فعالية برنامج تدريبى مبنى على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ؛ فى التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات لدى طلاب كلية التربية العاديين وذوى التحصيل المنخفض

إعداد

د . عماد أحمد حسن علي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة أسيوط

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مبنى على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط العاديين، وذوى التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس التربوى، وبلغ حجم العينة ١٢٠ طالباً ؛ نصفهم من العاديين، والنصف الآخر من ذوى التحصيل المنخفض، وتم تقسيم كل فئة إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية ، وقد تم تطبيق اختباري التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات على المجموعات الأربع قبل تطبيق البرنامج وبعده، وقام الباحث بشرح البرنامج لطلاب المجموعتين التجريبيتين من العاديين وذوي التحصيل المنخفض، ثم تدريبهم على استخدام هذا البرنامج في معالجة محتوى مقرر علم النفس التربوى، وعولجت النتائج إحصائيا باستخدام الحاسب الآلي (SPSS) ، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التذكر، والتحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض في ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر ، والتحصيل الأكاديمي ، ومفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين للطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، بعد تطبيق البرنامج.

المقدمة و مشكلة الدراسة :

ظهرت في الآونة الأخيرة من القرن العشرين أهمية الدور المتعاظم للأسس المعرفية التي تقوم عليها آليات التكوين العقلي المعرفي للفرد ، وتجهيزه ومعالجته للمعلومات ، هذا الاتجاه الذي يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة ، كما يهتم بدراسة الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجته للمعلومات وفي تعلمه وتفكيره (إمام مصطفى سيد، صلاح الدين حسين الشريف ، ٢٠٠٠ ، ٣١-٣٢)(*).

ويرى العديد من علماء النفس المعرفيين المعاصرين أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة ، ويعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية الهامة في علم النفس المعرفي المعاصر ، وقد ظهر هذا المفهوم على يد (Flavell, 1979) والذي اشتقه من خلال سياق البحث حول عمليات الذاكرة حيث يمكن من خلال عمليات الذاكرة مضاعفة طاقة الفرد المعرفية ، وزيادة فعالية استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات لدية ، وتوظيفها توظيفاً منتجاً في التعلم والتفكير وحل المشكلات.

(*) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى سنة النشر ، والرقم الثانى إلى الصفحة أو الصفحات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضيف (Ashman & Conway, 2003) أن اتجاه معالجة المعلومات يركز على الطريقة التي يفكر بها الناس ، ويتعلمون من خلالها اكتساب وتنظيم وتخزين وتقييم المعلومات ، كما أنه يولى اهتماماً لدور الفرد في عملية التخطيط البنائى والتنفيذي لما يقوم به من أفعال أو أعمال ، كما يؤكد كل من (Paul, 1991, 141 & Wong, 1992, 152) على أن دراسة معالجة المعلومات تمكننا من الكشف عن العمليات المعرفية الكامنة وراء اكتساب المعرفة وحل المشكلات والأداء الأكاديمي الناجح والفعال ، كما يمكننا ذلك من وضع برامج تدريسية وتدريبية علاجية ملائمة.

ويرى الباحث أن انخفاض المستوى التحصيلي للعديد من التلاميذ قد لا يعود إلى انخفاض الذكاء أو القدرات العقلية المختلفة لديهم ، وإنما قد يرجع ذلك إلى ضعف في أساليب إدخال المعلومات Encoding ، ومعالجتها Processing، وإخراجها Decoding ، وهذا السياق يتبعه عقل الإنسان أثناء قيامه بتشفير المعلومات واختزانها واسترجاعها ، كما أن انخفاض هذا المستوى التحصيلي للطلاب يمكن أن يرجع إلى عدم اختيارهم لاستراتيجيات تذكر مناسبة لمهام التعلم، وعدم معرفة هؤلاء الطلاب بأساليب وطرق التذكر الجيدة ، وكثرة التعرض للمعوقات التي تؤثر سلباً في عمل الذاكرة لديهم.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في عمليتي الحفظ والتذكر تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام ما يسمى بعمليات ما وراء الذاكرة.

ويتفق (Lindstrom, 1998) مع العديد من الباحثين في أن الأطفال يمرون بصعوبات معينة في تعلمهم بسبب المداخل غير الاستراتيجية في هذا التعلم ، والتي تؤدي إلى زيادة معدلات الخطأ ، وعلى النقيض من ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإن المتعلمين الذين يستخدمون الاستراتيجية يتسمون بالفعالية والاستقلالية والتوجيه الذاتي في مداخلهم المتعلقة بالمهام التعليمية ، وان التعلم الاستراتيجي يرتبط بصورة وثيقة بما وراء المعرفة والتي تعني معرفة الأفراد باستراتيجيات وعمليات التفكير والتذكر الخاصة بهم ، والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم فيها ، ويتطلب هذا من المتعلمين أن يقوموا بالتحليل والتحكم في تعلمهم ا لخاص.

كما أكدت دراستي كل من (Wong, 1986) ، (Swanson,1989) على أن استراتيجيات التذكر المستخدمة من قبل التلاميذ تختلف باختلاف مستوياتهم التحصيلية ، وأن بعض الاستراتيجيات تستخدم بصورة تلقائية من قبل الطلاب ، ولكن هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف المادة الدراسية.

ويذكر (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ب) أن زيادة وعي الطلاب بالأساليب والوسائل ذات العلاقة بما وراء المعرفة تمكنهم من اختيار استراتيجيات أكثر فعالية وأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة ، وأن استخدام مهارات ما وراء المعرفة تمكن الطلاب المتميزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهام المطلوبة منهم وفقاً للمعايير أو المحكات المستخدمة، وبالمستوى الذي يكون محل رضاهم ، والنتيجة تكون مطابقا تماماً لما يخططون أو يتوقعون.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات ، وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتماداً على الجانب المتضمن من هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة ، كما تؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي ؛ فإذا ما استطعنا تدريب الطلاب على طرق استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة عند الاستذكار أو التذكر فإن أداءهم أو إنجازهم الأكاديمي سوف يتحسن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما أكدتـــه دراســـات (Deboy, 1988) ، (Schraw, 1994) ، (فتحـــي الزيـــات، ١٩٩٨) ، و(إمـــام مصيطفى، وصـــلاح الشـــريف، ١٩٩٩) ، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الذاكرة، وزيادة فاعليتها ، وكفاءتها تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشـلت فـي اسـتخدام مهارات أو عمليات ما وراء الذاكرة ، التي تسهم في تحسين وزيادة كفاءة وفاعليـة الذاكرة ، ولذلك فالتدريب المستمر لاستراتيجيات التذكر وما وراء الذاكرة يساهمان في اشتقاق استراتيجيات معرفية تصل بهذه العمليات إلى الاستخدام الأمثل لـــها ، ونتيجة لذلك ينبغي أن يحدث تفعيل لدور المعلم المعاصر في ظل تجهيز ومعالجـة المعلومات ، حتى يتمكن من تعريف طلابه بالاستراتيجيات التي يمكن اسـتخدامها من أجل تقوية التذكر لما يدرســونه والقـدرة علـى اسـترجاعه ، ومـن هـذه الاستراتيجيات الفعالة استخدام اللفظة الأوائلية Acronyms ، والكلمة المفتاحيـة Acrostics ، وطريقة القافيه Pegsystems ، وغيرها.

وعلـى الجـانب الآخـر يشـير كـل مـن (Hamachek,1990)، (Gopher,1994) إلى أهميـة عـدم إغفـال دور الطـلاب فـي اسـتخدامهم لاستراتيجيات التذكر المناسبة التي تساعدهم على زيادة كفاءة التحصيل الأكاديمي، وتجعلهم على وعي بذاكرتهم الفعالة والمنتجة والتي تتمثل فيما يطلق عليه علمـاء النفس مصطلح " ما وراء الذاكرة " Metamemory " والتي تمدهم بتغذية راجعة من خلال استخدامهم لعملية الرصد أو الضبط Monitoring كمحاولة جادة لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة من أجل الوصول إلى أفضل أداء تحصيلي أكاديمي.

كما يشير (Stone, 1993, 1-4) إلى أن فهم الدور الذي تلعبه الذاكرة فـي الاكتساب المبكر لمهارات القراءة الكتابة يعمق فهم ومعرفة البـاحثين والمعلمـين بالعناصر التي تؤثر في كيفية فهم الأطفال وتعلمهم للقراءة ، ويـؤدي ذلـك فـي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النهاية إلى تطوير عمليات مـــا وراء الذاكـــرة ، ممـــا يســـاعد علـــى اســـتبدال الاستراتيجيات عديمة الجدوى باستراتيجيات أخرى ذات كفاءة ، وقد أثبتت العديـــد من البحوث والدراسات كفاءة استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وما وراء الذاكرة ، وتأثيراتها الإيجابية في عملية التعليم ، كما أنها تؤدي إلى تحسن كبير في مجالات أكاديمية متنوعة مثل الحساب والقراءة والكتابة والتذكر مع الوضع في الحســـبان فهم العلاقة المتبادلة بين متغيرات ما وراء الذاكرة ، والدافعية ، بتأثيـــرهم الكبـــير في عملية التعلـــم ، وقد أكـــد ذلك كـــل مـــن (Robert, 1998, 197-198) ، (Ellen & Reri, 1990).

ويذكر (Wong,1992, 231-258) أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفـــض عندما يمتلكون معرفة بالاستراتيجيات الملائمة تبدو معرفتهم جامدة حتى أنـــهم لا يشطون استخدامها تلقائيـــاً ، والمطلـــوب التعزيـــز الخـــارجي لتحريـــك هـــذه الاستراتيجية، والسؤال الذي يطرحه Wong هو كيف نســـتطيع تفســـير هـــذه المعرفة الجامدة بالاستراتيجية لدى الأطفال ذوي التحصيل المنخفـــض ؟ وكيـــف يفشلون في الحفاظ على استراتيجيات التعلم وتعميمها ؟ إن أحد الإجابات المنطقيـــة على هذا السؤال هي افتقارهم إلى التحكم التنفيذي أو التنظيـــم الذاتـــي ، ويفســـر التنظيم الذاتي غير الكافي في عملية التعلم إلى حاجة الطلاب من ذوي التحصيـــل المنخفض إلى العديد من المهارات في استخدام الاستراتيجيات ، فهم يفتقرون إلـــى المبادأة واختيار الاستراتيجية المستخدمة ، والتحكم المتتابع ، والتقويـــم ، وتغـــير الاستراتيجية المستخدمة ، ومن هنا كانت أهميـــة وضـــع اســـتراتيجيات ملائمـــة لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

ويشير (Flavell, 1981, 37) أن نجاح الفرد في تعلمه لا يقتصر علـــى وجود خلفية معرفية واستراتيجية تعلم فحسب ، بل يتعين عليه أن يكون قادراً على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استخدام بنائه وخلفيته واستراتيجياته المعرفية والتي تمثل المعرفة الضمنية ، الرصيد ، أو المخزون المعرفي لديه ، ولكي يصبح المتعلم قادراً على الاستخدام والتحكم في هذا الرصيد أو المخزون المعرفي ، وكذلك معرفته بالاستراتيجيات ، فإنه يحتاج إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive لديه ، وبالتالي تنمية مهارات ما وراء الذاكرة Metamemory حيث أشارت العديد من الدراسات على أنها فئة جزئية من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته أو أي شيء تتصل بعملية تخزين المعلومات Information Storage واسترجاعها Retrieval.

وقد أشارت دراستا (Anderson & Armbruster, 1984) ، (Vaker & Brown, 1984) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تشمل القراءة وأساليب الدراسة والذاكرة الفعالة ، وأن ما وراء المعرفة تعني المعرفة بالنشاطات والعمليات الذهنية ، وأساليب التعلم ، والتحكم الذاتي التي يستخدمها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة للحصول على المعاني المتوفرة في النص المقروء.

ويؤيد الكثير من الباحثين في ميدان علم النفس المعرفي أهمية الارتباط بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفي ، حيث أكدت نتائج البحوث الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ، وأن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين معرفياً يرجع إلى اختلاف خصائص ما وراء المعرفة لدى كل منهم وأن عمليات ما وراء المعرفة وعمليات ما وراء الذاكرة تقدم تغذية راجعة مهمة للطالب المهتم بعملية التحكم Monitoring في تعلمه، وذلك لإنجاز الأهداف المرجوة والوصول إلى أقصى ما تسمح بعد قدراته الأكاديمية (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨ب).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد لاحظ الباحث من خلال مناقشة بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مادة علم النفس التربوى لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط تكرار الشكوى من انخفاض التذكر والمستوى التحصيلي للعديد من الطلاب ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف في أساليب إدخال الملومات ومعالجتها وإخراجها ؛ حيث تشير نتائج دراسة (Just & Caripenter,1992) ، ودراسة (مصطفى الحاروني ، وعماد حسن، ٢٠٠٣ ، ٢٢٠) إلى وجود علاقة بين نظام التخزين والتجهيز في الذاكرة ونظام التشفير المتبع في إدخال المعلومات ، ولذا فان تنوع الأساليب التي يمكن استخدامها في عملية التعلم يعد أمراً ضرورياً لدى الطلاب العاديين بصفة عامة وذوى التحصيل المنخفض بصفة خاصة.

وقد أكد (Borkowski & Kurtz, 1984) على أن حالات ضعف ما وراء الذاكرة، ونقص الدافعية تعد من الخصائص الرئيسة للأفراد الذين لديهم مشاكل أو صعوبات فى عملية التحصيل ، وكذلك عدم فهمهم لذواتهم ، وأن ذوي التحصيل المنخفض تنمو لديهم مشكلات شخصية ودافعية كنتيجة لهذه الصعوبات ، وهذه المشكلات تتمثل في انخفاض مفهوم لديهم ، والتقدير السلبي لذواتهم ، ويمكن القول بأن مفهوم الذات يعد أحد المحددات الهامة في خبرات التعلم بمراحل التعليم المختلفة ، وأن اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضى متلازما مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لديهم ، وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة ، ومنها دراسات (إبراهيم يعقوب، ١٩٩٣) ، (Hoge & Renzulli, 1993) ، (Butler, 1994) ، (Mujts, 1997) ، (Argathen. 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والدراسة الحالية تسعى إلى بناء برنامج تدريبي لما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر بهدف تحسين التحصيل الأكاديمي في مادة علم النفس التربوى لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط العاديين ونظرائهم ، من ذوي التحصيل المنخفض ، ومعرفة أثر ذلك في مفهوم الذات لديهم ، ومن خلال العرض السابق يتضح عدم وجود دراسات عربية – على حد علم الباحث – تناولت مدخل ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر كبرنامج تدريبي لمعرفة الفروق بين الطلاب العاديين ، ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض في مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي ، وأن هناك قلة واضحة في الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه المشكلة ، مما دفع الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق عرضة في المقدمة ، يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- **هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب** العاديين فى استخدام ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض في استخدام ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض فى استخدام ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح الطلاب العاديين ؟

مصطلحات الدراسة :

تعريف الاستراتيجية :Strategy

يعرفها (سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٣ ، ٤٠-٤١) بأنها " مجموعة من التكتيكات التي تكون خطة متماسكة لحل مشكلة معينة ، وهي وظيفة لما نراه صالحاً لتحقيق أغراضنا، والتكتيك هو قرار لاستخدام مهارة معينة " ويعرفها Sternberg (١٩٩٧ ، ٨١) بأنها " الطريقة التي يختارها الفرد لفهم مهمة أو حل مشكلة محددة ".

