



كلية التربية
المجلة التربوية



جامعة سوهاج

العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

إعداد

د/ عزة عبد الرحمن مصطفى عافية

استاذ التربية الخاصة المساعد

كلية العلوم والدراسات الإنسانية - جامعة الإمام عبد الرحمن بن الفيصل
المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ١١ مارس ٢٠٢١م - تاريخ القبول : ١ أبريل ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.168293

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل - وللتحقق من أهداف الدراسة طبقت الباحثة مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس وجهة الضبط (من إعدادها) على عينة قوامها (396) طالبة من طالبات البكالوريوس والماجستير المنتظمات في الدراسة في أقسام الكلية العلمية والأدبية وماجستير (صعوبات التعلم ، مناهج وطرق تدريس) في الترم الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين الطالبات في مستوى ما وراء الذاكرة تعزي للتخصص الدراسي لصالح طالبات الماجستير تخصص (صعوبات التعلم)، ثم طالبات الماجستير تخصص (مناهج وطرق تدريس) ثم طالبات التخصصات العلمية ثم طالبات التخصصات الأدبية على التوالي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين الطالبات في مستوى ما وراء الذاكرة تعزي لمتغير المرحلة الدراسة لصالح مرحلة الماجستير. ووضحت النتائج كذلك سيادة وجهة الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة.

الكلمات الدالة: ما وراء الذاكرة - وجهة الضبط - طالبات الجامعة - المتغيرات الديمغرافية.

"The Relationship Between Beyond Memory and Self- Control Point in a Sample of University Students in light of some Demographic Variables"

Abstract

This study aims at revealing the relationship between what beyond the memory and the self - control point in a sample of university students in light of some demographic variables in the Faculty of Science and Human Studies at Imam Abdul Rahman Bin Faisal University. To conduct the study, the researcher designed and applied a measure of what beyond memory and the measure of the self -control point on a sample of (396) regular students of bachelor's and master's students in the departments of the scientific and literary faculty and master whose majors are (learning difficulties, curricula and teaching methods) in The second semester of the academic year 2020-2021. Accordingly, the researcher used the descriptive approach and the results of the study showed a positive correlation with statistical significance between beyond memory and the self- control point at a level of significance lower than(0.01), and the presence of statistically significant differences at the level of indication ($\alpha < 0.05$) among female students at some level and beyond memory which can be attributed to the Academic specialization for the favor of female master's students who study (learning difficulties) , and then female master students who study (Curricula and Teaching Methods) followed by female students of scientific disciplines and after that students of literary tracks respectively. And the presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha < 0.05$) among female students at the meta-memory level attributable to the study stage variable in favor of the master's stage. and the results also showed the sovereignty of the internal control point in the sample of the study.

Keywords: beyond the memory - the point of control - the university students - the demographic variables.

المقدمة:

إن مواجهة التغيرات السريعة ومواكبة التقدم يحتاج إلى إنسان قادر على التفكير، ويتطلب ذلك امتلاكه قاعدة فكرة قوية ورصينة، ولا يأتي هذا بالتفكير العشوائي أو بالمعرفة التقليدية؛ بل بالوعي بما نفكر فيه، ويكون التفكير وفق خطة منظمة ومراقبة ويتم عمل تقويم مستمر لها، ويسمى ذلك بالتفكير ما وراء المعرفي أو مهارات ما وراء المعرفة.

التفكير يتكون من عدة مكونات البعض منها خاص بمحتوى مادة أو موضوع معين، والبعض يكون استعداد وعوامل شخصية كالميول والاتجاهات، وبعضها الآخر يمثل عمليات معرفية مثل (الاستيعاب، التطبيق، الاستدلال) أو عمليات أكثر تعقيداً كحل المشكلات أو عمليات التوجيه والتحكم؛ وقد ميز بعض العلماء أمثال بول (Paul) بين مستويين من مستويات التفكير هما:

التفكير الأساسي: ويتضمن عدة مهارات منها الملاحظة واكتساب المعرفة والتصنيف والمقارنة وبعض المهارات الأساسية الأخرى، والتفكير المركب أو الأعلى: مثل التفكير ما وراء المعرفي وهو من أرقى أنواع التفكير.

ينطوي ما وراء المعرفة على الوعي والسيطرة ويشير بصفة عامة إلى مهارات أو عمليات مثل التخطيط أو الرصد، وكذلك اختيار واستخدام الاستراتيجية والتقييم (Rose, 2008, p 238) وصنف ستيرنبرج Sternberg مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي (التخطيط والمراقبة والتقييم)، وزاد اهتمام المختصين بمجال علم النفس المعرفي خلال العقدين الماضيين بهذه العمليات نظراً لارتباطهما الوثيق بالعديد من الموضوعات النفسية كالنمو والذكاء، وأساليب التعليم، والذاكرة وما وراء الذاكرة، فهناك العديد من البحوث التي تقصت مدى فاعلية ما وراء المعرفة في العديد من العمليات مثل، الذاكرة، والتعلم، وحل المشكلات، و ما وراء الذاكرة، وإدارة الذات ومراقبتها أثناء تنفيذ العمليات المعرفية (الزغلول، والزغلول، ٢٠٠٣، ٧٩).

إن مشكلة الذاكرة أصبحت من أكثر المشكلات التي حظيت باهتمام علم النفس في أواخر القرن العشرين، وتحقق فيها الكثير من التطور، وتناولتها عدة مجالات علمية مختلفة أيضاً بالدراسة، ومن تلك العلوم علوم تكنولوجيا المعلومات، والطب، والفسولوجيا، والبيولوجيا، والتربية، وعلم الاجتماع باستخدام مداخل وأساليب متنوعة

(منصور، ١٩٨٨:٣٦٥)، وقد أصبحت مشكلة عدم الاحتفاظ وصعوبة استرجاع المعلومات من الذاكرة من أهم البحوث في الحقول العلمية وقد درس العلماء وفسروا الذاكرة ابتداءً من دراسة ابنجهاوس المنهجية عام (١٨٨٥) التي تناولت موضوع الذاكرة على أساس أنها عملية عقلية معقدة تحدث ضمن مراحل متسلسلة ضمن أنشطة إدراكية مجتمعة في الشخص (عبد الهادي، ٢٠١٠:١٣).

إن المتعلمون في كل المراحل يبذلون مجهوداً مكثف في المذاكرة والاستذكار لأداء الاختبارات المختلفة من أجل الحصول على درجات النجاح المناسبة لكي ينتقلوا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، إلا أنهم يعانون من بعض الصعوبات التي تُعيق تحقيق ذلك، وقد تعود تلك الصعوبات إما إلى الفشل في إدخال المعلومات أو في تخزينها أوفي كيفية استرجاعها، وقد يعود ذلك إلى عدم إدراك ووعي المتعلمين الكافي بعمليات الذاكرة لديهم وما يتضمنه هذا الوعي من تفاصيل مثل: معرفة كيفية أداء ذاكرتهم ووعيهم بنقاط القوة وأين تكمن نقاط الضعف في ذاكرتهم ، وقد يعود أيضاً إلى عدم تحديدهم ومعرفتهم بالاستراتيجيات المناسبة التي يمكن أن يستخدموها في الإدخال والتخزين والاسترجاع للمادة المطلوبة بدقة وكفاءة، وقد يتبع المتعلمين عدة اساليب عند التعامل مع المعلومات فمنهم من يعتمد على ما هو موجود في البنية المعرفية لديه ومنهم من يعتمد على مدى أهمية المعلومات له و نوعيتها. (عفيفي، ٢٠٠٦).

إن القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها تعد ضرورة رئيسية للمتعلمين ؛ لأنها تؤدي إلى أن يطور المتعلمين اساليب تعتمد على التنظيم والوعي بالخطوات التي يقوموا بها من أجل استرجاع المعلومات ومن هنا تأتي أهمية ما وراء المعرفة لصلتها الوثيقة بالموضوع المركزي والأهم في علم النفس التربوي ألا وهو التعلم ؛ لأن ما وراء المعرفة خطوة اساسية في التقدم والتطور المعرفي للمتعلمين ؛ لأنها تسمح لهم أن يصلوا إلى الاستراتيجيات المناسبة للمهام التعليمية المختلفة وضبطها ، وحينما يدرك المتعلمين جوانب القوة والضعف في تعلمهم ويفكرون ويتأملون في عمليات التفكير لديهم فذلك يُمكنهم من جعل عملية التعلم أكثر فعالية ويُسهل لهم ذلك اختيار الطريقة المثلى للتعلم ،وعلى الرغم من مرور أكثر من عقدين على استخدام مصطلح ما وراء المعرفة إلا أنه مازال هناك غموض يحيط به من حيث ماهيته يدور بين المهتمين بالمجال المعرفي(عبدالهادي ، ٢٠١٠:٧٢).

ولذلك شهد العقد الأخير من العصر الحالي اهتماماً بدراسة العمليات العقلية مثل التفكير والذاكرة والاستنتاج والاستدلال والإدراك ، وما وراء المعرفة، وما وراء الذاكرة، كما أظهر المربين الاهتمام بتعليم التفكير، حيث أنهم اعتبروا التعلم عملية نشطة فعالة يقوم فيها المتعلمين بالسعي و البحث عن المعارف والوصول إلى مصادرها المختلفة، ومع التقدم العلمي في كل المجالات نرى الطلاب يطورون وعيهم و استراتيجيات فعالة لمراقبة عملياتهم المعرفية والغير معرفية ليتمكّنوا من مراقبة تفكيرهم والتحكم به وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة، مثل "فاند" ، " فاند وكتوزي " ، "ماكد جل"، "فلافل" (Mc Dougall, 1994; Van Ede &Coetzee, 1996; Van Ede, 1993) (Flavell, 2004) واتفقوا على أن ما وراء الذاكرة يعد تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وأنه اعتقاد الشخص ووعيه حول العمليات التي تقوم بها الذاكرة من تخزين وتسجيل والبحث عن المعلومات، والاستراتيجيات المساعدة على حل مشاكل الذاكرة في أي خبرة من خبرات الحياة وكيفية تقييم هذه العمليات.

ووضح فيرهجان (Verhaghen, 1993) أن ما وراء الذاكرة يتحدد بمعرفة الفرد الجوانب الخاصة بعمليات ونظام الذاكرة لديه، ووعيه بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لأنماط متعددة من المعلومات في المواقف المختلفة، واستخدامه مهارات التوجيه والتخطيط والتقييم والمراقبة، أثناء مواقف التعلم المتنوعة والتذكر التي تواجهه، كما أشار سولفان (Sullivan, 1994) إلى ما وراء الذاكرة بأنه وعي ومعرفة الفرد الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها،

بينما أشار "فلافل، واشرفت" (Ashcraft, 1994; Flavell, 1979) إلى ضرورة تعلم الأفراد كيف تعمل ذاكرتهم وما الذي يجب عليهم عمله لكي ينجحوا في تنشيط عملية التذكر.

كما وضح فلافل أن عمليات تطور الذاكرة تعتمد بشكل كبير على تطوير الفرد لبنية الذكاء لديه، ومراقبته بذكاء لطريقة تخزينه للمعلومات وكيفية استرجاعها. وعلى ذلك فإن الفرد الواعي بالعمليات السابق ذكرها يصبح قادراً على توجيه وتنظيم أفكاره لتحقيق أهداف معينة، وإنجاز مهمات معرفية محددة وتكون لديه القدرة على التفكير في تفكيره (Hacker, 2001).

كما أشار "جالنتي" (Gaultney, 1998) إلى ما وراء الذاكرة بأنه المكونات الأدائية للذاكرة التي تُقِيم وضع الذاكرة الحالي للفرد، ومراقبة كفاءة النشاط المعرفي لديه، ومصادر تحكمه، التي تتمثل في التنظيم والمراقبة الذاتية والتقييم.

ووضح "ماير" (Meyer, 2000) أن الفرد الواعي باستراتيجيات الذاكرة يكون أكثر فاعلية في استخدامها من خلال انتقاؤه الجيد لاستراتيجيات مناسبة للتخزين والاسترجاع، واستخدامه هذه الاستراتيجيات في المهام المختلفة.

وأشار "تروير، رش" (Troyer & Rich, 2002) إلى ما وراء الذاكرة بأنه قدرة الأفراد على مراقبة أعمال ذاكرتهم ومدى رضاهم عن تأديتها الوظائف اليومية بفاعلية وبدون أخطاء، وقدرتهم على تطوير واستخدام الاستراتيجيات المختلفة ومساعدات التذكر المناسبة في المواقف الحياتية التي يتعرضون لها بشكل مقصود أو عرضي، كما وضحو أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هم:

١- الرضا: - ويقصد به: مدى رضا الفرد وإدراكه لقدرات الذاكرة لديه بما يتضمنه من انفعالات كالهتاف، والثقة، والقلق.

٢- الاستراتيجية: - وتشير إلى مدى استخدام الفرد للاستراتيجيات المختلفة الضرورية له لتساعده على التذكر.

٣- القدرة على تجنب أخطاء الذاكرة المحتملة: - وتشير إلى قدرة ذاكرة الفرد على أداء وظائفها اليومية بفاعلية من غير أخطاء.

