العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

The Relationship between Metamemory Thinking and Cognitive Thinking Field Dependence/Independence among University Students in the Light of Some Variables.

اعداد الطالبة:

فاطمة أسد أشكناني

إشراف

الاستاذ الدكتور سامي محمد ملحم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

علم النفس التربوي (نمو وتعلم)

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

نيسان 2013

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويـــض

أنا **فاطمة أسد أشكناني** أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رســـالتي للمكتبـــات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: **فاطمة أسد أشكناني**

التوقيع:

التاريخ: 5-5-2013

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالبة **فاطمة أسد أشكناني** بتاريخ28 / 5 / 2013 وعنوانها: " **العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات** " وقد أجيزت بتاريخ 5/5/2013

أعضاء لجنة المناقشة:			التوقيع
الدكتور	محمد خليل عباس	رئيساً	
الأستاذ الدكتور	سامي محمد ملحم	عضواً ومشرفاً	.....
الأستاذ الدكتور	نايفة محمد قطامي	عضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاهداء

قال تعالى: (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين)

الهي لا يطيب الليل الا بشكرك ولا يطيب النهار الا بطاعتك ولا تطيب اللحظات الا بذكرك، الى منارة العلم وسيد الخلق رسولنا الكريم وخاتم النبيين محمد صلى الله عليه وآله معلم البشرية، بداية أهدي هذا العمل المتواضع الى القلب الحنون، الى من كانت تجمع شمل العائلة، الى من كانت تدعي لي دوما، وتنتظر تخرجي وعودتي الى البلاد، الى جدتي رحمها الله، التي رحلت بهدوء وسلام كما عاشت بهدوء وسلام، الى من رحلت ولم أودعها، اليك جدتي الحبيبة.

الى من سقت زهور العلم في روحي الى من تحتل قلبي الى من لها كل الفضل،الى الينبوع الذي لايمل من العطاء الى من علمتني الصبر والصمود مهما تبدلت الظروف، الى من علمتني وعانت الصعاب لاصل الى ما وصلت اليه، بين يديك كبرت وفي دفء قلبك احتميت وبين ضلوعك اختبأت ومن عطائك ارتويت، لك أمي أهديك نجاحي ثمرة سهرك و دعاؤك.

الى من سعى وسقى لأنعم بالراحة والهناء الى الذي لم يبخل بشئ من أجل دفعي في طريق النجاح الى الذي ينير لي درب النجاح الى سبب وجودي في الحياة الى من علمني العطاء بدون انتظار الى من أحمل اسمه بكل افتخار، يكفيني فخرا أني فاطمة بنت أسد، الى والدي الحبيب رمز العطاء، أسأل الله لك الشفاء والعافية وجودك بجانبي وحبك لي أساس حياتي.

الى من حبهم يجري في عروقي وذكراهم في قلبي الى أخواتي وأخي الى من كانوا يضيئون لي الطريق ويساندوني بحبهم ودعمهم المتواصل.

الى من آنسني في دراستي وشاركني همومي وغربتي، الى من أرى التفاؤل في عينيه والسعادة في ضحكته، الى توأم روحي ورفيق دربي، زوجي الحبيب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الى شمسي وقمري الى ليلي ونهاري الى نور عيني الى ثمرة حبي الى أجمل ما رزقني ربي الى جنودي الصغار الذين تحملوا الغربة وضغوط الدراسة لأجلنا، الى ولدي علي وابنتي زينب، ثروتي وكنزي في الحياة.

الى كل من أضاء بعلمه عقل غيره وهدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته سماحة العارفين، الى من صاغوا لنا عملهم وفكرهم لكي يكون منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح الى أساتذتنا الكرام، الشموع التي تحترق لتضئ للآخرين.

لكم أهدي عملي المتواضع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

بداية أشكر الله تعالى جل جلاله، شكرا وحمدا لك ياربي على كل ما أعطيتني وقسمت لي، من النعم التي لاتعد ولاتحصى، وإحدى أفضاله ونعمه علي ان كرمني وسهل أموري لانجاز هذا العمل المتواضع، وأسأله قبول هذا العمل كعلم نافع في بحر العلوم والمعرفة، يفيد الباحث والمهتم بالمعرفة.

كماأقدم شكري وامتناني، لأستاذي الكبير الدكتور سامي ملحم، الذي أخذ بيدي ونور لي الطريق في إعداد وإنجاز الرسالة، فمن خلال خبرته وحكمته وتوجيهه وصبره، تحقق هذا العمل وانجز بشكله النهائي، وقد استفدت الكثير خلال مرحلة الإعداد للرسالة من حضرته، فقد كان لي أب بتوجيهاته، ومرشدا بنصائحه، في توجيهي الى الطريق الصحيح.

كذلك أشكر أستاذتي الفاضلة الدكتورة نايفة قطامي التي لم تتوان عن تقديم العون والمشورة لي خلال بحثي العلمي، وارشادي وتوجيهي.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الدكتور الفاضل محمد عباس، والدكتورة العزيزة نايفة قطامي، والدكتور المعطاء سامي ملحم أستاذي ومشرفي، على تفضلهما علي بالمناقشة وتكرمهم علي بوقتهم الثمين، والاستفادة منهم، ووجود أسمائهم كأعضاء مناقشين في هذا العمل المتواضع يزيدني فخرا بإنجاز الرسالة.

وقد قيل في حق الاساتذة العلماء : جالس أهل الورع والحكمة وأكثر من مناقشتهم فانك ان كنت جاهلا علموك وإن كنت عالما ازددت علما، وقيل أيضا : اذا لم تكن عالما ناطقا فكن مستمعا واعيا، ويتفاضل الناس بالعلوم والعقول لا بالأموال والأصول، والكتب بساتين العلماء.

لكم جزيل الشكر والتقدير والاحترام

الباحثة

فاطمة أشكناني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الاهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... و

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... ط

قائمة الملاحق ..... ل

قائمة الأشكال ..... م

الملخص ..... ن

ABSTRACT ..... ع

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 1

المقدمة 1

تحديد مشكلة الدراسة 9

أهمية الدراسة 10

تعريف المصطلحات مفاهيميا واجرائيا 12

حدود الدراسة ومحدداتها: 13

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات ذات العلاقة 14

القسم الأول: الاطار النظري 14

تعريف التفكير : 15

عناصر التفكير وأدواته : 16

خصائص عملية التفكير : 16

ثانيا: التخزين أو الاحتفاظ Retention : 20

ثالثا: الاسترجاع أو الاستدعاء Recall : 21

أنواع الذاكرة : 22

أولا : وفقا لطبيعة النشاط النفسي: 22

ثانيا : وفقا لأهداف النشاط : 22

ثالثا : وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة : 22

القسم الثاني الدراسات ذات الصلة 44

التعقيب على الدراسات السابقة: 51

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 53
منهج البحث 53
أفراد عينة الدراسة 53
أدوات الدراسة 54
المعالجات الاحصائية: 64
متغيرات الدراسة: 66
الفصل الرابع نتائج الدراسة 67
الخلاصة: 98
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 100
القسم الأول: مناقشة النتائج 100
القسم الثاني: التوصيات 105
قائمة المراجع 106
الملاحق 116

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والتخصص	75
.2	معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل مجال من مجالات مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للمقياس	79
.3	معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل بعد من ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد	80
.4	معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات بعد مهمة المعرفة لمقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد	80
.5	معاملات ثبات كرونباخ الفا والتجزئة النصفية لكل من مجالات وابعاد مقياس ما وراء الذاكرة والمقياس ككل	81
.6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	92
.7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وأبعادها الفرعية وعلى الأداة ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	93
.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد مهمة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	96
.10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد معالجة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	98
.11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد اختيار المعلومات وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة	99
.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعلومات وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة	101
.13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد تنظيم المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	102
.14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد التغيير وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	104
.15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد القلق وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	105
.16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد الانجاز وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت	106

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.17	نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق في الأداء على مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده الفرعية من طلبة جامعة الكويت بحسب متغير الجنس (الذكور والاناث)	108
.18	نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)	109
.19	نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص (ادبي، علمي)	110
.20	تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص) والتفاعل فيما بينها	112
.21	الدرجات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت على اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي	113
.22	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة من ذوي التفكير المعرفي المعتمد وذوي التفكير المعرفي المستقل	114
.23	تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس (ذكور ، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) والتخصص (علمي، ادبي)	115
.24	معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي	116
.25	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي	117
.26	معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالاتها لمستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي	118

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
.1	الصورة الاولية لمقياس ما وراء الذاكرة	141
.2	قائمة باسماء السادة المحكمين	149
.3	إجراء تعديل الصورة الأولية لمقياس ما وراء الذاكرة	150
.4	الصورة النهائية لمقياس ما وراء الذاكرة	154
.5	قائمة الأشكال المتضمنة	158
.6	كتاب تسهيل المهمة	174

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

رقم الملحق	عنوان الشكل	الصفحة
1	تدفق المعلومات خلال منظومة عمل الذاكرة	33
2	مكونات ما وراء الذاكرة الرئيسية والفرعية كما يراها نيلسون ونارينز	43
3	نموذج فلافيل لما وراء المعرفة	49
4	نموذج جولد سميث وآخرون Gold Smith, et al لما وراء الذاكرة	50

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

اعداد

فاطمة أسد أشكناني

إشراف

الاستاذ الدكتور سامي ملحم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وبلغ حجم عينة الدراسه (198) من طلبة جامعة الكويت تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقام أفراد الدراسة بالإجابة عن مقياس ما وراء الذاكرة الذي قامت الباحثة بتطويره لأغراض هذه الدراسة. واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي لوتكين لقياس التفكير المعرفي المعتمد / المستقل عن المجال.

وقد كشفت نتائج الدراسة ما يلي:

- **إن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة كانت متوسطة**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.**
- **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين التفكير المعرفي المستقل. والتفكير المعرفي المعتمد، لصالح التفكير المعرفي المستقل.**
- **عدم اختلاف مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف كل من متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/ المستقل .

- لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت في الدراسة أداتين : مقياس ما وراء الذاكرة الذي قامت الباحثة بتطويره وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للحكم على صلاحيته ومناسبته لأغراض الدراسة الحالية وكان معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.882). أيضا استخدم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لوتكين لقياس التفكير المعرفي المعتمد / المستقل وتم استخدام طريقة إعادة الاختبار حيث تبين معامل الثبات (0.81) بينما كان معامل الارتباط (0.76).

وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج. توصي الباحثة بإجراء دراسات مستقبلية على عينات جديدة بمستويات عمرية مختلفة ومتغيرات جديدة مثل التوافق النفسي وحل المشكلات، والعزو السببي. واعداد البرامج التدريبية المتعلقة بموضوع هذه الدراسة. اضافة إلى المتغيرات التي استخدمت في هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Relationship between Metamemory Thinking and Cognitive Thinking Field Dependence/Independence among University Students in the Light of Some Variables

Prepared by

FATIMA ASAD ASHKANANI

Supervisor

Prof. Dr. SAMI M. MILHEM

ABSTRACT

This study aimed at investigating the relationship between Metamemory Thinking and Cognitive Thinking Field Dependence/Independence among University Students in the Light of Some Variables. the study included (198) students in Kuwait University who were selected randomly .

The students responded to the Metamemory questionnaire which the researcher has developed for the purposes of this study and the (GEFT) test.

The study revealed the following results:

- The mean of the sample members on the Metamemory questionnaire was average.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- There are no Statistically Significant differences on the total metamemory questionnaire and the sub dimensions depending on the variables sex, group and specialization.
- There are a statistically significant differences at the (α = 0.05) level in the study sample of Kuwait University students between the Cognitive field Dependent / Independent field.
- There are no differences in the Cognitive thinking field Dependent / Independent in Kuwait University students relating to the variables of gender, group level and specialization.
- There is statistically significant differences at the (α = 0.05) level bet the University students scores between the Goup Embedded Figures Test (GEFT) and the Metamemory questionnaire.
- To achieve the study aims, two tools were used:
- A measure of Metamemory questionnaire which was developed by the researcher and was verified by submitting them to sophisticated assessors specialized and experianced to judge the validity and relevance of the aims of the study and the Reliability coefficient Cronbach's alpha was (0.882). also to measure the cognitive thinking field dependent / independent the researcher used a Goup Embedded Figures Test (GEFT) by (Witkin,Oltman,Raskin &Karp,1971) , and used test- re test to find the reliability coefficient was (0.81) while the correlation coefficient was (0.76).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

In the light of the results of the study the researcher recommends to do further studies on new samples from different ages and new variables such as psychological compatibility, problem solving and causal attribution, and to arrange training programs related to this study. In addition to the variables that were used in the study.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

أصبح التفكير ذا أهمية كبيرة في حياة الانسان فهو من أهم الوسائل التي يستعين بها في عملية التوافق في حياته اليومية، وهو من الموضوعات المحورية في علم النفس ويعد من أكثر المفاهيم اتساعا وشمولا، فالتفكير في أبسط تعريف له هو عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض الى مثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: السمع والبصر واللمس والشم والذوق" (جروان، 2010،ص43)

والتفكير سلوك معقد يمكن الإنسان من التعامل والسيطرة على المثيرات والمواقف المختلفة. ويتم من خلاله اكتساب المعارف والخبرات. وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها. وحل المشكلات، والاكتشاف، والتخطيط، واتخاذ القرارت. وهو "عملية معقدة تتضمن معالجة المعلومات، وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم بهدف الوصول الى نواتج معينة." الزغول (2012،287ص).

ويعد التفكير من الموضوعات المهمة في علم النفس المعرفي والذي اختلفت الرؤى حوله لتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل الإنساني وعملياته ، والتفكير كغيره من المفاهيم المجردة. فإنه يصعب على الفرد قياسه مباشرة، او تحديد ماهيته بسهولة، كما يصعب الإحاطة بجميع جوانبه.

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير. فقد وردت عدة تعاريف للتفكير تمت الإشارة إليها من الجراح وعبيدات (ص147،2011) فالتفكير يمثل عملية يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي انه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه الى أرض الواقع، مثلما يشير الى اكتشاف متأن للخبرة من أجل الوصول الى الهدف. ويشير كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2001) الى التفكير باعتباره "معالجة عقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الافكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها". ويعرف التفكير على انه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه إلى مثير ما بعد استقباله عن طريق الحواس الخمس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى أنصار النظرية المعرفية بأن التفكير يمثل عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول الى افتراضات وتوقعات جديدة. بينما عرفته موسوعة علم النفس التربوي إن التفكير عبارة عن "كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الافكار تثيره مسألة أو مشكلة تحتاج الى حل، فهو لايحدث الا اذا سبقته مشكلة تحتاج الى حل". فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الافكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن. و العلاقة بين التفكير والذاكرة والتعلم علاقة وثيقة ومتداخلة لدرجة يصعب التمييز بينهما، فالذاكرة والخبرات السابقة من الامور المؤثرة في قدرة الفرد على التعامل مع مثيرات البيئة ومعالجتها وفهمها، فمعالجة المعلومات عادة ما تتم في الذاكرة العاملة (Working Memory) حيث تصل المعلومات التي تم استقبالها عن طريق الحواس والذاكرة الحسية (Sensory Memory) ليتم تفسيرها واعطاؤها معاني من خلال ما يعرف بعملية الترميز (Coding) ، وهكذا فإن عمل الذاكرة العاملة وظيفتها هو بحد ذاته عملية تفكيرية تهدف الى محاولة تحليل وتقصي المعلومات التي يتلقاها الفرد عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ليعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة.

فالذاكرة كما يشير اليها علماء النفس تمثل الوعاء الذي يتم فيه تخزين المعلومات في شكلها المؤقت(الذاكرة القصيرة) او في شكلها الدائم (الذاكرة الطويلة) بينما يشير التفكير الى مجموعة العمليات العقلية التي تتم من خلال عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ. وبالتالي، فإن التفكير يعد محصلة للظروف التي تحيط بالفرد. والتي يتم تفسيرها وترميزها استنادا الى الخبرات السابقة في البنية المعرفية أو الذاكرة الطويلة. أبوجادو نوفل (2010).

ومنذ بدء الخليقة والإنسان في سعي نحو الاكتشاف والاختراع والابتكار من أجل التكيف مع ظروف الحياة وحل المشكلات التي تواجهه، ولكي يستطيع الإنسان حل المشكلات واتخاذ القرارات والابتكار لابد من وجود خبرات مخزنة في ذاكرته وعلى الفرد السيطرة عليها والتحكم فيها وهذا ما نسميه بما وراء الذاكرة، ظهر هذا المفهوم لمواكبة تطور العلوم والمعرفة في عصرنا الحالي، فهي عامل أساسي في مراقبة التعلم والمعرفة واستثمارها استثمارا أمثل في عمليات التفكير والتعلم والإبداع.(حجازي، 2010، ص2).

ويتضمن التفكير مهارات عديدة كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والتنظيم والتجريد والتعميم والارتباط بالمحسوسات. والتي تمثل في مجملها مهارات أساسية لا بد من إجادتها للانتقال الى المستوى المركب، الذي يندرج من ضمنه التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والذي يعني المعرفة عن المعرفة أو التفكير في التفكير بمفهومه المبسط. ويعد هذا المفهوم بمثابة مظلة لعدة مفاهيم ومصطلحات تندرج منها، ويعتبر ما وراء الذاكرة هو جزء من ما وراء المعرفة وقد حاز هذا المفهوم على اهتمام علماء النفس المعرفيين، وأصبح مادة خصبة لعدة دراسات وأبحاث. أبوغزال(2007،ص89)

ولقد قام فلافيلFlavell عام (1971) المشار اليه في (بركات، 2005) بتنظيم مؤتمر حمل اسم (البحث في تطور الطفل الاجتماعي) وكان من أهم محاور هذا المؤتمر محور بعنوان ما الذي يساعد على تطور الذاكرة، ثم تلى ذلك بحث بعنوان (حول معرفة الاطفال بذاكرتهم) وبعد ذلك تزايد الاهتمام أكثر بهذا الموضوع.

وكما تمت الاشارة اليه سالفا فإن مفهوم ما وراء الذاكرة هو تركيب مشتق من ما وراء المعرفة، وذو علاقة وثيقة بالذاكرة، كونه يؤثر في عمليات الذاكرة وتوجيهها ومراقبتها، ويشير هذا المصطلح الى المعرفة حول الذاكرة وكيفية معالجة المعلومات وتخزينها واستعادتها، فالذاكرة وما وراء الذاكرة مرتبطان ببعضهما، ولا يمكن عزلهما وعبر نظريات الذاكرة وضعت الأساسات لأبحاث ما وراء الذاكرة لاحقا، كدراسة جوزيف هارت Joseph Hart حول أحكام الشعور بالتعلم وقد وضع سؤال هو عندما يقول الناس أنهم يعرفون الإجابة لمعلومة لا يستطيعون استرجاعها، هل فعلا يعرفون الاجابة بمعنى آخر هل أحكام الشعور بالمعرفة دقيقة؟ (Dunlosky & Bjork,2008)

هذه الظاهرة البسيطة للذاكرة بأن الذكريات يمكن التعرف عليها حتى وان لم يتم استرجاعها فقد ألهمت هارت، لكن مصطلح ما وراء الذاكرة لم يظهر حتى عام 1971 عندما قدمه لنا جون فلافيل، وقد عرفه لنا بأنه معرفة الفرد حول محتويات وتنظيم ذاكرته، التي تساعده على التأمل ومراقبة ذاكرته، وتلعب معرفة ما وراء الذاكرة دورا مهما في التخطيط وتخصيص المصادر المعرفية، واختيار الاستراتيجيات والفهم وتقييم الاداء. (Dunlosky & Bjork,p: 15,2008)

بينما عرفه نيلسون ونارينز(Nelson & Narens,1990) معرفة الفرد ووعيه بذاكرته مع مراقبته وسيطرته على عمليات تعلمه وتذكره.

ويرى ماكدوجل Macdougall المشار اليه في أبوغزال (2007) بانه تركيب مشتق من ما وراء المعرفة وذو علاقة وثيقة بالذاكرة ، تنبع أهميته من كونه يؤثر في عمليات تنظيم الذاكرة وتوجيهها ومراقبتها، وهي المعرفة المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها.

أما ديكسون وهلتسش وهيرتزوج(Dixon, Hultsch & Hertzug, 1983) فيرون بأن ما وراء الذاكرة تعود الى المعرفة والمعتقدات والمشاعر حول الذاكرة. وأن لما وراء الذاكرة سبعة مكونات هي: الكفاءة Capacity ، والتغير Change، والتحكم Control، والقلق Anxiety، والمهمة Task،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاستراتيجية Strategy، والتحصيل Achievement. وأن هناك أربعة من مجالات ما وراء الذاكرة تعبر عن الكفاءة الذاتية وهي: مجال كفاءة الذاكرة والتي تقيس معتقدات الأفراد حول كفاءة ذاكرته في مواقف الحياة اليومية، ومجال التغير، ويتضمن إدراك الفرد للتغير الذي يطرأ على ذاكرته خلال آخر عشر سنوات، ومجال القلق، ويقيس القلق المرتبط بمواقف الذاكرة، ومجال مركز الضبط للذاكرة، الذي يقيس معتقدات الفرد حول ما اذا كانت ذاكرته تحت سيطرته الذاتية أم انها تتأثر بمتغيرات وعوامل خارجية. في حين تعبر الثلاثة الاخرى عن المعرفة حول الذاكرة.

ويرى علماء النفس المعرفيون أنه اذا كان التعلم هو الوسيلة التي نكتسب بها أشكال المعرفة المختلفة، فإن الذاكرة مخزن ومستودع تخزن فيه هذه المعلومات ، فهناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم فكل تعلم يتضمن ذاكرة، وبالتالي لابد من السيطرة على تلك العمليات التي تتم في الذاكرة من خلال تطوير عمليات ما وراء الذاكرة لدى الفرد. (ملحم، 2006)

وقام العلماء بالبحث عن كيفية تطوير أداء الذاكرة ومحاولة الاجابة عن اربعة استفسارات تتعلق بالآتي:

- الاستراتيجيات المستخدمة في التذكر: وهي قدرة الطالب على استخدام طرق تساعده على زيادة مخزون الذاكرة قصيرة المدى من خلال زيادة الوحدات التخزينية لديه، حيث أكدت العديد من الدراسات على أن عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام استراتيجيات الذاكرة يلعبان دورا مهما في أداء الذاكرة بشكل ملحوظ بحيث يمكن اعتبار ذلك تغيرا رئيسا في تطور الذاكرة، وبعد ذلك في انجاز الطلبة الاكاديمي، ولكن لا يكفي للأفراد أن يعرفوا كيف يستخدمون الاستراتيجية ولكن يجب ان يعرفوا لماذا هي مفيدة، لأن هذا يساعدهم في إعطائهم دافعية والإفادة من استخدامها بشكل حقيقي. (المشاعلة،2004)
- ما وراء الذاكرة: تعتمد على معرفة الفرد العامة حول معالجة الذاكرة وكيفية عملها وضبطها وتنظيمها وفهمه لصعوبات المهمة وقدراته على التذكر ونقاط القوة والضعف لديه والاستراتيجيات المناسبة.
- القاعدة المعرفية عند الطفل: تعني المعرفة السابقة الموجودة عند الطفل عن الموضوع بشكل خاص أو عن أية معرفة أخرى بشكل عام، حيث إن هناك تفاعلا بين معرفة المادة التي سوف يتم تذكرها، والاستراتيجيات التي يمكن أن تستعمل وقدرة الذاكرة قصيرة المدى، فالمعلومات المعروفة سابقا تحتاج الى انتباه أقل من الذاكرة قصيرة المدى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- زيادة السعة الأساسية في الذاكرة: فالمعلومات تدخل الى الذاكرة الحسية وتبقى لبعض الوقت بعد الانتهاء من المثير فاذا تمت معالجتها تدخل الى الذاكرة قصيرة المدى، وربما تنتقل الى الذاكرة طويلة المدى وفي كل نقطة دخول تفقد بعض المعلومات جزئيا، لاسيما أن الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى لهما سعة محددة، والمخازن الثلاثة الأساسية تحتاج الى وقت لتنفيذ العمليات الاساسية. (المشاعلة،2004)

ولقد أكدت كثير من الدراسات كدراسة بركات (2005) على أن ما وراء الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة يلعبان دورا مهما في أداء الذاكرة و من ثم إنجاز الطلبة الأكاديمي، وهناك علاقة إيجابية قوية بين ما وراء الذاكرة وسلوك الذاكرة بشكل عام وتظهر بشكل واضح عندما يتم الاهتمام بالمعالجة أكثر من الاهتمام بتسجيل القياس، حتى لو لم تكن العلاقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة تامة، لكنها تكفي بشكل قوي لكي يقوم المعلمون بتعليم الطلبة أمورا أكثر حول هذه الذاكرة وكيف يمكن جعلها تعمل بشكل أكثر فعالية، ولا ننسى أن الذاكرة تلعب دورا هاما في حياة الإنسان، وفي تعلمه وتكوين شخصيته، فالكثير من الناس من يرى أن ذاكرته أخذت بالتراجع، فيشعر بالضيق والحرج من التغيرات التي تطرأ عليها، خاصة عندما لايتذكر اسم شخص ما، أو تاريخا معينا، فيستعين ببعض الأساليب والاستراتيجيات التي تساعده على تذكرها.

فالنشاط العقلي يتطلب بالضرورة حفظ وتخزين المعلومات مما يساعد على فهم وتمثل المعلومات التي يمتلكها الفرد، وبدون هذه العمليات العقلية لا يتحقق النمو المعرفي لدى الفرد، وتلعب الذاكرة دورا كبيرا في تشكيل البنية المعرفية، فهي تمثل مضمون الخبرات المعرفية لديه، وكيفية تنظيمها كما وكيفا، وكيفية استخدام استراتيجياتها في مختلف المواقف (حجازي، 2010). ويعرفه ديكسون أنها المعرفة الذاتية والإدراك واعتقادات الفرد حول وظائف الذاكرة التي يمتلكها، ووظائف نظام الذاكرة بشكل عام.

يرى ديكسون وهلتسش وهيرتزوج (Dixon, Hultsch & Hertzug, 1983) أن عمليات ما وراء الذاكرة تتكون من أربعة أقسام هي:

- المعرفة الواقعية (Factual Knowlede): وتشمل على أداء الذاكرة لوظائفها، ودقة اختيار الاستراتيجية في معالجة الذاكرة للمهمات المطلوبة، وعدم توفر هذه المعرفة يؤدي الى ضعف اختيار استراتيجية فعالة لتنفيذ المهمة وضعف القدرة على اختيار استراتيجية مناسبة لما يمتلكه الفرد من نظام ذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مراقبة الذاكرة (Memory Monitoring): وهي الوعي على النموذج الشخصي لاستخدام الذاكرة بشكل جيد.

- الفاعلية الذاتية (MemorySelf-efficacy): وهو إحساس الشخص بالإتقان أو القدرة على استخدام الذاكرة بفاعلية في تذكر الحالات التي تتطلب الجهد، كما أشار باندورا Bandura بأنها اعتقادات الفرد حول قابلية الذاكرة بشكل فعال في حالات مختلفة، فاعتقادات الفرد حول ذاكرته تؤثر على اختيارات سلوك الذاكرة لديه في المستقبل.

- الحالة الانفعالية المرتبطة بالذاكرة (Affect Related Memory) : وهي الحالة الانفعالية التي ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر مثل القلق والاكتئاب والتعب.

وكما تبين لنا اهمية الذاكرة وما وراء الذاكرة وأثرها في عملية التعلم، أيضا تحدث وتكين Witkin عن الاساليب المعرفية وأهميتها في الموقف التعليمي وأنها لاتقل أهمية عن معرفة نسبة ذكاء الفرد IQ ، فقد ازداد اهتمام علماء النفس في بمجال تناول المعلومات ومعالجتها ، وقد أدى هذا الى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد هو الاساليب المعرفية، فالأساليب المعرفية لها أهميتها في حياة الأفراد، فهي تقوم بدور المنظم لبيئة الإنسان، بما فيها من مثيرات ومدركات، اذ إنها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها، وهي تتعلق بأشكال النشاط المعرفي وليس محتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان، كما أنها تعبر عن تفضيل الفرد لاستقبال المعلومات وإصدارها.

أما الأساليب المعرفية Cognitive Styles . فيقصد بها ألوان الاداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأساليبه في استدعاء ما هو مخزون في الذاكرة فهي الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير وترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ واستخدام المعلومات وفهم الذات ، فالأسلوب المعرفي يشير الى الأبعاد النفسية التي تقف خلف أسلوب الفرد المميز في اكتساب وتجهيز المعلومات وهي طريقة الفرد المميزة في توظيف المعرفة وأنها مركبات من الاستعدادات المعرفية والوجدانية وخواص بنائية للنظام المعرفي للفرد. (الزيات، 2001).

وقد أظهرت أبحاث وتكن وجودانف (Witkin & Goodenough, 1981) أن الأفراد بصفة عامة يميلون الى الثبات النسبي تبعا للأسلوب المعرفي الذي ينتمون إليه (معتمد-مستقل). ويستخدم مصطلح الاسلوب (Style) ليصف عدد الأنشطة والخصائص والسلوكات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن، ومع وعي الفرد بأسلوبه فإن ذلك يؤدي إلى تحسن أدائه عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية الى وليم جيمس William James عام 1980 عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد وقدد حدد العلماء العديد من هذه الأساليب حيث أشار ميسك Messick الى وجود 19 أسلوبا معرفيا مختلفا. وقد وردت عدة تعريفات للأسلوب المعرفي فعرفه تينتTennat على أنه "عادات الفرد في حل المشكلات والتفكير والإدراك والتذكر"، ويشير ميللرMiller الى أن الأسلوب المعرفي "عبارة عن نمط الاداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد". (العتوم، 2004).

أما وتكين وأولتمان وكارب (Witkin,Oltman,Raskin &Karp,p:1,1971) فقد عرفه على" أنه سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية وتعبر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها ومن ثم استخدامها".

ويرتبط أسلوب الاعتماد/الاستقلال Independent / Dependent بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، فهو يتناول قدرة الفرد على عزل أو انتزاع الموضوع المدرك منفصلا ومستقلا عن المجال المحيط كله، أي أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة مستقلة عن الأرضية المنظمة له، بينما يخضع الفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال الادراكي بالتنظيم الشامل(الكلي)،أما أجزاء المجال فيكون ادراكه لها مبهما. وقد عرف التفكير المعرفي المستقل بأنه" طريقة الإدراك التي يعتمدها الشخص في تعامله مع المواقف التي تتميز بالتحرر من سيطرة المجال فيدرك الأشياء بشكل مستقل عن المجال". (Witkin,Oltman,Raskin &Karp,:6, 1971)

ويتقدم التفكير المعرفي المستقل عبر مراحل النمو المختلفة ويزداد الاعتماد على الذات واتخاذ القرار حيث تتحد الذات مع الهوية بشكل تدريجي وتصبح العواطف والسلوك والمعارف منظمة ذاتيا. ومن الشائع ان تظهر فروق جوهرية بين المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه، ويصف وتكين Witkin الشخص المستقل بشكل نموذجي بأنه شخص واثق مطمئن آمن، مستقل أكثر نضجا من الناحية النفسية، نشط في التعامل مع البيئة، يميل الى استخدام المنطق، أما الشخص المعتمد على المجال بشكل نمطي، فإنه أقل شعورا بالأمن، غير ناضج نفسيا ، سلبي، أقل اتساقا مع مشاعره الداخلية . (حماد،2011).