استراتيجيات ما وراء المعرفة : Metacognition strategies

يعرف (Van Ede, 1996, 97) ما وراء المعرفة بأنها " معرفة الفرد استراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به ، وقدرته على تنظيم هذه العمليات وضبطها والتحكم فيها ".

ويعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها " مجموعة من الطرق والأساليب التي تسهم في مساعدة الأفراد المتعلمين على اتخاذ القرارات ، واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي ، وضع أهدافهم الخاصة، والتقييم الذاتي ، والوعي بقدراتهم والتحكم في طريقة تفكيرهم ".

التعريف الإجرائي : لمفهوم " استراتيجيات ما وراء المعرفة " :

ويعرفها الباحث بأنها : " تلك الطرق والإجراءات والأداءات التي تمكن المتعلم من التوقع الصحيح للنجاح أو الفشل أثناء القيام بمهمة التعلم ، واختيار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجية المناسبة التي تتفق وطبيعة هذه المهمة ، وقدرة المتعلم على التقويم الذاتي أثناء القيام بالعمل، وتغيير مسار التفكير والعمل بما يناسب الموقف التعليمي، والقدرة على التحقق من صحة ما وصل إليه من نتيجة ".

استراتيجيات التذكر : Memory strategies

ويعرفها (Schunk, 2003, 77) بأنها مخططات منظمة يستخدمها المتعلمون بغرض مساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم البسيطة أو المعقدة ، بما يسمح للمتعلمين بإتقان مهمة التعلم ".

التعريف الإجرائي لمفهوم " استراتيجيات التذكر " :

ويعرفها الباحث بأنها : " مجموعة من الطرق والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المتعلمون في عملية إدخال وتشفير المعلومات واسترجاعها ".

وتقاس استراتيجيات التذكر وما وراء المعرفة في الدراسة الحالية بقائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر التي أعدها الباحث.

التحصيل الأكاديمي : Academic Achievement

تناولت بعض التعريفات التحصيل الأكاديمي على أنه مجموع درجات الطالب في ضوء نتائج الاختبارات التحصيلية التي يجريها المعلم ، والمشاركة داخل الفصل ، وأداء الواجبات المنزلية "، و يذكر (إمام مصطفى، ٢٠٠٠ ، ٥) أن التحصيل الأكاديمي هو التحصيل الذي يمثل كم المعلومات والخبرات الدراسية التي اكتسبها الطلاب خلال العام الدراسي ، ويقدر بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي.

ويعرف الباحث التحصيل الأكاديمي في الدراسة الحالية بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر يتحدد ذلك من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب أخر العام " ، ويتحدد مستوى التحصيل الأكاديمي في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقرر علم النفس التربوى بالفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط.

مفهوم الذات :Self - Concept

يعرف الباحث " مفهوم الذات " بأنه " تكوين معرفي افتراضي منظم ، يتضمن آراء وأفكار ومشاعر واتجاهات وتقييمات الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الواقع الاجتماعي وخبراته عن ذاته " ، ويتحدد مفهوم الذات في الدراسة الحالية في ثلاثة أبعاد هي : مفهوم الذات الأكاديمية ، ومفهوم الذات الاجتماعية ، ومفهوم الذات الخلقية ، والتي يقيسها مقياس مفهوم الذات الذي أعده الباحث في الدراسة الحالية.

الإطار النظري و الدراسات السابقة :

أولاً : الإطار النظري :

لقد أصبح المجال المعرفي زاخراً بالكثير من المصطلحات والمفاهيم التي يختلف العلماء حولها ، وعلى الرغم من ذلك فإنها أصبحت مصدراً لإثراء هذا الميدان المعرفي ، ومن هذه المفاهيم ما تتناوله الدراسة الحالية ، كاستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognition واستراتيجيات التذكر Memory Strategies، ومع الأهمية الكبيرة للمتغيرات المعرفية في عملية التعلم ، فإنه لا يمكن إغفال الجوانب الأخرى غير المعرفية ، وبخاصة مفهوم الذات لدى المتعلمين ، كأحد المحددات الهامة في خبرات التعلم ، فاكتساب المهارات المعرفية ينبغي أن يتلازم مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لدى هؤلاء المتعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما وراء المعرفة Metacognition ومكوناتها المفاهيمية :

يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition واحداً من التكوينات المعرفية الهامة في علم النفس المعرفي المعاصر ، وقد لقي هذا المفهوم اهتماماً ملموساً على المستويين النظري Theoritcally، والبحثي التجريبي Empirically ويرجع هذا المفهوم بأصوله العلمية إلى العالم (Flavell,1979, 51) ، ومنذ ظهور هذا المفهوم تتابعت الأبحاث والدراسات المتعلقة به ، وأوضحت الكتابات النظرية والتطبيقية في هذا الميدان ان هناك ارتباطاً وثيقاً بين عملية التعلم وما وراء المعرفة حتى أصبح التعلم يتضمن كل من الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية الوجدانية.

وقد ميز (Sternberg, 1997, 81) في كتاباته بين ثلاثة أنواع من مكونات تجهيز المعلومات :

- **ما وراء المكونات Metacomponents**

وهي عملية تحكم ذات مرتبة أعلى ، تستخدم في تخطيط وتنفيذ وتقويم أداء الفرد لمهمة معينة ، هو ما أسماه بما وراء العمليات المعرفية.

- **مكونات الأداء Performance Components**

وهي عمليات تستخدم في تنفيذ مختلف استراتيجيات أداء المهام ، ومن أمثلتها ؛ الترميز ، والاستدلال ، والتعميم.

- **مكونات اكتساب المعرفة : Knowledge - acquisition Components**

وهي تشير إلى العمليات التي تستخدم في تعلم المعلومات الجديدة ، وتخزينها في الذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد عرف (Flavell, 1979, 51) مصطلح ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والنواتج المرتبطة ، أو أي شيء يتعلق بذلك ، فما وراء المعرفة تشير إلى التحكم النشط والتنظيم المتتابع ، وتنسيق هذه العمليات ، وذلك فيما يتعلق بالموضوعات المعرفية أو المعلومات التي تعتمد عليها تلك الموضوعات ، فهي المعرفة العامة أو العقلية التي تهدف إلى تنظيم أي جانب عقلي ، ويرى (Brown, 1984, 39) أن مفهوم ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الفرد بمهاراته الخاصة به ، ومصادر المعرفة لديه والاستراتيجيات المتوافرة لديه، والاستراتيجيات المتوافرة لديه ، التي يوظفها في أداء مهمة معينة ، ومدى قدرته على استخدام عملية التنظيم الذاتي لأداء المهمة المحددة.

ويذكر (Cullen, 1991, 339) ، أن عمليات ما وراء المعرفة تشتمل على بعدين ، يتعلق أحدهما بمدى معرفة الفرد تفكيره وعلميات تعمله ، ويتعلق البعد الآخر بمدى قدرة الفرد على التحكم في تفكيره وتعلمه بناءً على معرفته السابقة.

وترى (Metcalfe, 1994, 137) أن ما وراء المعرفة تمكن الأفراد من تقييم مدى جدة الموضوع ، وألفتهم معه ، وتكييف انتباههم وطاقاتهم المعرفية بناء على هذا التقييم.

ويضيف كل من (Hamilton & Ghatala, 1994, 132-144) أن ما وراء المعرفة تتضمن نوعين أحدهما يتضمن معرفة الفرد لمصادره المعرفية ومدى ملاءمتها لموقف التعلم ، والآخر يتضمن عمليات التنظيم الذاتي التي يستخدمها المتعلم مثل التخطيط ، والفحص ، والضبط ، والتقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكونات ما وراء المعرفة :

من خلال استعراض التعريفات المتعددة لمفهوم " ما وراء المعرفة " يتضح أن هناك مكونات أساسية لهذا المفهوم ، وتتمثل هذه المكونات في أربعة جوانب ذات علاقة تبادلية لما وراء المعرفة وتتمثل في المعلومات ما وراء المعرفية ، والتحكم والضبط ما وراء المعرفي، والتنظيم الذاتي ، ومعتقدات العزو Attribution.

١- المعرفة ما وراء المعرفية : Metacognitive Knowledge

تشير المعرفة أو المعلومات ما وراء المعرفية إلى العلم والدراية عن المعرفة ، وتتمثل في المعرفة عن الشخص ، والمهمة المطلوبة ، والاستراتيجية ؛ فالنسبة للمتغيرات الخاصة بالشخص ، فتشمل على معرفة الفرد بقدراته وحدودها، وما يعتقده عن نفسه ، وتشير المتغيرات الخاصة بالمهمة إلى صفات المهمة وخصائصها ، فالمتعلم لا بد أن يكون على وعي بخصائص المهمة التي يتعامل معها ومتطلباتها وعمليات التعلم التي تلزم لإنجاز هذه المهمة ، ولذا . فإن التلاميذ الذين ينجزون مهامهم بنجاح يكونون أكثر وعياً بطبيعة هذه المهام ، وأكثر معرفة بنقاط قوتهم وضعفهم أثناء تعاملهم مع هذه المهام.

أم المتغيرات الخاصة بالاستراتيجية والتي تمثل أهم جوانب المعرفة ما وراء المعرفية ، فتتمثل مكوناتها في معرفة ماهية الاستراتيجية ، وكيفية استخدامها ، ومتى تستخدم ، ولماذا ؟ ويعد الفرد قد اكتسب استراتيجية معينة عندما تتوافر فيه هذه المكونات الثلاث (Ariel, 1992, 78-148).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الضبط ما وراء المعرفي :Metacognitive Monitoring

يشر هذا المكون إلى العمليات والأنشطة التي تربط بها المتعلمون أثناء أدائهم للمهمة ، ويتضمن ضبط تقدم الفرد في تناوله للأنشطة ، وكذلك المراجعة ، وإعادة جدولة استراتيجيات الفرد (Prown & Palinscars, 1982, 38).

وتعد مهارات الضبط ضرورية لتحقيق الأداء الناجح للمهمة ؛ وذلك من خلال النظر للأمام والنظر إلى الخلف ؛ والنظر للأمام يتضمن معرفة تركيب أو بناء تتابع عملية أو مجموعة من العمليات ، ورصد المواضع التي يحتمل أن يحدث فيها أخطاء ، واختيار الاستراتيجية التي تسهم في فهم أفضل التي تسهم في فهم أفضل ، ومن ثم أداء يتسم بالصحة أو قلة الأخطاء ، ويتضمن النظر إلى الخلف لاكتشاف الأخطاء التي ارتكبت من قبل، والتقييم المنطقي للأداء التالي ، وبذلك كله يصبح المتعلم موجهاً لأنشطة تعمله ، فهو يسأل نفسه دائماً : هل أتذكر هذه المادة؟ وهل أفهمها ؟ ومن خلال المعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال الضبط لمستوى تقدمه في المهمة يمكنه أن يقرر تغيير استراتيجية معينة ، أو الاستمرار في استخدامها ، وذلك تبعاً لتأثيرها السلبي أو الإيجابي في تعلمه (Hamilton and Ghatala, 1994, 132-144).

٣- التنظيم الذاتي : Self- Regulation

يعرف التنظيم الذاتي على أنه تغيير الاستراتيجيات والمهارات المعرفية استجابة من الفرد للمتطلبات المختلفة التي تنشأ أثناء معالجة مهمة معينة ، وتعد عملية التنظيم الذاتي بمثابة القلب لما وراء المعرفة ، فيستخدمها الفرد في البداية بغرض اختيار استراتيجية مناسبة للمهمة ، أو إيجاد مدخل مناسب لحل إحدى المشكلات ، ويستخدم أثناء عملية التعلم لتعديل الاستراتيجية وتنقيحها لتناسب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المواقف التعليمي ، فتكون وظيفة التنظيم الذاتي هي ضبط سياق التعلم (Borkowski & Kurtz, 1984, 36).

٤- معتقدات العزو أو النسب : Attribution Beliefs

تعد معتقدات العزو ذات صلة بالتنظيم الذاتي للفرد ، فعندما يقوم الفرد باستخدام الاستراتيجية وتنقيحها لأداء المهمة بنجاح يشعر الفرد بأهمية هذا التنظيم في نجاحه الأكاديمي ، ويدرك أن نجاحه ليس ضربة حظ أو بسبب سهولة المهمة، وإنما يعزي هذا النجاح وينسبه إلى الجهد والقدرة ، ويقوم هذا العزو المتصل بالجهد بعملية تنمية للذات الفعالة لدى الفرد وتقديره لذاته ، مما يقنع الفرد بأهمية استخدام الاستراتيجية في التعلم ، ويمده بالطاقة اللازمة للتعامل مع المهام الصعبة (Weinstein & Palmer, 1990, 92).

مفهوم ما وراء الذاكرة : Metamemory

يُعد ما وراء الذاكرة فئة جزئية من مفهوم " ما وراء المعرفة " وهي تتعلق بوعي الفرد بذاكرته وإدراكه لها وقد عرفها (Flavell & Wellman, 1977, 4) بأنها معرفة الفرد وإدراكه أو أي شيء يتصل بعملية تخزين المعلومات Information Storage واسترجاعها Retrieval .

استراتيجيات التذكر : Memory Strategies

تعد معرفة استراتيجيات التذكر المكون المعرفي في ما وراء الذاكرة ، والتي تعد فئة جزئية منه (Teresa & Paul, 2003, 218). وتتضمن استراتيجيات التذكر فنيات تقوية الذاكرة ، التي تحقق فوائد مباشرة لذاكرة الفرد ، والغرض من هذه الاستراتيجيات يتمثل في خلق سعي للاسترجاع المنظم ، ومن أهم استراتيجيات التذكر :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية التسميع : Rehearsal

ويقصد بعملية التسميع تكرار تلاوة المادة أو المعلومات المطلوب حفظها في الذاكرة ، والتي سوف يتم تذكرها ، ويوجد نوعان من التسميع أحدهما يسمى بـ : " التسميع البصري " Visual rehearsal حيث يكرر الفرد النظر إلى العناصر أو الوحدات المطلوب حفظها ، وهو ما يحدث في القراءة الصامتة ، والنوع الآخر يسمى " بالتسميع الصوتي " Acoustical rehearsal ، وهو ما يحدث في القراءة الجهرية.

ويوجد في نظام الذاكرة بشكل عام اثنان من عمليات التسميع ؛ الأولى تحدث عادة في نظام الذاكرة قصيرة الأجل للمساعدة في التمكن من المعلومات المطلوب حفظها في الذاكرة ويطلق عليها تسميع التمكن والمحافظة ، أما الثانية فإنها تحدث في نظام الذاكرة طويلة الأجل للمساعدة في تكامل المعلومات داخل هذا النظام ، ويطلق عليها التسميع التكاملي (أنور محمد الشرقاوى، ١٩٩٢ ، ١٣٥).