وأتفق كل من "بنترش و سيجلر" (Pintrich, 2002; Siegler, 1996) على أن ما وراء الذاكرة يتكون من ثلاثة مكونات أساسية، المكون الأول: - معرفة الفرد بالمهام التي يستطيع تذكرها وتأديتها، والمهام التي لا يستطيع تذكرها وتأديتها، وكذلك معرفة الفرد بخصائصه وقدراته، ومساعدات التذكر لدية والصعوبات التي تعيق تذكره. والمكون الثاني: - يتضمن وعي الفرد وإدراكه أن المهام المختلفة التي يريد تذكرها تتطلب أنماطاً متنوعة من التنفيذ، فمثلاً: مهمة التذكر أكثر صعوبة من مهمة التمييز، ففي المهام التي تحتاج التذكر يبحث الفرد بشكل فاعل في الذاكرة لاسترجاع المعلومات ذات الصلة بموضوع ما، بينما في مهمة التمييز يختار الفرد الإجابة واحدة صحيحة من بين عدة بدائل. أما المكون الثالث: -

يتضمن إدراك الفرد بوجود استراتيجيات عامة يستخدمها في التذكر تصلح لمختلف المهام، واستراتيجيات خاصة تصلح للاستخدام في مهام محددة.

كما اشار كل من "فاند" و " فاند وكتوزي" (Van Ede, &Coetzee, 1996) إلى أن ما وراء الذاكرة يتضمن مكونين أساسيين هما: - المعرفة، والضببط، وبناءً على ذلك عرفوا ما وراء الذاكرة من وجهة نظرهم بأنه معتقد الفرد المتعلق بالفاعلية الذاتية لذاكرته، ومعرفته أيضاً بالفرق بين قدراته على التذكر وبين قدرات الآخرين على التذكر، ومقارنة نفسه بهم، ووعيه بمهام الذاكرة واستراتيجياتها، ومعرفته بالذاكرة بشكل عام، ومراقبة وتنظيم العمليات المعرفية من أجل تذكر المعلومات.

وقد أشارت ميلر (Miller, 1990) أن ما وراء الذاكرة يتكون من ثلاث عناصر أساسية هي: الوعي، والتشخيص، والمراقبة، حيث يشير الوعي إلى إدراك الفرد ضرورة حاجاته إلى التذكر، وجوانب قوته وضعفه الخاصة بعمل الذاكرة، ووعيه أيضاً بالاستراتيجيات المناسبة المستخدمة في المهام الصعبة والسهلة. أما التشخيص فيشير إلى تقدير الفرد لصعوبة المهام التي يتذكرها أكثر من غيرها، إضافة إلى تحديد المتطلبات الأساسية التي تساعده على التذكر من خلال انتقاء الاستراتيجية المناسبة للوصول لحل المهمة. كما تشير المراقبة إلى ملاحظة الفرد لتقدمه المستمر منذ وقت إدخال المعلومات في الذاكرة مروراً بتخزينها ومن ثم استرجاعها من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها.

ومما سبق عرضه والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (الجراح، ٢٠٠٩) ودراسة (زكري، ٢٠٠٨) ودراسة (سليمان، ٢٠٠٧) ودراسة (أبو غزالة، ٢٠٠٧،) ودراسة (الكيال، ٢٠٠٦) ودراسة (عفيفي، ٢٠٠٦) ودراسة (سيد، ٢٠٠٠) ودراسة (نجاتي، ٢٠٠٢) ودراسة (سكر، ٢٠١٢) اتضح أن امتلاك الطلاب مهارات الوعي عن حالة ذاكرتهم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها ومراقبة اداءها له دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتطور اداء الذاكرة بطرق مختلفة لدى الأفراد وله تأثير واضح على الانجاز الاكاديمي والدافعية والتحصيل وفاعلية الذاكرة العاملة وتجهيز المعلومات، والكفاءة الذاتية، والفهم القرائي، ووجهة الضبط، وقلق الاختبار، وحل المشكلات لدى الطلاب عموماً ولدى طلبة الجامعة خصوصاً.

ومن الامور التي لا يمكن إهمالها وإغفال الآثار الإيجابية أو السلبية لها على ذاكرة الطلبة هي وجهة الضبط التي تؤثر على قدرتهم على التذكر والتأقلم مع متطلبات المهام التعليمية المختلفة، حيث أشارت دراسة (Dellefield, 1991) إلى ان الطلبة الذين يتميزون بوجهة ضبط داخلي هم أكثر فعالية في تأدية المهام المكلفين بها ولديهم الوعي الفعال بمهارات ما وراء الذاكرة وعملياتها، كما أن لديهم قدرة عالية على تطوير استراتيجيات مناسبة في حال عدم مناسبة الاستراتيجيات التي يستخدموها؛ مما يؤثر ذلك على رفع الأداء لديهم والمثابرة والإصرار على الوصول إلى أفضل النتائج. (عبود، ٢٠١٧)، (زكري، ٢٠٠٨، ٣٦)، (بابليغث، ١٤٣٣)، (سكر، ٢٠١٢)، ويعتبر مركز الضبط مهم لضبط سلوك الطلاب ففي حالات الضغط النفسي يميل الطلاب داخلياً إلى تبني استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات، وتعديل وجهة الضبط لديهم؛ مما يؤدي ذلك إلى تحسن توازنهم النفسي، وتعديل أنماط الشخصية لديهم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي. (عبود، ٢٠١٧)، (زكري، ٢٠٠٨، ٣٧)، (البناء، ٢٠٠٦).

وأشار كامل (١٩٩٢، ص ١٦) إلى وجهة الضبط بأنها مدى إدراك الأفراد لمصدر قراراتهم، في ضوء عدة عوامل كعامل القدرة والحظ، والصدقة، والجهد المبذول والإمكانات المتاحة.

كما أشار زكري (٢٠٠٨: ٣٧) إلى أن الطلبة الذين يعززون النجاح والفشل إلى الجهد المبذول يرتفع لديهم الضبط الداخلي ويكونون أكثر اندماجا في عمليات المراقبة والتحكم والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المهارات لأنهم يفهمون الأهداف التي وضعوها لأنفسهم ويقومون بمراقبة تفكيرهم وسلوكهم الأكاديمي ولديهم القدرة على تعديل أداءهم المستمر في مراقبة ذواتهم بعكس ذوي الضبط الخارجي ممن يعززون فشلهم ونجاحهم إلى الصدفة والحظ.

وأشار (الحكمي، ١٤٢٤هـ)، و(البناء، ٢٠٠٦) إلى وجهة الضبط سواء (الداخلي- الخارجي) ترتبط بصورة مباشرة بوعي وقدرة الطلبة على تركيز جهودهم و والمحافظة على استمرار الدافعية لديهم للوصول إلى مستوى الطموح الذي يسعون إليه، و وضحو أن أسباب نجاح الطلبة أو فشلهم يعود إلى عوامل يسهل سيطرتهم عليها فيرتفع مستوى طموحهم ودافعيتهم أثناء الأداء، وأن الطلبة الذين يعززون فشلهم أو نجاحهم أو إلى عوامل خارجية فهم يعتقدون بالصدفة والحظ وأن ما يحدث لهم ليس له علاقة بأدائهم فتتخفف دافعيته،

وثقتهم بأنفسهم وإيمانهم بقدراتهم على مواجهة الأحداث وحلها وسيكون هذا له تأثير على أدائهم وسلوكهم واتخاذ القرارات السليمة لتحقيق أهدافهم ورفع مستوى طموحهم، والعكس صحيح .

إن الطلاب الذين يتميزون بوجهة الضبط الداخلي ويعزو النجاح والفشل إلى مجهودهم يكونوا أكثر اندماجاً وفعالية في عمليات المراقبة والتحكم والتنظيم الذاتي اثناء اكتساب المهارات والمعارف، حيث يقوم الطلاب بمراقبة تفكيرهم وسلوكهم الأكاديمي ومتابعة انتباههم، ويفهمون الأهداف والمحكات التي وضعوها لأنفسهم، وتطوير وتعديل أدائهم ومهاراتهم ومراقبة ذواتهم بعكس ذوي الضبط الخارجي ممن يعزو فشلهم ونجاحهم إلى الحظ والصدفة. (عبود، ٢٠١٧).

وقد تناولت عدة دراسات البحث في العلاقة بين وجهة الضبط وبعض المتغيرات مثل: ما وراء الذاكرة، ومستوى الطموح، والضغط النفسية، وتوكيد الذات، والدافع للإنجاز وقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، والذكاء الشخصي والتخصص الدراسي، منها دراسة (القحطاني، ٢٠١٦)، (سكر، ٢٠١٢) ودراسة (با بلغيث، ١٤٣٣) و (بدر، ٢٠٠٦) و (البناء، ٢٠٠٦) و (الحكمي، ١٤٢٤).

مشكلة البحث:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغير ما وراء الذاكرة ومتغير جهة الضبط بالبحث والدراسة مع متغيرات متعددة و مختلفة مثل دراسة المالكي (٢٠١٩)، عداي وغالي (٢٠١٧) و الريماوي (٢٠١٧)، والقحطاني (٢٠١٦)، والنملة (٢٠١٦) الغامدي (٢٠١٦) وأبو العلا (٢٠١٦)، و خليل (٢٠١٤)، والبقعي (٢٠١٣)، آهانجي وشارف (Ahangi & Sharaf, 2013)، والحويلة، والرشيد (٢٠١٠)، والجراح (٢٠٠٩)، وود وآخرون (Wood April, et al. (2009)، أبو غزال (٢٠٠٧) و الكيال (٢٠٠٦)، البناء (٢٠٠٦)، وعفيفي (٢٠٠٦)، ودراسة الحكمي (١٤٢٤)، والاطلاع على الدراسات التي أوصت بأهمية إجراء المزيد من الدراسات حول توضيح العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى شرائح مختلفة من المتعلمين، مثل دراسة سكر (٢٠١٢)، وزكري (٢٠٠٨) ودراسة عفيفي (٢٠٠٦)، وكذلك من خلال عمل الباحثة في تدريس طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية - جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل لاحظت

أن الكثير من الطالبات يعانون من ضعف في القدرة على توجيه وتنظيم أفكارهن لإنجاز مهمات معرفية محددة، ويواجهن صعوبة في قدرتهن على التفكير في تفكيرهن، ونقص في الوعي بما تتضمنه الذاكرة من عمليات التخزين و التسجيل والبحث عن المعلومات، والاستراتيجيات المناسبة التي تساعدن على حل مشاكل الذاكرة في أي موقف يتعرضون له ، كما تم ملاحظة قلة خبره الطالبات تطوير أساليب التنظيم والضبط الذاتي التي تمكنهن من فهم ذواتهن وتجعلهن يُقيمن ويوجهن سلوكهن نحو الأهداف التي تم تحديدها مسبقا ، ومن هنا جاء البحث الحالي لدراسة "العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية"

من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: -

- ١- ما مستوى الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس ما وراء الذاكرة؟
- ٢- ما اتجاهات استجابات الطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس وجهة الضبط؟
- ٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياسي (ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط)؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير التخصص الدراسي في (الاقسام الأدبية، الاقسام العلمية، ماجستير صعوبات التعلم، ماجستير مناهج وطرق تدريس).
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس - ماجستير).

أهداف البحث:**يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:**

- ١- مستوى ما وراء الذاكرة لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- ٢- العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- ٣- الفروق في مستوى ما وراء الذاكرة بين طالبات الجامعة التي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- ٤- الفروق في مستوى ما وراء الذاكرة بين طالبات الجامعة التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

أهمية البحث:

يأتي هذا البحث كاستجابة للتوجهات العالمية الحديثة التي تنادي بأهمية دراسة مهارات ما وراء الذاكرة لأن هذه المهارات تعد من المهارات التي تساعد الطالبات على مواجهة المهمات الأكاديمية والحياتية، وتساعدن على تكييف الاستجابة للمواقف المختلفة، وبدون امتلاكهن لهذه المهارات ينشأ لديهن العديد من المشكلات الاجتماعية والأكاديمية والشخصية التي تكون عائقاً في طريق تطورهن وتفاعلهن وتكيفهن مع البيئة المحيطة، ويمكن إيجاز أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- ١- يعد البحث من الأبحاث القليلة في حدود اطلاع الباحثة التي درست العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدي طالبات المرحلة الجامعية.
- ٢- تتبع أهمية البحث من عينته كون طالبات البكالوريوس والماجستير فئة مهمة من فئات المجتمع وخصوصاً أنهم في بداية حياتهم وهم القيادات في المستقبل القريب.
- ٣- نتائج البحث قد تكون منطلقاً لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث.

