مـــا وراء الذاكـــرة فـــي ضـــوء بعـــض المتغيرات الديمجرافيـــة لـــدى طـــلاب جامعـــة القصيـــم

إعـــداد

د/ فتحي محمد محمود مصطفى

أستـــاذ مساعـــد- قســـم علـــم النفس

كليـــة التربيـــة - جامعـــة القصيـــم

ما وراء الذاكرة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية لـــدى طـــلاب جـــامعـــة القصيـــم

إعـــداد

د/ فتحي محمد محمود مصطفى

أستـــاذ مساعـــد- قســـم علـــم النفس

كليـــة التربيـــة - جامعـــة القصيـــم

ملخـــص البحـــث

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مستوى مهارات ما وراء الـــذاكرة لـــدى طـــلاب جامعة القصيم في ضوء الجنس (ذكور – اناث) و التخصص (علمي– أدبي) والمســـتوى الدراســـي (الأول –السابع).

وقد تمثلت عينة الدراسة في (٢٢٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقـــة العشـــوائية مـــن طلاب كليات (التربية –الشريعة –العلوم)، واستخدمت الدراسة مقياس: مـــا وراء الـــذاكرة:لقيـــاس مهارات ما وراء الذاكرة الذي طوره "تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) "وترجمـــه إلـــى العربية أبو غزال (٢٠٠٧)، ويتكون هذا المقياس من (٥٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك مـــن خـــلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام مقياس موُجها لطلاب جامعة القصيم.

كما استخدم الباحث الأساليب الاحصائية المناسبة ومنها اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لعينـــة واحدة والعينات المستقلة.

وتوصلت الدراسة الى ان مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة كان متوسطاً حيث كان مستوى الاستراتيجيات ككل متوسط حيث أنه لم يصل للمســـتوى المرتفـــع، وكذلك بعد الاستراتيجية وبعد الرضا، أ/ا في حالة بعد القدرة فالمستوى وصل للمســـتوى المرتفـــع (ليس المرتفع جداً)

كما اسفرت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مـــا وراء الذاكرة على المقياس ككل وعلى بُعدي الرضا عن الذاكرة وبعد القدرة تعزى لمتغير الجنس، بينمـــا كانت هناك فروق دالة إحصائياً على بُعد استراتيجيات الذاكرة لصالح الاناث.

وأن الفرق دال إحصائياً على بعد ما وراء الذاكرة (استراتيجيات الذاكرة) بين الفرع العلمي من جهة والفرع الأدبي من جهة أخرى لصالح الفرع الادبي.

كما كانت الفروق دالة إحصائياً على أبعاد المقياس بين طلاب المستوى الأول وبين طـــلاب المستوى السابع لأفراد العينة لصالح المستوي السابع.

المقدمـــــة:

شهد الأدب التربوي في السنوات الأخيرة اهتماما واسعا بدراسة العمليـات العقليـة المختلفة كالانتباه والتفكير والتذكر والادراك الاستنتاج والاستدعاء، إضـافة إلـى دراسـة موضوعات اخرى مثل ماوراء المعرفة وما وراء الذاكرة وما وراء الاسـتيعاب ومـا وراء الدافعية وما وراء المزاج.

كما ظهر اهتمام واضح من قبل المربين يستند على المفاهيم السابقة يدعو إلى تعلـيم التفكير، باعتبار التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المعرفة ويسعى إليها، ومع تقدم نمو الطلاب فإنهم يطورون استراتيجيات فعالة لمراقبة عملياتهم المعرفية، وإذا مـا تـم تطوير هذه الاستراتيجيات فإنه سيتكون لديهم مستوى من الوعي يمكنهم من مراقبة تفكيرهم والتحكم به.

وفي هذا السياق نال موضوع ما وراء الذاكرة اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس التربوي والمعرفي، وأولى الأبحاث حول هذا المفهوم جاءت من قبـل "فلافل" حول كيفية وعي وتحكم الأطفال في وظائف الذاكرة لديهم(Flavell, 1979) .

والتي دلت بأن الأطفال يكونون غالباً غير واعين لكيفية عمـل ذاكـرتهم، وغيـر واعين لكيفية تقييم صعوبة المهمة والاستجابة المناسبة لها، كما أشارت هذه الأبحـاث إلـى ضرورة تعلم الفرد كيف تعمل ذاكرته، وماذا يجب عليه أن يعمل مـن أجـل نجاحـه فـي التذكر (Ashcraft, 1994).

ورأى "فلافل" أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها تأتي نتيجة تطور بنيـة الذكاء Intelligent Structuring والمراقبة الذكيـة Intelligent Monitoring لعمليـات تخزين المعلومات واسترجاعها. وعليه فإن الفرد الذي لديه وعي أكبر في العمليات السـابقة يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة، وإنجـاز مهمـات معرفية معينة، وبالتالي يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره(Hacker, 2001) .

ويعد مفهوم ما وراء الذاكرة أحد مكونات ما وراء المعرفة، وقد ظهـرت تعـاريف مختلفة له، فعرفه "فلافل" بأنه كل ما يتعلق بمعلوماتنا عن الذاكرة وما تتضمنه من عمليـات التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات، والتدريب على الاستراتيجيات التي تساعدنا فـي حل مشاكل الذاكرة في أي موقف من مواقف الحياة اليومية<(Flavell, 2004)

وعرفه "كفاناج" و"بوركوسكي" بالوعي الذاتي والمعلومات الذاتية التي يحملها الفرد عن عمل الذاكرة لديه(Cavanaugh & Borkowski, 1990) ، أما "أوسوليفان" فعرفه بالمعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها(Osullivan, 1994) .

ويشير هذا المصطلح كذلك الى وعي المتعلمين ومعرفتهم بانظمة الذاكرة خاصتهم وبالاستراتيجيات المناسبة لاستخدام ذاكرتهم بشكل فعال، كما يشير ابو جادو (٢٠٠٧ :٣٤٦) الى ان ما وراء الذاكرة تتضمن العمليات المعرفية الاتية :الوعي باستراتجيات الذاكرة المختلفة

معرفة اي الاسترتيجيات انسب لممارستها في مهمات معينة للذاكرة ومعرفة كيفية استخدام استرتيجية الذاكرة المعطاة بشكل اكثر فعالية.

