إمكانية استدعائها، وذلك ما يفسر الاختلافات في استجابات الطلاب.

نشـــاط ٢:

- بناء على النشاط (١) تقوم الباحثة بطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بقصة العالم أحمد زويل.
  - متي وأين ولد أحمد زويل؟
  - من أي جامعة حصل على درجة الدكتوراه؟
  - متي توفي؟
  - حصل على جائزة نوبل في..... عام.....
- تطلب الباحثة من كل طالب الإجابة عن الأسئلة السابقة وكتابتها في كراسة التدريبات للتأكد من فهمهم للقصة.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم، وتسألهم عن رأيهم في استخدام استراتيجية التلخيص في الفهم ومن ثم سهولة التذكر.
- من خلال هذه الأسئلة تتأكد الباحثة من فهم الطلاب للقصة.

نشـــاط ٣:

- تقوم الباحثة بعرض فديو باستخدام Data show على الطلاب عن معركة القادسية من خلال الرابط التالي: https://youtu.be/u9Y0SFG3PYw
- تطلب الباحثة من الطلاب التركيز والانتباه جيدا في الفيديو وفهم أحداثه
- بعد انتهاء الطلاب من مشاهدة الفيديو تقوم الباحثة بطرح الأسئلة الآتية عليهم :
  - ما الذي شاهدتموه؟
  - من يعرف شيئا عن معركة القادسية؟
  - أين دارت معركة القادسية؟
  - ما الأسباب التي أدت إلى وقوعها؟
  - في زمن أي خليفة دارت هذه المعركة؟
  - من أشرف على إدارتها؟
  - من هو القائد العربي الذي كلف بإدارتها ؟
- بعد تلقي الإجابات ومحاورة الطلبة فيها، يكون الطلبة قد استدعوا خبراتهم السابقة التي تتعلق بمعركة القادسية، ويكون بإمكانهم تأسيس الخبرات الجديدة على تلك الخبرات.

نشـــاط ٤:

- تقسم الباحثة الطلاب إلى مجموعات، وتوزع المهمات بين أفراد كل مجموعة.
- تكتب الباحثة عنوان النص الشعري: لبيك بغداد للشاعر المصري سعد درويش على السبورة بخط يراه الجميع.
- تقوم الباحثة باستمطار أذهان الطلبة بعد كتابة عنوان النص، وتطلب منهم أن يولدوا أسئلة حول موضوع النص يريدون أن يجيب عنها الشاعر في النص خلال خمس دقائق.
- تطلب الباحثة من كل مجموعة تسجيل الأسئلة التي يتفق عليها أفراد المجموعة.
- تتلقى الباحثة أسئلة المجموعات وتكتبها على السبورة.
- توجه الباحثة كل مجموعة إلى ضرورة البحث عن إجابات للأسئلة التي طرحها أفرادها أثناء القراءة والاستماع إلى النص.
- تقوم الباحثة بإسماع الطلبة النص الشعري بصوت الشاعر باستخدام شريط كاسيت، موجهة الطلبة إلى ضرورة الإصغاء والتركيز على معاني النص لنتمكن من الإجابة عن الاسئلة.

- توزع الباحثة على كل مجموعة ورقة مكتوبا فيها النص، ثم تطلب منه قراءته وتفحصه جيدا وتسجيل الإجابات التي تم التوصل إليها بواسطة مسجل المجموعة.

لبيك بغداد أنت الحلم والأمل — وأنت رغم العوادي الشعر والغزل
لما أتاني رسول منك يبلغني — أن اللقاء قريب فاضت المقل
لبيت أمرك كالجندي ممتثلا — في الحب والحرب....قلب الحر يمتثل
الشوق أرقني والبعد برح بي — بعد الحبيب عذاب ليس يحتمل
صباح بغداد تجلو العين طلعته — وليل بغداد كحل حين نكتحل
العيش فيها ظليل وارف خضل — وعند دجلة يحلو العل والنهل
بغداد عشت على الأزمان شامخة — الوجه مؤتلق والمجد متصل
يا بنت هارون لا مستك عادية — ولا أصابك إلا العارض الهطل

- تقوم كل مجموعة بقراءة الإجابات التي توصلت إليها، وتقوم الباحثة بكتابتها على السبورة.
- تناقش الباحثة الطلاب في الإجابات التي تم تسجيلها على السبورة والتأكد من صحتها.

التقويـــم:

- **لخص القطعة التالية فيما لا يزيد عن ٥ أسطر:**

أبو بكر الرازي عالم من علمائنا المسلمين القدامى الذين نبغوا في الطب، ولد عام ٨٦٥م في مدينة الري بإيران، وظل بها حتى سن الثلاثين، ثم رحل إلى بغداد وعاش فيها حتي مات عام ٩٢٥كان هذا العالم في صغره مولعا بالموسيقي والشعر، ثم اهتم بدراسة الطب ونبغ فيه حتى صار مشهورا، وألف كثيرا من كتب الطب، وهناك قصة معروفة تدل على شدة ذكائه فقد طلب منه أحد الخلفاء أن يختار مكانا في مدينة بغداد لبناء مستشفى فكان أول ما فكر فيه أن يختار مكانا هواؤه نقي ؛ لان المرضي في حاجة إلى هواء غير ملوث بالغبار والدخان فماذا فعل لكي يعرف المكان المناسب للمستشفى؟ لقد جاء ببعض قطع اللحم، ثم جاء ببعض أعمدة من الخشب وجعل على كل عمود قطعة، ثم وضع كل عمود في مكان مختلف عن غيره بالمدينة وترك قطع اللحم في أماكنها، وكان يمر عليها بين وقت وآخر ليعرف ما فسد من القطع أولا ثم ما فسد منها ثانيا وهكذا وأخذ يتابع قطع اللحم قطعة قطعة، حتي وصل إلى القطعة التي فسدت بعد غيرها بوقت طويل، وعندها عرف أن هذا المكان مناسب لبناء المستشفى ؛ لأن هواءه أنقي من الهواء في الأماكن الأخرى وأقل تلوثا وأكثر برودة.

- **أجب عن الأسئلة الآتية من خلال القطعة.**
  - ما غرض العالم من وضع قطع اللحم؟
  - هل وجد العالم مكانا مناسبا لبناء المستشفى؟
  - كم كان عمر أبي بكر الرازي حين مات؟
- وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الطلبة على تعاونهم، وتقدم لهم بعض الهدايا، وتؤكد ضرورة الالتزام وحل الواجب المنزلي.

الجلســـة الخامســـة عشـــرة

عنــوان الجلســـة: التدريب على ما وراء الفهم.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتحسن ما وراء الفهم لدى الطلاب من خلال تطبيق الاستراتيجيات المختلفة لما وراء الفهم.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمـــة: جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق، أقلام، شريط كاسيت.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التلخيص، طرح الأسئلة، التعلم التعاوني، التعزيز، النشاط القصصي.

إجـــراءات ومحتـــوى الجلســـة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالطلاب المشاركين، مع تقديم الشكر لهم على تعاونهم معها، والتزامهم بموعد الجلسة، ثم مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.
- تسرد الباحثة الجزء الأول من قصة على التلاميذ وتطلب منهم الانتباه جيدا لما تقوله.