الأهمية التطبيقية:

- ١- إثراء المكتبة العربية بأداتين: الاداة الأولى لقياس مهارات ما وراء الذاكرة وتتضمن مهارة (الرضا عن الذاكرة والوعي بنقاط القوة والضعف فيها والتعرف على أخطاءها والمراقبة) والاداة الثانية لقياس وجهة الضبط (الداخلي/ الخارجي).
- ٢- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بالمتعلم ككائن مفكر، وتوجيهه ومساعدته على التفكير فيما يتعلمه، وليس حفظاً لما يتعلمه فقط.
- ٣- لفت نظر المتخصصين في المؤسسات التربوية من الوقوف على مدى امتلاك طالبات الجامعة لمهارات ما وراء الذاكرة والعلاقة بينها وبين وجهة الضبط؛ مما يتيح الفرصة لأصحاب القرار بتصميم برامج تدريبية وإرشادية توجيهية سلوكية، تهدف إلى تنمية بعض السمات والمتغيرات النفسية التي يعنى بها البحث وتطويرها لما تمثله هذه المتغيرات من أهمية كبيرة في الجانب المهني لهؤلاء الطالبات فيما بعد.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تلتزم الدراسة الحالية بالتعريفات الآتية لمصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء الذاكرة: هو مستوى امتلاك الطالبات لمهارات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، ومراقبة الأخطاء التي تحدث في وظائف الذاكرة حين قيامها بمهمة ما، والوعي بالاستراتيجيات المختلفة التي تستخدم للتذكر)، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس ما وراء الذاكرة، المستخدم في هذا البحث.

التعريف الإجرائي لوجهة الضبط: هو مدى إدراك الطالبة بمصدر قراراتها ووعيها بالعلاقة بين سلوكها والنواتج المترتبة عليه، ولاعتقاد السائد لديها عن مركز التحكم والسيطرة لديها. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس وجهة الضبط، المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري وأدبيات البحث

المحور الأول: ما وراء الذاكرة Meta-memory Concept:

إن البحث والتجريب في موضوع ما وراء الذاكرة يعد قليلاً نسبياً في حدود اطلاع الباحثة مقارنةً بالبحث والتجريب والتنظير في مجال الذاكرة، ويعود أول بحث تجريبي حول ما وراء الذاكرة إلى جوزيف هارت عام (١٩٦٥) الذي تناول فيه أحكام الشعور بالمعرفة الواردة ولم يكن مصطلح ما وراء الذاكرة ظهر بعد، وأضاف فلافل مصطلح ما وراء الذاكرة عام (١٩٧١) في قاموس علم النفس المعرفي باعتباره مكون ينتمي إلى ما وراء المعرفة بصفة عامة، حيث لاحظ فلافل (Flavell, 1979)، (Flavell. & Wellman, 2001) في دراساته إن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن العمليات العقلية الأخرى لذلك وضعه ضمن ما وراء المعرفة، وعرف ما وراء المعرفة بأنها إدراك الشخص للعمليات والتراكيب المعرفية لديه، وقد حدد فلافل مفهوم ما وراء المعرفة في ثلاثة جوانب معرفة هي ما وراء المعرفة، و خبرة ما وراء المعرفة، و مهارات ما وراء المعرفة، (Perez & Garcia, 2008). (جلجل، وعجاج، ٢٠٠٧)

أشار ميلر (Miller, 1990) إلى مصطلح ما وراء الذاكرة بأنه المعرفة بالجوانب الفريدة والغريبة الخاصة بالتذكر لدى الفرد ومدى حساسيته بالنسبة لخبرته السابقة بالتخزين والتذكر ومهاراته في التخطيط والتوجيه والتحكم وتقييم سلوكه أثناء عملية التعلم والتذكر. وعرف سيد، (2000) ما وراء الذاكرة بأنه معتقد الفرد المتعلق بقدرته على استخدام ذاكرته بصورة فعالة في المواقف المختلفة.

بينما عرفته رهيمان (Rehman, 2011, 137) بأنه إدراك ووعي الفرد بالاستراتيجيات التي سيستخدمها في بعض المهام، حيث أنها تتضمن معرفة الفرد حول نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته والطرق والوسائل والاستراتيجيات اللازمة لمواجهة أوجه الضعف المحتملة لديه، ومعرفته أيضاً حول الأجزاء ذات الصلة بالتذكر المرتبطة بالعالم الخارجي مثل معينات التذكر الخارجية، وعرفه فضل (٢٠١٢، ١٥٣) بأنه وعي الفرد الذاتي بعمليات الذاكرة وكيفية تنظيمها وتشمل الوعي بالوسائل والاستراتيجيات وتوظيفها ومراقبة فعاليتها، ومدى كفاءة النشاط المعرفي في مواجهة المهام المختلفة.

كما أشار القفاص (٢٠١٣، ٣٢٥) إلى ما وراء الذاكرة بأنه جانباً مهماً من جوانب الوعي والإدراك بالذات لدى المتعلم، حيث يشير إلى المعرفة بنظام الذاكرة وطريقة عملها وماهي مهاراتها وعملياتها والقدرات المرتبطة بها ومتطلبات التذكر الخاصة بالمهام المتنوعة التي يمارسها المتعلم، وكذلك إدراكه ووعيه باستراتيجيات التذكر وتوظيفها واختيار المناسب منها ومراقبة مدى فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفي.

كما عرف عكاشة (٢٠١٣، ٧٦) ما وراء الذاكرة بأنه وعي الفرد بعمليات الذاكرة والعوامل التي تؤثر فيها، ومراقبته لتلك العمليات من خلال التقييم المستمر وإصدار الأحكام أثناء عملية تعلمه، والقدرة على التحكم في عمليات الذاكرة لديه من خلال التخطيط واختيار الاستراتيجية الملائمة والتفويم المتتابع لأدائه.

اتضح من خلال عرض التعريفات السابقة أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن العمليات العقلية، وقد ضمنه فلافل ضمن ما وراء المعرفة، وأن الفرد لديه القدرة على مراقبة وتفويم فعالية ذاكرته في الحياة اليومية مما يجعله قادراً على إدراك نقاط القوة والضعف فيها ويدفعه ذلك إلى اختيار وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة هذا الضعف.

مهارات ما وراء الذاكرة

أ - الوعي Awareness:

هو إدراك الفرد ووعيه بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري ومهم مسبق للذاكرة الفعالة وبالاستراتيجيات والعمليات الخاصة المشاركة في التذكر والتفكير وكذلك قدرته على توجيه وتنظيم تلك العمليات والوضوح والفهم لتلك العمليات يجعل الفرد يقيم ويحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في ذاكرته. (Lindstrom , 1995 , 28).

أشار يوسف (٢٠١١، ٣٨٨) إلى الوعي بأنه من المهام الصعبة للذاكر حيث أنه يتطلب طرقاً واستراتيجيات مختلفة للتعلم، لذلك وعي الفرد عن الذاكرة يوفر له انتقاء ما يحتاج تذكره وما يصعب عليه تذكره، وأشار كوك (Cook , 2004,19) إلى الوعي بأنه عملية شعورية لدى الفرد تتضمن إدراكه ووعيه للمواقف المحيطة به والانتباه الكلي أو الجزئي لها.

ب- التشخيص: Diagnosis

هو الأنشطة الأساسية والتنفيذية التي تشتمل على (التخطيط، والتوجيه، والتقييم).

ويشير التشخيص إلى مهارتين فرعيتين ومرتبطينين ببعضهما البعض:

- تقدير صعوبة مهمة التذكر: وهي مرتبطة بمعرفة وفهم الفرد بوجود بعض مهام للتذكر تكون أصعب من مهام أخرى، وعملية التقدير توجد فيها متغيرات خاصة بخصائص الأدوات التي تساعد على التذكر وأيضاً متغيرات خاصة مرتبطة بالاسترجاع الطبيعي، وتقدير صعوبة المهمة مرتبط بكم المادة ومدى الألفة بالمعلومات والسرعة في تقديمها وطرق تنظيمها، أي كلما طُلب من الفرد تعلم معلومات كثيرة كانت المهمة شديدة الصعوبة، وكلما كانت المعلومات لها صلة بالفرد ومنظمة كان تعلمها وتذكرها أيسر. (Hamilton& Ghatala,1994,133).

- تحديد متطلبات التذكر: غالباً يتم التذكر بطرق متنوعة ومختلفة وذلك وفقاً لنوع الاختبار الذي يتعرض له الفرد هل هو اختبار (استدعاء - تعرف - شفوي)؟ حيث أن متطلبات التذكر لكل نوع منهم يختلف عن غيره وذلك لاختلاف الهدف من عملية التذكر، ومن هنا يكون التشخيص عبارة عن قدرة المتعلم على فهم أن المهام المتنوعة تتطلب استراتيجيات مختلفة للتذكر وقدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها. (Miller, 1990,30).

ج- المراقبة: Monitoring

ويقصد بها قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت التعلم بأي العناصر التي سيتمكن من تذكرها أثناء تعرضه لاختبار استدعاء لاحق (Lovelace, 1984)

بعض النماذج المفسرة لما وراء الذاكرة: Models of Met memory

أولاً: نموذج فلافل وولمان (Favel& Wellman,1977):

صنف فلافل وولمان نموذجهم إلى فئتين رئيسيتين هما:

أ- الحساسية: وهي تشمل وعي الفرد بالنشاط المرتبط بالذاكرة في المهام المختلفة، أي إدراكه أن كل مهمة في موقف معين تحتاج منه استخدام استراتيجيات بعينها للذاكرة تختلف عما تحتاجه المهام الأخرى في المواقف الأخرى.

ب - المتغيرات: وهي مقسمة إلى ثلاث فئات فرعية:

خصائص الفرد المرتبطة بالذاكرة: مثل مفهوم الفرد الذاتي عن قدرته على التذكر، ويشمل أفكار الفرد عن نقاط القوة والضعف المرتبطتين بذاكرته. خصائص المهمة المرتبطة بالذاكرة: وتتضمن العوامل التي تجعل المهمة المرتبطة بالذاكرة سهلة، مثل: المفردات عالية الارتباطات والمواد المألوفة للفرد، والعوامل التي تجعل المهمة المرتبطة بالذاكرة صعبة مثل: طول القوائم وخصوصاً عندما يكون وقت الاستذكار متاح قصيراً.

الاستراتيجية: ويتضمن معرفة ووعي الفرد عن الاستراتيجيات التذكيرية التي يمكن أن يستخدمها، ويفترض فلافل وولمان في نموذجهم أن الفرد ذوي الدرجة المرتفعة فيما وراء الذاكرة يكون لديه تداخل وتفاعل بين فئات ما وراء الذكرة والفئات الفرعية (خصائص المهمة وخصائص الفرد والاستراتيجية) عكس الفرد ذوي الدرجة المنخفضة فيما وراء الذاكرة يوجد لديه فصل بين فئات ما وراء الذكرة والفئات الفرعية ولذلك نجد اختلاف الأفراد في نسبة اتقانهم لحل المشكلة الواحدة (إبراهيم، ٢٠١٢، ١٣٠ - ١٣١).

ثانياً: نموذج براون: (Brown,1977)

تركز براون في نموذجها على كون مراقبة الذاكرة، فقد كان إطارها المرجعي هو الاطارالكفاء لمعالجة المعلومات، واعتبرت براون كون مراقبة الذاكرة أداة تنفيذية ذات كفاءة تعمل على تنظيم سلوكيات الفرد المعرفية، وتتميز هذه الأداة بعدة مميزات أهمها:
أ- التعلم المرتبط بالكفاءة يكون فيه الأفراد على علم بمتي يعرفون ومتى لا يعرفون.
ب- تحليل المشكلات الجديدة يؤدي إلى اختيار استراتيجيات مناسبة تؤدي إلى حلها بطريقة صحيحة.

ج - الوعي بقدرات وحدود الذاكرة واستراتيجياتها.

د- تحدد الاستراتيجيات الأكثر فعالية التي يجب أن تستمر والاستراتيجيات التي يمكن الاستغناء عنها.

يفترض هذا النموذج أيضاً أن مراقبة الذات لها دوراً هاماً لا يمكن اغفاله في هذه الأفعال التنفيذية، فالأفراد الكبار يتسمون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة ويتميزون بقدرات تنفيذية ذات كفاءة عالية، وهو ما يفتقر إليه الصغار فهم يعجزون عند اتخاذ القرارات

التنفيذية المناسبة في الكثير من المهام، مثال على ذلك عدم قدرتهم على معرفة صعوبات الفهم التي تواجههم عند يقرأون نص من النصوص.
(Compione & Brown, 1977, p 77).

المحور الثاني: وجهة الضبط:

مفهوم وجهة الضبط انبثق من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر وهي نظرية في الشخصية وتستخدم في العلاج والإرشاد النفسي حيث أشار روتر لوجهة الضبط بأنها درجة تحميل الفرد المسؤولية الشخصية لنفسه عما يحصل له من أحداث، في مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى خارجية تقع خارج سيطرته (Rotter, 1996).