ويذكر (سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩٣ ، ١٣٧-١) أن هناك استراتيجيتين للتسميع إحداهما لمهام التعلم الأساسية ، والأخرى لمهام التعلم المعقدة ؛ فالنسبة لاستراتيجيات التسميع لمهام التعلم الأساسية ، فإنها تركز على التكرار البسيط مثل تكرار أسماء مراحل النمو الإنساني حسب ترتيبها ، أو مواقع حربية تاريخية حسب تاريخ حدوثها ، أو تكرار أسماء ألوان الطيف ،ومن المعروف أن اكتساب المعلومات الأساسية البسيطة ضروري لإيجاد قاعدة معلومات موحدة باعتبارها الخطوة الأولى للأنشطة التنظيمية والتكاملية المطلوبة في اتخاذ القرار وحل المشكلات ، فقد أوضح (Schmeck, 2004, 75) أنه حتى التلاميذ مرتفعي الذكاء لا يستطيعون أداء معالجة للمعلومات في صورها الأكثر عمقا ما لم يكن لديهم قاعدة من المعلومات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أظهرت دراسات (Recht & Leslie, 1988, 19) أهمية معرفة المعلومات السابقة في فهم المادة المقروءة واستدعائها ، وأشارا إلى أن معرفة المعلومات تعد محدداً قوياً لكمية المعلومات المستدعاة ونوعيتها ، هذا على الرغم من أن (Perkins & Salomon, 1989, 71) أوضحا أن هذا المعرفة ضرورية بيد أنها ليست كافية لاكتساب الاستراتيجيات أو الإتقان ، إلا أن المفهوم الجديد لنمو الإتقان يشير إلى أن الحفظ الأصم قد يكون له مكان ضروري في المراحل الأولى لتعلم مجال معين ، إلا أن النجاح النهائي يعتمد على ما هو أكثر من مجرد تجميع وتراكم الحقائق المنفصلة إلى حد ما ، فالمهم هو كيفية تنظيم هذه المعلومات ، والحفاظ عليها ، والربط بينها والوصول إليها.

أما بالنسبة لاستراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقدة فيكون الاهتمام هنا أبعد من الحفظ السطحي لأجواء المعلومات غير المترابطة أو القوائم البسيطة ، وإنما يشمل وضع الخطوط تحت الملاحظات أ وأجزاء معينة في النص وتدوين الملاحظات أثناء شرح المعلم، وبالرغم من أن سلوك تدوين الملاحظات يمكن اعتباره نوعاً من التسميع في حالة الإعادة الحرفية لشرح المعلم ، إلا أنه يمكن اعتباره أيضاً نوعا من الإسهاب إذا قام المتعلم بتحويل الشرح إلى صيغة يكون لها معنى بالنسبة له ، وتكون هذه الاستراتيجيات ذات فاعلية عندما تسمح بإحداث عمليات ذات معنى أكثر مثل الشرح والفهم والتوضيح.

ويرى (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ب) أن استراتيجيات التسميع يكون تأثيرها ضعيفاً في عملية التذكر إذا اقتصرت على مجرد الحفظ ، دون ربطها بالبناء المعرفي الدائم للفرد ، ومن هنالك تأتي أهمية الاستراتيجيات الأخرى مثل استراتيجية الارتباط والتنظيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية الارتباط / التنظيم : Association / Organization

تعد استراتيجية الارتباط / التنظيم من الاستراتيجيات الهامة في تذكر المعلومات التي تبدو غير مترابطة ، وذلك لأن استخدام هذه الاستراتيجية يساعد في عملية تنظيم وتصنيف وربط هذه المعلومات ، مما يسهم في النجاح الأكاديمي للفرد ؛ فالمادة المنظمة بصورة جيدة يمكن تخزينها واسترجاعها بمستويات عالية من الدقة ، وتكمن أهمية التنظيم في التأثير الفعال لهذه الاستراتيجية ، ويرى (Ashcraft, 1999, 33) أن ظهور مصطلح التنظيم خلال الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي أكد على أهمية " الفرد الفعال والنشط " Active Subject assumption ، وأن الأفراد ليسوا متلقين سلبيين للمثيرات ، ولكنهم مشاركون فاعلون نشطون في تعلم المواقف والبحث عن الطرق التي تيسر لهم عملية التذكر ومن الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد :

- **استراتيجيات تنظيم مهام التعلم الأساسية : Organization Strategies**

وهي تستخدم لتحويل المعلومات إلى صيغة أخرى يسهل فهمها ، وتعزى فوائد استخدام استراتيجيات التنظيم إلى العمليات المتضمنة في إنجاز هذا التحويل ، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات عمل قوائم لكلمات اللغة الإنجليزية طبقاً لموقعها في الجملة مثل وضع الأفعال والأسماء معاً ، وتصنيف الأسماء طبقاً لأي أساس كالجنسية أو الدين أو الجنس أو المهن ، وهنا يستخدم المتعلم نظاماً أو أساساً معيناً لتنظيم عناصر أو معلومات غير مرتبة ، ويلاحظ أن هذه الاستراتيجيات تتطلب دوراً نشطاً من قبل المتعلم، وقد أوضحت دراسة (Muir, et al., 1989. 69) التي أجراها على تلاميذ المدارس أن استراتيجية التنظيم أفضل المنبئات بالاسترجاع Recall لدى التلاميذ ذوي المستوى العقلي فوق المتوسط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات تنظيم مهام التعلم المعقدة :

وتتضمن تلخيص فصل من كتاب ، أو تكوين خريطة معرفية للمعلومات ، أو علم تنظيم هرمي أي تحديد النقطة الأساسية والنقاط التي تتفرع منها ، أو رسم يوضح العلاقة السببية بين عدة متغيرات.

استراتيجية التخيل : Imagery Strategy

ويقصد باستراتيجية التخيل في عملية التذكر بأنها إنتاج صور عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المقروءة ، مما يؤدي إلى تحسن في عملية تذكر هذه المادة (Higbee, et al., 1991, 65-76).

استراتيجيات الاسترجاع : Recall Strategies

تعد مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأجل أهم مشكلة في نظام الذاكرة وعملياتها الثلاث ؛ حيث أن كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها الذاكرة كبيرة ومختلفة بدرجة تجعل من الصعب القيام بعملية الاسترجاع بكفاءة ودقة ، وخاصة بالنسبة للأحداث والخبرات البعيدة ، التي تتطلب جهدا عقلياً يقوم به الفرد ، حتى يتمكن من استرجاع المعلومات التي مر على تخزينها فترة طويلة، وهكذا لا تعد عملية تخزين المعلومات في ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة ؛ ولكن عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة (أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٩٢ ، ١٢٥ – ١٥٤).

ومما سبق تأتي أهمية استخدام استراتيجيات الاسترجاع في عملية التذكر ، وهي تعني التطبيق الواعي لاستراتيجيات التذكر أثناء مرحلة الاسترجاع في الذاكرة ، ويكون التركيز على ما يتم عمله أثناء مرحلة الاسترجاع في التذكر ، وليس على ما يتم عمله أثناء مرحلة التشفير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طرق وأساليب معالجة المعلومات :

إن المتتبع للنظرية النفسية الحديثة والبحوث التي تعالجها يرى أنها تميل إلى تقسيم العمليات المعرفية إلى مجالين ، يمكن تسميتها بالاستراتيجيات Strategies والمهارات Skills ، ويعتمد التمييز بين المصطلحين على القول بأن المهارات هي الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد لأداء مهام خاصة ، في حين تعني الاستراتيجيات أنها وسائل اختيار وتجميع وإعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية ، ومن ثم فإن المهارات ترتبط أساساً بالقدرات لدرجة أنه يمكن القول بأن القدرات ، تضع الحدود العليا لنمو المهارات ،أما الاستراتيجيات فأنها تتضمن الاختيار أو صنع القرار ، فالاستراتيجية تشمل مجموعة " التكتيكات " التي تكون خطة متماسكة لحل مشكلة معينة ، والتكتيك هو قرار لاستخدام مهارة معينة ، وأنهما يتفاعلان معاً فالاستراتيجية وظيفة لما نراه صالحاً لتحقيق أغراضنا ، كما أنها دالة لما نعرفه عن المهمة وعن مهاراتنا أو ما يسمى " المعلومات فيما وراء المعرفة " Metacognitive Knowledge ، وهذا يشير إلى أن المهارة هي الوسع أو القدرة ،التي يمكن التعبير عنها في أي وقت ، ويمكن استخدامها بقصد ووعي ، أو بدون وعي أو بطريقة آلية ، بينما تتسم الاستراتيجية بأنها تعمل على مستوى القصد (سليمان الخضرى الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٣ ، ٤٠ – ٤١).

وقد تعددت الطرق والأساليب التي يستخدمها الطلاب في مواقف تعلم ودراسة مقرراتهم المدرسية أو الجامعية ، ويعرض (سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩٢) لأشهر هذه الطرق ، وهي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- طريقة القراءة والتسجيل للبقاء الأكاديمي3R for Academic Survival:

وهـذا الأسلوب يناسب الطلاب الذين ليس لديهم الوقت الكـافي للـدرس والاستذكار العميق ، ومن ثم يمكنهم استخدام هذه الطريقة في الدراسة ، وتتلخـص فيما يلي : -

- اقرأ Read : وتعني قراءة عدة فقرات من موضوع الاستذكار ، ثم العودة إلى الفقرة الأولى مع طرح سؤاله مؤداه : ما الذي أحتاج إلى معرفته فـي هـذه الفقرة ؟ ثم تكرار القراءة لهذه الفقرة حتى التوصل إلى الإجابة ، ثم تكرار ذلك مع باقي الفقرات.
- دون أو سجل Record : وذلك بوضع خطوط تحـت الكلمـات المفتاحيـة ، والجمل القصيرة التي تعبر عـن المعلومـات المطلوبـة ، وكتابـة الأسـئلة المختصرة للمعلومات التي تحتها خط ، ثم الاستمرار في دراسـة الموضـوع المحدد فقرة فقرة بنفس الأسلوب حتى نهايته.
- سمع Recite : ابدأ في تسميع إجابات الأسئلة المختصرة بأسلوبك جهرا ، مـع حجب صفحات المصدر ، ثم راجع إجابتك بدقة ، واستمر في التسميع حتـى إتمام الموضوع.

٢- طريقة الأسـئلة فـي الـهامش The Questions in the Margin System:

وتتضمن هذه الطريقة سبع خطوات لإتقان أي موضوع ، وتتمثـل هـذه الخطوات فيما يلي :

- مسح موضوع الاستذكار وتصفحه : فالتصفح يوفر للمتعلم معرفة عامة ، وألفة بموضوع التعلم ، وهو بمثابة إحماء لعقل الطالب ، يزوده بمنظمات تمهيديـة ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعمل كفئات يمكن أن تنتظم فيها الأفكار والحقائق والتفاصيل بما يساعد المتعلم على التعلم والتذكر.

- تحويل العناوين إلى أسئلة : فطرح الأسئلة يوجه القراءة على نحو مباشرة وانتقائي ، فكل عنوان يمكن تحويله إلى سؤال أو أكثر ، بل أن التفاعل مع كل فقرة في الموضوع.

واستجواب الطالب للكاتب والتحاور معه بأسلوب السؤال والجواب من الأساليب الفعالة في الفهم والاستيعاب.

- القراءة فقرة فقرة : وفي هذه الخطوة ينبغي على الطالب أن يقرأ كل فقرة على حدة قراءة متقنة ، يحاول فيها الإجابة عن سؤال مؤداه : ماذا يريد أن يقول المؤلف ؟ ولا ينبغي الانتقال من هذه الفقرة إلى فقرة أخرى قبل فهمها ، إلا بغرض التعرف على السياق وفهمه ، ثم العودة إلى الفقرة صعبة الفهم مرة أخرى حتى يفهمها ، نظرا لأن فهم الفقرات بالتتابع يؤدي إلى فهم الموضوع كله ، وإنه لمن المفيد التوقف عند نهاية كل فقرة أو مجموعة من الفقرات ، والتعبير عنها بأسلوب الطالب بما تتضمنه من أفكار أساسية وأخرى مساندة ، فإذا لم يفهم المتعلم إحدى الفقرات فيمكنه العودة إلى الفقرتين السابقتين لمعرفة سياق الموضوع ، ومعرفة مدى ارتباط الفقرة بما يتلوها من فقرات ، والاستعانة بالقواميس لمعرفة المعاني الغامضة التي قد تعوق الفهم.

- كتابة أسئلة في الهامش : يختلف الهدف من هذه الأسئلة في الهامش عن أسئلة في الطريقة المسحية للدرس والاستذكار SQ3R ؛ حيث تهدف الأسئلة فيها إلى الحفاظ على تركيز القارئ ، فهي تخدم غرضاً محدداً ، حينما تتم قراءة المحتوى لأول مرة ، لكن السؤال في الهامش هنا يكون بعد إتقان وقراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرات ، فهو سؤال مثير للفكر ، ثم يتم وضع خطوط تحت الكلمات والتعبيرات المفتاحية التي تؤلف الإجابة ، وكلما كانت الخطوط انتقائية وقليلة كانت أفضل للتفكير الذي يقود إلى الفهم ، وتكون أكثر تيسيراً للمراجعة قبل الامتحان.

- تسميع الدرس والإجابة عن الأسئلة في الهامش : وذلك بهدف تثبيت الإجابة الصحيحة في الذاكرة ، مع مراجعة صحة الإجابة في كل مرة تسميع من خلال التصور البصري لموقف الاختبار ، والتفكير في كل سؤال تسميعه إلى النفس بصوت مهموس وكتابته.

- تكرار المراجعة الفورية : والهدف من المراجعة الفورية بعد التسميع يتمثل في أن تضع جميع الأسئلة في الهامش والإجابات معاً ، وذلك للكشف عن وحدة الموضوع ، وليس لمجرد الإعادة لما تم في الخطوة السابقة ، ويتحقق ذلك بإلقاء نظرة إلى كل سؤال في الهامش ، وأخرى على الإجابة ، ويتم تذكر هذا لبضعة ثوانٍ ، ثم التقدم وعمل ذلك بالنسبة للسؤال الثاني ، حتى إتمام الموضوع كله بهذه الطريقة ، ويمكن إجراء المراجعات الفورية أكثر من مرة، حتى يصل المتعلم إلى حد الإتقان.