وتتركز هذه العمليات حول تفكير الفرد بذاكرته من حيث قدرته على تذكر نقاط القوة والضعف فيها ويتطلب تنفيذها طرح الفرد للعديد من الاسئلة حول مستوى رضاه عن ذاكرته، ومستوى القدرة على التذكر والاسترتايجيات المستخدمة (العتوم وآخرون، ٢٠٠٨ :٣٠٩).

ويحدد "فيرهاجن" ما وراء الذاكرة في معرفة الفرد بالجوانب الخاصة بنظام الذاكرة لديه، وإدراكه لخبرته السابقة بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لأنماط عديدة من المعلومات في مواقف مختلفة، واستخدامه مهارات التخطيط والتوجيه والمراقبة والتقييم أثناء مواقف التعلم والتذكر التي تواجهه(Verhaghen, 1993) ، ويعتقد "جولتني" أن ما وراء الذاكرة تشير إلى المكونات الأدائية للذاكرة التي تُقيّم الوضع الحالي لذاكرة الفرد، ومصادر تحكمه، ومراقبة كفاية النشاط المعرفي لديه المتمثلة بالمراقبة الذاتية والتقويم والتنظيم الذاتي (Gaultney, 1998).

وينظر إلى ما وراء الذاكرة على أنها تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وتعني المعرفة والاعتقادات التي يحملها الفرد حول ذاكرته ونظامها ونشاطها، والوعي بها وفي كيفية تقييمها(Goswami, 1998; McDougall, 1994) .

أما "ترووير" و"ريج(Troyer& Rich, 2002) فينظران إلى ما وراء الذاكرة على أنها تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الرضا عن الذاكرة، والقدرة أو أخطاء الذاكرة، والاستراتيجية. ويقصد بالرضا: مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق، أما القدرة أو أخطاء الذاكرة فتشير إلى قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء، في حين تشير الاستراتيجية إلى مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة .

ويرى فلافل ان ما وراء الذاكرة تشير الى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، ففي عام ١٩٧٩ لاحظ فلافل إن ما وراء الذاكرة ضمن المعرفة بصفة عامة، حيث تعرف ماو ا رء المعرفة بأنها معرفة الفرد وإد ا ركه للعمليات والتراكيب المعرفية لديه، كذلك اشارت العديد من الدراسات الى أن ما وراء الذاكرة فئة جزئية من ما وراء المعرفة، ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته وأي شيء متصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها، لذا يمكن القول إن ما وراء المعرفة هي المظلة الرئيسية التي يندرج تحتها كثير من المصطلحات المتعلقة بوعي الفرد) مثل ما وراء الذاكرة، وما وراء الفهم، وما وراء الإدراك (و مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر تحديداً بحيث يتضمن معرفة الفرد عن مكونات ذاكرته، وخصائص مهام التذكر، واستراتيجيات التذكر وكيفية توظيفها في المواقف المتنوعة لذا تعدها دراسات كثيرة : المكون الإجرائي لما وراء المعرفة مثل دراسة فلافل، ١٩٧٩، بريز وجارسيا، ٢٠٠٢، جونسون، ٢٠٠٥

وتتكون ما وراء الذاكرة من ثلاثة متغيرات أساسية، الأول يتصل بمعارف الفرد بقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التي يستطيع تأديتها وتذكرها وتلك التي لا يستطيع تأديتها وتذكرها، والظروف المساعدة على التذكر أو المعوقة له. أما المتغير الثاني فيتضمن إدراك الفرد ووعيه أن الأنواع المختلفة من المهام المراد تذكرها تتطلب أنماطاً مختلفة من التنفيذ، أما المتغير الثالث فيتضمن وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر، ووعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام، واستراتيجيات خاصة تصلح لمهام محددة (Pintrich, 2002; Siegler, 1996; Wellman, 1998) .

فالفرد الذي يعرف الكثير من استراتيجيات الذاكرة يكون أكثر اتجاهاً نحو استخدامها من خلال الانتقاء الجيد لاستراتيجيات التخزين والاسترجاع، واستخدام هذه الاستراتيجيات في مهام مختلفة (Meyer,2000).

ويشير "ميلر" إلى أن ما وراء الذاكرة تتضمن ثلاث مكونات هي: الوعي Awareness والتشخيص Diagnosis والمراقبة .Monitoring حيث يشير الوعي إلى وعي الفرد بحاجاته إلى التذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفاعلة، جوانب قوته وضعفه الخاصة بالذاكرة، وإدراكه للاستراتيجيات المناسبة لكل من المهمات الصعبة والسهلة. أما التشخيص فيشير إلى تقدير الفرد لصعوبة مهام التذكر من حيث أيها أصعب في تذكرها من غيرها، إضافة إلى تحديد متطلبات التذكر من خلال انتقاء الاستراتيجية المناسبة لمواجهة المهمة المعطاة. وتشير المراقبة إلى ملاحظة الفرد المستمرة لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة حتى تخزينها واسترجاعها من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها(Miller, 1990) .

ولأن موضوع ما وراء الذاكرة من الموضوعات المهمة للأفراد على اختلاف مستوياتهم الدراسية، والتي قد تسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طلاب الجامعة من أجل معرفة مستوى ما وراء الذاكرة لديهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية باعتبارها من المواضيع الأساسية التي قد تساعد الطالب الجامعي في التعامل مع المواقف الدراسية والحياتية المختلفة. حيث أن الكشف عن هذه الجوانب لدى الطلبة الجامعيين في مرحلة مبكرة يساعد أعضاء هيئة التدريس على اختيار البرامج المناسبة في معالجة هذه الجوانب أو تعزيزها لدى طلبته، كما تساعد عضو هيئة التدريس على تقديم المعلومات بالطريقة التي تناسب الطلاب واستراتيجيات التذكر.

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يتضح قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ماوراء الذاكرة

كما يظهر من الدراسات السابقة أيضاً قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع ما وراء الذاكرة (أبو غزال، ٢٠٠٧؛ بشارة والعطيات، ٢٠١٠؛ المشاعلة، ٢٠٠٦). لذا جاءت الدراسة الحالية للبحث في هذا الموضوع، والتعرف على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وتقدمه للانشطة المرتبطة بالمقرر ان طلاب المستويات الاولى ينخفض لديهم مستوى ما وراء المعرفة وبالتالي يترتب عليه انخفاض مستوى ما وراء الذاكرة مما استرعى انتباه الباحث ودفعه للقيام بالدراسة الحالية.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم في كليات (التربية والشريعة والعلوم)، وبالتحديد فإنها تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم؟
٢. هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف الجنس(ذكور- اناث)؟
٣. هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف التخصص (علمي –أدبي)؟
٤. هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف المستوى الدراسي (الأول –السابع)؟

اهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

١- التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم.