كما يعتقد روتر أن إدراك الأفراد العلاقة السببية بين سلوكهم ونتيجته هو ما يجعلهم مختلفون في تفسير وتحليل معنى الأحداث المدركة لهم؛ بسبب نوع التعزيز المتوقع لتلك الأحداث فالأفراد دائماً يميلون أكثر إلى تكرار السلوك إذا تم تدعيمه إيجابياً (الديب، ١٩٩٧).
وقد ميز "روتر" (Rotter, 1996) بين نوعين من الأفراد: النوع الأول: الأفراد ذوي الضبط الداخلي، هم الذين يفسرون نتائج سلوكهم وإنجازاتهم الفاشلة أو الناجحة كنتيجة منطقية لتصرفاتهم وقدراتهم وخصائصهم الشخصية. أما النوع الثاني: فهم الأفراد ذوو الضبط الخارجي، وهم يفسرون دائماً النتائج السلبية أو الإيجابية التي تحدث في لهم كنتيجة للظروف والعوامل الخارجية كالصدفة والحظ والسلطة، وهي عوامل خارجة عن سيطرتهم يصعب التدخل فيها.

كما أشار كل من (سرحان، ١٩٩٦؛ اليعقوب، ١٩٨٨) إلى أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي يتميزون بقدرة مرتفعة في ومفهوم الذات ومعالجة وتنظيم المعلومات وتحليلها، ولديهم واقعية في تنفيذ النشاطات، وقدرة على حل المشكلات، ويعود ذلك إلى العلاقة بين التعزيز والسلوك، وبالتالي فإن الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي يحملون مسؤوليات أعمالهم لأنفسهم سواء أكان سلبية أو إيجابية.

ويتبنى نان ونان (Nunn & Nunn, 1993) تعريف روتر لوجهة الضبط حيث عرفها بأنها تنبؤ وتوقع يعممه الفرد عن العوامل التي تسبب نتائج سلوكياته.

عرف جاني فانك (Jane M. Fink, 2007, p.19) وجهة الضبط بأنها مصطلح يُشير إلى سيطرة الأفراد المدركة في ضوء حجم توقعاتهم والتعزيزات والنتائج التي يوجهونها في حياتهم.

واتفق كل من فايد (١٩٩٧) ، و زايد (٢٠٠٣)، و نان و نان (Nunn &Nunn, 1993)، على أن وجهة الضبط الخارجية ترجع لاعتقاد الفرد بسيطرة الآخرين أو الحظ عليه، وأن الفرد ذوي الضبط الخارجي يشعر بعدم الثقة بالنفس والنقص، والعصابية، ومقاومة آراء الآخرين، والتوتر النفسي، والقلق والتصلب في التفكير ، كما اتفقوا أيضاً على أن وجهة الضبط الداخلي هي توقع الفرد واعتقاده بأنه يستطيع أن يُسيطر على ما يحدث له، وأن الأحداث التي تمر في حياته هي نتاج سلوكه ويتميز ذوي الضبط الداخلي بالثقة بالنفس، والطموح، والاتزان الانفعالي، والتوافق مع الذات ومع الآخرين، والخلو من الأعراض العصبية، والرغبة في التفوق كما اتفقوا على أن وجهة الضبط هي أحد أقوى وأهم متغيرات الشخصية التي يُفترض أنها تقي وتعديل وتخفف من الآثار النفسية والجسمية والصحية الذي تحدثها الأحداث الضاغطة على الفرد.

العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى الطلاب:

إن معرفة الطالب بنظام الذاكرة يجعله يفكر كيف يحقق هدفه مستعيناً بذلك بإحدى استراتيجيات التذكر التي يختارها بما يتلاءم مع تحقيق أهدافه، فبدأ الطالب بتذكر واستخرج ما في ذاكرته بعيدة المدى من معلومات ومعارف تتعلق بالهدف المراد تحقيقه، واستراتيجيات التذكر إحدى ما وراء الذاكرة، ويستمر الطالب في المراقبة ومتابعة التقدم نحو الوصول للهدف، و اكدت العديد من الدراسات على ان ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين اداء الذاكرة بطرق مختلفة و تؤثر في فاعلية تعلم الطلاب ، واتجاهاتهم وانجازهم الاكاديمي وجميع مجالات حياتهم (نجاتي، ٢٠٠٢، زكري، ٢٣:٢٠٠٨).

إن وجهة الضبط تعد أسلوب وطريقة معرفية تجعل الفرد يعمم وفقاً لها الاعتقادات والتوقعات وعمليات الإدراك عبر المواقف المختلفة بما يتناسب مع توجهاته وميله في تفسير الأحداث (الجحيشي، ٢٠٠٤)، ويعتقد العلماء أن الأفراد الذين يمتلكون وجهة ضبط داخلي هم أفراد يراقبون تصرفاتهم ويطورون من أداؤهم ويستمررون في أداء مهامهم عكس ذوي وجهة التحكم الخارجي (جبريل، ١٩٩٦)، (Rockstraw, 2006).

يتضح مما سبق أهمية امتلاك الطلاب مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة ضبط داخلي في المجال التعليمي وجميع مناحي الحياة لأن الطلاب الذين لديهم وعي بنظام الذاكرة وعملياتها يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية ومعالجة المعلومات واستخدام استراتيجيات متنوعة في حل المشكلات، والتفكير، كما اتضح وجود علاقة بينهم وأشارت إلى ذلك بعض الدراسات كدراسة زكري (٢٠٠٨)، ودراسة (سكر، ٢٠١٢) و(زكري، ٢٠٠٨) اللتان أشارتا إلى وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طلاب الجامعة، كما توصل البحث الحالي وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت ما وراء الذاكرة:

هدفت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٦) طالبة في قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب طبق الباحث المقاييس التالية (المرونة المعرفية، وما وراء الذاكرة، ومفهوم الذات الأكاديمية) وكانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطالبات.

كما هدفت دراسة عداي وغالي (٢٠١٧) إلى التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٢٠ طالب وطالبة من كلية التربية والعلوم الإنسانية - جامعة البصرة، طبق عليها مقياس ما وراء الذاكرة وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى جيد فيما وراء الذاكرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في مستوى ما وراء الذاكرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستويات التعليمية العليا.

وهدف عسيري والقضاة، البرضان الصباحيين (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود في المستويات المختلفة تكونت العينة من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة الكليات الأدبية والعلمية بالجامعة

طبق الباحثين مقياسين على الطلبة هما مقياس (ما وراء الذاكرة، والفاعلية الذاتية)، وأسفرت النتائج إلى أن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى الطلبة كان في المستوى المتوسط لدى الطلبة في المستويات الدراسية المنخفضة ، وفي المستوى المرتفع لدى طلبة المستويات الدراسية العليا ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة في البعد الخاص باستراتيجيات الذاكرة بين الطلبة لصالح الذكور، كما وجدت فروق في مهارات ما وراء الذاكرة في البعد الخاص بالرضا عن الذاكرة لصالح التخصص العلمي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية داله بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة من جانب وبين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية من جانب آخر.

كما هدفت دراسة الريماوي (٢٠١٧) إلى البحث عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة و الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة في عدة مستويات دراسية أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٨٢) طالباً وطالبة من جامعة القدس، طبق عليها مقياسين هما (ما وراء الذاكرة، والضغط النفسي) وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة لصالح الذكور، ووجود فروق في مستوى الضغط النفسي بين الطلبة في الكليات الإنسانية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط تعزي لمتغير المستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة لدى الطلبة في المستويات الدراسية العليا لصالح الإناث، ووجود علاقة عكسية بين متغير ما وراء الذاكرة ومتغير الضغط النفسي لدى الطلبة .

وهدف دراسة أبو العلا (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، أجريت الدراسة على عينة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية طبق عليها مقياسين (ما وراء الذاكرة، وعادات الاستذكار) وأهم ما توصلت إليه النتائج هو وجود ارتباط دال بين ما وراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى التلاميذ، وأن مستوى التلاميذ منخفض على مقياس ما وراء الذاكرة، ووجود فروق بين التلاميذ في مهارات ما وراء الذاكرة وعادات الاستذكار لصالح الذكور .

كما أجرى خليل (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها بما وراء الذاكرة والضغط النفسية، ومعرفة الفروق في مستوى سعة الذاكرة العاملة، وما وراء

الذاكرة، والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة طبق عليها ثلاثة مقاييس هم (الذاكرة العاملة ، ما وراء الذاكرة، والضغوط النفسية) وأسفرت النتائج إلى أن الطلاب يمتلكون سعة ذاكرة عاملة وما وراء ذاكرة أعلى من المتوسط بالمقارنة بالمجتمع الذي ينتمون إليه، كما أظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة يعانون من ضغوط نفسية أعلى من المتوسط بالمقارنة بالمجتمع الذي ينتمون إليه، ووجود علاقة عكسية بين متغيري ما وراء الذاكرة والضغوط النفسية، وعدم وجود فروق في سعة الذاكرة تعزي للتخصص، ووجود فروق في سعة الذاكرة لصالح الإناث.

وهدفت دراسة البقيعي (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، أجريت الدراسة على عينة من (٢٢٤) طالباً وطالبة طبق عليها مقياسين هما (ما وراء الذاكرة، والمرونة المعرفية) ، وكانت أهم النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية، وأن مستوى الطلاب متوسط على مقياس ما وراء الذاكرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لصالح تخصص اللغة الإنجليزية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي .

وأجري كراي نورد وشنايدر (Kraayenoord & Schneider,2009) دراسة هدفت إلى البحث عن العلاقة بين: الانجاز القرائي وما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة ومفهوم الذات القرائي وإنجاز القراءة، تكونت العينة من (١٤٠) ، تلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ألمانيا ، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة و مفهوم الذات القرائي والإنجاز القرائي، وأن مفهوم الذات القرائي ومهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة تؤثران على الإنجاز القرائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف في معرفة ما وراء المعرفة الخاص بالذاكرة ، وفي مفهوم الذات القرائي ، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في ترميز الكلمة لصالح طلبة الصف الرابع.

بينما دراسة جاثي وآخرون (Gaetti et al., 2008) هدفت إلى تطور مراقبة ما وراء الذاكرة من خلال عملية التذكر وتحديد مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينة تكونت من الأطفال

في اعمار مختلفة طبق عليهم قوائم ملاحظة لملاحظة مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال واسفرت النتائج إلى أن الأطفال من مختلف الأعمار قاموا بمراقبة ما وراء الذاكرة بدرجات متفاوتة على الأعمال التي طلب منهم تذكرها، وأن مراقبة ما وراء الذاكرة تتطور لدى الأطفال مع تقدمهم بالعمر، كما أشارت النتائج إلى أن مراقبة ما وراء الذاكرة يرتبط ارتباطاً إيجابياً بقدرة الأطفال على التذكر.

دراسات تناولت وجهة الضبط:

هدفت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية في البحرين أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٦٠) من الطلبة العاديين (٧٥ ذكور، ٨٥ إناث) ، و (١٢٥) من الموهوبين (٥٥ ذكور ، ٧٠ إناث)، طبق على العينة مقياس للذكاء الاخلاقي ومقياس لوجهة الضبط ، وكانت أهم النتائج، وجود فروق في متوسطي درجات الطلاب على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح الموهوبين ، واتضح أن الطلبة الذكور من العاديين والموهوبين يمتلكون مستوى مرتفع في وجهة الضبط الداخلي ، بينما الطالبات الموهوبات والعاديات كان مستواهم مرتفع على مقياس وجهة الضبط الخارجية .

بينما هدفت دراسة النملة (٢٠١٦) إلى التعرف على نوع العلاقة بين الإفصاح عن الذات، والمساندة الاجتماعية، ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠٠) طالب وطالبة من المستوى (الثاني والسادس) في مرحلة البكالوريوس ، استخدم الباحث ثلاثة مقياس هم مقياس (الإفصاح عن الذات ، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس وجهة الضبط) كما استخدم استمارة المستوى الاقتصادي/الاجتماعي للأسرة وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الإفصاح عن الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود علاقة سلبية بين الإفصاح عن الذات ووجهة الضبط الخارجية لدى جميع الطلاب (ذكور وإناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإفصاح عن الذات لصالح الإناث، ووجود فروق في الإفصاح عن الذات لدى عينة الدراسة لصالح طلاب المستوى السادس.

وهدفت دراسة الفحطاني (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط ومستوى الطموح اجري البحث على عينة قوامها (١٨٠) طالب من الطلاب المنتظمين بمرحلة

البكالوريوس منهم (٤٧) طالب منتظمين في الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية، و(٤٥) طالب منتظمين في الدراسة بكلية علوم و (٨٨) طالب منتظمين في الدراسة بكلية علوم الحاسب والمعلومات طبق الباحث على عينة الدراسة مقياسين هما مقياس (وجهة الضبط، ومقياس مستوى الطموح) ، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس وجهة الضبط وبين متوسطي درجاتهم على مقياس مستوى الطموح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية على مقياس وجهة الضبط لصالح الطلاب في تخصص العلوم الطبيعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي الطموح ومرتفعي الطموح في وجهة الضبط الداخلي لصالح الطلاب مرتفعي الطموح.

وقد هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط والأفكار غير العقلانية لدى طلاب الجامعة في مكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب، استخدم الباحث مقياس لوجهة الضبط ومقياس للأفكار غير العقلانية، وأسفرت النتائج إلى سيادة وجهة الضبط الداخلية والأفكار العقلانية لدى طلاب العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط.