"ذهبت مع والدي إلي حديقة الحيوانات لأول مرة في حياتي واندهشت لما شاهدت من حيوانات كثيرة مختلفة في الأشكال والأحجام"

- بعد انتهاء الباحثة من سرد الجزء الأول تطلب منهم أن يسجلوا ما ذكرته الباحثة في سجل التدريبات.
- إذا أعاد الطلاب سرد الجزء الأول من القصة تنتقل الباحثة إلى الجزء الثاني، أما إذا كان هناك طالب أعادها بشكل غير متناسق، تقوم الباحثة بمساعدته في إعداد جملة منظمة ثم تطلب منه أن يتذكرها ولا ينساها.
- تقول الباحثة للطلاب الآن سوف استكمل الجزء الثاني من القصة، استمع جيدا واربط ما سأذكره بما ذكرت من قبل.

رأيت حيوانات جميلة وأكثر ما أعجبني الفيل وخرطومه والزرافة ورقبتها الطويلة والقرد ورشاقته والكنغو وقدمه الطويلة.

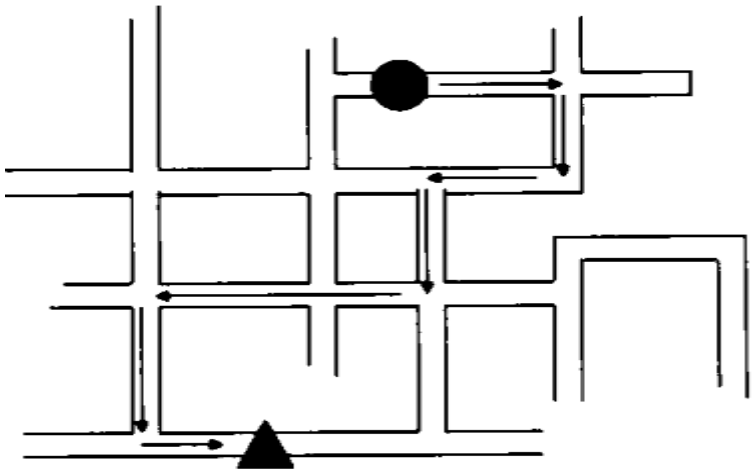
- الآن أعد ذكر ما سمعت من بداية القصة.
- إذا أعاد الطلاب سرد الجزء الأول من القصة تنتقل الباحثة إلى الجزء الثاني، أما إذا كان هناك طالب أعادها بشكل غير متناسق تقوم الباحثة بمساعدته في إعداد جملة منظمة ثم تطلب منه أن يتذكرها ولا ينساها.
- سنتابع القصة انتبه جيدا حتى تعيد ما سوف أقوله.

لقد استمتعت بما شاهدت وفي المرة القادمة عندما أذهب للحديقة أتمني من كل قلبي أن أشاهد النمر والأسد والذئب والثعلب.

- أعد ما ذكرت من بداية القصة.
- تقوم الباحثة بتعزيز الطلاب وتتأكد من فهمهم للتدريب.

نشـــاط ٢:

- تعرض الباحثة على كل طالب متاهة وتطلب منه أن يعد المسارات لكي يصل من الكرة إلى المثلث.



- أثناء محاولة الطلاب تتجول الباحثة بينهم لتلاحظ أداءهم.
- تشجع الباحثة الطلاب وتعزز الاستجابات الصحيحة.
- تشكر الباحثة الطلاب على مشاركتهم بفاعلية في الجلسة.

التقويـــم:

- اذكر مدى استفادتك من جلسة اليوم.

الجلســـة السادســة عشـــرة

عنـــوان الجلســـة: التدريب على مراقبة الذاكرة.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم مراقبة الذاكرة.

٢- أن يتدرب الطلاب على كيفية استخدام مراقبة الذاكرة أثناء أداء مهمة التذكر.

٣- أن يتعرف الطلاب على أهمية مراقبة الذاكرة في إنجاز مهمة التذكر من خلال التغذية الراجعة المقدمة.

زمـــن الجلســـة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المســـــتخدمة: جهـــاز عـــرض Datashow، أوراق، أقـــلام، جهـــاز الكمبيـــوتر، استمارات التدريب الخاصة بالطلاب.

الفنيـــات والاســـتراتيجية المســـتخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التغذية الراجعة، طرح الأسئلة، التعزيز.

إجـــــراءات ومحتـــوي الجلســـــة:

- تقوم الباحثة بعد استقبال الطلاب في حجرة هادئة بالكلية والترحيب بهم بتنشيط المعرفة السابقة من خلال مراجعة سريعة لما تم عرضه في الجلسة السابقة.
- **تقول الباحثة:** تعرفنا في الجلسة السابقة عزيزي الطالب على أن كل مهمة تذكر معينة تتطلب استخدام استراتيجية معينة في حفظها بسهولة أفضل من أي طريقة أخرى، وتعرفنا أيضا على صفات وخصائص الكلمات والمعلومات التي تناسب كل استراتيجية من استراتيجيات التذكر التي تعلمناها.
- تضرب الباحثة مثالا لطالبين يحاولان حفظ نص ما، الأول يركز فيما يحفظ ويحاول أن يربط الأبيات ببعضها، بينما الثاني يقوم بمجرد التكرار ويحفظ حفظا صما، وتسأل: من باعتقادكم يحفظ بطريقة أفضل؟ ومن ثم تستمع لبعض خبرات الطلاب وأساليبهم في الحفظ.
- تعلق الباحثة على خبرات الطلاب وتقول: إن بعضكم يراقب أداءه أثناء التذكر أما البعض فلا يحسن ذلك، وما نريد أن نتعلمه اليوم هو أن تفكر في كيفية متابعتك وتقييمك لذاكرتك باستمرار أثناء حفظ مجموعة من الأشياء، وهذا الأسلوب يسمى (مراقبة الذاكرة) أي يكون لديك القدرة على متابعة تعلمك وحفظك للمعلومات وتذكرك لها عن طريق طرح مستمر للأسئلة أثناء الأداء لمعرفة ما الذي تعتقد أنك سوف تتذكره؟ وما الذي تذكرته بالفعل؟ وما الذي لم تتذكره؟ وأي العناصر ستكون سهلة في التذكر؟ وأي الاستراتيجيات ستجعل عملية

التذكر أسهل؟ وما الذي يحتاج منك إلى جهد إضافي لإتمام مهمة التذكر بكفاءة، كل ذلك يطلق عليه مراقبة الذاكرة، وهذا هو عمل اليوم, فسوف أقدم لك بعض التدريبات وسأساعدك من خلالها على أن تقوم بذلك وتذكر دائما أنه لكي تكون ذاكرتك جيدة يجب أن تتذكر المعلومات المقدمة إليك جيدا, والآن هيا بنا نبدأ.

- تقوم الباحثة بتقديم مثال تمهيدي للطلاب، توضح من خلاله كيفية مراقبة الفرد لذاته أثناء أداء مهمة تذكر معينة كالتالي:

نشـــــاط ١:

- تقوم الباحثة بعرض قائمة مكونة من (١٦) كلمة على الطلاب.