٢- التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم في ضـــوء الجنس (ذكور – اناث).

٣- التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم في ضـــوء التخصص (علمي –أدبي).

٤- التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم في ضـــوء المستوى الدراسي (الأول –السابع).

أهميـــة الدراســـة:

تعد ما وراء الذاكرة من المهارات التي تساعد المـــتعلم علـــى مواجهـــة المهمـــات الأكاديمية، وتكييف الاستجابة للمواقف المختلفة التي تواجهه، وبدون إمـــتلاك الفـــرد لهـــذه المهارة ينشأ لديه العديد من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية التي تقف عائقاً في طريق تطوره وتفاعله وتكيفه مع الآخرين.

وتنبع أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الفـــروق فـــي مهارات ما وراء الذاكرة في ضوء بعض المتغيـــرات (الجـــنس –المســـتوى الدراســـي – التخصص)، مما يمهد الطريق لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بهذه المواضيع. كما تبرز أهميتها من خلال النتائج التي يمكن التوصل إليها، إذ يتوقع خلالها معرفة مستوى مـــا وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم، مما يمكن التربويين من الوقوف على مدى امـــتلاك هذه الفئة من الطلاب لهذه المهارة، وخصوصاً أن هذه الفئة ما زالت فـــي بـــدايات حياتهـــا الجامعة وبداية خروجها لمعترك الحياة ومجال العمل، ممـــا يعطـــي الفرصـــة للمســـئولين وأصحاب القرار في إعداد البرامج الكفيلة التي تسهم في تحسين أو تطوير أداء الطلاب فـــي هذه المهارات.

قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في اختيار اساليب التدريس المناسبة للطلاب مع الاخذ في الاعتبار مستوى ما وراء الذاكرة لديهم.

توجيه انظار واضعي السياسات التعليمية والمناهج والمقررات الـــى مهـــارات مـــا ماوراء الذاكرة وتضمينها في محتوى المقررات.

مصطلحات الدراسة:

ما وراء الذاكرة : Metamemory :

مراقبة الفرد لأعمال الذاكرة لديه، ومدى رضاه عن الوظائف اليومية التي تؤديها، ومدى استخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة في المواقف الحياتية، والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس "تروير" و"ريتش (Troyer& Rich, 2002)" المستخدم في الدراسة الحالية.

كما يعرف مفهوم ما وراء الذاكرة كجزء من ما وراء المعرفة يتضمن مكونين أساسيين هما المعرفة والضبط، وبناءً على ذلك يُعرِّف ما وراء الذاكرة بأنها اعتقادات الفرد المتعلقة بالفاعلية الذاتية للذاكرة، ومعرفته بقدرات التذكر لديه ولدى الآخرين، وكيفية مقارنة نفسه بهم، ومعرفته بالذاكرة بشكل عام، وبمهمات الذاكرة واستراتيجياتها، ومراقبة وتنظيم العمليات المعرفية من أجل تذكر المعلومات.(Van Ede, 1993; Van Ede& Coetzee, 1996)

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

اقتصار الدراسة على طلاب جامعة القصيم، (كلية التربية – كلية الشريعة – كلية العلوم في العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ الفصل الدراسي الأول.

اقتصار الدراسة على استخدام الصورة المعربة لمقياس ما وراء الذاكرة لتروير وريتش (Troyer& Rich, 2002)،.

الاطار النظري:

ما وراء الذاكرة:

يعود ظهور مفهوم ما وراء الذاكرة إلى أبرز المنظرين في مجال ما وراء المعرفة وهو فلافل (Flavell) عندما قام بتنظيم مؤتمر بعنوان (البحث في تطور الطفل الاجتماعي) عام ١٩٧١، حيث تركز المؤتمر حول ما الذي يساعد على تطور الذاكرة (أبو غزال، ٢٠٠٧).

ويرى ماكدوجل (McDougall, 1994) أن ما وراء الذاكرة هي مكون عقلي مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وتتضمن المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها.

ويعرف جيلوسكي (Gilewski, Zelinski&2004) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة التي يكونها الفرد حول ذاكرته، ووظائفها المختلفة، وتتأثر هذه المعرفة بطبيعة الفرد نفسه، والمهمة التي يتعرض لها، والاستراتيجيات التي يستخدمها في عمليات التذكر، كما تتأثر بعوامل اخرى تُعد على درجة من الأهمية مثل : دافعية الفرد للتعلّم، وكفاءته الذاتية، ومعتقداته حول المهمات التي يتعرض لها، فضلاً عن مظاهر انفعالية كالقلق والاكتئاب والاثارة والدافعية.

وينظر فيرهاغن (Verhaghen, 1993) إلى ما وراء الذاكرة على أنها المعرفة بالجوانب الخاصة بنظام الذاكرة للفرد، وادراكه لخبراته السابقة بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لخبرات معرفية معطاة في مواقف مختلفة.

ويصف فان ادي (Van Ede, 1993) ما وراء الذاكرة بانها مكوناً فرعياً من مكونات ما وراء المعرفة، ويشتمل على عمليتين أساسيتين وهما : المراقبة والضبط. وتعرّف بأنها معتقدات الفرد المتعلقة بالفعالية الذاتية للذاكرة، ومعرفته بقدرات التذكر لدى الآخرين وكيفية مقارنة نفسه بهم، ومعرفته بالذاكرة عامة.

وتشير الدراسات النفسية مثل دراسات (Jellemer,1987, & Rudolf,1996 Dixon,& Hultsch, Hertzog) في مجال علم النفس المعرفي إلى أن مكونات ما وراء الذاكرة، على النحو التالي:

١- **المعرفة الحقيقية (Factual Knowledge)**: وهي معرفة الفرد بذاكرته من حيث وظائفها ومهماتها، أي المعرفة المتعلقة بوظائف الذاكرة، وقابلية السلوكات والاستراتيجيات للتطور بخصوص المهمات التي تتطلب عمليات الذاكرة.

٢- **المراقبة الذاتية (Self Monitoring)**: وتتناول وعي الفرد ومراقبته لعمل ذاكرته في الوضع الراهن، بحيث تصبح الذاكرة حاضرة في مجال وعي الفرد.

٣- **الفعالية الذاتية للذاكرة (Memory Self Efficacy)**: وتتضمن قدرة الفرد على الإحساس بالذاكرة واستخدامها بفعالية عالية في المواقف التي تتطلبها.

