علاقة ما فوق الأستيعاب بالذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة

أ.م.د.رحيم عبد الله جبر الزبيدي
الجامعة المستنصرية – كليه التربية

الكلمات المفتاحية الرئيسية للبحث Keywords the terminology for research
ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension scale
الذاكرة العاملة working memory
طلبة الجامعة students University

ملخص البحث :

هدف البحث التعرف على مستوى ما فوق الأستيعاب وايضاً التعرف على الذاكره العامله وما هي العلأقه بينهما لدى طلبه الجامعه ولغرض التحقق من ذ لك اعتمد الباحثان مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension لـ (ماير– Mirr, 2004,) ، ترجم الباحثان المقياس من اللغه الأنكليزيه إلى اللغه العربيه ، والذي تكون من (٢٤) فقره ، وكذلك تبنى الباحثان اختبار (ابراهِيم ٢٠١٤) للذاكره العامله بصيغتهِ النهائيه الذي تكون من (٢٨) فقره على وفق أنموذج بادلي وهِيتش (Baddeley & Hitch 1994) وقد تم التأكد من الخصائص السايكومتريه للمقياسين وبعدهِا تم تطبيق الأداتين على عينه البحث و التي بلغت (٤٠٠) من طلبه الجامعه تم أختيارهِم بالطريقه الطبقيه العشوائيه ، واظهِرت نتائج البحث ان افراد عينه البحث لديهِم مستوى جيد من مافوق الأستيعاب ولديهِم وعي بكيفيه عمل ذاكرتهِم أذ كان متوسط درجاتهِم أعلى من الوسط الفرضي ، و كذلك اظهِرت نتائج البحث وجود علأقه إرتباطيه موجبه بين الأداتيين ، ومن ثم التوصل الى تقديم عدد من التوصيات والمقترحات .

المنارة للاستشارات
www.mar

Research Abstract
The aim the resarceh was to identify the level the higher absorption and also to identify the working memory and what is relationshiep between the students of university and for the purpose of verifying that the researchers adopted the meta chomprehension (Mirr, 2004) (24). The researchers also adopted Ibrahim (2014) test for working memory in its final form, which consists of (28) paragraphs according to the Baddeley & Hitch model (1994). The psychometric properties of the measurements were verified and then Application of tools on the research sample, which reached (400) students The resuelts of studey showed that memberse of the research sampel have a good level of absorption and have an awareness of how their memory works if their average score is higher than the mean. The resueltse also showed a positive correlatione betwen the two, groups, A number of recommendations and proposals.

المنارة للاستشارات
www.mar

الفصل الأول

مشكله البحث:

ان النهوض بواقع التعليم الجامعي ورفع كفايات التحصيل الأكاديمي للطالب يبدأ من الأهتمام بقدرتهِ العقليه التي تشكل اساس العمليه التعليمه ، لذلك الباحثان شعرا ان بعض المتعلمين لديهِم ضعف في مهارات مافوق الأستيعاب من خلال فهمهم للنص في معظم الأحيان من دون استيعابه و أن زملائهِم الذين لديهِم مهارات ما فوق إستيعاب قويه ويستعملون استراتيجيات علاجيه عند شعورهِم بعدم الأستيعاب، مثل مراجعه القراءه ، أم الربط مع أجزاء النص، أم القيام بتلخيص موجز للموضوع، ومحاوله ربطهِ بالمعرفه السابقه .

وتشير الدراسات ان معظم طلبه المدارس الأعداديه عند قبولهم في الجامعات، لا يتوافر عندهم المهارات الأستيعابيه المناسبه (الفهم) في العمليه التعليمه الجامعيه،بسبب نقص في مهارات ما فوق الأستيعاب وأن استرجاعهِم للمعلومات متدنيه مما ينعكس على تحصيلهِم الأكاديمي مستقبلاً (Shang, 2010, 40).

إن عمليات الذاكره و أنواعها فقد تعددت أيضا المشكلأت المرتبطه بها وهِي من العمليات المعلوماتيه المعقده تحدث ضمن مراحل متعاقبه وضمن أنشطه إدراكيه مجتمعه في الشخصيه، وتحتاج الى ظروف مناسبه للقيام بعملها بكفاءه ، وبالتالي فأن الطلبه يحتاجون الى ظروف ملأئمه نسبيا من اجل القيام بدورهِم بشكل سليم ، واجمعت العديد من الدراسات أن عدم قدرتنا على استرجاع المعلومات قد يرجع إلى عده عوامل كالفشل في ترميز المعلومات أو عدم تخزينها بشكل جيد او عدم التعامل معها بشكل صحيح (العتوم،٢٠١٠: ١٣٧)، ومن هِنا تبرز مشكله البحث الحالي في الأجابه على التساؤل الأتي :-

ما نوع واتجاهِ العلأقه الإرتباطيه بين ما فوق الأستيعاب والذاكره العامله لدى طلبه الجامعه ؟

أهِميه البحث :-

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربويه إلى أن أنشطه ما فوق الأستيعاب تعود في بداياتها إلى أبحاث حول عمليات الذاكره واداءها والثقه في قدراتها ، والتحكم والسيطره بأدائها، وتقييم أداء الذاكره الجيد، التي صممت أدوات قياس ما فوق الأستيعاب التي تقيس جوانب تتعلق بالأستيعاب القرائي ومهاراتهِ واستراتيجياتهِ ، وأن استراتيجيات ما فوق الأستيعاب تهتم بإداره عمليه القراءه وفهم واستيعاب والتعلم مثل التخطيط لعمليه القراءه ومراقبه هذا الفهِم وتقويم ما تم تعلمهِ نتيجه وعي الطلبه بعمليه القراءه (O'malley & Chamot, 1990, 124).

وكشفت دراسه البرجس (٢٠١٠) عن العلأقه بين ما فوق الأستيعاب ودافعيه الأنجاز الأكاديمي لدى طالبات كليه التربيه ،أن مستوى ما فوق الأستيعاب كان مرتفعا عند الطالبات وأن العلأقه بين ما فوق

المنارة للاستشارات
www.mar

الأستيعاب وبعد (الثقه بالنفس) في دافعيه الأنجاز الأكاديمي متوسطه، وهِذهِ العلاقه ضعيفه مع أبعاد دافعيه الأنجاز الأكاديمي الأخرى (المثابره والرغبه والأستمتاع بالعمل والتنافس) (البرجس، ٢٠١٠، ١-٢)، بينما دراسه Stange, 1993 التي اشارت إلى الكشف عن علاقه ما فوق الأستيعاب بالأداء القرائي ، واظهِرت النتائج عن وجود علاقه إرتباطيه داله بين ما فوق الأستيعاب والتحصيل الدراسي والأداء القرائي ، ولاَ توجد فروق داله بين طلبه الصفين الرابع والخامس في ما فوق الأستيعاب (Stange, 1993, 672)، واظهِرت دراسه العلوان (٢٠١٣) التي هِدفت إلى الكشف عن درجة التحصيل القرائي وعلاَقتهِ بما فوق الأستيعاب لدى طلبه الجامعة ،وأن مستوى ما فوق الأستيعاب كان متوسطاً عندهم وأظهِرت أيضاً النتائج أن العلاَقه بين التحصيل القرائي ومافوق الأستيعاب داله ، ولا توجد فروق دالة في العلاَقه بين المتغيرين تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي (أول- ثاني- ثالث- رابع)و النوع (ذكور- إناث) (العلوان، ٢٠١٢: ١٣٠- ١٥٥)،

وهِنا يأتي دور الذاكره المهِم من خلاَل مكانتهِا المهِمه في حياه الأنسان اذ تعد من الوظائف الرئيسه التي لاَ يمكن الأستغناء عنهِا في حياتنا اليوميه، فهِي تُمكننا من تلقي المنبهِات الخارجيه والحصول على المعلومات، وتجعلنا قادرين على معالجه وترميز تلك المعلومات والأحتفاظ بهِا واسترجاعهِا وقت الحاجه اليهِا، فهِي العامل الأساس في تقدم الأنسان وتطورهِ واستمرار هِذا التقدم وديمومتهِ، ولهِا الفضل الكبير في اكتساب الفرد للغه والأتصال بالأخرين والتفاعلاَت ألأجتماعيه وغيرهِا، فالتذكر ليس وظيفه مستقله تماماً عن الأدراك والأنتباهِ، ولكن لهِا علاَقات أساسيه معهِا جميعاً ، لأن الأنسان من دون الذاكره يبدو كأنهِ يولد من جديد في كل لحظه، علماً بان دورا لذاكره لاَ يقتصر على تسجيل ما كان في الماضي وحفظهِ ،ولاَ يمكن أن تحصل أي عمليه عقليه من دونهِا مثل التفكير والتخيل والأنتباهِ وغيرهِا، فعمليه الأسترجاع هِي سحب الأنطباعات المطلوبه وتّذكرهِا من بين الأف الأنطباعات الأخرى(جعفر والألوسي،١٩٨١: ٦٢) .

والذاكره واحده من أكثر العمليات المعرفيه اهِميه ويرجع هِذا الأهِتمام كونهِا العمود الفقري الذي تدور حولهِ العمليات المعرفيه الأخرى في بنيه العقل فالأدراك لاَ يقوم إلاَ على تذكر الصور السابقه وكذلك الأحساس والأنتباهِ والتعلم والتفكير وكلما كانت الذاكره أنشط وأكثر قوه كانت العمليات العقليه أكثر قدره (عبد الفتاح وجابر،٢٠٠٥: ٥٥)

واكدت دراسه هِنري و نورمان Henry & Norman 1996 التي هِدفت التعرف على(العلاَقه بين كفاءه الذاكره باستخدام الأستراتيجيات البسيطه للذاكره وماوراء الذاكره لدى الأطفال) اذ اظهِرت النتائج إلى وجود دلاَله ايجابيه على إن الأطفال الذين يسمون الصور باستمرار عند العرض لديهِم ذاكره افضل من الأطفال الذين يسمونهِا عند الأستدعاء فقط، وان هِناك علاَقه ايجابيه بين معرفه ما وراء الذاكره والقدره على استخدام استراتيجيات التذكر وأداء الذاكره (Henry & Norman 1996:1) ،بينما أظهِرت نتائج دراسه فوكرت واخرون Fockert et.al

المنارة للاستشارات
www.mar

2001والتي هِدفت التعرف على (دور الذاكره العامله في الأنتباهِ الأنتقائي البصري) أن هِناك تفاعلاً كبيرا بين الحمل العالي للذاكره العامله وأدراك العناصر المشوشه اكثر بكثير من تداخلهِ في أثناء الحمل الواطئ للذاكره العامله، مما يشير إلى معالجه اكبر للعنصر المشوش(معلومات غير ذات الصله بالمهِمه) في مهِمه الأنتباهِ الأنتقائي مع مصاحبه حمل عال للذاكره العامله وتم التأكد من هِذهِ النتيجه من خلال القياس العصبي، إذ اظهِر جهِاز الرنين المغناطيسي نشاطا اكبر في مناطق الدماغ المسؤوله عن أدراك العناصر المشوشه، ونشاطاً اقل للمناطق المسؤوله عن أدراك العناصر ذات الصله في حاله الحمل العالي على الذاكره العامله، إذ أيدت النتائج السلوكيه والعصبيه صحه الفرضيه التي وضعهِا الباحث (Fockert et.al,2001:183 –186)،وهِناك دراسه اجريت في العراق من قبل عبد الواحد ٢٠٠٥ (الأنتباهِ الأنتقائي وعلأقتهِ بالذاكره العامله لدى الأطفال) اذ توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلأله إحصائيه في الأنتباهِ الأنتقائي بنوعيهِ البصري والسمعي والذاكره العامله البصريه والسمعيه تبعا لمتغير الجنس، وعدم وجود علأقه إرتباطيه موجبه بين الأنتباهِ الأنتقائي البصري وسعه الذاكره العامله البصريه، ومده خزن الذاكره العامله البصريه كلاً على حدهِ، كما أظهِرت النتائج وجود فروق ذات دلأله بين الأنتباهِ الأنتقائي البصري قبل تعرض الذاكره العامله البصريه للحمل وبعد التعرض لهِ ولصالح الأنتباهِ الأنتقائي البصري قبل تحميل الذاكره العامله البصريه (عبد الواحد،٢٠٠٥ :٨٥).

ومما تقدم تتضح أهِميه ما فوق الأستيعاب في علأقتهِا بالذاكره العامله يمكن تحديد أهِميه البحث كالاتي –:

١– تسليط الضوء على أحد متغيرات البحث وهِو متغير ما فوق الأستيعاب وتوضيح أهِميتهِ في مجالأت الذاكره والتحصيل الأكاديمي والنجاح في أداء المهِام وأهِميتهِ في تحقيق الأستيعاب القرائي.

٢– التعريف بدرجه علأقه ما فوق الأستيعاب بالذاكره العامله في القراءه واتجاهِ هِذهِ العلأقه.

٣– ما يضيفهِ البحث من نتائج من معلومات إلى حقل المعرفه و مجال علم النفس المعرفي بشكل عام بما يسهِم في تطوير عمليه التعلم لدى الطلبه.

٤– يمكن تحسين العمليه التعليميه إذ يصبح الطلبه أكثر فهما إدراكاً لقدراتهِم القرائيه مما يجعلهِم أكثر استعمالا لأستراتيجيات القراءه والأكثر فاعليه.

المنارة للاستشارات
www.mar

أهِداف البحث :-

يهِدف البحث الحالي التعرف :

١- ما فوق الأستيعاب لدى طلبة الجامعة .

٢- الذاكره العامله لدى طلبه الجامعة.

٣- علاقه ما فوق الأستيعاب بالذاكره العامله لدى عينه البحث (طلبه الجامعه) .

٤- معرفه الفرق في العلاقه الإرتباطيه بين مافوق الأستيعاب والذاكره العامله تبعاً لمتغيرالنوع والتخصص.