ولقد تمت دراسة الأنماط الإدراكية منذ عام 1970، في محاولة لفهم الطرق المختلفة للإدراك، ومن أهم الأنماط الإدراكية وأكثرها انتشارا (الاستقلال الادراكي مقابل الاعتماد على المجال الادراكي)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاستقلال الادراكي يعد سمة خاصة بالمجال الإدراكي، وتشير الى الطريقة التي يدرك فيها الفرد الموضوع أو الموقف وما يتصل به من تفاصيل ويصنف الأفراد من ذوي هذا النمط بالأفراد المستقلين عن المجال، ووصفهم بالأفراد الذي يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة عما يحيط بهم من عناصر وتفاصيل في مجال إدراكهم، ولديهم قدرة على تحليل وتمييز مكونات الشيء المركب أو المعقد، ويطلق على هؤلاء الافراد ذوي النمط التحليلي وهو أحد قطبي هذا الأسلوب، بينما يوصف الشخص المعتمد على المجال بأنه ميل الفرد الى الاستقبال والتقيد ضمن الإطار الخارجي والأشخاص المعتمدون على المجال منفتحون اجتماعيا أكثر من المستقلين عن المجال، وهم يستغلون هذا الانفتاح الاجتماعي في الاعتماد على المصادر الخارجية ومعالجة وبناء معلوماتهم. لهذا فهم أفضل في تعلم المواد ذات التوجيه الإنساني الاجتماعي وهم يتأثرون بآراء الاخرين. عبدالهادي(2010)

ويصف وتكين وزملاؤه (Witkin, et; 1977) الشخص المستقل عن المجال بشكل نموذجي بأنه شخص واثق مطمئن آمن، مستقل أكثر نضجا من الناحية النفسية، نشط في التعامل مع البيئة، يميل الى استخدام المنطق والتسويغ العقلي، وأكثر وعيا بخبراته الداخلية، ويميل الى الجانب التحليلي بشكل مرتفع، ولديه دافعية وأهداف شخصية محددة وميل كبير لحل المشكلات دون تعليمات مباشرة.

ويشير وتكين وزملاؤه (Witkin,et.al 1977) الى أن الاشخاص المستقلين يمتازون بالقدرة على إعادة تركيب وتنظيم الإدراك الحسي، ويمتازون بالثقة بالنفس، ولديهم قدرة على حل المشكلات، وهم أقل اعتمادا على المراجع الخارجية والاخرين، ويميلون الى العمل وحدهم، ولديهم مهارات تحليلية عميقة، ويرى وتكين Witkin بأن الافراد يميلون الى الاستقلال عن المجال في مرحلة العشرينات، وانه في مرحلة الشباب لا يتغير أداؤهم في اختبارات الأساليب المعرفية الإدراكية، وتتبلور هذه الأساليب بحيث يلاحظ بأن الفروق بين الجنسين تظهر بوضوح في مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الشباب. بينما يتميز الاشخاص المعتمدون على المجال بأنهم يركزون على التنظيم الكلي ويتعاملون مع الاجزاء كوحدة كاملة، كذلك فهم يحتاجون الى الانتباه أكثر وإقامة علاقات اجتماعية، ويميلون الى الحساسية والاعتماد على المراجع الخارجية، ويحتاجون الى تعزيز ودعم دائم وتعليمات صريحة ومباشرة تتعلق بكيفية حل المشكلات.

ويؤكد وتكين Witkin على أهمية الاساليب المعرفية في المواقف التربوية التي تؤكد على معرفة الأسلوب المعرفي للفرد ولا تقل أهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التوصل الى فهمه والتعامل معه. كما تساعد على تقرير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة أم مجموعة صغيرة عند تعليمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعمل على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب. وتسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لهم بامدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم اللاحق، كذلك تبين الدراسات أن الطلبة يميلون الى اتباع الاسلوب المعرفي للمعلم.

وكما يتبين لنا يمكن رد الفروق الفردية في الأداء المعرفي العام والتحصيل الأكاديمي واختيار موضوعات الدراسة الى الأساليب المعرفية.

تحديد مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو تعرف العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى الطلبة الجامعيين وما اذا كانت تختلف باختلاف الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

عناصر مشكلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الاول:

ما مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت؟

السؤال الثاني:

هل يختلف مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وتخصصه الدراسي(علمي، أدبي) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؟

السؤال الثالث:

ما مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة جامعة الكويت؟

السؤال الرابع:

هل يختلف مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس،والمستوى الدراسي،والتخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل؟

السؤال السادس:

هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

أهمية الدراسة

يعد الاهتمام بالتفكير بكافة أشكاله أحد الاهداف التي تشغل التربويين لما له من اهمية في عملية التعلم وتنمية جوانب شخصية المتعلم.

وللدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية:

أولا: الاهمية النظرية:

- **تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت التفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتفكير المعرفي المعتمد/المستقل حيث لا توجد دراسة على البيئة الكويتية التي تناولت تفكير ما وراء الذاكرة – بحسب علم الباحثة -.**
- **وقد تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها بمثابة إثراء للمكتبة العربية من خلال النتائج التي تتوصل اليها بحيث تسهم في الكشف عن مستويات ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد /المستقل لدى طلبة الجامعة، وتعزز بالتالي البحث في سبل تعزيز وتطوير اساليب التعلم والتعليم بها .**
- **تبرز أهمية هذه الدراسة من حاجة طلبة الدراسات العليا في البيئات العربية الى الاطلاع على كل ماهو جديد في العلم من خلال توظيف مهارات تفكير ماوراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل في مواقف تربوية تعليمية .**
- **توفير إطار نظري تربوي حول ما وراء الذاكرة. خاصة وان المكتبة العربية تعاني نقصا في الدراسات، والمؤلفات التي تناولت مفهوم ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتفكير المعتمد / المستقل. وكيفية تطويره وبناء الاستراتيجيات المحققة للتعلم الفعال.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أنها ستمهد الطريق لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لما لهذه المفاهيم من أهمية للعملية التعليمية/ التعلمية والتكيف النفسي السليم.

وأن زيادة الوعي بما وراء الذاكرة للبيئة العربية ودورها في تطوير عملية التعليم وتحسين كفاءة التذكر لدى الطلبة وتوعية المعلمين والتربويين وخبراء المناهج التربوية والطلبة بأهميتها وتوظيف هذا المفهوم في عملية التعليم، ولتطوير الذاكرة وما وراء الذاكرة بالغ الأثر في رفع المستوى الدراسي والتحصيل لدى الطلبة كما ذكر مسبقا، تجمع العديد من الدراسات والبحوث المعاصرة حول الذاكرة والتعلم على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها تؤثر في التحصيل والاستيعاب، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفس الشروط التي تيسر الاحتفاظ، كما أن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية، فهناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة و ما وراء الذاكرة والتحصيل لدى الطلبة، فعلى سبيل المثال عندما يضع المعلم اختبارا لقياس تحصيل طلبته في مادة ما، فانه في الواقع يقيس عملية التذكر والاسترجاع لدى هؤلاء الطلبة، والدرجة التي يحصل عليها الطالب ليست فقط مؤشرا على تحصيله في هذا الموضوع، أيضا فهي مؤشر على تذكر المعلومات التي استطاع الاحتفاظ بها في الذاكرة واسترجاعها بما يتعلق بهذا الموضوع. (بركات،2005).

فمن خلال وعيهم بذاكرتهم ونقاط القوة والضعف لديهم والتغيير الذي يطرأ على ذاكرتهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للمواد العلمية يسهم بشكل حتمي في التحصيل الدراسي، ومعرفة الطالب بذاكرته و مستوى ما وراء الذاكرة لديه، يسهل عليه عملية التخطيط للدراسة، باستخدام طرق وأساليب معرفية تطبيقية تساعد على تخزين المعلومات واسترجاعها، عند اللزوم وهذه الطرق والأساليب متنوعة منها:

- **الحفظ : وعادة ما يتطلب من الطالب جهدا ووقتا كبيرا ونادرا ما يكون سهل الاستخدام في المواضيع المتعلمة لاسيما في مرحلة الجامعة.**
- **التنظيم: ويتم خلاله تقسيم المادة العلمية الى عدة أجزاء، تعاد صياغتها وتنظيمها، وربطها بعلاقة ذي معنى.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مساعدات التذكر: ويتم خلالها ربط المادة العلمية أو الجزء الجديد منها مع معلومات معروفة، باستخدام آليات التلخيص (Summarizing) و آلية التدوين (Taking Notes) وقد أصبح استخدام مساعدات التذكر شائعا لدى طلاب الجامعة بشكل خاص وتعتبر هذه الآلية من فنون الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب وهي ذات فائدة عظيمة للطلبة.
- المراجعة المنظمة: عملية تعليمية يقوم فيها الطالب بمراجعة كل ما تمت دراسته ليتأكد من حفظه واستيعابه للمادة العلمية وقدرته على استرجاع المعلومات المدروسة بشكل منظم وفعال.

وقد اهتمت الدول الغربية بهذا النوع من التفكير وتبرز أهميته ودوره في حياة الأفراد وتعزز الثقة بذواتهم. من خلال الدراسات المستفيظة التي يقومون بها والتي تنعكس ايجابا على تطوير العملية التعليمية / التعلمية في بلادهم، فالعديد من الجامعات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية تعمل على تقديم خدمات إرشادية ومقررات تعليمية يكون موضوعها الأساسي تنمية قدرات الطلاب ومساعدتهم على النجاح عن طريق تقديم أساليب خاصة في القراءة والتعلم الفعال وعلى سبيل المثال فإن جامعة آيوا (Iowa University) وجامعة هارفارد (Harvard University) تقدم مثل هذه البرامج والمقررات العلاجية لتطوير مهارات وعادات الدراسة الصحيحة حيث تنفق على هذه البرامج ملايين الدولارات من أجل تحسين طريقة الأداء الأكاديمي المميز. (بركات،2005).

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي يمكن التوصل اليها. مما يحتم على أصحاب القرار في البلدان العربية عامة وفي الكويت خاصة إعادة النظر في العملية التربوية بأكملها بما تحويه من مناهج ومساقات وطرق تدريس ، واستغلال واستثمار المهارات وتوظيف الاستراتيجيات الخاصة بها في زيادة التحصيل الدراسي والإفادة منها في مجالات أخرى. وفي توفير مقاييس ذات دلالة سيكومترية عالية يستفيد منها الباحثون.

تعريف المصطلحات مفاهيميا واجرائيا

ماوراء الذاكرة

عرف ديكسون وديفرايس (Dixon & De Frias, 2005, 158) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة الذاتية والإدراك واعتقادات الفرد حول وظائف الذاكرة التي يمتلكها، ووظائف نظام الذاكرة بشكل عام. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس ما وراء الذاكرة، الذي تم بناؤه من قبل الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

التفكير المعرفي المعتمد/المستقل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرف الزيات(2001، ص 578) التفكير المعرفي المعتمد/ المستقل بأنه: " طريقة إدراك الفرد للمثيرات المدركة في علاقتها بالمجال الإدراكي لها أو مدى اعتماد الفرد في ادراكه للمثيرات على المجال الإدراكي لها" ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير المعرفي المعتمد/المستقل. المستخدم في هذه الدراسة طلبة الجامعة

هم الطلبة الملتحقون بجامعة الكويت في مستوى البكالوريوس من الذكور والإناث ومن التخصص العلمي والأدبي ومن المستويات الدراسية الأول، الثاني، الثالث، الرابع للعام الدراسي 2012/ 2013.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء مايلي:

- المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعة في دولة الكويت (ذكور-أناث) في المستويات الدراسية (الاولى والثانية والثالثة والرابعة) للتخصصات العلمية والأدبية.
- المحدد المكاني: جامعة الكويت في دولة الكويت
- المحدد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2012-2013.
- الأدوات المستخدمة: مقياس التفكير ما وراء الذاكرة الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة، واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي.
- يرتبط تعميم نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وإمكانية تعميمه على عينات مشابهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات **ذات العلاقة**

القسم الأول: الاطار النظري

المقدمة:

إن العمليات المعرفية المعقدة الخاصة بالتعلم والتفكير والتذكر، من المواضيع التي حيرت علماء النفس وظلت لفترة من الزمن مجهولة المعالم، بل إن تفاصيلها لا زالت غامضة الى حد الآن، فهذه العمليات الثلاث متداخلة ومتشابكة ومن الصعب فصلها عن بعضها بعضا، ولا زالت المحاولات جارية من أجل التوصل الى فهم دقيق ومنطقي لتلك العمليات.

وقد حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين (الريماوي وآخرون، 2011) حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس التربوي، ولقد عنيت جميع المدارس الفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه.

وقد ظهرت مفاهيم متعددة في مجالات ذات صلة بالتعلم والتفكير والذاكرة، مثل ما وراء الذاكرة (Metamemory) وما وراء التحليل، وما وراء الاخلاق وما وراء الدافعية وما وراء الانفعالات وغيرها، وجميع هذه المفاهيم تبحث في امكانية نقل العملية المعرفية خطوة إلى الأمام نحو التفكير الذاتي ومناقشة الذات نحو تطوير مستوى تفكير الفرد ورفع مستوى العمليات المعرفية لديه. (العتوم، 2004).

التفكير:

التفكير نشاط عقلي راق يعكس فيه الإنسان الواقع الموضوعي بطريقة مختلفة عما يحدث في الإحساس والإدراك . ففي الإحساس والإدراك تنعكس الظواهر الخارجية وتؤثر على أعضاء الحس من حيث اللون أو الشكل أو الحركة التي تميز بين هذه الظواهر . ولكن ، حينما نفكر في هذه الظواهر أو الأشياء أو الأحداث ، فإن وعينا يعكس جوهر هذه الظواهر أو الأشياء أو الأحداث ذاتها . بمعنى أنه يعكس العلاقات المتبادلة التي تحدد ماهية الظاهرة أو الشيء أو الحدث (ملحم، 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتفكير عملية عقلية معرفية هو هكذا ، عملية انعكاس العلاقات والروابط بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث في وعي الإنسان . وبالتالي ، فإن عملية التفكير في موضوع معين تتضمن جانبين متكاملين هما انعكاس للظاهرة أو الحدث أو الشيء من حيث الجوهر. والتبصر بالظاهرة أو الحدث أو الشيء من حيث العمومية .

ونظرا لأن موضوع التفكير من الموضوعات المحورية في علم النفس ، فإن هذا المفهوم هو من أكثر المفاهيم اتساعا وشمولا . اذ يتراوح في دلالته من عملية الحفظ الآلي إلى عمليات التخيل الإبداعي . ويمكن التعبير عن كل عمليات التفكير بأساليب شديدة التنوع من السلوك . فمن أهم الملامح المميزة للتفكير الإنساني أنه ذاتي قد يحدث بمعزل عن التنبيه الخارجي أو ظهور استجابات سلوكية صريحة. وتصوري يتناول عمليات وبناءات معرفية. وعلاقي يهتم بالعلاقة بين الموضوعات والأحداث خاصة عندما لا يكون لهذه الموضوعات وجود مادي في البيئة الخارجية . (ملحم،2006)

تعريف التفكير :

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف عام للتفكير. فقد أورد العتوم (2004) عددا من تعاريف العلماء والمنظرين للتفكير:

فقد عرف دي بونو DeBono التفكير بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. وعرف كوستا Costa التفكير بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل ادراك المثيرات الحسية والحكم ويرى باريل Barell التفكير بمعناه البسيط انه يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه إلى مثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس. وعرف قطامي التفكير على انه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات. بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول الى افتراضات وتوقعات جديدة.

وأورد ملحم (2006) ان التفكير عبارة عن تصور عقلي داخلي للأحداث والأشياء. وأنه وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات . وبين أن التفكير هو ما يحدث في خبرة الإنسان حين يواجه مشكلة او يتعرف عليها أو يسعى إلى حلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتحدث راثوس (Rathus, 2002) عن التفكير باعتباره عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات او الثغرات التي توجد فيه . ويتم هذا بالسير في خطوات مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد .

عناصر التفكير وأدواته :

ومن أهم عناصر التفكير الإنساني وأدواته هي الرموز والعلامات، كذلك فإن مكونات التفكير التي تندرج تحت عنصر الرمز ، الكلمات والصور الذهنية والمجردات أو المفاهيم . أما عن إمكان أن يتم التفكير الإنساني بدون الكلمات والصور الذهنية فهذا موضع خلاف. وهناك عنصر رابع يعد من عناصر التفكير وفي أحيان أخرى يعد أداة من أدوات التفكير وهو عنصر اللغة .

خصائص عملية التفكير :

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص الرئيسة التالية : (منصور والأشول، 2001)

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر
- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر .
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية ، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها .
- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي، رمزي .
- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان .
- التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبرته السابقة وإحباطاته وإشباعاته. كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه.

ولخص جروان (2010) خصائص التفكير في النقاط الآتية:

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ او بلاهدف، وانما يحدث في مواقف معينة
- التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل الى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما ان يصل الى درجة الكمال في التفكير او أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير) والموقف أو الخبرة
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية. رمزية. كمية. منطقية. مكانية. شكلية) لكل منها خصوصية.

أنواع التفكير الإنساني :

اشار ملحم (2006) الى تصنيفات التفكير التي تناولها الباحثون تبعا لتنوع معاني التفكير. وفقا لستة محاور أساسية وهي:

- التفكير التجريدي - في مقابل - التفكير العياني أو المحسوس : حيث يتمثل التفكير التجريدي في القدرة المعرفية التي تنهض بحل المشكلات معتمدة على تجريد خواص أو كيفيات أو مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزئيات بينها أقدار متفاوتة مــن الاختلاف . بينما يشير التفكير المحسوس الذي يجمد عند حد الجزئيات ومظاهرها العرضية مع فقدان القدرة على الاستقراء.

- التفكير الاستدلالي - في مقابل التفكير الحدسي : حيث يشير الاستدلال الى مصطلح يشير إلى تسلسل عدة أحكام مترتبة بعضها على بعض. بحيث تكون الأخيرة منها مترتبة على الأولى اضطرارا وكل استدلال عبارة عن انتقال من حكم إلى آخر. بينما يشير الحدس كما يراه ديكارت الى الاطلاع العقلي المباشر على الحقائق البدهية ويراه شوبنهارد المعرفة الحاصلة في الذهن دفعة واحدة من غير نظر أو استدلال عقلي . وعند برجسون عرفان من نوع خاص شبيه بعرفان الدوافع . ينقلنا إلى باطن الشيء ويطلعنا على ما فيه طبيعة مفردة لا يمكن التعبير عنها بالألفاظ والحدس هو الحكم السريع المؤكد أو التنبؤ التعزيزي بالواقع والعلاقات المجردة

- البساطة - في مقابل التعقيد: فقد تكون عمليات التفكير بسيطة او العمليات العقلية أحادية البعد اللازمة للتفكير البسيط في مقابل العمليات المركبة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التفكير الواقعي - في مقابل - التفكير الخيالي(او التخيلي): حيث يمكن التحدث عن التفكير الواقعي الذي يقوم على الخبرات الحسية المباشرة أو على الصور العقلية التي يزودنا بها الإدراك الحسي، بينما يكون التخيل أقرب ما يكون الى عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأحداث أو هو نسخة ضعيفة من الإدراك الحسي .

- التفكير التقريري الالتقائي - في مقابل - الافتراقي الإبداعي: فالتفكير التقريري الالتقائي يتسم نشاطه بالبحث عن حل واحد صحيح حيث يكون على المفكر الوصول إلى إجابة بعينها تعد هي الإجابة الوحيدة الصحيحة. أما التفكير الإبداعي فهو نشاط عقلي تغييري يتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات متعددة ، وهو الذي يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والجديد، أو كل نشاط عقلي ابتكاري يقف على العكس من الاتباع والتقليد ويتعامل الرموز اللغوية والرقمية وعلاقات المكان والزمان بطريقة مبتكرة.

- التفكير السوي أو السليم - في مقابل - التفكير المرضي أو المضطرب: فقد يكون التفكير الانساني في حالة السواء أو في حالة الاضطراب أو الاختلال . ويمكن النظر إلى كل أنواع التفكير السابقة بعملياتها العقلية المختلفة على أنها تمثل وصفا للحالة السوية التي يكون عليها التفكير الإنساني سواء الواقعي منه أو الخيالي.

رابعا: مهارات التفكير :

صنف راثوس (Rathus, 2002) مهارات التفكير الى نوعين رئيسين هما:

- مهارات التفكير المعرفية: وتشتمل على مهارات التركيز، وجمع المعلومات، والتذكر، وتنظيم المعلومات، والتخيل، والمهارات الانتاجية / التوليدية، ومهارات التكامل والدمج، ومهارات التقويم.

- مهارات التفكير فوق المعرفية: صنف ستيرنبرج (Sternberg, 2006) المهارات فوق المعرفية في ثلاث فئات رئيسة هي مهارات التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم

وصنف نيومان Newman بدوره مهارات التفكير الى فئتين رئيستين هما:

- مهارات التفكير الدنيا: وتشير الى الأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مهارات التفكير العليا: وهي المهارات التي تتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية. عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للاجابة عن سؤال او حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا.

الذاكرة:

من أبرز الخصائص المميزة للنشاط النفسي أن الفرد يستخدم باستمرار المؤثرات الخارجية التي يتعرض إليها ويخضع إليها في الوسط المحيط به . في سلوكه في المواقف اللاحقة . ويتعقد السلوك ويرتقي بقدر ما تتجمع الخبرة الفردية التي تصير آثارا للذاكرة .

تعريف الذاكرة :

عرف منصور والاشول (2001) الذاكرة على أنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الخبرة الماضية وحفظها واسترجاعها.

واشار حافظ (1989) الى تعريف الذاكرة بأنها تلك المنظومة التي تحدث من خلال عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع للمعلومات والاستعادة لها بصورتها الأصلية.

واشار جابر وكفافي (1992) إلى الذاكرة باعتبارها القدرة على إحياء الخبرة الماضية.

كما أشار اليها ابو حطب (1996) على انها العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية. ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم.

ويعتبر الزيات (1998) الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها . وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية او النشاط العقلي المعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عمليات الذاكرة :

يتفق علماء النفس المعرفي على ان الذاكرة عملية عقلية Mental Process مركبة تتضمن ثلاث عمليات هي: (Halonen & Santrock, 2003):

أولا: عملية التشفير Encoding process:

عرف ستيرنبرج (Sternberg, 2004) التشفير بأنه العملية التي تحول فيها المدخلات الحسية الى رموز او صور يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة. وأشار اليه أبو علام (2004) على أنه عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل.

ويرى الزيات (2004) أن عملية التشفير تتضمن تلخيص وتنظيم المعلومات في صورة رموز معينة. فقد يتجه الفرد الى الترميز وفقا لمنطوق الكلمات او الإعداد او الرموز او ترميز المثير وفقا لشكله او ترميز المثير وفقا لمدلوله او معناه.

وللتشفير صور عديدة تتمثل في الأتي:

- التشفير البصري: ويشير الى تمثيل المعلومات في التشفير البصري كخصائص بصرية بحيث يكون الترميز للمعلومات غير اللفظية التي يصعب نطقها (أبو رياش، 2007).
- التشفير السمعي: ويشير الى تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت كالارتفاع والشدة ودرجة التردد (الزغول والزغول، 2003).
- التشفير اللمسي: ويتمثل عنصر المعلومات فيه بواسطة خاصية اللمس التي تميزه
- التشفير الدلالي (دلالة اللفظ): ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه. وكذلك الترميز المبني على المعنى. وهو مرتبط بترميز المعلومات ذات الدلالة كما تتمثل في الافكار او المعاني.
- التشفير الحركي: ويتم فيه تمثل الافعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها

ثانيا: التخزين أو الاحتفاظ Retention :

وهي عملية خزن واستبقاء المعلومات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني .ويشير ابو رياش (2007) الى عملية التخزين بأنها حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكوين ملف او مستودع لتلك المعلومات. ويرى حافظ (1989) ان الاحتفاظ بالمعلومات يظهر بشكل أفضل عند توافر العوامل الآتية:

- وجود التعليمات التي تحض على التخيل ويساعد التسميع على الاحتفاظ بالمعلومات وعدم فقدها من الذاكرة
- توافر المعنى بالمفردات المترابطة طبقا لخصائصها السيمانتية وييسر تصنيفها في تجمعات ملائمة.
- وجود مستوى التجهيز الملائم عند اكتساب وتشفير المعلومات في نمط متماسك.

ثالثا: الاسترجاع أو الاستدعاء Recall :

وهي عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار أو بمعنى آخر هو عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة.

ويرى عدس وقطامي (2009) ان الاسترجاع عبارة عن استحضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ او معاني ، والاسترجاع تذكر خبرة غير ماثلة أمام المتعلم.

وترى صادق وابو حطب (2002) ان عملية الاسترجاع تمثل تلك العملية التي ينتج فيها المتعلم الاستجابات او المعلومات التي سبق عرضها عليه أثناء موقف التعلم عندما يطلب منه استدعاؤها.

واشار الزيات (2006) الى ان عملية الاسترجاع تتمثل في البحث عن المعلومات وتحميلها من الذاكرة واستعادتها. وتتوقف على طريقة عرض المادة ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة.

وميز ستيرنبرج (Sternberg, 2006) بين ثلاثة انواع من الاستدعاء هي:

- الاستدعاء الحر او التلقائي: وفيه يجب استدعاء المعلومات في أي ترتيب
- استدعاء بالسبر: وفيه يعرض على المفحوص بعض الدلالات المرتبطة بالمنبه المتوقع في القائمة، واحيانا المفردات المجاورة وأحيانا جزء من المفردات ذاتها.
- استدعاء متسلسل: وفيه يطلب من المفحوص ان يتذكر المفردات بنفس التسلسل عن طريق ربطها بمكان او ظرف او ملابسات محددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنواع الذاكرة :

حدد عدد من الباحثين (ملحم، 2006) أنواع الذاكرة في ضوء ثلاثة محكات هي:

أولا : وفقا لطبيعة النشاط النفسي:

- الذاكرة الحسية العيانية Concrete Memory : وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس.
- الذاكرة اللفظية المنطقية Verbal - Logical Memory : ومضمون هذه الذاكرة هو أفكارنا عن جوهر الأشياء وظواهرها، وقد يطلق عليها أحيانا ذاكرة المعاني.
- الذاكرة الحركية : Motor Memory : وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها.
- الذاكرة الانفعالية Emotional Memory : وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة . وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بانفعالات معينة ، إيجابية أو سلبية.

ثانيا : وفقا لأهداف النشاط :

- الذاكرة الارادية Voluntary Memory : وتقوم هــذه الذاكرة على وجــود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة فـي الذاكرة .
- الذاكرة اللاإرادية : Involuntary Memory : وفي هذا النوع من الذاكرة لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة، حيث تقفز إلى الوعي نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد كما لو كانت من تلقاء ذاتها .

ثالثا : وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة :

أ - الذاكرة القصيرة المدى : Short - Term Memory :

وهذا النوع من الذاكرة يستبقي أو يخزن المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض إليه لمرة واحدة . ويرى فلافيل (Flavelle, 1979) ان الذاكرة قصيرة المدى هي مخزن مؤقت للمعلومات يعتمد على قدرة الفرد على تنظيم المعلومات وربطها بالخبرات السابق الاحتفاظ بها. وتمتاز بكونها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه اليها فقط.
- سعتها الاستيعابية محدودة جدا .
- تمثل الجانب الشعوري وتستطيع الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز (30 ثانية).

ب - الذاكرة الطويلة المدى : Long - Term Memory :

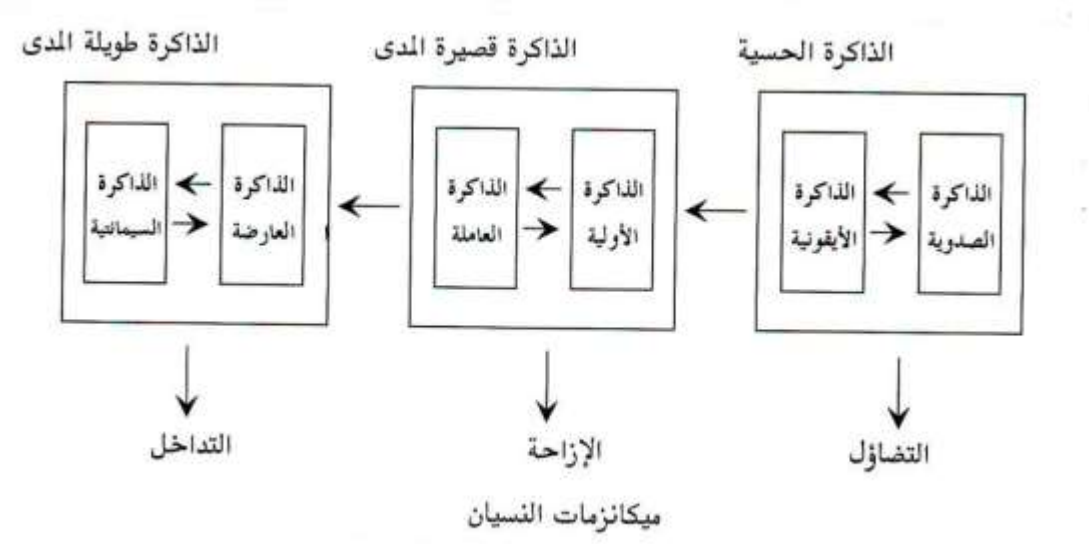
يتصف هذا النوع من الذاكرة بالاستبقاء والتخزين الطويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة، وتبقى الخبرات الدائمة التي اكتسبها الفرد خلال فترات حياته (McCown, et al.; 2006). ويشير الشرقاوي (2003) الى ان اهم وظائف الذاكرة طويلة الامد هي:

- تنظيم المعلومات خلال عملية تخزين الذاكرة.
- القيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استدعاؤها بعد ذلك حسب ما يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد.

وحدد الباحثون (الطيب ورشوان، 2006) في مجال علم النفس المعرفي ثلاثة أنواع للذاكرة طويلة الامد تمثلت في الآتي:

- ذاكرة المعاني: وتخزن فيها المعرفة المنتظمة المتعلقة بالمفاهيم والحقائق والكلمات والقوانين.
- ذاكرة الأحداث: وتخزن فيها جميع المعلومات المرتبطة بالخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة.
- الذاكرة الإجرائية: وتختص بتخزين المعرفة المرتبطة بكيفية تنفيذ الاجراءات والقيام بعمل ما

هذا، ويبين الشكل رقم (1) تدفق المعلومات خلال منظومة عمل الذاكرة



www.manaraa.com

شكل رقم (1)

تدفق المعلومات خلال منظومة عمل الذاكرة

استراتيجيات التذكر:

إن استخدام الفرد لاستراتيجيات التذكر يمثل مركز اهتمام الباحثين والدراسين من أجل تطوير الذاكرة عند الفرد كما تعد المكون المعرفي في ما وراء الذاكرة والتي تعتبر فئة جزئية منه.

وتقوم فكرة استراتيجيات التذكر على افتراض أن الذاكرة البشرية تختلف في مستوى الاحتفاظ باختلاف ما يقدم لها من خبرات ومعارف . وقد عرف سلافين (Slavin, 2000) استراتيجيات التذكر بأنها مجموعة من الاحداث المثيرة والمدروسة التي تساعد على تذكر الأشياء بشكل أفضل. وبين بأن استراتيجيات التذكر ما هي الا مخططات منظمة يستخدمها المتعلمون بغرض مساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم البسيطة او المعقدة بما يسمح بإتقان مهمة التعلم.

وتحدثت صادق وابو حطب (2002) استراتيجيات التذكر بأنه خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم على الرغم من انه قد لا يكون واعيا بها. وهي قابلة للتعلم والاكتساب.

