ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة

أ . م . د . حيدر كريم سكر كلية التربية / الجامعة المستنصرية

الملخص :

هدف البحث الى التعرف على مستوى ماوراء الذاكرة وكذلك وجهة الضبط والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة ولغرض التحقق من ذلك تم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة المعد من قبل بروير وبريتش وكذلك اختبار وجهة الضبط المعد من قبل ناوسكي حيث بلغ عدد فقرات مقياس ماوراء الذاكرة (٥٧) فقرة اما اختبار وجهة الضبط فقد بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة وقد تم التاكد من خصائصهما السايكومترية وتم تطبق الاداتين على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية واظهرت نتائج البحث ان افراد عينة البحث لديهم وعي بكيفية عمل ذاكرتهم حيث كان متوسط درجاتهم اعلى من الوسط الفرضي اما وجهة الضبط فقد ظهر ان العينة لديها ضبط داخلي واظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين ماوراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلية

abstract

The research aims to identify the level meta the memory as well as the point of control and their relationship with the university students and for the purpose of verifying that these of a scale meta the memory prepared by Brewer and British as well as testing and point of control, prepared by the Nawski where the number of items of a scale meta the memory (57) ,Items The test point of the control setting, the number of items (40) items has been to make sure _ psychometrical characters have been applied instrumentson a random sample amounted to (200) students were selected in a stratified random and showed the results of research show that members of the research sample have awareness of how to work their memories, where the average grade higher than thecenter Alfrda either the point of setting it turned out that the sample has an internal control, the results showed also a correlation between function and meta memory the point of the internal control

اهمية البحث والحاجة اليه :

لقد أصبحت مشكلة الذاكرة في النصف الثاني من القرن العشرين من أكثر مشكلات علم النفس العلمية التي حظيت بالدراسة والاهتمام ، وتحقق فيها الكثير من التطور والتقدم ، حيث تمت دراستها في فروع ومجالات علمية عديدة بما في ذلك تلك العلوم التي تبدو وكأنها بعيدة عن علم النفس مثل تكنولوجيا المعلومات أو الحاسوب ، والطب والبيولوجيا ، والفسيولوجيا ، وعلم الاجتماع وباستخدام مداخل وأساليب متنوعة(منصور ، ١٩٨٨ : ٣٦٥).

إذ إن مشكلة صعوبة الاسترجاع وعدم الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أمست من ابرز البحوث في الحقول العلمية ، وان العلماء قد بدؤا بتفسير الذاكرة ابتداءً من ابنجهاوس , Ebbinghaus (1885) الذي قام بدراسة منهجية عن الذاكرة وحتى وقتنا الحاضر على أساس أنها عملية معلوماتية معقدة تحدث ضمن مراحل متعاقبة وضمن أنشطة إدراكية مجتمعة في الشخصية (عبد الهادي ، ٢٠١١: ١٣)

وليس أدل على ذلك من إن الكثير من الطلبة يبذل جهودا كبيرة في المذاكرة والدراسة في مرحلة الاستعداد لأداء الامتحانات المدرسية المختلفة من اجل الحصول على درجات النجاح المناسبة التي تؤهلهم للانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى ، إلا أنهم قد يعانون بعض الصعوبات في تحقيق ذلك، وقد تعود هذه الصعوبات إما الى الفشل في الإدخال أو الفشل في التخزين أو كيفية الاسترجاع ، وهذا يعود إلى عدم وعي الطلبة الكافي بعمليات الذاكرة لديهم وما يتضمنه هذا الوعي من تفاصيل كمعرفة أداء الذاكرة وتحديد نقاط القوة والضعف وأين تكمن، ومعرفة وتحديد الإستراتيجية المناسبة التي ممكن استخدامها في الإدخال واسترجاع المادة المطلوب تخزينها بدقة وكفاءة ، (الزهار ، عفيفي ، ٢٠٠٥ :٢)