حدود البحث:-

تحدد البحث الحالي بطلبهكليه التربيه- الجامعه المستنصريه ومن الدراسات الصباحيه فقط ومن كلأ الجنسين (الذكور/ و الأناث) وللعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨).

تحديد المصطلحات :

أولأ- ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension:

يعرف ما فوق الأستيعاب كل من:

١- لين (Lin, 2001):

وعي الفرد بحاله من الأستيعاب القرائي عنده، ويتضمن الفهِم ومراقبته واستخدام استراتيجيات تدعم فهِم ما تم قراءتهِ (Lin,2001,23).

٢- بيكر (Baker, 2003):

فحص القارئ للمعرفه في أثناء معالجه النص بالأضافه إلى التقييم، وتنظيم الأنشطه التي تتم خلأل القراءه (Baker ,2003, 18).

٢- ماير (Mier, 2004):

هو أحد انواع التفكير ما فوق المعرفي الذي يتضمن الوعي والمعرفه بالأستراتيجيات الموظفه من قبل المتعلم لأستيعاب ما يقرأ، وقدره المتعلم على مراقبه درجه إستيعابهِ للنص، وإدراك فشل إستيعابهِ، وتوظيف الأستراتيجيات المناسبه لمعالجه الفشل في الأستيعاب (Mier, 2004, 772).

التعريف النظري:

أعتمد البحث الحالي تعريف (ماير- Mier, 2004) وكذلك مقياس (MierM 2004) في قياس ما فوق الأستيعاب.

التعريف الأجرائي:

المنارة للاستشارات
www.mar

الدرجه التي يحصل عليها الطلبه المفحوصين من خلأل استجابتهم على مقياس (ما فوق الأستيعاب) المتبنى في البحث الحالي.

ثانياً: الذاكره العامله working memory

١- عرفها سولسو (1991) :Solso

إنها آليه تعمل بوصفها مستودعاً مؤقتاً يستطيع حمل المعلومات لمده قصيره،وهي قادره على تحويل هذهِ المعلومات واستخدامها في توليد استجابات (Solso, 1991: 172)

٢- عرفها بادلي وهتش (1994) : Baddely and Hitch

إنها الأليه التي تتضمن المكونات الوظيفيه للأدراك وتسمح هذهِ الأليه للأفراد بإستيعاب بيئتهم الحاليه وتمثيلها ذهنيا واسترجاع المعلومات المتعلقه بخبراتهم الماضيه ، كل ذلك من أجل تدعيم الأكتساب للمعرفه الجديده ولحل المشكلأت ولصياغه الأهداف الحاليه والعمل على وفقها , Baddeley & Hitch) (486 : 1994.

٣- عرفها ميس (1997) : Mecce

إنها النظام الذي تحول لهِ المعلومات وتحمل فيهِ لمده قصيره من الوقت حتى تشفر وتفسر على أساس المعرفه السابقه . (Mecce , 1997 : 454).

التعريف النظري: يعتمد البحث الحالي تعريف بادلي وهتش (Baddely & Hitch 1994)وذلك لتبنيهم منظورهما.

التعريف الأجرائي :

هو الدرجه التي يحصل عليها الطالبه المفحوصين من خلأل استجابتهم على فقرات مقياس (الذاكره العامله)المعتمد في البحث الحالي.

المنارة للاستشارات
www.mar

الفصل الثاني (خلفيه نظريه ودراسات سابقه)

تُستعرض في هِذا الفصل الثاني بعض النظريات التي فسرت متغيري البحث (مافوق الأستيعاب والذاكره العامله) وبعض الأدبيات المرتبطه بهِما على النحو الأتي:

أولاً- ما فوق الأستيعاب Metacomprehension

قدم أصحاب نظريه ما وراء المعرفه مجموعة من المفاهِيم ذات العلاقه لما فوق المعرفه مثل ما فوق الأستيعاب ، وما فوق الذاكره ، ومافوق الأنفعالأت (Metaemotion)، وما فوق اللغه (Metalanguage)، وما فوق الأخلاق (Metamorule)، (العتوم، ٢٠٠٤، ١٣٢).

لقد كان من الصعب بدايه الأمر التمييز بين المعرفه بمفهومِها الضيق وما وراء المعرفه ، ومع أن مفهوم ما وراء المعرفه في البدايه كان غير واضحا بعض الشيء لكنه تضمن قيمه كشفيه من خلال الطريقه الجديده التي ادت الى تحليل العمليات المعرفيه النفسيه المتعلقه بطبيعه المعرفه والمعلومات لديه الفرد وكل ما يتعلق بِها مثل الأولويات الملائمه لتعلم المعلومات أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشط وضبط هِذهِ العمليات في ضوء الموضوعات المعرفيه أو المعطيات التي تتضمنهِا عامه لتحقيق قصد أو هِدف ملموس (Flavell, 1979: 232).

ومن بين العمليات المعرفيه المتعلقه بالتعلم يمكن التمييز بينهِا حسب الموضوع الذي تناولتهِ هِذهِ العمليات هِي: القدره على التعرف أو استرجاع ما تم تعلمهِ فيستخدم مصطلح ما وراء الذاكره أي (ما يعرفهِ الفرد حول ذاكرتهِ أو الطريقه التي تستخدم في الحفظ)، والقدره على الأستيعاب ويستخدم مصطلح ما فوق الأستيعاب أي (معرفه الفرد حول عمليه الأستيعاب).

ومع ذلك فقد ميز (براون- Brown, 2003) بين أنشطه ما وراء المعرفه هِي:

أ- الوعي ببعض مظاهِر النشاط المعرفي.

ب- التقويم الذاتي للفاعليه ونقاط القوه والضعف.

ج- الضبط أي ضبط الأستراتيجيات وتعديلِها.

ومما يجدر الأشاره إليهِ أن ما وراء المعرفه ينمو ويتطور مع التقدم في العمر فالطلبه عندما ينمون ويتطورون فأنهِم يصبحون أكثر منطقيه في فهِمهِم لكيفيه ملأحظه وضبط تعلمهِم وكيف يستوعبون بما يسمى ما فوق الأستيعاب (قطامي، ٢٠١٣: ٥٧٩).

المنارة للاستشارات
www.mar

وأن ما فوق الأستيعاب على درجه كبيره من الأهِميه في عمليه القراءه (York, 2006: 26). ولكي يصبح الطلبه ناجحين ويجب أن تكون لديهِم القدره على استخدام قدراتهِم ما وراء المعرفيه إلى جانب قدراتهِم المعرفيه لمساعدتهِم على فهو ومراقبه وتنظيم إستيعابهِم قبل قراءتهِم واستيعابهم لبناء معنى من النص المكتوب وفي أثنائهِ وبعدهِ ، وهِذا ما جعل الباحثين يؤكدون على تعليم استراتيجيات ما فوق الأستيعاب وتزويد المتعلمين بهِا من أجل تحسين مستوى إستيعابهِم للنصوص المقروءه (York, 2006: 15).

ويعد ما فوق الأستيعاب أحد العوامل المؤثره في تنميه البناء المعرفي الفكريه لدى المتعلمين في مراحل تعليم الطلبه، وتعد مهِاره ما فوق الأستيعاب عمليه تحليليه وتفاعليه وبنائيه، ولأ تتحقق هِذهِ العمليه ما لم يتوفر لدى المتعلمين قدر كاف من الوعي باستخدام ما تتطلبهِ من نشاطات ذهِنيه وعمليات آليه مصاحبه، وحتى يتمكنوا من إستيعاب ما يقرأون فان عدداً من المهِارات والقدرات يجب أن تتوفر لديهِم كالقدرات المعرفيه المرتبطه بالطريقه التي يعالج بهِا الأفراد المعلومات والمهِارات المعرفيه المرتبطه بالذاكره (Palensure & Brown, 1985: 76).

إن الأهِتمام بالقدره على التنبؤ أو الحكم لدى المتعلمين في أداء الأستيعاب يعد المحور الرئيس لموضوع ما فوق الأستيعاب، وأن تلك القدره هِامه للتنظيم المعرفي والذاتي للدراسه، فعندما يتوقع الطالب أن أداءهِ في الأمتحان سيكون ضعيفاً فقد يقرر استعمال استراتيجيه مثل إعاده قراءه النص وكلما كانت أحكامهِ المستنده إلى ما فوق الأستيعاب أكثر دقه سيؤدي ذلك إلى تنظيم معرفي وذاتي أكثر فاعليه للدراسه والذي سيقود بدورهِ إلى تذكر أفضل (Zhao & Linder, 2008: 203).

أبعاد الأستيعاب وما فوق الأستيعاب:

حدد (ستانديفورد- Standiford, 1984) أربعه أبعاد تشكل الأستيعاب وما فوق الأستيعاب وهِي:

البعد الأول: (إستيعاب عال- ما فوق إستيعاب منخفض): ويشير هِذا البعد إلى الطلبه الذين يظهِرون إستيعاباً مرتفعاً وعاده ما يكونون مدركين أنهِم يعرفون وهِم الذين يحصلون على درجه منخفضه في ما فوق الأستيعاب.

البعد الثاني: (إستيعاب منخفض- ما فوق إستيعاب منخفض): ويشير هِذا البعد إلى الطلبه الذين لأ يعرفون، ويظهِرون إستيعاباً منخفضاً، وعاده ما يعتقد هِؤلأء الطلبه أنهِم لأ يعرفون، ويظهِرون درجه منخفضه في ما فوق الأستيعاب (العلوان، ٢٠١٢: ١٣٥)، ويؤكد (Hardin- 2001) أن هِذهِ الأبعاد ذات علأقه وثيقه بإصدار المتعلمين أحكاماً على إستيعابهِم لأن من الضروري أن يكون المتعلم قادراً على إصدار حكم على إستيعابهِ وأن درجه الوعي تختلف من قارئ إلى آخر فالقارئ الجيد يكون على درجه عاليه بما فوق

المنارة للاستشارات
www.mar

الأستيعاب في حين أن القارئ ذو الدرجه المنخفضه في ما فوق الأستيعاب ينتهِي من قراءه النص دون معرفه أنهِ لم يستوعب ما كان يقرأهِ (Hardin, 2001, 426).

البعد الثالث: (إستيعاب عال– ما فوق إستيعاب عال): يشير هِذا البعد إلى الطلبه الذين يظهِرون إستيعاباً عالياً، وعاده ما يكونون على وعي بأنهِم يعرفون، وهِم الطلبه الذين يحصلون على درجه مرتفعه في ما فوق الأستيعاب.

البعد الرابع: (إستيعاب منخفض– ما فوق إستيعاب منخفض عال): ويشير هِذا البعد إلى الطلبه الذين يظهِرون إستيعاباً منخفضاً وعاده ما يكونون مدركين أنهِم لأ يعرفون، وهِم الطلبه الذين يحصلون على درجه مرتفعه في ما فوق الأستيعاب.

وكشف (أومالي وشاموت– O'Malley & Chamot, 1990) أن لما فوق الأستيعاب استراتيجيات يستعملهِا الطلبه في أثناء القراءه كما هِو الحال في ما وراء المعرفه التي تضم عدداً من المهِارات وعدداً من الأستراتيجيات. إذ أن استراتيجيات ما فوق الأستيعاب تهِتم بإداره عمليه القراءه والتعلم مثل التخطيط لعمليه القراءه ومراقبه الفهِم وتقويم ما تم تعلمهِ (O'Malley & Chmot, 1990: 36).

وبناء على ذلك طور (ماير– Mier) مقياس ما فوق الأستيعاب ليقيس استراتيجيات ما فوق الأستيعاب (Mier, 2004: 1–3)

ثانياً : الذاكره العامله :–

نماذج تفسير الذاكره العامله :

١– انموذج ووف نورمان (1965) Wough & Norman Model

طور كل من ووف ونورمان 1965 اول أنموذج سلوكي حديث للبحث في مجال الذاكره، ويُعد هِذا الأنموذج النقطه الأساس لأنطلأق اغلب نماذج الذاكره الحديثه ويقوم على مبدأ الثنائيه، اذ ينظر الى الذاكره على انها تتكون من منظومتين اساسيتين منفصلتين هِما: الذاكره الأوليه او الذاكره الأساس primary memory وهِي نظام خزن قصير الأمد، والذاكره الثانويه secondary memory وهِي نظام خزن طويل الأمد، ويرى كل من وف ونورمان ان هِذين النظامين مستقلأن بعضهِما عن بعض، كما ان نظام الذاكره قصير الأمد ذا سعه محدوده جدا، ويفترضان ان فقدان المعلومات في هِذا النظام لأ يحصل بسبب محدوديه السعه فقط بل قد يحصل عن طريق استبدال المفردات القديمه بأخرى جديده (التداخل) interference ، ويريان ان عامل التداخل يساهِم في النسيان في الذاكره الأساسيه اكثر من عامل التحلل وان وظيفه الذاكره الأساسيه هِي الأسترجاع الحرفي للمعلومات وهِذا يلأحظ في احاديثنا ، اذ يمكننا استرجاع الجزء الأخير من

المنارة للاستشارات
www.mar

الجمله التي سمعناهِا للتو بدقه حتى وأن كنا لأ نركز انتباهِنا لما كان يقال، ومع هِذا يتعذر علينا تذكر المعلومه نفسهِا في وقت لأحق ما لم نتمرن عليهِا من خلأل اجراء بعض الأستراتيجيات مثل التسميع او التكرار لجعلهِا متوافره من خلأل الذاكره الثانويه (Solso,1991:149–150) .