نشا	**سليلوز**	**خبز**	**بطاطا**
أرز	**سكر**	**بطاطس**	**قمح**
ذرة	**دقيق**	**حلوى**	**بسكويت**
مكرونة	**عصائر**	**قلقاس**	**موز**

- تتحدث الباحثة مع الطلاب وتقول ماذا تلاحظ على هذه الكلمات ؟ ثم تسألهم كم كلمة تعتقد أنك تستطيع حفظها في ٣ دقائق ثم تطلب منهم تدوين ذلك في كراسة التدريبات.
- تطلب الباحثة من الطلاب حفظ هذه القائمة بالاستراتيجية المناسبة وتدوين الكلمات التي تم حفظها في كراسة التدريبات.
- تطلب الباحثة من كل طالب أن يحدد عدد الكلمات التي تم حفظها والكلمات التي لم يتم حفظها.
- تسأل الباحثة الطلاب: ماذا تفعل إذا طلب منك تكرار حفظ تلك الكلمات مرة أخرى، هل ستختار حفظها بطريقة عشوائية أم بنفس الاستراتيجية المستخدمة؟
- تقدم الباحثة تغذية راجعة مناسبة لإجابات الطلاب، ثم تقول لهم لأداء المهام التذكرية بكفاءة اختبر نفسك باستمرار من خلال أسئلة المراقبة الذاتية للذاكرة من خلال الشريحة الآتية:

أسئلة مراقبة الذاكرة:

أولا : قبل أداء المهمة

- **كم عدد الكلمات التي أعتقد أنني أستطيع تذكرها ؟**

ثانيا : وأثناء عرض المهمة

- **ما الاستراتيجية المستخدمة لحفظ هذه المهمة التذكرية؟**

ثالثا : بعد الانتهاء من المهمة

- **ما عدد الكلمات التي تم حفظها وتلك التي لم يتم حفظها ؟ وما الجهد المبذول لحفظ ما تبقى من كلمات أو جمل ؟ وهل الاستراتيجية المستخدمة مناسبة للحفظ أم لا ؟**

- ولمزيد من التدريب على المراقبة الذاتية تعرض الباحثة التدريب التالي على الطلاب بحيث يمارس كل طالب أسلوب مراقبة الذاكرة بنفسه، من خلال طرح الأسئلة في المراحل الثلاثة السابقة، مع تدوين ذلك في كراسة التدريبات الخاصة بكل طالب.

نشـــــاط ٢:

- بناء على النشاط السابق تقوم الباحثة بتدريب الطلاب على أسلوب مراقبة الذاكرة من خلال تقديم قائمة بها (١٦) كلمة.

منضدة	**سوستة**	**مقعد**	**سلالم**
سكينة	**مروحة**	**سلة**	**مكرونة**
منزل	**سبورة**	**ماء**	**سلك**
مفتاح	**سيارة**	**موز**	**مسطرة**

- تقول الباحثة للطلاب ما نوع هذه الكلمات؟ ثم تسألهم كم كلمة تعتقد أنك تستطيع حفظها في دقيقتين ؟ وتطلب من كل طالب تسجيل ذلك في السجل الخاص به.
- تطلب الباحثة من الطلاب حفظ القائمة في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة للحفظ والتذكر.
- تطلب الباحثة من الطلاب تدوين الكلمات التي تم حفظها والتي لم يتم حفظها في استمارة الطالب.
- تطلب الباحثة من الطلاب إعادة حفظ الكلمات التي لم يتم حفظها، ثم إخفاء القائمة وتدوين ما تم حفظه في كراسة التدريبات.
- تعلق الباحثة أنت الآن تذكرت..... كلمة ولم تتذكر..... كلمة ولكن ذاكرتك هذه المرة أفضل من أول مرة، ويرجع هذا التحسن إلى استخدام أسلوب مراقبه الذاكرة.

نشـــــاط ٣:

- تعرض الباحثة على الطلاب قطعه تحتوي على معلومات عامة، وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة للحفظ.

في النسيج الدهني تبدأ عملية أكسدة الدهون بتحلل الجلسريدات الثلاثية إلى أحماض دهنية وجلسرين، والجلسرين يتحول إلى جلوكوز، أما الأحماض الدهنية فيحملها الدم إلى الأنسجة المختلفة ؛ حيث تتأكسد إلى كالسيوم وماء وتنطلق طاقة، أما الكبد فيقوم بأكسدة الأحماض الدهنية قصيرة السلسلة، كما أن الدهن الزائد يخرج من الكبد على صورة لبيدات بروتينية يحملها الدم إلى الأنسجة الأخرى لتتأكسد هناك.

- تطلب الباحثة من الطلاب تدوين الكلمات التي تم حفظها في القطعة، والتي لم يتم حفظها في كراسة تدريبات الطالب.
- تطلب الباحثة من الطلاب إعادة حفظ الكلمات التي لم يتم حفظها في القطعة ثم إخفاء القطعة وتدوين ما تم حفظه في كراسة التدريبات.
- تناقش الباحثة الطلاب في استجاباتهم، موضحه أن استخدام مراقبة الذاكرة يساعد في سهولة الحفظ والتذكر، وأيضا يساعد في معرفة مدى التقدم أثناء التعلم ومعرفة إذا كانت الاستراتيجية المستخدمة مناسبة أم لا.

التقويـــم:

- تعرف مراقبة الذاكرة بأنها.. .....
- اختر لونا من الألوان وقم خلال اليوم بملاحظة جميع الأشياء التي تحمل نفس اللون، حاول استرجاع الأشياء الملونة في خيالك، وفي نهاية اليوم سجل ما رأيته من أشياء وعددها وحاول أن تراقب ذاكرتك أثناء الاستدعاء.

الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة: التدريب على مراقبة الذاكرة.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتدرب الطالب على مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض Datashow، أوراق، أقلام، جهاز الكمبيوتر، استمارات التدريب الخاصة بالطلاب.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز، التغذية الراجعة.

إجراءات ومحتوى الجلسة:

- تستقبل الباحثة الطلاب في حجرة هادئة والترحيب بهم ثم تقوم بتنشيط المعرفة السابقة من خلال مراجعة سريعة لما تم عرضه في الجلسة السابقة.
- تشرح الباحثة الهدف من الجلسة وتذكير الطالب بما طلب منه في نهاية الجلسة السابقة والاستماع إلى إجاباته
- تقدم الباحثة بعض التدريبات على بعض المهام المختلفة يمارس الطالب من خلالها أسلوب مراقبة الذاكرة أثناء أدائه ويكون دور الباحث هنا التوجيه والإرشاد وإعطاء تغذية راجعة للتلميذ عن نتيجة أدائه.

نشاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب مجموعة من الكلمات وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة.

روسيا	**دب**	**ملفوف**	**حداد**
ليمون	**فلاح**	**ارنب**	**الاردن**
نجار	**خيار**	**امريكا**	**خروف**
كركدن	**بنغلادش**	**خباز**	**تفاح**

- تطرح الباحثة على الطلاب الأسئلة الآتية ماذا تلاحظ على هذه الكلمات؟ كلمات مرتبطة، الآن أريد منك حفظ هذه الكلمات جيدا، كرر هذه الكلمات في ذهنك، الآن

حاول أن تغمض عينيك وتختبر نفسك وتذكر هذه الكلمات، الآن فتح عينيك واذكر لي الكلمات التي حفظتها ودونها في كراسة التدريبات، أنت حفظت..... كلمات وباقي.. ..... كلمات

- انظر إلى اللوحة مرة أخري وانظر إلى الكلمات التي لم تستطيع تذكرها وحاول إدخالها مع الكلمات التي حفظتها.
- والآن حاول تكرار هذه الكلمات في ذهنك أكثر من مرة، هل انتهيت؟ ثم يخفي الباحث اللوحة المعروضة ويطلب من التلميذ ذكر هذه الكلمات وتدوينها في كراسة التدريبات، أنت تذكرت..... كلمات ولم تتذكر..... كلمة.
- في المحاولات القادمة حاول أن تكرر الكلمات في ذهنك مرات كثيرة وتركز على الكلمات التي لم تستطيع تذكرها في المرة الأولي حتى تحفظ كلمات أكثر.
- قارن أدائك قبل وبعد استخدام مراقبة الذاكرة.
- تقدم الباحثة بعد ذلك تدريب على هذه النوعية من المهام ويمارس الطالب أسلوب مراقبة الذاكرة بنفسه وتقوم الباحثة بالتوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة عن نتيجة الأداء.

