ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة

أعداد

أ.م. د عبد الزهرة لفتة عداي سماء فالح غالي

جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص

استهدف البحث الحالي التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، وايجاد دلالة الفرق الاحصائي بحسب متغير الجنس (ذكور– اناث)، ومتغير المرحلة (الثانية– والرابعة). وأظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يملكون مستوى ما وراء الذاكرة جيد، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير الجنس في مستوى ما وراء الذاكرة، بينما توجد فروقاً ذات دلالة احصائية بحسب متغير المرحلة ولصالح المرحلة الرابعة.

المبحث الأول

مشكلة البحث

إنَّ مهمة كل مؤسسة تعليمية هي تزويد الطلبة بكافة المهارات اللازمة التي تعمل على توسيع القاعدة المعلوماتية لديهم ومن ثمَّ تمكنهم من مواجهة كافة المشكلات التي من الممكن أن يواجهونها في المراحل اللاحقة من حياتهم بعد الخروج من هذه المؤسسات. ومن هذه المهارات هي مهارات ما وراء الذاكرة والتي عرفها جون فلافيل (Flavell, 1985)بانها المعرفة بالذاكرة، وأي شيء يتعلق بها، وإذا كانت ما وراء المعرفة تعني المعرفة بالمعرفة وبالعمليات المعرفية فإنه عندما تكون العملية المعرفية هي عملية التذكر أو المعرفة والأنشطة المعرفية الخاصة بالذاكرة فإنها تسمى ما وراء الذاكرة (Flavell,1985,p230).

إنَّ المدى الذي يملكه الطالب من القدرة على التحكم بهذه المهارات قد يؤثر بشكل كبير على تحصيله الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، فقد يعاني في أثناء أدائه لعمل ما أو مهمة ما من عدم القدرة على استرجاع المعلومات اللازمة التي قام بخزنها في وقت لاحق وهذا بدوره يقلل من قدرته على الأداء بالشكل المطلوب. وبهذا الصدد أشار كلُ من (الزهار وعفيفي ، ٢٠٠٥) إلى "إن الكثير من الطلبة يبذلون جهوداً كبيرة في المذاكرة والدراسة في مرحلة الاستعداد لأداء الامتحانات المدرسية المختلفة من اجل الحصول على درجات النجاح المناسبة التي تؤهلهم للانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى، إلا أنهم قد يعانون من بعض الصعوبات في تحقيق ذلك، وقد تعود هذه الصعوبات إما إلى الفشل في الإدخال أو الفشل في التخزين أو كيفية الاسترجاع، وهذا يعود إلى عدم وعي الطلبة الكافي بعمليات الذاكرة لديهم وما يتضمنه هذا الوعي من تفاصيل كمعرفة أداء الذاكرة وتحديد نقاط القوة والضعف وأين تكمن، ومعرفة وتحديد الاستراتيجية المناسبة التي ممكن استخدامها في الإدخال واسترجاع المادة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المطلوب تخزينها بدقة وكفاءة" (الحسين، ٢٠١٣، ص٢). ومما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:(هل يمتلك طلبة الجامعة مستوى ما وراء الذاكرة؟

اهمية البحث:

نال موضوع ما وراء الذاكرة اهتماماً كبيراً من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس، وأول الأبحاث حول مفهوم ما وراء الذاكرة في علم نفس النمو جاءت من قبل فلأفيل (Flavell, 1979) الذي اكدا فيها على المراقبة الذاتية للفرد، وكيفية الضبط الذاتي، فضلاً عن وعيه بهذه العمليات (Nelson, et al., 2004, P 53-69).

أن مشكلة صعوبة الاسترجاع وعدم الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أمست من أبرز البحوث في الحقول العلمية، إذ أن العلماء قد بدؤا بتفسير الذاكرة ابتداء من (أبنجهاوس)، الذي قام بدراسة منهجية عن الذاكرة وحتى وقتنا الحاضر على أساس أنها عملية معلوماتية معقدة تحدث ضمن مراحل متعاقبة وضمن أنشطة إدراكية مجتمعة في الشخصية (عبد الهادي،٢٠١٠،ص١٣).

وليس أصعب على ذلك في أن الكثير من الطلبة يبذل جهودا في المذاكرة والدراسة في مرحلة الاستعداد لأداء الامتحانات المدرسية المختلفة من أجل الحصول على درجات النجاح المناسبة التي تؤهلهم للانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى إلا انهم قد يعانون بعض الصعوبات في تحقيق ذلك، وقد تعود هذه الصعوبات أما إلى الفشل في الإدخال أو الفشل في التخزين أو كيفية الاسترجاع، وهذا يعود إلى عدم وعي الطلبة الكافي بعمليات الذاكرة لديهم، وما يتضمنه هذا الوعي من تفاصيل كمعرفة أداء الذاكرة وتحديد نقاط القوة والضعف وأين تكمن، ومعرفة وتحديد الاستراتيجية المناسبة التي ممكن استخدامها من الإدخال واسترجاع المادة المطلوب تخزينها بدقة وكفاءة (فضل،٢٠١١، ص٢).

تحدد طريقة الطالب في التعامل مع المعلومات أساليب متعددة منها ما يعتمد على ما موجود في البنية المعرفية ومنها ما يعتمد على نوع المعلومات ومدى أهميتها للطالب، والقدرة على خزن المعلومات واسترجاعها تعد ضرورة رئيسية ومهمة مما أدى بالفرد إلى ان يطور أساليب منها ما يعتمد على التنظيم والوعي بها وبالخطوات التي يقوم بها من اجل استرجاعها، من هنا تنبع أهمية ما وراء المعرفة Metacognition من صلتها الوثيقة بالموضوع المركزي في علم النفس التربوي إلا وهو التعلم، إذ يعد ما وراء المعرفة خطوة أساسية في التطور المعرفي للفرد، تسمح للمتعلم بالوصول إلى الاستراتيجيات وضبطها، حينما يدرك جوانب القوة والضعف في تعلمه، وعندما يتأمل الفرد عمليات التفكير لديه، فأن ذلك يمكنه من جعل عملية التعلم أبسط وأكثر فعالية واختيار الطريقة المثلى للتعلم (سكر،٢٠١٠، ص٦٧).