٢– أنموذج اتكنسون وشفرين Atkinson & Shiffren

اقترح هِذا الأنموذج عام ١٩٦٨ كل من اتكنسون وشفرين اذ يشير إلى أن الذاكره تتكون من ثلأثه مخازن هِي مخزن الذاكره الحسيه ومخزن الذاكره القصيره ومخزن الذاكره الطويله وان بنيه الذاكره ثابته وان عمليات التحكم متغيره، ووفقا لهِذا الأنموذج فان المثيرات البيئيه تدخل من خلأل الحواس جميعهِا ثم تخزن في الذاكره الحسيه لوقت قصير، يتم بعدهِا أما نقل المعلومات الحسيه إلى مخزن الذاكره القصيره أو تتعرض للفقد والنسيان، وان التجارب المخزونه في المستودع الحسي عباره عن نسخه مطابقه للمنبهِات الخارجيه كما انهِا لأ تخزن جميعهِا في هِذا المستودع ويؤكد هِذا الأنموذج على ان الأنسان يعالج ما يصادفهِ من مثيرات خارجيه في مراحل متعدده ، ففي الذاكره الحسيه ، يتم استقبال المثيرات بصيغه بصريه تتألف من خصائص فيزيائيه ملموسه مثل: اللون ودرجه الوضوح والشكل والهِيئه والخطوط الى غير ذلك، او كمثيرات سمعيه تتألف من خصائص فيزيائيه ملموسه كارتفاع درجه الصوت وعمق نغماتهِ، وبعد مده من الوقت على تخزين هِذهِ المعلومات ينبغي تمريرهِا للذاكره القصيره ، والأ فإنهِا تضعف وتتلأشى في وقت يقل عن الثانيه الواحده لأنهِا تستبدل بمعلومات بصريه او سمعيه جديده اذ تحل المعلومات الجديده محل المعلومات السابقه، لذلك فإن معلومات الذاكره الحسيه تكون عرضه للنسيان السريع مالم تنتقل هِذهِ المعلومات الى المخزن قصير الأمد ، ففي الذاكره القصيره تتعرض المعلومات الحسيه إلى الترميز أو يتم فقدانهِا خلأل ٣٠ ثانيه تقريبا، فإذا تم ترميز المعلومات في الذاكره القصيره، فأنهِا تنتقل إلى مخزن الذاكره الطويله التي تستوعب كميات غير محدده من المعلومات ولمده غير محدوده.(العتوم،٢٠٠٤: ١٥٨–١٥٩).

ومتى ما تحولت المعلومات الى الذاكره طويله فأنهِا ستخزن بشكل دائم نسبيا على الرغم من ان الوصول اليهِا قد يكون صعبا بسبب التداخل، اذ تكمن وظيفه الذاكره طويله المدى في مراقبه المنبهِات في المستودع الحسي، كذلك توفير مكان لخزن المعلومات القادمه من المستودع قصير الأمد، واذا وصلت المعلومات الى مخزن الذاكره الطويله فإنهِا ترمز حسب معانيهِا وتصبح جاهِزه للخزن وبدون حدود للسعه والزمن، ومع ذلك يمكن لمعلومات مستودع الذاكره الطويله ان تتعرض للنسيان، وذلك تبعا للعوامل المؤثره في النسيان التي من الممكن ان يتعرض لهِا الفرد، كذلك ميز كل من اتكنسون وشفرين بين الذاكره ومستودعات الذاكره ، فهِما يستخدمان مصطلح الذاكره للأشاره الى البيانات التي يحتفظ بهِا ، بينما يستخدمان مصطلح مستودع store

المنارة للاستشارات
www.mar

للأشاره الى العنصر البنيوي structural component الذي يحتوي على المعلومات (العتوم، 2004،159- 160).

٣- أنموذج الذاكره العامله لبادلي وهِيتش الثلاثي الأبعاد :

Baddeley and Hitch Tripartite Working Memory

لقد اقترح كل من بادلي وهِيتش Baddeley & Hitch 1974-1994 أنموذجا جديدا للذاكره يسمى بالأنموذج الثلاثي الأبعاد، وهِي نوع من انواع امكنه العمل العقلي تجري فيها انواع من عمليات التحليل والمعالجه على كل من الذكريات القديمه والجديده، اما الذاكره طويله الأمد فهِي بالنسبه اليهما ذاكره خزن تحفظ فيها المعلومات في حاله كامنه لحين استرجاعها مره اخرى ،كما أظهِر كل من بادلي وهِيتش ان قدره المعالجه للذاكره العامله محدوده ، اذ وجدا ان محاوله أداء مهِمه قد تتعطل تعطيلاً حادا عند تأديه مهِمه اخرى مشابهِه لها في الوقت نفسهِ، لأن كلتا المهِمتين سوف تتنافسان للحصول على القدره نفسهِ من المعالجه مع ذلك لم يجدا سوى تعارضا بسيطا بين مهِمتين يدخل في عملها مدخلأت حسيه مختلفه، وعلى هِذا الأساس أستنتج كل من بادلي وهِيتش ان الذاكره العامله تملك مستودعين منفصلين للخزن لكل منهِما وسيله حسيه مختلفه عن الأخرى فهِو يرى إن هِذهِ الذاكره تتألف من ثلاثه مكونات رئيسه تشترك معا لأبقاء المعلومات والعمليات العقليه نشطه ريثما يتم تنفيذ المهِمه المطلوبه، وهِذهِ المكونات الثلاثه هِي:-

١- حاجز التسميع اللفظي :-The Phonological Loop

ان هِذا الجزء عباره عن نظام فرعي في الذاكره العامله ويحتوي على نظامين الأول هِو مستودع الأصوات الكلأميه phonological store: تخزن فيهِ المعلومات الصوتيه او المعلومات الكلأميه لمده ثانيتين فاذا حدث تسميع للماده موضوع التذكر والحفظ في الحاجز اللفظي فسوف يتم نقلها الى الذاكره طويله الأمد، واذا لم يتم ترميزها سمعيا او صوتيا يحدث لها تداخل مع بعضها وتكون اكثر عرضه للنسيان.(الزيات،١٩٨٦: 371)

اما النظام الثاني فهِو التحكم بالنطق articulatory control process (معالج التحكم بالنطق) وهِو الذي يصدر الكلأم الداخلي الذي نسمعهِ في داخلنا أي بمثابه احدى أدوات الحديث الداخلي التي تعمل على ممارسه المعلومات اللفظيه لأبقائها نشطه في نظام معالجه المعلومات ، فهِو يمكننا من التمرن على المعلومات من دون اصدار اصوات كما يساعد على ابقاء المعلومات متيسره وذلك بإنعاش مستودع الأصوات الكلأميه، وكان الأفتراض الأول لبادلي وهِيتش ان حاجز التسميع اللفظي ضروري لأستيعاب اللغه، أي قد يساعدنا في جعل الكلأم متيسرا كي نفهِم ما الذي يقال بصوره افضل وذلك عن طريق الأستنتاجات، وربط الكلمات كالضمائر والموضوعات التي تشير اليها الضمائر، وهِذا الأقتراح لم يلق دعما لذا فقد قاما باقتراح

المنارة للاستشارات
www.mar

تعديل او توضيح وهِو ان هِذا النظام قد يكون مهِما وعاملاً داعما عند محاوله اكتساب لغه جديده، ويبدو حاجز التسميع الصوتي عباره عن أليه تنطوي تحتهِا مجموعه من المهِام كمدى الأرقام ومدى الكلمات، وقد حددا ان لهِذهِ الأليه حدا معين في التخزين يبلغ سبع مفردات ومع ذلك وجدا ان حد سعه الذاكره بالنسبه الى الكلمات القصيره اكبر منهِ بالنسبه الى الكلمات الطويله ، وتعرف هِذهِ الحاله بتأثير طول الكلمه word length effect، كما يرى بادلي وهِيتش ان وظيفه هِذا الحاجز هِي ترديد الجمله المعنيه لوقت يكفي لتحليلهِا من حيث المنطق وترتيب الكلمات والمعنى العام. (Baddeley,2002:85-97)

٢- اللوح البصري المكاني : visual– spatial sketchpad

وهِي النظام الخدمي الفرعي الثاني في انموذج الذاكره العامله ومسئوليتهِا هِي المحافظه على المعلومات البصريه والمكانيه في الذاكره، كذلك لهِ دور في تخطيط المهِام وتنفيذهِا والعمل بصوره منفصله عن حاجز التسميع الصوتي، اذ يتعارض استعمال اللوح البصري مع المهِام البصريه فالتذكر البصري قصير الأمد تعطلهِ تأديه مهِمه بصريه اخرى تؤدى في الوقت نفسهِ، لكنهِ لأ يتعطل بسبب مهِمه غير بصريه ويتعارض حاجز التسميع اللفظي مع المهِام الشفويه لكنهِ لأ يتعارض مع المهِام البصريه (Baddeley & Hitch,1994:490–491).وهِناك براهِين على احتواء الذاكره العامله البصريه المكانيه على مستودعين منفصلين احدهِما للذاكره العامله المكانيه واخر للذاكره العامله البصريه، إذ تدخل الذاكره العامله المكانيه في الأدراك الحسي للحركه والسيطره على الفعاليات الحركيه، اما الذاكره العامله البصريه فتعنى بتمييز الأنماط البصريه، وكذلك الحال مع الذاكره العامله لأصوات الكلأم اذ انهِا قد تحتوي على ذاكره عامله للتلفظ وذاكره عامله سمعيه (Groom et.al,1999:102)

٣- نظام التنفيذ المركزي Central Executive

يعنى المنفذ المركزي او ما يسمى نظام التنفيذ المركزي، التنسيق بين الأنظمه الفرعيه للذاكره العامله والتنسيق ضمن النظام الواحد، وهِو مخزن المعلومات العقليه المركزي الذي يتولى اداره انشطه الذاكره واتخاذ القرارات المتعلقه بتوزيعهِا على الأجهِزه المختلفه، كما يتولى عمليات المعالجه والمحاكمه العقليه والأستيعاب واتخاذ القرارات وحل المشكلأت، ورسم الخطط والأشراف على عمليات نقل المعلومات الى الذاكره طويله الأمد. (Bddeley,2003:835)

كما يتحكم المنسق المركزي بالمكونين الخدميين الأخرين (الأنظمه التابعه) اذ يقوم كل نظام تابع بالمعالجه والأحتفاظ المؤقت لنوع معين من المعلومات اذ يقوم النظام اللفظي بمعالجه المعلومات اللفظيه او السمعيه، بينما يقوم النظام البصري بمعالجه المعلومات البصريه او المكانيه، كما يؤدي دورا مهِما في الأنتباهِ والتخطيط وضبط لسلوك والتحكم فيهِ (الزيات، ١٩٩٨، ٣٧٣) .

المنارة للاستشارات
www.mar

ويمكن تلخيص وظائف نظام التنفيذ المركزي فيما يلي :-

١- يعمل كمنسق وضابط لتدفق المعلومات أي موازنه الأداء على مهمتين منفصلتين من خلال سعه تنفيذ قابله للأنفصال وتوزيع الأنتباهِ على مهمتين في آن واحد .

٢- اختيار الأستراتيجيات الملأءمه لحل المشكله .

٣- جمع المعلومات وتنسيقها وضبط تزامنها او تعاقبها من مختلف المصادر الخارجيه والداخليه، المتمثله بالذاكره طويله الأمد والذاكره الحسيه .

٤- تركيب وتوليف المعلومات من المكونين المساعدين الأخرين ومن المخزن طويل الأمد (الزيات، ١٩٩٨،٣٧٣)

كما اضاف بادلي Baddeley 2003 مكونا اخرا للذاكره العامله ، وهِو مصد الأحداث Episodic buffer، وهِذا المكون هِو نظام محدود السعه، يقوم بالربط والتنسيق بين الأنظمه التابعه(اللوح البصري المكاني ، وحاجز التسميع اللفظي) ، والذاكره طويله الأمد ، يشكل تمثيلاً حدثياً متكاملاً أي يدمج هِذا الحاجز المعلومات من اجزاء مختلفه من الذاكره لتصبح ذات معنى. (Sternberg ,2003:161)

كما يمثل نظام تخزين ذا شفره متعدده المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطه أو المشاهِد المترابطه ، أي انهِ يقوم بتنشيط مصادر عديده للمعلومات في الوقت نفسهِ مما يساعد على تكوين أنموذج واضح للمهِمه ومن ثم معالجتها ، فضلاً عن معالجه المعلومات في المنظومتين الفرعيتين والذاكره طويله الأمد كما يقوم بتجميع المعلومات في مجاميع كبيره ذات عدد صغير يناسب سعه الذاكره العامله. (Baddeley,2002:836)

وهِذا الحاجز هِو المسؤول عن اضفاء المعنى على المعلومات قيد المعالجه، كذلك يرى هِيرمان وزملأؤهِ ضمن هِذا التوجهِ ان جهاز الذاكره البشريه يتألف من اربعه مكونات وظيفيه هِي المدخلأت الحسيه المتحسسات senses، والذاكره العامله والذاكره طويله الأمد والمعالج المركزي اذا تنتقل المعلومات بين الذاكره العامله والمتحسسات وبين الذاكره العامله والمعالج المركزي وفي اثناء إستيعاب المعلومات تنتقل من الذاكره العامله.

المنارة للاستشارات
www.mar

الفصل الثالث

إجراءات البحث

Procedures of Research

فـي هِذا الفصـل عرضـاً للأجراءات التـي قـام بهِا الباحثـان من اجـل تحقيـق اهِداف البحـث ابتداءً من منهِجيه البحث وتحديد مجتمع البحث وعينتهِ مروراً بأدوات البحث وما يجب ان يتوافر فيهِا من صدق وثبات وتحليـل الفقرات لغـرض تطبيقهِـا علـى عينـه البحـث وانتهِـاءً بتحديـد الوسـائل الأحصـائيه المناسـبه لتحليـل البيانات، وفيما يأتي وصف لتلك الأجراءات :

منهِج البحث :

استعمل الباحثان المنهِج الوصفي الأرتباطي والذي يعد الأنسب ويعتبر هِذا النوع من الدراسات النفسيه لغرض التحقق من العلأقه الإرتباطيه بين متغيري البحث .