٤- **الحالة الإنفعالية المتعلقة بالذاكرة**: من المعلوم أن الذاكرة تتأثر بالحالة الانفعالية للفرد ومنها القلق والاكتئاب. وهذا ما تؤكده الأدبيات النفسية بخصوص العلاقة العكسية بين قلق الذاكرة والأداء المعرفي.

في حين يرى سيجلر (Siegler, 1996) أن لما وراء الذاكرة ثلاثة مكونات رئيسية، وهي:

- المكوّن المعرفي (Cognitive Component): ويتضمن معرفة الفرد بالمهام التي يتمكن أو لا يتمكن من تأديتها، والفرص المساعدة أو المعوقة للتذكر.
- المكوّن التحكمي (Control Component): ويشير إلى ضبط السلوكات المعرفية والتحكم بها، وتوجيه عمليات الذاكرة أثناء مواقف التعلّم.
- المكوّن المعرفي والتحكمي (Control Component & Cognitive): ويشمل وعي الفرد بالاستراتيجيات المستخدمة في عمليّة التذكر، ووعيه لتوافر استراتيجيات تناسب طبيعة المهام التي يُراد معالجتها أو تذكرها.

كما يرى ترووير وريتش (Rich, & Troyer,2002) ثلاثة مكوّنات لما وراء الذاكرة، وهي:

- الرضا عن الذاكرة: ويشير إلى مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه، وإدراكه لها.
- القدرة (أخطاء الذاكرة): أي قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء.
- الاستراتيجية: أي مدى استخدام الفرد لمساعدات التذكر المختلفة.

يُلاحظ من خلال استعراض التعريفات الخاصة بما وراء الذاكرة تركيزها على المكوُن المعرفي للذاكرة (Gilewski, 2004; McDougall, 1994; & Zelinski,1996 Siegler)، ومكوّن الضبط (Dixon, 1987; Siegler, & Hultsch, Hertzog,1996 Rich, 2002 & 1996, Van Ede,; Troyer)، كما تضمنت بعض التعريفات مكوّناً عاطفياً (Rich, 2002 & Dixon, 1987; Troyer & Hultsch, Hertzog,1993).

ويرى الباحثون أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد ومعتقداته حول ذاكرته من حيث الرضا عن قدرات الذاكرة، والقدرة على أداء الوظائف بكفاءة، واستخدام استراتيجيات (مساعدات) التذكر.

الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات التي تناولت ماوراء الذاكرة وفي حدود علمه لاحظ ندرة الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي اهتمت بقياس هذا المفهوم النفسي.

وفيما يأتي بيان بالدراسات ذات العلاقة التي أمكن الحصول عليها.

قام ديفدسون وديسكون وهولتسج (Hultsch, & Davidson, Dixon,1991) بدراسة تهدف إلى التحقق من دور القلق المتعلق بأداء الذاكرة في التنبؤ بالأداء المعرفي (استدعاء قوائم من الكلمات وقصص بطلاتها من النساء). وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) راشداً في مراحل الرشد المبكر والمتوسط والمتأخر. وتم استخدام مقياس القلق لما وراء الذاكرة. أشارت النتائج إلى علاقة عكسية دالة إحصائياً بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي لدى راشدي العمر المتأخر (٦٩ – ٧٨) سنة.

و أجرى سنكافيج (Sinkavich, 1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو والدافعية والأداء في الامتحانات. وتكونت عينة الدراسة من(٤٥) طالباً وطالبة (٣٠ طالبة، و١٥ طالباً) من طلبة علم النفس التربوي في جامعية بيتسبورغ (Pittsburgh). وتم تطبيق مقاييس المتغيرات السابقة. أظهرت النتائج أن استخدام ما وراء الذاكرة هو أفضل المتنبئات بالأداء في الامتحانات، وأن هنالك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين استخدام ما وراء الذاكرة والأداء في الامتحانات الصفية.

كما قام سنكافيج (Sinkavich, 1995) بدراسة العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة وأداء الطلبة في الاختبارات. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ومتدني التحصيل الدراسي. وتم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة، واختبار تحصيل عام. أشارت النتائج إلى فروقٍ دالة إحصائياً في ما وراء الذاكرة بين الطلبة عند أداء الاختبارات (اختيار من متعدد)، ولصالح الطلبة مرتفعى التحصيل الدراسي.

وأجرت وبير و جدي وفرادين (Beer, & Geddie, Fradin,2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ما وراء الذاكرة في مقاومة الأسئلة المضللة (Misleading Questions). وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلاً من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وتم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة، وأسلوب المقابلة مع الأطفال وأخذ تعليقاتهم وخبراتهم عن حادث ما. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين حصلوا على علامة أعلى في مقياس ما وراء الذاكرة هم الأكثر مقاومة للأسئلة المضللة بشكل أكبر من غيرهم.

وهدفت دراسة "بيرسي" و"لانجي (Pierce& Lange, 2000) "إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة، وقد أشارت النتائج إلى أن عمليات ما وراء الذاكرة لها تأثير مباشر في استخدام الاستراتيجية، وأن العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجية أقوى من العلاقة بين ما وراء الذاكرة والاسترجاع، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع.

وقام المشاعلة (٢٠٠٦) تصميم برنامج تعليمي محوسب، وأثره في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكوّنة من (٦٧) طالباً، ومجموعة تجريبية مكوّنة من (٦٨) طالباً. وتم التطبيق القَبْلي والبعْدي لمقياس ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي، وإخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج التعليمي. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في ما وراء الذاكرة تعزى إلى البرنامج التدريبي والتحصيل الدراسي.

وتناولت دراسة أبو غزال (٢٠٠٧) العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس في جامعة اليرموك، وتم تطبيق مقياسي ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي. أشارت النتائج إلى توافر مستوى متوسط لما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك، وأن هنالك علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامةً وأبعاده الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى.