نشـــاط ٢:

- تعرض الباحثة على الطلاب مجموعة من الأبيات الشعرية، وتطلب منهم التركيز فيها ومحاولة حفظها في دقيقتين.

أنـــا فتـــى أمـــين — لـــي خلـــق وديـــن

الحـــق لا أضـــيعه — الســـــر لا أذيعـــــه

وأرجـــع الوديعـــة — حتـــى مـــع القطيعـــة

ولا أقـــول بـــاطلا — ولا أضـــل ســـائلا

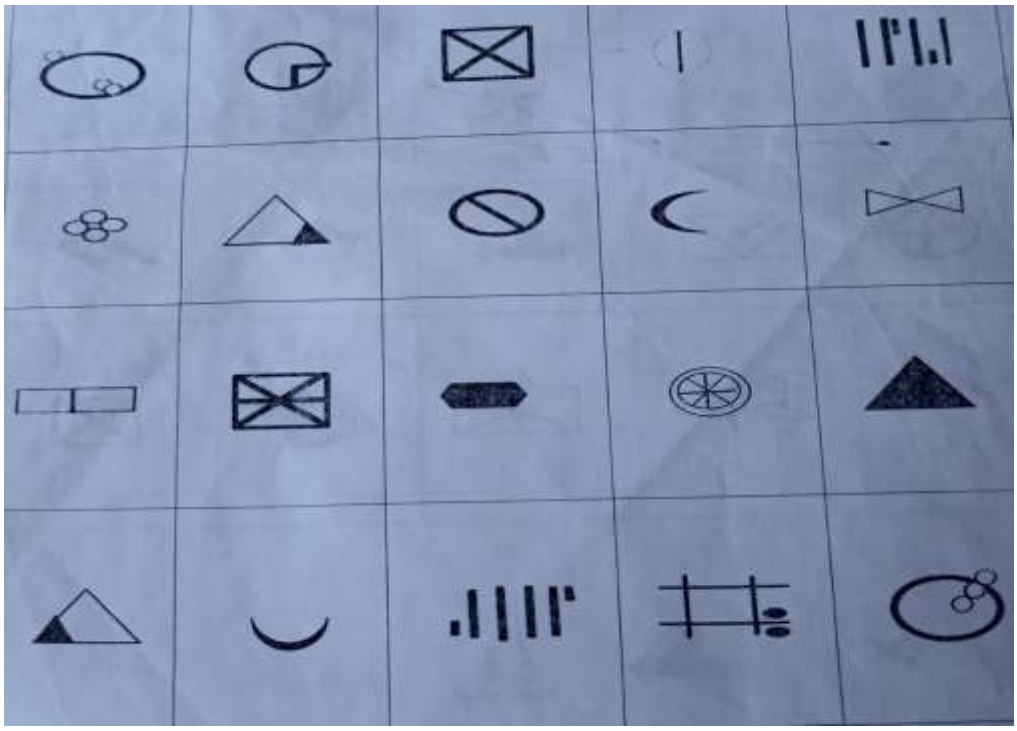
- تسأل الباحثة الطالب: ماذا تلاحظ على هذه الأبيات؟ إن هذه الكلمات مقسمة إلى مجموعة من الأبيات داخل النص، والآن أريد منك حفظ هذا النص جيدا واستخدام الطريقة التي تعلمتها لحفظ مثل هذه الكلمات.
- كرر هذه الأبيات مرة أخري في ذهنك ؟ والأن حاول أن تغمض عينيك وتختبر نفسك وتتذكر هذه الأبيات، الآن فتح عينيك وسمع لي الأبيات التي حفظتها ودونها في كراسة

التدريبات، أنت حفظت.. ..... أبيات وباقي.. ..... أبيات يجب أن تحفظها حتى تؤدي هذه المهمة بكفاءة.

- انظر إلى اللوحة مرة أخرى، وانظر إلى الكلمات والأبيات التي لم تستطيع تذكرها وحاول إدخالها وتسميعها وحفظها مع الأبيات التي حفظتها.
- كرر هذه الأبيات في ذهنك أكثر من مرة، واختبر نفسك وقدرتك على التذكر باستمرار، حتى تستطيع حفظ جميع المعلومات المقدمة إليك.

نشـــــاط ٣:

- تعرض الباحثة على الطلاب مجموعة من الصور، وتطلب منهم محاولة حفظها في دقيقتين باستخدام الاستراتيجية المناسبة.



- تطلب الباحثة من الطلاب مراقبة ذاكرتهم أثناء الحفظ من خلال طرح أسئلة والإجابة عنها.
- تخفي الباحثة اللوحة ثم توزع على الطلاب استمارة استدعاء بها مجموعة كبيرة من الصور، تتضمن الصور التي عرضت عليهم بالإضافة إلى صور أخرى.
- تطلب الباحثة من الطلاب تحديد الصور التي عرضت عليهم.

التقويـــــم:

- حاول أن تستخدم أسلوب مراقبة الذاكرة أثناء حفظ المواد التي تقوم بدراستها وقيم مدى تحسن أدائك.

الجلسة الثامنة عشرة

عنوان الجلسة: التدريب على مراقبة الذاكرة.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتدرب الطالب على مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض Datashow، أوراق، أقلام، جهاز الكمبيوتر، استمارات التدريب الخاصة بالطلاب.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز، التغذية الراجعة.

إجراءات ومحتوي الجلسة:

- تستقبل الباحثة الطلاب في حجرة هادئة وترحب بهم ثم تقوم بتنشيط المعرفة السابقة من خلال مراجعة سريعة لما تم عرضه في الجلسة السابقة.

نشاط ١:

- تعرض الباحثة على الطلاب قصة كنوع من التنويع والتخيل، وتطلب منهم أن يراقبوا ذاكرتهم أثناء أداء المهمة.

قصة

ذهب نهر النيل وحرر محضرا ضد ما أسماه ملوثات نهر النيل، واصفا إياها بأنها سبب تلوثه وموت كائناته البحرية، وأتهمها في محضره بإلقاء المواد السامة في مياهه، مثل الزئبق والرصاص والتي تسبب آثارا سيئة على صحة الإنسان والحيوان، وكذلك تسمم الأسماك، كما أنهم يلقون جثث الحيوانات الميتة ومخلفات المصانع. ولم يسلم من الملوثات القادمة من الصرف الزراعي ومخلفات المبيدات.

وهنا بكى نهر النيل وقال: لقد أصبحت مياهي مصدرا للفشل الكلوي والتيفود والكوليرا، وطلب إجراء محاكمه عادلة عاجلة لهذه الملوثات.

وفي قاعة المحكمة وقف ممثل النيابة وقال سيدي القاضي: إن المجني عليه نهر النيل ذاق ويلات من الإهمال والاستغلال، فاستغله أصحاب المصانع، وألقوا مخلفاتهم والمبيدات المسرطنة.

لذلك أرجو من سيادتكم توقيع أقصي العقوبة على هذه الملوثات

وهنا وقف محامي الملوثات وقال: سيدي القاضي إن موكلي أبرياء من التهم الموجهة إليهم، فقد كانت الأرض في حاجة إلى مصانعهم وتطورهم لتوفير حاجات البشر وكذلك الزيادة السكانية التي التهمت الأرض الزراعية، فكان لابد من التوسع على ضفاف نهر النيل، وطالب الدفاع بالإفراج عن الملوثات.