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبه كليات الجامعه المستنصريه للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ مقسمين على ١٣) كليه منهِا (٨) ذات اختصاصات إنسانيه و(٥) كليات ذات اختصاصات علميه، إذ كـان مجمـوع طلبـه الجامعـه المستنصـريه (٢٣٦٩٧) طالبـاً وطالبـه مـوزعين بواقـع (١٣٠٣٠) طالبـاً و(١١٣٣٦) طالبه بحسب الجنس وكما هو موضح في الجدول (١).

المنارة للاستشارات
www.mar

جدول (١)

يوضح مجتمع البحث (الجامعه المستنصريه) بحسب الجنس والتخصص

ت	أسم الكليه	التخصص	عدد الطلبه		المجموع
			الذكور	الأناث	
١	الطب	العلمي	٤٧٧	٨٦٨	١٣٤٥
٢	طب الأسنان		١٣٠	٢٢١	٣٥١
٣	الصيدله		١٣٤	٣١٤	٤٤٨
٤	الهِندسه		٦٠٦	٨٥٠	١٤٥٦
٥	العلوم		١٣٧٥	٧٧٤	٢١٤٩
٦	التربيه الأساسيه	الأنساني	١٤٧٨	٢٠٩٣	٣٥٧١
٧	الأداب		٢٩٣١	١٥٤٧	٤٤٧٨
٨	التربيه		٢١٣٨	١٩٨٩	٤١٢٧
٩	الأداره والأقتصاد		٢٠٠٧	١٠٦٢	٣٠٦٩
١٠	القانون		٥٣٨	٤٨٢	١٠٢٠
١١	العلوم السياسيه		٣٢٧	٢٤٠	٥٦٧
١٢	التربيه الرياضيه		٢٢٠	١٩	٢٣٩
١٣	العلوم السياحيه		٦٦٩	٢٠٨	٨٧٧
المجموع الكلي			١٣٠٣٠	١١٣٣٦	٢٣٦٩٧

عينه البحث : Sample of Research

اعتمد الباحثان في تحديد حجم عينه البحث على المراجع العلميه التي ترى أنهِ إذا أريد للعينه أن تكون ممثله لمجتمع البحث فيجب أن لأ يقل عدد أفراد العينه عن (٤٠٠) فرد، وهِذا المعيار وضعهِ هِنريسون Henrysson,1971 إذ تسحب تلك العينه من المجتمع. (Henrysson,1971:132)، وعلى أساس ذلك فقد تكونت عينه البحث الحالي من (٤٠٠) طالب وطالبه من كليات الجامعه المستنصريه الدراسه الصباحيه، إذ سحبت تلك العينه على وفق الطريقه العشوائيه العنقوديه ، إذ قسمت الـ (٤٠٠) حسب الجنس (٢٠٠) طالباً و(٢٠٠) طالبه، وقسمت حسب التخصص الإنسانيبواقع (٢٠٠) طالباً وطالبه والتخصص العلمي بواقع (٢٠٠) طالباً وطالبه، إذ تم اختيار (٤) كليات من الجامعه المستنصريه وهِي التربيه والأداب والهِندسه والعلوم والجدول (٢) يوضح ذلك .

المنارة للاستشارات
www.mar

جدول (٢)

عينه البحث موزعه حسب الكليه والجنس والتخصص

الكليه	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التربيه	الإنساني	٥٠	٥٠	١٠٠
الأداب	الإنساني	٥٠	٥٠	١٠٠
الهِندسه	العلمي	٥٠	٥٠	١٠٠
العلوم	العلمي	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع الكلي		٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

أداتا البحث :Tools of Research

لغرض تحقيق أهِداف البحث اعتمد مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension لـ (مايـر- Mirr, 2004,) في قياس ما فوق الأستيعاب، بعد ترجمتهِ إلى اللغه العربيه، وإيجاد خصائصهِ السايكومتريه.

كما اعتمد اختبار الذاكره العامله المعد من (ابراهِيم ٢٠١٤) لقياس الذاكره العامله وفيما يأتي توضيح خطوات ذلك:

أ- مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension scale :

تعريب مقياس ما فوق الأستيعاب:

اعتمد الباحثان مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension لـ (مايـر- Mirr, 2004,) ، إذ قام الباحثان بترجمه المقياس من اللغه الأنكليزيه إلى اللغه العربيه إذ يشير (هِامبلتون وآخرون- ٢٠٠٦) إلى أن الطريقه المفضله في الترجمه هِي طريقه الترجمه الراجعه وفيهِا يقوم مترجم واحد بترجمه أداه القياس من لغه المصدر إلى لغه أخرى، ثم تعرض الصيغه المترجمه على مترجم آخر يعيد ترجمتهِا إلى لغه المصدر، ثم يقوم مترجم ثالث بالحكم على مدى تطابق الصيغه الأصليه مع الصيغه المترجمه من قبل المترجم الثاني للتأكد من مدى الدقه (هِامبلتون واخرون، ٢٠٠٦: ٣٢).

وقد اعتمد في البحث الحالي طريقه الترجمه الراجعه لإنهِا اكثر شيوعاً واستعمالاً في ترجمه الأختبارات والمقاييس الأجنبيه إلى اللغه العربيه وعلى النحو الأتي:

المنارة للاستشارات
www.mar

أ- قام الباحثان بترجمه المقياس من اللغه الأنكليزيه إلى اللغه العربيه من قبل استاذ متخصص في اللغه الأنكليزيه ، ثم عرضهِ على أحد المختصين* باللغه الأنكليزيه للتأكد من صلأحيه الترجمه، وقد أخذ الباحثان بملأحظاتهِ حول بعض الصياغات اللغويه.

ب- عرض النسخه المعربه للمقياس على مختص آخر** في اللغه الأنكليزيه، لأعاده ترجمتهِا إلى اللغه الأنكليزيه.

ج- عرضت النسختان باللغه الأنكليزيه على مترجم ثالث*** للحكم على مدى تطابق الصيغه الأنكليزيه الثانيه مع الصيغه الأنكليزيه الأصليه الأولى،

وقد تبين من خلأل ملأحظاتهِ أن الصيغتين باللغه الأنكليزيه على درجه عاليه من التطابق، وبذلك أصبحت النسخه المعربه للمقياس صالحه لأستكمال إجراءات تحليل الفقرات وإيجاد الخصائص السايكومتريه للمقياس .

صلأحيه الفقرات

بعد التأكد من صدق ترجمه مقياس مافوق الأستيعاب قام الباحثان بعرض الفقرات مره اخرى على مجموعه من المختصين والخبراء في ميدان التربيه وعلم النفس والقياس والتقويم ،وبعد احتساب النسبه المئويه لغرض الموافقه على الفقرات ظهِر ان جميعهِا صالحه لقياس مافوق الأستيعاب بنسبه ٨٨% ولم تحذف اي فقره والملحق (١) يوضح ذلك بعد الترجمه.

تعليمات المقياس:

طبق المقياس على عينه من الطلبه بلغ عددهِا (٣٠) طالبا وطالبه واتضح ان فقرات المقياس واضحه وان وقت الأجابه على فقرات المقياس تتراوح بين (٩- ١٦) دقيقه بمتوسط قدره (١٢) دقيقه.

التحليل الأحصائي لفقرات مقياس ما فوق الأستيعاب:

تعد عمليه تحليل الفقرات إحصائياً خطوه أساسيه في بناء المقاييس والأختبارات النفسيه، وأن الهِدف الأساسي من التحليل هِو الأبقاء على الفقرات المميزه والصادقه والثابته للتأكد من صلأحيه المقياس أو الأختبار، وأن تحليل الفقرات هِو إجراء يهِدف إلى الأبقاء على الفقره التي لهِا القدره على التمييز بين الأستجابات الجيده والضعيفه ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلأقه درجه الفقره بالدرجه الكليه إجراءين مناسبين في عمليه تحليل الفقرات (Ebel, 1972, 392).

وقد اعتمد الباحثان هِذين الأجراءين في تحليل فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب وكالأتي:

اسماء الساده المترجمين

* م. ماجده صبري فارس/ كليه التربيه- الجامعه المستنصريه.

**أ.م.د استقلأل حسن جعفر/ كليه الأداب- الجامعه المستنصريه.

*** م. د. علي عبد اللطيف/ كليه التربيه- الجامعه المستنصريه.

المنارة للاستشارات
www.mar

اسلوب المجموعتين المتطرفتين.Contrasted Group method

ولغرض إيجاد القوه التمييزيه بهِذهِ الطريقه أتبعت الخطوات الأتية :

١- طبق مقياس ما فوق الأستيعاب على عينه التحليل الأحصائي التي بلغ عدد أفرادهِا (٤٠٠) طالباً وطالبه اختيروا عشوائياً من بين طلبه الجامعه

٢- تصحيح استمارات إجابات أفراد عينه التحليل وعزل الأستمارات التي لم تستوف شروط الأجابه المطلوبه وهِي (الأستمارات التي أهِمل فيهِا المستجيب عدداً من الفقرات، أو ترك فيهِا الفقرات الأخيره).

٣- رتبت استمارات إجابات الطلبه حسب درجاتهِا تنازلياً من أعلى إلى أدنى درجه.

٤- حددت نسبه(٢٧%)من أعلى درجات استمارات الأجابات ونسبه(٢٧%)من أدناهِا لتحديد عدد أفراد المجموعتين المتطرفتين ليمثلأ أكبر حجم وأقصى تمايز.

وفي ضوء ذلك فقد بلغ عدد أفراد المجموعتين (٢١٦) طالباً وطالبه منهِم (١٠٨) في المجموعه العليا و(١٠٨) في المجموعه الدنيا.

٥- استعملت معادله القوه التمييزيه للتعرف على الفقرات المميزه والفقرات غير المميزه، إذ تشير مراجع القياس والتقويم إلى أن الفقره التي يقل معامل تمييزهِا عن (٠,٢٠) لأ تعد مرغوبه ويستحسن تعديلهِا أو حذفهِ .(Ebel,1972,64)

ومن خلأل النتائج لمعاملأت القوه التميزيه أتضح أن جميع فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب مميزه . والجدول (٣) يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.mar

جدول (٣) معاملأت تمييز فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب بين المجموعتين العليا والدنيا

ت	المجموعهالدنيا		المجموعهالعليا		القيمهالتائيه المحسوبه	مستوى الدلأله
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
١	٢.٥٦	١.٤٥٥	٤.٠٩	٠.٨٧	٩.٤١٩	داله
٢	٢.٣٣	١.٢٠٧	٤.٠٩	٠.٨٩٢	١٢.١٨٠	داله
٣	٣.٣١	١.٣٩٢	٤.٣٩	٠.٧٣٤	٧.٠٩٣	داله
٤	٣.٢٢	١.٣٣٥	٤.٥٢	٠.٦٦٢	٩.٠٤٠	داله
٥	٣.٥٩	١.٠٨٥	٤.٤٣	٠.٦٥٩	٦.٨٢١	داله
٦	٣.٦٧	١.١٦٠	٤.٣٩	٠.٨٠٧	٥.٣١١	داله
٧	٤.٠٤	١.٠٠٤	٤.٤٤	٠.٧١٥	٣.٤٣٥	داله
٨	٢.٢٢	٠.٩٨٠	٣.٠٦	١.٣٥٩	٧.٢٣٧	داله
٩	٤.٤٨	٠.٦٣٤	٣.٣١	١.٣٣٣	٨.٢٦٥	داله
١٠	٣.٥٢	١.٣٩٣	٢.١١	.٨٥٧	٣.٩٦٩	داله
١١	٣.٥٢	١.٢٩٣	٤.١٣	٠.٧٦٩	٥.٥٠٠	داله
١٢	٢.٧٦	١.٤٤٦	٤.١٢	١.٠١٩	٨.٢٦٩	داله
١٣	٤.٠٠	١.٣٩٤	٤.٥٩	٠.٣٨٢	٣.٧٩٣	داله
١٤	٢.٨٩	١.٤١٦	٣.٩٤	١.٠٦٦	٦.١٨٧	داله
١٥	٣.٠٢	١.٢٠٠	٤.٢٨	٠.٨٣٠	٧.٩٧٢	داله
١٦	٢.٤٣	١.٣٤٨	٣.٩٨	٠.٨٥٤	١٠.١٣٢	داله
١٧	١.٨٠	١.٢٤٤	٣.٣٠	١.٣٣٤	٨.٥٤٦	داله
١٨	٢.٣٠	١.٢٤٣	٣.٦٩	١.٠٤١	١٠.٦٦٧	داله
١٩	٣.٧٠	١.٣٤٨	٤.٢٦	٠.٧٧٨	٣.٧٠٩	داله
٢٠	٢.٢٦	١.٢٨٥	٣.٨٣	١.١٧٢	٩.٤٠٤	داله
٢١	١.٦٣	٠.٨٤	٣.٢٦	١.٢٧١	١١.٢٦٣	داله
٢٢	٢.٢٦	١.٣١٤	٣.٨٩	١.٠٥٣	١٠.٠٥٧	داله
٢٣	٢.٣١	١.٢٩٤	٣.٩٨	٠.٩٥٧	١٠.٧٦٠	داله
٢٤	٣.١٩	١.٣٩٥	٤.٥٧	٠.٥٩٩	٩.٥٠٦	داله

المنارة للاستشارات
www.mar

علأقه درجه الفقره بالدرجه الكليه للمقياس:

أن الدرجه الكليه للمقياس هِي أفضل محك داخلي عندما لأ يتوافر المحك الخارجي(Anastasi, 1976: 206)، لذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بوين بايسيريل لأستخراج معامل الأرتباط بين درجات كل فقره والدرجه الكليه للمقياس، حيث كانت الأستمارات الخاضعه للتحليل بهِذا الأسلوب(٤٠٠) استماره وهِي ذات الأستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملأت الأرتباط كانت داله إحصائياًعند مقارنتها بالقيمه الجدوليه لمعامل ارتباط بيرسون(٠.٠٩٨) عند مستوى دلأله (٠.٠٥) ودرجه حريه (٣٩٨) ومن المعروف (أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقره بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانسا (عوده، والخليلي، ١٩٨٨: ٣٠٤) وكما مبين في الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملأت ارتباط درجه الفقره بالدرجه الكليه لمقياس مافوق الأستيعاب

ت	قيمه معامل الأرتباط	ت	قيمه معامل الأرتباط الأرتباط	ت	قيمه معامل الأرتباط
١	٠.٤٨٤	٩	٠.٢٠٨	١٧	٠.٤٣٦
٢	٠.٥٣٤	١٠	٠.٣٣٨	١٨	٠.٥١١
٣	٠.٣٧٤	١١	٠.٤٣٤	١٩	٠.٥٠٩
٤	٠.٣٦٨	١٢	٠.٥٤٢	٢٠	٠.٤٣٤
٥	٠.٣٠٨	١٣	٠.٤٧٨	٢١	٠.٠.٥٨٥
٦	٠.٣٠٤	١٤	٠.٥٢٥	٢٢	٠.٥٢٢
٧	٠.٢٢٥	١٥	٠.٢٤٤	٢٣	٠.٥٣٠
٨	٠.٤٣١	١٦	٠.٤٥٩	٢٤	٠.٥٠٥

الخصائص السايكو متريه لمقياس ما فوق الأستيعاب:

يتعين توافر الصدق والثبات لكي يكون المقياس صالحاً للأستعمال، فيعد الصدق والثبات من الجوانب الأكثر أهِميه بالنسبه للمقياس، وكالأتي .