ويعد مفهوم ما وراء الذاكرة أحد مكونات ما وراء المعرفة، إذ تركز جل اهتمام المؤسسات التربوية على أثارة دافعية الطلبة على ممارسة عمليات معرفية أكثر عمقا وتعقيدا ،وتنمية تفكيرهم ليصبحوا أقدر على مواجهة المشكلات التي تتحداهم وتحقيق التكيف في كافة المجالات التي يتفاعلون معها بشكل دائم ،ولكي يكونوا مفكرين استراتيجيين جيدين قادرين على حل المشكلات ومتعلمين منظمين ذاتيا يمكنهم فهم ذواتهم وتقييمها وتوجيه سلوكهم نحو أهداف محددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعرف ما وراء المعرفة بأنها وعي الطالب بعملية التفكير ذاتها وقدرته على الانخراط في سلوك منظم ذاتيا ويتضمن ذلك مهارات معرفة ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه والتنبؤ بدقة الإجابة أو صحتها، والتخطيط للمستقبل. والتحقق من نواتج الحلول التي يقدمها الطالب ومراقبتها.

(غزال، ٢٠٠٧، ص٧٧).

يعدّ موضوع ما وراء الذاكرة من الموضوعات المعرفية التي أثارت اهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة والعمليات المعرفية بصفة خاصة، فقد ظهر اهتمام واضح لدى الباحثين المتخصصين في هذا المجال بدراسة ما وراء العمليات المعرفية من انتباه وأدراك وتذكر وتفكير ووعي وفهم وذلك في نطاق وتحت مضلة العملية المعرفية إلا وهي ما وراء المعرفة تعدّ ما وراء الذاكرة فئة جزئية من ما وراء المعرفة، حيث أشار جارنر إلى أن ما وراء المعرفة هي في الأساس معرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة تتضمن الأدراك والفهم والتذكر فأن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في أدراك الفرد وفهمه وتذكره ومن ثم يمكن التعبير عنها بأنها ما وراء الأدراك وما وراء الفهم وما وراء الذاكرة على أن يبقى ما وراء المعرفة في المرتبة الأولى (فواز، ٢٠٠٩،ص١)

وما وراء الذاكرة كأحد جوانب الإدراك والوعي بالذات تشير إلى المعرفة بمنظومة الذاكرة، وكيفية عملها، وعملياتها، ومهاراتها، والقدرات المرتبطة بالذاكرة، وكذلك معلومات الفرد عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة، والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات، ووعي الفرد باستراتيجيات التذكر، واختيار المناسب منها وتوظيفها، ومراقبة فعاليتها، وكفاءة النشاط المعرفي(Huet& Marine,1997,507).

ويرى فلافل(Flavel,1979) "أن ما وراء الذاكرة هي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية وهي ما تكتسب نتيجة للتعلم والتدريب، إذ ان كمية ونوعية الخبرات والتفاعلات الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان والخاصة بالمعرفة بالذاكرة ومدى استفادة الإنسان منها وملاحظته لسلوكه الخاص بالتذكر في المواقف المختلفة التي يمارسه فيها تؤدي دورا مهما في ارتقاء ما وراء الذاكرة (Flavel, 1979, P 906).

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

١.ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة .

٢.الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)

٣.الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير المرحلة (الثانية، والرابعة)

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:-

عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة للمرحلتين الثانية والرابعة(ذكور – أناث) للعام الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٢٠١٥-٢٠١٦) .

تحديد المصطلحات: ما وراء الذاكرة

-**عرفها فلافيل و ويلمان (١٩٧٧)** بأنها "معرفة الأفراد ووعيهم بالذاكرة أو أي شيء متعلق بتخزين المعلومات واسترجاعها"(Flavell&Wellman,1977,p33)

-**عرفها كامبيون وبراون (١٩٧٧)** بانها "معرفة الفرد ومعتقداته حول قدرة الذاكرة الخاصة به ومهاراته، والقدرة على تطبيق الأنشطة المخططة المحددة لمهام الذاكرة"(Compion&Brown,1977,p5)

-**عرفها ويلمان (١٩٨٣)** بأنها "المعرفة حول الذاكرة" (Wellman 1983,p4)

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف **(ترووير وريتش،٢٠٠٢)** بأنها مدى رضا الفرد عن ذاكرته ،ووظيفة الذاكرة اليومية ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة وفقا لوجهة نظرهم تتكون ما وراء الذاكرة من ثلاثة أبعاد فرعية كالآتي :

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

٢) أخطاء الذاكرة : يقصد بها قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء .

٣) استراتيجية الذاكرة: ويقصد بها مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة (Troyer& Rich, 2002).

التعريف الإجرائي لما وراء الذاكرة:

- الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الإجابة على فقرات المقياس المعد لأغراض هذا البحث.