وهنا حكم القاضي حضوريا على الملوثات بضرورة عمل مرشحات على المصانع وتحويل مخلفاتها إلى وجهات أخرى غير نهر النيل، وإزالة التعديات على ضفافه، وفرض عقوبات مالية وحبس على من يلقي جثث الحيوانات ومخلفات المبيدات.

- تطرح الباحثة على الطلاب الآسئلة الآتية ماذا تلاحظ على هذه القصة؟ وما الاستراتيجية المناسبة لفهم هذه القصة، الآن أريد منك التركيز في هذه القصة جيدا ومحاولة فهمها.
- تخفي الباحثة القصة المعروضة، ثم تسأل الطلاب مجموعة أسئلة حولها، هل كان القاضي منصفا لنهر النيل؟ ساعد القاضي لإيجاد حلول للحفاظ على مياه نهر النيل من التلوث.
- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب، وتقدم لهم تغذية راجعة.
- تسأل الباحثة الطلاب هل كنت منصفا في اختيار الاستراتيجية ؟ أم تحتاج إلى تغييرها؟
- قارن أدائك قبل وبعد استخدام مراقبة الذاكرة.

نشـــاط ٢:

- تقدم الباحثة إلى الطلاب ورقة بيضاء وقلم رصاص، وتطلب منهم رسم دائرة باليد باستخدام القلم الرصاص.
- تطلب الباحثة من الطلاب رسم دائرة أخرى باستخدام الأدوات الهندسية والفرجار.
- بعد أن يرسم الطالب الدائرتين (يدويا وباستخدام الأدوات الهندسية) يطلب الباحث من الطالب أن يقوم بمراقبة ذاكرته على المهمة السابقة بشكل مستقل، ودون تدخل من الباحث، حيث يسأل نفسه الأسئلة التالية بصوت مرتفع
  - أي دائرة كانت أفضل؟
  - لماذا كانت أفضل في الرسم تلك المرة؟

- ماذا ستختار إذا طلب منك رسم دائرة مرة ثانية؟
- هل ستختار الطريقة الأولى أم الطريقة الثانية؟

- تقدم الباحثة تغذية راجعة للطلبة في حالة الإجابة الصحيحة، وإذا لم يقدم الطالب إجابة صحيحة تقوم الباحثة بإعطاء المهمة نفسها للطالب مرة ثانية مع مناقشة الطالب وتعزيز إجابته الصحيحة.

نشـــــاط ٣:

- تقوم الباحثة بتدريب الطلاب على مهارة مراقبة الذاكرة، وذلك من خلال عرض موضوع اللوحة التدريبية التالية ثم توجيه الأسئلة كالتالي:

يعتبر الدم نسيجا مهما وهو ضروري جدا لكثير من الكائنات الحية مثل الإنسان والحيوان، وذلك لوظيفته المهمة وهي نقل المواد (الغذاء والأكسجين) والفيتامينات والهرمونات وغيرها إلى جميع أنسجة وخلايا الجسم ودرجة حرارته الطبيعية هي ٣٧ درجة مئوية ويتكون الدم من البلازما وهي مادة سائلة شفافة تميل إلى الاصفرار، ولها دور مهم في نقل الماء والاملاح، وأيضا المواد الغذائية مثل السكريات والفيتامينات والهرمونات من خلايا الدم الحمراء وظيفتها نقل الغازات وسطحها مقعر كي تزيد من مساحة تبادل الغازات، وتمتاز بغشاء خلوي مرن يمكنها من المرور حتى في أضيق الشعيرات، لونها أحمر لوجود مادة الهيموجلوبين، ومهمتها تقتصر على حمل غاز الأكسجين من الرئتين إلى كرات الدم الحمراء، ويزداد عددها عند الإصابة بالأمراض.

- تقوم الباحثة بقراءة القطعة السابقة بصوت عال موضحة للطلاب الخطوات التي تتبعها لكي تفهم المعلومات الموجودة في القطعة، ثم تطلب من الطلاب قراءة القطعة بصوت عال أيضا موضحين العمليات التي قاموا بها لفهم المعلومات الواردة بالقطعة عن طريق النمذجة.
- تستمع الباحثة إلى الطلاب لتتأكد من مدى استيعاب الطلاب لأسلوب مراقبة الذاكرة، وتقدم لهم تغذية راجعة.

التقويـــــم:

- اذكر مدى استفادتك من جلسة اليوم.

الجلسة التاسعة عشرة

عنوان الجلسة: التدريب على مراقبة الذاكرة.

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يتدرب الطالب على مراقبة ذاكرته أثناء الحفظ والتذكر.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة. (فترة أولى ٤٥ دقيقة – فترة ثانية ٤٥دقيقة)

الأدوات المستخدمة: جهاز عرض Datashow، أوراق، أقلام، جهاز الكمبيوتر، استمارات التدريب الخاصة بالطلاب.

الفنيات والاستراتيجية المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المحاضرة، التساؤل الذاتي، التعزيز، التغذية الراجعة.

إجراءات ومحتوي الجلسة:

- تستقبل الباحثة الطلاب في حجرة هادئة والترحيب بهم ثم تقوم بتنشيط المعرفة السابقة من خلال مراجعة سريعة لما تم عرضه في الجلسة السابقة.
- تعطي الباحثة الطلاب أوراقا تحتوي على قائمة تحتوي عددا من الكلمات، وتطلب منهم حفظ الكلمات باستخدام استراتيجية التنظيم الفئوي.

علي	ثراء	دفتر	من	قام	المكتبة

- تخفي الباحثة القائمة، وتطلب منهم تذكر الكلمات التي حفظوها وتقييم أدائهم الذاكري
- تعرض الباحثة على الطلاب قائمة مماثلة وتطلب منهم حفظ الكلمات باستخدام التوليف القصصي.

الدفتر	قصيدة	هديل	علي	شعرية	كتبت

- تخفي الباحثة القائمة وتطلب منهم تذكر الكلمات التي حفظوها وتقييم أدائهم الذاكري
- تجري الباحثة مع الطلاب مقارنة بين أدائهم في الحالتين وتطرح الأسئلة التالية
  - هل تعتقد أنك تذكرت الكلمات بشكل أفضل في المرة الأولي أم الثانية؟
  - لماذا تعتقد أنك تذكرت الكلمات بشكل أفضل؟
  - ماذا تفعل إذا طلب منك حفظ تلك الكلمات مره ثانية؟ أي الطريقتين ستختار؟ ولماذا؟
- تستمع الباحثة إلى الطلاب وتقدم لهم تغذية راجعة.

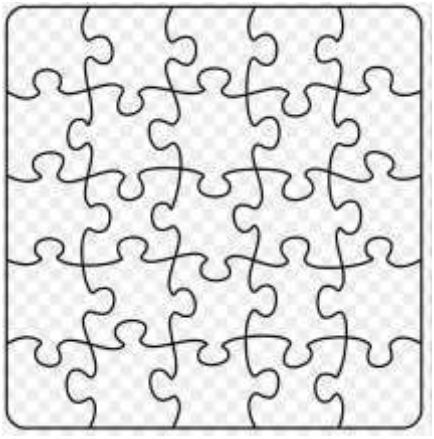
نشـــــاط ٢:

تخيل أنك كنت في شارع ما تبحث عن مطعم مشهور وصادفت رجلا وسألته عن مكان المطعم فأجاب امش بجوار المسجد إلي أن تصل إلي الإشارة الضوئية ثم اتجه يمينا سوف تجد محل ملابس علي يسارك ، اقطع الشارع واذهب لمحل الملابس وامش بمحاذاته ، ثم اتجه يسارا إلي الشارع التالي ستجد محل تجارة ومحل خياطة ، ادخل بالشارع الضيق بينهما المطعم سيكون علي يسارك لونه بني.