١- الصدق Validity:

المنارة للاستشارات
www.mar

يعد مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم الأساسيه أهميه في مجال القياس النفسي، وقد تعددت تعريفاتهِ لكن أهمها هو: قدره المقياس المصمم على قياس ما وضع من أجلهِ وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال الأتي:

أ- الصدق الظاهِري Face Validity :

إن الحصول على الصدق الظاهِري هو أحد الأجراءات لأستخراج معامل صدق المقياس، ولأ شك أن أفضل طريقه لأستخراج الصدق الظاهِري هي عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعه من الخبراء المختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفه المراد قياسها(فرج، ١٩٨٠: ٣١٠).وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهِري لمقياس ما فوق الأستيعاب من خلال عرضهِ على مجموعه من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربويه والنفسيه (١) ، وبما ان الباحث قد قام بالتأكيدمن صلاحيه فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب كما تبدو ظاهِريا من قياس لما أعدت من أجل قياسهِ من خلال أراء المحكمين وتحققت من وضوح التعليمات وفهم الفقرات وطريقه الأجابه عنها لذا يعد مقياس ما فوق الأستيعاب صادقا ظاهِريا من قياس ما أعد من أجل قياسهِ.

ب- صدق البناء Construct Validity :

ويقصد بهِ المدى الذي يمكن للمقياس أن يشير بموجبهِ إلى قياس بناء نظري محدد أو خاصيه معينه(Anastasi, 1976: 126)،ويشيرعدد من المعنيين أن هناك بعض الأدله والمؤشرات لصدق البناء لعل من أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد إذ أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخاصيه المقاسه، وهذا الأفتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس(فرج، ١٩٨٠: ٣١٥).

وقد تحقق الباحثان من صدق البناء للمقياس من خلال معاملات تمييز الفقرات، فضلاً عن إيجاد علاقه درجه الفقره بالدرجه الكليه للمقياس، وإيجاد العلاقه بين درجه الفقره.

لذا تعد هذهِ الأجراءات مؤشرات صدق البناء لمقياس ما فوق الأستيعاب في البحث الحالي. فالمقياس الذي تنتخب فقراتهِ في ضوء هذهِ المؤشرات يمتلك صدقاً بنائياً، أي أنهِ كلما تطابقت النتائج التجريبيه مع الأفتراضات النظريه أشار ذلك إلى صدق بناء المقياس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٤٣).

٢- الثبات Reliability :

يقصد بالثبات مدى اتساق واستقرار اجابه المقياس في ما يزودنا بهِ من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦: ١٠١) ويعد حسابهِ أمراً ضرورياً وأساسياً في القياس، إذ يشير إلى الدقه في درجات

(١) ١- أ.د.هيثم ضياء عبد الأمير ٢- أ.د.قبيل كودي حسين٣- أ.د.علي عوده الحلفي٤- أ.د.محمد سعود صغير ٥- أ.د.سامي سوسه سلمان ٦-أ.د.نمير عبد الحسن ٧- أ..د. كاظم كريدي العادلي ٨- أ..د. نبيل عبد الغفور

المنارة للاستشارات
www.mar

المقياس إذا ما تكرر تطبيقهِ تحت الظروف والشروط نفسها وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطرائق الأتيه:-

أ- طريقه الأختبار – إعاده الأختبار Test-Retest :

يؤكد (فيركسون) على أن استخراج معامل الثبات بهذهِ الطريقه هِو بإعاده تطبيق المقياس مرتين وفي مدتين زمنيتين مختلفتين وعلى المجموعه نفسها من الأفراد(ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٥٧)، ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الأرتباط بين درجات التطبيق الأول للأختبار والتطبيق الثاني هِو معامل ثبات الأختبار ومعامل الثبات في هِذهِ الحاله يسمى معامل الأستقرار(Ebel, 1972: 132). ولحساب معامل الثبات بطريقه إعاده الأختبار للمقياس الحالي، طبق المقياس بصورتهِ النهائيه على عينه مؤلفه من(٤٠) طالباً وطالبه من طلبه الجامعه ثم أعيد تطبيق المقياس على العينه نفسها بعد مرور (١٤) يوماً ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون أتضح أن معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٠.٨٣)،وتعد هِذهِ القيمه مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، حيث أشار(العيسوي) إلى انهِ إذا كان معامل الأرتباط بين التطبيقين الأول والثاني(٠.٧٠) فأكثر، فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الأختبارات في العلوم التربويه والنفسيه (العيسوي، ١٩٨٥: ٥٨). وتستخدم هِذهِ الطريقه لأن الحصول من خلألهِاعلى قيمه ثبات عال يدل على قلهاحتمال تأثر الدرجات(قيمه الثبات) بالمتغيرات اليوميهالعشوائيه في ظروف المفحوص،أوفي البيئه التي يجري فيهاالأختبار(Anastasi, 1976: 110).

ب- طريقه ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تعتمد هِذهِ الطريقه على الأتساق في أداء الفرد من فقره إلى أخرى، وتستند إلى الأنحراف المعياري للأختبار والأنحرافات المعياريه للفقرات المفرده (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٩)، على اعتبارأن الفقره عباره عن مقياس قائم بحد ذاتهِ، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينه الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراتهِ (عوده، والخليلي، ١٩٨٨: ٢٥٤)،وقد أستخرج الثبات بهِذهِ الطريقه من تطبيق المقياس على عينه الثبات نفسها وباستعمال معادله كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠.٨٧) وهِو معامل ثبات جيد استناداً الى الدراسات السابقه .

الصيغه النهائيه لمقياس ما فوق الأستيعاب :

أصبح مقياس ما فوق الأستيعاب بصورتهِ النهائيه صالحا للتطبيق كما موضح في (ملحق ٢) ،والذي تكون من (٢٤) فقره،وتحسب الدرجه الكليه للمستجيب بجمع الدرجات التي تحصل عليها كل فقره من فقرات المقياس من خلأل اختيار البديل المناسب للسؤال إذ كان تصميم بدائل الأجابه بطريقه الأختيار من (متعدد وذلك باختيار بديل واحد من ثلأثه بدائل أحدهِا صحيح في قياس المجال الذي وضع لقياسهِ) ويحصل

المنارة للاستشارات
www.mar

المستجيب على درجه واحده عن كل إجابه صحيحه وبذلك تكون أعلى درجه للمقياس (٢٥) وأدنى درجه لهِ (صفر) ملحق (٢) .

ب – اختبار الذاكره العامله working memory

تبنى الباحثان اختبار (ابراهِيم ٢٠١٤) للذاكره العامله بصيغتهِ النهائيه الذي تكون من (٢٨) فقره على وفق أنموذج بادلي وهِيتش (Baddeley & Hitch 1994) من (٧) مهام تضم (٢٨) فقره، بواقع(١٦) فقره للمجال البصري و(١٢) فقره للمجال السمعي ، وهِذهِ الفقرات تختلف فيما بينهِا من حيث عدد العناصر وطبيعه المحتوى، إذ بلغ معامل الثبات بطريقه الفا كرونباخ (٠.٨٢) وباسلوب التجزئه النصفيه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ (٠.٧٢) ومن خلأل استخدام معادله سبيرمان – براون التصحيحيه بلغ معامل الثبات بهِذهِ الطريقه (٠,٨٨) وان تصحيح الأختبار يتم عن طريق احتساب درجه واحده لكل وحده معرفيه مسترجعه بشكل صحيح مهِما كان نوع هِذهِ الوحده المعرفيه سواء كانت بصريه او سمعيه (رقم ، حرف، شكل ، كلمه)، ولأ يشترط الترتيب في الأسترجاع في جميع المهِام باستثناء مهِمه العمليات الحسابيه (الكلمات) حيث ان الترتيب في الأسترجاع شرط اساسي ودرجتهِا الكليه (٢٠) وبذلك تكون درجه المفحوص الكليه على المهِام البصريه الأربع هِي ٩٢ درجه، وعلى المهِام السمعيه الثلأث ٦٨ درجه، وتحسب درجه المفحوص الكليه على اختبار سعه الذاكره العامله عن طريق جمع درجتهِ في المهِام البصريه مع درجتهِ في المهِام السمعيه فتكون اكبر درجه يمكن ان يحصل عليهِا المفحوص في الأختبار بشكل كلي هِي(١٦٠) درجه واقل درجه صفر وبمتوسط فرضي(٨٠) درجه، والملحق (١) يوضح اختبار سعه الذاكره العامله بصيغتهِ النهائيه.

القوه التمييزيه للفقرات:

لغرض التعرف على الخصائص السايكومتريه للمقياس من خلأل الأتي:-

أ- اسلوب العينتين الطرفيتين:

لغرض حساب القوه التمييزيه لفقرت المقياس طبق اختبار الذاكره العامله على عينه بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبه من الجامعه المستنصريه في الأختصاصات العلميه والأنسانيه، وبعد تصحيح درجات كل فرد على المقياس وايجاد الدرجه الكليه، وبأستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين تم استخراج نسبه (٢٧%) من استمارات المقياس التي تمثل المجموعه العليا ونسبه (٢٧%) من استمارات المقياس للمجموعه الدنيا، وفي ضوء هِذهِ النسبه بلغ عدد الأستمارات من كل مجموعه (١٠٨) استماره ، واستعمل الباحثان الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفه الدلأله الأحصائيه بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا ، وعدت القيمه التائيه

المنارة للاستشارات
www.mar

المحسوبه مؤشراً لتمييز كل فقره من خلال مقارنتها بالقيمه الجدوليه (١,٩٦) وبمستوى دلأله (٠,٠٥) وبدرجه حريه (٢١٤) واعطت نتائج الأختبار الى ان جميع الفقرات كانت مميزه والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

معاملأت تمييز فقرات اختبار الذاكره العامله بأسلوب العينتين الطرفيتين

ت	المجموعه العليا		المجموعه الدنيا		القيمه التائيه المحسوبه	مستوى الدلأله عند ٥%
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
١	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله
٢	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٣٦	٣,٧١	داله
٣	٣,٧٥	١,٣٣	٢,٧٠	١,٣٨	٥,٧٠	داله
٤	٣,٧٤	١,٤٣	٣,٢١	١,٣٤	٢,٦٥	داله
٥	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
٦	٣,٩٣	١,٢٤	٢,٢٦	١,٣٢	٩,٥٢	داله
٧	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
٨	٤,٦٣	٠,٧٥	٣,٢٨	١,٤٩	٨,٤٠	داله
٩	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله
١٠	٤,٨٣	٠,٣٧	٣,٣٩	١,٣٢	٦,٧٦	داله
١١	٣,٥٤	١,٣٤	٢,٧٤	١,٤٠	٤,٣١	داله
١٢	٤,٢٥	٠,٩١	٣,٤٩	١,٣٢	٤,٩٧	داله
١٣	٤,٦٩	٠,٥٨	٣,٨٤	١,٢٦	٦,٣٦	داله
١٤	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٣٦	٣,٧١	داله
١٥	٣.٩٣	١.٢٤	٢.٢٦	١.٣٢	٩.٥٢	داله
١٦	٤,٠٣	١,٣٣	٢,٧٨	١,٤٢	٦,٦٦	داله
١٧	٣,٧٤	١,٤٣	٣,٢١	١,٣٤	٢,٦٥	داله
١٨	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
١٩	٣,٩٣	١,٢٤	٢,٢٦	١,٣٢	٩,٥٢	داله
٢٠	٤,٥٢	٠,٧٢	٢,٩٧	١,٣٧	١٠,٣٧	داله
٢١	٣,٧٥	١,٣٣	٢,٧٠	١,٣٨	٥,٧٠	داله
٢٢	٤,١٤	١,٠٦	٣,٤٤	١,٣٢	٤,٢٩	داله
٢٣	٤,٠٣	١,٣٣	٢,٧٨	١,٤٢	٦,٦٦	داله
٢٤	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٢٦	٦,٣٦	داله
٢٥	٤,٥٣	٠,٨٩	٣,٩٥	١,٢٥	٣,٩٣	داله
٢٦	٤,٦٣	٠,٧٥	٣,٢٨	١,٤٩	٨,٤٠	داله
٢٧	٤,٠٢	١,٣٠	٢,٦٢	١,٤٦	٧,٤٠	داله
٢٨	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله

المنارة للاستشارات
www.mar

* القيمه التائيه الجدوليه تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجه حريه (٢١٤)