المبحث الثاني

الإطار النظري

تاريــخ مــا وراء الذَّاكرة History Of Metamemory:

إنَّ البحث فِي موضوع الذَّاكرة يعود إلى آلاف السنين، إذْ يعدّ الفيلسوف اليوناني أرسطو من أوائل الفلاسفة الذين تناولوا الذَّاكرة فِي عام (٣٨٥-٣٢٢ قبل الميلاد)، فقد أشار أرسطو إلى أنَّ الذَّاكرة تنشأ من ثلاث عمليات متمثلة في: (الترابط بين الأحداث، التَّشابه، التِّكرار) أي تترابط الأحداث، ومن خلال تشابهها النسبي أو عدم تشابهها نسبياً وعندما يتكرر حصولها سويةً فِي المكان والزمان. على الرغم من أن أرسطو لم تكن لديه الطرائق المعقدّة والمتطورّة لوضع واختبار نظريته، فأن هذه العمليات وبصورة ملفتة تذكرنّا بالنظريات الحديثة للذاكرة القائمة عَلَى التمايز (Hunt& Worthen, 2006, p11).

إنَّ تاريخ البحث والتجريب فِي موضوع ما وراء الذَّاكرة قصير جداً نسبةً إلى تاريخ البحث والتنظير فِي موضوع الذَّاكرة. ويمكن ان يعود أول عمل تجريبي حول مواضيع ما وراء الذَّاكرة إلى أبحاث العالم جوزيف هارت الذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تناول فيها أحكام الشعور بالمعرفة الوارد فِي (١٩٦٥) وحينها لم يكن مصطلح ما وراء الذَّاكرة قد ظهر بعد والى غاية (١٩٧٠) هذه الحقبة المتمثلة بأبحاث جون فلافيل. رغم التاريخ التجريبي القصير لبحوث ما وراء الذَّاكرة، إلَّا أَنَّها كَانَتْ وَاضِحةً مُنذ حكاية سيمونيدس (Simonides) ونظرية أرسطو عن الذَّاكرة. إنَّ استعمال شيء ذاكراتي مثل طريقة التَّركيز بحدِّ ذاتهِ هو عمل ما ورائي لأنَّ الأفراد يستعملون الذَّاكرة للسيطرةِ والمراقبةِ، هذه الحالة تحسن ذاكراتهم، وإنَّ لتمييز أرسطو بين أنْ تكون هناك ذاكرة خاملة (سلبية) عند حدثٍ سابقٍ مقابل محاولة استرجاع الماضي مضامين ما وراء إدراكية؛ بالنِّسبة لأرسطو، يضّم الاسترجاع بحثاً فِي العقل (الذهن) أو ملاحظة وانعكاس – يعتمد عَلَى عمليات استنتاجية؛ ورغم أنَّ حيوانات كثيرة لديها ذاكرات كما يتضحّ حسب أرسطو يمكننا القول أن لا أحد غير الإنسان لديه ملكة الاسترجاع

.(Robinson, 1989, p71)

إنَّ البحث عن وجود ذاكرة ما ورائية لدى الحيوانات من اكثر المواضيع الخلافية فِي هَذَا الحقل هذه الأيام وهو ذو صلة بنشوء ما وراء الذَّاكرة (Terrace& Metcalfe, 2005, p12). وفي هَذَا الصدد يرى ميتكلف (Metcalfe) حول تعقيبه عَلَى أبحاث أرسطو فِي الذَّاكرة أن الدليل الحالي يدلّ عَلَى أن أرسطو كان صحيحاً إلى حدّ كبيرٍ رغم أن بعض اللبائن من غير البشر والحيوانات الأخرى قد تمتلك أشكال أولية من مراقبة الذَّاكرة. وبذلك فإن جذور ما وراء الذَّاكرة تمتد إلى التَّقدم الَّذِي أحرزه العديد من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النَّفس. وَتَرى ميلر (Miller,1995) أَنَّ ما وراء الذَّاكرة هي المعرفة بالذَّاكرة، وَهي ما يُشبه الاستبطان المنظم Systematic (Introspection) الَّذِي نادت به النظريات المبكرة (Miller, 1995, P315).

أَمَّا فِي عام (١٩٧٩) فقد لاحظ جون فلافيل (Flavell, 1979) أنَّ ما وراء الذَّاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى، مما دعاه إلى وضع ما وراء الذَّاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفةٍ عامة، حيث تعرف ما وراء المعرفة بِأَنّها معرفة الفَرد وإدراكه للعمليات والتَّراكيب المعرفية لديه (Flavell, 1979, p907).

نَّظريـات ما وراء الذَّاكرة Theories Metamemory

تشير دراسات جونسون (Jonsson, 2005) إلى أَنَّ هناك اتجاهين من النَّظريات التي درست أحكام ما وراء الذَّاكرة هما:

أولا: اتجاه نظريات الوصول المباشر (The Direct Access Theories): وهي تفترض الاتصال التَّام بين أحكام ما وراء الذَّاكرة وعملية الاستدعاء، وهذا يعني أَنَّ المشاركين يمكنهم الحكم عَلَى القوة الحقيقة للذَّاكرة غير المستدعاة، وهو يُشَكِّل الأساس فِي أحكام الشّعور بالمعرفة، وظاهرة عَلَى طرف اللسان.

ثانياً: اتجاه نظريات الاستدلال (Inferential Theories): وهو لا يهتم بالارتباط المباشر بين حالات الذَّاكرة الموضوعية والخبرات الشخصية، وإنما هناك الالماعات التي ترتبط بالذَّاكرة المحددة مثل المعارف الجزئية عن الكلمة غير المستدعاة، وتتفرع نظريات الاستدلال إلى نظريتين أساسيتين هما: نظرية التشابه الالماعي، وهي تشير إلى تشابه الإيقاع أو الصَّوت الخارجي للكلمة، ونظرية القابلية (الإتاحة)، وتشير إلى مقدار المعارف المتاحة عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلمة فِي الذَّاكرة (Jonsson, 2005, P42-43).