- تأمل الحقائق والأفكار : وتعد هذه الخطوة أبعد من مجرد حفظ الحقائق والأفكار وفهمها المباشر ، ويتحقق هذا التأمل من خلال طرح مجموعة من الأسئلة ، مثل : ماذا تعني هذه الأفكار التي درست ؟ وما السبيل إلى تطبيقها ؟ وما علاقتها مع ما عرفت من قبل ؟ وهل يمكن تطويرها ؟ وهذه الأسئلة ومثلها يمكن أن تطلق للعقل العنان في أن يتأمل ، ويتعمق ويعالج المعارف التي اكتسبها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- طريقة المسح والتساؤل والقراءة والتسميع والمراجعة The SQ3R Method :

وقد توصل إلى هذه الطريقة Francis Robinson لتحسين عملية الاستذكار ، وتتضمن خمس خطوات ، جمعتها كلمة SQ3R ، وهذه الخطوات كما يلي :

- امسح Survey: ويتحقق بالتصفح السريع للعناوين الرئيسة التي يتضمنها الموضوع المحدد ، وهذا الإجراء يتيح للمتعلم التقاط مجموعة من الأفكار التي توجه القراءة والدرس فيما بعد.
- اسأل Question : وهذه الخطوة تحتاج إلى جهد واع مقصود ، ويكون ذلك بطرح الأسئلة ، وبتحويل كل عنوان إلى سؤال ، مما يثير حب الاستطلاع ، ويؤدي إلى إبراز النقاط المهمة وسط التفاصيل.
- اقرأ Read : وتكون بغرض الإجابة عن السؤال أو الأسئلة ، وهي نوع من البحث الإيجابي عن الإجابة ، وتكون القراءة للجزء المطلوب فحسب.
- سمع Recite: وهي تعني محاولة الطالب الإجابة عن السؤال بأسلوبه ، معتمداً على الذاكرة ، وفي حالة تعثره في الإجابة أو التعبير ، يمكنه إلقاء نظرة على محتوى الإجابة في الكتاب أو المصدر ، كما يمكنه الاستعانة ببعض التدوينات المختصرة كمعينات للذاكرة ، وتكرر الخطوات الثانية والثالثة والرابعة متتابعة، لكل جزء من أجواء المحتوى المحدد.
- راجع Review : بعد الانتهاء من القراءة ، ثم الاسترجاع بالطريقة السابقة ، تأتي أهمية المراجعة الشاملة لجميع النقاط ، وإدراك العلاقات بينها ، ومحاولة استدعاء النقاط الرئيسة لكل عنوان ، ثم محاولة استرجاع النقاط الفرعية التي تدخل فيها اعتماداً على الذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما قام (سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩٢) بتصميم قائمة تتعلق بأهم الأساليب أو الممارسات التي يمارسها الطلاب تناولهم للمقررات الدراسية ، وترجع أهمية هذه القائمة إلى اعتماد الباحثين في بنائها على مسح شامل لأهم الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت مهارات وأساليب التعلم والاستذكار ، واستراتيجياته ، حيث عرض الباحثان مجموعة من الاستراتيجيات التي اقترحها كل من (Mayer & Weinstein, 1985) ، وتتضمن كل استراتيجية منها ؛ أساليب وعمليات أو مهارات يمكن أن يستخدمها المتعلم في اكتساب المعلومات وتكاملها واسترجاعها ، وتم عرض هذه الاستراتيجيات على أساس أنها تجمعات لمهارات التعلم الفرعية التي تناولتها قائمة التعلم والاستذكار ، وتم تقسيم هذه القائمة إلى (١٤) بعداً ، يتضمن كل بعد منها ؛ مجموعة من المهارات والأساليب السلوكية ، وهذه الأبعاد هي :

- الدافعية وتحمل المسئولية : وتتضمن أساليب سلوكية ، مثل ؛ التحضر للدروس، وعمل الواجبات في الوقت المناسب ، وقراءة الكتب المقررة.
- تنظيم الوقت : كإعداد جدول للمهام التي يقوم بها المتعلم ، وتوزيع الأوقات توزيعاً مناسباً على المهام ، والالتزام بالجدول الذي أعده.
- التركيز والانتباه : المحافظة على مستوى مرتفع من التركيز ، واستبعاد الانفعالات والأفكار والمواقف المشتتة.
- معالجة تجهيز المعلومات : التلخيص ، وإعادة الصياغة البسيطة للمادة المتعلمة، وخلق التشبيهات ، واستخدام التطبيقات ، وخلق المخططات Schemes التنظيمية ، واستخدام مهارات الاستدلال التحليلي والتركيبي.
- انتقاء الأفكار الأساسية : وتعني المهارة في انتقاء المعلومات المهمة ، كي يركز الطالب عليها من خلال عملياته المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استخدام وسائل معينة للاستذكار : وتعني استخدام الطالب لمعينات تدعم وتزيد من التعلم ذي المعنى والحفظ.
- المراجعة والاختبار الذاتي : كالمراجعة العقلية للأجزاء التي استذكرها ، وفيها يوجه الطالب الأسئلة لنفسه قبل وبعد الاستذكار ، ويحاول استخدام تطبيقات جديدة للمعلومات ، واستخدام مدخل منظم للاستذكار ، ووضع خطة فعالة للمراجعة.
- استراتيجيات الاختبار : وضع خطة لأداء الاختبار أو الامتحان والتدرب على أنواع الأسئلة المختلفة التي تتضمنها الاختبارات.
- وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات: كوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة ، والنقاط التي تحتاج إلى حفظ ، وكتابة الملاحظات المهمة أثناء الاستذكار.
- البحث المثابر عن المعرفة : كالمثابرة في حفظ ما هو مطلوب ، وعدم الملل من تكراره، وسؤال الطالب للمعلم عما لا يفهمه ، وطلب المساعدة ، والبحث عن المصادر.
- الانتباه للنقط المهمة : كالتركيز على العناصر الأساسية فيما يسمع أو يقرأ.
- التنظيم والاهتمام : وتتمثل في كتابة المذاكرات ، وتنسيقها ، والاحتفاظ بها في شكل منظم والحرص على أن يكون كل شيء في مكانه.
- تجنب التأخير : ويعني استذكار الدروس بانتظام ودون تأخير ، وأداء الواجبات والمهام الدراسية المختلفة في أوقاتها المناسبة.
- طرق العمل : وهي الأساليب التي تيسر المهام ، مثل الاهتمام بالتنسيق والترتيب في الكتابات والبحوث ، والاهتمام بالجدول والأشكال والرسوم البيانية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في أثناء القراءة وغيرها، والاستفادة منها ، والاهتمام بالهجاء والقواعد النحوية في أثناء الكتابة.

مفهوم الذات: Self - Concept

يُعد مفهوم الذات من أهم المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام كبير من الدارسين وعلماء النفس ، حيث يلعب هذا المفهوم دوراً أساسياً في بناء شخصية الفرد ، وهو الإطار المرجعي لفهم الشخصية ، فمن الصعب فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به دون افتراض الذات كمتغير وسيط يؤثر في إدراك الشخص للبيئة ، وإدراكه لنفسه كما يراها في علاقتها بهذه البيئة ، وبذلك يكون مفهوم الذات موجها ومنظما للسلوك الإنساني.

كما يمثل مفهوم الذات متغيراً هاما في عملية التعليم ، فهو من المحددات الهامة في خبرات التعلم لدى الطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة ، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

وقد تعددت تعريفات مفهوم الذات وتنوعت ، تبعاً لطبيعة البحث ، والرؤية التي يتبناها الباحثون حول هذا المفهوم في علاقته بشخصية الفرد ، ومن هذه التعريفات :

تعريف (Carl Rogers, 1951) ، حيث يرى أن مفهوم الذات " تنظيم معرفي منظم مرن ، يتكون من المدركات والمفاهيم المتعلقة بالسمات والعلاقات الخاصة بالفرد ، وأن الذات هي مركز الوعي لديه ، وهي فكرة تجريدية لا يمكن الشعور بها أو قياسها بالمعنى الفيزيقي". ويعرف (Bandura, 1988) مفهوم الذات بأنه " الصورة المركبة التي يكونها الفرد عن ذاته ، ويمكن قياسه من خلال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقييم الفرد الإيجابي أو السلبي لبعض الأوصاف التي يظن بأنـــها تنطبـق عليـه (Bandura, 1988, 35).

ويرى (حامد زهران ، ١٩٧٨) أن مفهوم الذات " تجمع فريـــد ومنظـم ومتعلم من المدركات والمفاهيم والتعميمات الشعورية التي يبلورها الفرد عن نفسه، وتنعكس إجرائيا في وصف الفـــرد لـذاته كما هي عليه (الذات المدركـــة) ، وكما يعتقد أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية) ، وكما يود الفـرد أن يكـون عليه (الذات المثالية).

ويتضح لنا من خلال استعراض التعريفات المختلفة لمفهوم الـذات ، أنـه تنظم معرفي يكونه الفرد عن نفسه من خلال آرائه وأفكاره ومشاعره واتجاهاتـه التي تعبر عن خصائصه المختلفة الجسمية ، والعقلية ، والخلقيـة ، والوجدانيـة ، كنتاج لعملية التنشية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وخبرات النجـاح والفشـل ، وتقييمات الآخرين ، وكل ذلك يسهم في تكوين الإيجابي أو السلمي عن الذات.

أبعاد مفهوم الذات :

يختلف علماء النفس حول تحديدهم لأبعاد مفهوم الذات ، ويرجع ذلك إلـى اختلاف طبيعة الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في علاقته ببعـض المفاهيم أو المتغيرات الأخرى ، إلا أن معظم علماء النفس يرون أن الذات تتكون من ثلاثـة أبعاد هي :

١- الذات الواقعية Real -Self : وهي الطريق التي يرى بها الفـرد نفســه أو الذات التي يعتقد أنه عليها في الواقع ، وتتأثر بالذات الجســمية للشـخص ، ومظهره الشخصي ، وقدراته ، وقيمه ، ومعتقداته ، ومستويات طموحه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الذات المثالية Ideal-Self : وهي الصورة التي يود الشخص أن يكون عليها، وكلما أقترب الفرد من ذاته المثالية زاد تقديره لذاته ، ويعد عدم التطابق بين الذات المثالية الذات الواقعية دليلاً على عدم التوافق.

٣- الذات الاجتماعية : Social-Self : وهي الصورة التي يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها فيه ، وتتمثل في مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه.

ومن الجدير بالذكر أن هناك تصنيفات أخرى لأبعاد مفهوم الذات مثل ، الذات الجسمية والذات الأكاديمية ، إلا أن البعض يرى أن هذه الأنواع متضمنة في الأبعاد الثلاثة الرئيسة ، وفي الدراسة الحالية يحدد الباحثان مفهوم الذات كما يظهر في مجال المدرسة والأسرة وجماعة الأقران في أبعاد ثلاثة هي : مفهوم الذات الأكاديمية ، ومفهوم الذات الخلقية ، ومفهوم الذات الاجتماعية.

- مفهوم الذات الأكاديمية : وتعني الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في المجال الأكاديمي بصفة عامة ، وفي مجال التحصيل الأكاديمي على وجه الخصوص ، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته على الإنجاز والتحصيل ، بالإضافة إلى المقارنة بين إدراكه لقدراته وإمكاناته الأكاديمية وقدرات وإمكانات زملائه من الطلاب.
- مفهوم الذات الخلقية : وتعني الصورة التي يتمنى الشخص أن يكون عليها من الناحية الخلقية ، والقيم والمثل التي يصبو إلى تحقيقها في علاقته بالخالق ومشاعره واتجاهاته وسلوكياته مع الآخرين بالإضافة إلى إدراك الفرد لخصائص شخصيته وقيمه ومثله وأسلوب حياته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مفهوم الذات الاجتماعية : وهي الفكرة التي يكونها الشخص عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وإدراكه لاتجاهات ومشاعر الآخرين نحوه ، وتفاعله وتوافقه الاجتماعي معهم ، وما يتوقعه الآخرون منه.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأبعاد تمثل مواقف يمر بها الشخص في تفاعله مع الآخرين ، ومن خلال إدراك ذاته في جوانبها المختلفة ، التي ترتبط فيما بينها إرتباطاً وثيقاً ، كما تؤثر في بعضها البعض ، بحيث تكون في النهاية فهما كلياً هو " مفهوم الذات "Self-concept .

ثانيا : الدراسات السابقة :

من خلال المسح الذي أجراه الباحث للدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة الحالية ، تم تصنيف هذه الدراسات في محورين رئيسيين ، أحدهما تمثل في الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في عملية التعلم ، أما المحور الثاني فيتضمن الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

(أ) الدراسات التي تناولت استخدام ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر:

قامت (Jacobwitz, 1990) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعلم ، وتلك الاستراتيجية تركز على تحديد الفكرة الرئيسية للنص المقروء ، وتتكون من مجموعة من الأسئلة التي يقوم المتعلم يطرحها على نفسه قبل قراءة النص وأثناء القراءة وبعدها ، وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة التي لم تستخدم هذه الاستراتيجيات ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ودرست (Engler, et al., 1992) أثر برنامج تعليمي للكتابة يركز على تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للأفراد ذوي التحصيل المنخفض ونظرائهم من العاديين، وقد ساهم البرنامج في تقدم ذوي صعوبات في عملية التعلم من خلال انتقالهم من التركيز على تنظيم الآخرين إلى التركيز على التنظيم الذاتي.

وأجرت (Montague, 1992) دراستها التي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض بالمرحلة المتوسطة ، وأكدت النتائج أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في التحسن الأكاديمي لذوي التحصيل المنخفض في الرياضيات ، وأن استخدام الاستراتيجيات المعرفية مقترنة بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية أفضل من استخدام واحدة منها منفردة . ودرس (Verhaeghen, 1993) أثر تدريب الذاكرة في عمليات ما وراء الذاكرة وبلغت العينة ١٢٩ مفحوصا ، تعرضوا لخبرات تدريبية ، تتضمن أنماطا متعددة لتدريب الذاكرة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من المتدربين زاد وعيهم بذاكرتهم مما يدل على تحسن فيما وراء المعرفة لديهم ، وأشارت نتائج دراسة (Swanson, 1993) إلى أن أداء الأطفال ذوي التحصيل المنخفض يعكس أوجه القصور في المعالجة ذات الصلة بالمكونات ما وراء المعرفية ، ويشير ذلك إلى التكامل الضعيف للمهارات ما راء المعرفية بالتزامن مع المعالجة المعرفية ، كما درس (Lucangeli, 1995) أثر تدريب عمليات ما وراء المعرفة لدى ثلاثين المرحلة الابتدائية ، الذين بلغوا (٨٩) تلميذا وتلميذة ، وأشارت النتائج إلى تحسن واضح في معرفة التلاميذ وعمليات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات البرنامج التدريبي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام (سامي الفطايري ، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي ، وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، حيث كان للاستراتيجية أثر فعال في قيام الطلاب بعمليات عقلية تسهم في فهم النص المقروء وتغييره وتحديد أفكاره الرئيسية ، ودرس كل من (حمدان على نصر ، وعقلة الصمادي ، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى وعي طلاب المرحلة الثانوي في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لعملية القراءة بغرض الاستيعاب وهذه تسمى العمليات الذهنية المصاحبة بما وراء المعرفة Metacognitive وقد ظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات العينة في مدى الوعي بالعمليات العقلية لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي.

وأشارت نتائج (Swanson & Trahan, 1996) إلى أهمية استخدام المدخل ما وراء المعرفي في معالجة ذوي التحصيل المنخفض في القراءة ، وأجرى (Greaney, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة في استخدام وحدات الهجاء لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في القراءة ، و أشارت النتائج إلى أن التدريب على الاستراتيجية حقق كسباً واضحا لدى ذوي الصعوبات في القراءة وأنتقل أثر هذا التدريب إلى مواد دراسية أخرى.

وقام (محمد رياض أحمد ، ١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الفهم القرائى ، حيث طبق عليهم برنامجا تدريبيا لتنمية المعالجة المعرفية ، و أسفرت النتائج عن تحسين واضح في المعالجة المعرفية ومن ثم الفهم القرائى لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، و قام (Lucangeli, et al., 1998) بدراسة هدفت إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحقيق من دور ما وراء المعرفة والتعلم في مجال الرياضيات ، وأوضحت النتائج أن التدريب ما وراء المعرفي كان له أثر واضح في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض في الرياضيات.