وأجرى بشارة والعطيات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة درسوا مساق مبادئ علم النفس، وقد وزعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: واحدة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين إحداها تم تعريض الطلبة فيها لمقدار قليل من المعلومات، والأخرى تم تعريضهم لمقدار كبير من المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يعزى إلى المجموعة ولصالح المجموعة التي تعرضت لمقدار كبير من المعلومات، في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمقدار المعلومات يعزى إلى المعدل التراكمي أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم ما وراء الذاكرة، إذ أُجريت دراستان فقط في البيئة الأردنية (أبو غزال، ٢٠٠٧؛ المشاعلة، ٢٠٠٦)، كما يُلاحظ وجود بعض الدراسات التي حاولت التحقق من قدرة ما وراء الذاكرة في التنبؤ بالأداء في الامتحانات، ومنها دراستا سنكافيج (Sinkavich, 1994; Sinkavich, 1995). لذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من مستوى ما وراء الذاكرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيّين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهـــج الدراســـة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خـــلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام مقياس موُجها لطلاب جامعة القصيم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليات جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية في العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـــ وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبة تم اختيـــارهم بالطريقة العشوائية من طلاب كليات (كلية التربية – كلية الشريعة – كلية العلوم). والجدول التـــالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الديموجرافية موضوع الدراسة:

جدول (١) : توزيع الأفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها المختلفة

المستوى الدراسي	العدد	النسبة	التخصص	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة
الأول	١١٨	٥٢,٤٪	علمي	٩٥	٤٢,٢٪	ذكور	١٣١	٥٨,٢٪
السابع	١٠٧	٤٧,٦٪	أدبي	١٣٠	٥٧,٨٪	إناث	٩٤	٤١,٨٪

أداة الدراســـــة:

مقياس ما وراء الذاكرة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس: ما وراء الذاكرة:لقياس مهارات مـــا وراء الذاكرة.

الذي طوره "ترويز وريتش (Troyer & Rich, 2002) "وترجمه إلى العربية أبـــو غزال (٢٠٠٧)، ويتكون هذا المقياس من (٥٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:
الرضا عن الذاكرة: ويستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قـــدرة الـــذاكرة لديـــه، ويتكـــون من(١٧) فقرة، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد بين (صفر– ٦٨ .)
القـــــدرة: ويستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية، ويتكون من (١٩) خطـــأ مـــن أخطـــاء الذاكرة اليومية، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد بـــين (صـــفر– ٧٦.) الإســـتراتيجية: ويستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتكون هـــذا البعد من (١٩) فقرة، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد بين (صفر– ٧٦ .).

ويتوافر لأداة الدراسة هذه دلالات صدق مختلفة في البيئة العربيـــة (أبـــو غـــزال، ٢٠٠٧) مثل صدق المحتوى والصدق العاملي من خلال استخراج درجـــة تشـــبع فقـــرات المقياس على الأبعاد الثلاثة التي يتكون منها،

ولتصحيح استجابات عينة الدراسة فقد وضع المقياس في تـــدريج خماســـي حســـب مقياس "ليكرت" وهي: موافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، موافق (٣) درجـــات، محايـــد (٢)

درجتان، غير موافق (١) درجة، غير موافق بدرجة كبيرة (صفر)، وذلك في حال الفقرات الإيجابية، وعكس ذلك للفقرات السالبة.

ولمناقشة النتائج فقد تم الاعتماد على المعيار التالي لتقدير مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم (٥٥- ٧٣ منخفض، ٧٤- ١٤٧ متوسط، ١٤٨- ٢٢٠ مرتفع)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصـــــــدق:

صدق التجانس الداخلي:

تم التأكد من صدق تجانس عبارات المقياس في كل بعد من أبعاده وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالشكل التالي:

جدول (٢) : معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس ما وراء الذاكرة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
الرضا عن الذاكرة		القدرة		الاستراتيجية	
١	٠,٥٣٧**	١٨	٠,٥٨١**	٣٧	٠,٦٣٤**
٢	٠,٥٨٨**	١٩	٠,٦٤٨**	٣٨	٠,٥٠٨**
٣	٠,٥١٥**	٢٠	٠,٤١٨**	٣٩	٠,٤٧١**
٤	٠,٦٥١**	٢١	٠,٥٩٩**	٤٠	٠,٤٠٣**
٥	٠,٥٣٧**	٢٢	٠,٦١٢**	٤١	٠,٥٦٣**
٦	٠,٥٨٥**	٢٣	٠,٦٥٠**	٤٢	٠,٤٦٠**
٧	٠,٤٤١**	٢٤	٠,٤١٣**	٤٣	٠,٦٤٢**
٨	٠,٥٧٩**	٢٥	٠,٤١٧**	٤٤	٠,٤٤٩**
٩	٠,٤٦٢**	٢٦	٠,٥٨٢**	٤٥	٠,٦٢٢**
١٠	٠,٥٤٥**	٢٧	٠,٥٣١**	٤٦	٠,٥٧٨**
١١	٠,٤٤٧**	٢٨	٠,٦٢٤**	٤٧	٠,٥٤٦**
١٢	٠,٦٠٧**	٢٩	٠,٥٣١**	٤٨	٠,٤٢٩**
١٣	٠,٥٨٩**	٣٠	٠,٤٨٧**	٤٩	٠,٦٨٧**
١٤	٠,٥٨٩**	٣١	٠,٥١٤**	٥٠	٠,٥٩١**
١٥	٠,٤٠٥**	٣٢	٠,٦٠١**	٥١	٠,٤٥٢**
١٦	٠,٦٨٥**	٣٣	٠,٦٣٥**	٥٢	٠,٦٢٨**
١٧	٠,٥٧٩**	٣٤	٠,٦٤٨**	٥٣	٠,٦٤٧**
		٣٥	٠,٥٤٢**	٥٤	٠,٥٩١**
		٣٦	٠,٦٧٢**	٥٥	٠,٥٢٤**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات مقياس ما وراء الذاكرة بأبعادها الفرعية المنتمية إليها بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق تجانس واتساق عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس للتأكد من مدى اتساق الأبعاد فيما بينها فكانت معاملات الارتباط كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية

ما وراء الذاكرة	الرضا عن الذاكرة	القدرة	الاستراتيجية
معامل الارتباط	**٠,٦٣٣	**٠,٥٣٤	**٠,٦١٢

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق تجانس واتساق الأبعاد فيما بينها.