عمليات ما وراء الذَّاكرة (الاستراتيجيات): Processes of Metamemory

١- **الوعـــي (Awareness)**: وهو يعني أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذَّاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر فِي طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنَّه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أنَّ مهام الذَّاكرة الصَّعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم واستراتيجيات مختلفة للتذكر، حيث أَنَّ هذه المعلومات توفر لديه القدرة عَلَى انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره، أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف (يوسف، ٢٠١٠، ص٣٨٨).

٢- **التَّشخيص (Diagnosis)**: وَيُقصَدُ بِه الأنشطة التَّنفيذية الأساسيَّة وتشمل، عَلَى تَخطيط وتوجيه وتقييم الفرد لسلوكه الخاص بذاكرته.

ويشير التشخيص الى مهارتين فرعيتين مرتبطتين هما:

- **تقدير صعوبة مهمة التذكر**: وترتبط بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها. وقد قسمت المتغيرات المؤثرة فِي عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد عَلَى التذكر ومتغيرات مرتبطة بموقف الاسترجاع الطبيعي، حيث يرتبط تقدير صعوبة المهمة بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطرق تنظيمها، فكلما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعوبة المهمة أكبر، وكلما كانت المعلومات ذات صلة بالفرد كانت أيسر فِي تذكرها، كما أن الألفة بالمعلومات أو الأدوات تيسر تذكر هذه المعلومات، وكلما كان التنظيم للمادة والأدوات أفضل كان التذكر أيسر (Hamilton& Ghatala, 1994, p133).
- **تحديد متطلبات التذكر**: عادة يتم التذكر بطرق مختلفة وفقاً لنوع الاختبار تعرف- استدعاء - تحريري- شفوي حيث إن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر. ومن ثمَّ فالتشخيص يتضمن قدرة المتعلم عَلَى فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للتذكر ومعرفة بالاستراتيجيات لاختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها (Miller, 1990, p301).

٣- **المراقبة (Monitoring)**: ويقصد بها مراقبة الذَّاكرة بقدرة الفرد عَلَى التنبؤ فِي أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها فِي أثناء اختبار استدعاء لاحق (Lovelace, 1984, p756).

وكذلك تعني قدرة الفرد عَلَى تحديد وتتبع موقعه أو موضعه فِي أثناء محاولة وصوله إلى هدفه فِي الفهم أو التذكر (Schneider& Bjorklund, 1998, p467)

- **النماذج المفسرة لما وراء الذَّاكرة: Models of Metamemory**

١. **أنموذج فلافيل وولمان (Flavell& Wellman, 1977):**

لقد تم تصنيف ما وراء الذَّاكرة فِي هَذَا النموذج إلى فئتين رئيستين هما:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الحساسية:** تشمل معرفة الفرد متى يكون النشاط المرتبط بالذَّاكرة ضرورياً مثل الوعي بأن مهمة معينة فِي موقف معين تتطلب استخدام استراتيجيات الذَّاكرة.
- **المتغيرات:** وتنقسم إلى ثلاث فئات فرعية:

▪ خصائص الفرد المتصلة بالذَّاكرة، مثل المفهوم الذاتي المرتبط بالقدرة عَلَى التذكر، ويشمل تكوين أفكار واضحة عن نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته.

▪ خصائص المهمة المتصلة بالذَّاكرة، وتشمل العوامل التي تجعل المهمة المتصلة بالذَّاكرة، أسهل(مثل المواد المألوفة أو المفردات عالية الارتباط)، أو أصعب (مثل القوائم الطويلة عندما يكون الوقت المتاح للاستذكار قصيراً).

▪ متغير الاستراتيجية، ويشمل معرفة الاستراتيجيات التذكرية التي يمكن استخدامها.

وطبقاً لهذا النموذج، يفترض فلافيل، و ولمان أنَّ الأفراد ذوي الدَّرجة العالية من ما وراء الذَّاكرة لا يكون لديهم فصل بين فئات ما وراء الذَّاكرة والفئات الفرعية (خصائص الفرد وخصائص المهمة ومتغير الاستراتيجية)، ولكنها تكون متداخلة ومتفاعلة، ويتضح ذلك عندما نرى أَنَّ الأفراد المختلفين لا يستطيعون حل المشكلة الواحدة بنفس الدرجة من الإتقان، وهذا يشير إلى التَّفاعل بين خصائص الفرد وخصائص المهمة (إبراهيم، ٢٠١٢، ص١٣٠-١٣١).

٢. **أنمـوذج بـــراون (Brown,1978):**

تشير براون أَنَّهُ تَمَّ التَّركيز فِي هَذَا النموذج عَلَى مكون مراقبة الذَّاكرة، حيث كان الاطار المرجعي لها هو الاطار الكفء لمعالجة المعلومات Competent Information (Processor) وهو مكون يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات المعرفية، وهذه الأداة التنفيذية تتميز بأنها:

- عَلَى وعي بحدود قدرات الذَّاكرة واستراتيجياتها.
- يمكنها تحليل المشكلات الجديدة واختيار الاستراتيجية المناسبة وتجريب الحلول.
- تتابع نجاح أو فشل الأداء المستمر، وتحدد الاستراتيجيات التي يجب أن تستمر، والاستراتيجيات التي يجب استبدالها بأخرى أكثر فعالية وملاءمة.
- تكون عَلَى علم بمتى يعرف الفرد ومتى لا يعرف، وهذا شرط هام للتعلم المتسم بالكفاءة.

ويفترض هَذَا النموذج أن مراقبة الذات تلعب دوراً هاماً فِي هذه الأفعال التنفيذية. وأن الراشدين يتسمون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات تنفيذية ذات كفاءة عالية، وهو ما يفتقر إليه الأطفال حيث يعجزون عن اتخاذ القرارات التنفيذية الملائمة مثل عدم قدرتهم عَلَى معرفة مشكلات الفهم التي تقابلهم عند قراءة نص من النصوص (Brown,1978, p77).