ب-علأقه الفقره بالدرجه الكليه (صدق الفقره):

اتضح ان قيم معامل الأرتباط الجدوليه عند مستوى دلأله (٠.٠٥) وبدرجه حريه (٣٩٨)والبالغه (٠.٠٩٨) ،وانطلأقاً مما تقدم فأن جميع فقرات الأختبار عدت مميزه بهِذا الأسلوب (الأتساق الداخلي) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

معاملأت الأرتباط بين درجه الفقره و الدرجه الكليه اختبار الذاكره العامله

ت	معامل الأرتباط	ت	معامل الأرتباط	ت	معامل الأرتباط
١	٠.٦٧٠	١١	٠.٥٢٠	٢٠	٠.٥٢١
٢	٠.٨٩١	١٢	٠.٦٢٠	٢١	٠.٥٢٥
٣	٠.٦٧٦	١٣	٠.٥٧١	٢٢	٠.٥٨١
٤	٠.٦٨٥	١٤	٠.٥٧١	٢٣	٠.٥٣١
٥	٠.٥٨٦	١٥	٠.٥٠٣	٢٤	٠.٥٥١
٦	٠.٨٢٢	١٦	٠.٥٦١	٢٥	٠.٥٦١
٧	٠.٥٦١	١٧	٠.٥١٥	٢٦	٠.٥٤٦
٨	٠.٨٥٠	١٨	٠.٦٤٤	٢٧	٠.٥٧٢
٩	٠.٦٧٢	١٩	٠.٧١١	٢٨	٠.٥١٥
١٠	٠.٥٩٦				

الخصائص السايكومتريه للمقياس:

أن المقياس ينبغي ان تتوافر فيهِ بعض الخصائص السايكومتريه الأساسيه التي من اهِمها صدقهِ وثبات درجاتهِ (علأم، ٢٠٠٠: ١٨٤)، وان عمليه القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الأداه لهِذا يؤكد علماء القياس ضرورهِ التحقق من صدق المقياس وثباتهِ، وقد تحقق ذلك على النحو الأتي:

١. الصدق الظاهِري (Face Validity)

قام الباحثان بعرض الأختبار على مجموعه من الخبراء والمحكمين والمختصين(٢) في مجال التربيه وعلم النفس وقد تم اعتماد قيمه النسبه المئويه معياراً لأراء المحكمين على صلأحيه الأختبار من عدمهِ، وان النسبه كانت نسبه القبول لجميع الفقرات كانت (١٠٠%) مع تعديل بعض الفقرات الأختبار.

٢. صدق البناء: Construct Validity

وقد تحقق الباحثان من خلأل استعمال علأقه الفقره بالدرجه الكليه.

(٢)١- أ.د.هِيثم ضياء عبد الأمير ٢- أ.د.قبيل كودي حسين٣- أ.د.علي عوده الحلفي٤- أ.د.محمد سعود صغير ٥- أ.د.سامي سوسه سلمان ٦-أ.د.نمير عبد الحسن ٧- أ..د. كاظم كريدي العادلي ٨- أ..د. نبيل عبد الغفور

المنارة للاستشارات
www.mar

٣. الثبات Reliability

قام الباحثان بحساب ثبات اختبار الذاكره العامله بطريقتين هِما طريقه الأتساق الداخلي (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha) وطريقه اعاده الأختبار، وكالأتي: –

أ–الثبات بطريقه الأتساق الداخلي (الفا كرونباخ)

بتطبيق معادلـه الفا كرونبـاخ علـى البيانـات المستعمله بلـغ معامـل الثبـات (٠.٩٤) وهِو معامـل ثبـات عالي بحسب المعيار المطلق.

ب–الثبات بطريقه اعاده الأختبار Test–Retest

ظهِران معامـل الأرتبـاط بـين التطبيقين الأول والثـاني (٠.٨٧) وهِـو معامـل ثبـات عـالي نسـبيا بحسـب المعيار المطلق.

الوسائل الأحصائيه: (Statistic laments)

لغرض تحقيق اهِداف البحث، تم استعمال الوسائل الأحصائيه المناسبه في هِذا البحث بالأستعانه بالحقيبه الأحصائيه للعلوم الأجتماعيه (SPSS) الألكترونيه.

الفصل الرابع

عرض النتائج و تفسيرهِا

Results Representation And its Interpretation

يتضمن هِذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليهِا البحث على وفق الأهِداف التي تم عرضهِا في الفصل الأول ومناقشه تلك النتائج وتفسيرهِا :

الهِدف الأول: تعرف ما فوق الأستيعاب لدى طلبه الجامعه :

اظهِر التحليل الأحصائي للبيانات أن متوسط افراد العينه بلغ (٢١.٣٤) بأنحراف معياري (٦.١٣) وبمتوسط فرضي بلغ (١٢.٥) ولغرض معرفه دلألله الفرق تم استخدام الأختبار التائي لعينه واحده إذ بلغت القيمه التائيه المحسوبه (٢٩.٤٦) وتم مقارنتهِا بالقيمه الجدوليه البالغه (١,٩٦) عند مستوى دلألله (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (٥) .

جدول (٥)

المنارة للاستشارات
www.mar

يوضح القيمه التائيه والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير ما فوق الأستيعاب

عدد افراد العينه	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلأله
٤٠٠	٢١.٣٤	١٢.٥	٦.١٣	٢٩.٤٦	١,٩٦	داله

ومن الجدول اعلاهِ يتضح وجود فرق دال احصائياً بين الوسط الحسابي للعينه والوسط الفرضي للمقياس ولصالح عينه البحث مما يعني ان عينه البحث تمتلك إستيعاباً عالياً للمعلومات وايضاً الطلبه من الذكور لا يختلفون عن الطلبه من الأناث في ما فوق الأستيعاب، وتتفق هِذهِ النتيجه مع نتائج دراسه (البرجس، ٢٠١٠) ومع دراسه (العلوان، ٢٠١٢)، ومع دراسه (stange1993) ومع دراسه (keith &Anderson 2002). ويرى الباحثان ان الطلبه يتعرضون إلى مثيرات معرفيه واحده خلأل سنوات دراستهِم فضلاً انهِم يتعرضون الى نفس الفلسفه التعليميه في الجامعات، وأن لما فوق الأستيعاب استراتيجيات يستعملهِا الطلبه في أثناء القراءه التي تضم عدداً من المهِارات وعدداً من الأستراتيجيات. إذ أن استراتيجيات ما فوق الأستيعاب تهِتم بإداره عمليه القراءه والتعلم مثل التخطيط لعمليه القراءه ومراقبه الفهِم وتقويم ما تم تعلمهِ .

الهِدف الثاني: تعرف الذاكره العامله لدى طلبه الجامعه.

للتعرف على مستوى سعه الذاكره العامله عند طلبه الجامعه طبق اختبار الذاكره العامله على عينه البحث الأساسيه واستعمل الأختبار التائي لعينه واحده، وتبين إن قيمه المتوسط الحسابي بلغت (١١٢.١٣) والأنحراف المعياري للطلبه بلغت قيمتهِ (١٨.٦٤)، وبعد مقارنه هِذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للأختبار والبالغ (٨٠) ظهِر إن القيمه التائيه المحسوبه(٣٤.٥٤) وهِي أعلى من القيمه التائيه الجدوليه البالغه (١.٩٦) عند مستوى دلأله (٠.٠٥) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

الأختبار التائي لعينه واحده لأختبار الذاكره العامله لدى طلبه الجامعه

العينه	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلأله
٤٠٠	١١٢.١٣	٨٠	١٨.٦٤	٣٤.٥٤	١,٩٦	داله

المنارة للاستشارات
www.mar

تشير النتيجه الى إن عينه البحث يتمتعون بسعه ذاكره عامله جيده قياسا بالمتوسط الفرضي للأختبار، ويمكن تفسير هِذهِ النتيجه بان الطلبه يمتلكون قدرات عقليه جيده من استقبال وتعرف وانتباهِ وإدراك واسترجاع وهِذهِ هِي العمليات الأساسيه للنشاط العقلي والتي يمكن من خلألِها التنبؤ بمستقبل الطالب ومدى نجاحهِ في حياتهِ العلميه والعمليه في حال توافرت لهِ ظروف تعليميه وبيئيه مناسبه، وهِذا مؤشر واضح على إن أفراد العينه يمتازون بالقدره على التذكر، وبما ان الطالب الجامعي يتعامل مع كم هِائل من المعلومات بصوره يوميه، فكل ذلك يحتم عليهِ الأحتفاظ بتلك المعلومات واستعادتهِا من البنى المعرفيه والمخططات العقليه المخزونه في ذاكرتهِ متى ما كان بحاجه اليهِا .

ويشير بادلي (Baddeley 1974)الى دور الخبره والنضج في عمل الذاكره حيث يرى ان الأشخاص البالغين تكون لديهِم القدره على إستيعاب كميات كبيره من المعلومات وذلك بالأعتماد على مجموعه من المبادئ الأساسيه التي تدخل في عمليه التعلم واكتساب المعلومات والمنبهِات المعروضه سواء كانت مقدمه بشكل سمعي او بصري، وان الكلمات القصيره اسهِل في عمليه الحفظ مقارنه بالكلمات الطويله ، كما يرى ان وظيفه الحاجز اللفظي هِي ترديد الجمله المعنيه لوقت يكفي لتحليلهِا من حيث المنطق وترتيب الكلمات والمعنى العام اي ان لطول الكلمه او الجمله بالنسبه الى المتعلم اثر في عمليه الحفظ ، فكلما كانت قصيره كان من السهِل حفظهِا واسترجاعهِا لأحقا، وان البالغين لديهِم القدره على إستيعاب الكلمات والجمل الطويله والمعقده افضل ممن هِم اصغر منهِم سنا ، ويؤكد كذلك على دور الخبره فهِو يرى ان المثيرات او الكلمات المألوفه للمتعلم اسهِل في الحفظ من الكلمات الصعبه وغير المألوفه بالنسبه اليهِ .(Baddeley,2003:832)

وتتفق هِذهِ النتيجه مع دراسه كل من عبد الواحد ،٢٠٠٥ودراسه Henr &Norman1996 ودراسه Fockert,et.al 2001 التي تشير الى ان الشباب لديهِم ذاكره جيده افضل من كبار السن والمتقدمين في العمر، وانهِم اكثر استعمالاً لأستراتيجيات الذاكره من سواهِم، في حين تبين ان المتقدمين بالعمر تكون ذاكرتهِم اقل كفاءه من الشباب، وانهِم يدركون بأن النسيان يتكرر معهِم بصوره كبيره ومستمره.

الهِدف الثالث : تعرف علأقه ما فوق الأستيعاب بالذاكره العامله لدى طلبه الجامعه .

لتحقيق هِذا الهِدف تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلأقه الإرتباطيه بين مافوق الأستيعاب ودرجاتهِم على اختبار الذاكره العامله لعينه البحث ألبالغه (٤٠٠) طالباً وطالبه وقد بلغ معامل الأرتباط بين المتغيرين (٠,٥٧٠) وهِو معامل ارتباط جيد ودال إحصائيا وعند مقارنتهِ بالمعيار المطلق عن طريق تربيع قيمه معامل الأرتباط (٠.٥٧٠) اذ بلغ معامل الأرتباط(

المنارة للاستشارات
www.mar

٠.٣٢٤٩) وهِـــو معامـــل ارتبـــاط جيـــد. (البيـــاتي واثناســـيوس،١٩٧٧، ص:١٩٤) والجـــدول (٧) يوضح نوع واتجاهِ العلأقه بين مافوق الأستيعاب واختبار الذاكره العامله .

جدول (٧)

قيمه الأختبار التائي لأختبار دلأله معامل ارتباط بيرسون

العينه	عدد الأفراد	المتغيرات	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	معامل الأرتباط
الكليه	٤٠٠	مافوق الأستيعاب	٢١.٣٤	٦.١٣	+٠.٥٧٠
		الذاكره العامله	١١٢.١٣	١٨.٦٤	

يتبين من الجدول (٧) وجود علأقه ارتباطيهِ طرديه داله إحصائياً بين ما فوق الأستيعاب الذاكره العامله مما يعني انهِ كلما ارتفعت إستيعاب الفرد للمعلومات كلما ارتفع مستوى ذاكرتهِ العامله ، ويمكن عزو هِذهِ النتيجه إلى أن ماتوصل إليهِ البحث في الهِدف الثالث من ارتفاع في مستوى مافوق الأستيعاب وهِذا يحتاج إلى مستوى يوازيهِ من المتغير الأخر الذاكره العامله لغرض الأثاره نحو أداء الواجبات الدراسيه أي أن الدافعيه العاليه وراء عمليه الأستيعاب العاليه لأكتساب المعلومات المعرفيه ومعالجتها وأنهم يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والأنجاز من خلأل الذاكره وفي هِذهِ الحاله فان اغلب الأفراد يعدون هِذهِ المشكله تحدياً لهم وان حلها يوصلهِم إلى حاله من التوازن المعرفي ويلبي حاجات داخليه لديهِم ومن ثم يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع مستوى تمثيلهِم للمعلومات وبذلك يرتقي تحصيلهِم الأكاديمي ويبرعون في العمل المدرسي ويكون اكثر اندماجاً وفاعليه في عماليات التحكم والمراقبه والتنظيم الذاتي اثناء اكتساب المعلومات والمهارات التي تضمن لهِ تحصيلاً عالياً ويمكن ايضاً تفسير هِذهِ النتيجه بأن طلبه الجامعه ومن كلأ الجنسين (ذكور وأناث) يعيشون الظروف نفسها وخبراتهِم المعرفيه متشابهِه ومتقاربه وتمثيلأتهِم المعرفيه تبعاً لذلك متقاربه وسائره في نسق واحد.

الهِدف الرابع : الفرق في العلأقه الإرتباطيه بين مافوق الأستيعاب والذاكره العامله تبعاً لمتغيرالنوع والتخصص.