كما قام (إمام مصطفى سيد ، وصلاح الدين الشريف ، ٢٠٠٠ ، ٥-٥٩) بدراسة أخرى ، هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي ، لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار ، وأثره في التحصيل الأكاديمي ، واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية ، وبلغ حجم العينة (٨٧) طالباً وطالبة ، من منخفضي التحصيل ، قسموا إلى ثلاث مجموعات ، مجموعة ضابطة تركت تتذكر بطريقتها الخاصة دون تدخل ، ومجموعتين تجريبيتين ، أحدهما تجريبية (أ) ويتم إخبار أفرادها عن استراتيجية ما وراء الذاكرة بطريقة نظرية ، ثم تركوا يستخدمون مهارات استذكارهم الخاصة دون توجيه ، والأخرى التجريبية (ب) ، وهي التي تعرضت لخبرات البرنامج ، وذلك من خلال تدريب أفرادها على استراتيجية ما وراء الذاكرة ، باستخدام طريقة التحكم في الاستذكار ، طبق عليهم قائمة ما وراء الذاكرة ، واستراتيجيات التذكر ، وأساليب الاستذكار ، واختباراً تحصيلياً ، واستمارة استطلاع رأي نحو الاستراتيجية المستخدمة ، وأوضحت النتائج أن استخدام استراتيجي ما وراء الذاكرة ذات فعالية في زيادة التحصيل الأكاديمي ، وأن المجموعة التجريبية (ب) كانت أكثر تحسناً في تحصيلها من المجموعة التجريبية (أ) وأن ترك طلاب المجموعة الضابطة يستذكرون بطرقهم الخاصة لم يأت بنتائج إيجابية.

(ب) دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي :

قام (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٠) بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي وسمات الشخصية وبلغت عينة الدراسة (٥٧٠) طالباً وطالبة من جميع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراحل التعليمية المختلفة ، طبق عليهم مجموعة من الاختبارات لمفهوم الـــذات وسمات الشخصية ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفـــهوم الذات و التحصيل الأكاديمي ، وأن طبيعة هذه العلاقة تختلف بـــاختلاف المرحلـــة التعليمية ، وأوضحت النتائج أن مكونات مفهوم الذات لا تتأثر بمتغير النوع فـــي مراحل التعليم المختلفة و درس (محمد خير رزق الله ، ١٩٨١) العلاقة بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي للطلاب المتفوقين والمتأخرين بالمرحلة الثانوية ، طبـق عليهم مقياس مفهوم الذات لمحمد عماد الديـــن إســماعيل وبعـــض الاختبـــارات التحصيلية ، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين مفهوم الـــذات الأكاديمي و التفوق التحصيلي كما درس (Marsh, et al., 1985) العلاقـــة بيـــن مفهوم الذات الأكاديمي و التحصيل الدراسي ، وتكونت العينة مـــن (٥٦٩) تلميـــذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية ، طبق عليهم مقياس لمفـــهوم الـــذات مـــن إعـــداد الباحثين، وكشف النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي و التحصيل.

وقامت (مديحة العزبي ، ١٩٨٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقـــة الارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل الدراسي لـــدى طـــلاب المرحلة الابتدائية ، واختيار عينة بلغت (٨٠) تلميذاً وتلميذة طبق عليهم مجموعـــة من الاختبارات ، وأوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي مفـــهوم الـــذات الأكاديميـــة المرتفعة كان تحصيلهم مرتفعا ، وذلك لدى الجنسين وأجرى (إبراهيم يعقـــوب ، ١٩٩١) دراسته بهدف التعرف على العلاقة بين أبعاد مفهوم الـــذات والتحصيـــل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن ، وبلغت عينة الدراســـة (٧٢٠) طالباً وطالب ، طبق عليه مقياساً لمفهوم الذات من إعداده وكشفت النتـــائج عـــن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، وأن قيم معاملات الارتباط لا تختلف باختلاف الجنس ،وأشارت الدراسة إلى أهمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وضرورة وجود برنامج إرشادية تسعى إلى رفع التحصيل من خلال رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ، كما أكدت النتائج على أنه يوجد تفاعل مستمر بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي ، وأن العلاقة بينهما علاقة دينامية.

ودرس (Butler, et al., 1994) العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدىّ أطفال الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ، وأجريت الدراسة على عينة (٢٢٢) تلميذاً وتلميذة ، طبق عليهم مقياسا لمفهوم الذات ومجموعة من الاختبارات التحصيلية في سنوات دراسية مختلفة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في سنوات الدراسة المختلفة وقام (Muijs, 1997) بدراسة بعض العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما قام (Argathen, 2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات لدى الأطفال وطموحاتهم الدراسية المتمثلة في قراءة القصص المتنوعة الخيالية والعملية ، وبلغت عينة الدراسة (١٠٥) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة ، طبق عليه مقياساً لمفهوم الذات وكشف الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات لدى الأطفال من الجنسين وطموحاتهم الدراسية ، وأن مفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال يصاحبه طموحا وآمال كبيرة وأن الأطفال الذين كان لديهم مفهوم ذات إيجابي كانوا أكثر تفاعلا ويتميزون بالمشاركة والتعاون مع الآخرين.

وأجرى (Hoge & Renzulli, 1993) دراسته تناولت مفهوم الذات لدى الأطفال المتفوقين من الجنسين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) تلميذاً من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية ، وكشف النتائج عن وجود فروق إحصائية دالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مفهوم الذات بين التلاميذ المتفوقين ونظرائهم من العاديين ، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات ، ودرس (فؤاد حامد الموافي ، ١٩٩٣) العلاقة التفاعلية بين التقييمات المدركة من الآخرين ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٠) تلميذاً ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير متبادل بين التقييمات لمدركة من الآخرين ، مفهوم الذات الأكاديمي وبعض المجددات مثل المثابرة الدراسية والثقة بالنفس وأنه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب مرتفعي مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات نظرائهم من الطلاب منخفضي مفهوم الذات الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ أن هناك مجموعة من هذه الدراسات تؤكد نتائجها على أهمية استخدام كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر في عملية التعلم ، وان هذه الاستراتيجيات تسهم بشكل كبير في التحصيل الأكاديمي للطلاب، ومنها دراسات: (Schraw, 1994) ، (Lucangeli, 1995)) ، و (سامي محمد علي ، ١٩٩٦) ، (إمام مصطفى، وضلاح الشريف ، ٢٠٠٠) ، و (عماد حسن ، مصطفى الحارونى ، ٢٠٠٤).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت مفهوم الذات كمتغير غير معرض في علاقته بالتحصيل فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات إلى ان زيادة التحصيل الأكاديمي يسهم في زيادة مفهوم الذات وانه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي للطلاب ، ومن هذه الدراسات دراسات (Marsh, 1985) ، (إبراهيم يعقوب، ١٩٩١) ، (Muijs, 1997) ، (Argathen, 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال هذا العرض للدراسات السابقة يتضح أنه لا توجد دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية المعرفية وغير المعرفية في مقارنة بين الطلاب العاديين وذوى التحصيل المنخفض – على حد علم الباحث – وكذلك بناء برنامج تدريبي يخدم هاتين الفئتين من العاديين وذوى التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين بعد تطبيق البرنامج فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض بعد تطبيق البرنامج في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض بعد تطبيق البرنامج فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمى.

إجراءات الدراسة الميدانية :

أولا : منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج التجريبي ، وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ، والقياس القبلي والبعدي لكل منهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : عينة الدراسة :

العينة الاستطلاعية : تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة ، وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية ، ومراعاة لبعض الجوانب الإجرائية عند تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية للدراسة ، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (٧٠) سبعون طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط.

العينة الأساسية : اختيرت عينة أساسية لإجراء هذه الدراسة قوامها ثلاثمائة طالب من الذين يدرسون مادة علم النفس التربوى من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط من جميع الشعب، مع مراعاة أن أفرادها ليسوا من أفراد العينة الاستطلاعية ، وتم تحديد عينيتي الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض في مادة علم النفس التربوى كما يلي :

أ- عينة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض :

قام الباحث بتحديد مجموعة من الإجراءات لاختبار الطلاب ذوى التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس التربوى ، وذلك باستخدام اختبارات عقلية وتحصيلية ، وذلك على النحو التالي :

- قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس التربوى لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط من إعداده على العينة الأساسية الإجمالية ، وتم ترتيب الطلاب تصاعديا تبعاً لدرجاتهم على هذا الاختبار ، وتم تحديد التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض من خلال حساب الأرباعي الأدنى للدرجات ، وبلغ عدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس (٦٥) طالباً ، ويتفق هذا الإجراء مع دراسة (Lucangeli, et al., 1998, 64).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تم استخدام محك الاستبعاد ، من خلال الاستعانة بالباحثين فـــى علـــم النفـــس والأخصائيين الاجتماعيين ، وذلك لاستبعاد كل طالب يعاني مـــن أى مشـــكلة نفسية ، أو لـــه ظـــروف اقتصادية واجتماعية غير طبيعية ، وبذلـــك بلغـــت العينة (٦٣) طالباً ، بعد استبعاد طالبين اثنين بمحك الاستبعاد السابق ذكره .
- تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافـــن ، وذلـــك لتـــأكد مـــن أن الانخفاض التحصيلي للطلاب في مقرر علم النفس ليس مرده ضعـــف القـــدرة العقلية لهؤلاء الطلاب ، واستبعد كل طالب كانت درجاته عند المئينى (٢٥) أو أقل منه في اختبار الذكاء لرافن ، وهو المستوى الأقل من المتوسط في الذكاء، ونتج عن هذا الأجراء استبعاد طالب واحد ، بالإضافة إلى استبعاد طـــالبين آخرين لظروف تتعلق بإجراءات تطبيق الأدوات ، وبذلك يصبح العدد النـــهائي للتلاميذ منخفضي التحصيل في مقرر علم النفس التربوى ، والذين يتمتعـــون بذكاء متوسط فأكثر (٦٠) طالباً.

ب- عينة الطلاب العاديين :

تم تطبيق اختبار الذكاء لجون رافن على بقية التلاميذ الذين لـــم يصنفـوا ضمن ذوي التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس التربوى ، والذين اجتـــازوا الاختبار التحصيلي ، وكانت درجاتهم على اختبار الذكاء لا تقل عن المتوســـط ، وليست لديهم أي مشكلات نفسية ، وقد اختيرت منهم عينة بطريقة عشوائية بلغـت ستين طالباً.

ج- التكافؤ بين مجموعات الدراسة :

قام الباحث بالتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة لكل من العاديين وذوى التحصيل المنخفض ؛ وذلك من خلال الخطوات التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج.

وللتحقق من صحة ذلك ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج في استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي ، وجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للطلاب العاديين قبل تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن١ = ٣٠		المجموعة الضابطة ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٦٧,٤٤	٨,٨٤	١٦٥,١٤	٩,١٣	٠,٩٨	غير دالة
مفهوم الذات	٥١,١٤	٢,٧٨	٥٠,٦١	٣,٦٠	٠,٦٠	غير دالة
التحصيل الأكاديمي	٣١,٣٠	٢,٢٥	٣٠,٧٥	٢,٦٨	٠,٨٢	غير دالة

يتضح من جدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين قبل تطبيق البرنامج في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في متغيرات الدراسة قبل تعريض الطلاب لخبرات البرنامج التدريبي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج ".

وللتحقق من صحة ذلك ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، وجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للطلاب ذوى التحصيل المنخفض قبل تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن١ = ٣٠		المجموعة الضابطة ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٣٥,١٥	١٠,٠٤	١٣١,٨٨	٩,٣٨٠	١,٢٥	غير دالة
مفهوم الذات	٤٤,٢٩	٢,٨٢	٤٥,١٧	٣,٢٨	١,١٣	غير دالة
التحصيل الأكاديمى	١٩,٦٧	١,٩٨	٢٠,١٤	٢,١٥	٠,٨٣	غير دالة

يتضح من جدول رقم (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض قبل تطبيق البرنامج في متغيرات ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوى التحصيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنخفض في متغيرات الدراسة قبل تعريض هؤلاء الطلاب لخبرات البرنامج التدريبي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض فى ما وراء المعرفة استراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج لصالح الطلاب العاديين ".

وللتحقق من صحة ذلك ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض قبل تطبيق البرنامج في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، وجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض قبل تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية للعاديين ن١ = ٣٠		المجموعة التجريبية لمنخفض التحصيل ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٦٧,٤٤	٨,٨٤	١٣٥,١٥	١٠,٤٠	١٢,٧١	٠,٠١
مفهوم الذات	٥١,١٤	٢,٧٨	٤٤,٢٩	٢,٨٢	٩,٢٦	٠,٠١
التحصيل الأكاديمى	٣١,٣٠	٢,٢٥	١٩,٦٧	١,٩٨	٢٠,٧٧	٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتحصيل الأكاديمي ، قبل تطبيق البرنامج ، وهذه الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الطلاب العاديين.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق جوهرية بين الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض في متغيرات الدراسة ؛ وهي نتيجة منطقية ، فالطلاب العاديون هم الذين اجتازوا الاختبار التحصيلي بنجاح ، ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض كانت درجاتهم على الاختبار التحصيلي فى مادة علم النفس التربوى دون المستوى المتوسط ، وان الطلاب العاديين أكثر معرفة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، مما كان له أثر في تحسن أدائهم المعرفي ، ويعد القصور في استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب ذوى التحصيل المنخفض سبباً من أسباب تدني مستواهم التحصيلي ، الذي يرجع في الأساس إلى ضعف أساليب إدخال المعلومات ، ومعالجتها ، وإخراجها ، بسبب عدم استخدامهم لاستراتيجيات تذكر مناسبة لمهام التعلم ، وهذا يشير أليه دراسات (Sinkavich, 1991) ، (Schraw, 1994) ، (Doljdanac, 1995) ، (Lucangeli, 1995) ، (إمام مصطفى ، وصلاح الشريف ، ٢٠٠٠) ، (عماد أحمد حسن ، ومصطفى محمد الحارونى ، ٢٠٠٤).

أما بالنسبة للفروق بين الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض في مفهوم الذات ، فيرجع إلى أن الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلات التعليمية تأتي نتائجهم التحصيلية منخفضة ، مما يجعلهم يكونون مفهوما سلبيا عن ذواتهم ، ويزيد من حده ذلك نظرة معلميهم وزملائهم الناقدة لهم بسبب سوء أدائهم الأكاديمي، هذا ما يجعل الفروق في مفهوم الذات لصالح الطلاب العاديين الذين ليس لديهم مثل هذه المشكلات التي تعرضهم للنقد والضغوط من قبل معلميهم من ناحية الأداء الأكاديمي مقارنة بنظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض ، وهذا ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير إلية دراسات (فؤاد حامـــد الموانـــي، ١٩٩٣) ، (Hoge & Renzulli, 1993) ، (Argathen, 2000).