العلاقة بين الذَّاكرة وما وراء الذَّاكرة The Relation Between Memory and Meta Metamemory

إنَّ دراسة ستوبر واسير(Stober& Esser, 2001) تُشِيرُ إلى وجود عَلاقة بَين ما وراء الذَّاكرة والذَّاكرة وعملياتها حيث أَنَّ ما وراء الذَّاكرة تعني معرفة الفرد ووعيه بالذَّاكرة، أو أي شيء يتعلق بتخزين واسترجاع المعلومات ومن ثم فان ما وراء الذَّاكرة تتضمن ليس فقط المعلومات الخاصة بالذَّاكرة مثل المعرفة عن نقاط القوة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والضعف فِي ذاكرة الفرد. ولكن المعرفة عن الطرائق والوسائل التي تعوض أو تعادل نقاط الضعف الممكنة متضمنة معرفة الأجزاء القوية للذاكرة ذات الصلة بالعالم الخارجي، مثل معينات الذَّاكرة الخارجية (Stober& Esser, 2001, p2-9).

ويذكر بريز وجارسيا(Perez& Garcia, 2002) انه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذَّاكرة، كان أداء الذَّاكرة افضل، كما ان ضعف ما وراء الذَّاكرة عند الأفراد يمكن عزوها إلى فقر وضعف فِي معرفتنا بما وراء الذَّاكرة (Perez& Garcia, 2002, p99-103).

كما يرى اوسمان وهانفين (Osman& Hannafin, 1992) ان زيادة وعي المتعلمين وتحسين ما وراء الذَّاكرة لديهم من خلال إتاحة معلومات تفصيلية عن الذَّاكرة وأنظمتها وعملياتها واستراتيجيات التذكر وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، فانهم يكتسبون استعدادا شخصياً يعتر متطلباً أساسيا لاسترجاع المعلومات التي تم حفظها (Osman& Hannafin,1992,p83-99)

وكما يشير مولر(Muller, 2006) فان نتائج العديد من الدراسات تؤكد وجود علاقة دالة وإيجابية بين عمليات الذَّاكرة وما وراء الذَّاكرة، وهذه العلاقة ذات تأثير متبادل عَلَى كفاءة اكتساب المعلومات وتمثيلها وتخزينها ومن ثَمّ استرجاعها، فالمعلومات التي يمتلكها الفرد عن ذاكرته ووعيه بالسلوك الاستراتيجي(استراتيجيات التذكر) وأنظمة الذَّاكرة لديه تتصل مباشرة بالحفظ والاسترجاع (Muller, 2006, p1).

الدِّراسات السابقة التي تناولت متغير ما وراء الذَّاكرة:

١- دراسة زكري (٢٠٠٨): بعنوان (ما وراء الذَّاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات فِي كلية التربية بجازان).

أجريت هذه الدراسة فِي السعودية/ كلية التربية بجازان/ جامعة أم القرى للعام (٢٠٠٨)، وهدفت إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذَّاكرة و بين استراتيجيات التذكر ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات ومعرفة الفروق بين المتفوقات حسب التخصص العلمي والإنساني والمستوى الدراسي الثاني والثالث والرابع وللتحقق من أهداف الدراسة أجرت الباحثة دراسة مسحية عَلَى عينة تكونت من (٣٥٠) طالبة من المتفوقات والعاديات فِي كلية التربية بجازان تم اختيارهن عشوائيا باستثناء (٥٠) طالبة متفوقة من التخصص الأدبي مثلن المجتمع كله وكان عدد العاديات (٢٠٠) طالبة والمتفوقات (١٥٠) طالبة وقامت الباحثة باستعمال مجموعة من الأدوات هي استبانة ما وراء الذَّاكرة وهي من إعداد هيرتزوج وديكسون ١٩٨٨ وتعريب أمام مصطفى سيد وقائمة استراتيجيات التذكر من تعريب صلاح الدين الشريف وإمام مصطفى السيد ومقياس وجهة الضبط تعريب محسوب عبد القادر ومحمود كامل، ومن اجل تحليل بيانات دراستها استعملت الباحثة مجموعة وسائل إحصائية منها معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي والاختبار التائي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الطالبات المتفوقات وبين الطالبات العاديات لما وراء الذَّاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المتفوقات والعاديات لصالح المتفوقات، كما أظهرت النتائج ان وعي الطالبات بما وراء ذاكرتهن ومعرفتهن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لاستراتيجيات التذكر ووعيهن بوجهات ضبطهن الذاتي كل ذلك يؤدي إلى التفوق الدراسي والتعلم الأعمق لما يتعلمن(زكري، ٢٠٠٨، ص).

٢- دراسة بقيعي (٢٠١١) بعنوان: (ما وراء الذَّاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى).

أجريت هذه الدراسة فِي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية- وكالة الغوث الدولية للعام (٢٠١١)، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ما وراء الذَّاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الجامعية الأولى فِي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالباً وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل (٤٠٢) يمثلون مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباحث مقياسان الأول يقيس ما وراء الذَّاكرة لتروير وريتش(٢٠٠٢)، والمعرب من قبل غزال(٢٠٠٧) والثاني يقيس المرونة المعرفية. وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى متوسط فِي ما وراء الذَّاكرة والمرونة المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عَلَى مقياس ما وراء الذَّاكرة الكلي تبعاً لمتغيرات التخصص.

(بقيعي، ٢٠١١،ص).