تاخذ طريقة الطالب في التعامل مع المعلومات اساليب متعددة منها ما يعتمد على ماموجود في البنية المعرفية ومنها مايعتمد على نوع المعلومات ومدى اهميتها للطالب والقدرة على خزن المعلومات واسترجاعها تعد ضرورة رئيسية ومهمة مما ادى بالفرد الى ان يطور اساليب منها مايعتمد على التنظيم والوعي بها وبالخطوات التي يقوم بها من اجل استرجاعها من هنا تنبع اهمية ما وراء المعرفة Metacognition من صلتها الوثيقة بالموضوع المركزي في علم النفس التربوي الا وهو التعلم ، اذ يعد ما وراء المعرفة خطوة اساسية في التطور المعرفي للفرد ، تسمح للمتعلم بالوصول الى الاستراتيجيات وضبطها ، حينما يدرك جوانب القوة والضعف في تعلمه ، وعندما يتامل الفرد عمليات التفكير لديه ، فان ذلك يمكنه من جعل عملية التعلم ابسط واكثر فعالية واختيار الطريقة المثلى للتعلم ،وعلى الرغم من مرور اكثر من عقدين على استخدام مصطلح ماوراء المعرفة الا انه لايزال هناك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته ، حيث ان نقاشا كبيرا يدور بين المهتمين بالمجال المعرفي (عبد الهادي ،٢٠١٠ : ٧٢) .

لعل من الاسباب المهمة لهذا الغموض هو وجود العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة مثل ماوراء الاستيعاب Metacomprehensionوما وراء المزاج Metamood وما وراء

الاخلاقMetamoral وما وراء الدافعية Metamotivation وماوراء الذاكرةMetamemory وغيرها (ابو غزال ، ٢٠٠٧ : ٨٩)

يعد مفهوم ماوراء الذاكرة اكثر هذه المفاهيم انتشارا وجاذبية التي اثارت اهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة ، والعمليات المعرفية بصفة خاصة ، فقد ظهر اهتمامهم بدراسة ما وراء العمليات المعرفية من انتباه وادراك وتفكير ووعي وفهم وذلك في نطاق وتحت مظلة العملية الاساسية وهي ما وراء المعرفة وقد ظهر مفهوم ما وراء الذاكرة لاول مرة في دراسات الذاكرة الانسانية قي بداية السبعينيات على يد فلافل Flavell من خلال بحوثه التجريبية في مجال الذاكرة ، حيث اضاف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي ، وفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم ، وقد استخدم فلافل مصطلح ما وراء الذاكرة ليشير الى اي جانب من العلاقة بين الوعي والذاكرة فهو يرى ان ماوراء الذاكرة هي المعرفة حول عمليات الذاكرة ومحتوياتها (ناصر ، ٢٠١١ : ١٨٣) .

أن المبدأ الأساسي للتعلم الفعال يدور حول المتعلمين كيف يكونوا متعلمين واعين بعمليات الذاكرة لديهم وكيف يكونوا استراتيجيين من خلال برامج تدريبية تعليمية لمهارات ما وراء الذاكرة ، بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم ، وكيف يستخدمون إستراتيجية معينة ، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم ، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة ، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها ، ان التناقض الواضح في الأدبيات التربوية التي أكدت بعضها على أهمية تعليم ما وراء الذاكرة كمتنبئ بالقدرة على اكتساب مكونات ما وراء الذاكرة كدراسة (الزهار، عفيفي ،٢٠٠٦) في حين شككت الأدبيات الأخرى في إمكانية تحسين ما وراء الذاكرة عن طريق تقديم معلومات مكثفة فقط وليس التدريب على التنمية كدراسة(بشارة وعطيات ٢٠٠٨) ودراسة (الكيال ٢٠٠٧) وبأهمية جدوى المعلومات عن هذا المكون المعرفي ، أي إن اكتساب الأفراد للمعرفة بمكونات ما وراء الذاكرة ضرورية ، لكنها ليست شرطا كافيا لاستخدامها ، فتوفر المعرفة لا يعني حتما أن تتبعها ممارسة (الكيال ،٢٠٠٠: ٨٤).