ثالثا : أدوات الدراسة (*) :

١- قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر .....إعداد الباحث.

٢- البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر .....إعداد الباحث.

٣- مقياس مفهوم الذات .....إعداد الباحث.

٤- اختبار تحصيلي في مقرر علم النفس التربوى[الصورتان (أ) ، (ب)]..إعـــداد الباحث.

٥- اختبار المصفوفات المتتابعة ..... إعداد جون رافن.

٦- اختبار الذكاء للراشدين .....إعداد وكسلر.

التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (كفاءة الأدوات) :

١- قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر.....إعداد الباحث.

قام الباحث بإعداد هذه القائمة اعتمـــادا علـــى الدراســـات والاختبـــارات والأدوات المستخدمة في الميدان المعـــرفي، ومـــن هذه الأدوات، استبيان ما وراء الذاكرة للبالغين The Metamemory in Adulthood (AiA)، والذي أعـــده (Dixon, et al., 1988)، وكذلك استبيان ما وراء الذاكرة للبالغين والذي أعـــده كل من (Ponds & Jolles, 1997) وقائمـــة اســـتراتيجيات الدراســـة والتعلـــم Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) وهـــي مـــن إعـــداد كل مـــن (Weinstein & Plamer, 1990) ، وبطارية لقياس ما وراء

(*) انظر ملاحق الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـذاكرة من إعـداد (Geary, 1990) ، وقائمة مهارات التعلم والاستذكار مـن إعداد (سليمان الخضري الشيخ ، وأنـور ريـاض عبـد الرحيـم ، ١٩٩٣) ، واستبيان ما وراء الذاكرة للكبار Metamemory Adulthood Questionnair in والذي أعدته (Van Ede, 1995)، وقائمة ما وراء الـذاكرة واسـتراتيجيات التـذكر وأساليب الاسـتذكار Strategy and study technique Inventory the Metamemory, Memory ، والتي أعدهـا كـل مـن (Van Ede & Coetzee, 1996) ، ودراسة (إمام مصطفى، وصلاح الشريف ، ٢٠٠٠) ، حيث استخدمت فيها هذه القائمة بعد تعريبها ، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيـاً الذي أعده (عماد أحمد حسن ، ٢٠٠٣) ، كما تم الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت تعريفات استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات التذكـر ومكوناتـها العاملية ، وتم إعداد قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر فـي صورتـها المبدئية من (٤٤) فقرة موزعـة علـى الأبعـاد السـتة وهـي : اسـتراتيجيات الضبط ، والتنظيم الذاتي ، والترابط / التنظيم ، والتخيل الذهنـي ، والتسـميع ، والاسترجاع.

وصف قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر :

تتكون هذه القائمة في صورتها النهائيـة – بعـد التحقـق مـن كفـاءة القائمة ، من خلال إجراءات الصدق والثبات بـالطرق المختلفـة – مـن بعديـن أساسين همـا :

- استراتيجيات ما وراء المعرفة وتشمل :

– استراتيجيات الضبط : وتقاس بعشرة فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي:

٣ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استراتيجيات التنظيم الذاتي: وتقاس بثماني فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي:

٤ ، ١٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٤٤

- استراتيجيات التذكر : وتشمل :

- استراتيجيات الترابط / التنظيم : وتقاس بخمس فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي:

٦ ، ١١، ١٦ ، ١٩ ، ٣٣

- استراتيجيات التحليل : وتقاس بسبع فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي :

٥ ، ٧ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤٠

- استراتيجيات التسميع : وتقاس بثماني فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي :

١ ، ٨ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤١

- استراتيجيات الاسترجاع : وتقاس بسبع فقرات ، وأرقامها في القائمة كالتالي :

٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٣٥ ، ٤٢

الخصائص السيكومترية لقائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر :

(أ) صدق القائمة :

لحساب صدق هذه القائمة قام الباحثان بإيجاد نوعين من الصدق أحدهما صدق المحكمين والآخر صدق التحليل العاملي (عماد أحمد حسن ، مصطفى محمد الحارونى ، ٢٠٠٣).

- صدق المحكمين : تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس ، وذلك لتحديد مدى ملائمة كل فقرة من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقرات القائمة للبعد الذي تنتمي إليه ، ومدى صلاحيتها لقياس ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التذكر ، واختيرت الفقرات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين على كل فقرة منها عن ٨٠%.

- صدق التحليل العاملي : تم حساب الصدق العاملي لفقرات القائمة بعد تطبيقها على ا لعينة الاستطلاعية ، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ Hottelling ، والتدوير المتعامد باستخدام الفاريمكس ، وذلك باستخدام الحاسب الآلي ، وقد استخدام الباحث محك الجذر الكامن Latent root لتقدير عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من المصفوفة بشرط أن يزيد الجذر الكامن للعامل عن الواحد الصحيح ، ويعد هذا المحك أكثر ملائمة لطريقة المكونات الأساسية ، ويؤكد ذلك (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٦)، وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل هي " الضبط لما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التنظيم / الترابط ، واستراتيجيات التخيل، واستراتيجيات التسميع ، واستراتيجيات الاسترجاع ، وجذورها الكامنة على الترتيب (٤,٢٠)، (٣,٩٩)، (٢,٤٢) ، (٣,٦٧) ، (٣,٧٤) ، (٢,٩٧) والجداول من (٤ – ٩) توضح أرقام الفقرات ، وتشبعاتها بالعوامل المختلفة ، وتم إيجاد الجذر الكامن لكل ، عامل كما يلي :

العامل الأول : عامل استراتيجيات الضبط لما وراء المعرفة ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٤) يوضح أرقام فقرات القائمة وتشبعاتها بالعامل الأول.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٤)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات الضبط لما وراء المعرفة

رقم الفقرة	٣	١٩	٢٣	٢٤	٢٥
التشبع بالعامل	٠,٦٥	٠,٧٠	٠,٥٤	٠,٦٣	٠,٥٥
رقم الفقرة	٢٧	٢٩	٣١	٣٦	٤٣
التشبع بالعامل	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٨١	٠,٧٣	٠,٦٢

العامل الثاني : عامل استراتيجيات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٥) يوضح أرقام فقرات القائمة، وتشبعاتها بالعامل الثاني.

جدول رقم (٥)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة

رقم الفقرة	٤	١٠	٢١	٢٢
التشبع بالعامل	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٥٨	٠,٦٤
رقم الفقرة	٢٦	٣٠	٣٢	٤٤
التشبع بالعامل	٠,٧٥	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٥٥

العامل الثالث : عامل استراتيجيات الترابط / التنظيم ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٦) يوضح أرقام فقرات القائمة وتشبعاتها بالعامل الثاني .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٦)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات الترابط / التنظيم

رقم الفقرة	٦	١١	١٦	١٩	٣٣
التشبع بالعامل	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٦٧	٠,٦٨	٠,٥٩

العامل الرابع : عامل استراتيجيات التخيل الذهني ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٧) يوضح أرقام فقرات القائمة وتشبعاتها بالعامل الرابع .

جدول رقم (٧)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات التخيل الذهني

رقم الفقرة	٥	٧	١٢	٢٠	٣٧	٣٨	٤٠
التشبع بالعامل	٠,٨٩	٠,٦١	٠,٦٤	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,٨٠	٠,٨٢

العامل الخامس : عامل استراتيجيات التسميع ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٨) يوضح أرقام فقرات القائمة وتشبعاتها بالعامل الخامس .

جدول رقم (٨)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات التسميع

رقم الفقرة	١	٨	١٤	١٨	٢٨	٣٤	٣٩	٤١
التشبع بالعامل	٠,٧٦	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٥٨	٠,٦٩	٠,٨٢

العامل السادس : عامل استراتيجيات الاسترجاع ، وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات القائمة ، وجدول رقم (٩) يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بالعامل السادس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٩)

يوضح أرقام فقرات القائمة ، وتشبعاتها بعامل استراتيجيات الاسترجاع

رقم الفقرة	٢	١٣	١٥	١٧	٣٥	٤٢
التشبع بالعامل	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٥٦	٠,٦٣	٠,٨٦

(ب) ثبات القائمة :

تم حساب ثبات قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر بطريقة ألفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل ثبات القائمة (٠,٨٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويتضح من الإجراءات السابقة أن القائمة ذات كفاءة عالية في قياس ما وضعت لقياسه.

٢ - **البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر :**

إن محور التجربة في البحث الحالي تتمثل في إعداد مجموعة من الخبرات المتنوعة ، تقدم في صورة برنامج متكامل ، وذلك بغرض تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر في دراستهم وتناولهم لموضوعات المنهج المدرسي في مادة أو أكثر من المواد الدراسية ، وقد اختار الباحث مقرر علم النفس الذي يدرسه طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط ، لتكون محوراً لتدريب الطلاب على هذه الاستراتيجيات من خلال برنامج مقترح ، وقد قام الباحث بمجموعة من الإجراءات في سبيل بناء هذا البرنامج نجملها فيما يلي :

- تحديد الهدف الرئيس للبرنامج ، والذي يتمثل في تنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط من خلال استخدامهم ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الإطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية لدى الطلاب ، وكذلك الطرق والأساليب المستخدمة في تنمية هذه الجوانب بما يسهم في تحسين مهارات الدراسة لديهم ، منها دراسات (Sinkavich, 1991) ، (سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبدالرحيم ، ١٩٩٣) ، ودراستي (Van Ede, 1995, 1996) ، (إمام مصطفى ، وصلاح الشريف ، ٢٠٠٠) ، (David, 2001)، (عماد أحمد حسن، مصطفى محمد الحاروني ، ٢٠٠٤).
- تحديد الجوانب الأساسية التي يقوم عليها البرنامج ، وتضمينها في الجلسات التدريبية للبرنامج ، وتتمثل هذه الجوانب في : بناء خلفية ومرجعية معرفية ، وإثراء هذا الإطار المعرفي ، والمراجعة الشاملة للمحتوى ، وقد تمت معالجة كل جانب بمجموعة من الإجراءات المترابطة والمتتابعة في دراسة الطالب لموضوعات محتوى مقرر علم النفس.
- تم عرض محتوي البرنامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ، لإبداء الرأي ، وتقديم ما يرونه من أفكار يمكن أن تسهم في تصميم وبناء هذا البرنامج.
- قام الباحث بتجريب البرنامج على مجموعة من طلاب العينة الاستطلاعية التي بلغت ٧٠ طالبا ؛ وذلك بغرض صياغة التعليمات بصورة تناسب هذه الفئة العمرية من الطلاب ، والاطمئنان إلى أن البرنامج يحقق فهما أفضل للطلاب ، والتأكد من ان البرنامج المقترح يمكن أن يحقق الهدف من بنائه.

٣- مقياس مفهوم الذات :..... إعداد الباحث

على الرغم من توافر مثل هذا المقياس في المكتبة العربية ، إلا أن الباحثين الحاليين تفحصا هذه المقاييس والاختبارات ، وجدا ضرورة بناء مقياس لمفهوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذات يتناسب وعينة وأهداف الدراسة الحالية ، وتتمثل خطوات بناء هذا المقيـــاس فيما يلي :

- قام الباحث بالاطلاع على المقاييس الاختبارات التي استخدمت في قياس مفهوم الذات ، ومنها مقياس مفهوم الذات الذي أعده كل من (Sears & Sherman, 1964)، ومقياس مفهوم الذات في مرحلة الطفولة الوسطى والمتـــأخرة مـــن إعداد (طلعت منصور وحليـــم بشاى ، ١٩٨٢) ، واختبار تقدير الذات الـذي أعده (Coopersmith, 1981) ، واختبـار تقـدير الـذات مـن إعـــداد (فاروق عبـد الفتـاح ، محمـد دسوقى ، ١٩٩١) ، ومقياس مفهـوم الـذات للأطفال من إعـداد عادل عز الدين الأشول (١٩٩٣) كما تمت الاستفادة مـن بعض الدراسات السابقة لمفهوم الذات فـــي البيئـــة العربيـــة كدراســات (عبدالرحيـم بخيـت ، ١٩٨٠) ، (حسين عبد العزيز الدرينـي ، ومحمـــد أحمـد سلامة ، ١٩٨٤) ، (فيوليت إبراهيـم ، ١٩٨٥) ، (إبراهيم يعقـوب ، ١٩٨٣ ، ١٩٩٣) ، (Muijs, 1997) ، (Argathen, 2003)، (مسعد ربيـع عبد الله ، ٢٠٠٤).
- تم إعداد صورة مبدئية لمقياس مفهوم الذات بلغ عدد عباراتها (٣٢) عبـارة ، موزعه على ثلاثة أبعاد رئيسة هي ، مفهوم الذات الأكاديمية ، ومفهوم الـذات الاجتماعية ، ومفهوم الذات الخلقية .
- تم عرض الصورة المبدئية على مجموعة من المحكمين ، وجميعهم من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في علم النفس ، وتم حذف بعض العبارات التـي لا تناسب الأبعاد ، وأضيف عبارات جديدة بناء على تعديـــلات المحكميـن ، وأخذت العبارات التي حازت على إجماع المحكمين مما أدى إلى اسـتبعاد (٧) عبارات ، وبذلك يصبح المقياس في صورته بعد التحكيم مكونـــا مـن (٢٥)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبارة ، موزعة على الأبعاد الثلاثة ، مفهوم الذات الأكاديمية (٩) عبـــارات ، مفهوم الذات الاجتماعية (١١) عبارة ، مفهوم الذات الخلقية (٥) عبارات .

تم إيجاد صدق التحليل العاملي Factor Analysis لمقياس مفهوم الـــذات باستخدام طريقة المكونات الأساسية التي اقترحها Hottelling والتدوير المتعـــامد باستخدام " الفاريماكس " من خلال الحاسب الآلي وتم حساب محك الجذر الكـــامن لتقدير عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من المصفوفة ، بشرط أن يزيد الجـــذر الكامن للعامل عن الواحد الصحيح ، حيث يشير (فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق، ١٩٩١ ، ٦١٩) إلى أن هذا المحك يعد من أكـــثر المحكـــات ملاءمـــة لطريقـــة المكونات الأساسية.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل وهي : مفهوم الـذات الاجتماعية ، ومفهوم الذات الأكاديمية ، ومفهوم الذات الخلقية ، وجذورها الكامنـــة على الترتيب هي : (١,٩٧) ، (٣,٣٩) ، (٥,٢٩) ،ويتضح ذلك من الجداول (١٠) (١١) (١٢).

جدول (١٠)

يوضح أرقام فقرات المقياس ، وتشبعاتها بعامل مفهوم الذات الأخلاقية

رقم الفقرة	١	١٠	١٢	٢٢
التشبع بالعامل	٠,٦٥	٠,٧٧	٠,٥٩	٠,٧٨

جدول (١١)

يوضح أرقام فقرات المقياس ، وتشبعاتها بعامل مفهوم الذات الأكاديمية

رقم الفقرة	٢	٤	٦	٨	١٤	١٦	١٩
التشبع بالعامل	٠,٨٤	٠,٥٧	٠,٦٥	٠,٦٠	٠,٥٥	٠,٨٨	٠,٧١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٢)

يوضح أرقام فقرات المقياس ، وتشبعاتها بعامل مفهوم الذات الاجتماعية

رقم الفقرة	٣	٧	٨	٩	١١	١٣	١٥	١٧	٢٠	٢١	٢٣
التشبع بالعامل	٠,٥٤	٠,٧٧	٠,٥٨	٠,٦١	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٨٣	٠,٦٧	٠,٧٣	٠,٦٥	٠,٨٨

تم حساب الثبات لمقياس مفهوم الذات بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع ، وبلغ معامل الثبات ٠,٧٥ وهو معامل دال عن مستوى ٠,٠١.