٣-دراسة اكروسو وساندرس (١٩٨٧) بعنوان: (ما وراء الذَّاكرة لدى الكبار: دور قواعد المراقبة فِي الاستدعاء المتسلسل).

- Metamemory in Older Adults: The Role of Monitoring in Serial Recall

هدفت الدراسة إلى التعرف عَلَى قدرة الكبار فِي استرجاع المعلومات بالمقارنة مع الشباب، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) فرد اختيروا بالطريقة العشوائية وتم توزيعهم عَلَى ثلاث مجموعات مع ضبط متغير الجنس ومستوى التعليم إذ كان بحدود المتوسط وقد وزعوا حسب العمر الكبار من (٥٨- ٨١) والشباب تتراوح أعمارهم (١٩- ٢٩) والأقل سننا من (١٢- ١٤) تم جمع كبار السن من أماكن العبادة كالكنائس وأماكن ترفيهيه والوحدات السكنية وتم اخذ الشباب من الجامعات اختصاص علم النفس ومن المدارس، إذ قد طلب من الكبار والصغار ان يجلسوا وتعرض عليهم مجموعة من الصور وان يفكروا بصوت مسموع كل مجموعة عَلَى حدا واخبروا المجموعة بأن الهدف من الدراسة هو التعرف عَلَى قدرات التذكر وبعد عرض الصور طلب من المفحوصين كتابة قائمة بأسماء الأشياء التي يتذكرونها وتم عرضها عليهم وتم تحديد وقت للاستدعاء معتمد فِي ذلك عَلَى مورفي وآخرون (١٩٨١) وهي (١٥) ثانية وتم استخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية منها اختبار توكي واقل فرق ممكن والفا كرونباخ ظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائيا فِي قدرات التذكر بين الكبار والشباب الأصغر سناً حيث اظهر ان الشباب اكثر قدرة من كبار السن(اكروسو وساندرس، ١٩٨٧، ص).

المبحث الثالث

منهجية البحث

بما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، فأن المنهج المناسب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها (فان دالين،١٩٩٤، ص٢٩٢-٢٩٣).

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية للمرحلتين الثانية والرابعة ولكلا الجنسين (ذكور- وإناث) للسنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦) .

جدول (١)

توزيع المجتمع وفق الجنس والمرحلة والقسم

الأقسام	المرحلة الثانية			المرحلة الرابعة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
اللغة العربية	٣٤	١٢٣	١٥٧	٢٥	١١٨	١٤٣	٣٠٠
اللغة الإنكليزية	٣٧	١٨٥	٢٢٢	٢٠	١١٤	١٣٤	٣٥٦
الارشاد النفسي	٥٤	٦٧	١٢١	٣٩	٣٢	٧١	١٩٢
علم النفس	١٣	٦١	٧٤	١٤	٢٢	٣٦	١١٠
الجغرافية	٤٨	٩٤	١٤٢	٥٣	٦٩	١٢٢	٢٦٤
التأريخ	٢٥	٥٣	٧٨	٣٣	٧٠	١٠٣	١٨١
المجموع الكلي	١.٤٠٣						

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد العينة (٤٢٠) طالباً وطالبة منهم (٢٠٣) طالباً و(٢١٧) طالبة، من كلية التربية للعلوم الإنسانية للمرحلة الثانية والبالغ عددها (٢١٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٠) طالباً و(١١٠) طالبة، والمرحلة الرابعة والبالغ عددها (٢١٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٣) طالباً و(١٠٧) طالبة.

مقياس ما وراء الذاكرة:

تم بناء هذا المقياس وذلك من خلال الاعتماد على الادبيات التي تناولت هذا المفهوم منها (Dunlosky& Bjork,2007)(Pannu& Kaszniak,2005)(Jonsson,2005)، وكذلك استفادت الباحثة من مقياس (Troyer& Rich, 2002) والمعرب من قبل (غزال، ٢٠٠٧) وجمعت من خلال هذا الإجراء (٤٥) فقرة. ومن اهم الخطوات التي تم اتباعها لبناء هذا المقياس هي ما يأتي:-

اولاً: تحديد مجالات مقياس ما وراء الذاكرة:-

اعتمدت الباحثة الابعاد نفسها التي وضعها (Troyer& Rich, 2002) بوصفها مجالات للمقياس والجدول (٢) يبين ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٢)

تحديد مجالات المقياس ومفهومها

المجالات	الفقرات	مفهومها
مجال الرضا عن الذاكرة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥	وهي قناعة ورضا الفرد عن ذاكرته في استقبالها للمعلومات وسرعة معالجتها وخزنها والاحتفاظ بها واسترجاعها بالسرعة والدقة
مجال أخطاء الذاكرة	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	وهي قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون اخطاء
مجال استراتيجيات الذاكرة	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥	وهي قدرة الفرد على استخدام طرق واساليب في القراءة وتنظيم المعلومات ومعالجتها في الذاكرة لغرض تحسين عملية الاحتفاظ بها واسترجاعها

ثانياً: تصحيح مقياس ما وراء الذاكرة:

يتم تصحيح المقياس على وفق تدرج ليكرت الخماسي لفقرات المقياس وهي (تنطبق عليّ تماماً- تنطبق عليّ بدرجة كبيرة- تنطبق عليّ بدرجة متوسطة- تنطبق عليّ بدرجة ضعيفة- لا تنطبق عليّ). والجدول رقم (٣) يوضح درجات التصحيح لمقياس ما وراء الذاكرة.