بينما هدفت دراسة آهانجي وشرف (Ahangi & Sharaf, 2013) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ووجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (ذكور وإناث). أجريت الدراسة على (٢٦٦) طالب وطالبة في مدينة شينارن، وقد تم استخدام استبانة برنتش لفاعلية الذات ومقياس نوايك - ستراي كلاند لوجهة الضبط، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي، وعلاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والتحصيل، ووضح تحليل الانحداران فاعلية الذات لها دورا مهماً في التحصيل الدراسي، ووجود دلالة إحصائية على ارتفاع مستوى الطلاب في جهة الضبط الداخلية.

وهدف دراسة الحويلة، والرشيدي (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني، ووجهة الضبط وقوة الأنا ، أجريت الدراسة على عينة من (٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، منهم (٣٠) طالباً موهوباً، و(٣٠) طالباً عادياً، استخدمت الدراسة

المقاييس التالية: مقياس (قوة الأنا، الذكاء الوجداني، وجهة الضبط، والتفكير الإبداعي) ، وأسفرت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني، وقوة الأنا ، ووجهة الضبط الداخلية لدى الموهوبين والعاديين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في أنماط الذكاء الوجداني لصالح الموهوبين ، وفروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في قوة الأنا، ووجهة الضبط الداخلية لصالح الموهوبين.

كما أجرى وود وآخرون (Wood April, et al. 2009) دراسة عن وجهة الضبط وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي على عينة تكونت من (١٠٦) طالب وطالبة من أعراق مختلفة مسجلين في كليات التمريض في عدة جامعات في أمريكا، استخدم الباحث مقياس لوجهة الضبط ومقياس للنجاح الأكاديمي، وتصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم وجهة الضبط خارجية كانوا أقل في المستوى الأكاديمي وتميز الطلاب الذين لديهم وجهة ضبط داخلي بوجود استراتيجيات لديهم تمكنهم النجاح الأكاديمي وتميزين في علاقتهم الاجتماعية. دراسات تناولت ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط:

هدف دراسة سكر (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة في مستويات دراسية مختلفة وتخصصات مختلفة ولتحقيق الغرض من الدراسة تم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة لبريور وبيريتش واختبار وجهة الضبط لناسكي وطبقت الأدوات على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية بمدينة بغداد وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى وعي متوسط بكيفية عمل ذاكرتهم ولديهم ضبط داخلي وكذلك وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلية ووجود دلالة إحصائية على ارتفاع مستوى الطلاب في وجهة الضبط الداخلية.

وهدف دراسة زكري(٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة ووجهة الضبط واستراتيجيات التذكر للطلبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية تربية جامعة جازان أجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٥٠ طالبة من المتفوقات في التحصيل الدراسي والطلبات العاديات ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط . ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات والعاديات في ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الطالبات في جهة الضبط الداخلي لصالح الطالبات المتفوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وعي الطالبات المتفوقات باستراتيجيات التذكر والطالبات العاديات لصالح الطالبات المتفوقات.

كما أجرى عفيفي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تحديد مساهمة كل مكون من مكونات ما وراء الذاكرة (الوعي، والتنظيم، والمراقبة، والتشخيص، واستراتيجيات ما وراء الذكور والتوجهات الدافعية سواء الداخلية والخارجية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، والتعرف عن الفروق بين الطالبات ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع والطالبات ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض في التوجهات الدافعية وما وراء الذاكرة أجرى الباحث الدراسة على (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي طبق عليهم مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس التوجهات الدافعية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والتحصيل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما وراء الذاكرة و التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية بين الطالبات ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض لصالح الطالبات مرتفعي التحصيل الأكاديمي .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح للباحثة تنوع اهداف ومتغيرات الدراسات فقد هدفت بعض الدراسات إلى دراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ومتغيرات مختلفة مثل المرونة المعرفية في دراسة البقيعي (٢٠١٣)، ومفهوم الذات والفاعلية الذاتية في دراسة عسيري (٢٠١٧)، والضغط النفسي في دراسة الريماوي (٢٠١٧)، وعادات الاستذكار في دراسة أبو العلا (٢٠١٦)، سعة الذاكرة، والضغط النفسية كدراسة خليل (٢٠١٤)، و الإنجاز القرائي، مفهوم الذات القرائي في دراسة Kraayenoord & Schneider, 2009)، بينما هدفت دراسة عداي وغالي (٢٠١٧) و دراسة Gaetti et al., 2008) إلى دراسة ما وراء الذكور كمتغير وحيد، وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط والمتغيرات المختلفة منها الذكاء الأخلاقي والوجداني كدراسة المالكي (٢٠١٩) ودراسة الحولية (٢٠١٠)، بينما هدفت دراسة النملة (٢٠١٦) إلى

التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات والمساندة الاجتماعية ، وهدفت دراسة القحطاني(٢٠١٦) إلى التعرف العلاقة بين وجهة الضبط ومستوى الطموح ، وهدفت دراسة الغامدي(٢٠١٦) إلى دراسة العلاقة بين وجهة الضبط والأفكار الغير عقلانية، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فعالية الذات والتحصيل ، والنجاح الأكاديمي كدراسة (Ahangi & Sharaf, 2013) ، والنجاح الأكاديمي كدراسة (Wood April, et al. 2009) .

وقد اختلفت الدراسات في عيناتها من حيث الجنس والفئة العمرية والمرحلة الدراسية، فدراسة (Gaetti et al., 2008) أجريت على الأطفال من الجنسين في فئات عمرية مختلفة ،وأجريت دراسة (Kraayenoord & Schneider, 2009) على عينة من التلاميذ العاديين ذكور وإناث في المرحلة الابتدائية ، ودراسة أبو العلاء(٢٠١٦) التي كانت عينتها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ذكور وإناث في المرحلة الابتدائية، كما تناولت بعض الدراسات عينات من طلاب المرحلة الثانوية (ذكور وإناث) كدراسة المالكي (٢٠١٩) ، بينما تناولت دراسة (Ahangi & Sharaf, 2013) عينه من طلاب وطالبات من العاديين والموهوبين ، و دراسة عفيفي(٢٠٠٦) أجريت على عينة الطالبات مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضي التحصيل ، كما تناولت بعض الدراسات عينات من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مثل دراسة ، عداي وغالي(٢٠١٧)، عسييري (٢٠١٧)، الريمايوي(٢٠١٧)، النملة (٢٠١٦)، القحطاني (٢٠١٦)، خليل(٢٠١٤)، ودراسة الحويلة (٢٠١٠) ودراسة سكر(٢٠١٠) ودراسة (Wood April, et al. 2009) ، ودراسة زكري(٢٠٠٨) ، في حين تناول البعض الآخر عينة من طالبات المرحلة الجامعية مثل دراسة أحمد (٢٠١٨)، الغامدي (٢٠١٦) .

كما اختلفت الدراسات في الأدوات التي طبقتها على عيناتها فبعض الدراسات استخدمت المقاييس والبعض استخدم الاستبيانات وقوائم ملاحظة، كما اتفقت معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي عدا دراسة أحمد (٢٠١٨) الذي استخدم المنهج شبه التجريبي.

واختلفت الدراسات في نتائجها من حيث وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة والمتغيرات الأخرى، واتفق البحث الحالي مع ثلاثة دراسات هي دراسة سكر (٢٠١٢) ، وزكري (٢٠٠٨)

، وعفي(٢٠٠٦) في وجود علاقة ارتباطية قوية بين متغيري ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط، واختلف في دراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وهي التخصصات الدراسية (العلمية والأدبية) في مرحلة البكالوريوس ، والتخصصات الدراسية (صعوبات التعلم ، مناهج وطرق تدريس) في مرحلة الماجستير ، كما اختلفت عينة البحث حيث كانت من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في المملكة العربية السعودية.

وقد استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات والادبيات السابقة بمبررات لدراسة العلاقة بين المتغيرين كون أحدهما يمثل جانبا انفعاليا والآخر معرفيا وكلاهما يعدان من المؤثرات المهمة في الشخصية، وفي تأصيل الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة وتحديد أبعادها الأساسية، ومناقشة وتفسير النتائج وتحليلها، والتوصل إلى توصيات ومقترحات على أسس علمية مدروسة.

أسئلة الدراسة وفرضياتها :

السؤال الأول: ما مستوى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس ما وراء الذاكرة؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس وجهة الضبط؟

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياسي (ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط).

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجية الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (الأقسام العلمية، الأقسام الأدبية، ماجستير صعوبات التعلم، ماجستير مناهج وطرق تدريس).

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن

فيصل على ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجية الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس - ماجستير)

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث في:

- ١- المحددات البشرية: تتمثل عينة البحث المكونة من (٣٩٦) طالبة منهم (٣٥٢) طالبة بكالوريوس و(٤٤) طالبة ماجستير وهم جميعاً مسجلين في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- ٢- المحددات المكانية: كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بمدينة الجبيل الصناعية.
- ٣- المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام (2020 / 2021).
- ٤- المحددات الموضوعية: تتمثل في متغيرات البحث وهي (ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط) والأدوات المستخدمة لقياسهم وهما (مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس وجهة الضبط).

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة البحث الحالي، فالمنهج الوصفي هو الذي يهدف إلى معرفة الاتجاهات والآراء والخصائص الديموغرافية لمجتمع البحث (الخليفي، ٢٠١٢). وعليه فإن المنهج المتبع في البحث مكن الباحثة من التعرف على مستوى ما وراء الذاكرة ووجه الضبط لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية، والتعرف على نوع العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط.

مجتمع وعينة البحث:

اعتمدت الباحثة في اختيار العينة على الطريقة العشوائية البسيطة حيث تضمنت الطالبات المنتظمات في الدراسة في المستوى (السادس والسابع والثامن) في التخصصات العلمية والأدبية في مرحلة البكالوريوس، والطالبات المنتظمات في الدراسة في مرحلة الماجستير تخصص (صعوبات التعلم، ومناهج وطرق تدريس) بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

جدول رقم (١):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناءً على متغيرات البحث (التخصص والمرحلة الدراسية والعمر)

الإجمالي	%	العدد	متغيرات الدراسة	
			الأدبية	العلمية
396	48.48	192	ماجستير صعوبات تعلم	التخصصات
	40.40	160	ماجستير مناهج وطرق تدريس	
	8.59	34	بكالوريوس	
	2.53	10	ماجستير	
396	88.89	352	بكالوريوس	المرحلة الدراسية
	11.11	44	ماجستير	

أدوات البحث:

مقياس ما وراء الذاكرة: (إعداد الباحثة)

تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث لبناء المقياس مثل دراسة، (Jonsson, 2005) Muller, 2006) (Narens, 2004) ، (Nelson&Dunlosky& Troyer& Rich, 2002) والمعرب من قبل (غزال، ٢٠٠٧).

ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبة من طالبات مرحل البكالوريوس و(٣) طالبات من مرحلة الماجستير لتقدير الثبات العام له، وراعت الباحثة أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

يوضح معامل الثبات ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس (ما وراء الذاكرة) على أفراد العينة الاستطلاعية:

التجزئة النصفية	ألفا كرو نباخ	عدد العبارات	ثبات عينة الاستبانة
0.906	0.929	42	جميع فقرات الاستبانة

اتضح من جدول رقم (٢) أن معامل الثبات لاستبانة ما وراء الذاكرة بطريقة الفا كرو نباخ يساوي (0.929)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.906) ويشير ذلك إلى أن جميع قيم الثبات لأبعاد للأداة ككل مرتفع جداً عن الحد الأدنى للقبول.

جدول رقم (٣)

يوضح معامل الثبات ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية بين كل محور من محاور استبانة (ما وراء الذاكرة) مع الدرجة الكلية للمقياس

التجزئة النصفية	ألفا كرو نباخ	عدد العبارات	الأبعاد العامة المقياس
0.843	0.861	13	البعد الأول : الرضا عن الذاكرة
0.883	0.775	19	البعد الثاني : أخطاء الذاكرة
0.829	0.753	10	البعد الثالث : استراتيجية الذاكرة
0.878	0.843	42	معامل الثبات الكلي أو العام لجميع أبعاد المقياس

وضح جدول رقم (٣) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس ما وراء الذاكرة بطريقة ألفا كرو نباخ تراوحت بين (0.753 - 0.861)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.829 - 0.883) ويدل ذلك على أن جميع قيم الثبات لأبعاد الأداة مرتفع جداً عن الحد الأدنى للقبول.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمحور نفسه.