ويتضح من الإجراءات السابقة أن مقياس مفهوم الذات ذات كفاءة عالية في قياس ما وضع لقياسه.

٤- الاختبار التحصيلي [الصورة (أ)] ، و[الصورة (ب)]

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط في مقرر علم النفس ، تبعا للمستويات المعرفية لـ " بلوم " ، وتتمثل خطوات إعداد الاختبار التحصيلي فيما يلي :

إجراء تحليل للجوانب المعرفية المتضمنة في موضوعات المحتوى ، وإعداد جدول المواصفات لعدد أسئلة الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ) ،(ب) في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

بالإضافة إلى التحقق من صدق المحتوى المتمثل في جدول المواصفات ، قام الباحث باستخدام طريقة المقارنة الطرفية للتحقق من صدق هذا الاختبار بطريقة أخرى ، حيث تمت مقارنة متوسطات درجات الطلاب مرتفعيّ التحصيل (الأقوياء) ودرجات نظرائهم من منخفضي التحصيل (الضعاف) في مقرر علم النفس من أفراد العينة الاستطلاعية ، وتم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة ، التي بلغت قيمتها (١٧,٦) ، مما يعني وجود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروق جوهرية بين الأقوياء والضعاف على الاختبار التحصيلي ، وان الاختبار التحصيلي يميز بينهما ، وهذا يدل صدق الاختبار.

تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريق تحليل التباين باستخدام معادلة Kuder-Richardson وبلغت قيمتي معامل الثبات للصورتين (أ)،(ب) على الترتيب هما ٠,٨٥ ، ٠.٨٧ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وتم حساب الثبات بطريقة الصورة المتكافئة بتطبيق الاختبار التحصيلي [الصورة (أ)] على العينة الاستطلاعية ، ثم طبقت عليهم [الصورة (ب)] بعد أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، وكانت قيمته ٠,٨٦ ، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا كله يدل على تكافؤ صورتي الاختبار التحصيلي ، وأن معاملات ثبات الاختبار التحصيلي بصورتيه مطمئنة.

٥ – اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " جون رافن "

أعد هذا الاختبار J.Raven ، ويعد هذا الاختبار من أكثر مقاييس الذكاء شيوعا في قياسه للقدرة العقلية العامة ،ويشتمل الاختبار على ٦٠ مصفوفة أو تصميم أحد أجزائه مقطوع ، وعلى المفحوص أن يختار الجزء المقطوع الذي يكمل المصفوفة من بين بدائل معطاة عددها ستة أو ثمانية ، وتصنف مفردات الاختبار في خمس مجموعات متسلسلة تتضمن كل مجموعة ١٢ مصفوفة متزايدة الصعوبة ،ويطلق على هذا النوع الاختبارات بالمتحررة من أثر الثقافة Free test –Culture ، وقد قام (أحمد عثمان ، ١٩٨٨) بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية ، ووضع له معايير تبدأ من سن ٦ سنوات وحتى ١٦ سنة وتم حساب ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها ٧٠ طالبا ، وبلغ معامل الثبات ٠,٧٨ ، وهو دال عند مستوى ٠,٠١كما تم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حساب صدق الاختبار بطريقة المحكات مع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ، وبلغ معامل الارتباط ٠,٦٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

الفرض الأول ؛ اختباره ، ومناقشته :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للطلاب العاديين بعد تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن١ = ٣٠		المجموعة الضابطة ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٩٥,٦٣	١٣,٢٨	١٦٥,١٤	٩,١٣	١٠,٢٠	٠,٠١
مفهوم الذات	٦٣,٠٣	٤,٨٠	٥٠,٦٣	٣,٦٢	١١;٠٩	٠,٠١
التحصيل الأكاديمي	٤٤,٤٠	٣,١٩	٣٠,٧٥	٢,٦٧	١٧,٧٠	٠,٠١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع.

ويرجع التحسن الدال لطلاب المجموعة التجريبية من العاديين في متغيرات الدراسة إلى أثر الخبرات التي تضمنها البرنامج التدريبي في هؤلاء الطلاب ، حيث أسهم هذا البرنامج في زيادة معرفة الطلاب العاديين باستراتيجيات ، ما رواء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، وقام الباحث بتدريبهم على استخدام هذه الإستراتيجيات في دراستهم لمقرر علم النفس التربوى بالفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط ، حيث قام الطلاب بتطبيق كل من عناصر المعرفة والتحكم والضبط لما وراء المعرفة بصورة واعية ومنتظمة ، وذلك من خلال معالجتهم لمحتوى هذا المقرر الدراسي ، حيث قاموا بتكوين إطار مرجعي قبل دراسة هذا المقرر وبناء مخطط معرفي قابل للتعديل ، ثم تكوين خريطة عقلية يسهم في عملية فهم محتويات هذا المقرر ، ومساعدة الطالب على تحديد العناصر الهامة في كل جزء من أجزائه ، والتركيز على الأجزاء الصعبة بما يسهم في فهمها واستيعابها.

ويمكن تعليل الارتباط القائم بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر إلى المكونات المتضمنة في هذه المتغيرات ، فالعمليات ما رواء المعرفية تتضمن المهارات التنفيذية التي يستخدمها الفرد للتحكم في معالجة المعلومات ، وتتمثل هذه المهارات في التخطيط للخطوة القادمة في تنفيذ الاستراتيجية ، وتفعيل خطوات الاستراتيجية ، والاختبار الذاتي لهذه الخطوات ، ومراجعة الاستراتيجية كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، ثم تقويم مدى فعالية الاستراتيجية في تحقيق الهدف منها ، ومن ذلك كله تتضح أهمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ، وأن هذا يفسر العلاقة القائمة بين هذه العمليات المعرفية والتحصيل الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من : (Verhaeghen, 1993) ، (Lucangeli, 1995)، (سامي محمد على ، ١٩٩٦) ، (Van Ede, 1996) ، (Greaney, 1997) ، (Lucangeli, et al., 1998)، و (إمام مصطفى ، وصلاح الشريف ، ٢٠٠٠).

أما عن التحسين الدال لمفهوم الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية من العاديين ، فذلك يرجع إلى الدعم الذي تلقوه أثناء تعرضهم لخبرات البرنامج التدريبي ومعالجتهم لمحتويات مقرر علم النفس التربوى ، بالإضافة إلى أن النجاح الأكاديمي الذي حققه طلاب المجموعة التجريبية أسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم ، وإدراكهم لقدراتهم المعرفية ، ومن ثم تحسنت نظرتهم لذواتهم ، حيث تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن زيادة التحصيل يسهم في زيادة مفهوم الذات ، وأنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي ، وتعد هذه العلاقة في تفاعل مستمر ، وهي علاقة دنيامية ، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك ، دراسات (Marsh, 1985) ، (إبراهيم يعقوب ، ١٩٩١)، (Muijs, 1997) ، (Argathen, 2000) ، (عماد أحمد حسن ، مصطفى محمد الحارونى، ٢٠٠٤) ، و (مسعد ربيع عبد الله ، ٢٠٠٤).

الفرض الثانى ، اختباره ، ومناقشته :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للطلاب ذوى التحصيل المنخفض بعد تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن١ = ٣٠		المجموعة الضابطة ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٩١,٧٨	١٤,١٢	١٣١,٨٨	٩,٨٠	١٨,٧٧	٠,٠١
مفهوم الذات	٥٩,٨٩	٤,١٣	٤٥,١٧	٣,٢٨	١٥,٠٠	٠,٠١
التحصيل الأكاديمى	٤٣,٧٧	٢,٩٧	٢٠,١٤	٢,١٦	٣٤,٧٨	٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثانى.

ويرجع التحسن الدال لطلاب المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المنخفض في متغيرات الدراسة إلى الأثر الفعال لخبرات البرنامج التدريبي في تعريف هؤلاء الطلاب بالاستراتيجيات المختلفة المعرفية وغير المعرفية ، حيث كان لهذه الاستراتيجيات إسهام واضح في وعي الطلاب بذاكرتهم وإدراكهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لصعوباتهم ، ومحاولة تذليل هذه الصعوبات من خلال تكوين إطار مرجعي قبل دراسة أحد أجزاء المقرر ، وتحديد خريطة عقلية لمحتوياته بما يسهم في تحديد الأجزاء الصعبة ، ووضع خطوط تحت العناصر والنقاط الهامة في المحتوى ، بما يسهم في زيادة التركيز ، ومن ثم الفهم والاستبصار ، والتغلب على الصعوبات التي كانت تحول بينهم وبين هذا الفهم ، وهذا كله كان له أثر في زيادة تحصيلهم الأكاديمي في المحتوى المقرر ، وأدى إلى تعزيز ثقة هؤلاء الطلاب بأنفسهم ، والزيادة الإيجابية لمفهوم الذات لديهم كنتيجة لخبرات البرنامج التي أدت إلى فهم المادة العلمية المتضمنة بمحتوى مقرر علم النفس التربوى بالفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط ، ومن ثم كان السعي من هؤلاء الطلاب لمزيد من الفهم ، من ثم وارتفاع لمستوى مفهوم الذات لديهم.

الفرض الثالث ؛ اختباره ، ومناقشته :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض بعد تطبيق البرنامج في استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٥)

يوضح قيم " ت" لمتوسطات درجات الطلاب العاديين وذوى التحصيل المنخفض بعد تطبيق البرنامج في متغيرات الدراسة

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية للعاديين ن١ = ٣٠		المجموعة التجريبية ذوى التحصيل المنخفض ن٢ = ٣٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر	١٩٥,٦٥	١٣,٢٨	١٩١,٧٦	١٤,١٠	١,٠٨	غير دالة
مفهوم الذات	٦٣,٠٥	٤,٨٢	٦٢,٨٧	٤,٧٥	٠,١٤	غير دالة
التحصيل الأكاديمى	٤٤,٣٨	٣,١٧	٤٣,٧٩	٢,٩٩	٠,٧٥	غير دالة

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث بصورة جزئية.

ويدل ذلك على فعالية البرنامج التدريبي ، مما أدى إلى إدراك الطلاب ووعيهم بذاكرتهم ، نتيجة لارتفاع قدراتهم على التخطيط ، وكذلك وعيهم بالأساليب والوسائل التي لها فاعلية وتأثير في الذاكرة ، ويؤكد ذلك تحقيق هذا الفرض والفروض السابقة ، وأن هذه النتائج لا ترجع إلى عامل الصدفة ، وإنما ترجع إلى الخبرات التي تضمنها البرنامج من خلال استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ؛ سواء بالتعرف عليها نظرياً ، أو من خلال استخدامها أو التدرب عليها ، حيث مارس الطلاب العاديون ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض أنشطة ذهنية ، وعمليات أدائية مصاحبة لعلمية التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرتبط بمحتوى مقرر علم النفس التربوى بالفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط ، وذلك من خلال تشكيل إطار مرجعي ، أو توسيع قاعدة المعرفة بطريقة منظمة ، وكذلك المراجعة من خلال رصد عملية الفهم ، واستدعاء المعلومات من خلال التمثيلات التخطيطية التي تعزز أداء الذاكرة لدى الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض.

ويتضح من النتائج السابق ذكرها أن التدريب على برنامج ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ساهم مساهمة كبيرة في تفعيل عملية التعلم ، ومن ثم زيادة التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى كل من العاديين وذوي التحصيل المنخفض ، وقد تحقق الفرض الثالث بعدم وجود فروق بين الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض فى ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، ولعل ذلك راجع إلى الظروف والخبرات المحيطة التي مر بها الطلاب ذوو التحصيل المنخفض ، وأن تحسين مفهوم الذات يحتاج إلى تشجيع لدى ذوى التحصيل المنخفض فى ثقتهم بأنفسهم ، فهو يختلف عن النواحي المعرفية التي يمكن أن يكتسبها الفرد إذا توفرت ظروف اكتسابها ، وفي ضوء ما سبق ذكره من عرض وتفسير نتائج فروض الدراسة يمكن الاطمئنان إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الأداء الأكاديمي ومفهوم الذات للطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض وكذلك زيادة مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أوجه الإفادة من الدراسة الحالية :

١- تؤكد نتائج الدراسة الحالية على أهمية استخدام البرنامج التدريبي ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، في تحسين التحصيل الأكاديمي ، ومفهوم الذات لدى الطلاب العاديين ونظرائهم من ذوي التحصيل المنخفض.

٢- يمكن تعميم البرنامج التدريبي لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر ، على فئات عمرية مختلفة ، ومقررات دراسية متنوعة.

٣- بناء برامج تدريبية قائمة على تنمية ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر تناسب كل مادة دراسية على حدة ، وتدريب الطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض على كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات.

٤- تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة ؛ والطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر ، من خلال تخصصاتهم الأكاديمية استرشاداً بالبرنامج التدريبي في الدراسة الحالية.

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- **إبراهيم يعقوب (١٩٨٣).** علاقة مفهوم الذات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية فى الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المجلد (٣)، مركز البحث والتطوير التربوى ، جامعة اليرموك.

٢- **إبراهيم يعقوب (١٩٩٣).** علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات تربوية ، الأردن ، المجلد (٨) ،الجزء (٥٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- **أحمد عثمان صالح (١٩٨٩)**. أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد (١) ، العدد (٣).

٤- **إمام مصطفى السيد (٢٠٠٠)**. أسلوب العزو ما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية بديماط، جامعة المنصور ، العدد (٣٣) ، الجزء (١).

٥- **إمام مصطفى سيد ، وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩)**. ما وراء الذاكرة ، استراتيجيات التذكر ، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد (١٥) ، الجزء (٢).

٦- **إمام مصطفى سيد ، صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠)**. مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد (١٦) ، العدد (١).

٧- **أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢)**. علم النفس المعرفي المعاصر ، (ط١) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- **حامد زهران (١٩٧٨)**. الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٢) ، القاهرة ، عالم الكتب.

٩- **حسين عبدالعزيز الدريني ، ومحمد أحمد سلامة (١٩٨٤)**. قياس تقدير الذات في البيئة القطرية ، بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية ، المجلد (٧)، الجزء (٢) ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية.

١٠- **حمدان علي نصر ، وعقلة الصمادي (١٩٩٦)**. مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب ، مجلة مستقبل التربية العربية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط، المجلد (٢) ، العدد (٦ ، ٧).

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢- **سليمان الخضري الشيخ ، وأنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٣)**. مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية.

١٣- **طلعت منصور ، وحليم بشاي (١٩٨٢)**. مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة ، كلية الآداب ، جامعة الكويت ، قسم علم النفس.