ثانياً: الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس ما وراء المعرفة بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) : معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس ما وراء الذاكرة

ما وراء الذاكرة	الرضا عن الذاكرة	القدرة	الاستراتيجية	المقياس ككل
معامل ألفا-كرونباخ	٠,٨٠٩	٠,٨٤٧	٠,٨٢١	٠,٨٩٢

يتضح من الجدول(٤) أن لمقياس ما وراء الذاكرة معاملات ثبات جيدة ومقبولة، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم؟

للإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار ت لمقارنة متوسط درجات مجموع معينة لمتوسط فرضي (درجة كلية) فكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء الذاكرة الموجود لدى طلاب جامعة القصيم على كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل

ما وراء الذاكرة	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
الاستراتيجية	٤٥,٦	٤٢,٦٢٢	٦,١١٨	٢٢٤	٧,٣٠١**
القدرة	٤٥,٦	٤٦,٠٢٢	٥,٧٩٤	٢٢٤	١,٠٩٣
الرضا عن الذاكرة	٤٠,٨	٣٧,٠٨٩	٥,٧٠٤	٢٢٤	٩,٧٥٩**
الدرجة الكلية	١٣٢	١٢٥,٧٣٣	١١,٠٨١	٢٢٤	٨,٤٨٣**

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء الذاكرة الموجود لدى طلاب جامعة القصيم على كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل حيث كانت مستوى الاستراتيجيات ككل متوسط حيث أنه لم يصل للمستوى المرتفع، وكذلك بعد الاستراتيجية وبعد الرضا، أ/ا في حالة بعد القدرة فالمستوى وصل للمستوى المرتفع (ليس المرتفع جداً)

يظهر من الجدول رقم (٥) أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (١٢٥,٧٣٣) وبانحراف معياري (١١,٠٨١)، وهو ضمن الفئة (٧٤- ١٤٧) التي تشير إلى قدرة متوسطة في ما وراء الذاكرة. كما يظهر من الجدول رقم (٥) أيضاً أن متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة على أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة كانت على النحو التالي: الرضا عن الذاكرة (٣٧,٠٨٩)، القدرة (٤٦,٠٢٢)، استراتيجيات الذاكرة (٤٢,٦٢٢)، وجميعها جاءت متوسطة.

ولعل عدم وجود مستوى مرتفع في ما وراء الذاكرة لدى لدى الطلاب عينة الدراسة يتفق مع ما يقوله "بينترج" في أن الطلاب الذين يأتون إلى الجامعة ولديهم معرفة ما وراء معرفية عددهم قليل، كما أن لديهم معرفة قليلة حول الاستراتيجيات والمهمات المعرفية المختلفة، إضافة إلى تدني المعرفة الدقيقة حول أنفسهم، ولهذا فإن هناك حاجة لتدريس الطلبة وتدريبهم على هذا المفهوم بشكل واضح قبل قدومهم إلى الجامعة وذلك في نطاق الدروس العادية وضمن مجالات الموضوعات المختلفة.(Pintrich, 2002)

لذا فإن عدم توفر المعرفة ذات العلاقة بوظائف الذاكرة سينتج ضعفاً في اختيار الاستراتيجية الفعالة في تنفيذ المهمة، وضعفاً في اختيار الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لنظام الذاكرة لدى الفرد.(Hertozog, Dixon & Hultsch, 1990) .

وهذا ما يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (بقيعي ٢٠١٣)

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف الجنس ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المستقلة في المقارنة بين متوسطي درجات الذكور والاناث في ما وراء الذاكرة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٦)

جدول (٦) الفروق بين المتوسطات بين الذكور والاناث في مكونات ماوراء الذاكرة وعلى المقياس ككل

ما وراء الذاكرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
الاستراتيجية	إناث	٤٤,١٨٣	٦,٢٠٤	٢٢٣	٤,٧٢٨**
	ذكور	٤٠,٤٤٧	٥,٣٠٥		
القدرة	إناث	٣٦,٩٠١	٦,١٣٩	٢٢٣	٠,٥٨٣
	ذكور	٣٧,٣٥١	٥,٠٥٦		
الرضا عن الذاكرة	إناث	٤٥,٨٣٩	٥,٩١٧	٢٢٣	٠,٥٥٧
	ذكور	٤٦,٢٧٧	٥,٦٤٠		
الدرجة الكلية	إناث	١٢٦,٩٢٤	١٠,٣٣٦	٢٢٣	١,٩١٣
	ذكور	١٢٤,٠٧٥	١١,٩٠١		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة على المقياس ككل وعلى بُعدي الرضا عن الذاكرة وبعد القدرة تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً على بُعد استراتيجيات الذاكرة لصالح الاناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على المقياس الكلي من خلال نتائج الدراسات التي أشارت إلى تشابه الذكور والإناث في قدرات الذاكرة التي تعد أحد المكونات الأساسية لما وراء الذاكرة

(Herlitz, Nilsson & Backman, 1997; Meinz & Salthouse, 1998). كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في بعد استراتيجيات الذاكرة ولصالح الاناث إلى أن أغلب الاناث المشاركين في هذه الدراسة هم من أصحاب المعدلات العالية في الثانوية العامة بالنسبة لطالبات المستوى الاول او المستوى السابع مما يعطيهم الفرصة لاستخدام استراتيجيات الذاكرة بصورة أفضل أثناء مواجهتهم للمهام المختلفة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه نتائج دراسة الكيال (٢٠٠١) الى ان استراتيجيات التعلم الخاصة بالجانب المعرفي تتأثر بالأسلوب المعرفي للمتعلم،

فالأستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم المستقل عن المجال الإدراكي في اكتساب واستبقاء وصيانة المعلومات مثل استراتيجية التسميع او استراتيجية معرفة التفاصيل او استراتيجية التنظيم والتصنيف لمهام التعلم المعقدة تختلف عن تلك التي يستخدمها المتعلم المعتمد على المجال الادراكي كما تختلف ايضا الاستراتيجيات باختلاف جنس المتعلم وتخصصه الدراسي.

نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على:

هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف التخصص (علمي –أدبي)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المستقلة في المقارنة بين متوسطي درجات طلاب الأقسام الأدبية والعلمية في ما وراء الذاكرة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٧)

جدول (٧) دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى ماوراء الذاكرة بين طلاب الاقسام الادبية والعلمية

ما وراء الذاكرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
الاستراتيجية	أدبي	٤٤,٠٣١	٦,٣٣٩	٢٢٣	٤,١٨٦**
	علمي	٤٠,٦٩٥	٥,٢٤٩		
القدرة	أدبي	٣٦,٧٢٣	٦,٠٣٥	٢٢٣	١,١٢٦
	علمي	٣٧,٥٨٩	٥,٢٠٧		
الرضا عن الذاكرة	أدبي	٤٥,٦٣١	٥,٨٢٩	٢٢٣	١,١٨٦
	علمي	٤٦,٥٥٨	٥,٧٣٣		
الدرجة الكلية	أدبي	١٢٦,٣٨٥	١٠,١٧٦	٢٢٣	١,٠٣١
	علمي	١٢٤,٨٤٢	١٢,٢١٢		