ويرى جابر (2003) ان لاستراتيجيات التذكر اثرا على الحفظ والتذكر من حيث انها:

- **توفر سياقا يمكن من خلاله تنظيم البنود التي لا رابط بينها**
- **تحسن معنى ما يتعلمه الفرد عن طريق ربطه بمعلومات أكثر الفة ومعنى**
- **تزود المتعلم برموز استرجاع متميزة ينبغي ترميزها مع المادة المتعلمة**
- **تجبر المتعلم على أن يكون مشاركا نشطا في عملية التعلم**
- **تزيد من أداء الذاكرةعن طريق ربط ما يتذكره الفرد بشيء ما**
- **تؤدي الى الألفة بالمفاهيم وتركيز الانتباه واستخدام مستويات أعمق للتجهيز والمعالجة (الزيات، 2004) هذا، وقد أشار الباحثون الى عدد من استراتيجيات التذكر من أبرزها:**

- **استراتيجية التسميع: ويقصد بها الطريقة التي يردد بها الفرد المعلومات ترديدا لفظيا او بصريا. كي يتم حفظها في الذاكرة (عبد الفتاح وجابر، 2005). وهي استراتيجية شائعة وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع على جميع الأفراد ولها دور كبير في تذكر الأحداث اليومية. حيث يلجأ إليها المفحوصون حين يطلب منهم تذكر أشياء لفظية .**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استراتيجية التنظيم: ويقصد بها محاولة ايجاد او اشتقاق تنظيم او ترتيب للمادة المتعلمة. وهي بالتالي عملية تجميع او تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى. وتعد هذه الاستراتيجية هامة في تذكر المعلومات التي تبدو غير مترابطة. ذلك ان استخدامها يساعد في عملية تنظيم وتصنيف وربط هذه المعلومات مما يسهم في النجاح الأكاديمي للفرد.
- استراتيجية تنظيم مهام التعلم الأساسية: وهي تستخدم لتحويل المعلومات الى صيغة أخرى أسهل فهما.
- استراتيجيات تنظيم مهام التعلم المعقدة: وهي تتضمن تلخيصا من كتاب او تكوين خريطة معرفية او عمل تنظيم هرمي وفقا لقابلية المادة موضوع الحفظ والتذكر للتنظيم او التصنيف او الربط، والنشاط الذي يبذله الفرد في حفظه وتجهيزه واسترجاعه لها (الزيات، 2006).
- استراتيجية التخيل : ويقصد بها إنتاج صور عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المقروءة. مما يؤدي الى تحسن في عملية تذكر هذه المادة.
- استراتيجية التوضيح اللفظي (التفاصيل): يقصد بالتوضيح: التوسع في المعلومات بواسطة إضافة شيء ما يجعل التعلم ذا معنى بشكل أكبر. وتحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها الى أكبر قدر من التفاصيل التي تساعد على تنشيط وتقوية الذاكرة في الاحتفاظ بها (الزيات، 2006).

ما وراء الذاكرة:

حظي مفهوم ما وراء الذاكرة بالاهتمام الأكثر من قبل الباحثين والتربويين، نظرا لأهميته وعلاقته الوثيقة بعملية التعلم. ذلك ان التعلم والتفكير والذاكرة عمليات متداخلة ومعقدة الفهم، فحياة الفرد سلسلة من المواقف التعليمية، ولا يكتسب الفرد التعلم معناه اذا لم يكن قادرا على تذكر ما تعلمه. ويرى علماء النفس المعرفي بأنه اذا كان التعلم هو الوسيلة التي يكتسب بها الفرد كل أشكال المعرفة، فإن بنية الذاكرة هي مخزن ومحرك العمليات المعرفية، وهي مستودع يختزن المعلومات وينظمها بدقة لاسترجاعها بسرعة عند الحاجة.

تعريف ما وراء الذاكرة:

وقد عرف فلافيل وزملاؤه هذا المفهوم بأنه المعلومات التي يمتلكها الفرد عن ذاكرته. وان الشخص الذي يتمتع بوعي ومعرفة أكبر بذاكرته يكون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير فلافيل وويلمان بأن ما وراء الذاكرة تشمل المعرفة بالقدرات المرتبطة بالذاكرة وبالعلاقات بين هذه القدرات ومتطلبات المهام. وذكر الشرقاوي (2003) بأن ما وراء الذاكرة تمثل المعلومات عن الذاكرة وعملياتها كما تشمل المعرفة استراتيجيات تنفيذ ومراقبة فعالياتها. مشيرا الى انها المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها.

وعرف نلسون ونارينس (Nelson & Narens, 1990) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء تأدية المهام التذكرية . وان لما وراء الذاكرة مستويين هما:

- المراقبة: وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها او معالجتها.
- الضبط او التحكم: ويعني معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة او المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات.

وأوردت نجاتي (2002) تعريف باركين Parkin لما وراء الذاكرة بأنها تحليل الذاكرة ومهاراتها حتى يتم توظيف الاستراتيجية الصحيحة ومراقبة التقدم حتى يتمكن الفرد من استخدام الذاكرة بكفاءة.

وعرف لوك وشنايدر(Lock &Schnider, 2007) ما وراء الذاكرة "بأنها المعرفة عن الذاكرة والمهارات المرتبطة بالمراقبة والتنظيم الذاتي للنموذج الشخصي لذاكرة المتعلم"، وأن مصطلح ما وراء الذاكرة هو أكثر المصطلحات ارتباطا واندماجا بالمصطلح الرئيس لما وراء المعرفة، وتعرف ما وراء الذاكرة بصورة أكثر تحديدا، انها المعرفة عن الذاكرة ، وليست أية معرفة بصورة عامة.

أما دونلوسكي وبورك (Dunlosky & Bjork, 2008) فأشارا الى أن ما وراء الذاكرة يتضمن العمليات المتعلقة بالذاكرة والمعرفة حول الذاكرة ، والفاعلية الذاتية للذاكرة، والمعلومات للذاكرة ، والمراقبة والضبط للذاكرة، ونتائج الذاكرة.

وعرف ترويير وريتش(Troyer & Rich,2002) ما وراء الذاكرة بأنه "مدى رضا الفرد عن أداء الذاكرة ووظيفة الذاكرة اليومية، واستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر". فيريان أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي:

- الرضا عن الذاكرة: ويقصد بها مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- القدرة: ويقصد بها قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء
- الاستراتيجية: ويقصد بها مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة.

وتعد استراتيجيات التذكر الأساس الذي تستند عليه عمليات ما وراء الذاكرة، وتتميز هذه الاستراتيجيات بعدم الثبات، فهي متغيرة حسب خبرة التذكر، وهي مزيج من المعرفة الإجرائية (معرفة كيفية عمل الاستراتيجية) والمعرفة الصريحة (معرفة واقع الاستراتيجية).

وقد عرف المشاعلة (2004) ما وراء الذاكرة بأنها مراقبة الفرد لذاكرته من حيث كيفية تخزين المعلومات فيها، وسعتها وكيفية تنظيم معالجة المعلومات فيها، والاستراتيجيات التي تحسن من أدائها، وقدرتها على تصنيف المهمات، وملاحظتها للجهد المبذول من أجل التذكر.

وقد كانت أبحاث ماوراء المعرفة ناجحة بشكل ملفت عبر السماح للباحثين باستعادة الدراسة العلمية للعمليات المعرفية، حيث لعبت المفتاح الرئيس في مراقبة وتوجيه التعليم والذاكرة واتخاذ القرارات.

وقد طرح العلماء الكثير من الأسئلة في مجال ما وراء الذاكرة مثل، كيفية عمل الذاكرة، ولماذا يتذكر الأفراد بعض الأمور ويفشلون في تذكر أمور اخرى، وهل يتأثر ما وراء الذاكرة مع التقدم مع مراحل العمر. ومثل هذه التساؤلات تمثل خصائص ما وراء الذاكرة مثل وظيفة الذاكرة، ومراقبة الذاكرة ، والمهارات المرتبطة بها.

ويعتبر توماس نيلسون ونارينز (Nelson & Narens, 1990) رائدين في مجال ما وراء المعرفة وقد تركزت أبحاثه على الذاكرة والمنهجية، كما تعددت إسهاماته في ما وراء الذاكرة، مشيرا الى أن الطرق العلمية في دراسة ما وراء المعرفة محدودة ومقيدة بأبحاث سابقة، وأن هناك جوانب غير مكتشفة للمعرفة، وقد توصل الى استنتاج بأن معرفة الفرد وتحكمه بوظائف ذاكرته حتمي لفهم أداء الذاكرة، وقد كرس أبحاثه حول الطرق المنهجية في البحث والتحقيق حول ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة.

وتضمنت مقالة نيلسون ونارينز (Nelson & Narens, 1990) إطارا مفاهيميا لإرشاد الباحثين حول دراسات ما وراء المعرفة ، وأوضحت المقالة التفاعل بين عملية السيطرة والمراقبة أثناء تشفير واسترجاع المعلومات ، كما أعطت اتساقا وتنشيطا للأبحاث التي كانت قائمة آنذاك حول ما وراء المعرفة ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبمعنى أوسع، فقد بعثت المقالة دافعية أكثر حول الأبحاث القائمة حول تقييم الذاكرة، وبدلا من التركيز على المواضيع أو المواد التي تستجيب بصورة ميكانيكية حول الضوابط التجريبية ، فقد تم التركيز على الأفراد الذين يراقبون ويسيطرون على أنشطتهم المعرفية بصورة واعية ومستمرة وفقا لمطالب مسبقة للموقف، ولقد كان التحول النموذجي للتركيز على العملية المعرفية قد بدأ قبل ذلك بكثير. الا ان دراسة نيلسون ونارينز حول ما وراء المعرفة قد وفرت جوانب وأدوات رئيسة لدراسة موضوعية حول كيف يوجه الأفراد تعليمهم وعملية الذاكرة لديهم. وقد حددا مستويين لما وراء الذاكرة هما:

- المراقبة Monitoring: ويقصد بها معرفة المعلومات التي تمت معالجتها في الذاكرة.
- الضبط Control : وهو معرفة الاستراتيجيات التي تعمل على تحسين عملية معالجة المعلومات.

وقد عرف كل من نيلسون ونارينز ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد لذاكرته ، وهي عبارة عن معتقدات الفرد عن ذاكرته وتعلمه من خلال الخبرة السابقة والوعي المستمر من خلال عملية التعلم ، ومعرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها لتعزيز عملية التعلم.

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن هناك مشكلات وتداخلات حول مفهوم ما وراء الذاكرة منذ بداية الاهتمام بهذا المجال ، فاعتماد مفهوم ما وراء الذاكرة على الاستبطان (التأمل الداخلي) ، هو من أكثر العوامل تأثيرا في ظهور مشكلات متعلقة بالمفهوم ، مما دفع الباحثين الى التركيز على جوانب مختلفة لما وراء الذاكرة ، فأدى الى ظهور العديد من المصطلحات والاستبانات والمتغيرات المختلفة لدراسته.

وركز فلافيل (Flavell, 1979) مجهوداتهم البحثية على ما وراء الذاكرة الواعية في المواقف المعملية ، وهو ما يعرف بالأداء المطلوب للفرد في المواقف التي تستخدم فيها الذاكرة، بينما قام ويلمان Wellman بربط مكون ما وراء الذاكرة الواعية، بالمفهوم الأكبر لنظرية العقل التي تركز على مستويات المعرفة عن عالم العقل الباطن.

ومن ناحية أخرى اهتم بروكوسكي وآخرون Borkowski, et al المشار اليه في (الطيب ورشوان، 2006) بالمكونات الاجرائية والواعية بمكونات ما وراء المعرفة ، في نموذج نظري يؤكد على العلاقة الديناميكية المتداخلة بين الاستراتيجيات وأساليب اكتساب المعرفة.

وبالنسبة للتدخل بين مفهومي ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة فقد شكل لغطا وتشابكا في وضع تعريف مناسب لكليهما، حيث توصل العلماء الى أنه لا يمكن فصل ما وراء الذاكرة عن ما وراء المعرفة ذلك ان ما وراء الذاكرة تمثل جزءا من ما وراء المعرفة، ويرى فان ادي Van Ede المشار اليه في (أبو غزال، 2007)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بأن ما وراء الذاكرة هي مكون فرعي من ما وراء المعرفة، تشتمل على عمليتين أساسيتين هما المراقبة والضبط، وتعرف على أنها معتقدات الفرد المتعلقة بالفعالية الذاتية للذاكرة، ومعرفته بقدرات التذكر لدى الاخرين، وكيفية مقارنة نفسه بهم، ومعرفته بالذاكرة بشكل عام، ومعرفته بمهمات الذاكرة واستراتيجياتها.

مكونات ما وراء الذاكرة :

ظهرت عدة نماذج تناولت ما وراء الذاكرة. فقد صنف فلافيل وويلمان Falvell & Wellman المشار اليه في (الكيال، 2006) ما وراء الذاكرة الى فئتين رئيستين هما:

- الحساسية: وتشير الى معرفة الفرد متى يكون النشاط المرتبط بالذاكرة ضروريا.
- المتغيرات: وهي تنقسم بدورها الى ثلاث فئات فرعية هي خصائص الفرد المتصلة بالذاكرة المتمثلة في سعة الذاكرة لديه وخصائص المهمة المتصلة بالذاكرة. ومتغيرات الاستراتيجية المتمثلة في معرفة استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة. ومتغيرات الاسترجاع.

وصنف هولتش وزملاؤه (Hultsch, et al) المشار إليه في (عبد الفتاح وجابر، 2005) ما وراء الذاكرة الى اربعة مكونات هي:

- المعرفة الحقيقية عن مهام الذاكرة وعمليات الذاكرة: وتشير الى كيفية عمل الذاكرة وقابلية تطبيق الاستراتيجيات لمتطلبات المهام التذكرية.
- مراقبة الذاكرة: ويقصد بها الوعي بكيفية اختيار نموذج ذاكرة
- الكفاءة الذاتية للذاكرة: ويقصد بها القدرة على استخدام الذاكرة بفاعلية في مواقف متطلبات الذاكرة
- الذاكرة المرتبطة بالعاطفة (الذاكرة الانفعالية): وتشير الى الحالات الانفعالية المتنوعة التي ربما تكون مرتبطة بمواقف متطلبات التذكر.

الا ان عددا آخر من الباحثين (الكيال، 2006) قد أشاروا الى ان مكونات ما وراء الذاكرة تتمثل في الآتي

أولا: المكون المعرفيCognitive Component:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتكون من ثلاثة مكونات:

- المكون الأول يتصل بمعارف الفرد وخصائصه والمهام التي يستطيع أداءها والتي لا يستطيع أداءها، والظروف المساعدة للتذكر والمعوقة له،
- المكون الثاني: يتضمن ادراك الفرد ووعيه بأهمية بعض المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تذكرها بطبيعة المهام،
- أما المكون الثالث: فهو عبارة عن وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر والاستراتيجيات العامة التي يستخدمها مثل التخطيط للهدف ومراقبة الأداء والاستراتيجيات الخاصة لمهام محددة ومدى ملاءمة الاستراتيجيات مع المهام المطلوبة.

ويركز المكون المعرفي على مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالفرد والمهمة والاستراتيجية ومدى تفاعلهم وتأثيرهم على معالجة المعلومات، من خلال وعي الفرد بأداء ذاكرته، ووعيه بالمهام المطلوب أداؤها، والعمليات التي تؤثر سلبا وايجابا على عمليات التشفير والترجيع، ومراعاته للاستراتيجيات الملائمة لامكاناته من ناحية، والمتوافقة مع المهمة من ناحية أخرى.

ثانيا: المكون التحكمي Control Component:

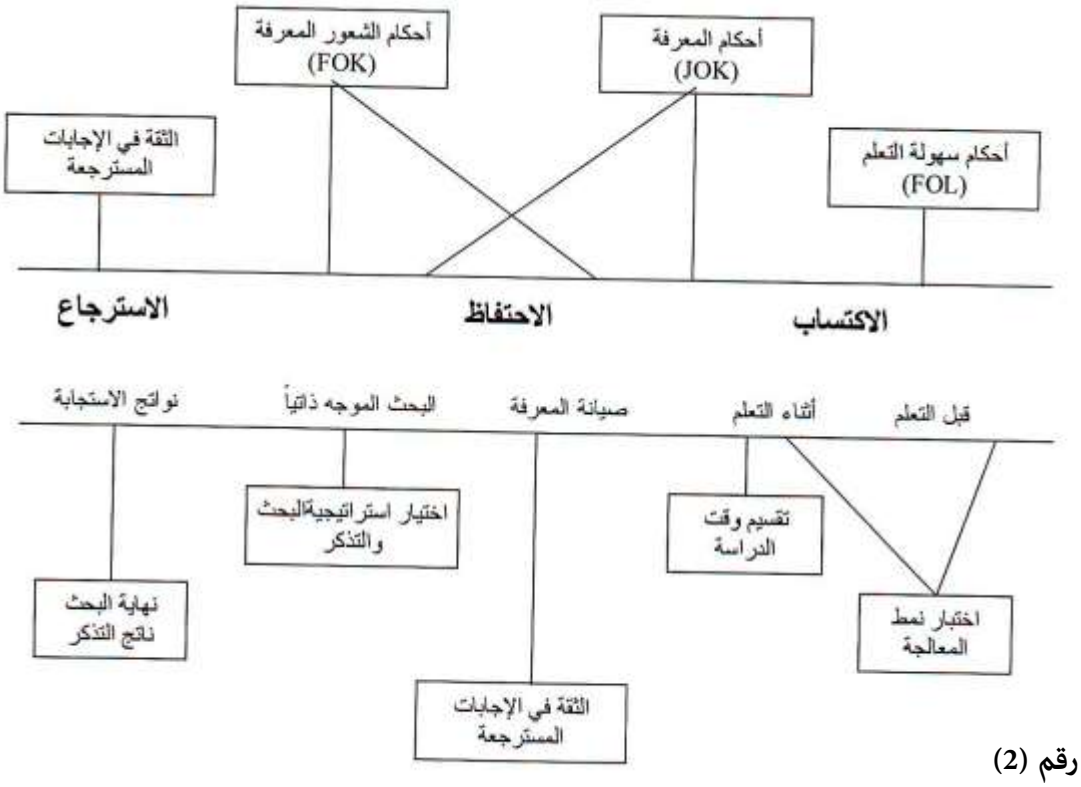
يمثل المكون التحكمي القدرة على تقييم الحالة الراهنة للذاكرة، والمراقبة ومصادر التحكم والمراقبة الذاتية، والمكونة من المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، وهذه المكونات مسؤولة عن تحديد مهام الذاكرة. وتقديم التغذية الراجعة عن صعوبة أو سهولة المهام، وملاءمة الاستراتيجيات وكفاءتها. ويتضمن المكون التحكمي مجموعة من المكونات الفرعية المتمثلة في الآتي:

- المراقبة الذاتية: وتشير الى انتباه مقصود ومتعمد لبعض جوانب سلوك الفرد وعادة ما يصاحبها قياس لمعدلات تكرارها وشدتها. وهي نوعان: مراقبة راجعة اي مراقبة المتعلم لاستجابات استدعائها سابقا. ومراقبة لاحقة: اي مراقبة الاستجابات اللاحقة في المواقف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التنظيم الذاتي: وتتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكاته المستهدفة للتذكر وتقويتها وتوجيهها. وتقسيم الوقت بحيث يقوم المتعلم بتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهمة ما من مهام التذكر.
- التقويم الذاتي: ويتمثل في إصدار المتعلم حكما على مدى صحة استجاباته بعد فحصها بدقة. كما يعمل على تحسين الوظائف السلوكية وتحسين الاستراتيجيات والبحث عن العون والمراجعة وعن المعلومات لتحسين بيئة التعلم.

وأوضح نيلسون ونارينس Neslon & Narens المشار اليه في (زكري، 2008) مكونات ما وراء الذاكرة ودورها في الضبط والمراقبة على عمليات الذاكرة بدءا من اكتساب المعلومات وحتى استرجاعها بالشكل التالي:



الشكل رقم (2)

مكونات ما وراء الذاكرة الرئيسة والفرعية كما يراها نيلسون ونارينس

عمليات ما وراء الذاكرة:

أشار الباحثون الى عدد من عمليات ما وراء الذاكرة او الأحكام المتعلقة بمعرفة الفرد بعمليات ذاكرته التي تلعب دورا هاما في عمليات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: الوعي Awareness: :

يقصد بالوعي أن يكون الفرد واعيا بحاجته للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، وإدراكه لنواحي القوة والضعف في ذاكرته وانتقاءه للاستراتيجيات الملائمة للمهام الصعبة والسهلة. وأن الهدف من اسلوب الوعي بالذاكرة هو تشجيع الأفراد للتركيز على طريقة الاستراتيجية نفسها ونتائج استخدام هذه الاستراتيجية في الذاكرة (Cox, 1994). وان الوعي بالذاكرة يشتمل على معرفة واستخدام استراتيجيات الذاكرة والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة والمعتقدات المتعلقة بعمل الذاكرة للفرد.((Jonker, Smit, & Deeeg, 1997)

ثانيا: التشخيص Diagnosis :

يشير التشخيص الى الأنشطة التنفيذية الأساسية التي تشتمل على تخطيط وتوجيه الفرد لسلوكه. ويتكون من مكونين فرعيين هما:

- **تحديد صعوبة مهام التذكر: أي الوعي بأن بعض المهام أصعب في التذكر من غيرها، حيث يعتمد على التنظيم فكلما كان التنظيم قائما على المعنى كان التذكر اسهل.**
- **تحديد متطلبات التذكر: ويشير الى قدرة المتعلم على فهم المهام المختلفة التي تتطلب معرفة وانتقاء الاستراتيجية المناسبة لحل كل مهمة من هذه المهام.**

ثالثا: المراقبة Monitoring :

يقصد بالمراقبة.في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء تشفير وتخزين المهام (عبد الفتاح وجابر، 2005). وملاحظته المستمرة لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة عبر طرح الأسئلة بصورة مستمرة والإجابة عنها. وتعتبر المراقبة جوهر ما وراء الذاكرة من حيث وعي الفرد بالمثيرات التي تم إدخالها ثم ترميزها وكيفية استرجاعها بكفاءة.

ويرى جروان (2010) ان المراقبة ضرورية جدا عندما يكون الهدف منها تحسين العمليات المعرفية. على اعتبار انها تحتوي على مجموعة من المهارات الفعالة المتمثلة في تحديد الهدف من المهمة، والابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات او الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف. ومتى يجب الانتقال الى العملية التالية، واختيار الملاءمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الاخطاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللمراقبة ثلاثة مظاهر هي (النجار، 2007):

- التنبؤ بدرجات الاستدعاء
- التخطيط الاستراتيجي
- تحديد ما اذا كانت استراتيجية حل المشكلات ستؤدي الى الحل الصحيح

المتغيرات الاساسية في ما وراء الذاكرة:

أولا: عملية الوعي بالمعرفة:

تتضمن عملية الوعي بما وراء الذاكرة التصريحية وهي مهمة لعمليات المعالجة التي تحدث في الذاكرة قصيرة المدى، وتشمل:

- معرفة المحتوى: وهي معرفة المتعلم بقدرة ذاكرته.
- معرفة المهمة: وهي معرفة طبيعة المواد التي يسهل تذكرها او يصعب تذكرها بالنسبة للفرد.
- معرفة الاستراتيجية: وهي معرفة الطرق التي تزيد من أداء الذاكرة مثل معرفة أفضل الأوقات لديه للدراسة.

ثانيا: عملية الضبط والتنظيم الذاتي:

وهي عملية ضبط وتنظيم للمعرفة وأداء الذاكرة ككل كما انها ترتبط بما وراء الذاكرة الاجرائية وهي مهمة لعملية معالجة المعلومات وتتضمن عمليات فرعية هي:

- اختيار المعلومات الأساسية.
- اختيار الاستراتيجيات.
- تخصيص المصادر للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: عملية مراقبة التعلم:

هي عملية تقييم ذاتي لدقة أداء الذاكرة، وإصدار الأحكام حول دقة عملية التعلم والتذكر، وترتبط بما وراء الذاكرة الاجرائية ولها ثلاث عمليات فرعية هي:

- **الحكم على سهولة التعلم Judgment Ease of Learning (EOL) وتعني حكم الفرد أنه أتقن حفظ المادة التي يتعلمها، وتتم أثناء أو بعد اكتساب المعلومات.**
- **الحكم على التعلمJudgments of Learning(JOL) وتعني إحساس الفرد بأنه يعرف المعلومة ويتذكرها. وتتم بعد عملية اكتساب المعلومات.**
- **الحكم على الشعور بالتعلم Feeling of Learning Judgment (FOL) وهي إحساس الفرد بأن المعارف التي لم يتم استرجاعها من الذاكرة في الوقت الحالي موجودة بالفعل في الذاكرة.**

وقد تحدث بياجيه بشكل غير مباشر عن ما وراء الذاكرة، من خلال حديثه عن عملية وعي ما وراء الذاكرة في النمو المعرفي، فقد أوضح أن للاطفال قدرة على التحدث عن العملية التي استخدموها لاداء المهمة ، والطرق التي يكون بها الاطفال على وعي بتفكيرهم وهو ما سماه بالوعي أو الإدراك، وقد أظهرت الدراسات في هذا المجال أن الاطفال في عمر الأربع سنوات يبدأون في تكوين ما يسمى بعمليات ماوراء الذاكرة وتأثيراتها. سيد (2000)

وأكدت كثير من الدراسات على أن عمليات ما وراء الذاكرة، واستخدام استراتيجيات الذاكرة يلعبان دورا مهما في أداء الذاكرة بشكل ملحوظ، بحيث يمكن اعتبار ذلك تغيرا رئيسا في تطور الذاكرة، وبعد ذلك في إنجازه الأكاديمي، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه لايكفي فقط للأطفال أن يعرفوا كيف يستخدمون الاستراتيجية. ولكن يجب عليهم معرفة لماذا هي مفيدة كذلك، لأن ذلك يساعد على اعطائهم دافعية لاستخدامها والإفادة منها بشكل حقيقي. (المشاعلة، 2004).

وقد بينت الدراسات (الريماوي وآخرون، 2011) أن التعلم يستثير عملية دماغية تدعى التقوية الطويلة المدى والتي بدورها تقوي الشجيرات في القشرة الدماغية، وهذه الوصلات العصبية ضرورية لاكتساب وتخزين المعلومات الجديدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشارت تلك الدراسات السابقة الى العلاقة الارتباطية بين عمليات ما وراء الذاكرة والعمر (المشاعلة، 2004) والتي ترى بأن عمليات ما وراء الذاكرة تستمر في التحسن طوال حياة الانسان بينما أشارت دراسات أخرى بأن عمليات ما وراء الذاكرة ينخفض تحسنها مع التقدم في العمر، وتحدثت مجموعة ثالثة من الدراسات عن عدم وجود فروق في عمليات ما وراء الذاكرة تبعا للعمر، وأخيرا يعتقد أصحاب الاتجاه الرابع أن الكبار يملكون وعيا أقل لما وراء الذاكرة من الصغار. المشاعلة.

وفي دراسة لكافاناف وبون (Cavanaugh & Poon) المشار اليها في (الجراح،2009) بأن عينة الشباب أكثر استخداما لمجال استراتيجيات الذاكرة من عينة كبار السن، في حين تبين أن الراشدين المتقدمين بالعمر يمتلكون اعتقادات سلبية أكثر من الراشدين حول سعة الذاكرة. وأنهم يدركون بأن النسيان يتكرر معهم بصورة أكبر من الشباب.

وفيما يتعلق بالجنس فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة الى فروق بين الجنسين في الاداء على المهام الخاصة بالذاكرة تعزى الى المعرفة او الاعتقاد حول ما وراء الذاكرة، وإن الإناث هن أكثر استخداما للاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة. ويؤدين مهام الذاكرة بصورة أفضل. بينما تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في ما وراء الذاكرة وفقا لمتغير الجنس.

ويشير جونكروسميت وديبج (Jonker, Smit, & Deeeg, 1997) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة وبين الإداء على اختبارات الذاكرة، وتحديدا على بعدي القلق والتحصيل حيث عملا كمتنبئين جيدين في الإداء على اختبار الذاكرة.

النماذج المفسرة لما وراء الذاكرة:

تحدثت زكري (2008) عن عدد من النماذج المتعلقة بتفسير ما وراء الذاكرة كالآتي:

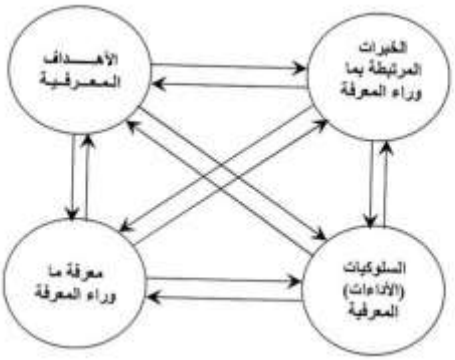
أولا: نموذج فلافيل وويلمان Flavell & Wellman:

اعتمد نموذج فلافيل وويلمان Flavell & Wellman على تقسيم ما وراء الذاكرة الى قسمين رئيسين هما:

- الحساسية المعرفية: وتشير الى معرفة الفرد متى يكون النشاط المرتبط بالذاكرة ضروريا والوعي بأن مهمة معينة في موقف تتطلب استخدام استراتيجيات الذاكرة . وان كل مهمة من مهام التذكر تتطلب استراتيجية تذكر معينة تكون أفضل من غيرها في الحفظ والتذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المتغيرات: وتتمثل في كل من خصائص الفرد الذي يتصل بمعرفته واعتقاده وخبراته ومعلوماته المرتبطة بالذاكرة. وخصائص المهمة التي تتعلق بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة ان الانواع المختلفة من المهام المتصلة بالذاكرة تتطلب انماطا مختلفة من المعالجة. وخصائص الاستراتيجية: التي تتضمن معرفة استراتيجية الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة. ووعي المعلم بالكيفية التي يتم من خلالها تشفير وتخزين المعلومات بطريقة ذات كفاءة.



الشكل رقم (3) نموذج فلافيل لما وراء المعرفة

عن (زكري، 2008)

ثانيا: نموذج براون Brown :

اهتم هذا النموذج بمكون مراقبة الذاكرة الذي يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكات والأداءات المعرفية على اعتبار أن مراقبة الذات تلعب دورا مهما في هذه الافعال التنفيذية. وتتميز هذه الاداة بأنها واعية بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها، وتقوم بتحليل المشكلات الجديدة واختيار الاستراتيجيات المناسبة واختيار الحلول. كما تراقب نجاح او فشل الأداء المستمر.

ثالثا: نموذج باريس وأوكا Paris & Oka :

عرض باريس وأوكا Paris & Oka تصنيفا لما وراء المعرفة لهما أهمية كبيرة فيما وراء المعرفة هما:

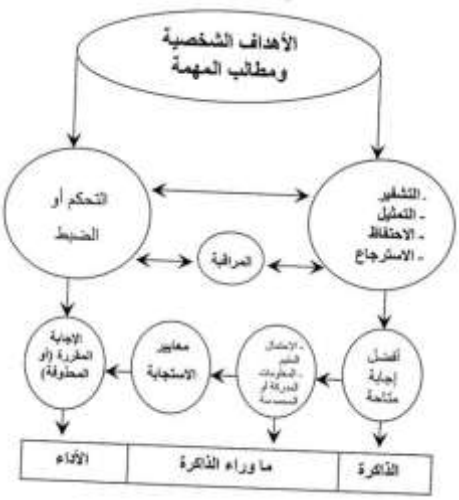
- الوعي بالمعرفة: ويتضمن: معلومات الفرد عن ذاته وتحكمه فيها، والمعرفة بخصائص المهمة وخصائص الاستراتيجية، وكذلك المعرفة بزمان ومكان وسبب استخدام استراتيجيات معينة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مراقبة الذات: وتتضمن استمرار تقييم العمليات المعرفية والتخطيط لاستخدامها، وتنظيم العمليات المعرفية للوصول الى الأداء المقبول.

رابعا: نموذج جولد سميث وآخرين Gold Smith, et al :

عرض كل من جولد سميث وآخرين Gold Smith, et al نموذجهما بهدف توضيح دور ما وراء الذاكرة في تحسين أداء عمليات الذاكرة. وحددا مكونين رئيسين لما وراء الذاكرة هما: المراقبة والضبط او التحكيم بالنظر لاهميتهما الكبيرة في أداء عمليات الذاكرة المتمثلة في كل من التشفير والتمثيل والاحتفاظ والاسترجاع. مشيرين الى ان الفرق بين ذوي الأداء التذكري الجيد والأداء التذكري الرديء يرجع الى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة. وان استخدام تدريبات ما وراء الذاكرة يعالج أوجه القصور او النقائص في عمليات الذاكرة المختلفة.