ويذكر شورت وآخرون (Short, et al, ١٩٩٣) إن بعض الدراسات تؤكد على إن قلة الوعي بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة وعملياتها وخاصة الاستدعاء والتعرّف والفشل في استخدام استراتيجيات التذكر ويؤكد كايل Kail ,1990 إن استخدام المتعلم للسلوك الاستراتيجي يتوقف على مدى الوعي بمعارفه ومعتقداته الخاصة بما وراء الذاكرة وكفاءة التذكر لديه ، فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يبالغون في تقديراتهم ، مما يؤدي إلى عدم وجود مبرر لاستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة (عبد الفتاح ، جابر ، ٢٠٠٠: ٣٠١) .

لقد اكدت العديد من الدراسات على ان ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين اداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب

مكونات ما وراء الذاكرة كما تؤثر في تعلم الطلاب وانجازهم الاكاديمي ، وتشير نجاتي (٢٠٠٢) إلى أن هاماتشيك Hamachik , 1990 اكد على ان ما وراء الذاكرة يعد متطلباً هاماً من المتطلبات الجوهرية للتعلم فبدونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وحتى العجز عن التعلم ، كما انها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب المهتم بمراقبة تعلمه سعياً وراء تحقيق الاهداف المرغوبة والتوصل الى افضل انجاز اكاديمي ممكن ، كما ان التغذية الراجعة لها تأثير قوي على انتقال الاستراتيجية التي يتعلم بها الفرد حيث تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة (زكري ،٢٠٠٨ :٢٣) ،كما ان عدم القدرة على التذكر يعود في معظمه الى الفشل في توفير او تخزين المعلومات او الى فشل الاسترتيجيات المستخدمة في استعادتها ، فاذا لم ينتبه الفرد على نحو فعال الى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه ، ومالم يستخدم استراتيجيات مناسبة لاستعادتها ، فلن تتوفر هذه المعلومات للفرد عندما يرغب في استرجاعها (نشواتي ،١٩٩٦ :٣٨٥) ، ويؤكد الشرقاوي (٢٠٠١) على الاهمية الكبيرة لتعلم الاستراتيجيات ، وكيف يمكن للمتعلمين الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في عملية الاستذكار ، ويشير الشريف وسيد (١٩٩٩) إلى أن استراتيجيات التذكر تدور حول تعلم المتعلمين وكيف يكونون متعلمين استراتيجياً وذلك بتعريف الطلاب بالاجراءات التي يمكن ان يتبعوها ليكون المتعلم اكثر فعالية في تعلم المادة وإتقانها كتعريف المعلم لطلابه بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من اجل تقويم التذكر لما يدرسونه والقدرة على استرجاعه ومن هذه الاستراتيجيات الفعالة استخدام اللفظة الاوائلية Acrostics وطريقة القافية Pegsystems وغيرها ، واكدت نتائج دراسات كل من (نيلسون وهرتشر Nelson & 1972, Hercher وبيلزوردي Bellezza & 1983 , Reddy ، وجيري واخرون Jeary et al ,1980 وستيفنس Stevens , 2001) على اهمية الاستريتيجيات المعرفية المختلفة في عملية استدعاء المعلومات ، والذي يعتمد اعتماداً كبيراً على طرق تنظيم المعلومات في الذاكرة اثناء عملية التشفير وأوضح كل بروكوفسكي١٩٨٢Brokowski وبلانك ورولينز٢٠٠٤Blak&Rollins وفلافل١٩٨٤Flavell وجاي ١٩٧٩ Chi و كافانوغ وبروكوفسكي١٩٧٩ Cavanaugh&Brokowski و لاوسن وفولب ١٩٧٦ Lawson&Fuelp وكرايمر وانجل1981Kramer&Engle و ميلرMillr١٩٨٢ ونيومان وميرفي ١٩٨٢ Newman&Me very وباريس ١٩٨٠Paris) إن نقص المعلومات عن الإستراتيجية المستخدمة ومتى وكيف تستخدم هو العامل المؤثر بدرجة كبيرة في فشل استخدام هذه الإستراتيجية ، بما في ذلك نقص الوعي بمكونات ما وراء الذاكرة لديهم (زكري ،٢٠٠٨ : ٢٣)