أ- وفق متغير النوع :

اشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل الأرتباط بيرسون الى ما يأتي:-

١- وجود علأقه ايجابيه بين مافوق الأستيعاب والذاكره العامله لدى كل من الذكور والأناث وعند استخدام الأختبار الزائي كان الفرق بين معاملي الأرتباط غير دال احصائيا والجدول (٨) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.mar

جدول (٨)

نتائج الأختبار الزائي لدلأله الفرق بين معاملأت الأرتباط بين مافوق الأستيعاب والذاكره العامله تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات	معامل الأرتباط		قيمه الأختبار الزائي
ما فوق الأستيعاب	ذكور	٠.٥٩	١.٢٦ –
الذاكره العامله	اناث	٠.٦٤	

وتعزى هِذهِ العلأقه الأيجابيه الى ان الطلبه يتلقون العديد من المثيرات في أثناء المذاكره تؤثر على إدراكهِم في تنظيم هِذهِ المثيرات سواء في المكان والزمان وعندما يتم ذلك فأنهِ ييسر استعادتهِا واسترجاعهِا عند الضروره وهِذا كلهِ يؤدي الى استرجاع المعلومات التي خزنهِا في ذاكرتهِم العامله.

ب– وفق متغير التخصص.

اشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل الأرتباط بيرسون الى وجود علأقه إيجابيه بين أسلوب الأحتفاظ بالحقائق العلميه ومجال (تحضير الدروس، الأنتباهِ في الدرس وتدوين الملأحظات والأستعداد الأمتحان) لدى الطلبه وعند اختبار دلأله الفرق تبين أن الفرق غير دال إحصائياً والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج الأختبار الزائي لدلأله الفرق لمعاملأت الأرتباط تبعا لمتغير التخصص

المتغيرات	معامل الأرتباط		قيمه الأختبار الزائي
مافوق الأستيعاب	علمي	٠.٧٣	٧.٨٥
الذاكره العامله	إنساني	٠.٣٢	

وتعزى العلأقه الأيجابيه بين مافوق الأستيعاب والذاكره العامله ولصالح طلبه التخصص العلمي الى ان الطلبه في هِذا التخصص يعوون أن تركيز الأنتباهِ أثناء المذاكره وحسن تنظيم الملأحظات والأستخدام الأمثل للوقت يدفعهِم الى حفظ المعلومات وإستيعابهِا واسترجاعهِا عند الحاجه إليهِا.

التوصيات :–

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

المنارة للاستشارات
www.mar

١- زياده اهِتمام التدريسيين باستخدام الأستراتيجيات التي تنمي المجالأت ما وراء المعرفيه وخاصه ما وراء الأستيعاب.

٢- تحفيز الطلبه على استخدام استراتيجيات ما وراء الأستيعاب من خلأل تركيز بعض الأسئله الأمتحانيه على قياسهِا.

٣- تضمين مواد تطوير الذاكره واستراتيجياتهِا واساليب تنميه التفكير في مناهِج كليات التربيه والتربيه الأساسيه بغيه تعريف الطلبه على العوامل التي تشجع وتساعد على تنميه التفكير وعمل الذاكره .

المقترحات:

يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات والبحوث الأتيه:

١- دراسه مقارنه بين طلبه اللغات الأجنبيه وطلبه اللغه العربيه في ما وراء الأستيعاب.

٢- علأقه ما وراء الأستيعاب بالسعه العقليه لدى طلبه الجامعه.

١- إجراء دراسه تتناول الذاكره العامله وعلأقتهِا بمتغير جانبي الدماغ لدى طلبه الجامعه .

المصادر :

١. أبو حطب ، فؤاد صادق ، أمال (١٩٩٦) ، علم النفس التربوي ، ط٦ ، القاهِره ، مكتبه الأنجلوا المصريه .

٢. البرجس، خوله خليفه (٢٠١٠): العلأقه بين ما وراء الأستيعاب ودافعيه الأنجاز الأكاديمي لدى طالبات كليه التربيه في جامعه الجوف، رساله ماجستير غير منشوره، كليه التربيه، جامعه اليرموك.

٣. جعفر، نوري والألوسي، جمال(١٩٨١): الذاكره طبيعتهِا واهِميتهِا، بغداد: مجله البحوث التربويه والنفسيه، العدد٢.

٤. الحسون، عدنان جميل .(١٩٨٤). الذاكره والتعلم ، وزاره التربيه والتعليم في الأردن، العدد الأول، المجلد (٢٥).

٥. الرحو ، جنان سعيد (٢٠٠٥) : أساسيات في علم النفس ، ط١ ، الدار العربيه للعلوم ، بيروت .

٦. الزهِراني، عبد اللهِ أحمد والغرايبه، أحمد محمد (٢٠١٥): مهِارات ما وراء الأستيعاب وعلأقتهِا بالقدره على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبه جامعه الملك سعود.

٧. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهِيم واخرون (١٩٨١) : الأختبارات والمقاييس النفسيه ، دار الكتب للطباعه والنشر ، جامعه الموصل .

٨. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٦): سيكولوجيه التعلم، ط١، دار النشر للجامعات.

٩. ----------. (١٩٩٨) : الأسس البيولوجيه والتقنيه للنشاط الفعلي المعرفي : المعرفه ، والذاكره ، والأبتكار. الطبعه الأولى دار النشر للجامعات القاهِره – مصر.

١٠. سماره، عزيز، وآخرون (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربيه، ط١، عمان، دار الفكر.

١١. عبد الفتاح ،فوقيه، (٢٠٠٥)،علم النفس المعرفي بين النظريه والتطبيق،الطبعه الأولى ،دار الفكر العربي للنشر ،القاهِره،مصر.

المنارة للاستشارات
www.mar

١٢. عبد الواحد ، ورقاء عبد الجليل (٢٠٠٥) : الأنتباهِ الأنتقائي وعلاقتهِ بالذاكره العامله لدى الأطفال ، أطروحه دكتوراهِ غير منشوره ، الجامعه المستنصريه ، كليه الأداب .

١٣. العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفي (نظريه وتطبيق) ، دار المسيره للنشر والتوزيع ، الأردن .

١٤. علاّم ، صلاح محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهِره .

١٥. العلوان، أحمد فلاّح (٢٠١٢): مستوى ما وراء الأستيعاب وعلاقتهِ بالتحصيل القرائي لدى طلبه الجامعه، مجله العلوم التربويه والنفسيه، المجلد ١٣، العدد ٤، ص١٢٩- ١٥٨.

١٦. عوده ، احمد سليمان ، والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨) : الأحصاء للباحث في التربيه والعلوم الأنسانيه ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

١٧. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) : معالم علم النفس ، بيروت ، دار النهضه العربيه .

١٨. فرج، صفوت، (١٩٨٠). القياس النفسي، ط١، القاهِره: دار الفكر العربي.

١٩. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): النظريه المعرفيه في التعلم، دار المسيره للنشر والطباعه، عمان، الأردن.

٢٠. قلي، عبد اللهِ (٢٠١١): استراتيجيات التعلم، المعهِد الوطني لتكوين مستخدمي التربيه وتحسين مستواهِم، الجزائر.

٢١. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): مناهِج البحث التربوي وعلم النفس، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن

٢٢. هِامبلتون، رونالدك، وآخرون (٢٠٠٦): تكيف الأختبارات التربويه والنفسيه للتقييم عبر الثقافات، ترجمه هِاله رمدا ومراجعه مصطفى عشوي، ط١، الرياض، مكتبه العبيكان.

٢٣. الهِلسه، رفيق ٢٠٠٣: أثر القراءه الأستراتيجيه في الأستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبه الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظه الكرك، أطروحه دكتوراهِ غير منشوره، جامعه عمان العربيه للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٢٤. يدك، صفاء ماجد (٢٠١١): أثر استراتيجيه التلخيص والأسلوب السردي للنص وصعوبتهِ في ما وراء الأستيعاب لدى طالبات المرحله الأعداديه في الأردن، أطروحه دكتوراهِ غير منشوره، كليه التربيه، جامعه اليرموك، الأردن.

25. Anastaesi , A.& Urbana, S.(2010):Psychologicale testing, PH Learning private a limited, New Delhi.

26. Anastasi, A. (1976): Psychological testing, 5th ed, Macmillan, Pub., New york, USA.

27. Baddley, A.D. & Hitch ,G. (1994): Working Memory In G.A. Brower (Ed.), Recent advances in learning and motivation ,Vol. 8 , New York, Academic press.

28. Baddeley, A.D.(2002):Is Working Memory Steill Working, European Psychologist , Vol.7.NO.2, June 2002, pp. 85-97

29. Baker, L. (2003): Metacoegnition monitoring, and the adult reader- Educational Psychology Review, 1, 3-38.

30. Ebel, R. L. (1972): Essentials of educationael measurement, 2nd ed, New Jersey, Prentice- Hill.

31. Flavell J. H. (1979): Metacognitive aspectse of proplem- Solving In B. Resnikede the nature of intelligenceme hills dale New Jersy.

32. Fockert , J.W; Rees. G; Firth, C.D and Lavie N.(2001):The role of Workinge Memory in Visual Selecteive attention .Science, 291,PP.1803-1806.

المنارة للاستشارات
www.mar

33. Groom, D. et.al (1999):An Introduction to Cognitive Psychology Processes , And Disorders Psychology Press, Ltd. UK.
34. Hardin, V. (2001): Transfer and Variation in Cognitive reading Strategies of Latin fourth- grade students in alte- exit bilingual program. Journal Research Bilingual, 25 (4), 417-439.
35. Henrye, L. & Norman, T. (1996): The relationshipse between memory performance, use of simple memory strategies and metamemory in young children .Journal of Behavioral Developmente, Vol. 19, No.1:177-199.
36. Keith, W. Thiode, & Marye, C.M. Anderson, (2002): Sammarizing can improve metcomprehension accuracy. Copyright Elsevier Science (USA).
37. Lin, L. (2001): Designing metacognitive activies, Educational Technology Research and Development, 49 (2), 23-40.
38. Mier, M. (2004): Comprehension monitoring in the elementary classroom Reading Teacher, 37 (8), 770-774.
39. Mecce J.L. (1997) : Child and adolescent development . McGrow Hill Co. USA .
40. O'Malley, J. & Chamote, A. (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge: University Press.
41. Osman, M. & Hannafin, M. (2009): The Effects of advance questions and prior Knowledge on science Learning, Jornal of Educational Research, 88 (1), 5-13.
42. Oxford, R. (1990): Research on second Language strategies, Annual Review of Applied Linguistics, 13(5), 175-187.
43. Palensur, A. S. and Brow, A. L. (1985): "Reciprocal Teaching: Activities to promote reading with your Mind, New York: College Board Publieations.
44. Paris, S. & Winograd, P. (1990): Promoting Metacognition and Motivation of exceptional children, Journal of Remedial and Special Education, 11, 7-15.
45. Romianvill, M. (1993): Savoir parler de ses methods metacognition of proformance universile book Bruxelles.
46. Shang, H. (2010): Reading Strategy use. Self – Efficacy and EFL Reading comprehension ASIAN EFL Journal, 12 (2), 18-42.
47. Solso , R.L. (1991): Cognitive Psychology.(3rd ed.)Allyn and Bacon ,USA.
48. Stange, R. (1993): Metacomprehension of yext material, Journal of Wxpermental psychology: Learning Memory & Cognition, 10, 663-679.
49. Sternberg ,R.(2003): Cognitive Psychology . 3rded. Thomson, Words worth Australia.

المنارة للاستشارات
www.mar

50. York, K. C. (2006): An Explorayion of the Relationship Between Metacomprehension Strategy Awareness and reading comprehension performance with narrative and science texts world wide Diessertations & Theses from pro-Quest.

51. Zhao, Q. & Linder, T. (2008): Adult Metacomprehension: Judgement Process and Accuracy Constraints, Educ, Psychol, Rev. 20 (4), 191-212.

ملحق (١)

مقياس ما فوق الأستيعاب بصيغتهِ النهائيه بعد الترجمه

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبه .....

بين يديك مجموعه من الفقرات التي تعبر عن طبيعه تصرفك حيال بعض المواقف الحياتيه والتعليميه التي قد تواجهك مع الأخرين ، وتتطلب الأجابه عن فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب اختيار إجابه واحده من بين كل ثلاث إجابات بوضع علأمه (✓) أمامها. علماً ان أجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثان وهِي لأغراض البحث العلمي فقط لذلك لأداعي لذكر الأسم .

شاكرين تعاونكم معنا

الجنس :- ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص:- علمي ☐ أنساني ☐

الباحثان

مقياس ما فوق الأستيعاب

أختر عباره واحده من بين كل ثلاث عبارات بحيث تدل على أفضل ما يساعدك لفهِم قصه قبل أن تقرأها:

١- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- ملأحظه كم عدد صفحات القصه.

ب- استخرج معاني الكلمات المهِمه من القاموس.

ج- أخمن ما أعتقد أنهِ سيرد في القصه.

٢- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- النظر إلى الصور لمعرفه موضوع القصه.

ب- تحديد الوقت الذي ستستغرقهِ قراءه القصه.

المنارة للاستشارات
www.mar

ج- تحديد الكلمات التي لأ استطيع قراءتها.

٣- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- الطلب من أحد الأشخاص قراءه القصه لي.

ب- قراءه عنوان القصه لمعرفه الموضوع الذي تدور حولهِ.

ج- التأكد ما إذا كانت معظم الكلمات ذات مقاطع طويله أو قصيره.

٤- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- أعد قائمه بالكلمات التي لم أكن متأكداً من معانيها.

ب- أستعين بالعنوان والصور لمساعدتي في تخمين ما سيحدث في القصه.

ج- أقرأ آخر عباره في القصه لمعرفه ما ستنتهِي إليهِ.

٥- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- أقرر لماذا سأقوم بقراءه القصه.