جدول (٤):

يوضح معامل ارتباط سيبرمان بين كل فقرة من الفقرات (ما وراء الذاكرة) والدرجة الكلية للمحور الخاص بها

البعد الثالث : استراتيجية الذاكرة		البعد الثاني: أخطاء الذاكرة				البعد الأول: الرضا عن الذاكرة	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.535*	C1	0.448*	B14	0.604**	B1	0.690	A1
0.430	C2	0.682**	B15	0.590**	B2	0.533	A2
0.557**	C3	0.757**	B16	0.507*	B3	0.797**	A3
0.546*	C4	0.758**	B17	0.555**	B4	0.651**	A4
0.758**	C5	0.566**	B18	0.869**	B5	0.797	A5
0.612**	C6	0.816**	B19	0.588**	B6	0.716**	A6
0.562**	C7			0.756**	B7	0.766**	A7
0.684**	C8			0.734**	B8	0.752**	A8
0.419	C9			0.827**	B9	0.770**	A9
0.561**	C10			0.767**	B10	0.555**	A10
				0.654**	B11	0.766**	A11
				0.836**	B12	0.606**	A12
				0.890**	B13	0.540*	A13

*. Correlation is significant at the (0.05) level
 **. Correlation is significant at the (0.01) level

جدول (٥):

يوضح مدى الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمحورها على مقياس (ما وراء الذاكرة)

الأبعاد العامة المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط
البعد الأول : الرضا عن الذاكرة	13	0.533* ---- 0.797**
البعد الثاني : أخطاء الذاكرة	19	0.448* ---- 0.890**
البعد الثالث : استراتيجية الذاكرة	10	0.419 ---- 0.758**

وضح الجدول رقم (٥) أن قيم الارتباط تراوحت بين (0.533 - 0.797) للبعد الأول، و(0.448 - 0.890) للبعد الثاني، و(0.419 - 0.758) للبعد الثالث وجميعها قيم ارتباط مرتفعة ومقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 - 0.05) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس ما وراء الذاكرة.

الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق منها:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٨) أساتذة من أساتذة علم النفس لتقويم كل عبارة والحكم على مدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه وكان المقياس في صورته الأولية مكون من (٤٥) عبارة واجتمع (٤) من المحكمين على حذف (٣) عبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٢) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وتمثلت الأبعاد في الآتي:

بعد الرضا عن الذاكرة، وبعد أخطاء الذاكرة، وبعد مجال استراتيجيات الذاكرة، وصاغت

الباحثة عدة عبارات تحت كل بعد بما يتناسب مع عينة البحث فكان بعد الرضا عن الذاكرة يحتوي على (١٣) عبارة وأرقامهم في

المقياس (١٨، ١٧، ١٦، ١٣، ١٢، ١١، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وبعد أخطاء الذاكرة يحتوي على (١٩) عبارة هم

(٤١، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩)،

وبعد استراتيجيات الذاكرة الذي تكون من (١٠) عبارة وأرقامهم

(٤٢، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ١٥، ١٤، ١٠، ٩، ٨) تم تصحيح المقياس وفق تدرج لكرت الخماسي لفقرات المقياس وهي دائماً (٥ درجات)، غالباً (٤ درجات)، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (٢ درجات)، أبداً (١ درجات) وامتدت درجات المقياس من (٤٢ - ٢١٠) حيث الدرجة المنخفضة (٤٢) والدرجة المتوسطة (١٢٦) والدرجة المرتفعة (٢١٠).

٢- الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية لفقرات المقياس.

جدول (٦):

يوضح معامل ارتباط سيبرمان لكل محور من محاور مقياس (ما وراء الذاكرة) مع الدرجة الكلية المقياس

محاور المقياس	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
البعد الأول: الرضا عن الذاكرة	0.802**	ارتباط قوى جداً معنوي
البعد الثاني: أخطاء الذاكرة	0.874**	ارتباط قوى جداً معنوي
البعد الثالث: استراتيجية الذاكرة	0.941**	ارتباط قوى جداً معنوي
* . Correlation is significant at the (0.05) level ** . Correlation is significant at the (0.01) level		

كما وضح الجدول رقم (٦) أن قيمة الارتباط لأبعاد مقياس ما وراء الذاكرة كانت للبعد الأول تساوي (0.802)، وللبعد الثاني تساوي (0.874)، وللبعد الثالث (0.941) وجميعها قيم ارتباطية موجبة قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 - 0.05) مما يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه. مقياس وجهة الضبط: (إعداد الباحثة)

تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث لبناء المقياس مثل دراسة (دروزه، ٢٠٠٧)، (Rotter, 1975)، (كفافي، ١٩٨٢).

الثبات: Reliability

تم تقدير الثبات العام للمقياس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبة من البكالوريوس و(٣) طالبات من مرحلة الماجستير وقد راعت الباحثة أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، وذلك بطريق استخدام معامل ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha والتجزئة النصفية Split-Half وكانت النتائج كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧):

يوضح معامل الثبات ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس (وجهة الضبط) على أفراد العينة الاستطلاعية

ثبات عينة المقياس	عدد العبارات	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
جميع فقرات المقياس	29	0.827	0.814

اتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات لمقياس وجهة الضبط ككل بطريقة ألفا كرو نباخ يساوي (0.827) وبطريقة التجزئة النصفية يساوي (0.814) مما يدل على ثبات المقياس.

جدول (٨):

يوضح معامل الثبات ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية بين كل محور من محاور مقياس وجهة الضبط مع الدرجة الكلية له

الأبعاد العامة المقياس	عدد العبارات	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول : وجهة الضبط الداخلي	19	0.829	0.813
البعد الثاني وجهة الضبط الخارجي	10	0.814	0.807
معامل الثبات الكلي أو العام لجميع أبعاد المقياس	29	0.888	0.889

اتضح من الجدول رقم (٨) أن معاملات الثبات لمقياس وجهة الضبط تراوحت بين (0.814 - 0.829) بطريقة ألفا كرو نباخ وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.807 - 0.813) وجميعها قيم ثبات مرتفعة جداً عن الخ الأدنى للقبول وهو (0.7) مما يدل على ثبات المقياس.

- الاتساق الداخلي: قد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمحور نفسه كما يتضح في جدول رقم (١٠).

جدول رقم (٩):

يوضح معامل ارتباط سيبرمان بين كل فقرة من فقرات مقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية للمحور الخاص بها

البعد الثاني وجهة الضبط الخارجي		البعد الأول : وجهة الضبط الداخلي			
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.398*	B1	0.354	A11	0.407*	A1
0.512**	B2	0.665**	A12	0.603**	A2
0.510**	B3	0.405*	A13	0.385*	A3
0.436*	B4	0.373*	A14	0.482**	A4
0.401*	B5	0.522**	A15	0.499**	A5
0.723**	B6	0.526**	A16	0.573**	A6
0.349	B7	0.495**	A17	0.542**	A7
0.336	B8	0.556**	A18	0.818**	A8
0.662**	B9	0.345	A19	0.848**	A9
0.400*	B10		---	0.483**	A10

*. Correlation is significant at the (0.05) level
 **. Correlation is significant at the (0.01) level

جدول (١٠):

يوضح مدى الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمحورها على مقياس وجهة الضبط

معامل الارتباط	عدد الفقرات	الأبعاد العامة للمقياس
0.848** -- 0.345	19	البعد الأول : وجهة الضبط الداخلي
0.723** -- 0.336	10	البعد الثاني وجهة الضبط الخارجي

الجدول رقم (١٠) يوضح معاملات ارتباط مرتفعة عند قياس الاتساق الداخلي

لمقياس وجهة الضبط حيث تراوحت قيم الارتباط للبعد الأول بين (0.848 - 0.345)

وللبعد الثاني (0.723- 0.336) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق منها:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٨) أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس

تربوي لتقويم كل عبارة والحكم على مدى مناسبتها لقياس ما وضعت له وتكون المقياس

بصورته الأولية من (٣٢) عبارة واجتمع (٣) من المحكمين على حذف (٣) عبارات

وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٩) عبارة. مقسمين على بعدين هما

بعد وجهة الضبط الداخلي صاغت له الباحثة (١٥) عبارة سلوكية وكانت ارقامهم في

المقياس (٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٠، ١٨، ١٥، ١٤، ١٣، ٩، ٨، ٥، ٢)، وبعد وجهة

الضبط الخارجي وصاغت له الباحثة (١٤) عبارة سلوكية وكانت ارقامهم في المقياس

كما يلي: (٢٣، ٢٢، ٢١، ١٩، ١٢، ١١، ١٠، ٧، ٣، ١، ١٦، ١٧، ٤، ٦)، وتم التصحيح وفق تدرج لكرت الخماسي لفقرات المقياس وهي دائماً (٥ درجات)، غالباً (٤ درجات)، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (٢ درجات)، أبداً (١ درجات)، وامتدت درجات المقياس من (٢٩ - ١٤٥) حيث كانت الدرجة المنخفضة (٢٩) والدرجة المتوسطة (٨٧) والدرجة المرتفعة (١٤٥).

٢- الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة

جدول (١١):

يوضح معامل ارتباط سبيرمان لكل محور من محاور مقياس وجهة الضبط مع الدرجة الكلية للمقياس

محاور المقياس	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
البعد الأول: وجهة الضبط الداخلي	0.818**	ارتباط قوى جداً معنوي
البعد الثاني: وجهة الضبط الخارجي	0.834**	ارتباط قوى جداً معنوي
* . Correlation is significant at the (0.05) level ** . Correlation is significant at the (0.01) level		

وضح الجدول رقم (١١) أن قيمة الارتباط لأبعاد مقياس وجهة الضبط كانت للبعد الأول (0.818) وللبعد الثاني (0.834) وجميعها قيم ارتباط موجبة قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 - 0.01) مما يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

جدول رقم (١٢)

يوضح ميزان تقديري لاستجابات العينة على مقياس ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط وفقاً لمقياس لكرت الخماسي

الاستجابات	المتوسط المرجح بالأوزان	الاتجاه العام (وصف الاستجابات)
١: أبداً	١ ---- ١.٨٠	عدم الموافقة يشده
٢: نادراً	١.٨١ ---- ٢.٦٠	عدم الموافقة
٣: أحياناً	٢.٦١ ---- ٣.٤٠	محايد
٤: غالباً	٣.٤١ ---- ٤.٢٠	الموافقة
٥: دائماً	٤.٢١ ---- ٥	الموافقة بشدة

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للتوصل إلى نتائج البحث تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

SPSS الإصدار رقم (٢٤) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- الإحصاء الوصفي **Descriptive statistics** والتكرارات **Frequency** والنسب المئوية % لمتغيرات ونتائج الدراسة.

٢- تم تحليل وحساب الارتباط **Bivariate Correlation** باستخدام معامل ارتباط سييرمان **Spearman's correlation coefficient** لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.

٣- تم حساب الثبات للمقاييس **Reliability Statistics** باستخدام معامل ألفا كرو نباخ **Cronbach's Alpha** ومعامل التجزئة النصفية **Split-Half**.

٤- تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه **One Way ANOVA** وحساب قيمة (ف) (F) ودلالاتها الإحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات المدروسين لكل متغير من متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي).

رابعاً: مناقشة وتفسير النتائج:

السؤال الأول: ما مستوى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن

فيصل على مقياس ما وراء الذاكرة؟

جدول رقم (١٣)

يوضح اتجاهات الاستجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس ما وراء الذاكرة

الاتجاه العام	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المتوسط النسبي %	المتوسط الحسابي	عدد N	الأبعاد العامة المقياس
أحيانا	0.172	1.368	0.40	0.02	60.59	3.029	396	البعد الأول: الرضا عن الذاكرة
نادرا	0.000	-11.373	0.71	0.04	51.93	2.597	396	البعد الثاني: أخطاء الذاكرة
أحيانا	0.121	1.552	0.74	0.04	61.17	3.058	396	البعد الثالث: استراتيجية الذاكرة
أحيانا	0.002	-3.152	0.42	0.02	58.63	2.932	396	الاتجاه العام لجميع أبعاد المقياس

وضح الجدول رقم (١٣) اتجاهات استجابات الطالبات والمتوسط الحسابي، و النسبي والانحراف والخطأ المعياري وقيمة ت (المتوسط الفرضي = ٣) ودلالاتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، واتضح أيضاً أن مستوى ما وراء الذاكرة لطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل هو المستوى المتوسط إذ بلغ المتوسط العام لأبعاد ما وراء الذاكرة (2.932) للمقياس ككل أما بعد أخطاء الذاكرة فكان المستوى المنخفض بمتوسط حسابي (2.597)، وبعد الرضا عن الذاكرة (3.029) وبعد استراتيجيات الذاكرة (3.058) في المستوى المتوسط لكل منهما. واتفق ذلك مع دراسة عسييري (٢٠١٧)، والبقيعي (٢٠١٣) وسكر (٢٠١٢)، واختلف مع دراسة الريماوي (٢٠١٧)، وعداي وغالي (٢٠١٧) أبو العلا (٢٠١٦) ودراسة خليل (٢٠١٤) وقد يعزى ذلك إلى أن المناهج تركز بشكل مباشر على تنمية المهارات المعرفية ومهارات التحليل والتطبيق وتركز بشكل غير مباشر على تنمية المهارات ما وراء المعرفية ويعد ما وراء الذاكرة وأحد مكوناتها، وكذلك انقطاع الطالبات عن الدراسة وتحويل التدريس والتعليم إلى التعليم عن بعد وعدم ممارسة الأنشطة اللاصفية أثروا على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لديهن.