١٤- **عادل أحمد عز الدين (١٩٩٣)**. مقياس مفهوم الذات للأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- **عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٥)**. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار الفكر الجامعي.

١٦- **عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٠)**. دراسة لمفهوم الذات في مراحل النمو التعليمية، وعلاقته بسمات الشخصية والتحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

١٧- **عماد أحمد حسن على (٢٠٠٣)**. التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (١٩) ، العدد (١) ، الجزء (٢).

١٨- **عماد أحمد حسن، ومصطفى محمد على (٢٠٠٤)**. ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ، كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام ، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (٢٠) ، العدد (٢)، الجزء (٢).

١٩- **فاروق عبد الفتاح ، ومحمد دسوقي (١٩٩١)**. مقياس تقدير الذات ، كراسة التعليمات ، (ط٤) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٢٠- **فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق (١٩٨٥)**. التقويم النفسي ، (ط٤) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١- **فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق (١٩٩٦)**. مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، (ط٢) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٢- **فؤاد حامد الموافي (١٩٩٣)**. علاقة التقييمات المدركة من الآخرين بمفهوم الذات الأكاديمي وبعض المحددات الذهنية والاتجاهات الدراسية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، العدد (٢) ، السنة التاسعة.

٢٣- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨أ)**. الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، (ط١) ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

٢٤- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨ب)**. التحصيل المنخفض ؛ الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

٢٥- **فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٨٥)**. العلاقة بين مفهوم الذات وبعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لدى أطفال دار الحضانة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المؤتمر الأول لعلم النفس.

٢٦- **محمد خير رزق الله (١٩٨١)**. العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس.

٢٧- **محمد رياض أحمد (١٩٩٧)**. أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٢٨- **محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦)**. اختبار مفهوم الذات للكبار ، كراسة التعليمات، ط (١) ، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٩- **مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٤)**. الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم فى ضوء متغيرى الجنس والخبرة السابقة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١٢٤) ، الجزء (١).

٣٠- **مصطفى محمد على الحاروني ، وعماد أحمد حسن على (٢٠٠٣)**. أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى التلاميذ العاديين وذوى التحصيل المنخفض بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية التي تصدر بكلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٩)، العدد (٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣١- **مصطفى محمد على الحارونى ، وعماد أحمد حسن على (٢٠٠٤).** فعالية برنامج تدريبى لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر فى التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوى العام العاديين ونظرائهم من ذوى التحصيل المنخفض ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد (١٢٤) ، الجزء (١).

٣٢- **مديحة محمد العزبي (١٩٨٥).** مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيليا وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين، المؤتمر العلمي الأول لعلم النفس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

33- **Anderson, T. & Armbruster, B. (1984).** Studying. In P.D. Pearson (Ed.) Handbook of reading research, (PP.657-679). *New York, Longman.*

34- **Argathen, J. (2003).** The self concepts of 5-year old children: Integrating temperament and narrative socialization. *Diss . Abst. Int . 60 (12), 6394.*

35- **Ariel, A. (1992).** *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Macmillan Publishing Company.

36- **Ashcraft, M. (1999).** *Human Memory and cognition.* New York: Harper Collins College Publishers.

37- **Ashman, A. & Conway, R. (2003).** *Using cognitive methods in the classroom*. New York: Routledge.

38- **Bandura, A. (1988).** *Self Reference thought : Development Analysis of Self efficiency*. London : Cambridge . Uni. press.

39- **Borkowski, J. & Kurtz, B. (1984).** Children's metacognition exploring relations between knowledge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology, 37,335-354.*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

40- **Borkowski, J. (1992).** Metacognitive theory : A fram work for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning disabilities, 25 (4), 253-257.*

41- **Brown, A. & Palinscars, A. (1982).** Inducing strategies learning from texts by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learining Disabilities, 2 1-18.*

42- **Brown, A. (1984).** *Metacognitive development and reading.* In R. J. Spiro, B. B. Bruce and W. F. Brewer (eds.), Theoretical issues in reading comprehension: perspective from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education (pp.453-481) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

43- **Butler, R. (1994).** The Effects of Educational Placement and Grade Level on the self perceptions of Low Achievers and Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilitie . 27 (5) 325 – 334.*

44- **Child, D. (1970).** *The essential of Factor Analysis.* New York : Rinhart and Winstor.

45- **Cullen, J. (1991).** Metacognition and the young learner Australian. *Journal of Reading, 19.*

46- **Coopersmith, S. (1981).** Self–esteem Inventories. *Consulling psychologists press.*

47- **David, G. (2001).** *An Introduction to Cognitive psychology.* pasychology press, Taylor & Francis Group. Uk.

48- **De Boy, J. (1998).** Metacognition differences among at- risk and non – risk college cohorts . *Psychological Reports, 63,811-818.*

49- **Dixon, R. Hultsch, D. & Hertzog, C. (1988).** The metamemory in adulthood (MIA) Questionnaire. *Psychopharmacology Bulletin, 24 (4), 671 – 673.*

50- **Dolijdanac, R. (1995).** Using Motivational Factors and Learning Strategies to Predict Academic Success. *Dis. Abst. Int. 56 (1), 142 – A.*

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

51- **Ellen, B. & Keri, W. (1990).** Metamemory and attribution as mediators of strategy use and recall. *Journal of Education psychology, 82,849-855.*

52- **Englert, S. Raphel, E. & Anderson, M. (1992).** Socially mediated instruction : Improving students, Knowledge, and talk about writing . *Elementary School journal, 92(4), 411–449.*

53- **Flavell, J. & Wellman, H. (1977).** *Metamemory.* In R.V. Kail and J.W. Hangen (eds.), perspectives on the development of memory and cognition, Hillsadle, (pp.3-33), N. J. Lawrence Earlbaum.

54- **Flavell, J. (1979).** *Metacognition* : A new idea of cognitive developmental injury. *American Psychologist, 34(10), 906-911.*

55- **Flavell, J. (1981).** *Cognitive monitoring.* In W.P. Dickson (Ed), Children's oral communication skills, New York: Academic Press.

56- **Geary, D. & Klosterman, H. (1990).** Metamemory and Academic Achievement : Testing The Validity of A Group Administered Metamemory Battery. *Journal of Genetic psychology, 151 (4).*

57- **Gopher, D. (1994).** *Analysis and measurement of mental load* . In G. d'Ydewalle, P. Eelen & P.Bertelson (Eds.), Interational perspectives on psychological science . Vol.2 : The state of the art (PP. 265-291). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

58- **Greaney, T. Turner, E. & Chapman, W. (1997).** Effects of orthographic analogy training on the word recognition skills of children with reading disability. *Journal of Educational Psychology, 89 (4), 645-651.*

59- **Hamachek, A. (1990).** Memory and study strategies for optimal learning. Paper Presented at the Conference of the Learning *Disabilities Association of America*, Anaheim, CA. February, 21-24.

60- **Hamiltion, R. & Ghatala, E. (1994).** Learning and instruction New York : McGraw Hill, Inc.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

61- **Higbee, K. Markham, S. & Crandall, S. (1991).** Effects of visual imagery and familiarity on recall of sayings learned with an imagery mnemonic. *Journal of Mental Imagery, 15, 65-76.*

62- **Hoge, R. & Renzulli, J. (1993).** Exploring the link between giftedness and self concept. *Review of Educational Research, 63 (4), 450 - 465.*

63- **Jacobowitz, T. (1990).** Metacognitive strategy constructing the main idea of text . *Journal of Reading, 33, 620-624.*

64- **Just, M. & Carpenter, P. (1992).** Acapacity. theory of Comprehension. *Psychological Review, 19.*

65- **Lindstrom, C. (1998).** Empower the child with Learning difficulties to think metacognitively. *Australian Journal of Remedial Education, 27 (2) , 28-31.*

66- **Lucangeli, D. (1995).** Specific and general transfer effects following metamemory training *Learning disabilities research and practice, 10 (1) , 11-21.*

67- **Lucangeli, D. Carnoldi, C. & Tellarini, M. (1998).** Metacognition and learning disabilities in mathematics. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 12 , 219-244.*

68- **Marsh, H. (1985).** Multidimensional self achievement *Journal of Education Psychology, 79 (5) , 581-596.*

69- **Metcalfe, J. (1994).** *A computational modeling approach to novelty monitoring, metacognition, and frontal lobe dysfunction.* In J .Metcalfe and A. Shimamura (eds.), Metacognition : Knowing about Knowing (PP.137-156). Cambridge, MA: MIT press.

70- **Montague, M. (1992).** The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25(4), 230 – 248.*

71- **Muijs, R. (1997).** Predictors of academic achievement and academic self concept: a Longitudinal Perspective. *the British Journal of Education Psychology, 67, 263-277.*

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

72- **Muir, J. Wiener, R. Lyon, K. & White J. (1989).** Training and Transfer of an Organizational strategy in Gifted and High average Nongifted Children . *Poster Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development* , Kansas City Missouri.

73- **Paul, K. (1991).** Intelligence : *The Psychometric view:* New York, Routledge.

74- **Perkins, D. & Salomon, G. (1989).** Are Cognitive Skills Context – Bound ? *Educational Researcher, 18(1), 16-25.*

75- **Ponds, R. & Jolles J. (1997).** Metamemory and cognitive aging: The Metamemory in Adulthood (MIA) questi (ads.), The Maastricht Aging Study. Determinants of cognitive aging (PP. 85 – 94). Maastricht, The Netherlands: Neurop.

76- **Recht, D. & Leslie, L. (1988).** Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers Memory of Text . *J . of Edu. Psychology , 80 (1) , 16-20.*

77- **Robert, S. (1998).** *Children's thinking.* (3rd Ed). Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

78- **Schmeck, R. (2004).** *Learning Styles of College Students* .In R. Dillon and R. Schmeck (eds.), Individual Differences in Cognition New York : Academic Press .

79- **Schraw, G. (1994).** The effect of metacogntive Knowledge on local and global monitoring. *Contemporory Education Psychology, 19,143-154.*

80- **Schunk, D. (2003).** Self-efficacy perspective on achievement behavior: *A paper presented at the annual Convention of the American Psychological Association* (90th Washington, DC. August 23-27).

81- **Sears, P. & Sherman, V. (1964).** *In Pursuit of self esteem* . California . waldsworth pub .Co. Inc.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

82- **Sinkavich, F. (1991).** Metamemory, study strategies, and attributiona style: Cognitive processes in classroom learning. *Pape presented at the Annual Meeting of the American Educationa Research Association* (Chicago, IL, Aprit, (42 – 58).

83- **Sinkavich, F. (1994).** Metamemory, Attribution style and study strategies: predicting classroom performance in Graduate students. *Journal of instructional psychology. 21 (2) , 1 – 9 .*

84- **Sternberg, M. (1997).** Nursing Student's Approaches to studying *Journal of Nurse Education Today , 17(2).*

85- **Stone, S. (1993).** The role of memory in early literacy acquisition. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference* (43rd Charleston , SC, December. 1-4) .

86- **Swanson, H. (1989).** Central processing strategy difference in gifted, average learning disabled and mentally retarded children *Journal of Experimental Child Psychology. 47. 370 -397 .*

87- **Swanson, L. (1993).** An Information processing analysis of learning disabled children's problem solving . *American Education Research Journal. 30 (4) , 861-893 .*

88- **Swanson, L. & Trah** ... Learning disabled ... average readers, working memory and comprehension : Does met cognition play a role ? *British Journal of Educational Psych* ... *66 (3), 333-355.*

89- **Teresa, G. & Pa..., R. (2005).** Student motivation and self–regulated Learning : A LISREL model. Chicago, *American Education , 25 (5) , 701- 722.*

90- **Vaker, L. & Brown, A. (1984).** *Metacognition skills and reading* .In P.P. Pearson (Ed.), : Handbook of reading research, New York, Longman.

91- **Van Ede, D. (1993).** Metamemory in Adults: A cross – cultural study. Unpublished doctoral thesis, University of South Africa, Pertorica.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

92- **Van Ede, D. (1995).** Adapting the metamemory in adulthood questionnaire for cross-cultural application in South Africa. *South African Journal of Psychology, 25, 74-80* .

93- **Van Ede, D. & Coetzee, C. (1996).** The metamemory memory strategy and study technique inventory: A factor analytical study. *South African Journal of Psychology, 26, 89-95.*

94- **Verhaeghen, P. (1993).** Memory training in the community Evaluations by participants and effects of metamemory. *Education Gerontology, 19,25-34.*

95- **Weinstein, C. & Palmer, D. (1990).** *The Learning and Study Strategies Inventory – High School Version.* Clearwater, El : H & Publishing Company.

96- **Wong, B. (1986).** Problems and issues in the definition of learning disabilities. In J. K. Torgesen and B.Y. Wong, (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* . (PP .1-25). Academic Press: San Diego.

97- **Wong, B. (1992).** *Learning about Learning Disabilities.* San Diego: Academic Press .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملخص البحث

فعالية برنامج تدريبى مبنى على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ؛ فى التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات لدى طلاب كلية التربية العاديين وذوى التحصيل المنخفض

د. عماد أحمد حسن على

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مبنى على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسيوط العاديين ، وذوى التحصيل المنخفض في مقرر علم النفس التربوى ، وبلغ حجم العينة ١٢٠ طالباً ؛ نصفهم من العاديين، والنصف الآخر من ذوى التحصيل المنخفض ، وتم تقسيم كل فئة إلى مجموعتين متكافئتين ؛ إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية ، وقد تم تطبيق اختباري التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات على المجموعات الأربع قبل تطبيق البرنامج وبعده ، وقام الباحث بشرح البرنامج لطلاب المجموعتين التجريبيتين من العاديين وذوي التحصيل المنخفض ، ثم تدريبهم على استخدام هذا البرنامج في معالجة محتوى مقرر علم النفس التربوى ، وعولجت النتائج إحصائيا باستخدام الحاسب الآلي (SPSS) ، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر، والتحصيل الأكاديمي ، ومفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض في ما وراء المعرفة ، واستراتيجيات التذكر ، والتحصيل الأكاديمي ، ومفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين للطلاب العاديين وذوي التحصيل المنخفض في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات ، والتحصيل الأكاديمي ، بعد تطبيق البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Summary

Efficiency of a trained program, based on metacognition and memory strategies in enhancing academic achievement and self-concept for normal and low achievers at faculty of education

Dr. Emad Ahmed Hassan Aly

The present study aimed at identifying the efficiency of a training program based on metacognition and memory strategies in enhancing academic achievement and self-concept of normal third year students of the faculty of education in Assiut and their low achieving peers in educational psychology. Subjects were 60 normal students and 60 low achievers. Each group was divided into two equal groups i.e. control and experimental. Self-concept test and academic achievements test were administrate T-test the four groups before and after administering the program.

The investigator discussed the program with both normal and low achievers. Then, there were trained in using the program in approaching the content of educational psychology. Results were treated statistically. They indicated that there were statistically significant differences between mean scores of the normal experimental and control groups in metacognition, memory strategies, academic achievement and self-concept after administering the program. These differences were in four of the experimental group. There were also significant differences between mean scores of the experiment and control groups of low achievers in the same study variables in favor of the experimental group. No such differences were found between mean scores of the two experimental groups of normal and low achievers in metacognition, memory strategies, self-concept and academic achievement after using the program.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com