يتضح من الجدول (٧) أن الفرق دال إحصائياً على بعد ما وراء الذاكرة (استراتيجيات الذاكرة) بين الفرع العلمي من جهة وفرعي الأدبي من جهة أخرى، ولصالح الفرع الادبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن طلبة الفرع الأدبي عادة ما يبذلون جهداً أكبر في المهمات المختلفة التي يواجهونها، نظراً لطبيعة المواد الدراسية التي يتعاملون معها خلال دراستهم الجامعية، والتي تتميز بكثرة المعلومات وتداخلها وتميزها بالدقة، مما يتطلب منهم فعالية ذاتية ومعرفة أكبر في ما وراء الذاكرة، وخصوصاً الاستراتيجيات التي يستخدمونها. فقد أكد

كافونوف وجرين (Cavnaugh & Green, 1990) على وجود عاملين يؤثران في فعالية الذاكرة هما مستوى الجهد المبذول والإصرار والمثابرة التي يظهرها الفرد خلال مواجهة المهام، وهذه من الخصائص التي تنطبق على طلبة الفرع الأدبي أكثر من باقي الفروع.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى القدرات العالية التي يتميز بها طلبة الفرع الأدبي في المجالات المختلفة، إضافة إلى الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمونها أثناء مواجهة المهام، وهذا يتفق مع نتائج دراسة دي ماري وفيرون (De Marie & Ferron, 2003) التي أشارت إلى تفاعل ثلاثة عوامل تساهم في تطور الذاكرة هي: القدرة والاستراتيجية المستخدمة وما وراء الذاكرة، حيث أن وجود هذه العوامل الثلاثة مجتمعة أفضل من وجود عامل لوحده.

نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على:

هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم باختلاف المستوى الدراسي (الأول – السابع)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة في المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المستوى الأول والمستوى السابع في ما وراء الذاكرة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٨)

جدول (٨) دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى ماوراء الذاكرة بين طلاب المستوى الأول والمستوى السابع

ما وراء الذاكرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
الاستراتيجية	الأول	٤٠,٧٧٩	٦,٢٠٥	٢٢٣	**٤,٩٩١
	السابع	٤٤,٦٥٤	٥,٣٥٤		
القدرة	الأول	٣٥,٨٧٣	٥,٧٦٤	٢٢٣	**٣,٤٣٨
	السابع	٣٨,٤٢٩	٥,٣٥٠		
الرضا عن الذاكرة	الأول	٤٥,٠٠٠	٦,٠٦٥	٢٢٣	**٢,٨٢٢
	السابع	٤٧,١٤٩	٥,٢٨٢		
الدرجة الكلية	الأول	١٢١,٦٥٣	١٠,٦٥٧	٢٢٣	**٦,٢٧٩
	السابع	١٣٠,٢٣٤	٩,٧٥٥		

يتضح من الجدول (٨) أن الفرق دال إحصائياً على أبعاد المقياس بين طلاب المستوى الأول وبين طلاب المستوى السابع لأفراد العينة.

حيث كانت الفروق بين المستوى الأول والمستوى السابع دالة حيث بلغت متوسطات طلاب المستوى الاول في مكونات ماوراء الذاكرة (الاستراتيجية٤٠,٧٧٩) (القدرة ٣٥,٨٧٣)

(الرضا عن الذاكرة ٤٥,٠٠٠) ومتوسط درجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس (١٢١,٦٥٣) في حين كانت متوسطات افراد طلاب المستوى السابع في مكونات ماوراء الذاكرة (الاستراتيجية٤٤,٦٥٤) (القدرة ٣٨,٤٢٩) (الرضا عن الذاكرة ٤٧,١٤٩) وكان ومتوسط درجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس (١٣٠,٢٣٤)

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عامل النمو العقلي واكتمال نضجه مما يؤدي بدوره الى جعل أداءهم أفضل على مقياس ما وراء الذاكرة. حيث يؤثر نمو الطلاب عينة الدراسة بحيث يجعلهم اكثر تمييزا ووعيا بما وراء الذكرة بصفة عامة وبصفة خاصة اكثر تمييزا ووعيا لانتقاء الاستراتيجية المناسبة للتذكر وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Beuhring &Kee,1978)ودراسة (Covanaugh &Borkowski,1987)وكذلك اختلاف طبيعة الدراسة واختلاف المقررات في المرحلة الجامعية عنها في المرحلة الثانوية فمقررات الجامعة وطريقة التدريس تتطلب من الطالب بذل جهد عقلي اكثر يعتمد على استراتيجيات تذكر اكثر دقة وان يكون اكثر وعيا بمهارتات ما وراء المعرفة عموما كما تعتمد الدراسة الجامعية على مهارة الاستنتاج والبحث مما يدعم تنمية مهارات ما وراء الذاكرة وكذلك زيادة كم المعلومات والمعارف التي يتلقاها الطالب في المرحلة الجامعية تفرض عليه ان يكون واعيا لكل عملية معرفية يقوم بها مما يدعم مهارات ما وراء الذاكرة

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة.
- إعداد برامج تدريبية لذوي المعدلات المتوسطة والمنخفضة تهدف إلى تحسين ما وراء الذاكرة لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين ما وراء الذاكرة والمتغيرات المعرفية المختلفة كالدافعية والانتباه والتفكير لدى عينات مختلفة.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي و نوفـل، محمـد بكـر (٢٠٠٧) تعلـيم التفكيـر النظريـة والتطبيق.عمان : دار المسيرة.

الكيال، مختار (٢٠٠٥). أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فعالية وتعمـيم اسـتخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، ٣، ١٣٤- ٢٠٣.

الغرايبة، أحمد محمد عوض و المحسن، سلامة عقيل سلامة. (٢٠١٢)"فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر" **مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية٦ (١٤)**، ٢٥٨ - ٢٢١.

أبو غزال، معاوية، (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لـدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٣ (١) ٨٩- ١٠٥.

المشاعلة، مجدي. (٢٠٠٦). تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب. **رسالة دكتـوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بشارة، موفق والعطيات، خالد. (٢٠١٠). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الـذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسـانية)** ٢٤ (٣)، ٦٩٣- ٧٢٨.

بقيعي، نافز احمد (٢٠١٣). ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلاب السـنة الأولـى الجامعية **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،١٤(٣)،٣٢٩- ٣٥٩.