الشكل رقم (4)

نموذج جولد سميث وآخرين Gold Smith, et al لما وراء الذاكرة

الاساليب المعرفية:

مع تطور الدراسات النفسية ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، وقد أدى هذا الى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد وهو الأساليب المعرفية (Cognitive Style) والتي لها اهميتها في حياة الافراد، اذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، وقد بينت الدراسات العديدة في هذا المجال وجود علاقة قوية بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهي تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه. كما يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان، وتعبر عن تفضيل الإنسان لاستقبال المعلومات وإصدارها. وتعد الأساليب المعرفية جزءا من مجال واسع، هو أساليب التعلم، المتمثلة في تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات. (عبدالهادي، 2010).

وتعرف الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الافراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الاخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات لكن أيضا في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

أما الأنماط المعرفية فتعني الأساليب المعرفية للفرد للمعالجة الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها، وهي ذات بعد وجداني وتعكس الفروق الفردية لدى الأفراد، في تنوع أنماط السلوك المعرفي والاجتماعي تجاه المثيرات والمواقف المختلفة، وتعرف الأنماط المعرفية بأنها قدرات عقلية أو ضوابط معرفية، تعبر عن جوانب مزاجية في الشخصية والتي تعكس عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، أو هي الاسلوب الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم قدراته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية.

وعرفها وتكن وآخرون (Witkin, et al.; 1977) على أنها سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية وتعبر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها. وبين الباحثون عددا من نماذج الأساليب المعرفية من ابرزها:

- الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي.
- الاندفاع مقابل التأمل.
- المخاطرة مقابل الحرص.
- البؤرة مقابل الفحص
- التسوية مقابل الابراز.
- الضبط الضيق مقابل الضبط المرن.
- التمايز التصوري.
- الانطلاق مقابل التقييد.
- أساليب تكوين المدركات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية.
- التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي.
- تمييز الشكل الحسي
- الالية القوية مقابل الالية الضعيفة.
- أسلوب تشكيل المجال.
- السيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية.
- أسلوب التقسيم.
- التركيب التكاملي.

مكونات الاسلوب المعرفي:

أشار العتوم (2004) الى أن الأسلوب المعرفي يشتمل على ثلاثة مكونات رئيسة هي:

- المكون الانفعالي: وهي المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة.
- المكون السلوكي: وتتعلق بالسلوكات التي تصاحب الاسلوب المعرفي أو تنتج عنه.
- المكون المعرفي: تتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي.

وقد عرف ميسك الأسلوب المعرفي بأنها ألوان الأداء المعرفي المفضلة، لدى الفرد لتنظيم مايدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة. ويعرفها جيلفورد بأنها وظائف موجهة للسلوك الانساني تتمثل في عدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية. بالاضافة الى اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية (Woolfolk, 2004).

ويمكن وصف الانماط المعرفية بشكل عام بأنها الطريقة التي تكسب وتعالج فيها المعلومات، ذلك ان الأنماط المعرفية لا تشير الى محتوى المعلومة فقط وانما تشير إلى كيفية إستقبال الدماغ للمعلومات ومعالجتها، وبالتالي ، فإنه يمكن وصف الأنماط المعرفية بعدة طرق تحكم الجانب الأيمن مقابل تحكم الجانب الأيسر،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو بطريقة تسلسلية أو متوازية أو النطاق المعتمد / المستقل عن المجال. والأسلوب المعرفي عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات تعمل على تنظيم الادراك والعمليات المعرفية الأخرى لتحدد أسلوبا خاصا ومميزا للفرد يتمثل في معالجة هذه المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات واتخاذ القرارات وغيرها. (العتوم، 2004).

وتؤكد الدراسات بأن الاساليب المعرفية تلعب دورا هاما في دراسة الشخصية وتميزها وتفردها، فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية. ويعتبر وتكن أن الأسلوب المعرفي يمثل عاملا أو بعدا من أبعاد الشخصية. حيث ينطوي على المجالات المعرفية والوجدانية التي تشكل مجالات هامة في الشخصية، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الأساليب المعرفية والذكاء والتعلم، وتعتبر أحد موجهات عملية التعلم بالنظر لكونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة.

وتشير الدراسات (العتوم، 2004) كذلك الى المجالات التطبيقية التي يمكن الإفادة منها في دراسة الاساليب المعرفية، بعدما تبين أن للاساليب المعرفية قدرة عالية على التنبؤ بسلوك الأفراد ولها فوائد تطبيقية في عدة مجالات منها:

- التعليم: فتباين الأساليب المعرفية تعطي للطلبة تفضيلات إدراكية مختلفة، مما يعطي المعلم القدرة على إدارة الصف وتقديم المادة العلمية بطريقة تتواءم مع الأساليب المعرفية لدى الطلبة.
- الشخصية: وتشير الى التعرف على سمات وخصائص الأفراد وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة .
- الاختيار المهني والأكاديمي: وهي تساعد الأساليب المعرفية على تحديد واختيار المهن التي تتناسب مع الأساليب المعرفية لدى الافراد.
- الإرشاد النفسي: وهي تساعد المرشد النفسي على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف النفسي السليم وفق أساليبهم المعرفية.

ويرجع الإهتمام بالأسلوب المعرفي الى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية كنتيجة لبرنامج بحوث بدأت في كلية "بروكلين" بواسطة آشووتكين وسجلت نتائجها في كتاب "وتكن وآخرين" و " الشخصية من خلال الادراك" والذي نشر عام 1954 ، وقد بدأت البحوث حينما اكتشف الباحثون أن هناك فروقا كبيرة ومتكررة في قدرة المفحوصين من طلبة الجامعة على تعديل وضعهم بحيث يكون في وضع رأسي حينما يوضعون في موقف تكون فيه المؤشرات مضللة، وقد أجرى وتكن سلسلة منظمة من البحوث للكشف عن العلاقة بين الشخصية والإدراك، واستخدم اختبارات لتصنيف الاشخاص على أنهم مستقلون أو معتمدون على المجال:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اختبار تعديل الجسم(Body Adjustment Test): يهدف هذا الاختبار الى معرفة كيفية أدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ حيث يطلب من المفحوص أن يجلس على مقعد في حجرة مائلة ويطلب منه أن يعدل مقعده ليتخذ الوضع العمودي الصحيح.
- اختبار المؤشر والإطار(Rod and Frame Test): حيث يجلس المفحوص في هذا الاختبار في مواجهة عصا أومؤشر مضئ في حجرة مظلمة، ويطلب منه أن يعدل القضيب ليتخذ الوضع العمودي الصحيح بينما يميل الإطار والقضيب في اتجاهات متعاكسة، واتضح في هذا الاختبار أن الافراد المعتمدين على المجال يضعون المؤشر في اتجاه مائل مع ميل الاطار معتمدين على اتجاه زوايا الاطار لتحديد المؤشر بينما يميل المستقلون عن المجال الادراكي الى تحريك المؤشر ليكون في وضع رأسي أو قريب منه دون مراعاة درجة الميل للاطار معتمدين بذلك على إحساسهم الداخلي.
- اختبار الأشكال المتضمنة (Figure Embedded Test- FET): وهو من أكثر الاختبارات شيوعا و استخداما وهو أحد ثلاثة اختبارات تتكون منها الاشكال المتضمنة وهذه الاختبارات هي:

1- اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين
2- اختبار الأشكال المتضمنة للاطفال.
3- اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)(GEFT).

الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي Field Dependent vs Field Independent:

وهو من أكثر وأهم الاساليب المعرفية استخداما في مجال علم النفس ومجالات العلوم الإنسانية الاخرى، ومن الشائع أن تظهر فروقا جوهرية بين المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه، ويوصف الشخص المستقل عن المجال بشكل نموذجي بأنه فرد واثق مطمئن آمن، مستقل أكثر نضجا من الناحية النفسية، نشط في التعامل مع البيئة، يميل الى استخدام المنطق والتسويغ العقلي، وأكثر وعيا بخبراته الداخلية.

أما الشخص المعتمد على المجال، فانه أقل شعورا بالأمن، وغير ناضج نفسيا، سلبي، وأقل اتساقا مع مشاعره الداخلية، وقد تبين أن الذكور هم أكثر استقلالا عن المجال بالنسبة الى الاناث، وتتسم أساليب التنشئة التي يتخذها آباء الاطفال ذوي الاستقلال عن المجال بأنهم أقل تقييدا وأقل تسلطية من آباء الاطفال المعتمدين على المجال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير وتكن الى أن هذا الاسلوب يميز بين الافراد القادرين على التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الادراكي، وتمييز الصورة عن الخلفية حيث يسمى هؤلاء الأفراد مستقلين عن المجال الادراكي، بينما الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة بالموقف. فهم الافراد المعتمدون على المجال، ويتميز أصحاب الاسلوب المعتمد بعدم قدرتهم على تكوين معايير خاصة من أجل استخدامها مع العالم الخارجي، لذلك فهم يواجهون صعوبات عديدة عند التعامل مع المواقف والمثيرات المعقدة. ولا يستطيعون أن يفصلوا أنفسهم عن المواقف الخارجية لتوجيه سلوكهم بطريقة فعالة في التعامل مع الموقف، وهو في حاجة دائما الى تأييد الآخرين والاهتمام بالمشاعر والعواطف خلال التفاعل مع الاخرين، أما عن خصائص الشخص المستقل فلديه القدرة على تحليل الموقف، ولا يحتاج الى اطار مرجعي لمواجهة مواقف أو مشكلة.

أما عن علاقة الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي وارتباطه بالعمر فقد ذكر بياجيه أن الطفل في مراحل حياته الاولى يميل الى الاعتماد وفي مراحله اللاحقة يبدأ بالاستقلال من سن الثامنة وحتى الخامسة عشرة، ثم يعود الى الاعتماد في مراحل حياته الأخيرة ، وان الطفل في مرحلة ما قبل العمليات يميل الى عدم القدرة على تمييز ذاته وذوات الاخرين، ويعجز عن تصور أن الكل يحتوي الجزء مهما بدا الجزء كبيرا وواضحا، ويعجز عن ربط العلاقات والتصنيف، ومع التقدم في العمر فإن الفرد يميل الى الاستقلال وتتزايد لديه الاستقلاليه حتى عمر 17 ثم يميل الى الثبات النسبي في عمر 24.

وعند التطرق الى الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالجنس، فقد بينت الدراسات أنه لا توجد اختلافات بين الجنسين في مرحلة الطفولة، أما في الدراسات التي طبقت على عينات من الراشدين فقد أظهرت بأن الذكور يحرزون درجات أعلى في الاستقلال عن المجال بينما تكون الاناث معتمدات على المجال، وقد فسر عدد من الباحثين هذا الاختلاف بسبب التنشئة الاجتماعية والعوامل الثقافية بينما عللها آخرون الى العوامل البيولوجية ، ومن الواضح بأن الثقافة العربية تميل الى جعل الذكور أكثر استقلالا عن المجال من الاناث، وأن أثر الجنس على التفكير المعرفي والمستقل يكون ضئيلا وأظهرت دراسات عديدة عدم وجود دلالة لمتغير الجنس في أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال.

هذا، وقد لخص العتوم (2004) نتائج سلسلة من الدراسات حول تطبيقات الأسلوب المعتمد والمستقل وعلاقتهما بعدد من المتغيرات وهي كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتميز المستقلون عن المجال الإدراكي من الجنسين عن المعتمدين على المجال الادراكي بالحصول على درجات أعلى في الميول الموسيقية ، والميكانيكية، والحسابية، والفنية.
- يتميز المعتمدون على المجال الإدراكي من الجنسين عن المستقلين عن المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميل نحو الخدمات الاجتماعية والمجالات ذات الطابع الإنساني الإجتماعي.
- لا توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين عن المجال الادراكي من الجنسين في مجالات الميول الأدبية والكتابية.
- إن سمة الإعتماد على المجال أكثر ثباتا عند الإناث من الذكور ويعزى ذلك الى عوامل التنشئة الاجتماعية، في المجتمعات العربية.
- توجد فروق في مجال الميول الميكانيكية والحسابية والعلمية لصالح الذكور لدى أصحاب الأسلوب المستقل فقط، ولا توجد فروق بين الجنسين في مجال الميول الفنية والموسيقية في كلا الاسلوبين.
- إن لدى الأشخاص ذوي الاستقلال عن المجال الادراكي مستوى مرتفعا من الطموح أكثر بعدا عن الاخرين وأقل تقبلا لذواتهم والاخرين مقارنة بالاشخاص المعتمدين على المجال.
- إن طلاب وطالبات التخصصات الرياضية والعلمية هم أكثر استقلالا عن المجال الادراكي من طلاب وطالبات التخصصات الإنسانية.
- إن فئة الشباب في المجتمع العربي تميل الى الاستقلال عن المجال الادراكي مقارنة بالاطفال والشيوخ الذين يميلون الى الاعتماد على المجال الإدراكي ومن المتوقع أن يستمر ثبات الأسلوب المعرفي مع التقدم في العمر.
- الكشف عن وجود علاقة إيجابية بين درجات الاستقلال عن المجال الإدراكي ودرجات الميول المهنية للأفراد العاملين في مهن ذات الطابع العلمي كالرياضيات والهندسة والطيران كما ان هناك علاقة ايجابية بين درجات الاعتماد على المجال الإدراكي ودرجات الميول المهنية للأفراد العاملين في مهن اجتماعية وإنسانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني الدراسات ذات الصلة

يتناول هذا القسم الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة والدراسات المتعلقة بالتفكير المعرفي المعتمد/المستقل وقد عملت الباحثة على ترتيب الدراسات ترتيبا زمنيا تصاعديا.

أولا: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة:

في دراسة أجراها بوندزوجولز(Ponds&Jolles , 1996) على عينة تكونت من 1899 ألمانيا، تراوحت أعمارهم بين 24-86 تحت عنوان المقياس الدنماركي الموجز لما وراء الذاكرة: البنية وأثر العمر والجنس والتعليم، وقد تم تطبيق اختبار ما وراء الذاكرة لديكسونوهلتسشوهيرتزوج بعد ترجمته الى اللغة الدنماركية وتم التأكد من الخصائص السكومترية للاختبار بعد ترجمته وتطبيقه. وقد أشارت النتائج الى أن فئة كبار السن قد سجلوا كفاءة أقل في الذاكرة مقارنة بفئة صغار السن، وأن لديهم دافعية عالية لتحصيل مهمات ذاكرة يومية، وأن الذكور حصلوا على علامات أقل في كفاءة الذاكرة، وفي استراتيجيات الذاكرة الداخلية والخارجية من الاناث، كما أن الاناث كن أكثر قلقا على الذاكرة من الذكور، أما بالنسبة للمستوى التعليمي فقد تبين أن المستوى التعليمي المنخفض ارتبط بالدرجات العالية على مجالات: القلق، والتحصيل، والمهمة، والاستراتيجية، والتغير في الذاكرة.

وفي دراسة ويلز (Wells,2001) تحت عنوان دور الفعالية الذاتية للذاكرة في أداء الذاكرة ودقة تقدير الاداء لكبار ألسن، وقد أجريت الدراسة في كندا على عينة تتراوح أعمارهم من 65-95 سنة. وتم قياس الفعالية الذاتية لما وراء الذاكرة والمعرفة بالذاكرة، واستخدام الاستراتيجية ، وأداء الذاكرة، ودقة أداء الذاكرة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ألاداء العالي للذاكرة. ومستوى فعالية ذاتية عال للذاكرة، وقد أظهرت الدراسة وجود تفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة ومكونات ما وراء الذاكرة، وبينت وجود علاقة تفاعلية بين الفعالية الذاتية لما وراء الذكرة والاثر الموجب للذاكرة.

أما في دراسة مكدوجل وكانج (Mcdougall&Kang,2003) من جامعة تكساس في الولايات المتحدة الامريكية تحت عنوان الفعالية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة للذكور الأكبر سنا. وقامت هذه الدراسة على تحليل البيانات الثانوية ل 157 من الذكور للدراسة حول التنبؤ بأداء الذاكرة لكبار السن، وكان متوسط عمر الذكور حوالي 76 سنة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومتوسط التعليم لديهم الشهادة الثانوية وطبق مقياس لاختبار القدرات العقلية يقيس 26 بعدا منها الاكتئاب وأداء الذاكرة، وما وراء الذاكرة، والفعالية الذاتية للذاكرة، وأثناء الدراسة تم تقسيم العينة الى مجموعتين ، وقد أشارت النتائج الى أن المجموعة ذات الفعالية الذاتية الأعلى كانت أصغر سنا ودرجاته حول سعة الذاكرة. والتغير أكبر وتمثل هذه الدراسة دليلا على أن الفعالية الذاتية للذاكرة للذكور الاكبر سنا تؤثر على ادراكهم لأدائهم المعرفي المرتبط بالذاكرة.

وفي الاردن فقد أجرى المشاعلة (2004) دراسة تناولت تفكير ما وراء الذاكرة حيث هدفت الى تصميم برنامج تعليمي محوسب لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية وبيان تأثيره في عمليات ما وراء الذاكرة، وقد تكونت العينة من مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. مؤلفة من 135طالبا من الذكور، تم توزيعهم عشوائيا الى 67 من المجموعة الضابطة و68 للمجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين في الأبعاد الثلاثة لما وراء الذاكرة وهي المعرفة الواقعية والفعالية الذاتية والتأثر المرتبط بالذاكرة، لصالح المجموعة التجريبية ولم تكن هناك فروق ذات دلاله على بعد مراقبة الذاكرة، وتبين وجود فروق ذات دلاله في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها بركات(2005) في جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم التعليمية، هدفت الى معرفة أثر التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي باستخدام طريقتي مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة لدى الطلاب الجامعيين واستخدمت لهذا الغرض 189 طالبا وطالبة مقسمين الى مجموعتين: إحداهما تجريبية وقوامها 89 طالبا وطالبة والأخرى ضابطة مكونة من 102 طالبا وطالبة ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة أحصائيا وموجبة، لاستخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة، بطريقة قادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب الذين استخدموا قادحات الذاكرة، كما أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا وموجبة، لاستراتيجية تنشيط الذاكرة باستخدام مساعدات التذكر، لمصلحة الطلاب الذين استخدموا طريقة الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب، بينما لم تظهر النتائج وجود أثر جوهري للتفاعل بين مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها لوكل وشنايدر(Lockl&Schnieder,2007) من جامعة فيرسبرج في ألمانيا تحت عنوان المعرفة حول العقل: روابط بين نظرية العقل وما وراء الذاكرة لاحقا حيث تم دمج عدة جوانب من معرفة الأطفال حول ظاهرة العقل والتحقق في العلاقات بين تطور اللغة ونظرية العقل وما وراء الذاكرة لاحقا ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم اختبار 183 طفلا ألمانيا تراوحت أعمارهم بين 3و4و5 وتم تطبيق مهارات نظريه العقل وبطارية تطور اللغة، بالاضافة الى مجموعة من الأسئلة لقياس ما وراء الذكرة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين تطور اللغة ونظرية العقل، وقد تبين أن مهارات نظرية العقل وتطور اللغة لدى الأطفال يعتبران مؤشرات ومتنبئات قوية لتطور ما وراء الذاكرة لاحقا.

وأجرى أبو غزال (2007) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتبين من النتائج التي أجريت على 426 طالبا وطالبة 185 ذكور و241 إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة، حيث تم تطبيق مقياس ترويرو وريتش لقياس ما وراء الذاكرة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الاكاديمي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة وأبعادها الفرعية، من جهة و دافعية الإنجاز من جهة اخرى، واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس.

وأجرت زكري (2008) دراستها حول ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لعينة من الطالبات المتفوقات والعاديات وفقا لمتغيرات التخصص، والسنة الدراسية في كلية التربية بجازان في المملكة العربية السعودية واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس ما وراء الذاكرة، قائمة استراتيجيات التذكر، ومقياس وجهة الضبط ، وقد بينت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الطالبات المتفوقات والعاديات في استخدام ما وراء الذاكرة لصالح الطالبات المتفوقات، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الطالبات المتفوقات والعاديات وفقا لمتغير التخصص لصالح طالبات التخصص الادبي ووعدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات وفقا لمتغير وجهة الضبط، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فقد بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في استخدام ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر لصالح المستوى الدراسي الرابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجرى الجراح (2009) دراسة حول ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (463) طالبا وطالبة،(176) من الذكور، و(287) من الاناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس ماوراءالذاكرة من اعداد ديكسون وهيرتزوج وهلتسج. وقد كشفت النتائج بان مكونات التحصيل والتحكم والمهمة جاءت بمستوى مرتفع بينما كانت مكونات الاستراتيجية والتحصيل والتحكم قد اختلفت باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة لصالح الطلبة من ذوي التحصيل الأعلى باستمرار، وبينت الدراسة كذلك بأن الاناث يتفوقن على الذكور في مكونات القلق والاستراتيجية والتحكم.

وفي دراسة لحجازي(2010) بعنوان " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية تعليمية مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث طبقت على عينة من (51) طالبة . وتم تقسيمهمن الى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم (25) طالبة، و المجموعة الضابطة وتضم (26) طالبة. وتم اختيار المدرسة بطريقة عشوائية، كما تم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة كأداة تم تطويرها من قبل الباحثة لقياس ما راء الذاكرة بأبعاده وعملياته الفرعية الثلاث، وتم تطبيق المواقف التعليمية/ التعلمية التي تحتوي على ثماني استراتيجيات لما وراء الذاكرة من قبل خبراء ومدربين على المجموعة التجريبية من خلال مادة اللغة العربية. بينما استمرت المجموعة الضابطة بالمنهج التقليدي، وقد بينت النتائج وجود أثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة في المواقف التعليمية/ التعلمية المختلفة، في عمليات ما وراء الذاكرة الرئيسة بأبعادها الرئيسة الثلاثه (الوعي بالمعرفة، وعملية الضبط والتنظيم، وعملية مراقبة التعلم) وفروعها لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى بشارة والعطيات (2010) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الجامعيين، وان كان يختلف باختلاف المجموعة او المعدل التراكمي، أو التفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، موزعين على ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

- (30) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة
- و(30) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى الذين تعرضوا إلى مقدار قليل من المعلومات
- و(30) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية الذين تعرضوا إلى مقدار كبير من المعلومات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتم تطبيق المقياس القبلي والبعدي لما وراء الذاكرة الذي طوره أبو غزال (2007)، وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لمقدار المعلومات على أداء الأفراد يعزى الى المجموعة التجريبية الثانية لمقياس ما وراء الذاكرة الكلي وأبعاده الفرعية الثلاثة، بينما لايوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) يعزى الى المعدل التراكمي أو التفاعل بينهما.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالتفكير المعرفي المعتمد/المستقل :

في دراسة طولية لوتكن وآخرون (Witkin, et al.; 1977) امتدت إلى عشر سنوات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وأجريت على (1548) طالبا وتم تطبيق اختبار الاشكال المتضمنة عند دخولهم الى الكلية ومتابعتهم الى ما بعد ذلك حيث تم إجراء الدراسة في مؤسسات علمية ذات الأربعة مستويات. لتقرير ما اذا كان النمط المعرفي المعتمد / المستقل عن المجال مرتبطا بتخصص الطالب الاولي (علمي، أدبي...الخ) ، وتخصص الطالب النهائي، والانجاز في تخصصات متعددة. وقد أظهرت الدراسة بأن اختيار الطلبة للتخصص الاكاديمي كان متأثرا بالنمط المعرفي لديهم، وبأن الطلبة الذين اختاروا تخصصا أوليا يتطلب نمطا معرفيا مغايرا لنمطهم الخاص، وكانوا يغيرون في الغالب تخصصهم الى تخصص يتوافق مع نمطهم المعرفي، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين تكون تخصصاتهم متوافقة مع أنماطهم المعرفية غالبا ما تكون درجاتهم أعلى، وقد تبين أن الطلبة المستقلين عن المجال يفضلون التخصصات غير الشخصية أو العلمية التي تتطلب مهارات معرفية كإعادة البناء، بينما تبين أن الطلبة المعتمدين على المجال يميلون الى التعامل مع التخصصات الإنسانية التي تتوافق مع خصائصهم المعرفية.

وأجرى نود (Noad,1979) دراسة تحت عنوان " أداء الطالب والمعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (40) من طلبة المرحلة الإبتدائية والمعلمين المسجلين في السنة الدراسية الثانية في كلية تاونزفيل للتربية والتعليم في كوينزلاند، وقد تم قياس أداء الطلبة والمعلمين خلال المهمات الاكاديمية، وتم تطبيق مقياس هيل لقياس طرائق التفكير Cognitive Style Mapping (CSM) من اجل قياس الاساليب المعرفية، ومقياس طريقة التفكير Manner of reasoning scale وقد أظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مقياس طريقة التفكير ذي الخمسة أبعاد والذي يقيس خصائص الأفراد المعتمدين على المجال وأداء المعلم والطالب على المهات الأكاديمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة قام بها جوديث هال (Judith & Hall,2000) في ولاية فيرجينيا كان الهدف منها قائما على أساس الدراسات المهتمة بالتعليم المستند على الكمبيوتر، حيث أثبتت أن هناك كفاءة وزيادة على الطلاب المعتمدين على المجال الإدراكي، في التعليم المستند الى الكمبيوتر وبيئات الوسائل الفائقة، وقد صمم الباحثان في دراستهما برنامج كمبيوتر قائما على الوسائل الفائقة من خلال تصميم صور متقاطعة لمجموعة من الخرائط بشكل متفاعل، فيما يشبه الكلمات المتقاطعة، وعلى الطالب انجاز المهمة. وتم تقسيم الطلاب الى معتمدين/ ومستقلين ادراكيا. وقد أوضحت نتائج الدراسة بأن الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي أعلى في الأداء على المهمات البصرية والتي تتطلب إعادة تنظيم وترتيب العناصر المعقدة في البرنامج المصمم، وبينت استمرار أداء المستقلين على المجال على الرغم من تقديم مساعدات تنظيمية للمعتمدين على المجال.

وأجرى الخوالدة (2006) دراسة في الأردن هدفت الى تقصي فاعلية برمجية تعليمية محوسبة وفق منحى النظم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي النمط المعرفي المستقل/ المعتمد على المجال ، وقد تكونت عينة الدراسة من (84) طالبا من طلبة الصف الرابع الأساسي، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقسمت العينة الى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير العلمي على افراد عينة الدراسة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرمجية التعليمية المحوسبة وفق منحى النظم، ولم تظهر الدراسة أثرا للتفاعل بين طريقة التدريس ونمط التفكير المعرفي في اكتساب طلاب الصف الرابع الأساسي لكل من المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي.

وفي دراسة أجراها الحجايا (2006) في الأردن حول أثر الاستقلال الإدراكي والمستوى الصفي في المسايرة الاجتماعية وفق متغير الجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (5486) طالبا وطالبة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، تم توزيعه على (207) شعب دراسية، وتم اختيار 12 شعبة صفية موزعة بالتساوي بين الجنسين بواقع شعبتين لكل مستوى صفي موزعة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الأشكال المتجمعة لقياس الاستقلال الإدراكي. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى الى إختلاف كل من النوع الاجتماعي لصالح الاناث، والاسلوب المعرفي لصالح المعتمد ادراكيا، والصف لصالح الصف الثامن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة اجراها كل من التن وكاكان(Altun & Cakan, 2006) في أنقرا في تركيا حول التحصيل الاكاديمي للطالب الجامعي وفقا لنمط المستقل/ المعتمد على المجال واتجاهاتهم نحو الحاسوب. وتم تطبيق اختبار الرسوم المتضمنة على (130) طالبا وطالبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين النمط المعرفي المعتمد/المستقل عن المجال الإدراكي والتحصيل الأكاديمي، كما اشارت النتائج الى أن اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب ليس لها علاقة بالنمط المعتمد على المجال. فاتجاهات الطالبة نحو الحاسوب مستقلة عن الأسلوب المعرفي.

وفي دراسة أجراها ماجسودي (Maghsudi,2012) والتي هدفت الى تقصي أثر التفكير المعرفي المعتمد/ المستقل عن المجال على أداء الكتابة باللغة الانجليزية، وتم تطبيقها على (84) طالبا وطالبة في السنة الثانية بجامعة خورسفهان في الهند، ممن تقدموا لمساق التعبير الكتابي للغة الإنجليزية من تخصص الترجمة للغة الانجليزية، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحديد مستوى كفاءة اللغة الانجليزية (التوفل) ، واختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figures Test وبالبداية تم تطبيق اختبار التوفل على عينة الطلبة الذين سجلوا درجات أعلى من الوسيط بمقدار انحراف معياري واحد اختيروا ضمن المجموعة المتقدمة، بينما الطلبة الذين سجلوا درجات أقل من الوسيط بمقدار إنحراف معياري واحد كانوا في مجموعة المبتدئين، والطلبة الذين كانت درجاتهم حول الوسيط أعلى أو أقل بقليل اعتبروا من ضمن المجموعة الوسيطة، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول، تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة للطلبة الذين سجلوا (11) درجة فأكثر على المقياس وتم تصنيفهم على أنهم مستقلون عن المجال، أما الذين حازوا على ما دون ال (11) فقد تم تصنيفهم بأنهم معتمدون على المجال، وقد أظهرت النتائج أنه من بين 84 طالبا تبين أن (50) منهم من ذوي المجال الاستقلالي و(39) من معتمدي المجال، كما بينت الدراسة وجود أثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الطلبة المعتمدين/ المستقلين عن المجال في درجات اختبار التحصيل للغة الانجليزية، حيث تبين أن الطلبة المستقلين سجلوا درجات أعلى من المعتمدين على المجال، كما تبين عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في التفاعل بين الأساليب المعرفية للطلبة وفقا لمتغير الجنس.

وفي دراسة تم إجراؤها من قبل صالح (2010) هدفت الى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند الى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين. المجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالبا وطالبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجموعة الضابطة وتكونت من (30) طالبا وطالبة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس السلوك القيادي، ومقياس الذكاء الشخصي على عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن أهم ما توصلت اليه نتائج الدراسة، عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) للبرنامج التدريبي المستند الى منحى الاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي. فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي، كما بينت الدراسة وجود أثردال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) للبرنامج التدريبي المستند الى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي في السلوك القيادي، وبينت الدراسة كذلك عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) يعزى الى متغير الجنس في السلوك القيادي، بينما أظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) يعزى الى متغير الجنس في الذكاء الشخصي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا: فيما يتعلق بالدراسات السابقة لما وراء الذاكرة

فيما يخص الدراسات حول ما وراء الذاكرة فقد أفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة حيث لاحظت تركيز الدراسات السابقة على عينة كبار السن والأطفال الصغار، والسبب وراء هذا التركيز فضول الباحثين لمعرفة نمو الذاكرة وتطورها ومتى تتكون عمليات ما وراء الذاكرة ووعي الاطفال بها مثل دراسة المشاعلة (2004) ودراسة لوكل وشنايدر(Lockle & Schnieder, 2007) ودراسة حجازي (2010)، بينما توجه البعض الاخر الى التركيز على شريحة كبار السن بهدف معرفة أسباب تدني مستوى الذاكرة والوعي بها وعملية المعالجة للمعلومات مع كبار السن وتدهورها عند بعضهم في حالات كثيرة مثل دراسة بوندزوجولز (Ponds & Jolles , 1996) ودراسة ويلز (Wells, 2001)، باستثناء دراسة بشارة والعطيات (2010) ودراسة (أبوغزال، 2007) ودراسة الجراح (2009) ،ودراسة بركات(2005) التي طبقت على طلبة الجامعة.