ب- إذا كانت الحوادث غير كافيه المعنى أعيد قراءه بعض أجزاء القصه لكي استنبط منها ما سيحدث.

ج- أطلب المساعده لمعرفه الكلمات الصعبه.

٦- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- أعيد روايه الأحداث الرئيسه التي مرت قريباً.

ب- أسأل نفسي أسئله أود أجد إجاباتها في القصه.

ج- أفكر في معاني الكلمات التي لها أكثر من معنى.

٧- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- أتحقق من أنني قرأت القصه سابقاً أم لأ؟.

ب- أضع أسئله وإجابات لتدفعني لقراءه القصه.

ج- التأكد من أنني استطيع قراءه جميع الكلمات قبل البدء بالقصه.

٨- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- أخمن حوادث القصه من خلأل الصور المعروضه فيها.

ب- ملأحظه طول القصه.

ج- أختار جزءاً من القصه لقراءتهِ أولاً.

٩- قبل أن أبدأ بالقراءه فأن أفضل فكره سأقوم بها هِي:

أ- ممارسه قراءه القصه بصوت عال.

ب- التفكير بالمكان الذي ربما حدثت فيهِ القصه.

ج- أقرر فيما إذا كان لدي الوقت الكافي لقراءه القصه.

ثانياً- أختر عباره واحده من بين كل ثلأث عبارات تدل على أفضل ما يساعدك لفهِم القصه في أثناء قراءتها:

١٠- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- قراءه القصه ببطء لكي لأ يضيع أي جزء مهم منها.

ب- قراءه العنوان لمعرفه ما تدور حولهِ القصه.

المنارة للاستشارات
www.mar

ج- التحقق من خلال النظر إلى القصه ما إذا كنت استطيع إلى حد ما معرفه ما سيحصل فيها.

١١- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ-أستعيد الأفكار الرئيسه في القصه لأختبر مدى فهمي لها.

ب- قراءه بدايه القصه ونهايتها فقط لأستنباط ما تدور حولهِ.

ج- تجاوز الأجزاء التي أواجهِ فيها صعوبه.

١٢- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- معرفه عدد الصفحات المتبقيه من القصه.

ب- استمر أفكر بعنوان القصه وصورها لمساعدتي في معرفه ما سيحدث لأحقاً.

ج- مراجعه جميع الكلمات المفتاحيه (الرئيسيه) في القاموس.

١٣- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- لأ أفسح المجال إلى ما أقرأهِ أن يشوش على ما أعرفهِ.

ب- التأكد من أني استطيع الأجابه عن أي سؤال وضعتهِ قبل القراءه.

ج- إضافه الجزء الذي يكمل القصه.

١٤- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- معرفه عدد الصفحات التي يمكن أن أقرأها.

ب- التحري عن الشخصيه الرئيسه في القصه.

ج- التأكد ما إذا كانت توقعاتي صحيحه أم خاطئه.

١٥- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- عدم النظر إلى الصور لكي لأ تشوشني.

ب- وضع عده توقعات لما سيحدث لأحقاً.

ج- قراءه بعضاً من القصه لعدد من الأشخاص.

١٦- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- محاوله الأجابه عن الأسئله التي أوجهها إلى نفسي.

ب- قراءه القصه قراءه صامته.

ج- التأكد من أني استطيع تلفظ الكلمات الجديده.

١٧- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- محاوله معرفه أن ما توقعتهِ قد حصل فعلاً.

ب- إعاده القراءه للتأكد من أني لم أهمل أيه كلمه.

ج- إن أقرر لما أقرأ القصه.

١٨- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- معرفه ما إذا كنت أستطيع تمييز الكلمات الجديده.

ب- الأنتباهِ إلى أني لأ أترك أي جزء من القصه.

ج- ألأحظ ما إذا كانت الصور كافيه لجعل أفكار القصه واضحه.

المنارة للاستشارات
www.mar

١٩- عندما أقرأ فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- إذا كانت الأمور غير واضحه أعيد قراءه بعض أجزاء القصه أو عناوينها لأرى ما إذا كان باستطاعتي توقع أحداثها.

ب- أخذ وقتي في القراءه لأتأكد من أني أفهِم ما يحدث.

ج- أتفحص الصور لأرى هِل هِي كافيه لجعل أفكار القصه واضحه.

ثالثاً- أختر عباره واحده من بين كل ثلأث عبارات تدل على ما أفضل يساعدك لفهِم القصه بعد أن تقرأها:

٢٠- بعد أن أنتهِي من قراءه القصه فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- حساب عدد الصفحات التي قرأتها بدون أخطاء.

ب- التأكد من أن الصور كانت كافيه في تسلسلها لجعل القصه ذات معنى.

ج- التأكد من أنني حققت غايتي من قراءه القصه.

٢١- بعد أن أنتهِي من قراءه القصه، فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسه.

ب- أسترجاع الأفكار الرئيسه للقصه كي أتأكد من أني استوعبتها.

ج- إعاده قراءه القصه ثانيه لكي أتأكد أني استطيع نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

٢٢- بعد أن أنتهِي من قراءه القصه فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- التأكد من أني لم أهِمل تلفظ أي من كلمات القصه.

ب- التفكير بما يجعلني متنبئ جيد أم لأ.

ج- توقع ما سيحدث لأحقاً في القصه.

٢٣- بعد أن أنتهِي من قراءه القصه، فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- مراجعه جميع الكلمات الرئيسه (المفتاحيه) في القاموس.

ب- إعاده قراءه أهِم جزء في القصه بصوت عال.

ج- التفكير بالأمور الأيجابيه في القصه التي أعرفها قبل أن أبدأ قراءتها.

٢٤- بعد أن أنتهِي من قراءه القصه، فأن أفضل فكره بالنسبه لي هِي:

أ- التفكير بما أفعلهِ لو كنت أنا بطل القصه.

ب- قراءه القصه قراءه صامته كي أتدرب على قراءتها جيداً.

ج- أن أعد قائمه بالجوانب التي استوعبتها بشكل جيد.

المنارة للاستشارات
www.mar

ملحق ٢

اختبار سعه الذاكره العامله بصورتهِ النهائيه

اولاً – المهام البصريه وتتألف من

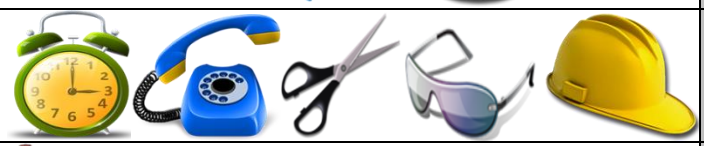
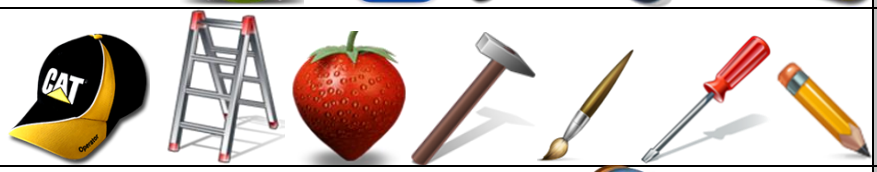
المهمه الأولى :مهام تذكر الأرقام

ت	الفقـــــــــــــــــرات
.١	١٧،٩،٢٥
.٢	٩٥،٦١ ، ٤٠، ٧، ٥٣
.٣	٦٩ ،١٢، ٣،٥٨، ٣٢، ٧٩، ٣٦
.٤	٤٥، ٦٣ ،٥٦، ٧٧،٨ ، ٢٦، ١١،٨٣ ، ١٥

المهمه الثانيه :مهام تذكر الحروف

ت	الفقـــــــــــــــــرات
.١	ب ، ض ، ج .
.٢	م ، غ ، ل ، ن ، ت .
.٣	د ، ط ، هِ ، ف ، أ ، و ، ك .
.٤	ق ، س ، ز ، ظ ، ع ، ح ، ت ، د ، ض .

المهمه الثالثه :مهام تذكر الأشكال

ت	الفقـــــــــــــــــرات
.١	
.٢	
.٣	
.٤	

المنارة للاستشارات
www.mar

المهمه الرابعه :مهام العمليات الحسابيه

ت	الفقـــــــــــــــــرات
١.	(١٠ ÷ ٢) – ٣ = ٢؟ رساله (٩ × ١) + ١ = ٩؟ نهار (٧ ÷ ١) + ٢ = ٧؟ أرض
٢.	(٣ ÷ ١) – ٢ = ٣؟ ورقه (١٠ ÷ ١) + ٣ = ١٣؟ حبر (٢ × ١) – ١ = ١؟ جده (٩ × ٢) + ١ = ١٨؟ حرب (٩ ÷ ١) – ٧ = ٤؟ مطر
٣.	(٨ × ٤) – ٢ = ٣٢؟ طابور (٣ × ٩) – ٣ = ٢٤؟ ماء (١ ÷ ٤) + ١ = ٤؟ تفاحه (١٠ ÷ ١) – ١ = ٩؟ حديد (٨ × ٤) + ٢ = ٣٤؟ صحيفه (٦ × ٤) + ١ = ٢٥؟ سحابه (٦ ÷ ٣) + ٢ = ٥؟ بحيره
٤.	(٩ ÷ ٣) – ١ = ٢؟ قميص (٨ ÷ ٢) + ٢ = ٤؟ قمامه (٨ ÷ ٢) – ١ = ٣؟ رأس (٩ ÷ ١) – ٥ =٤؟ غابه (٦ ÷ ٢) – ٢ = ٢؟ لص (٧ × ٢) – ١ = ١٤؟ صخره (٣ × ١) + ٢ = ٢؟ قرميد (٢ × ٢) + ١ = ٤؟ حديقه (٧ × ١) + ٦ = ١٣؟ حليب

ثانيا : المهام السمعيه / المهمه الأولى :مهام تذكر الأرقام

ت	الفقـــــــــــــــــرات
١.	٤٥، ١٨،٢٦
٢.	٧٢،١٤،٣،٨٥،٦٤ .
٣.	١١،٤٩،١٥،٨٣،٨،٥٦،٦٣
٤.	٩،٢٨،٣٢،١٢،٥٣،٧،٤٠،٩٥،٦١ .

المهمه الثانيه :مهام تذكر الحروف

ت	الفقـــــــــــــــــرات
١.	ب ، ش ، ع
٢.	ث ، س ، ع ، م ، ك
٣.	د ، ض ، ق ، خ ، أ ، و ، ل.
٤.	غ ، ز ، ب ، ظ ، ح ، ت ، د ، ط ، هِ.

المهمه الثالثه :مهام العمليات الحسابيه

ت	الفقـــــــــــــــــرات
١.	(٣× ٣=١٤؟ ماء) ، (١ ÷ ٤= ٤؟ تفاحه) ،(٢ × ٤ = ٤؟ صحيفه)
٢.	(٣ × ٥= ١٢؟ سبوره) (٤ × ٣ = ١٠؟ مزرعه) (١٠ ÷ ٤ = ٣؟ البوم) (٢ + ٧ = ١٢؟ قطار) (١٠–٤ = ٤؟ لحم)
٣.	(٣ ÷ ٣ = ٦؟ ذراع) (١٠ × ٢= ٢٢؟ زجاج) (١٠ ÷ ١ = ١٠؟ ثعبان) (٤ × ٤= ١٧؟ شريط) (٥ ÷ ٤ = ٩؟ سن) (٣ × ١= ١؟ قمر) (٣ × ٣ = ٩؟ شقيق)
٤.	(٤ ÷ ٢ = ٦؟ نظارات) (٥ ÷ ٥= ١؟ صور) (٣×١= ٤؟ حقيبه) (٩ ÷ ٣= ٣؟ بحيره) (٩–١= ٤؟ سائق) (٦ × ٤= ٢٥؟ سحابه) (٩ × ١= ٩؟ نهار) (٦ ÷ ٢= ٤؟ مجوهرات)(٣ ÷ ٩= ٣؟ عين)

المنارة للاستشارات
www.mar

ورقه اجابه اختبار الذاكره العامله

اولاً : المهام البصريه

المهمه الأولى /

١. ---------- ، ---------- ، ----------
٢. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٣. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٤. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
---------- ، ----------

المهمه الثانيه /

١. ---------- ، ---------- ، ----------
٢. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٣. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٤. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
---------- ، ----------

المهمه الثالثه /

١. ---------- ، ---------- ، ----------
٢. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٣. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٤. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
---------- ، ----------

المهمه الرابعه /

١. صح خطأ صح خطأ ---------- ، ----------
٢. صح خطأ ، صح خطأ ---------- ، ---------- صح خطأ
٣. صح خطأ ----------
٤. صح خطأ صح خطأ ---------- ، صح ---------- ، صح خطأ
٥. صح خطأ ---------- ، صح ---------- ، صح خطأ
٦. صح خطأ صح ---------- ، صح خطأ ---------- ، صح ---------- صح
خطأ ---------- ، صح خطأ ---------- ، خطأ ----------
صح خطأ ---------- ، صح خطأ ----------

المهام السمعيه

المهمه الأولى /

١. ---------- ، ---------- ، ----------

المنارة للاستشارات
www.mar

٢. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٣. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٤. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
---------- ، ----------

المهمه الثانيه /

١. ---------- ، ---------- ، ----------
٢. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٣. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
٤. ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ---------- ، ----------
، ---------- ، ----------

المهمه الثالثه

صح ☐ ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ----------
صح ☐ ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ --
☐ ----------
☐ صح خطأ ☐ ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ
---------- ، صح خطأ ---------- ، صح خطأ ----------
☐ صح ☐ ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ، صح خطأ ☐ ---------- ☐ ،
☐ صح ☐ ---------- ، صح ☐ خطأ ☐ ---------- ، صح خطأ ☐ ----------
☐ صح ☐ خطأ ---------- ، صح ☐ خطأ ☐ ----------

النوع / ذكر ☐ انثى ☐

التخصص / علمي ☐ انساني ☐

المنارة للاستشارات
www.mar