سكر، حيد كريم ( ) ماوراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلاب الجامعـة، **مجلـة البحوث التربوية والنفسية**، ٣٣، ١-٣٦.

عكاشة، محمود فتحي و عمارة، منى جميل(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العالمة اثناء حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية، **المجلـة العربية لتطوير التفوق**، (٦)،١-٥٢.

المراجع الأجنبية :

Ashcraft, M. (1994). *Human Memory and Cognition.* (2nd ed), New York: Harper Collins College Publishers.

Cavanaugh, J. & Brokowski, J. (1990). Searching for metamemory connection: development study. ***Developmental Psychology****, 16*(5), 441-453.

De Marie, D. & Ferron, J. (2003). Capacity, strategies, and metamemory: tests of a three-factor model of memory development. ***Journal Experimental Child Psychology****, 84,* 167- 193.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906 - 911.

Flavell, j. (2004). Theory of mind development retrospect and prospect. ***Merrill Palmer Quarterly***, *50*(3), 274- 290.

Gaulteny, J. (1998). Metamemory in children cognitive learning. *Learning and Individual Differences*, *10*(1), 13- 26.

Goswami, V. (1998). ***Cognition in children***. London: Psychology Press, L.T.D Publishers.

Hacker, D. J. (2001). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations**. Retrieved on March**. 17, 2003, From *http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm.*

Herlitz, A., Nilsson, L. & Backman, L.(1997). Gender Differences in Episodic Memory. ***Memory & Cognition****, 25,* 801- 811.

Mc Dougall, G.(1994). Predictors Metamemory in Old Adults**. Nursing Research**, 43, 212- 219.

Meinz, E.J. & Salthouse, T.A.(1998). Is Age Kinder to Females Than to Males?. ***Psychonomic Bulletin & Review,*** *5*, 56- 70.

Meyer, J.(2000). Variation in Contrasting Forms of Memorizing And associated observables. ***British Journal of Educational Psychology,*** *70,* 163- 176.

Miller, R.(1990). ***Cognitive Psychology For Teachers***. New York, Macmillan Publishers.

OSullivan, J.(1994). Metamemory And Memory construction. ***Consciousness and Cognition***, *4,* 104- 140.

Pierce, S. & Lange, G.(2000). Relationships Among Metamemory, Motivation and Memory Performance in Young School-Age Children. ***British Journal of Developmental Psychology***, *18*, 121- 135.

Pintrich, P.(2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, *Teaching, and Assessing.* ***Theory Into Practice****, 41*(4), 220-226.

Siegler, R.(1996). ***Information Processing And Children Development.*** New York, Academic Press.

Snikavich, F.J.(1994). Metamemory, Attributional Style, and Study Strategies: Predicting Classroom Performance in Graduate Students. ***Journal of Instructional Psychology,*** *21*, 172- 183.

Troyer, A. & Rich, J.(2002). Psychometric Properties of A New Metamemory Questionnaire for Older Adults. ***Journal of Gerontology Psychological Science,*** *57b*(1), 19- 27.

Van Ede, D.(1993). *Metamemory In Adults: Across-Cultural Study.* Unpublished Doctoral Thesis, University of South Africa, Pretoria.

Van Ede, D. & Coetzee, C.(1996). The Metamemory, Memory Strategy And Study Technique Inventory (MMSSTI): Afactor 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 Metamemory. ***Educational Gerontology***, *19*, 25- 34

Hertzog , C. Hultsch , D & .Dixon , R. (1989) : Evidence for the Convergent Validity of two self - Report Metamemory Questionnaires. **Developmental Psychology** , Vol.25 , No.5 , 687 – 700

Kurtz, B, E, Barkowski J.G. 1987 Development of strategic Fill again in implicit and reflective children : A longitudinal study of met cognition. Journal of Experimental child psychology (43) 129 - 148 .

Verhaghen, P. (1993). Memory training in the community evaluation by participants and effect of metamemory**. Educational Gerontology**,)19), 25 – 34.

Zelinski, E & Gilewski, M. (2004). A 10-item rasch modeled memory self – efficacy scale**. Journal of Aging & Mental Health**, 8 (4), 293 – 306.

Troyer, A & Rich, J. (2002). Psychological Properties of a new metamemory questionnaire for older adults**. Journal of Gerontology psychological Science**, (57), 19 – 27.

McDougall, G. (1994). ((Predictors of metamemory in older adults)). **Nursing Research,** (43), 212 – 218.

Davidson, H., Dixon, R & Hultsch, D. (1991). Memory anxiety and memory performance in adulthood**. Applied Cognitive Psychology**, 5, 423 – 434.

Wellman, H.(1998) Cognitive development: foundational theories of core domains. **Annual review of psychology**, 43, 337-375..

Perez, L.& Garcia, E(2002).Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. **Psychology in Spain.** 6(1). 96-101.

Hultsch, D., Hertzog, C & Dixon, R. (1987). Age difference in metamemory: resolving the inconsistencies. **Canadian Journal of Psychology**, 41, 193 – 208.

Research Summary

The present study aimed:

To identify the level of skills beyond the memory at Qassim University students in light of sex (males - females) and specialization (scientific discipline - literary specialty) and academic level (the first level - the seventh level.

The study sample consisted at (225) students were chosen randomly from the faculties of students the way (Education - College of Sharia - the Faculty of Science), and used the scale of the study: Beyond Memory: to measure skills beyond memory, developed by "Troyer and Rich" (Troyer & Rich, 2002) and translated into Arabic Abu Ghazal (2007), this scale consists of 55 items distributed among three sub dimensions.

The researcher has used the descriptive approach that is appropriate for the nature of this study, and through the monitoring and analysis of the reality of the problem by using research-oriented measure of students Qassim University.

The researcher used appropriate statistical methods such as t test to compare the average total for certain grades average Varzi (college degree)

The study found that the level beyond the memory at Qassim University students study sample was Mtostahit was level strategies as a whole the average since it did not reach the high level, as well as after the strategy and after satisfaction, a / a in the case after the ability overall level reached the high level (not very high)

The results of the study as to the absence of statistically significant differences in the level beyond the memory on the scale as a whole and on the dimensions of satisfaction with memory and ability after due to the variable sex, while there were statistically significant differences within the memory strategies in favor of females.

And that the difference statistically significant just beyond the memory (memory strategies) between the scientific branch of the hand and a sub-literary and management of information on the other hand, and for the literary section.

It was also significant differences in the dimensions of the scale between the first level students and between students of the seventh level of the members of the sample