وقد جاءت هذه الدراسة للبحث في ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة ، وسبب اختيار الباحثة لهذه الشريحة هو أن المرحلة العمرية لطلبة الجامعة تعتبر مرحلة حساسة وحاسمة، فمن خلال معرفة مستوى ما وراء الذاكرة لدى الطالب الجامعي يتكون لدى الباحثة تصور عن نوعية التعليم الذي تلقاه وطبيعة المناهج الدراسية. وفيما اذا كان هناك تركيز على التفكير لما وراء الذاكرة لدى الطالب،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكيفية تطوره ونموه عبر المراحل العمرية المختلفة وصولا الى المرحلة الجامعية، ومن خلال معرفة مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة فانه يمكن التنبؤ بتطور عمليات ما وراء الذاكرة وكيفية الإفادة منها في المرحلة الوظيفية ومرحلة الرشد وكيفية تطويرها والمشكلات اللاحقة التي من الممكن مواجهتها وكيفية معالجتها. كما أن معظم الدراسات العربية التي تناولت موضوع ما وراء الذاكرة هي دراسات حديثة مقارنة بالدراسات الأجنبية مما يدل على اهتمام الباحثين العرب بإجراء دراسات حول تفكير ما وراء الذاكرة في المنطقة العربية. مع ملاحظة أن تلك الدراسات قد تم تطبيقها على البيئة الأردنية ولا توجد دراسة حول ما وراء الذاكرة طبقت على البيئة الكويتية – بحسب علم الباحثة - . وأوضحت الدراسات كذلك بأن الطلبة من ذوي الضبط الداخلي أو العزو الداخلي أو الدافعية للانجاز، هم أكثر امتلاكا لمهارات ما وراء الذاكرة كما أوضحتها دراسة أبوغزال (2007) ودراسة زكري (2008)، وأثبتت الدراسات كذلك فاعلية تطوير برامج مهارات ما وراء الذاكرة وفاعلية تطوير استراتيجيات التذكر كدراسة المشاعلة (2004) ودراسة بركات (2005) ودراسة زكري (2008)،

كما أفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على المقاييس التي استخدمت فيها مما ساعد في تطوير المقياس الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

ثانيا: فيما يتعلق بالدراسات السابقة بالتفكير المعرفي المعتمد/ المستقل:

فقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة والتأكيد على أهميتها حيث يعتبر التفكير المعرفي المعتمد/ المستقل هدفا أساسيا لكل من يتعامل مع الطلبة من معلمين وأساتذة في الجامعات وتعتبر الأساليب المعرفية وسيلة فعالة لفهم الطلبة وكيفية استقبالهم للمعلومات ومعالجتها والتعامل معها لتحقيق نواتج تعليمية مفيدة، كما أفادت الباحثة من التحقق من دلالات صدق مقياس الاشكال المتضمنة وثباته حيث لوحظ استخدامه من أجل قياس مستويات التفكير المعرفي المعتمد/ المستقل، كما لوحظ وجود اختلاف في نتائج الدراسات التي طبقت الاختبار في بيان العلاقة بين التفكير المعرفي المعتمد/المستقل والتحصيل الأكاديمي، وقد ركزت الدراسات السابقة على التفكير المعرفي المستقل/ المعتمد من حيث فاعلية البرامج التي تم تصميمها من أجل رفع مستوى هذه المهارات، واستعانت الباحثة من خلال نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة بالاضافة الى الأدب التربوي حول التفكير المعرفي المعتمد/المستقل، خاصة وان نتائج تلك الدراسات قد أظهرت تباينا في النتائج المتعلقة بمتغير الجنس أو التخصص الأكاديمي. وأن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث إنها دراسة تناولت تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/ المستقل مجتمعة. ومعرفة تأثيرها وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يهتم هذا الفصل بتوضيح أهم الخطوات والاساليب العلمية التي استخدمتها الباحثة في اجراء البحث ابتداء باختيار المنهج المتبع في البحث، واختيار عينة البحث، والأساليب العلمية التي استخدمتها الباحثة في جمع المعلومات والبينات والمقاييس التي استخدمت في البحث، وصولا الى الأساليب الإحصائية الملائمة التي استخدمت لتحليل البينات المتجمعة من البحث.

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاء مته في دراسة متغيرات البحث وهي، تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/ المستقل، كما ان هذا المنهج يتناسب مع أهداف البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة.

أفراد عينة الدراسة

جرى اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت مستوى البكالوريوس الملتحقين في العام الدراسي 2013/2012 بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد افراد العينة (204) طلاب وطالبات وتم استبعاد (6) طلاب من عينة الدراسة لعدم الالتزام بالحل وذكر المعلومات المطلوبة ، فأصبح حجم العينة النهائي للدراسة (198) والجدول (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والتخصص.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	الذكور	18	% 9.1
	الاناث	180	% 90.9
	المجموع	198	% 100.0
المستوى الدراسي	السنة الاولى	14	% 7.1
	السنة الثانية	43	% 21.7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	السنة الثالثة	56	% 28.3
	السنة الرابعة	85	% 42.9
	المجموع	198	% 100.0
التخصص	القسم العلمي	88	% 44.4
	القسم ألأدبي	110	% 55.6
	المجموع	198	% 100.0

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

أولا: مقياس ما وراء الذاكرة Meta memory Questionnaire

بعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال الدراسة الحالية وعدد من الدراسات والمقاييس ذات الصلة قامت الباحثة بتطوير مقياس لما وراء الذاكرة. وبعد الاطلاع على العديد من المقاييس لما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة التي وردت في الدراسات السابقة.

وقد تمت الإفادة من طريقة صياغتها وأسلوبها وأفكارها ووضوح فقراتها ومناسبتها للفئة العمرية المقصودة بالدراسة وطبيعتها، حيث أتيح للباحثة الاطلاع على مقياس (اتجاه الطلبة نحو التعلم بالحاسوب وأثرها في عمليات ما وراء الذاكرة) المصمم من قبل المشاعلة (2004)، ومقياس (عمليات ما وراء الذاكرة لطلبة الصف السابع في دولة الامارات) التي أعدت من قبل حجازي (2010)، وتم الاطلاع على مقياس الوعي لما وراء المعرفة Metacognitive Questionnaire Scale المكون من 60 فقرة وقام بتطويره إلى اللغة العربية الحموز المشار اليه في دراسة الخوالدة (2003) الذي استخدمه في دراسته.

كما تم الاطلاع على مقياس شراوودينسنSchraw and Dennison المكون من 52 فقرة والذي طوره إلى اللغة العربية كل من الجراح والعبيدات (2011) على عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وكذلك مقياس فاكيتيPhakiti المكون من 30 فقرة حول عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة والذي طوره إلى اللغة العربية كل من غباري وأبو شعيرة (2008) ، وتم الاطلاع كذلك على مقياس ترويرو وريتش Troyer & Rich والذي طوره الى اللغة العربية أبوغزال (2007) والمكون من (57)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقرة مقسمة الى ثلاثة أبعاد رئيسة وتم استخدامه في دراسته حول العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، ومقياس هيرتزوجوديكسونHertzug & Dixon الذي قام بتعريبه سيد (2000) واستخدمته زكري (2008) في دراستها حول ما وراء الذاكرة واستراتيجية الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية التربية بجازان. والذي تكون من 108 فقرات مقسمة الى سبعة أبعاد رئيسة، بالاضافة الى العديد من المقاييس ذات العلاقة بموضوع البحث.

وصف المقياس:

تكون المقياس بصورته الأولية من (90) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة لكل مجال منها ثلاثة أبعاد فرعية على النحو الآتي:

أ – المجال الأول: عملية الوعي بالمعرفة:

يشير هذا المجال الى عملية وعي الشخص باستراتيجيات التفكير لديه ومعرفته بما وراء الذاكرة التصريحية، وهي مهمة لعمليات المعالجة التي تحدث في الذاكرة قصيرة المدى، ويتكون مجال عملية الوعي بالمعرفة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- مهمة المعرفة: وتعني أن الفرد يتعلم من خلال الخبرة بأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من المعالجة، ومعرفة الفرد بمعالجة الذاكرة الأساسية والوعي بكفاءة الذاكرة للذات، وتمثله الفقرات: (84،71،70،59،58،55،54،32،19،7)
- استراتيجية المعرفة: وهي الخطة التي يستخدمها الفرد كي يتمكن من الوصول الى الهدف واستخدام الاستثارة أو التوجيه الذاتي والاختبار والتقييم، وتمثله الفقرات: (83، 80 ،51،49، 43،28، 26، 23، 21، 14) .
- معالجة المعرفة: وتشير الى الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات، وتمثله الفقرات (72 ،67 ،65 ،53 ،45 ،22 ،11 ،10 ،5 ،4) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب – المجال الثاني: عملية الضبط والتنظيم:

يشير مجال عملية الضبط والتنظيم الى عملية ضبط وتنظيم المعرفة وأداء الذاكرة ككل، وترتبط بما وراء الذاكرة الاجرائية وهي مهمة لعملية معالجة المعلومات ويتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- اختيار المعلومات: ويشير الى كيفية انتقاء المعلومات وتمييزها وتصنيفها وفهمها وطرق والاستراتيجيات التي تساعد على حفظها، وتمثله الفقرات: (69 ، 68، 46، 35، 29، 18، 17، 16، 15، 1).
- اختيار الاستراتيجيات: وتستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر عندما تستدعي الحاجة الى ذلك، وتمثله الفقرات(74،81، 63، 61، 60، 47، 13، 12، 9، 3).
- تنظيم المعرفة: ويشير الى القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم، وتشير اليه الفقرات (56،57،62، 52، 44، 30، 25،27، 24، 6).

ج – المجال الثالث: عملية مراقبة التعلم:

وهي عملية مراقبة التعلم وأداء الذاكرة فهي عملية التقييم الذاتي لدقة أداء الذاكرة، وإصدار الأحكام حول دقة عملية التعلم والتذكر. ويتكون المجال من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- التغيير: ويشير الى ادراك الفرد للثبات او التغيير الذي يطرأ على ذاكرة الفرد خلال السنوات العشر الماضية من حياته، وتمثله الفقرات: (89 ،87، 82، 79، 78، 77، 75، 33، 31، 20) .
- القلق: ويقيس مستوى قلق الفرد عند أداء مهام مرتبطة بذاكرته، وتمثله الفقرات: (90 ،86 ،85، 76، 42، 41، 40، 37، 34، 8).
- الإنجاز: إدراك الفرد لدافعيته لكي يؤدي مهام التذكر بصورة جيدة، وتمثله الفقرات: (64،66،73،88، 50 ، 48 ، 39 ، 38، 36، 2).

صدق مقياس ما وراء الذاكرة:

من أجل التحقق من صدق أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، وصلاحية فقراتها لقياس السمات التي وضعت من أجلها، فقد تم عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الاختصاص بعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية وجامعة الكويت (ملحق 5)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطلب منهم التحقق من مدى ملاءمة المقياس لموضوع الدراسة الحالية، وسلامة اللغة، ومناسبته لعينة الدراسة، وكذلك ملاءمة الفقرات لمجالات المقياس وأبعاده الفرعية. وإبداء أية ملاحظات أو تعديلات أو إضافات يقترحونها. وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين وأجرت التعديلات التي اقترحها المحكمون. ويمثل الملحق (3) مقياس ما وراء الذاكرة بمجالاته وأبعاده الفرعية قبل التعديل وبعده. وقد حقق المقياس ككل نسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين لقياس ما وضعت لقياسه، وقد كانت نسبة الاتفاق (89%) ، وبالتالي حقق صدق محتوى من خلال مؤشرات المحكمين.

كما استخرجت الباحثة معاملات الارتباط المصحح بين كل من الدرجة الكلية للمقياس ومجالاته الثلاثة وكذلك بين الدرجة الكلية للمجال وابعاده الفرعية وبين الدرجة الكلية للبعد وفقراته. والجدول التالية توضح ذلك

الجدول (2): معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل مجال من مجالات مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	عملية الوعي بالمعرفة	عملية ضبط المعرفة	عملية مراقبة التعلم	المقياس ككل
عملية الوعي بالمعرفة	1	.753**	.358**	.856**
عملية ضبط المعرفة	.753**	1	.314**	.841**
عملية مراقبة التعلم	.358**	.314**	1	.720**
المقياس ككل	.856**	.841**	.720**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يبين الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل من مجالاته في عملية الوعي بالمعرفة وعملية ضبط المعرفة وعملية مراقبة التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويبين الجدول (3) العلاقة الارتباطية بين كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد

الجدول (3): معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل بعد من ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد

عملية الوعي بالمعرفة		عملية ضبط المعرفة		عملية مراقبة التعلم	
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
مهمة المعرفة	.642**	اختيار المعلومات	.708**	التغيير	.522**
استراتيجية المعرفة	.717**	استراتيجية المعلومات	.708**	القلق	.496**
معالجة المعرفة	.695**	تنظيم المعرفة	.655**	الانجاز	.693**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

كما يوضح الجدول (3) ان معاملات الارتباط المصححة لكل بعد من ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.496 – 0.717) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

كما يبين الجدول (4) العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات ابعاد المقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد

الجدول (4): معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من الفقرات لمقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
مهمة المعرفة	7	.165*	19	.222**	32	.395**	54	.477**	55	.555**
	58	.562**	59	.436**	70	.484**	71	.281**	84	.458**
استراتيجيات المعرفة	14	.403**	21	.344**	23	.491**	26	.449**	28	.575**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	43	.527**	49	.614**	51	.418**	80	.434**	83	.420**
معالجة	4	.333**	5	.537**	10	.513**	11	.477**	22	.365**
المعرفة	45	.577**	53	.432**	65	.492**	67	.502**	72	.496**
اختيار	1	.329**	15	.456**	16	.524**	17	.480**	18	.388**
المعلومات	29	.447**	35	.180*	46	.414**	68	.414**	69	.449**
استراتيجيات	3	.428**	9	.469**	12	.492**	13	566**	47	271**
المعلومات	60	.467**	61	. 428**	63	.450**	74	457**	81	.431**
تنظيم	6	.437**	24	.511**	25	.506**	27	.562**	30	.565**
المعرفة	44	.561**	52	.511**	56	.498**	57	.593**	62	.503**
التغيير	20	.310**	31	.260**	33	.457**	75	.251**	77	.411**
	78	.578**	79	.569**	82	.205**	78	.459**	89	.334**
القلق	8	.453**	34	.625**	37	.632**	40	.615**	41	.694**
	42	.529**	76	.595**	85	.498**	86	.602**	90	.701**
الانجاز	2	.372**	36	.500**	38	.549**	39	.425**	48	.504**
	50	. .489**	64	. 489**	66	399**	73	.560**	88	.394**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يلاحظ من الجدول (4) ان معاملات الارتباط المصححة لكل فقرة من فقرات مقياس ما وراء الذاكرة مع الدرجة الكلية لكل بعد قد تراوحت بين (0.165 – 0.694) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) مما يشير الى صلاحية المقياس ومناسبته للتطبيق في هذه الدراسة.

ثبات مقياس ما وراء الذاكرة

استخدمت الباحثة كلا من معادلة كرونباخ- ألفا والتجزئة النصفية للتأكد من دقة الثبات فيما يخص الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وذلك باستخدام حزمة البرنامج الاحصائي (SPSS). والجدول (5) يوضح ذلك.

وظهر أن معامل الثبات كرونباخ- ألفا لاداة القياس ككل 0.882، وتعتبر هذه النسبة مناسبة لثبات أداة القياس لقياس ما وضعت لقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5) معاملات ثبات كرونباخ الفا والتجزئة النصفية لكل من مجالات وابعاد مقياس ما وراء الذاكرة والمقياس ككل

المجال	البعد	معامل كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
عملية الوعي بالمعرفة	مهمة المعرفة	0.721	0.645
	استراتيجيات المعرفة	0.890	0.846
	معالجة المعرفة	0.815	0.791
عملية ضبط المعرفة	اختيار المعلومات	0.721	0.766
	استراتيجيات المعلومات	0.848	0.770
	تنظيم المعرفة	0.907	0.842
عملية مراقبة التعلم	التغيير	0.678	0.613
	القلق	0.799	0.773
	الانجاز	0.676	0.668
المقياس ككل		0.882	0.790

تصحيح المقياس

طُلب من المفحوصين الإجابة عن كلّ فقرة من فقرات المقياس باختيار أحدالبدائل الثلاثة ، الاتية: غالبا ، أحيانا، نادرا وحسبت الدرجة بأعطاء الاوزان التالية: (3) للبديل الأول،(2) للبديل الثاني،(1) للبديل الثالث ، وذلك في حال الفقرات الإيجابية وعكست هذه الأوزان في حال الفقرات السلبية. وبناء على ذلك فإن الحد الاعلى لتقديرات المفحوصين على مقياس ما وراء الذاكرة هو (90× 3 = 270) درجة. والحد الأدنى هو (90× 1 = 90) درجة. وان الحد الأعلى للمقياس بدلالة الفقرة هو (3) درجات وان الحد الادنى للمقياس بدلالة الفقرة هو (1)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: مقياس الاشكال المتضمنة الجمعي Group Embedded Figures Test (GEFT)

يعد هذا الاختبار الاكثر انتشارا، ويعود الفضل في إعداده، الى كل من أولتمان وراسكن ووتكن وكارب (Oltman,Rashkin,Witkin&Karp) وتمت إعادة بناء هذا الاختبار عام 1977 على يد الشرقاوي (2003)، ليلائم الطلاب والمراهقين والكبار في البيئة المصرية، وتم تقنينه للبيئة الأردنية من قبل عليان وحسن المشار اليه في (الخوالدة، 2006) في مركز القياس في الجامعة الأردنية، ويعد هذا الاختبار من اختبارات السرعة التي يتم اجراؤها في زمن محدد، ويقيس درجة إدراك المجال لمجموعة من الأفراد في آن واحد.

يتكون مقياس الاشكال المتضمنة الجمعي من ثلاثة أجزاء منفصلة هي (ملحق 4):

القسم الاول:

يتكون هذا القسم من سبع فقرات لتدريب المفحوص على طريقة الاداء في الاختبار، والزمن المحدد للإجابة عن هذه الفقرات السبع هو دقيقتان. هذا ولا يقيم أداء المفحوص على هذا القسم بالعلامات.

القسم الثاني والثالث:

هما قسمان متكافئان: يتكون كل منهما من تسع فقرات، والوقت المحدد للأداء على كل منهما خمس دقائق، ومجموع علامات الأداء عليهما هي العلامة الكلية للمفحوص على الاختبار. وكل فقرة في الاقسام الثلاثة عبارة عن شكل هندسي معقد يتضمن في داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المفحوص أن يحدد الشكل البسيط بقلم الرصاص، وقد روعي في تنظيم الاختبار عدم تمكن المفحوص من رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. اذ وضعت الاشكال البسيطة المطلوب اكتشافها وتعيين حدودها في الصفحة الاخيرة من الاختبار، واحتوى الاختبار تعليمات بسيطة مع أمثلة توضح طريقة الاجابة.

زمن الاختبار :

يعد اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي من اختبارات السرعة. وبذلك يجب الالتزام بدقة بالزمن المخصص لأجراء كل قسم منه ، حيث يستغرق إجراء الإختبار كله مع شرح طريقة الاجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة (30 دقيقة) ، أما زمن الجابة عن اقسام الاختبار فكانت على النحو الاتي

- **القسم الأول: ويخصص له دقيقتان**
- **القسم الثاني: ويخصص له خمس دقائق**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- القسم الثالث: ويخصص له خمس دقائق.

الأدوات المطلوبة للإختبار:

أقلام رصاص، ممحاة، ساعة وقف.

تعليمات إجراء الإختبار:

1- توزع كتيبات الاختبار والاقلام ويطلب من المفحوصين تعبئة البيانات في الصفحة الاولى وفي أماكنها.
2- يقول الفاحص"الان تبدأ بقراءة قسم التعليمات الموجود بالاختبار الى أن ينتهي من المسألتين المحلولتين، وبعدها من فضلك لا تقلب الصفحة و انتظر حتى تعطي تعليمات بذلك.
3- عند انتهاء جميع الأفراد من الاطلاع على جميع التعليمات والأمثلة المحلولة، يقول الفاحص"قبل أن اعطيكم إشارة البدء أرجو منكم تذكر العبارة التالية من الضروري تعليم كل الخطوط ومسح غير الصحيحة.
4- تتاح فرصة للتساؤلات، كما يحاط المفحوصون علما بانهم اذا احتاجوا قلما جديدا فليطلبوا ذلك.
5- يعطي الفاحص إشارة البدء اشارة البدء بقراء القسم الاول والاداء عليه وتحديد وقت مقداره دقيقتان للأداء على القسم الاول المكون من سبعة أشكال، وقف عند وصولك إلى نهاية القسم، وأثناء ذلك يتجول المراقبون حول المفحوصين لمتابعتهم ومساعدتهم، حيث أن هذا القسم للتدريب فقط.
6- بعد دقيقتين يوقف العمل على هذا القسم سواء أنهى المفحوص أم لم ينه الأداء.
7- يعطي الفاحص الإشارة الى الانتقال الى القسم الثاني قائلا القسم الثاني مكون من تسع مسائل والوقت المحدد لها هو خمس دقائق فاعمل بالسرعة الممكنة وبالشكل الدقيق فقد تكمل الامثلة التسعة أو لاتكمل.
8- بعد مضي الخمس دقائق يوقف العمل سواء أنهى المفحوص أو لم ينه الأداء.
9- تكرر الاجراءات في القسم الثالث مع إعطاء خمس دقائق للحل ومن ثم يشكر الطلاب.
10- تدريج حسب علامات الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح الاختبار:

تعد إجابة المفحوص عن كل فقرة صحيحة اذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب . أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده فلا يعد صحيحاً ، كما لا تعد الاجابة صحيحة اذا وضعت حدود شكل آخر غير مطلوب .وللحصول على درجة المفحوص في الاختبار تعطى درجة واحدة عن كل فقرة كانت اجابتها صحيحة. وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث ، اما القسم الاول فلا تعطى له اية درجة من الدرجات فهو مخصص للتدريب . على انه يجب فحص اجابات المفحوص على فقرات هذا القسم للتأكد من ان المفحوص قد عرف التعليمات وطريقة الاجابة. وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (18) درجة يحصل عليها المفحوص اذا اجاب اجابات صحيحة عن جميع فقرات القسمين الثاني والثالث ، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كان ذلك دليلاً على زيادة ميله الى الاستقلال عن المجال الإدراكي والعكس صحيح.

صدق المقياس وثباته

بالنسبة لدلالات صدق المقياس بصورته الأجنبية فقد تم استخراجه عن طريق حساب معامل الارتباط بين المقياس وصورته الأصلية (اختبار الاشكال المتضمنة للراشدين الفردي) وقد بلغ (0.82) للذكور و(0.63) للإناث ويتميز الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات فقد تم استخراج معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط للجزأين الثاني والثالث حيث بلغ ثباته بصورته الأجنبية (0.82) مصححا بمعادلة سبيرمان-براون على عينة من (80) من الذكور و (97) من الإناث.

وقام حسن وعليان المشار اليه في (الخوالدة، 2006) باستخراج الصدق التلازمي، من خلال ايجاد معامل ارتباط على(235) طالبا وطالبة منهم (117) و(118) طالبة من المرحلتين الثانوية والجامعية على الشكل المعرب، وبين علاماتهم على اختبار محك(يقيس درجة المجال أيضا)، وهو جهاز المؤشر والإطار القابل للحمل، وقد بلغ معامل الارتباط للصدق التلازمي(-0.50) وتعني الإشارة السالبة لمعامل الارتباط تعاكس معنى كبر العلامة على المقياسين لدرجة الإدراك، فكبرها على (GEFT) تعني كبر الاستقلالية في درجة الادراك، و اعتبر هذا الصدق للأداة كافيا وجوهريا، وحدد ثبات الاداة بحساب معامل الارتباط النصفي بين علامات الاختبار القسمين الثاني والثالث لأفراد عينة الصدق فكان (0.76) وبتصحيح معامل الثبات النصفي هذا بمعادلة سبيرمان- براون، بلغت قيمته المصححة (0.86).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذه الدراسة فقد تم تطبيق المقياس مرتين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) طالبا وطالبة تمثلت فيهم خصائص العينة الرئيسة بفارق زمني أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات (0.81) وهذه القيمة تعد عالية وكافية لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

اجراءات التطبيق:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات والاجراءات الاتية في تنفيذ الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي في مجال الدراسة الحالية والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة
- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية والتحقق من الخصائص السيكومترية لهما.
- استخراج كتاب تسهيل المهمة من ادارة الجامعة موجها الى جامعة الكويت ليتسنى للباحثة تطبيق الدراسة بسهولة ويسر.
- تحديد مجتمع الدراسة الكلي استنادا الى سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة الكويت،
- اختيار عينة الدراسة بالاعتماد على الطريقة العشوائية الطبقية.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة في القاعات المخصصة لدراسة الطلبة للمساقات، وتم توضيح وشرح الإرشادات والتعليمات الأزمة والضرورية للإجابة عن أداتي القياس.
- تطبيق أداتي القياس على افراد عينة الدراسة.
- جمع البيانات الإحصائية الخاصة باستخراج النتائج باستخدام حزمة البرنامج الاحصائي (SPSS)
- استخراج النتائج وكتابة التوصيات

المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام حزمة البرنامج الاحصائي (SPSS) من أجل الإجابة عن اسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم حساب تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تبعا لمتغيرات كل من الجنس (الذكور والاناث) والمستوى الدراسي (السنة الدراسية الاولى، السنة الدراسية الثانية، السنة الدراسية الثالثة، السنة الدراسية الرابعة) والتخصص (العلمي، الادبي).
- للإجابة عن السؤال الثالث: فقد تم تحويل الدرجات الخام لاختبار الأشكال المتضمنة الجمعي الى الدرجات المعيارية وتم توزيع الدرجات الى فئتين متساويتين: الفئة الاولى وتمثل الدرجات المعيارية الأدنى وتمثل تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة في التفكير المعرفي المعتمد. واشتملت الفئة الثانية الدرجات المعيارية الأعلى. بحيث تمثل تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة في التفكير المعرفي المستقل. وتم بعد ذلك حساب تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق لتقديرات افراد عينة الدراسة على اختبار الاشكال المتضمنة في التفكير المعتمد/ المستقل تبعا لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص
- للإجابة عن السؤال الرابع: فقد تم حساب تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات افراد عينة الدراسة على اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي تبعا لمتغيرات كل من الجنس (الذكور والاناث) والمستوى الدراسي (السنة الدراسية الاولى، السنة الدراسية الثانية، السنة الدراسية الثالثة، السنة الدراسية الرابعة) والتخصص (العلمي، الادبي).
- للاجابة عن السؤال الخامس: فقد تم حساب العلاقة الارتباطية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل؟
- للاجابة عن السؤال السادس: فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) للكشف عما اذا كانت قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (α = 0.05). كما تم حساب معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالاتها باستخدم معامل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) في أسلوب إدخال المتغير المستقل على المتغير التابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة وتشتمل على:

- **ألجنس: وله فئتان هما:**
  - **ألذكور**
  - **الإناث.**
- **ألمستوى الدراسي: وله أربعة مستويات هي:**
  - **السنة الدراسية الأولى**
  - **السنة الدراسية الثانية**
  - **السنة الدراسية الثالثة**
  - **السنة الدراسية الرابعة**
- **التخصص: وله مستويان هما:**
  - **القسم العلمي**
  - **القسم الأدبي**

ثانيا: المتغيرات التابعة:

تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت؟
- هل يختلف مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وتخصصه الدراسي(علمي، أدبي) عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؟
- ما مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة جامعة الكويت؟
- هل يختلف مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس،والمستوى الدراسي،والتخصص عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؟
- هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل؟
- هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعياريه لمقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة

وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث. فقد تم استخدام المعادلة التالية لتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى علامة- أدنى علامة = 3-1 = 0.67

عدد الفئات 3

وبناء على ذلك فان مستوى الفقرة او البعد يكون على النحو الآتي:

- 1+0.67= 1.67 ، وبذلك تكون المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية.
- 1.67+ 0.67 = 2.34، وبذلك تكون المتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة.
- 2.34 + 0.67 = 3، وبذلك تكون المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية

والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الحد الاعلى	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة(*)	الانحراف المعياري	المستوى
1	عملية الوعي بالمعرفة	30	48.9192	1.6306	.22386	متدنية
2	عملية الضبط والتنظيم	30	47.6667	1.5889	.23513	متدنية
3	عملية مراقبة التعلم	30	54.8737	1.8291	.26206	متوسطة
	المقياس ككل	90	151.4596	1.6829	.19264	متوسطة

يوضح الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة قد تراوحت ما بين (1.5889 - 1.8291) بانحراف معياري قدره (.23513 و .26206) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين (1-1.67) بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين (1.68- 2.34) بدرجة متوسطة. أما المتوسطات التي تزيد عن (2.34) بدرجة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس تفكير ما وراء الذاكرة كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على المقياس ككل (1.6829) بانحراف معياري قدره (19264.) بينما كانت المتوسطات الحسابية لكل من مجال عملية الوعي بالمعرفة وعملية الضبط والتنظيم متدنية. حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكلا المجالين (1.6306 و1.5889) بانحراف معياري قدره (22386. و23513.). وكان المتوسط الحسابي لمجال عملية مراقبة التعلم متوسطا حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.8291) بانحراف معياري قدره (26206.)

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وأبعادها الفرعية وعلى الأداة ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وأبعادها الفرعية وعلى الأداة ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	المجال		عدد الفقرات	الحد الاعلى	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة(*)	الانحراف المعياري	المستوى
1	عملية الوعي بالمعرفة	مهمة المعرفة	10	16.8131	1.6813	.25729	متوسطة
		استراتيجية المعرفة	10	16.6768	1.6677	.29901	متدنية
		معالجة المعرفة	10	15.4293	1.5429	.28091	متدنية
		الكلي	30	48.9192	1.6306	.22386	متدنية
2	عملية الضبط والتنظيم	اختيار المعلومات	10	15.6717	1.5672	.24984	متدنية
		استراتيجية المعلومات	10	16.5505	1.6551	.29229	متدنية
		تنظيم المعرفة	10	15.4444	1.5444	.31949	متدنية
		الكلي	30	47.6667	1.5889	.23513	متدنية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3	عملية مراقبة التعلم	التغيير	10	19.6414	1.9641	.27828	متوسطة
		القلق	10	18.5909	1.8591	.41799	متوسطة
		الانجاز	10	16.6414	1.6641	.30806	متدنية
		الكلي	30	54.8737	1.8291	.26206	متوسطة
		المقياس ككل	90	151.4596	1.6829	.19264	متوسطة

يوضح الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة قد تراوحت ما بين (1.5429 - 1.9641) بانحراف معياري قدره (28091.و 27828.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. فان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت قد تراوحت ما بين المتدنية لكل من ابعاد معالجة المعلومات، وتنظيم المعرفة، واختيار المعلومات، واستراتيجات المعلومات، والانجاز، واستراتيجية المعرفة. حيث بلغت المتوسطات الحسابية لتلك الابعاد على التوالي (1.5429 ، 1.5444، 1.5672، 1.6551، 1.6641، 1.6677) بانحرافات معيارها قدرها (28091. ، 31949. ، 24984. ، 29229. ، 30806. ، 29901.) والمتوسطة لكل من ابعاد مهمة المعرفة، والقلق، والتغيير(1.6813 ، 1.8591 ، 1.9641) بانحرافات معيارية قدرها (25729. ، 41799. ، 27828.) على التوالي

واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد مهمة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (8) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد مهمة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اتمتع بقدرات ذاكرية على الحفظ والاسترجاع	2.0505	.61905	متوسطة	1
2	اجد صعوبة في تذكر اسماء معينة	1.9798	.71218	متوسطة	2
3	اخجل من التفكير بصوت مرتفع امام الزملاء	1.5859	1.5859	متدنية	9
4	استطيع تمييز الحقائق من الاراء فيما اقرأ او اسمع	1.6364	.69741	متدنية	4
5	افضل التعلم المبني على حاسة البصر اكثر من حاسة السمع	1.5859	.64533	متدنية	5
6	اقدم ادلة مقنعة حول ارائي في موضوع ما	1.5101	.66638	متدنية	3
7	اميز ان كان ما تعلمته اليوم سيكون مفيدا لي في المستقبل أم لا	1.5505	.60871	متدنية	7
8	ان تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة	1.5101	.60236	متدنية	8
9	لدي ذاكرة اعتمد عليها في حل مشكلاتي	1.9697	.66002	متوسطة	6
10	يسهل علي تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة	1.4343	.57285	متدنية	10
	البعد الكلي	16.8131	2.57288	متوسطة	
		*1.6813	.25729		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد مهمة المعرفة لمقياس ما وراء الذاكرة قد تراوحت ما بين (1.4343 - 2.0505) بانحراف معياري قدره (.57285 - .61905) على التوالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس تفكير ما وراء الذاكرة كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على البعد (1.6813) بانحراف معياري قدره (.25729) وأن اعلى متوسط حسابي في البعد كان للفقرة التي تنص على" اتمتع بقدرات ذاكرية على الحفظ والاسترجاع" حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.0505) بانحراف معياري قدره (.61905). وان ادنى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على: " يسهل علي تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة" حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.4343) بانحراف معياري قدره (.57285)

كما استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (9) يوضح ذلك

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	احب ان اتعلم عن طريق الحاسوب والعابه الالكترونية	1.9192	.79563	متوسطة	4
2	أحدد نوع المعلومات المهمة لاتخاذ القرار	1.5455	.59221	متدنية	1
3	أدرك اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات	1.4293	.58972	متدنية	9
4	ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية	1.9949	.79655	متوسطة	8
5	اركز على معنى المعلومات الجديدة	1.6515	.62501	متدنية	5
6	استخدم الخرائط المفاهيمية المنظمة للمعلومات اثناء الدراسة	1.4293	.58105	متدنية	7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي	1.6465	.61806	متدنية	10
8	اضع امثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى	1.7121	.61533	متوسطة	2
9	لدى قدرة تحكم جيدة في اتخاذ القرار	1.7424	.56937	متوسطة	6
10	يساعدني التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح في عملية التذكر	1.6061	.64230	متدنية	3
	البعد ككل	16.6768	2.99010	متدنية	
		*1.6677	.29901		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يوضح الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجيات المعرفة قد تراوحت ما بين (1.4293 - 1.9949) بانحراف معياري قدره (58972. - 79655.) على التوالي. وبالرجوع الى وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجيات المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. وكان اعلى متوسط للفقرة التي تنص على : " ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية" حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.9949) بانحراف معياري قدره (79655.). بينما كان ادنى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " أدرك اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات" حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.4293) بانحراف معياري قدره (58105.)

واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد معالجة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (10) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد معالجة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع	1.0909	.30531	متدنية	9
2	اركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة	1.6667	.56998	متدنية	2
3	اصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة	1.6414	.68908	متدنية	3
4	اضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل ان اجيب	1.6010	.67395	متدنية	7
5	اغير استراتيجياتي حتى استطيع فهم الموضوع بشكل جيد	1.3283	.55032	متدنية	6
6	اقيم بشكل جيد مدى فهمي للاشياء	1.6263	.65432	متدنية	4
7	امتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها	1.6364	.65228	متدنية	8
8	انظم العمل الى مهام محددة ليسهل التعامل معها	1.5657	.59884	متدنية	10
9	انظم المعلومات بشكل جيد	1.7374	.56255	متوسطة	5
10	اوجه اسئلة لنفسي عن الطرق الاكثر مناسبة لانهاء المهمة التي اقوم بتنفيذها	1.5354	.58428	متدنية	1
	البعد ككل	15.4293	2.80908	متدنية	
		*1.5429	.28091		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين (1.0909 - 1.7374) بانحراف معياري قدره (30531. و 56255.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " انظم المعلومات بشكل جيد " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.0909) بانحراف معياري قدره (30531.) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرة التي تنص : " اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.0909) بانحراف معياري قدره (30531.).

واستخرجت الباحثة كذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد معالجة المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (11) يوضح ذلك

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد اختيار المعلومات وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اتعامل مع المعلومات التي تساعدني على التنبؤ لحلول المشكلات التي تواجهني	1.4444	.55595	متدنية	7
2	احب ان اصل الى الافكار الرئيسة بنفسي	1.5505	.59180	متدنية	5
3	اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس	1.3434	.59030	متدنية	4
4	اختار كلماتي قبل الاجابة عن السؤال	1.5556	.64866	متدنية	2
5	اختار من المعلومات ما هو معقد لأفكر فيه بصوت مرتفع	1.8030	.72419	متوسطة	8
6	استطيع اختيار المعلومات المهمة التي تفيدني في دراستي	1.3939	.55770	متدنية	1
7	اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين	2.1869	.73383	متوسطة	9
8	اطرح تساؤلات على الاخرين حول الامور التي لا اعرفها	1.5455	.62556	متدنية	10
9	اميز المعلومات السهلة من الصعبة	1.4343	.59030	متدنية	6
10	أميز المعلومات المهمة من غير المهمة	1.4141	.57899	متدنية	3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	البعد ككل	15.6717	2.49839	متدنية	
		*1.5672	.24984		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد اختيار المعلومات قد تراوحت ما بين (1.3434 - 2.1869) بانحراف معياري قدره (59030. و73383.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد اختيار المعلومات قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين " حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.1869) بانحراف معياري قدره (73383.) بينما بلغ أدنى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.3434) بانحراف معياري قدره (59030.)

واستخرجت الباحثة ايضا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعلومات وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (12) يوضح ذلك

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد استراتيجية المعلومات وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اترك الاشياء التي أخذها معي عند الخروج من المنزل في مكان واضح	1.6970	.69741	متوسطة	6
2	احاول التركيز على شيء ما اريد تذكره	1.3939	.59299	متدنية	9

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3	احاول تذكر اسماء الافراد الذين اقابلهم او تربطني بهم مواقف معينة	1.4899	.60236	متدنية	7
4	احاول تنظيم احداث اليوم الذي مر بي كي اتذكر شيئا ما	1.7475	.73827	متوسطة	4
5	اطلب من الاخرين مساعدتي في تذكر شيء ما	1.7020	.64288	متوسطة	5
6	اقوم بالتسميع الذهني للاشياء او المعلومات التي احاول تذكرها	1.4545	.57481	متدنية	8
7	اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر	1.3485	.52816	متدنية	10
8	اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم	2.1414	.79350	متوسطة	1
9	تحتوي مفكرتي على الملاحظات التي احتاج اليها في التذكر	1.8182	.72467	متوسطة	2
10	لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر	1.7576	.63870	متوسطة	3
	البعد ككل	16.5505	2.92286	متدنية	
		1.6551	.29229		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجية المعلومات قد تراوحت ما بين (1.3485 - 2.1414) بانحراف معياري قدره (.52816 و .79350) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه، فإن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم " حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.1414) بانحراف معياري قدره (.79350) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرة التي تنص : " اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.3485) بانحراف معياري قدره (.52816).

واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد تنظيم المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (13) يوضح ذلك

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد تنظيم المعرفة وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اتحقق من مدى انجازي للاهداف عندما انهي المهمة	1.7071	.59187	متوسطة	2
2	اتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا	1.5253	.64270	متدنية	6
3	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه	1.5758	.63870	متدنية	4
4	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة	1.6111	.63348	متدنية	3
5	استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج الى ذلك	1.3990	.57653	متدنية	10
6	اضع اهدافا محددة قبل البدء بالمهمة	1.5303	.62648	متدنية	5
7	اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك	1.7273	.65016	متوسطة	1
8	افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الافضل	1.4848	.58516	متدنية	7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	افكر بما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة ما	1.4848	.58516	متدنية	8
10	اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	1.3990	.55864	متدنية	9
	البعد ككل	15.4444	3.19493	متدنية	
		* 1.5444	.31949		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد تنظيم المعرفة قد تراوحت ما بين (1.3990 - 1.7273) بانحراف معياري قدره (.57653 و .65016) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص على: " اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.7273) بانحراف معياري قدره (.65016) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرتين اللتين تنصان على: " استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج الى ذلك" و " اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة " حيث بلغ متوسطهما الحسابي (1.3990) بانحراف معياري قدره (.57653 و .55864) على التوالي.

واستخرجت الباحثة كذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد التغيير وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (14) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد التغيير وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اخطىء في اختيار الوضع الصحيح للاشياء عما كانت عليه من قبل	2.0505	.58533	متوسطة	3
2	استطيع تذكر الاشياء بصورة جيدة	1.9091	.66211	متوسطة	8
3	اشعر انني اقل كفاءة في تذكر الاشياء حاليا عما كنت عليه من قبل	2.0051	.76402	متوسطة	5
4	تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في السنوات العشر الاخيرة	1.9798	.76709	متوسطة	6
5	سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر	2.0960	2.0960	متوسطة	2
6	ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة	2.1818	.79801	متوسطة	1
7	كلما تقدم بي العمر كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة	2.0202 .	.78669	متوسطة	4
8	يتحسن تذكري للاحداث الهامة كلما تقدمت بالعمر	1.8788	.67999	متوسطة	9
9	يضعف تذكري للاشياء مع التقدم بالعمر	1.9242	.73306	متوسطة	7
10	يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم	1.5960	.60319	متدنية	10
	البعد ككل	19.6414	2.7827	متوسطة	
		* 1.9641	.27828		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (14) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد التغيير قد تراوحت ما بين (1.5960 - 2.1818) بانحراف معياري قدره (.60319 - .79801) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة " حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.1818) بانحراف معياري قدره (.79801) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرة التي تنص : " يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.5960) بانحراف معياري قدره (.60319)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد القلق وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (15) يوضح ذلك

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد القلق وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اجد صعوبة في تذكر الاشياء عندما اكون منفعلا	1.7576	.63870	متوسطة	9
2	اشعر بالارتباك عندما اواجه مشكلة تتطلب مني ان استخدم ذاكرتي	1.8939	.66368	متوسطة	3
3	اشعر بالضيق اذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه ان اتذكر شيئا ما	1.8687	.69292	متوسطة	4
4	اشعر بالضيق عندما لا اتمكن من تذكر شيء ما	1.7727	.74307	متوسطة	8
5	اشعر بالقلق عندما اجد ان ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الاخرين	1.8434	.80021	متوسطة	5
6	اشعر بالقلق عندما اضطر للقيام بعمل شيء ما لم اقم به منذ وقت طويل	1.8333	.67403	متوسطة	6
7	تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما	2.1465	.76984	متوسطة	1
8	يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا	1.6515	.60855	متدنية	10

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	يصيبني الارتباك عندما اكون في موقف يتعين علي فيه ان اتذكر اشياء جديدة	1.8182	.66628	متوسطة	7
10	ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما	2.0051	.72306	متوسطة	2
		18.5909	4.17988		
	البعد ككل	1.8591 *	.41799	متوسطة	

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين (1.6515 - 2.1465) بانحراف معياري قدره (60855. و 76984.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما " حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.1465) بانحراف معياري قدره (76984.) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرة التي تنص : " يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.6515) بانحراف معياري قدره (60855.)

واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد الانجاز وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت. والجدول (16) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات بعد الانجاز وعلى البعد ككل والمتعلقة بمستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اتذكر الاشياء التي تعلمتها من قبل	1.5455	.55687		8
2	اتضايق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما	1.6869	.72162		4
3	اتضايق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر	2.0657	.79384		1
4	اتضايق عندما انسى موعدا ما	1.5606	.70809		7
5	اعتقد ان الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر	1.4343	.62375		9
6	اعمل بجد واهتمام من اجل تحسين ذاكرتي	1.5960	.65173		6
7	اقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى اصدقائي	1.9899	.79968		2
8	امتلك ذاكرة جيدة	1.7879	.67249		3
9	تتوافر لدي دافعية عالية لتذكر الاشياء التي اتعلمها حديثا	1.6111	.63348		5
10	يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة	1.3636	.55104		10
	البعد ككل	16.6414	3.08059	متدنية	
		1.6641	.30806		

- المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط مقسوم على عدد الفقرات

يبين الجدول (16) أن المتوسط الحسابي لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد الانجاز قد تراوحت ما بين (1.3636 - 2.0657) بانحراف معياري قدره (55104. و 79384.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين 1-1.67 بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين 1.68- 2.34 بدرجة متوسطة. أما المتوسطات الواقعة بين 2.34 – 3 بدرجة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات بعد معالجة المعرفة قد تراوحت ما بين المتدنية والمتوسطة. حيث بلغ اعلى متوسط حسابي للفقرة التي تنص : " اتضايق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر " حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.0657) بانحراف معياري قدره (.79384) بينما بلغ أدنى متوسط للفقرة التي تنص : " يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة " حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.3636) بانحراف معياري قدره ((.55104)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل يختلف مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وتخصصه الدراسي(علمي، أدبي) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؟

للاجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تبعا لمتغيرات كل من الجنس (الذكور والاناث) والمستوى الدراسي (السنة الدراسية الاولى، السنة الدراسية الثانية، السنة الدراسية الثالثة، السنة الدراسية الرابعة) والتخصص (العلمي، الادبي).

أ - نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير الجنس (الذكور والاناث)

الجدول(17) نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق في الأداء على مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده الفرعية من طلبة جامعة الكويت بحسب متغير الجنس (الذكور والاناث)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
مهمة المعرفة	Between Groups	.114	1	.114	.017	.896
	Within Groups	1303.972	196	6.653		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	Total	1304.086	197			
استراتيجية المعرفة	Between Groups	2.841	1	2.841	.317	.574
	Within Groups	1758.472	196	8.972		
	Total	1761.313	197			
معالجة المعرفة	Between Groups	1.699	1	1.699	.214	.644
	Within Groups	1552.811	196	7.923		
	Total	1554.510	197			
اختيار المعلومات	Between Groups	10.184	1	10.184	1.637	.202
	Within Groups	1219.478	196	6.222		
	Total	1229.662	197			
استراتيجية المعلومات	Between Groups	6.223	1	6.223	.727	.395
	Within Groups	1676.772	196	8.555		
	Total	1682.995	197			
تنظيم المعرفة	Between Groups	.061	1	.061	.006	.939
	Within Groups	2010.828	196	10.259		
	Total	2010.889	197			
التغيير	Between Groups	12.768	1	12.768	1.654	.200
	Within Groups	1512.772	196	7.718		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	Total	1525.540	197			
القلق	Between Groups	22.914	1	22.914	1.314	.253
	Within Groups	3418.950	196	17.444		
	Total	3441.864	197			
الانجاز	Between Groups	18.618	1	18.618	1.972	.162
	Within Groups	1850.922	196	9.443		
	Total	1869.540	197			
الكلي	Between Groups	481.099	1	481.099	1.605	.207
	Within Groups	58738.078	196	299.684		
	Total	59219.177	197			

يوضح الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وابعاده الفرعية تبعا لمتغير الجنس. حيث بلغت قيم (ف) على المقياس الكلي (1.605) وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وان قيم (ف) للابعاد الفرعية للمقياس هي على التوالي (.017 ، .317 ، .214 ، 1.637 ، .727 ، .006 ، 1.654 ، 1.314 ، 1.972 ، 1.605) وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

ب - نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير المستوى الدراسي (السنة الدراسية الاولى، السنة الدراسية الثانية، السنة الدراسية الثالثة، السنة الدراسية الرابعة) والتخصص (العلمي، الادبي)(الجدول 18).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(18) نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
مهمة المعرفة	Between Groups	21.988	3	7.329	1.109	.347
	Within Groups	1282.097	194	6.609		
	Total	1304.086	197			
استراتيجية المعرفة	Between Groups	11.055	3	3.685	.408	.747
	Within Groups	1750.258	194	9.022		
	Total	1761.313	197			
معالجة المعرفة	Between Groups	27.220	3	9.073	1.153	.329
	Within Groups	1527.290	194	7.873		
	Total	1554.510	197			
اختيار المعلومات	Between Groups	4.734	3	1.578	.250	.861
	Within Groups	1224.927	194	6.314		
	Total	1229.662	197			
استراتيجية المعلومات	Between Groups	10.416	3	3.472	.403	.751
	Within Groups	1672.579	194	8.622		
	Total	1682.995	197			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنظيم المعرفة	Between Groups	13.883	3	4.628	.450	.718
	Within Groups	1997.006	194	10.294		
	Total	2010.889	197			
التغيير	Between Groups	29.652	3	9.884	1.282	.282
	Within Groups	1495.888	194	7.711		
	Total	1525.540	197			
القلق	Between Groups	117.733	3	39.244	2.290	.080
	Within Groups	3324.131	194	17.135		
	Total	3441.864	197			
الانجاز	Between Groups	13.177	3	4.392	.459	.711
	Within Groups	1856.363	194	9.569		
	Total	1869.540	197			
الكلي	Between Groups	751.462	3	250.487	.831	.478
	Within Groups	58467.715	194	301.380		
	Total	59219.177	197			

يوضح الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وابعاده الفرعية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). حيث بلغت قيم (ف) على المقياس الكلي (.831) وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وان قيم (ف) للابعاد الفرعية للمقياس هي على التوالي (1.109 ، .408 ، 1.153 ، .250 ، .403 ، .450 ، 1.282 ، 2.290 ، .459 ،.831) وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج – نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير التخصص (العلمي، الادبي). (الجدول 19)

الجدول(19) نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص (ادبي، علمي)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
مهمة المعرفة	Between Groups	4.268	1	4.268	.644	.423
	Within Groups	1299.818	196	6.632		
	Total	1304.086	197			
استراتيجية المعرفة	Between Groups	30.406	1	30.406	3.443	.065
	Within Groups	1730.907	196	8.831		
	Total	1761.313	197			
معالجة المعرفة	Between Groups	4.467	1	4.467	.565	.453
	Within Groups	1550.043	196	7.908		
	Total	1554.510	197			
اختيار المعلومات	Between Groups	.073	1	.073	.012	.914
	Within Groups	1229.589	196	6.273		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	Total	1229.662	197			
استراتيجية المعلومات	Between Groups	.849	1	.849	.099	.753
	Within Groups	1682.145	196	8.582		
	Total	1682.995	197			
تنظيم المعرفة	Between Groups	11.891	1	11.891	1.166	.282
	Within Groups	1998.998	196	10.199		
	Total	2010.889	197			
التغيير	Between Groups	.043	1	.043	.005	.941
	Within Groups	1525.498	196	7.783		
	Total	1525.540	197			
القلق	Between Groups	20.945	1	20.945	1.200	.275
	Within Groups	3420.918	196	17.454		
	Total	3441.864	197			
الانجاز	Between Groups	2.731	1	2.731	.287	.593
	Within Groups	1866.809	196	9.525		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	Total	1869.540	197			
الكلي	Between Groups	13.243	1	13.243	.044	.834
	Within Groups	59205.934	196	302.071		
	Total	59219.177	197			

يوضح الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وابعاده الفرعية تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي). حيث بلغت قيم (ف) على المقياس الكلي (.044) وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وان قيم (ف) للابعاد الفرعية للمقياس هي على التوالي (.644 ، 3.443 ، .565 ، .012 ، .099 ، 1.166 ، .005 ، 1.200 ، .287 ، .044) وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

د – نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)

كما تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص) والجدول (20) يوضح ذلك

الجدول (20) تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص) والتفاعل فيما بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	286.170	1	286.170	.975	.325
المستوى الدراسي	1225.346	3	408.449	1.392	.247
التخصص	818.988	1	818.988	2.791	.096
الجنس + المستوى الدراسي	1109.373	3	369.791	1.260	.289

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنس + التخصص	1735.040	1	1735.040	5.913	.016
المستوى الدراسي + التخصص	791.468	3	263.823	.899	.443
الخطأ	54282.193	185	293.417		
الكلي المعدل	59219.177	197			

a. R Squared = .083 (Adjusted R Squared = .024)

يبين الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من متغيرات الجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)، والتخصص (علمي، أدبي) أو في التفاعل بين كل من الجنس والمستوى الدراسي، أو في التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص. حيث بلغت قيم (ف) لهذه المتغيرات على التوالي (.975 ، 1.392 ، 2.791، 1.260 ، .899). وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). بينما أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص. حيث بلغت قيمة(ف) المحسوبة (5.913). وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

"ما مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة جامعة الكويت؟"

للاجابة عن السؤال الثالث: فقد تم تحويل الدرجات الخام لاختبار الاشكال المتضمنة الجمعي الى الدرجات المعيارية. وتم توزيع الدرجات الى فئتين متساويتين:

- الفئة الاولى: والتي اشتملت على الدرجات المعيارية الأدنى بحيث تمثل تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة في التفكير المعرفي المعتمد.
- واشتملت الفئة الثانية الدرجات المعيارية الأعلى. بحيث تمثل تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة في التفكير المعرفي المستقل. وتم بعد ذلك حساب تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار الأشكال المتضمنة في التفكير المعتمد/ المستقل تبعا لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والجدول (21) يوضح تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية

الجدول (21) الدرجات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت على اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي

الدرجة المعيارية	عدد افراد الدراسة	النسبة المئوية %	الكلي	الدرجة المعيارية	عدد افراد الدراسة	النسبة المئوية %	الكلي
1.04	1	%.5	%.5	1.63	16	%8.1	%42.4
1.16	5	%2.5	%3.0	1.64	3	%1.5	%43.9
1.19	7	%3.5	%6.6	1.66	2	%1.0	%44.9
1.24	1	%.5	%7.1	1.71	10	%5.1	%50.0
1.26	7	%3.5	%10.6	1.72	3	%1.5	%51.5
1.28	2	%1.0	%11.6	1.74	5	%2.5	%54.0
1.34	1	%.5	%12.1	1.75	1	%.5	%54.5
1.36	1	%.5	%12.6	1.76	2	%1.0	%55.6
1.38	2	%1.0	%13.6	1.83	4	%2.0	%57.6
1.41	13	%6.6	%20.2	1.84	1	%.5	%58.1
1.42	1	%.5	%20.7	1.86	67	%33.8	%91.9
1.44	1	%.5	%21.2	1.88	1	%.5	%92.4
1.48	8	%4.0	%25.3	1.93	3	%1.5	%93.9
1.50	3	%1.5	%26.8	1.94	2	%1.0	%94.9
1.54	3	%1.5	%28.3	1.95	3	%1.5	%96.5
1.56	2	%1.0	%29.3	1.96	1	%.5	%97.0
1.57	1	%.5	%29.8	1.97	1	%.5	%97.5
1.58	1	%.5	%30.3	1.98	2	%1.0	%98.5
1.59	3	%1.5	%31.8	2.04	3	%1.5	%100.0
1.60	5	%2.5	%34.3	Total	198	%100.0	

ثم قامت الباحثة بتقسيم تقديرات أفراد الدراسة على اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي الى قسمين هما:

- القسم الأول: ويمثل 50% من تقديرات أفراد الدراسة على اختبار الاشكال المتضمنة واعتبروا من ذوي التفكير المعتمد والذين تراوحت الدرجات المعيارية لهذه الفئة من (1.04 – 1.71)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اما القسم الثاني وهي الفئة التي اعتبرت من ذوي التفكير المستقل فهي التي تراوحت درجاتها المعيارية بين (1.72 – 2.04)

وفيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فقد تم استخراج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة من ذوي التفكير المعرفي المعتمد وذوي التفكير المعرفي المستقل والجدول (22) يوضح ذلك

الجدول (22) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة من ذوي التفكير المعرفي المعتمد وذوي التفكير المعرفي المستقل

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفكير المعرفي المعتمد	99	1.4733	.17702	.01779	196	122.423	.000
التفكير المعرفي المستقل	99	1.8618	.06118	.00615			

يظهر الجدول (22) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين التفكير المعرفي المستقل والتفكير المعرفي المعتمد حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (122.423) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). لصالح الافراد من ذوي التفكير المستقل حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.8618) بانحراف معياري قدره (06118.). بينما كان المتوسط الحسابي لافراد العينة الدراسية من ذوي التفكير المعتمد (1.4733) بانحراف معياري قدره (17702.)

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:

هل يختلف مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس،والمستوى الدراسي، والتخصص عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؟

للاجابة عن السؤال الرابع فقد تم حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي تبعا لمتغيرات كل من الجنس (الذكور والاناث) والمستوى الدراسي (السنة الدراسية الاولى، السنة الدراسية الثانية، السنة الدراسية الثالثة، السنة الدراسية الرابعة) والتخصص (العلمي، الادبي). والجدول (23) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (23) تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس (ذكور ، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) والتخصص (علمي، ادبي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	Between Groups	.022	1	.022	.388	.534
	Within Groups	10.887	196	.056		
	Total	10.908	197			
المستوى الدراسي	Between Groups	.009	3	.003	.055	.983
	Within Groups	10.899	194	.056		
	Total	10.908	197			
التخصص	Between Groups	.084	1	.084	1.516	.220
	Within Groups	10.825	196	.055		
	Total	10.908	197			

يظهر الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لكل من متغيرات الجنس (ذكور ، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) والتخصص (علمي، ادبي) على التوالي (.534 ، .983 ، .220). وهي قيم غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على:

هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للاجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب العلاقة الارتباطية لتقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل. والجدول (24) يوضح ذلك

الجدول (24): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي

المقياس	البيان	مقياس ما وراء الذاكرة	اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي
مقياس ما وراء الذاكرة	Pearson Correlation	1	.328**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	198	198
واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي	Pearson Correlation	.328**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	198	198

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يظهر الجدول (24) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي. حيث بلغ معامل ارتبط بيرسون لتقديرات طلبة الجامعة على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي (.328**) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على:

هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

للاجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة المستقلة وانحرافاتها المعيارية والمتغير التابع . كما تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) للكشف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عما اذا كان هناك اختلاف في قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (α = 0.05). كما تم حساب معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالاتها باستخدام معامل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) في أسلوب إدخال المتغير المستقل على المتغير التابع

الجدول (25): نتائج تحليل الانحدار الخطي بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الانحدار	1250.426	3	416.809	1.395	.246[a]
الخطأ	57968.751	194	298.808		
الكلي	59219.177	197			

يوضح الجدول (25) بانه لا يوجد اختلاف في العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.395). وهي قيمة ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

الجدول (26): نتائج تحليل اختبار بيتا بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة وكل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص

المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة P
الثابت	169.182	10.160		16.652	.000
الجنس	-6.803	4.415	-.113	-1.541	.125
المستوى الدراسي	-1.986	1.300	-.110	-1.528	.128
التخصص	.877	2.541	.025	.345	.730

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (26) ان تأثير جميع المتغيرات ليست لها دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) حيث ان معامل بيتا لمتغير الجنس بلغ (.113-) وأن قيمة (ت) بلغت(1.541-). كما أن معامل بيتا لمتغير المستوى الدراسي قد بلغ (.110-) . وان قيمة (ت) بلغت (1.528-). كما ان معامل بيتا لمتغير التخصص (.025) وان قيمة (ت) بلغت (.345) وان جميع قيم (ت) ليست دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

الخلاصة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة بأن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة قد تراوحت ما بين (1.5889 - 1.8291) بانحراف معياري قدره (.23513 و .26206) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين (1-1.67) بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين (1.68- 2.34) بدرجة متوسطة. أما المتوسطات التي تزيد على (2.34) بدرجة عالية. وبناء على ذلك، فإن تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تفكير ما وراء الذاكرة كانت متوسطة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص. حيث بلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير الجنس(1.605) وبلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (.831) وبلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير التخصص (.044) وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين التفكير المعرفي المستل والتفكير المعرفي المعتمد حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (122.423) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). لصالح الأفراد من ذوي التفكير المستقل حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.8618) بانحراف معياري قدره (06118.). بينما كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة الدراسية من ذوي التفكير المعتمد (1.4733) بانحراف معياري قدره (17702.).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

اوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لكل من متغيرات الجنس (ذكور ، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) والتخصص (علمي، ادبي) على التوالي (534. ، 983. ، 220.). وهي قيم ليست دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لتقديرات طلبة الجامعة على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (.328) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

أوضحت النتائج بانه لا يوجد اختلاف في العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.395). وهي قيمة ليست دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وأن تأثير جميع المتغيرات ليست لها دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) حيث إن معامل بيتا لمتغير الجنس بلغ (113.-) وأن قيمة (ت) بلغت(1.541-). كما أن معامل بيتا لمتغير المستوى الدراسي قد بلغ (110.-) . وان قيمة (ت) بلغت (1.528-). كما ان معامل بيتا لمتغير التخصص (025.) وان قيمة (ت) بلغت (345.) وان جميع قيم (ت) ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

القسم الأول: مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة قد تراوحت ما بين (1.5889 - 1.8291) بانحراف معياري قدره (23513. و 26206.) على التوالي. وبالرجوع إلى مقياس التقدير الثلاثي الذي استخدمته الباحثة في التعبير عن مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت (دائما، أحيانا، نادرا). وانطلاقا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الثلاث وتحديد مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الكويت بأن المتوسطات الواقعة بين (1-1.67) بدرجة متدنية. والمتوسطات الواقعة بين (1.68- 2.34) بدرجة متوسطة. أما المتوسطات التي تزيد على (2.34) بدرجة عالية. وبناء على ذلك، فان تقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس تفكير ما وراء الذاكرة كانت متوسطة ، وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت اليها دراسات كل من أبو غزال (2007) وزكري (2008) في مستوى ما وراء الذاكرة حيث كانت النتائج في تلك الدراسات في حدود المتوسط، بينما اختلفت في الأبعاد الفرعية لها حيث إن المتوسطات الحسابية لكل من مجال عملية الوعي بالمعرفة وعملية الضبط والتنظيم متدنية. فقد بلغت المتوسطات الحسابية لكلا المجالين (1.6306 و1.5889) بانحراف معياري قدره (22386. و23513.). وكان المتوسط الحسابي لمجال عملية مراقبة التعلم متوسطا حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.8291) بانحراف معياري قدره (26206.)، وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة. فان هذا النوع من التفكير يتطور تدريجيا مع العمر فمتوسط أعمار طلبة الجامعة يكون في حوالي(20) سنة ، وان الطالب في مرحلة الجامعة يتمتع بقدر من الوعي الشخصي لبعض استراتيجيات ومهارات ما وراء الذاكرة وإدراك بسيط لعملية معالجة المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها وأن أفضل الاوقات لدراسة المادة العلمية وكيفية دراستها بما يتواءم مع طبيعتها، ويستفيد منها لاحقا في تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة، وقد أثبتت دراسات عديدة في هذا المجال فعالية برامج التدريب التي ترفع مستوى ومهارات واستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة، كدراسة بركات(2005) ودراسة المشاعلة(2004) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل يختلف مستوى تفكير ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وتخصصه الدراسي(علمي، أدبي) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؟

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لكل من مقياس ما وراء الذاكرة الكلي وابعاده الفرعية تبعا لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص. حيث بلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير الجنس(1.605) وبلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (.831) وبلغت قيم (ف) على المقياس الكلي تبعا لمتغير التخصص (.044) وهي قيم ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسة بركات(2010) والتي أجريت حول استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الاكاديمي والتي اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل، بينما تتعارض مع دراسة بوندز وجولز (Ponds&Jolles,1996) التي بينت أن الاناث أعلى في امتلاك مهارات كفاءة الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة . وكذلك دراسة ماكدوجل وكانج (Mcdougall&Kang,2003) التي أظهرت بأن الذكور الأصغر سنا يمتلكون مستوى أعلى في الفعالية الذاتية لما وراء الذاكرة. ودراسة أبو غزال (2007) التي أظهرت نتائجها أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لما وراء الذاكرة على التخصص لصالح الكليات العلمية. بينما اتفقت حول عدم وجود أثر للفروق الجندرية ، ودراسة زكري (2008) التي اظهرت أثرا دالا احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمستوى الدراسي في استخدام ما وراء الذاكرة لصالح المستوى الرابع، كما أن غالبية الادبيات التربوية لم تشر الى وجود فروق جندرية في قدرات الذاكرة ، ويعزى عدم وجود الفروق الى أن الطلبة من كلا الجنسين وفي مختلف التخصصات العلمية والانسانية ومن المستويات الدراسية الاربع يتفقون على استخدام مهارات واستراتيجيات ما وراء الذاكرة لتسهيل عملية التعلم بالاضافة الى تشابه الظروف التي تشكل السلوك الدراسي لدى هؤلاء الطلبة بغض النظر عن التباين في الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

وعلى الرغم من أن لكل تخصص من التخصصات طرقا خاصة في الدراسة الا ان كل طالب يستخدم الطريقة المناسبة له في التذكر عندما يدرس المادة التي في مجال التخصص. لذلك فإنه لا اختلاف في التخصصات في استخدام طرق تنشيط الذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

ما مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة جامعة الكويت؟

وعند التطرق الى السؤال الثالث حول مستوى التفكير المعتمد / المستقل لدى الطلبة، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الكويت بين التفكير المعرفي المستقل والتفكير المعرفي المعتمد حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (122.423) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). لصالح الافراد من ذوي التفكير المستقل وبلغ متوسطها الحسابي (1.8618) بانحراف معياري قدره (06118.). بينما كان المتوسط الحسابي لافراد العينة الدراسية من ذوي التفكير المعتمد (1.4733) بانحراف معياري قدره (17702.). وقد اتفقت معظم الدراسات على فعالية البرامج التدريبية والتعليمية المستندة الى التفكير المعتمد / المستقل كما في دراسة الخوالدة (2006) ودراسة صالح (2010) ودراسة جوديث وهال (Judith,& Hall ,2000) . ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الدراسة الحالية بما تتضمنه من خبرات معرفية وتعليمية والتي يكتسبها الطلبة في التعليم المدرسي ثم الجامعي من الممكن أن يؤدي الى شيوع هذا النمط من التفكير والتي قيست مؤشراته من خلال اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي. وكذلك، فان أفراد الدراسة جميعهم من الطلبة الجامعيين وهم طلبة ناجحون ويتعرضون الى تعليم جامعي يبدو أنه يتميز على قدر معقول من التنوع في تقديم طرق التدريس والتعليم حول الاساليب المعرفية بمجاليه المعتمد / المستقل.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:

هل يختلف مستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس،والمستوى الدراسي،والتخصص عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؟

لقد اوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة لكل من متغيرات الجنس (ذكور ، اناث)، والمستوى الدراسي (السنة الاولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) والتخصص (علمي، ادبي) على التوالي (534. ، 983. ، 220.). وهي قيم ليست دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وقد جاءت هذه النتائج معارضة لدراسة وتكن وآخرين (Witkin, et al.;1977) خاصة ما يتعلق منها بالتخصص ذلك ان اختيار الطلبة للتخصص كان متأثرا بنوع النمط المعرفي، ودراسة الحجايا (2006) التي بينت وجود فروق ذات دلالة لاختلاف كل من النوع لصالح الاناث والمستوى الدراسي لصالح الصف الثامن ، واتفقت مع دراسة ماجسودي (Maghsudi,2012)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بأنه لايوجد تفاعل بين الأساليب المعرفية ومتغير الجنس، وبالامكان تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغيرات الجنس والتخصص الاكاديمي والمستويات الدراسية الاربعة الى أن التفكير عملية يقوم بها كل من الذكر والانثى وكلاهما نتاج المجتمع نفسه الذي تلقى التعليم على أيدي مدرسين لايملكون قدرا كبيرا ووعيا كافيا بالاساليب المعرفية ومهارات التفكير بالاضافة الى انهم يتعرضون إلى البيئة الجامعية نفسها من حيث المساقات الدراسية أو أساليب التدريس المتبعة والانشطة التعليمية والعلاقة ما بين المعلم والطالب.