السؤال الثاني: ما اتجاهات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام

عبد الرحمن بن فيصل على مقياس وجهة الضبط؟

جدول رقم (١٤)

يوضح اتجاهات الاستجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياس وجهة الضبط

الاتجاه العام	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المتوسط النسبي %	المتوسط الحسابي	عدد N	الأبعاد العامة للمقياس
غالباً	0.000	30.513	0.44	0.02	73.47	3.67	396	البعد الأول : وجهة الضبط الداخلي
أحياناً	0.121	1.555	0.49	0.02	60.76	3.04	396	البعد الثاني: وجهة الضبط الخارجي
غالباً	0.000	21.101	0.34	0.02	67.12	3.36	396	الاتجاه العام لجميع أبعاد المقياس

وضح الجدول رقم (١٤) اتجاهات استجابات الطالبات والمتوسط الحسابي، والنسبي والانحراف المعياري والخطأ المعياري وقيمة ت (المتوسط الفرضي = ٣) ودلالاتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) على مقياس وجهة الضبط ككل وعلى كل بعد من أبعاد هـ، واتضح أن اتجاهات استجابات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل على مقياس وجهة الضبط هو المستوى المرتفع حيث بلغ المتوسط العام لأبعاد مقياس وجهة الضبط (3.36) للمقياس ككل، وللبعد الأول (وجهة الضبط الداخلي) إذ بلغ متوسط الاستجابات (3.67)، ولكن البعد الثاني (وجهة الضبط الخارجي) كان في المستوى العام المتوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات (3.04) على فقراته، ويدل ذلك على سيادة وجهة الضبط الداخلية لدى الطالبات عينة الدراسة، واتفق ذلك مع نتائج دراسة المالكي (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي (٢٠١٦)، ودراسة آهانجي وشارف (Ahangi & Sharaf, 2013)، ودراسة ود وآخرون (Wood April, et al. 2009)، ودراسة سكر (٢٠١٢)، كما توصلت نتائج دراسة الحويلة، والرشيد (٢٠١٠) إلى سيادة وجهة الضبط الداخلية لدى الطلاب الموهوبين، وأسفرت نتائج دراسة زكري (٢٠٠٨) و عفيفي (٢٠٠٦) إلى سيادة وجهة الضبط الداخلية لدى الطالبات المتفوقات، وقد يعزى ذلك إلى مستوى النضج العقلي والعلمي المرتفع لدى الطالبات في المستويات الدراسية العليا في مرحلة البكالوريوس حيث تحتوي المناهج على أنشطة تنمي مستويات التفكير العليا، وكذلك طالبات الماجستير يدرسن مناهج تركز بشكل أساسي على مهارات التفكير العليا (التحليل، والتطبيق، والنقد، والاستقراء، والاستنباط، والاستدلال، والنقد، والتقييم، والإبداع).

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياسي (ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط).

جدول رقم (١٥)

يوضح قيمة معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على مقياسي ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى.

العلاقة بين المقياسين	العينة N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Dev.	قيمة R	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مقياس ما وراء الذاكرة	396	2.980	0.423	.755**	0.000	توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية
مقياس وجهة الضبط	396	3.356	0.336	0		
* . Correlation is significant at the (0.05) level						
** . Correlation is significant at the (0.01) level						

وضح الجدول رقم (١٥) قيمة معامل الارتباط ودلالته الإحصائية عند مستوى α (<0.05) بين درجات الطالبات على مقياسي (ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط) وذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياسين وكانت النتائج كما هي معروضة بالجدول رقم (١٥) الذي وضح وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس وجهة الضبط إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.755) وهي قيمة مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، واتفق ذلك مع دراسة سكر (٢٠١٢)، زكري (٢٠٠٨)، ودراسة عفيفي (٢٠٠٦) وقد يعزى الارتباط القوي بين المتغيرين إلى ارتباطهما بشخصية الطالبات بشكل مباشر فمهارات ما وراء الذاكرة تجعل الطالبات تفكر كيف تحقق أهدافها مستعينة باستراتيجيات معينة تختارها بما يتلاءم مع تحقيق أهدافها فتتذكر المعلومات التي تتعلق بتحقيق الهدف المراد، وتجعلهم قادرين على معالجة المعلومات ومراقبة نقاط القوة والضعف لديهن والعمل على تقويمها.

وكذلك وجهة الضبط الداخلي تجعل الطالبات تسعى إلى تحقيق أهدافها لأنها تعرف الأسباب الكافية وراء نجاحها أو فشلها وهذا ما يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي لروتر حيث أشارت إلى أن وجهة الضبط بأنها درجة تحميل الفرد المسؤولية الشخصية لنفسه عما يحصل له من أحداث.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على إبعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (الأقسام العلمية، الأقسام الأدبية، ماجستير صعوبات التعلم، ماجستير مناهج وطرق تدريس).

جدول رقم (١٦)

يوضح نتائج تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات الطالبات على إبعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة) والدرجة الكلية له تعزى لمتغير التخصص.

الاستنتاج	الدلالة الإحصائية	قيمة ف F	درجة الحرية	الخطأ المعياري Std. Error	الانحراف المعياري Std. Dev.	المتوسط Mean	العينة N	التخصصات الدراسية والأبعاد	
** توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.000	35.7 3	3	0.02	0.33	2.851 ^c	192	أقسام الأدبية	البعد الأول: الرضا عن الذاكرة
				0.03	0.42	3.126 ^b	160	أقسام علمية	
			392	0.09	0.45	3.524 ^a	34	م. صعوبات تعلم	
				0.09	0.43	3.355 ^a	10	م. مناهج وطرق تدريس	
** توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.009	3.89	3	0.05	0.72	2.507 ^c	192	أقسام الأدبية	البعد الثاني: أخطاء الذاكرة
				0.05	0.68	2.644 ^{ab}	160	أقسام علمية	
			392	0.16	0.76	3.002 ^a	34	م. صعوبات تعلم	
				0.11	0.49	2.610 ^{ab}	10	م. مناهج وطرق تدريس	
** توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.005	4.28	3	0.05	0.67	2.946 ^c	192	أقسام الأدبية	البعد الثالث: استراتيجيات الذاكرة
				0.06	0.76	3.116 ^{ab}	160	أقسام علمية	
			392	0.19	0.93	3.460 ^a	34	م. صعوبات تعلم	
				0.21	0.97	3.195 ^{ab}	10	م. مناهج وطرق تدريس	
** توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.000	10.9 2	3	0.03	0.36	2.822 ^b	192	أقسام الأدبية	الدرجة الكلية للأداة
				0.04	0.45	3.012 ^{ab}	160	أقسام علمية	
			392	0.11	0.53	3.248 ^a	34	م. صعوبات تعلم	
				0.11	0.50	3.011 ^{ab}	10	م. مناهج وطرق تدريس	

وضح الجدول رقم(١٦) تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الاستجابات على (ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية له لدى الطالبات تُعزى لمتغير التخصص الدراسي في الأقسام (العلمية - الأدبية - ماجستير صعوبات تعلم - مناهج وطرق تدريس) وكانت النتائج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في ما وراء الذاكرة بأبعاده المختلفة تعزى لمتغير التخصص حيث كانت أعلاهم دائما طالبات الماجستير في تخصص(صعوبات التعلم)، وتلاهن طالبات الماجستير في تخصص (المناهج وطرق التدريس)، ثم الطالبات في الأقسام العلمية ثم الطالبات في الأقسام الأدبية، ووجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة للطالبات على بعد الرضا عن الذاكرة حيث بلغت قيمة ف (35.73) عند مستوى دلالة (0.000) لصالح طالبات الماجستير ثم طالبات التخصصات العلمية ثم طالبات التخصصات الأدبية على الترتيب. واتفق ذلك دراسة عسيري (٢٠١٧)، والريماوي (٢٠١٧)، وخليل (٢٠١٤)، والبقيعي، وسكر (٢٠١٢)، و (Kraayenoord & Schneider, 2009)، و (Gaetti et al., 2008) زكري (٢٠٠٨)، ودراسة عفيفي (٢٠٠٦) وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المقررات التي تدرسها طالبات ماجستير صعوبات التعلم حيث تتضمن مقررات في المقاييس النفسية التي تتضمن تصميم مقاييس، وتحليل ومعالجة البيانات، والتشخيص ووضع خطط علاجية لذوي صعوبات التعلم وتطبيقها، كما تتضمن مناهجهم تنمية مستويات التفكير العليا مثل(التحليل ، والتطبيق ، والنقد، والاستدلال، والنقد، والتقويم ، والإبداع).

كما تعزى الباحثة انخفاض ما وراء الذاكرة لدى طالبات التخصصات الأدبية إلى انقطاع الطالبات عن الدراسة وتحويل التدريس والتعليم إلى التعليم عن بعد وعدم ممارسة الأنشطة اللاصفية والمشاهدات والتدريبات الميدانية التي كانت تمارسها في المدارس.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، أخطاء الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة) والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير المرحلة

الدراسية (بكالوريوس – ماجستير).

جدول رقم (١٧)

يوضح نتائج تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات الطالبات على (ابعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية له تعزى لمتغير المرحلة الدراسية).

المرحلة الدراسية والابعاد	العي نة N	المتو سط Mea n	الانحراف المعياري Std. Dev.	الخطأ المعياري Std. Error	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصا ئية	الاستنتاج
البعد الأول : الرضا عن الذاكرة	بكالوريوس س	35 2	2.978	0.40	0.02	394	- 7.25 8	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات الماجستير
	ماجستير	44	3.445	0.45	0.07			
البعد الثاني : أخطاء الذاكرة	بكالوريوس س	35 2	2.569	0.71	0.04	394	- 2.24 2	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات الماجستير
	ماجستير	44	2.820	0.67	0.10			
البعد الثالث : استراتيجية الذاكرة	بكالوريوس س	35 2	3.023	0.71	0.04	394	- 2.71 1	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات الماجستير
	ماجستير	44	3.345	0.96	0.14			
الدرجة الكلية للأداة	بكالوريوس س	35 2	2.908	0.41	0.02	394	- 3.15 2	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات الماجستير
	ماجستير	44	3.123	0.53	0.08			

وضح الجدول رقم (١٧) تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الاستجابات على (أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية له لدى الطالبات تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية وكانت النتائج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في ما وراء الذاكرة بأبعاده المختلفة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية عند مستوى الدلالة (0.05) على أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبد الرحمن، حيث بلغت قيمة (ت) لبعد الرضا عن الذاكرة (7.258) عند مستوى الدلالة (0.000) وبلغت قيمة (ت) لبعد أخطاء الذاكرة (2.242) بمستوى دلالة (0.026) ، وبلغت قيمة (ت) لبعد استراتيجية الذاكرة (2.711) عند مستوى الدلالة (0.007) ، وللمقياس ككل بلغت قيمة (ت) (3.152) عند مستوى دلالة (0.002) ، وجميعها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية أقل من (0.05) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة للطالبات تعزى للمرحلة الدراسية لصالح طالبات مرحلة الماجستير واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عسيري وآخرين (٢٠١٧) حيث ارتفع مستوى الطلاب فيما وراء الذاكرة في المستويات الدراسية العليا من مرحلة البكالوريوس ودراسة الريماوي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى ما وراء الذاكرة في المستويات الدراسية العليا لصالح الطالبات الإناث واختلفت مع دراسة البقيعي (٢٠١٣) التي توصلت إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي .

وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع قدرة الطالبات على التعلم الذاتي في مرحلة الماجستير وإلى طبيعة المقررات التي تدرسها حيث تتضمن مقررات في تصميم البرامج، والمشاريع البحثية....، كما تعد الطالبات في هذه المرحلة رسالة الماجستير وجميع ذلك يركز على مهام وتكليفات بحثية تستخدم فيها الطالبات مهارات (التحليل والربط ، والتطبيق، والنقد، والاستنباط والاستقراء، والاستدلال، والنقد، والتقييم وإصدار الأحكام والتقويم، والإبداع)، وأيضاً إتاحة حضور طالبات الماجستير إلى الكلية للتواصل المباشر مع المشرفين عليهن في هذه المرحلة وحضور بعض المحاضرات بشكل مباشر وذلك لقلّة عددهم. على عكس طالبات مرحلة البكالوريوس الذين يتلقون محاضراتهم عن بعد من خلال برامج (الزوم والتيمز) في ظل جائحة كورونا مما أثر ذلك على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لديهن.