- تقوم الباحثة بتدريب الطلاب على استخدام أسلوب مراقبه الذاكرة من خلال تقديم المثال الآتي:
- تسأل الباحثة كل طالب على حدة: هل عرفت كيف تصل إلى المطعم_الذي أردت الوصول إليه ؟ إذا أخبرني كيف ستصل إليه.
- تستمع الباحثة إلى إجابات الطلاب وتقدم لهم تغذية راجعة.

نشـــــاط ٣:

- تقسم الباحثة الطلاب إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ٤ طلاب.
- تعرض الباحثة على كل مجموعة من الطلاب لعبة بازل مختلفة وتطلب منهم التركيز فيها جيدا لمدة دقيقتين.



- تقوم الباحثة بفك أجزاء كل لعبة بازل وتقديمها للطلاب، وتطلب منهم محاولة تركيبها في ثلاث دقائق.
- تطلب الباحثة من الطلاب أن يمارس أسلوب مراقبة الذاكرة أثناء تركيب البازل، وأن يسأل نفسه بعد كل خطوة إذا كان أداؤه صحيحا أم لا.
- تلاحظ الباحثة الطلاب أثناء تركيب البازل وتشجعهم وتقدم لهم التغذية الراجعة.

التقويـــم:

- حاول أن تتذكر تفاصيل مكان ذهبت إليه من قبل.
- اذكر مدى استفادتك من جلسة اليوم

الجلســـة العشـــرون

عنـــوان الجلســـة: الختام وإنهاء البرنامج.

أهـــداف الجلســـة: تهدف هذه الجلسة إلى:

١- أن يذكر الطلاب مدى استفادتهم من البرنامج (إيجابيات وسلبيات).

٢- مراجعة وتلخيص ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج السابقة.

٣- تطبيق أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية تطبيقاً بعديا.

زمـــن الجلســـة: ٦٠دقيقة.

الأدوات المستخدمـــة: أوراق، أقلام، أدوات القياس البعدي.

الفنيـــات والاستراتيجيـــة المستخدمـــة: الحوار والمناقشة، التعزيز.

إجـــراءات الجلســـة:

- تقوم الباحثة بالترحيب بالطلاب، وتشكرهم على حسن تعاونهم معها، وتفاعلهم الإيجابي طوال جلسات البرنامج، وتعرفهم بأن هذه هي آخر جلسات البرنامج، وتطلب منهم التعبير عن آرائهم في البرنامج ومحتواه، وعن مدى استفادتهم منه في حياتهم الخاصة.
- تقوم الباحثة بتقديم شهادات شكر وتقدير للطلاب تقديراً لالتزامهم خلال جلسات البرنامج وتشجعهم على تعميم الخبرات التي تعلموها.
- تبدأ الباحثة في تطبيق أداتي الدراسة الحالية على الطلاب للتحقق من فاعلية البرنامج الحالي في تنمية الكفاءة الذاتية للذاكرة، ثم تحتهم على ضرورة الاستعانة بأنشطة البرنامج ووضعها دائما نصب أعينهم، والاستمرار في ممارسة ما تم التدريب عليه في جلسات البرنامج، وذلك عند مواجهة المواقف الحياتية المختلفة.
- تودع الباحثة الطلاب وتتمنى لهم التوفيق والنجاح.

ملحـــق رقـــم (٧)

بعض صور الباحثة مع أفراد
العينة أثناء تطبيق البرنامج

ملحـــق (٧)

بعض صور الباحثة مع أفراد العينة أثناء تطبيق البرنامج

ملخصا الدراسة

أولاً : ملخص الدراسة باللغة العربية.

ثانيًا : ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة الدراسة:

تؤدي معتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية للذاكرة دورا أساسيا في تحديد سلوكياته وأدائه في مهام التعلم التي تتطلب قدرات التذكر، مما يجعلها من أهم العوامل التي تحدد أداءه في عملية التعليم والتعلم، وتحتل الكفاءة الذاتية للذاكرة دورا مهما في بيئات التعلم المختلفة نظرا لأنها تشكل عاملا في تحديد قدرة الأفراد علي تعزيز معتقداتهم في تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم، ويبرز أهمية الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال المساعدة في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين ، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة للذاكرة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الهدوء والرصانة (pajares, 2005).

ويشير (van Ede, 1993, 262) إلى أن ما وراء الذاكرة ومعتقدات الكفاءة الذاتية للذاكرةmemory self efficacy ومعرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها وكذلك تنظيم وضبط معالجة وتجهيز المعلومات من أجل تذكرها ، يؤثر علي تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي ، كما أن الذاكرة الفعالة هي نتاج مخزون استراتيجي ووعي بما وراء الذاكرة وكفاءة ذاتية جيدة للذاكرة. وتتأثر الكفاءة الذاتية للذاكرة بعدد من المتغيرات، لعل من أبرزها ما وراء المعرفة Metacognition (McDougall, 1994; Seeman, McAvay, Merrill, Albert, & Rodin, 1996; Seeman, Rodin, & Albert, 1993)

ولقد اتجه البحث في مجال الظواهر النفسية في الآونة الأخيرة إلى دراسة وعي الفرد بعملياته المعرفية وهذا ما ظهر جليا في مصطلح ما وراء المعرفة ، حيث يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition أحد المصطلحات المشهورة التي دخلت مجال علم النفس المعرفي المعاصر علي يد Flavell في بداية العقد السابع من القرن العشرين ، الذي اشتق من خلال البحث في عمليات الذاكرة Memory، وما وراء الذاكرة Metamemory وذلك من خلال تجاربه التي كشفت أن الأطفال الصغار قليلا ما يراقبون ذاكراتهم وفهمهم وغيرها من الأمور المعرفية ، وأن لديهم قصورا تاما في مهارات ما وراء المعرفة (محمود فتحي عكاشة، إيمان ضحا، ٢٠١٢) .

وأشارت دراسة (خولة أحمدي، ٢٠١٣) في دراستها إلى أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلي (٠,٩٢) وهذا يدل على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الكفاءة الذاتية في الإحصاء.

ويشير (فخر محمد الغرايبة، ٢٠١٥) أن الكفاءة الذاتية للذاكرة من المواضيع البحثية التي تستدعي المزيد من البحث والدراسة نظرا لعدم استهدافها بالشكل الكافي من قبل الأبحاث.

ويشير (Thomas & Fredda, 1999) إلى أن المعرفة الحالية بالكفاءة الذاتية للذاكرة في منتصف العمر وفي المرحلة النمائية المختلفة لدى الأطفال الصغار مازالت غير معروفة وبحاجة إلى دراسة ، لذا يتوجب علي الباحثين سد الفجوة من خلال الدراسات ودراسة الحالة فيما يتعلق بتطور الكفاءة الذاتية في الذاكرة في مراحل عمرية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

في إطار البحث عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية: أشارت نتائج دراسة (محمد الوطبان، ٢٠٠٦) إلى تفوق الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية على منخفضي الكفاءة الذاتية في استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة وأيضا إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة. وأشارت نتائج دراسة (Coutinho, 2008) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والوعي ما وراء المعرفي ، وان هذه المتغيرات تؤثر على أداء الطلاب وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية والوعي ما وراء المعرفي لديهم أداء مرتفع ، وتدعم هذه النتائج برامج التدريب التي تعزز الكفاءة الذاتية وتعزز استراتيجياتهم ومهاراتهم المعرفية، وأشارت نتائج دراسة (خولة أحمدي، ٢٠١٣) إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية في الإحصاء تصل إلي (٠,٣٥) كما أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلي (٠,٩٢) وهذا يدل على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الكفاءة الذاتية في الإحصاء لدي الطلبة، كما أظهرت نتائج دراسة (رامي محمود اليوسف، ٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية العامة، وأن بعدين فقط من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي يصلحان للتنبؤ بالكفاءة الذاتية العامة هما: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة.