جدول (٣)

التدرج الخماسي لمقياس ما وراء الذاكرة ودرجات كل إجابة

البدائل	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة ضعيفة	لا تنطبق عليّ
درجاتها	٥	٤	٣	٢	١

المبحث الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول(التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة)

من أجل تحقيق الهدف الاول للبحث تم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٤٢٠) طالباً وطالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية ولكلا الجنسين (ذكور- اناث) وعلى مستوى دراسي مختلف (مرحلة رابعة- مرحلة ثانية)، وبعد جمع البيانات التي تم الحصول عليها، أظهرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات، أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوسط الحسابي لعينة البحث قد بلغ (١٢٤.٩٥) بانحراف معياري بلغ (١٢.٨٥)، اما المتوسط الفرضي فبلغ (١١٧) ومن اجل معرفة دلالة الفروق بينهما فقد استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (T. test)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية لمتغير ما وراء الذاكرة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					الجدولية	المحسوبة	
٤٢٠	١٢٤.٩٥	١٢.٨٥	١١٧	٤١٩	١.٩٦	١٢.٦٨٣	دالة

من خلال الجدول اعلاه لاحظنا وجود فرق دال احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢.٦٨٣) وعند موازنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤١٩) ظهر أن متوسط عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي في ما وراء الذاكرة، وبهذا فأن العينة تتمتع بمستوى ما وراء الذاكرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة الجامعة لا يعانون من بعض الصعوبات في تحقيق النجاح، وقد يعود ذلك الى النجاح في الإدخال وفي التخزين وكيفية الاسترجاع، أي امتلاك الطلبة وعي كافي بعمليات الذاكرة لديهم وما يتضمنه هذا الوعي من تفاصيل كمعرفة أداء الذاكرة وتحديد نقاط القوة والضعف وأين تكمن، ومعرفة وتحديد الاستراتيجية المناسبة التي من الممكن استخدامها في الإدخال واسترجاع المادة المطلوب تخزينها بدقة وكفاءة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (زكريا، ٢٠٠٨).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس ما وراء الذاكرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة على عينة مكونه من (٤٢٠) طالباً وطالبة، منهم (٢٠٣) طالباً و(٢١٧) طالبة، وبعد اجراء التحليل الاحصائي للبيانات تم ايجاد الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة، وقد بلغ متوسط عينة الذكور (١٢٦.٠٣) وبانحراف معياري مقداره (١٢.٧٥)، اما متوسط عينة الاناث فقد كان (١٢٣.٩٠)، وبانحراف معياري (١٢.٩٥) ولاختبار الدلالة الاحصائية تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٧٠١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤١٨)، وكما مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين افراد العينة وفق متغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلاله ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذكور	٢٠٣	١٢٦.٠٣	١٢.٧٥	٤١٨	١.١٠٧	١.٩٦	غير دالة
أناث	٢١٧	١٢٣.٩٠	١٢.٩٥				

من خلال الجدول (٢٠) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١.١٠٧) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث، وتعزو الباحثة سبب ذلك الى أن أفراد عينة البحث من كلا الجنسين يتمتعون بقدرات متقاربة في التحكم بعمليات الذاكرة لديهم وأن هذا العامل لا يتأثر بنوع الجنس وقد يعود الى عوامل اخرى كالبيئة والوراثة.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مقياس ما وراء الذاكرة وفقاً لمتغير المرحلة (ثانية- رابعة)

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة على عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية بلغ عددهم (٤٢٠)طالباً وطالبة، موزعين وفق المستوى الدراسي منهم (٢١٠) من المرحلة الثانية و(٢١٠) من المرحلة الرابعة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث فقد بلغ متوسط عينة المرحلة الرابعة (١٢٦.٩٨)، وبانحراف معياري مقداره(١٢.٦٧)، اما متوسط عينة المرحلة الثانية فقد بلغ (١٢٢.٩٤) وبانحراف معياري مقداره (١٢.٧٣)، ولاختبار الدلالة الاحصائية تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية(٤١٨)، وكما مبين في جدول (٦):

جدول (٦)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق في مقياس ما وراء الذاكرة وفق متغير المرحلة

المرحلة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					الجدولية	المحسوبة	
ثانية	٢١٠	١٢٢.٩٤	١٢.٧٣	٤١٨	١.٩٦	٣.٢٥٦	دالة
رابعة	٢١٠	١٢٦.٩٨	١٢.٦٧				

من خلال الجدول (٢١) يلاحظ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣.٢٥٦) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وهذا يشير الى وجود فرق ذات دلالة احصائية لصالح عينة البحث صاحبة المتوسط الحسابي الاكبر، وبالنظر الى الاوساط الحسابية نجد أن طلبة المرحلة الرابعة يملكون مستوى اكبر بما وراء الذاكرة فقد بلغ متوسطهم الحسابي (١٢٦.٩٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمرحلة الثانية (١٢٢.٩٨)، وتفسر الباحثة سبب ذلك، الى ان طلبة الجامعة في هذه المرحلة يعرفون اكثر من غيرهم عن حدود وقدرات عمل ذاكرتهم، فأن ذلك يعود الى دور المدرس في ارتقاء ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الرابعة من خلال تشجيع الطلبة على المعرفة الكافية بنظم الذاكرة وتعليمهم كيف ومتى يستخدمون استراتيجية معرفية معينة مما يساعدهم على تحقيق التعلم الناجح وزيادة كفاءة الذاكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. في المرحلة الجامعية يكون الطالب قد امتلك وعي كافي وقدرة عالية تمكنه من معرفة الكيفية التي يمكنه من خلالها استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها وكيفية استرجاعها في الوقت المناسب.

٢. كذلك أن مؤشر النتائج يعطي تصور إلى أن الطالب في هذه المرحلة يمتلك معرفة في الطريقة أو الاستراتيجية التي يمكن من خلالها يدير عمل الذاكرة لديه.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات وهي كالآتي:

١. الاهتمام بتنمية ما وراء الذاكرة وإدخالها ضمن المناهج الدراسية، لأنها تساهم بشكل فعال في رفع مستوى مهارات ومعارف الطلبة حول كيفية عمل ذاكرتهم.