توصيات البحث:

على ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج تستخلص الباحثة مجموعة من التوصيات التربوية التي قد تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، كما قد تفيد المتخصصين من واضعي المناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس. ويمكن إيجاز التوصيات التربوية في الآتي:

١. تصميم برامج تدريبية لتعديل وتحسين الوعي بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة، وتنمية وعيهم بتفكيرهم وتطوير أساليب التنظيم وال ضبط الذاتي التي تمكنهم من فهم ذواتهم وتقييمها وتوجيه سلوكهم نحو الأهداف التي تم تحديدها.
٢. تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين في عمليات تفكيرهم؛ مما يؤدي ذلك إلى تيسير عملية التعليم والتعلم وجعلها أكثر فعالية.
٣. التركيز على الجوانب التطبيقية والعملية لمهارات ما وراء الذاكرة، والتخطي بالطلاب من مرحلة الحفظ إلى مرحلة إدارة واستثمار الجوانب المعرفية.
٤. توفير الجامعات برامج تدريبية في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية المختلفة تستهدف تنمية مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلي لدى جميع طلاب وطالبات الجامعة.
٥. العمل على كل ما يعزز مهارات التنظيم والمراقبة والتقييم لدى طلاب الجامعة لتنمية مهاراتهم لتعزيز مهارات ما وراء الذاكرة.
٦. إتاحة كل الأنشطة المنهجية والغير منهجية التي تعزز تنمية مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلي لدى طلاب الجامعة في الأقسام العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا.
٧. تنمية متعلمين مفكرين جيدين لديهم القدرة على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تواجههم وتحداهم في كافة المجالات.
٨. اجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط ومتغيرات نفسية ومعرفية وانفعالية أخرى.
٩. اجراء المزيد من الدراسات حول مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط مع فئة الطلاب الموهوبين وفئات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٢). الذاكرة وما وراء الذاكرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط ١، الأردن، عمان.
- أبو العلا ، زينب محمد. (٢٠١٦). مهارات ما وراء الذاكرة وعادات الاستنكار لدى ذوي صعوبات التعلم ، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية مجلة البحث العلمي في التربية.
- أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد الثالث، العدد الخامس عشر.
- البقري، إيمان السيد رضا حافظ (٢٠١٦). فاعلية التدريس التبادلي على تنمية مهارات اتخاذ القرار في مادة الحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١٧٧، ١٥٣ - ١٧٦.
- البقعي. نافذ أحمد عبيد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية وكالة الغوث، مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٤(٣)، ٣١٩-٣٥٨. من <http://content.mandumah.com.library.iau.edu.sa/>
- البناء، إسعاد عبد العظيم. (٢٠٠٦). نمذجة العلاقات بين وجهة الضبط والدافع للإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الأكاديمي. مجلة كلية الآداب. العدد الثامن والثلاثون. ٤٠٢-٤٧٨.
- أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. المجلة العربية للعلوم التربوية. من <http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/>
- جبريل موسى (١٩٩٦). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. مجلة دراسات العلوم التربوية، الاردن، م ٢٣ (٢)، ص ٣٥٨-٣٧٨.
- الجحيشي، قيس محمد على (٢٠٠٤). أثر برنامج تربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي الى داخلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل.

- الجراح، عبد الناصر ذياب. (٢٠٠٩). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الحكمي، إبراهيم الحسن (١٤٢٤هـ). أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد السادس عشر، العدد الأول. ٢١٨-١٦٦.
- الحولية، أمثال هادي، والرشيد، مالك جاسم (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بوجهة الضبط وقوة الأنا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في دولة الكويت. جامعة عين شمس - كلية الآداب. حوليات آداب عين شمس كلية الآداب.
- الخليبي، خليل يوسف (٢٠١٢). البحث العلمي التربوي. (ط١)، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- القحطاني، محمد بن متروك آل شري (٢٠١٦). وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) وعلاقتها بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. من <http://content.mandumah.com/download>
- الديب، محمد علي (١٩٩٧). اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي: دراسة مقارنة بين المصريين والعمانيين. مجلة علم النفس، ع.٤٢، ص ٨-٣١.
- الزغلول رافع النصير، الزغلول عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) علم النفس المعرفي، دار الشروق، القاهرة.
- القفاص، وليد أبو المعاطي (٢٠١٣). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة (٣١)، ص: ٣٢٤ - ٣٦١.
- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق (٢٠١٦). وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وعلاقتها بالأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة. مجلة جامعة شقراء. المجلد ٥٤. والاجتماعية، كلية التربية: جامعة اليرموك.
- الكيال، مختار احمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات
- المالكي، فاطمة محمد هلال (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بوجهة الضبط لدى عينة من الطلبة المراهقين الموهوبين والعاديين في المدارس الحكومية بمملكة. البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين - مركز النشر العلمي.

- النملة، عبد الرحمن بن سلمان بن عبد الرحمن (٢٠١٦). الإفصاح عن الذات، وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية، ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - عمادة البحث العلمي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- بابليغيث، عبير عبد الله (١٤٣٣هـ). وجهة الضبط وعلاقتها بالضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- بدر، فائقة (٢٠٠٦). وجهة الضبط وتوكيد الذات دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها. دراسات عربية في علم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، ٤٣-١١.
- جلجل، نصره عبد المجيد وعجاج، خيرى المغازي (٢٠٠٧). ما وراء الذاكرة وإدارة الوقت لدى المعلمين في ضوء النوع والعمر والمرحلة التعليمية. المؤتمر السنوي السادس لكلية التربية. جامعة كفر الشيخ (١٠-١١) أبريل، ص: ٢٢٨-٣٣٥.
- خليل، ابراهيم (٢٠١٤). الذاكرة العاملة وما وراء الذاكرة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة رسالة دكتوراه، جامعة بغداد. كلية التربية. ابن الهيثم، بغداد، العراق.
- دروزة، أفنان (٢٠٠٧). العلاقة بين وجبة الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا. كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية. مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية. ١٥ (١) ٤٦٤-٤٤٣.
- زايد، نبيل (٢٠٠٣م). "الدافعية والتعلم". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- زكري، نوال بنت محمد عبد الله (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة
- سرحان، عبير (١٩٩٦). العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- سكر، حيدر كريم (٢٠١٢). ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد الثالث والثلاثون. كلية التربية / جامعة بغداد. من <http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/438533/Description#abnav>
- سليمان، منتصر صلاح (٢٠٠٧). فعالية الترتيب على العزو النسبي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القارى لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة أسيوط.

- سيد إمام مصطفى (٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية. متغيرات تنبؤيه للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط. مجلة كلية التربية 33 (1) 63 - 91 .
- عبد الهادي، فخري (٢٠١٠). علم النفس المعرفي، دار اسامة: عمان.
- عبود، سحر عبد الغني (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط الداخلي لدى عينة من المودعات بالمؤسسات الإيوائية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي.
- عداي، عبد الزهرة لفتة، وغالي، سماء فالح (٢٠١٧). ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة. كلية التربية للعلوم الإنسانية. ال عدده -المجلد ٤٢د من <http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa>
- عسيري محمد على والقضاة، محمد فرحان، والبرصان، إسماعيل سلامة، الصباحيين، وعلى موسى (٢٠١٧) مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية .
- عفيفي، منال شمس الدين أحمد (٢٠٠٦). علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة قناة السويس.
- عكاشة، محمود فتحي (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية، المجلة العربية لتطوير التفوق (٦) ٧١-١٠٨.
- غزال، معاوية (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٣ وعدد ١، الاردن.
- فايد، حسين علي (١٩٩٧م). "درجة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد المتعددة". مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب عدد ٤٢، ص ١٤٥.
- فضل، حسين بكر (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية (٢٠٣)، ص: ١٥٢٥-١٥٦٥.
- كامل، سهير أحمد. (١٩٩٢). الانفصال عن الأسرة في الطفولة وعلاقته بمصدر الضبط والاكتئاب. القاهرة: مجلة دراسات نفسية، يناير، ص ٢٤٥-٢٦٩.
- كفاي، علاء الدين (١٩٨٢أ). مقياس وجهة الضبط والتعريف بالمقياس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت.
- كفاي، علاء الدين (١٩٨٢ب). بعض دراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- نجاتي، أمل سليمان حافظ (٢٠٠٢). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتها بالاستدعاء. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- اليعقوب، على (١٩٨٨). أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الريماوي، عمر طالب أحمد (٢٠١٧). ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلبة جامعة القدس المركز القومي للبحوث بغزة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahangi, A. & Sharaf, Z. (2013). Investigating the relationship between self-efficacy, the locus of control and male and female student's academic achievements in Chena ran high school. Journal of Engineering Research and Applications, Vol.3(5), pp 875-879.
- Ashcraft, M. (1994). Human Memory and Cognition. (2nd ed), New York: Harper Collins College Publishers.
- Cook, S. (2004). The Diagnostic Utility of Subjective Memory Questionnaires in Normal and Pathological Aging, A Thesis Presented to The Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Master of Science. University of Florida.
- Compione, J.C., & Brown, A.L. (1977). Memory and Met memory development in educable retarded Children. In R.V. Kail Jr. & J. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaulteny, J. (1998). Met memory in children cognitive learning. Learning and Individual Differences, 10(1), 13- 26.
- Ghetti, S; Lyons, K.E.; Lazzarin, F& Cornoldi, C. (2008). The development of Met memory Monitoring during retrieval: the case of Memory Strength and Memory absence, Journal of Experimental Child Psychology, 99(3), 107-181.
- Jane M. Fink. (2007) The Role of the Social Cognitive Variables of Self-Efficacy, Locus of Control, Weight Loss, and Quality of Life in Post-atriatic Surgery Patients, Degree Doctor of Philosophy, The Graduate Faculty of the University of Akron in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Meyer, J. (2000). Variation in Contrasting Forms of Memorizing and associated observables. British Journal of Educational Psychology, 70, 163-176.

- Flavell, j.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of
- Hacker, D. J. (2001). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. Retrieved on March, 17, 2003, From <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>.
- Jonsson, F. (2005): Olfactory metacognition: A met memory perspective on
- Levelace, E. (1984): Meta Memory: Monitoring Future recall ability During Study. Journal of Experimental psychology, Learning Memory and Cognition, Vol. 10, No. 4: 756 – 766.
- Mc Dougall, G. (1994). Predictors Met memory in Old Adults. Nursing Research, 43, 212- 219.
- Miller, R. (1990). Cognitive Psychology for Teachers. New York, Macmillan Publishers.
- Muller, K. (2006): Meta Memory: Exploring the under confidence – with
- Nelson, T.O., Narens, L., & Dunlosky, J. (2004). A revised methodology for research on met memory: Pre-judgment Recall and Monitoring (PRAM). Psychological Methods, 9, 53-69.
- OSullivan, J. (1994). Met memory and Memory construction. Consciousness and Cognition, 4, 104- 140.
- Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Theory into Practice, 41(4), 220- 226.
- Rehman, F. (2011). Assessment of Science Teachers Meta-Cognitive Awareness and Its Impact On the Performance of Students. Unpublished Doctoral Dissertation, AL lama Iqbal Open University, Islamabad.
- Rockstraw, L. J. (2007). Self-Efficacy, Locus of Control and the Use of Simulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition.
- Rose martini & bruce m-shore (2008) pointing to parallels in ability-related differences in the use of meta cognition in a academic and psychomotor tasks, journal, learning and individual differences, science direct, No 18, PP 237- 247
- Rotter J. (1975): some problem and misconceptions related to the construct of
- Rotter, J. B. (1996). Generalized Expectancies for internal locus of control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1: Whole no.60.
- Siegler, R. (1996). Information Processing and Children Development. New York, Academic Press.
- Troyer, A. & Rich, J. (2002). Psychometric Properties of a New Met memory Questionnaire for Older Adults. Journal of Gerontology Psychological Science, 57b (1), 19- 27.
- Van Ede, D. & Coetzee, C. (1996). The Met memory, Memory Strategy and Study Technique Inventory (MMSSTI): Factor Analytic Study. South Africa Journal of Psychology, 26(2), 89- 95.

- Verhaghen, P. (1993). Memory training in The Community Evaluations by Participants and Effects of Met memory. *Educational Gerontology*, 19, 25-34.
- cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34,906-911.
- Flavell.J. & Wellman. M, (2001). Meta-Memory. In R.V. Kail, J.W. Hagen (Eds.) *Perspectives On the Development of Memory and Cognition*. N.J. Hills dale, LEA. - Flavell, j. (2004). Theory of mind development retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 274- 290.
- Hamilton, R.& Ghatala ,E. (1994). *Learning and Instruction*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- internal versus external control of reinforcement. *Journal counseling and clinical psychology*. 43, (1), pp:56-67.
- Kraayenoord, C.E. & Schneider. (2009). Reading achievement, meta cognition, reading self-concept and interest: Study of German students in grades third & fourth *European Journal of Psychology of Education* ,14(3), 305-324.
- Kutani,R.; Mwsci, M. & Ovdur, Z.(2011). The effects of locus of control on learning performance: a case of an academic organization. *Journal of Economic and social studies*,vol.1(2), pp113-136.
- Miller, J. (2005). *The Impact of Locus of Control On Minority Students*. Master of Science. University of Wisconsin-Stout.
- Nunn and Nunn. (1993). Locus of control and school performance: Some implication for teachers, *Education*, 113, (4), 636-640.
- odor naming. *Acta universities upsaliensis*, Uppsala. Sweden, Digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations, faculty of social science: 6, 6-57.
- Perez, L. & Garcia, E. (2008). Programme for The Improvement of Meta-Memory in People with Medium and Mild Mental Retardation. *Psychology in Spain*, Vol. 6, N. (1), P.P 96 – 103.
- 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.
- Wood April, et al. (2009) Locus of control and Academic Success Among Ethnically Diverse Baccalaureate Nursing Student. *Nursing Education Research*, vol,30No 5290-295.