وفي إطار البحث عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة: كان من بين نتائج دراسة (Mcdugall & Kang, 2003) أن المجموعات المرتفعة في الكفاءة الذاتية للذاكرة لديها درجات أعلي في السعة والتغير وهما أحد أبعاد ما وراء الذاكرة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الكفاءة الذاتية تنخفض مع تقدم العمر الزمني ، وأن كبار السن الأقل تعليما هم أكثر الأفراد عرضة لضعف الكفاءة الذاتية للذاكرة والاكتئاب وأنهم لا يستخدمون استراتيجيات الذاكرة بكفاءة وفعالية، وتوصلت نتائج دراسة (أحمد حسن عاشور، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة ، وأيضا توصلت نتائج دراسة

(Almond & Morrison, 2015) إلي أنه توجد علاقة موجبة ودالة احصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

ونظرا لأهمية كلا من الكفاءة الذاتية للذاكرة وما وراء المعرفة ، فقد اهتم الباحثون بإعداد برامج وتدخلات سعيا منهم نحو تنميتها ، ففي إطار تنمية ما وراء المعرفة اتفقت نتائج الدراسات الآتية (Onu et al, 2012) (Diaz, 2015) (محمد عازف الشمري، ٢٠١٥) (بسمة مصطفى بارود، ٢٠١٦) (Jones et al , 2019) علي فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية ما وراء المعرفة.

وفي إطار تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة :أشارت نتائج دراسة (Mcdougall,2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في الأداء علي مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة لصالح القياس البعدي وأن التدخل من خلال البرنامج ساعد المجموعة التجريبية في تحسين ذاكرتهم بصورة واضحة. كما أشارت نتائج دراسة (Heut et al., 2010) إلي أن تدريب البالغين الكبار لتبني استراتيجيات فعالة يحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة من خلال تزويدهم بتغذية راجعة إيجابية حول سعة ذاكرتهم، كما أشارت نتائج دراسة (Lima-Silva et al., 2010) إلى أن التدريب يؤدي إلي حدوث تحسن في ذاكرة الأحداث وفي الكفاءة الذاتية للذاكرة، وأظهرت نتائج دراسة (Payne et al., 2012) تحسن الكفاءة الذاتية للذاكرة والاستدلال الاستقرائي بصورة واضحة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريبا علي الكفاءة الذاتية للذاكرة ، وأوضحت النتائج أيضا أن الكفاءة الذاتية للذاكرة يمكن أن تتحسن من خلال التدريب ، والتي تظهر بشكل واضح لدى الأفراد البالغين، وأشارت دراسة (Mcdougall & McDonough, 2018) إلى أن الدرجات المتوسطة للكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة في المجموعة التجريبية أكبر من تلك الموجودة في المجموعة الضابطة ، وهذا يدل أن البرنامج التحفيزي المعرفي كان فعالا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للذاكرة.

وفي ضوء ما سبق عرضه لمقدمة الدراسة ونتائج الدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

١- أظهرت نتائج العديد من الدراسات إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية مثل: (محمد سليمان الوطبان، ٢٠٠٦، Coutinho,2008؛ خولة أحمدي، ٢٠١٣؛ رامي محمود اليوسف،٢٠١٧؛ Oguz& Kutlu-Kalender, 2018).

٢- أظهرت نتائج العديد من الدراسات إلي أنه توجد علاقه ارتباطية موجبة ودالـه إحصائيا بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة مثل: (Mcdougall & kang, 2003؛ أحمد حسن عاشور،٢٠١٣؛ Almond & Morrison, 2015).

٣- اهتمت العديد من الدراسات بإعداد برامج لتنمية ما وراء المعرفة مثل: (Onu et al., 2012، بسمة مصطفى بارود،٢٠١٦؛ محمد عازف الشمري، ٢٠١٥; Diaz,2015 ,Jones et al.,2019).

٤- اهتمت العديد من الدراسات بإعداد برامج لتحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة مثل:

(Mcdougall, 2001; Lima-Silva et al., 2010; Payne et al., 2012; Heut et al., 2010; Mcdougall & McDonough, 2018).

٥- لا توجد دراسة عربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثة تناولت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ومن ثم تسعي الدراسة الحالية في هذا الاتجاه، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة علي السؤال الآتي :**ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة؟**

ويندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين(القبلي/ البعدي) علي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي علي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) والدرجة الكلية لها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

١- تقدم الدراسة تأصيلا نظريا في إطار نفسي لمتغيرات الدراسة ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة.

٢- إعداد برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة.

٣- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة لدى طلاب الجامعة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

أولاً: الأهميـــة النظريـــة:

١- دراسة أحد المتغيرات المهمة الذي يمثل أحد معتقدات الذاكرة وهو أحد المعتقدات التنظيمية التي تؤثر في سلوك الفرد وهو الكفاءة الذاتية للذاكرة الذي يعد متغيرا يندرج تحت النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا.

٢- أهميه المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وهي المرحلة الجامعية التي تعد المرحلة المهمة في صقل الشخصية والتزويد بالمعارف والنهوض بالمجتمع .

٣- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول المتغيرات موضع الدراسة وتوجيه نظر القائمين علي التربية والمهتمين بالتعليم إلي أهمية ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ثانيـاً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- يفيد البرنامج المعد في الدراسة الحالية صانعي القرار ومعدي المناهج الدراسية والقائمين علي عمليات التدريس المستمر في كيفية تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

٢- تكمن أهمية الدراسة أيضا في كونها تساعد المختصين في مجال العمل الأكاديمي لتحقيق الأنشطة الأكثر فاعلية في التعلم ومن ضمنها ما وراء المعرفة.

٣- يمكن أن تساعد نتائج البحث المختصين والباحثين والمرشدين في تصميم برامج تدريبية إرشادية مستندة إلى ما وراء المعرفة في تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة.

فـــروض الدراســـة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

الفـــرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي؟

الفـرض الثـاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في أبعاد الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة)، والدرجة الكلية لها في القياس البعدي؟

عينـــــة الدراســـة:

تم اختيار عينتي الدراسة الحالية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٣م وتضمنت عينتي الدراسة ما يلي:

١- عينـــة الدراســـة الاستطلاعيـــة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية – جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(٢٠٢١/٢٠٢٢م)، واختلف حجم العينة الاستطلاعية باختلاف مقاييس الدراسة فقد تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة علي (٢٤٣) طالبا وطالبة منهم (١٨) طالبا، (٢٢٥) طالبة ، متوسط أعمارهم (٢١,٦٠٠) عاما ، وانحراف معياري (٠,٦٢٢١) عاما، ومقياس ما وراء المعرفة طبق علي (٢٨٦) طالبا وطالبة منهم (١٩) طالبا و(٢٦٧) طالبة متوسط أعمارهم (٢١,٧٠٠) عاما وانحراف معياري (٠,٦٢٢٢) عاما ، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة الحالية.