٢. على الأساتذة والآباء تزويد الطلاب بفرص استخدام مهارات ما وراء الذاكرة التي تجعلهم على وعي بذاكرتهم من خلال مراقبة تعلمهم ومتابعة استراتيجيات التذكر.

المصادر العربية:

-إبراهيم، سليمان عبد الواحد(٢٠١٢)، **الذاكرة وما وراء الذاكرة**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، عمان.

٠بقيعي، نافز احمد عبد(٢٠١٣)، **ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنه الجامعية الاولى**. بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٤، العدد٣، كلية العلوم التربوية، وكالة الغوث الدولية.

-الحسين، زهراء احمد(٢٠١٣)، **علاقة ما وراء الذاكرة بالتفضيل المعرفي لدى الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات دراسياً في المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

-زكري، نوال محمد عبد الله(٢٠٠٨)، **ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

-سكر، حيدر كريم(٢٠١٠): **ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة**. بحث منشور، مجلة البحوث التربوية والنفسية، عدد٣٣، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

-عبد الهادي، فخري(٢٠١٠)، **علم النفس المعرفي**، دار اسامة، عمان.

-غزال، معاوية(٢٠٠٧): **العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٣ وعدد١، الاردن.

-فان دالين،(١٩٩٤)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة نوفل، محمد نبيل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، ط(٥)، القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-فضل، بكر حسين(٢٠١١): **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

-فواز، إيمان خلف عبد المجيد(٢٠٠٩): **عمليات ما وراء الذاكرة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات لدى التلاميذ المتروبين والمندفعين.** كلية التربية، جامعة سوهاج.

-يوسف، سليمان عبد الواحد(٢٠١١)، **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، الاردن.

المصادر الاجنبية:

- Compione, J.C.,& Brown, A.L.(1977). **Memory and Metamemory development in educable retarded Children**. In R.V. Kail Jr. &J. Hagen (Eds.),Perspectives on the develop- ment of memory and cognition.Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assooeiales.
- Flavel,j.H.(1979).**Metacognition and cognitive monitoring**: A new area of cognitive- develobmental inquiry. American Psychologist,34,906-911.
- Flavell, J., & Wellman, H.(1977). **Metamemory**.IN R.V. Kail Jr. &J. Hagen (Eds.),Perspectives on the develop- ment of memory and cognition(p.33).Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J.H.(1985). **Cognitive development**. 2nd ed. new jersey: prentice- hall.
- Hamilton ,R.& Ghatala ,E. (1994). **Learning and Instruction**. New York: McGraw-Hill,Inc.
- Huet, N.& Marine, C. (1997). **Metamemory Assessment and Memory Behavior in A Simulated Memory Professional Task Contemporary** Educational Psychology,22, 507-511.
- Hunt. R. R., & Worthen, J. B. (Eds.). (2006). **Distinctiveness and memory**. New York: Oxford University Press.
- Jonsson, F. (2005): **Olfactory metacognition: A metamemory perspective on odor naming. Acta universitatis upsaliensis**, Uppsala. Sweden, Digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations, faculty of social science : 6, 6-57.
- Levelace, E. (1984) : **Meta Memory : Monitoring Future recallability During Study**. Journal of Experimental psychology , Learning Memory and Cognition , Vol. 10 , No. 4 : 756 – 766
- Miller, R. (1990).**Cognitive psychology for teachers**. New York. Macmillan Publishers.
- Miller, S.R.,(1995):**On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation, and social skill**, Journal of Personality, Vol. 63, No.2,315
- Muller, K. (2006) : **Meta Memory : Exploring the under confidence – with – practice effect in judgment of learning a thesis submitted to the Department of Psychology , for honors in the major degree awarded spring semester** , Florida State University , College of Arts & Sciences .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Nelson,T.O.,Narens,L.,&Dunlosky,J.(2004).**A revised methodology for research on metamemory:** Pre-judgment Recall And Monitoring(PRAM).Psychological Methods,9,53-69.
- Robinson, D. N. (1989). **Aristotle's psychology**. New York: Columbia University Press
- Schneider, W. & Bjorklund, D. F. (1998). **Memory**. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2, 5th ed., pp. 467–52). New York: John Wiley and Sons.
- Stober, J. & Esser, K. (2001) : **Test anxiety and Meta Memory: general performance for external over internal information**, Personality and Individual Differences, Vol. 30 :2-9.
- Terrace, H. S., & Metcalfe, J. (2005). (Eds.) **The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness**. New York: Oxford University Press.
- Wellman ,H.M(1983).**Metamemory Revisited, Trends In memory Development Research**, Oxford: Blackwell Publishers.
- Brown, A. L. (1978). **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition**. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology, Vol. 1 (pp. 77–165). Hillsdale: Erlbaum.
- Perez, L. & Garcia, E. (2002): **Programme for the improvement of Metamemory in people with medium and mild mental retardation**. *Psychology in Spain*, 6(1) ,96-103.
- Osman, M. & Hannafin, M. (1992) : **Metacognition Research and Theory : Analysis and Implication for Instructional Design** . Educational Technology , Vol. 40 , No. 20 : 83 – 99 .

Abstract

The present research aims at identifying Metamemory in university students and finding the significance of the statistical difference according to the variable of gender (males-females) and the variable of stage (second- fourth). Results have shown that university students have a good level of Metamemory, and that there is no statistically significant differences according to the variable of gender in the Metamemory level; however, there are statistically significant differences according to the variable of stage for the fourth year.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com