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على:

هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل؟

فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقديرات طلبة جامعة الكويت على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي. حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لتقديرات طلبة الجامعة على مقياس ما وراء الذاكرة واختبار الاشكال المتضمنة الجمعي (0.328) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وهنا يكمن جوهر الدراسة حول معرفة العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد والمستقل وكيفية الإفادة واستثمار هذه العلاقة بشكل أمثل، وقد أجريت عدة دراسات لربط ما وراء الذاكرة بوجهة الضبط كدراسة زكري(2008) أو ما وراء الذاكرة والإنجاز الأكاديمي كدراسة أبو غزال (2007)

ولم تجر أي دراسة حول التفكير المعرفي المعتمد/المستقل وربطه بما وراء الذاكرة أو ماوراء المعرفة والذي يعتبر ما وراء الذاكرة مكونا هاما من مكوناتها، وتكمن أهمية دراسة ما وراء الذاكرة في ارشاد الطلبة حول كيفية الدراسة واتخاذ القرار المناسب حول كيفية دراسة المادة العلمية، وكم يحتاجون من الوقت للدراسة. وكيف يستخدمون ما تم تعلمه في الإفادة والتطبيق في مواقف الحياة. وماهي الاستراتيجيات المساعدة لذلك ، كذلك الحال بالنسبة للأساليب المعرفية التي تعمل على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب واسهامها في زيادة التحصيل العلمي وامدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم لاحقا. وتشير الدراسات الى أن الفروق الفردية في الأداء المعرفي العام والتحصيل الاكاديمي واختيار التخصص الدراسي يرجع الى نمط الأسلوب المعرفي للمتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبناء على ذلك فانه يمكن القول بأن الطالب الذي لديه مستوى معين لما وراء الذاكرة يمتلك وعيا بالأسلوب المعرفي الذي يفضله ويتبعه في دراسته الأكاديمية وحياته اليومية. وبالتالي فان الارتقاء في أحد هذين المتغيرين سيؤدي بالضرورة الى الارتقاء بالاخر لوجود علاقة دالة بينهم. فكلاهما له دور هام وفعال في التحصيل الدراسي. ومن خلال هذه المعادلة، فإن على المعلمين والتربويين القائمين على وضع مناهج دراسية تعمل على زيادة وعي الطلبة بهذه العمليات، وتدريبهم على مهارات واستراتيجيات ما وراء الذاكرة، واختيار ما يتناسب ويتوافق مع الأسلوب المعرفي الخاص بالمتعلم، كذلك التنويع في طرق التدريس وفاعلية الجلسات التعليمية في تنمية ما وراء الذاكرة أو الأسلوب المعرفي، وقد أشار الأدب التربوي الى أن تعلم مهارات ما وراء المعرفة Metacognition (والتي تعتبر ما وراء الذاكرة مكونا هاما من مكوناتها) له أهمية بالغة وحاسمة في مجال التعلم اذ تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه الى ذاته أو بمعنى آخر الى أسباب داخلية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها، كما تزيد من ثقته بقدراته مما ينعكس إيجابا على تحصيله الاكاديمي.

سادسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على:

هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

لقد أوضحت النتائج بانه لا يوجد اختلاف في العلاقة بين مستوى تفكير ما وراء الذاكرة ومستوى التفكير المعرفي المعتمد/المستقل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.395). وهي قيمة ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وان تأثير جميع المتغيرات ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حيث إن معامل بيتا لمتغير الجنس بلغ (.113-) وأن قيمة (ت) بلغت(1.541-). كما ان معامل بيتا لمتغير المستوى الدراسي قد بلغ (.110-) . وان قيمة (ت) بلغت (1.528-). كما ان معامل بيتا لمتغير التخصص (.025) وان قيمة (ت) بلغت (.345) وان جميع قيم (ت) ليست دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وبالنسبة للفروق بين الجنسين فان نقاط الاتفاق بين الجنسين أكبر من نقاط الاختلاف فيما يتعلق بالجانبين الشخصي والمعرفي وكما اشارت الباحثة سابقا بأن تشابه الظروف في بيئة الجامعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بما تحويه من اساليب وطرق تدريس تشكل سلوكا دراسيا لدى الطالب بغض النظر عن جنسه او تخصصه الاكاديمي ومستواه الدراسي، بالاضافة الى التقارب الواضح في الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في البيئات التي يعيشون فيها، ومن وجهة نظر باير Bayer الذي يفترض ان التفكير لايعتبر نتاجا عرضيا للخبرة الجامعية أو نتاجا آليا للدراسة في أي موضوع (علمي،انساني) ويتفق معه بارونBaron حيث يشير الى أنه لايوجد دليل قوي على أن الطلبة يمتلكون مهارات تفكيرية جيدة نتيجة لدراسة الموضوعات المختلفة ضمن المساقات الجامعية العادية أو المتقدمة. ومن الممكن أن يكون صغر حجم عينة الدراسة الذي بدوره أخفض التفاعل بين المتغيرات. فكلما صغر حجم العينة كانت النتائج غير حساسة للفروق. بمعنى انه اذا كانت العينة كبيرة فان الفروق الصغيرة ربما تكون ذات دلالة احصائية كما في دراسة الجراح (2009) وأبو غزال(2007).

القسم الثاني: التوصيات

وفي ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تدريب المعلمين والتربويين بتوعية طلبتهم حول ذاكرتهم بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة وكيفية معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها وتبصيرهم بأهمية الاساليب المعرفية ودورها في عملية المذاكرة والتعلم، كذلك اعادة النظر في أساليب التدريس المتبعة في التعليم الجامعي وما سبقه من المراحل، حيث تحتاج المناهج الدراسية الحالية الى المزيد من التركيز على استراتيجيات وأساليب تنمي عملية التفكير والتذكر والتعلم.
- اجراء دراسات مستقبلية لبناء برامج تدريبية في ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها مما له من دور ايجابي في زيادة دافعية المتعلم وتسهيل عملية التعليم واختصار الوقت والجهد في حفظ المادة العلمية ، والاستثمار الامثل لتفكير ما وراء الذاكرة لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي والاكاديمي من خلال دمجهم في نشاطات منهجية ومرافقة للمنهج، واجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول ما وراء الذاكرة ومكوناتها على عينات أخرى ومراحل عمرية مختلفة وفئات أخرى وربطها بمتغيرات أخرى كالتوافق النفسي وحل المشكلات والعزو السببي وغيره.
- تكثيف استخدام الاختبارات غير اللفظية في الدراسات المستقبلية، بالنظر لمصداقيتها وسهولتها وتحررها من العوامل الثقافية واللغوية والمستويات التعليمية المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية :

ابو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. القاهرة: مطتبة الانجلو المصرية.

أبو رياش، حسين محمد (2007). التعليم المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

أبو علام، رجاء محمود (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو غزال ، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذكرة والانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 3(1)،89-105.

بركات، زياد (2005). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل الاكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة تجريبية باستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة.

بشارة، موفق و العطيات،خالد.(2010). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه ، مجلة جامعة النجاح(العلوم الانسانية)،24(3)، 693-728.

جابر، جابر عبد الحميد الحميد (2003). علم النفس التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (1992). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجراح، عبدالناصر (2009). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية، 7(1)،27-57.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجراح، عبدالناصر و عبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 145-162.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2010). تعليم التفكير. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.

حافظ، حافظ عبد الستار (1989). دراسة تجريبية لأثر نظم عرض المعلومات في الذاكرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

حجازي، آندي(2010) . أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية- تعليمية مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة الصف السابع الاساسي في مدينة دبي – دولة الامارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان: الاردن.

الحجايا، تماره محمد قاسم (2006). أثر الاستقلال الادراكي والمستوى الصفي في المسايرة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، عمان: الاردن.

حسن ، سيد محمد سميدة (2006). استراتيجيات التذكر ومدى التطرف في الاستجابة لدى الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة بنها.

حماد، صالحة خطاب (2011). أثر برنامج تدريبي مستند الى نظريتي بيكرتوبيروزونسكي في تنمية الاستقلال المعرفي وتحقق الهوية المعلوماتية لدى المراهقات في المجتمع الاردني. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان: الاردن.

الخوالدة، عبدالله برجس (2006). فاعلية برمجية تعليمية محوسبة وفق منحى النظم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الاساسية من ذوي النمط المعرفي المعتمد/ المستقل عن المجال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان : الاردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخوالدة، مصطفى فنخور (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في مديرية التعليم الخاص في الاردن. رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان: الاردن.

الريماوي، محمد عودة وآخرون(2011). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.

الزغول، عماد (2012). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زكري، نوال بنت محمد عبدالله (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية التربية بجازان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2006). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى(2001). علم النفس المعرفي دراسات وبحوث. مصر: دار النشر للجامعات.

سيد، امام مصطفى (2000). أسلوب : العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية. متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط. مجلة كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة، العدد 33، الجزء 1 : 63 – 91

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشرقاوي، أنور محمد (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صادق، آمال وابو حطب، فؤاد عبد اللطيف (2002). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، تماضر صبحي محمود (2010). أثر برنامج تدريبي مستند الى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا في الاردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الطيب، عصام ورشوان، ربيع عبده (2006). علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الفتاح، فوقية وجابر، عبد الحميد جابر (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالهادي، فخري(2010). علم النفس المعرفي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف(2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2009). علم النفس. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون

غباري، ثائر و أبوشعيرة، خالد (2008). درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الاجنبية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 37(1)، 154-166.

الكيال، مختار (2006). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض: المملكة العربية السعودية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشاعلة، مجدي سليمان(2004). تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليـا، عمان: الاردن.

ملحم، سامي محمد (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم.عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع

منصور، طلعت والاشول، عادل احمد عزالدين (2001). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نجاتي، أمل سليمان حافظ (2002). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتهما بالاستدعاء. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة عين شمس.

النجار، حسني زكريا السيد (2007). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي. ررسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Altun,A.,&Cakan, M.(2006). **Undergraduate Student's Academic Achievement, Field Dependent/ Independent Cognitive Styles and Attitude toward Computers.** Educational Technology & society,9(1),289-297.

Costa, L., and Kallick, B. (2001). ***What are Habits of Mind?. Retrieved, 13,MAY,2012. from http//www.habits – of – mind.net/whatare.***

Cox, B., (1994). Children's use of mnemonic strategies: variability in respons to metamemory training. **Journal of Genetic psychology**. Vol. 155, No. 4: 423 – 442.

Dixon, R.A., & de Frias, C.M.(2005).**Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance of the Memory Compensation Questionnaire.** American psychological Association.17(2):pp:168-178.

Dixon, R.A., &Hultsch, David.(1983)**.** Structure and Develpoment of Metamemory in Adulthood. **Journal of Grerontology**,38(6):pp: 683-682.http:geronj.oxfordjouranls.org.Retrieved 13,MAY,2012.

Dunlosky, John., & Bjork, Robert.(2008). **Handbook of Metamemory and Memory.**Psycholoy Press; Taylor&Francis Group: New York.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Flavell, J.;,(1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive. Developmental inquiry. **Psychological Association**, Vol. 34, No. 10: 900 – 910.

Halonen, J. S. & Santrock, J. W. ;(2003) **Psychology: Contexts of behavior**. Madison: Brow & Benchmark publishers.

Herman Witkin et al.(2002). **Group Embedded Figures Test (Mnuale and Sample figures and Scoring) .** published by Mind garden, Inc, www.mindgarden.com

Hilgard, E. R., &Bower, G. H.;(1995). **Theories of learning** .New Jersey: Englewood cliffs, Prentice – Hall. Inc.

Jonker, C. Smits, C. & Deeeg, D.; (1997). Effect-related metamemory and memory performance in a population based sample of older adults. **Educational Gerontology**. Vol. 23, No. 2: 115 – 128.

Judith k. Hall.(2000). **Field Dependent-Independent and Computer-based instruction in Geography.**Faculty of Virginia Polytechnic Institute partial fulfillment.

Lockl, Kathrin., &Schnieder, Wolfgang(2007). **Knowledge About the Mind: Links between theory of Mind and Later Metamemory.** Child Development,78(1):pp: 148-167.

www.manaraa.com

Maghsudi, Mojtaba.(2012**). The Relation Between the Learning Styles Dependent/ Independent and linguality of Students in English Language Achievement Considering Age and Gender of the Learners.**http://www.eric.ed.gov. Retrived 11,November,2012.

McCown, R., et al.;(2006). **Educational psychology: A Learning - Centered approach to classroom practice**. Boston: Allyn and Bacon.

Mcdougall, Graham,J&Kang,Jeonghee.(2003). Memory Self-Efficacy and Memory Performance in Older Males. **International Jouranl of men's Health**.2(2):pp:131-147.

Nelson, Thomas,O&Narens,Louis.(1990**). Metamemory : A Theoratical Framework And New Findings**. The psychology Of Learning And Motivation.26:pp:125-173.

Noad, Brian.(1979**).** Student Teacher Performance Related to Cognitive Style. **Australian Journal of Teacher Education**.4(2):pp:43-49.

Ponds, Rodolf, W.H.M&Jolles,Jellemer.(1996**).** The Abridged Dutch Metamemory in Adulthood(MIA) Questionnaire: Structure and Effect of Age,Sex And Eduction. **Psychology And Aging**.11(2):pp: 324-332.

Rathus, S., A.; (2002). **Psychology in the new millennium**. New York: Harcourt college publishers.

www.manaraa.com

Slavin, R., E.; (2000). **Educational psychology**. Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J., (2004). **Psychology**. Australia: Thomson Wadsworth.

Sternberg, R.; (2006). **Cognitive psychology**. Australia: Thomson, Wadsowrth.

Sternberg, Robert. J&Grigorenko, Elena.L.(1997). **Are Cognitive Styles Still in Style? .** American Psychologist.52(7):pp:700-712.

Troyer, A. K., & Rich, J. B. (2002). **Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults** . Journal of Gerontology Psychological Science, 57: 19-27.

Wells, Gregory.D.(2001**). The Role Of Memory Self-Efficacy And Memory Performance Estimation Accurcy in Old Age.**(Unpublished doctoral dissertation, Windsor, Ontario, Canada) .http://www.psycnet.apa.org/journals/dev/25/5/714. Retrieved 11, November. 2012.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R.; (1981). Cognitive styles. **Elementary school Journal**, 92, 169 – 184.

Witkin,Herman.A.et,al.(1977).**A Longitudinal Study of the Role of Cognitive Styles in Academic Evolution in college years.** http://www.eric,ed.gov/pdfs/ed165613.pdf.

www.manaraa.com

Witkin,Herman.A.,Oltman,Philip.K,Raskin,Evelyn &Karp,Stephen.A.(1971). **Group Embedded Figures Test Sampler Set (Manual and Sample Figures and Scoring).** Mind Garden,Inc, www.mindgarden.com, Retrived 2,February,2012 .

Woolfolk, A. E.;(2004). **Educational psychology**. Boston: Allyn and bacon.

www.manaraa.com

الملاحق

الملحق رقم (1)

الصورة الأولية لمقياس ما وراء الذاكرة

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

قسم علم النفس والارشاد والتربية الخاصة

مقياس ما وراء الذاكرة

التاريخ: 20/ 11/ 2012

حضرة الاستاذ الدكتور ----------المحترم.

جامعة: ----------التخصص: ----------الرتبة الأكاديمية: --------

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فتقوم الباحثة بدراسة حول "العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد/المستقل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس. فإنني أضع بين أيديكم مقياس ما وراء الذاكرة . حيث تم الاعتماد في بنائه على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم توزيعه في ثلاثة مجالات رئيسة لكل منها ثلاثة ابعاد فرعية هي:

أولا: عملية الوعي بالمعرفة:

- مهمة المعرفة
- استراتيجية المعرفة
- معالجة المعرفة

ثانيا: عملية الضبط والتنظيم:

- اختيار المعلومات
- استراتيجية المعلومات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنظيم المعرفة

ثالثا: عملية مراقبة التعلم:

- التغيير
- القلق
- الانجاز

وستعتمد الباحثة للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس تدرج ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا).

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للمجال والبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبلوا وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة

فاطمة أسد اشكناني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الاول: المعلومات الاولية:

1 – النوع الاجتماعي	1 - ( ) ذكر	2 - ( ) أنثى
2 - المستوى الدراسي	1 - ( ) السنة الاولى	2 - ( ) السنة الثانية
	3 - ( ) السنة الثالثة	4 - ( ) السنة الرابعة
3 - التخصص	1 - ( ) علمي	2 - ( ) أدبي

القسم الثاني: المقياس

اولا: عملية الوعي بالمعرفة:

أ – مهمة المعرفة

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اجد صعوبة في تذكر اسماء معينة				
2	اخجل من التفكير بصوت مرتفع امام الزملاء				
3	استطيع تمييز الحقائق من الاراء فيما اقرأ او اسمع				
4	افتخر بقدرات ذاكرتي على الحفظ والاسترجاع				
5	افضل التعلم المبني على حاسة البصر اكثر من حاسة السمع				
6	اقدر ذاكرتي واعتبرها كنزا				
7	اقدم ادلة مقنعة حول ارائي في موضوع ما				
8	اميز ان كان ما تعلمته اليوم سيكون مفيدا لي في المستقبل أم لا				
9	ان تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة				
10	يسهل تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب – استراتيجية المعرفة:

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	احب ان اتعلم عن طريق الحاسوب والعابه الالكترونية				
2	ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية				
3	اركز على معنى واهمية المعلومات الجديدة				
4	استخدم الخرائط المفاهيمية المنظمة للمعلومات اثناء الدراسة				
5	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي				
6	اضع امثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى				
7	اعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار				
8	اعي اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات				
10	لدى قدرة تحكم جيدة في صنع القرار				
9	يساعدني التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح في عملية التذكر				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج - معالجة المعرفة:

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع				
2	اتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد				
3	احاول ان اصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة				
4	احاول تجزئة العمل الى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها				
5	اركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة				
6	اضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل ان اجيب				
7	اغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد				
8	اقيم بشكل جيد مدى فهمي للاشياء				
9	امتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها				
10	اوجه اسئلة لنفسي عن الطرق الاكثر سهولة لانهاء المهمة التي اقوم بتنفيذها				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: عملية الضبط والتنظيم:

أ – اختيار المعلومات

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	ابحث عن المعلومات التي تساعدني على التنبؤ لحلول المشكلات التي تواجهني				
3	احب ان اصل الى الافكار الرئيسة بنفسي				
4	اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس				
5	اختار كلماتي قبل الاجابة عن السؤال				
6	اختار من المعلومات ما هو صعب الفهم لأفكر فيه بصوت مرتفع				
7	استطيع اختيار المعلومات المهمة التي تفيدني في دراستي				
2	اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين				
8	اطرح تساؤلات على الاخرين حول الامور التي لا اعرفها				
9	اميز المعلومات السهلة من الصعبة				
10	اميز المعلومات المهمة من غير المهمة				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب – اختيار الاستراتيجيات:

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اترك الاشياء التي أخذها معي عند الخروج من المنزل في مكان واضح				
2	احاول التركيز بصورة كبيرة على شيء ما اريد تذكره				
3	احاول تذكر اسماء الافراد الذين اقابلهم او تربطني بهم مواقف معينة				
4	احاول تنظيم احداث اليوم الذي مر بي كي اتذكر شيئا ما				
6	اطلب من الاخرين مساعدتي في تذكر شيء ما				
7	اقوم بالتسميع الذهني للاشياء او المعلومات التي احاول تذكرها				
8	اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر				
9	اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم				
5	تحتوي مفكرتي على الملاحظات التي احتاج اليها في التذكر				
10	لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج - تنظيم المعرفة:

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا				
3	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه				
4	اسأل نفسي عن مدى انجازي للاهداف عندما انهي المهمة				
5	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة				
6	استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك				
7	اضع اهدافا محددة قبل البدء بالمهمة				
8	اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك				
9	افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الافضل				
10	افكر بما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة ما				
2	اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: عملية مراقبة التعلم:

أ – التغيير

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اخطىء في اختيار الوضع الصحيح للاشياء الان عما كانت عليه من قبل				
2	استطيع تذكر الاشياء بصورة جيدة دائما				
3	اشعر انني اقل كفاءة في تذكر الاشياء حاليا عما كنت عليه من قبل				
4	تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في السنوات العشر الاخيرة				
5	سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر				
6	ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة				
7	يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم				
8	كلما تقدم بي العمر كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة				
9	يتحسن تذكري للاحداث الهامة كلما تقدمت بالعمر				
10	يضعف تذكري للاشياء مع التقدم بالعمر				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب – القلق

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
1	اجد صعوبة في تذكر الاشياء عندما اكون منفعلا				
2	اشعر بالارتباك عندما اواجه مشكلة تتطلب مني ان استخدم ذاكرتي				
3	اشعر بالضيق اذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه ان اتذكر شيئا ما				
4	اشعر بالضيق عندما لا اتمكن من تذكر شيء ما				
5	اشعر بالقلق عندما اجد ان ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الاخرين				
6	اشعر بالقلق عندما اضطر للقيام بعمل شيء ما لم اقم به منذ وقت طويل				
7	تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما				
8	يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا				
9	يصيبني الارتباك عندما اكون في موقف يتعين علي فيه ان اتذكر اشياء جديدة				
10	ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج – الانجاز

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية
9	اتذكر الاشياء التي تعلمتها من قبل				
1	اشعر بالضيق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما				
2	اشعر بالضيق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر				
3	اشعر بالضيق عندما انسى موعدا ما				
4	اعتقد ان الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر				
5	اعمل بجد واهتمام من اجل تحسين ذاكرتي				
7	اقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى اصدقائي				
8	امتلك ذاكرة جيدة				
6	تتوفر لدي دافعية عالية لتذكر الاشياء التي اتعلمها حديثا				
10	يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة				

شاكرة لكم حسن التعاون،،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	الاستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ	مناهج واساليب	جامعة عمان العربية
2	الاستاذ الدكتور يوسف قطامي	أستاذ	علم نفس تربوي	الجامعة الاردنية
3	الاستاذ الدكتورة شذى العجيلي	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية
4	الاستاذ الدكتورة نايفة قطامي	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة البقاء التطبيقية
5	الدكتور عمار الفريحات	أستاذ مشارك	ارشاد	جامعة عمان العربية
6	الدكتور فؤاد الجوالدة	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
7	الدكتور محمد المصري	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
8	الدكتور محمد خليل عباس	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
9	الدكتورة سهاد المللي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
10	الدكتورة سهير التل	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
11	الدكتورة سهيلة بنات	أستاذ مساعد	ارشاد	جامعة عمان العربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (3)

اجراءات تعديل الصورة الاولية لمقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	المجال	البعد	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
	عملية الوعي بالمعرفة	مهمة المعرفة	اجد صعوبة في تذكر اسماء معينة	اتمتع بقدرات ذاكرية على الحفظ والاسترجاع
			اخجل من التفكير بصوت مرتفع امام الزملاء	اجد صعوبة في تذكر اسماء معينة
			استطيع تمييز الحقائق من الاراء فيما اقرأ او اسمع	اخجل من التفكير بصوت مرتفع امام الزملاء
			افتخر بقدرات ذاكرتي على الحفظ والاسترجاع	استطيع تمييز الحقائق من الاراء فيما اقرأ او اسمع
			افضل التعلم المبني على حاسة البصر اكثر من حاسة السمع	افضل التعلم المبني على حاسة البصر اكثر من حاسة السمع
			اقدر ذاكرتي واعتبرها كنزا	اقدم ادلة مقنعة حول ارائي في موضوع ما
			اقدم ادلة مقنعة حول ارائي في موضوع ما	اميز ان كان ما تعلمته اليوم سيكون مفيدا لي في المستقبل أم لا
			اميز ان كان ما تعلمته اليوم سيكون مفيدا لي في المستقبل أم لا	ان تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة
			ان تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة	لدي ذاكرة اعتمد عليها في حل مشكلاتي
			يسهل تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة	يسهل علي تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		استراتيجية المعرفة	احب ان اتعلم عن طريق الحاسوب والعابه الالكترونية	احب ان اتعلم عن طريق الحاسوب والعابه الالكترونية
			ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية	أحدد نوع المعلومات المهمة لاتخاذ القرار
			اركز على معنى واهمية المعلومات الجديدة	أدرك اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات
			استخدم الخرائط المفاهيمية المنظمة للمعلومات اثناء الدراسة	ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية
			استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي	اركز على معنى المعلومات الجديدة
			اضع امثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى	استخدم الخرائط المفاهيمية المنظمة للمعلومات اثناء الدراسة
			اعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي
			اعي اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات	اضع امثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى
			لدى قدرة تحكم جيدة في صنع القرار	لدى قدرة تحكم جيدة في اتخاذ القرار
			يساعدني التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح في عملية التذكر	يساعدني التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح في عملية التذكر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		معالجة المعرفة	اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع	اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع
			اتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد	اركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة
			احاول ان اصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة	اصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة
			احاول تجزئة العمل الى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	اضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل ان اجيب
			اركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة	اغير استراتيجياتي حتى استطيع فهم الموضوع بشكل جيد
			اضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل ان اجيب	اقيم بشكل جيد مدى فهمي للاشياء
			اغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد	امتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها
			اقيم بشكل جيد مدى فهمي للاشياء	انظم العمل الى مهام محددة ليسهل التعامل معها
			امتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها	انظم المعلومات بشكل جيد
			اوجه اسئلة لنفسي عن الطرق الاكثر سهولة لانهاء المهمة التي اقوم بتنفيذها	اوجه اسئلة لنفسي عن الطرق الاكثر مناسبة لانهاء المهمة التي اقوم بتنفيذها
	عملية ضبط المعرفة	اختيار المعلومات	ابحث عن المعلومات التي تساعدني على التنبؤ لحلول المشكلات التي تواجهني	اتعامل مع المعلومات التي تساعدني على التنبؤ لحلول المشكلات التي تواجهني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

			احب ان اصل الى الافكار الرئيسة بنفسي	احب ان اصل الى الافكار الرئيسة بنفسي
			اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس	اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس
			اختار كلماتي قبل الاجابة عن السؤال	اختار كلماتي قبل الاجابة عن السؤال
			اختار من المعلومات ما هو صعب الفهم لأفكر فيه بصوت مرتفع	اختار من المعلومات ما هو معقد لأفكر فيه بصوت مرتفع
			استطيع اختيار المعلومات المهمة التي تفيدني في دراستي	استطيع اختيار المعلومات المهمة التي تفيدني في دراستي
			اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين	اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين
			اطرح تساؤلات على الاخرين حول الامور التي لا اعرفها	اطرح تساؤلات على الاخرين حول الامور التي لا اعرفها
			اميز المعلومات السهلة من الصعبة	اميز المعلومات السهلة من الصعبة
			اميز المعلومات المهمة من غير المهمة	أميز المعلومات المهمة من غير المهمة
		استراتيجية المعلومات	اترك الاشياء التي أخذها معي عند الخروج من المنزل في مكان واضح	اترك الاشياء التي أخذها معي عند الخروج من المنزل في مكان واضح
			احاول التركيز بصورة كبيرة على شيء ما اريد تذكره	احاول التركيز على شيء ما اريد تذكره
			احاول تذكر اسماء الافراد الذين اقابلهم او تربطني بهم مواقف معينة	احاول تذكر اسماء الافراد الذين اقابلهم او تربطني بهم مواقف معينة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

			احاول تنظيم احداث اليوم الذي مر بي كي اتذكر شيئا ما	احاول تنظيم احداث اليوم الذي مر بي كي اتذكر شيئا ما
			اطلب من الاخرين مساعدتي في تذكر شيء ما	اطلب من الاخرين مساعدتي في تذكر شيء ما
			اقوم بالتسميع الذهني للاشياء او المعلومات التي احاول تذكرها	اقوم بالتسميع الذهني للاشياء او المعلومات التي احاول تذكرها
			اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر	اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر
			اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم	اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم
			تحتوي مفكرتي على الملاحظات التي احتاج اليها في التذكر	تحتوي مفكرتي على الملاحظات التي احتاج اليها في التذكر
			لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر	لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر
		تنظيم المعرفة	اتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا	اتحقق من مدى انجازي للاهداف عندما انهي المهمة
			اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه	اتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا
			اسأل نفسي عن مدى انجازي للاهداف عندما انهي المهمة	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه
			استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة
			استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك	استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج الى ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

			اضع اهدافا محددة قبل البدء بالمهمة	اضع اهدافا محددة قبل البدء بالمهمة
			اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك	اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك
			افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الافضل	افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الافضل
			افكر بما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة ما	افكر بما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة ما
			اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة
	عملية مراقبة التعلم	التغيير	اخطىء في اختيار الوضع الصحيح للاشياء الان عما كانت عليه من قبل	اخطىء في اختيار الوضع الصحيح للاشياء عما كانت عليه من قبل
			استطيع تذكر الاشياء بصورة جيدة دائما	استطيع تذكر الاشياء بصورة جيدة
			اشعر انني اقل كفاءة في تذكر الاشياء حاليا عما كنت عليه من قبل	اشعر انني اقل كفاءة في تذكر الاشياء حاليا عما كنت عليه من قبل
			تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في السنوات العشر الاخيرة	تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في السنوات العشر الاخيرة
			سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر	سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر
			ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة	ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

			يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم	كلما تقدم بي العمر كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة
			كلما تقدم بي العمر كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة	يتحسن تذكري للاحداث الهامة كلما تقدمت بالعمر
			يتحسن تذكري للاحداث الهامة كلما تقدمت بالعمر	يضعف تذكري للاشياء مع التقدم بالعمر
			يضعف تذكري للاشياء مع التقدم بالعمر	يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم
		القلق	اجد صعوبة في تذكر الاشياء عندما اكون منفعلا	اجد صعوبة في تذكر الاشياء عندما اكون منفعلا
			اشعر بالارتباك عندما اواجه مشكلة تتطلب مني ان استخدم ذاكرتي	اشعر بالارتباك عندما اواجه مشكلة تتطلب مني ان استخدم ذاكرتي
			اشعر بالضيق اذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه ان اتذكر شيئا ما	اشعر بالضيق اذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه ان اتذكر شيئا ما
			اشعر بالضيق عندما لا اتمكن من تذكر شيء ما	اشعر بالضيق عندما لا اتمكن من تذكر شيء ما
			اشعر بالقلق عندما اجد ان ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الاخرين	اشعر بالقلق عندما اجد ان ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الاخرين
			اشعر بالقلق عندما اضطر للقيام بعمل شيء ما لم اقم به منذ وقت طويل	اشعر بالقلق عندما اضطر للقيام بعمل شيء ما لم اقم به منذ وقت طويل
			تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما	تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

			يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا	يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا
			يصيبني الارتباك عندما اكون في موقف يتعين علي فيه ان اتذكر اشياء جديدة	يصيبني الارتباك عندما اكون في موقف يتعين علي فيه ان اتذكر اشياء جديدة
			ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما	ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما
		الانجاز	اتذكر الاشياء التي تعلمتها من قبل	اتذكر الاشياء التي تعلمتها من قبل
			اشعر بالضيق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما	اتضايق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما
			اشعر بالضيق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر	اتضايق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر
			اشعر بالضيق عندما انسى موعدا ما	اتضايق عندما انسى موعدا ما
			اعتقد ان الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر	اعتقد ان الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر
			اعمل بجد واهتمام من اجل تحسين ذاكرتي	اعمل بجد واهتمام من اجل تحسين ذاكرتي
			اقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى اصدقائي	اقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى اصدقائي
			امتلك ذاكرة جيدة	امتلك ذاكرة جيدة
			تتوفر لدي دافعية عالية لتذكر الاشياء التي اتعلمها حديثا	تتوافر لدي دافعية عالية لتذكر الاشياء التي اتعلمها حديثا
			يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة	يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (4)

الصورة النهائية لمقياس ما وراء الذاكرة

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

قسم علم النفس والارشاد والتربية الخاصة

مقياس ما وراء الذاكرة

التاريخ: 20/ 11/ 2012

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك أو اعتقادك حول قدراتك. أقرأ/ اقرئي كل عبارة وحدد/ حددي مدى انطباقها عليك بوجه عام. وذلك بوضع (×) أمام كل عبارة مما يلي تحت العمود المناسب لبيان مدى موافقتك عليها. وذلك على النحو الآتي:

مثل: أتمتع بثقة الناس بي:

الرقم	الفقرات	غالبا	احيانا	نادرا
1	إذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع إشارة (×) هكذا	×		
2	إذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع إشارة (×) هكذا		×	
3	إذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة قليلة فضع إشارة (×) هكذا			×

علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، وأن الإجابة سوف تكون صحيحة إذا كانت تمثل وجهة نظرك بصدق. وأن المعلومات التي سوف تحصل عليها الباحثة هي لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

شاكرة لك حسن التعاون

الباحثة

فاطمة أسد اشكناني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الاول: المعلومات الاولية:

1 – النوع الاجتماعي	1 - ( ) ذكر	2 - ( ) أنثى
2 - المستوى الدراسي	1 - ( ) السنة الاولى	2 - ( ) السنة الثانية
	3 - ( ) السنة الثالثة	4 - ( ) السنة الرابعة
3 - التخصص	1 - ( ) علمي	2 - ( ) أدبي

القسم الثاني: المقياس

الرقم	الفقرات	غالبا	احيانا	نادرا
1	اتحقق من مدى انجازي للاهداف عندما انهي المهمة	غالبا	احيانا	نادرا
2	اتذكر الاشياء التي تعلمتها من قبل	غالبا	احيانا	نادرا
3	اترك الاشياء التي أخذها معي عند الخروج من المنزل في مكان واضح	غالبا	احيانا	نادرا
4	اتضايق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما	غالبا	احيانا	نادرا
5	اتضايق حينما يلاحظ الاخرون فشلي في التذكر	غالبا	احيانا	نادرا
6	اتضايق عندما انسى موعدا ما	غالبا	احيانا	نادرا
7	اتعامل مع المعلومات التي تساعدني على التنبؤ لحلول المشكلات التي تواجهني	غالبا	احيانا	نادرا
8	اتعلم اكثر عندما اكون مهتما بالموضوع	غالبا	احيانا	نادرا
9	اتمتع بقدرات ذاكرية على الحفظ والاسترجاع	غالبا	احيانا	نادرا
10	اتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتا كافيا	غالبا	احيانا	نادرا
11	اجد صعوبة في تذكر اسماء معينة	غالبا	احيانا	نادرا
12	اجد صعوبة في تذكر الاشياء عندما اكون منفعلا	غالبا	احيانا	نادرا
13	احاول التركيز على شيء ما اريد تذكره	غالبا	احيانا	نادرا
14	احاول تذكر اسماء الافراد الذين اقابلهم او تربطني بهم مواقف معينة	غالبا	احيانا	نادرا
15	احاول تنظيم احداث اليوم الذي مر بي كي اتذكر شيئا ما	غالبا	احيانا	نادرا
16	احب ان اتعلم عن طريق الحاسوب والعابه الالكترونية	غالبا	احيانا	نادرا
17	احب ان اصل الى الافكار الرئيسة بنفسي	غالبا	احيانا	نادرا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18	أحدد نوع المعلومات المهمة لاتخاذ القرار	غالبا	احيانا	نادرا
19	اختار المعلومات الاكثر اهمية لتلخيص الدرس	غالبا	احيانا	نادرا
20	اختار كلماتي قبل الاجابة عن السؤال	غالبا	احيانا	نادرا
21	اختار من المعلومات ما هو معقد لأفكر فيه بصوت مرتفع	غالبا	احيانا	نادرا
22	اخجل من التفكير بصوت مرتفع امام الزملاء	غالبا	احيانا	نادرا
23	اخطىء في اختيار الوضع الصحيح للاشياء عما كانت عليه من قبل	غالبا	احيانا	نادرا
24	أدرك اي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات	غالبا	احيانا	نادرا
25	ادرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية	غالبا	احيانا	نادرا
26	اركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة	غالبا	احيانا	نادرا
27	اركز على معنى المعلومات الجديدة	غالبا	احيانا	نادرا
28	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه	غالبا	احيانا	نادرا
29	استخدم الخرائط المفاهيمية المنظمة للمعلومات اثناء الدراسة	غالبا	احيانا	نادرا
30	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة	غالبا	احيانا	نادرا
31	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي	غالبا	احيانا	نادرا
32	استطيع اختيار المعلومات المهمة التي تفيدني في دراستي	غالبا	احيانا	نادرا
33	استطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما احتاج الى ذلك	غالبا	احيانا	نادرا
34	استطيع تذكر الاشياء بصورة جيدة	غالبا	احيانا	نادرا
35	استطيع تمييز الحقائق من الاراء فيما اقرأ او اسمع	غالبا	احيانا	نادرا
36	اشعر انني اقل كفاءة في تذكر الاشياء حاليا عما كنت عليه من قبل	غالبا	احيانا	نادرا
37	اشعر بالارتباك عندما اواجه مشكلة تتطلب مني ان استخدم ذاكرتي	غالبا	احيانا	نادرا
38	اشعر بالحرج عند تقديم معلومات او اراء مخالفة لاراء الاخرين	غالبا	احيانا	نادرا
39	اشعر بالضيق اذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه ان اتذكر شيئا ما	غالبا	احيانا	نادرا
40	اشعر بالضيق عندما لا اتمكن من تذكر شيء ما	غالبا	احيانا	نادرا
41	اشعر بالقلق عندما اجد ان ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الاخرين	غالبا	احيانا	نادرا
42	اشعر بالقلق عندما اضطر للقيام بعمل شيء ما لم اقم به منذ وقت طويل	غالبا	احيانا	نادرا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

43	اصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة	غالبا	احيانا	نادرا
44	اضع امثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى	غالبا	احيانا	نادرا
45	اضع اهدافا محددة قبل البدء بالمهمة	غالبا	احيانا	نادرا
46	اضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل ان اجيب	غالبا	احيانا	نادرا
47	اطرح تساؤلات على الاخرين حول الامور التي لا اعرفها	غالبا	احيانا	نادرا
48	اطلب من الاخرين مساعدتي في تذكر شيء ما	غالبا	احيانا	نادرا
49	اعتقد ان الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر	غالبا	احيانا	نادرا
50	اعمل بجد واهتمام من اجل تحسين ذاكرتي	غالبا	احيانا	نادرا
51	اعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي ارباك	غالبا	احيانا	نادرا
52	اغير استراتيجياتي حتى استطيع فهم الموضوع بشكل جيد	غالبا	احيانا	نادرا
53	افضل التعلم المبني على حاسة البصر اكثر من حاسة السمع	غالبا	احيانا	نادرا
54	افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الافضل	غالبا	احيانا	نادرا
55	افكر بما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة ما	غالبا	احيانا	نادرا
56	اقدم ادلة مقنعة حول ارائي في موضوع ما	غالبا	احيانا	نادرا
57	اقوم بالتسميع الذهني للاشياء او المعلومات التي احاول تذكرها	غالبا	احيانا	نادرا
58	اقوم بعمل تخيلات او صور ذهنية لمساعدتي على التذكر	غالبا	احيانا	نادرا
59	اقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	غالبا	احيانا	نادرا
60	اقوم بكتابة قائمة مشترياتي كل يوم	غالبا	احيانا	نادرا
61	اقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى اصدقائي	غالبا	احيانا	نادرا
62	اقيم بشكل جيد مدى فهمي للاشياء	غالبا	احيانا	نادرا
63	امتلك ذاكرة جيدة	غالبا	احيانا	نادرا
64	امتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها	غالبا	احيانا	نادرا
65	اميز المعلومات السهلة من الصعبة	غالبا	احيانا	نادرا
66	أميز المعلومات المهمة من غير المهمة	غالبا	احيانا	نادرا
67	اميز ان كان ما تعلمته اليوم سيكون مفيدا لي في المستقبل أم لا	غالبا	احيانا	نادرا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

68	ان تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة	غالبا	احيانا	نادرا
69	انظم العمل الى مهام محددة ليسهل التعامل معها	غالبا	احيانا	نادرا
70	انظم المعلومات بشكل جيد	غالبا	احيانا	نادرا
71	اوجه اسئلة لنفسي عن الطرق الاكثر مناسبة لانهاء المهمة التي اقوم بتنفيذها	غالبا	احيانا	نادرا
72	تتوافر لدي دافعية عالية لتذكر الاشياء التي اتعلمها حديثا	غالبا	احيانا	نادرا
73	تحتوي مفكرتي على الملاحظات التي احتاج اليها في التذكر	غالبا	احيانا	نادرا
74	تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في السنوات العشر الاخيرة	غالبا	احيانا	نادرا
75	تنتابني العصبية عندما يسألني شخص - لا اعرفه – عن تذكر شيء ما	غالبا	احيانا	نادرا
76	سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر	غالبا	احيانا	نادرا
77	ضعفت ذاكرتي في السنوات العشر الاخيرة بصورة كبيرة	غالبا	احيانا	نادرا
78	كلما تقدم بي العمر كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة	غالبا	احيانا	نادرا
79	لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر	غالبا	احيانا	نادرا
80	لدي ذاكرة اعتمد عليها في حل مشكلاتي	غالبا	احيانا	نادرا
81	لدى قدرة تحكم جيدة في اتخاذ القرار	غالبا	احيانا	نادرا
82	يتحسن تذكري للاحداث الهامة كلما تقدمت بالعمر	غالبا	احيانا	نادرا
83	يساعدني التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح في عملية التذكر	غالبا	احيانا	نادرا
84	يسهل علي تذكر الاشياء المألوفة عن الاشياء غير المألوفة	غالبا	احيانا	نادرا
85	يصعب علي تذكر الاشياء عندما اكون قلقا	غالبا	احيانا	نادرا
86	يصيبني الارتباك عندما اكون في موقف يتعين علي فيه ان اتذكر اشياء جديدة	غالبا	احيانا	نادرا
87	يضعف تذكري للاشياء مع التقدم بالعمر	غالبا	احيانا	نادرا
88	يعجبني الاشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة	غالبا	احيانا	نادرا
89	يميل الناس عادة الى نسيان الاماكن التي يضعون فيها اشياءهم	غالبا	احيانا	نادرا
90	ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما	غالبا	احيانا	نادرا

شاكرة لكم حسن التعاون،،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)

يعد هذا الاختبار الاكثر انتشارا، ويعود الفضل في اعداده، الى كل من أولتمان وراسكن ووتكن وكارب (Oltman,Rashkin,Witkin&Karp) وتم اعادة بناء هذا الاختبار عام 1977 على يد الشرقاوي والشيخ، ليلائم الطلاب والمراهقين والكبار في البيئة المصرية، وعرب في الاردن من قبل الباحثان عليان وحسن عام 1986 في مركز القياس بالجامعة الاردنية، ويعد هذا الاختبار من اختبارات السرعة التي يتم اجراؤها في زمن محدد، ويقيس درجة ادراك المجال لمجموعة من الافراد في آن واحد، ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء منفصلة.

القسم الاول: يتكون من سبع فقرات لتدريب المفحوص على طريقة الاداء في الاختبار، والزمن المحدد للاجابة عن هذه الفقرات السبع هو دقيقتان. هذا ولا يقيم أداء المفحوص على هذا القسم بالعلامات.

القسم الثاني والثالث: هما قسمان متكافئان: يتكون كل منهما من تسع فقرات، والوقت المحدد للاداء على كل منهما خمس دقائق، ومجموع علامات الاداء عليهما هي العلامة الكلية للمفحوص على الاختبار.

كل فقرة في الاقسام الثلاثة عبارة عن شكل هندسي معقد يتضمن في داخله شكل بسيط معين، ويطلب من المفحوص ان يحدد الشكل البسيط بقلم الرصاص، وقد روعي في تنظيم الاختبار عدم تمكن المفحوص من رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. اذ وضعت الاشكال البسيطة المطلوب اكتشافها وتعيين حدودها في الصفحة الاخيرة من الاختبار، واحتوى الاختبار تعليمات بسيطة مع امثلة لتوضح طريقة الاجابة.

زمن الاختبار : يعد اختبار الاشكال المتضمنة من اختبارات السرعة وبذلك يجب الالتزام بدقة بالزمن المخصص لأجراء كل قسم منه ، اذ يستغرق اجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الاجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة (30 دقيقة) ، اما زمن الاجابة على اقسام الاختبار فكانت على النحو الاتي :(القسم الاول خصص له دقيقتان ،القسم الثاني خصص له خمس دقائق ،القسم الثالث خصص له خمس دقائق).

تصحيح الاختبار:

تعد اجابة المفحوص عن كل فقرة صحيحة اذا استطاع ان يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب . اما الشكل الذي لم يحدد جميع ابعاده فلا يعد صحيحاً ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما لا تعد الاجابة صحيحة اذا وضعت حدود شكل اخر غير مطلوب .وللحصول على درجة المفحوص في الاختبار تعطى درجة واحدة عن كل فقرة اجابتها صحيحة وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث ، اما القسم الاول فلا تعطى له اية درجة من الدرجات فهو مخصص للتدريب . على انه يجب فحص اجابات المفحوص على فقرات هذا القسم للتأكد من ان المفحوص قد عرف التعليمات وطريقة الاجابة .وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (18) درجة يحصل عليها المفحوص اذا اجاب اجابات صحيحة عن جميع فقرات القسمين الثاني والثالث ، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كان ذلك دليلاً على زيادة ميله الى الاستقلال عن المجال الادراكي والعكس صحيح .

الادوات المطلوبة للاختبار:

أقلام رصاص، ممحاة، ساعة وقف.

تعليمات اجراء الاختبار:

11- توزع كتيبات الاختبار والاقلام ويطلب من المفحوصين تعبئة البيانات في الصفحة الاولى وبأماكنها.

12- يقول الفاحص"الان تبدأ بقراءة قسم التعليمات الموجود بالاختبار الى أن ينتهي من المسألتين المحلولتين، وبعدها من فضلك لا تقلب الصفحة و انتظر حتى تعطي تعليمات بذلك.

13- عند انتهاء جميع الافراد من الاطلاع على جميع التعليمات والامثلة المحلولة، يقول الفاحص"قبل أن اعطيكم اشارة البدء أرجو منكم تذكر العبارة التالية من الضروري تعليم كل الخطوط ومسح غير الصحيحة.

14- تتاح فرصة للتساؤلات، كما يحاط المفحوصون علما بانهم اذا احتاجوا قلما جديدا فليطلبوا ذلك.

15- يعطي الفاحص اشارة البدء اشارة البدء بقراء القسم الاول والاداء عليه وتحديد وقت مقداره دقيقتانللاداء على القسم الاول المكون من سبع أشكال، وقف عند وصولك لنهاية القسم، وأثناء ذلك يتجول المراقبون حول المفحوصين لمتابعتهم ومساعدتهم، حيث أن هذا القسم للتدريب فقط.

16- بعد دقيقتان يوقف العمل على هذا القسم سواء أنهى المفحوص أم لم ينهي الاداء.

17- يعطي الفاحص الاشارة الى الانتقال الى القسم الثاني قائلا القسم الثاني مكون من تسع مسائل والوقت المحدد لها هو خمس دقائق فاعمل بالسرعة الممكنة وبالشكل الدقيق فقد تكمل الامثلة التسعة أو لاتكمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18- بعد مضي الخمس دقائق يوقف العمل سواء أنهى المفحوص أو لم ينهي الاداء.

19- تكرر الاجراءات في القسم الثالث مع اعطاء خمس دقائق للحل ومن ثم يشكر الطلاب.

20- تدريج حسب علامات الطلبة.

تصحيح الاختبار على القسمين 2و3 بعد الاطلاع على القسم الاول للتأكد من فهم المفحوص للمطلوب، وتعطى علامة لكل أداء صحيح، أما الغير محلول أو الخطأ أو غير المكتمل فيعطى صفرا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار الاشكال المتضمنة

(الصورة الجمعية)

Group Embedded Figures Test

تأليف.ك.أولتمان راسكن، وتكين

الاسم:

تاريخ الميلاد:

المستوى الدراسي:

التخصص (علمي/أدبي):

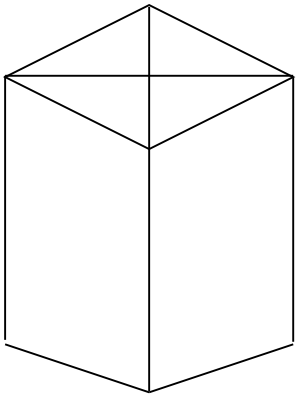
الجنس:

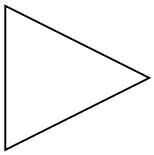
تاريخ اليوم:

<u>التعليمـــــات :</u>

يقيس هذا الاختبار قدرتك على اكتشاف شكل بسيط والتعرف عليه عندما يكون متضمنا" (مختفيا") في شكل اكثر تعقيدا" .

فمثلا" الشكل (أ) شكل بسيط ، وهو متضمن اي موجود في صورة غير واضحة في الشكل الاكبر والاكثر تعقيدا" .



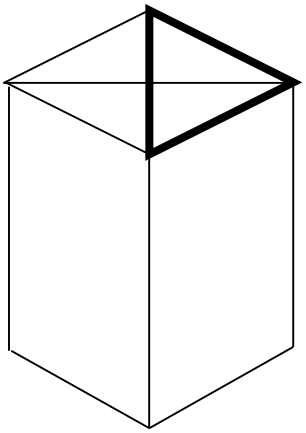


شكل (أ)

والمطلوب منك ان تتعرف على الشكل البسيط داخل الشكل المعقد ، وان توضح حدوده بالقلم الرصاص ، مع ملاحظة انه موجود بنفس حجم الشكل البسيط ووضعه (اي ميله او اتجاهه) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

انظر الى الشكل التالي لتتأكد من اجابتك .



هذه هي الاجابة الصحيحة بعد توضيح

حدود الشكل البسيط بالقلم الرصاص .

لاحظي ان المثلث الذي يقع جهة اليمين هو الاجابة الصحيحة

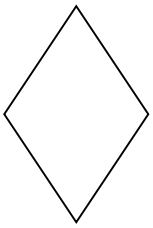
، اما الذي يقع جهة اليسار، فهو غير صحيح

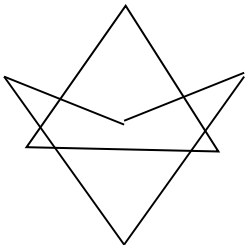
على الرغم من انه يشبه الشكل البسيط لان وضعه مختلف.

مثل اخر :

والان حاول الاجابة عن السؤال الاتي :

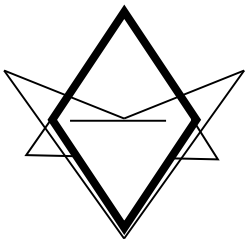
وضح حدود الشكل البسيط (ب) داخل الشكل المعقد المجاور .





شكل (ب)

انظر الشكل الاتي لتتأكد من صحة اجابتك .



لاحظ ما يأتي :

1- اذا اخطأت في اي شكل واكتشفت الخطأ في اثناء الاجابة يمكنك تصحيحه ومسح الجزء الخاطئ .

2- اجيب عن الاسئلة بالترتيب ، ولا تترك سؤالا الا اذا تعذر عليك الاجابة عليه

3- عليك ان توضح في كل سؤال حدود شكل بسيط واحد فقط حتى ولو رأيت اكثر من شكل بسيط واحد في الشكل المعقد .

4- الشكل البسيط موجود دائما" داخل الشكل المعقد بنفس الحجم ونفس الوضع او الميل ، وبنفس الابعاد التي يظهر بها .

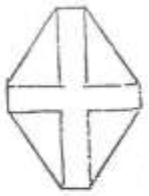
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي الطالب.....

الان سنبدأ جميعا" الاجابة عن القسم الاول من الاختبار بنفس الطريقة التي اتبعت في المثالين السابقين . ويتكون القسم الاول من سبع فقرات اذا انتهيت منها قبل انتهاء الزمن وهو دقيقتان عليك ان تضع القلم .ملاحظة: لا تنتقل الى القسم الثاني حتى يؤذن لك ، حاول ان تجيب بسرعة.

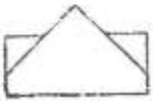
5 . اجزاء الاختبار :

5-1 . القسم الاول (2) دقيقة .
(للتدريب)



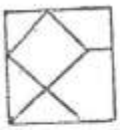
١

(١)وضحي حدود الشكل البسيط (ب)



٢

(٢)وضحي حدود الشكل البسيط (ر)



٣

(٣) وضحي حدود الشكل البسيط (د)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤

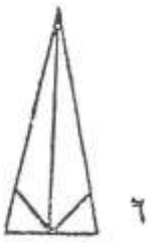
(٤) وضحي حـدود الشـكل البسـيط (د)

٥

(٥) وضحي حـدود الشـكل البسيط (حـ)

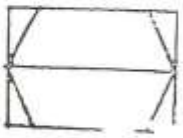
6

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



٦

(٦) وضحي حـدود الشـكل البسـيط (و)



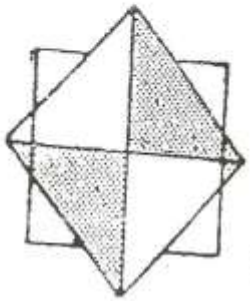
٧

(٧) وضحي حـدود الشـكل البسـيط (أ)

... ، ... ولا تنلبي الصفحة ... انتظري تعليمات اخرى

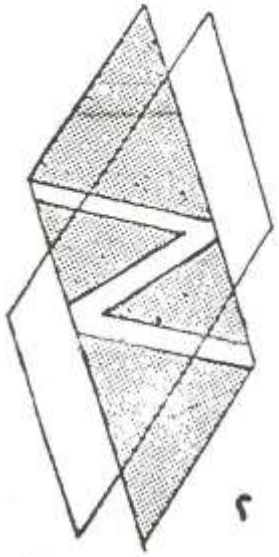
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-5. القسم الثاني (5) دقيقة.



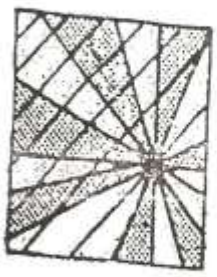
١

(١)وضحي حدود الشكل البسيط (ر)



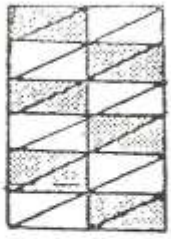
٢

(٢) وضحي حدود الشكل البسيط (أ)



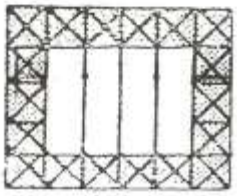
(3) وضحي حدود الشكل البسيط (ر)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



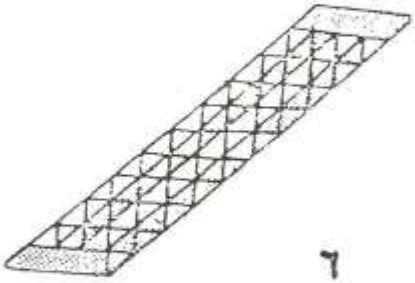
٤

(٤) وضحي حدود الشكل البسيط (د)



٥

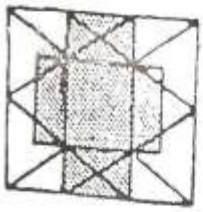
(٥) وضحي حدود الشكل البسيط (ب)



٦

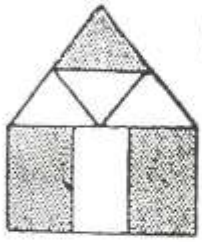
(٦) وضحي حدود الشكل البسيط (ح)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



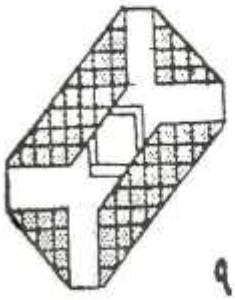
٧

(٧)وضحي حدود الشكل البسيط (د)



٨

(٨) وضحي حدود الشكل البسيط (ا)



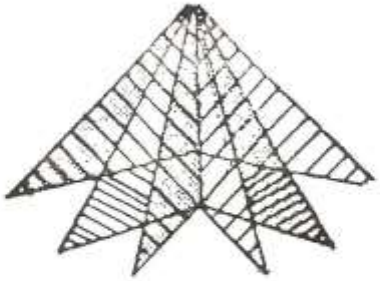
٩

(٩)وضحي حدود الشكل البسيط (ج)

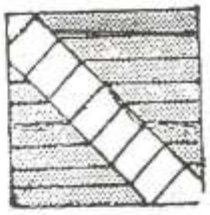
قفي، ... ولا تقلبي الصفحة ... انظري تعليمات أخرى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3 . 5 . القسم الثالث (5) دقيقة .

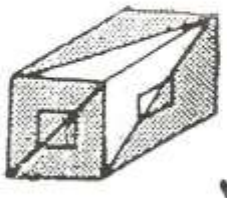


(١) وضحي حدود الشكل البسيط (و)



٢

(٢) وضحي حدود الشكل البسيط (ر)



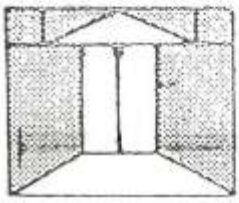
٣

(٣) وضحي حدود الشكل البسيط (ج)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

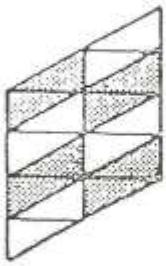
٤

(٤) وضحي حدود الشكل البسيط (د)



٥

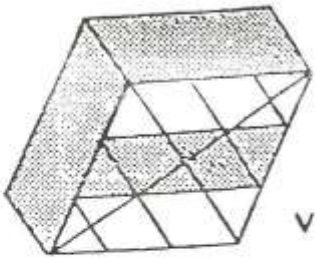
(٥) وضحي حدود الشكل البسيط (ب)



٦

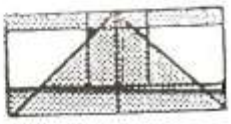
(٦)وضحي حدود الشكل البسيط (د)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



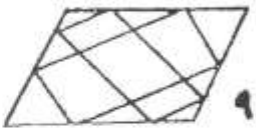
٧

(٧)وضحي حـدود الشـكل البسـيط (أ)



٨

(٨)وضحي حـدود الشـكل البسـيط (حـ)

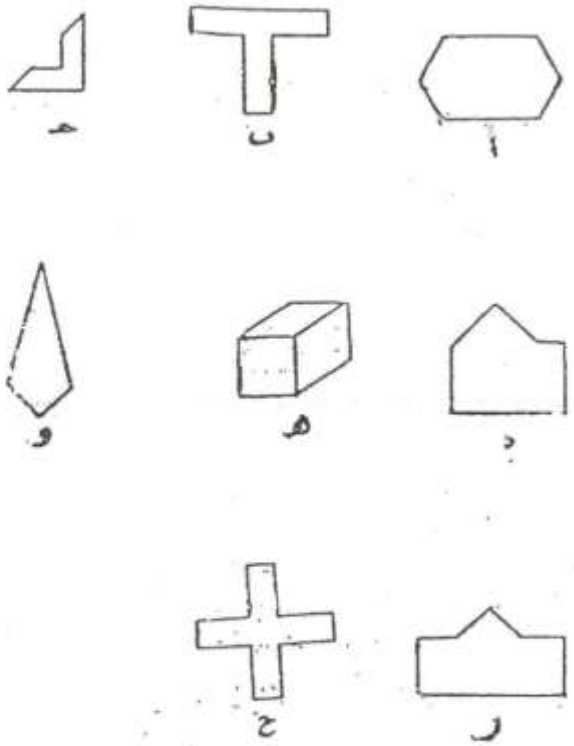


٩

(٩)وضحي حـدود الشـكل البسـيط (ء)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4 . الأشكال البسيطة التي تدور حولها أجزاء الاختبار :



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (6)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة عمان العربية

Amman Arab University

معالي الدكتور نايف الحجرف المحترم

وزير التربية والتعليم العالي

الكويت : دولة الكويت

الرقم: ١ / ٧ / 978

التاريخ:٢٠١٣/١٠/١٣

معالي الدكتور الحجرف،،

تحية طيبة وبعد،

تقوم السيدة فاطمة اسد اشكناني، الطالبة في برنامج الماجستير في تخصص(علم النفس التربوي /نمو وتعلم) بدراسة حول " العلاقة بين ما وراء الذاكرة و التفكير المعرفي المعتمد /المستقل لدى طلبة جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات ". تتضمن إجراءات الدراسة قيام هذه الطالبة تطبيق أدواتها على العينة المستهدفة من طلبة جامعة الكويت التابعة لوزارة التربية و التعليم العالي في دولة الكويت . وهذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول درجة الماجستير.ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها اعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،،

الرئيس

سعيد التل

عمان – المملكة الاردنية الهاشمية – هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) – فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) – ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com