٢- عينـــة الدراســـة الأساسيـــة:

تكونت عينة الدراسة الاساسية من (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة أساسي (لغة عربية، دراسات اجتماعية، علوم، علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، منهم (٥٩) طالبا و(٤٥٣) طالبة، متوسط أعمارهم (٢١,٣٦٠١) عاما وانحراف معياري (٠,٤٤٦) عاما، وتعتبر غالبية العينة من الإناث ، نظرا لأن معظم طلاب كلية التربية من الإناث ، وتم اختيار الطلاب المنخفضين في ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة معا، وأصبح العدد النهائي للطلاب (٥٤) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين(تجريبية ، وضابطة).

أدوات الدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- مقياس ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة).

٢- مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (إعداد Beaudoin, 2008: ترجمة الباحثة).

٣- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

إجـــراءات الدراســـة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

١- تم تطبيق أداتي الدراسة على طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية – جامعة بنها المتمثلتين في مقياس ما وراء المعرفة علي عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٨٦) طالبا وطالبة، ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة علي عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٤٣) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢١) للتحقق من صدقها وثباتها.

٢- تم إعداد البرنامج التدريبي للدراسة في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، والذي يتكون من (٢٠) جلسة تدريبية، وتم تحديد أهداف كل جلسة والأنشطة التدريبية التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف.

٣- تم تطبيق أدوات الدراسة علي عينة الدراسة الأساسية والتي بلغ عددها (٥١٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة أساسي شعبة (لغة عربية– دراسات اجتماعية– علوم– علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٢) تطبيقا قبليا.

٤- تم ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة علي مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة ترتيبا تنازليا.

٥- تم حساب الإرباعيات لدرجات الطلاب علي مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة ، واختيار الطلاب والطالبات الذين تقع درجاتهم تحت قيمة الإرباعي الأدنى في كل مقياس.

٦- تم اعتبار أقل ٢٧% في درجات ما وراء المعرفة ليمثلوا المنخفضين في ما وراء المعرفة، والذين بلغ عددهم (١٢٨) طالبا وطالبة.

٧- تم اختيار الطلاب الذين تقع درجاتهم تحت قيم الإرباعي الأدنى في المقياسين ليمثلوا المنخفضين في ما وراء المعرفة والمنخفضين في الكفاءة الذاتية للذاكرة وكان عددهم (٥٤).

٨- تم تقسيمهم عشوائيا إلي مجموعتين تجريبية يمثلها (٢٧) طالبا، و(٢٧) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة.

٩- تم التحقق من التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للذاكرة، والجدول (١٢) يوضح التجانس بين المجموعتين في القياس القبلي.

١٠- خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج في معمل علم النفس التربوي لتوافر جهاز عرض بيانات وشاشة عرض يتم تقديم محتوى البرنامج من خلالها.

١١- تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة تطبيقا بعديا علي مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي.

١٢- تم معالجة البيانات وللتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة التجريبية للعينتين المرتبطتين للكشف عن الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة:

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين (القبلي والبعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى - قوة) والدرجة الكلية لها لصالح متوسطات درجات القياس البعدي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى- قوة) والدرجة الكلية لها لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

Faculty of Education
Department of Educational Psychology

The Effectiveness of A Training Program Based on Metacognition in Improving Memory Self-Efficacy Among University Students

A Thesis Submitted for Master Degree in Education
(Specialization: Educational psychology)

Preparation
GEHAD MAHMOUD SELEEM AHMAD
Demonstrator at the department

Supervision

Dr.
kareman Ewada Menshar
Professor of Educational Psychology
Faculty of Education - Benha University

Dr.
Ahmed Hassan Mohamed Ashour
Professor and Head of the Department of Educational Psychology, and Vice Dean For Education and Stydent Affairs
Faculty of Education - Benha University

Dr.
Mona Ahmed Mohamed Sabek
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education - Benha University

2023 AD – 1444 H

Summary

STUDY PROBLEM:

Review of literature and previous related studies revealed that there is a statistically significant positive correlation relationship between metacognition and memory self-efficacy. It also showed that memory self-efficacy is an important psychological component which needs development. Some studies findings revealed that memory self-efficacy can be developed through training program based on metacognition. Besides and to the best of the researcher's knowledge, there are no Arabic studies dealt with the development of memory self-efficacy among university students.

The problem of the present study is crystallized in the following main question:

- **What is the effectiveness of a training program based on metacognition in improving memory self-efficacy among university students?**

It is divided into the following sub-questions:

1- Are there statistically significant differences between the scores means of the experimental group students on the memory self-efficacy questionnaire in the pre-application and the post-application?

2- Are there statistically significant differences between the scores means of the control group students on the memory self-efficacy questionnaire after the implementation and administration of the suggested program?

STUDY OBJECTIVES:

The present study aims at:

- Providing a theoretical psychological framework on the relationship between the study variables: Metacognition and memory self-efficacy.
- Providing a suggested training program based on metacognition.
- Investigating its effectiveness in improving memory self-efficacy among university students.

STUDY IMPORTANCE:

- The present study is important theoretically and practically. It will provide a suggested training program based on metacognition and investigating its effectiveness in improving memory self-efficacy among university students, an area of research neglected in the Arabic literature.
- It will provide the Arab library with a theoretical psychological framework on the study variables and draws the educators' attention to the significance of metacognition and its effectiveness in improving memory self-efficacy among university students,.
- Its findings and results may be useful to educators to realize the relationships between the study variables which may contribute in the improvement of learning process.
- It may be useful to educators to realize the importance of metacognition in improving memory self-efficacy.
- It will draw the researchers' attention to the most important use of metacognition in improving memory self-efficacy among university students.

STUDY SAMPLE:

The study sample will be a group of university students.

STUDY TOOLS:

1- Memory self-efficacy questionnaire, which has been developed by Iana Krichmar 2001 and will be translated into Arabic by the present study researcher.
2- Metacognition Scale, which will be developed by the present study researcher.
3- A suggested training program based on metacognition for improving memory self-efficacy among university students, which will be developed by the present study researcher.

STUDY TERMS:

The following study terms are presented and defined: Metacognition and memory self-efficacy.

STUDY METHOD:

The quasi-experimental research method will be used and followed in this research because of its nature and objectives.

STUDY PROCEDURES:

The following procedures and steps will be carried out in the present study:

1- Drawing the study sample from students in Faculty of Education, Benha University.
2- Administering the metacognition scale on the sample in order to verify the moderate level students in metacognition.

3- Administering the memory self-efficacy questionnaire as pre-application and choosing students with low level in memory self-efficacy.
4- Dividing the students into two groups: Control and experimental.
5- Training the experimental group students using the suggested program based on metacognition.
6- Administering the memory self-efficacy questionnaire as post-application.
7- Tabulating the data and administering the statistical treatments using the suitable ones.
8- Using the statistical techniques suitable to the preset study.

STUDY Findings :

1- There are stat statistically significant difference at 0.001 significance level between the experimental group students'means scores on the posttest in the memory self efficacy dimentions and whole score, in favour of posttest.
2- there were statistically significant difference at 0.001 significance level between the experimental group students'means scores and those of the control group on the posttest in the memory self efficacy dimentions self efficacy,, and whole score, in favour of those of the experimental group students.