وأكد تروير (Troyer ,2001) إن التدريب على مكونات ما وراء الذاكرة يحسن من وظائف الذاكرة اليومية خصوصا لدى المراهقين ، الذين تنتج مخاوف الذاكرة لديهم عن عدم معرفة نظام الذاكرة لديهم واثر التقدم والتحول في المراحل العمرية(1: 2001, Troyerفي ابو غزال ،٢٠٠٧)

فيما يتعلق بأهمية دراسة الفروق بين الجنسين فقد أشارت نتائج دراسة هلتسش وآخرون (Hultsch et al ,1987) إلى فروق بين الجنسين في الأداء على المهام الخاصة بالذاكرة تعزى

إلى المعرفة أو الاعتقاد حول الذاكرة وما وراء الذاكرة ، حيث تبين إن الإناث أكثر استخداما للاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة ، وانهن اكثر قلقا على الذاكرة ، وأقل ثقة بإجاباتهن في مهمات الاسترجاع أكثر من الذكور ، في حين أشارت دراسة بيرسنجر وريكارد (Persinger&Richards,1995) إلى إن الإناث يؤدين في مهام الذاكرة بصورة أفضل من الذكور ، إما(بيتس وآخرون Butts et al ,1995) فقد أشارت دراستهم إلى انه لا فروق في القدرة على التذكر ، وفي الرضا عن الذاكرة بين الذكور والإناث (الجراح ،٢٠٠٩: ٢٨).

من الامور التي لايمكن اغفالها او تجاهل اثرها الايجابي او السلبي على ذاكرة الطلبة هي وجهة الضبط التي تؤثر على قدرة الطلبة على التذكر والتاقلم مع متطلبات مهام التعلم ، حيث تشير ديليفيلد ١٩٩١ Dellefield الى ان الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي كانوا اكثر فعالية في تأدية المهام والوعي بما وراء الذاكرة وعملياتها ولديهم قدرة عالية على استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم جدواها ، ومن يؤثر هذا الاداء على رفع مستوى المثابرة والاصرار على الاتيان بما هو افضل ، ويؤكد كوريات واخرون ٢٠٠٦ Koriat, et,allعلى ان الطالب الذي يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل الى الجهد يكون اكثر اندماجا وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي اثناء اكتساب المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الاكاديمي ويتابع انتباهه ومدى فهمه للاهداف والمحكات التي وضعها لنفسه وايضا مقدرته العالية على تعديل ادائه على مهاراته في مراقبة الذات بعكس ذوي الضبط الخارجي ممن يعزون النجاح والفشل الى الحظ (زكري ٢٠٠٨ : ٣٦) ، من هنا جاء هذا البحث كمحاولة لدراسة العلاقة بين ماورء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي الى

١. التعرف على مستوى ماوراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة

٢. التعرف على وجهة الضبط لدى طلبة الجامعة

٣. العلاقة بين ماوراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستنصرية الدراسات الاولية الصباحية من الذكور والاناث للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١

تحديد المصطلحات : سيتم عرض اهم المصطلحات الواردة في البحث وكالاتي :

١ ـ ما وراء الذاكرة :

يشير بوبر وكولينز ١٩٧٥ , Boper &colinz إلى إن ما وراء الذاكرة "تعبر عن الوعي الذاتي أو المعلومات الذاتية عن عمل منظومة الذاكرة "(نجاتي ، ٢٠٠٢:١٩).

ويشير كل من براون وفلافل ١٩٧٨ إلى إن ما وراء الذاكرة "هي المعلومات عن الذاكرة وعملياتها وتشمل المعرّفة باستراتيجيات تنفيذ ومراقبة فاعليتها "(الشرقاوي ،٢٠٠٣:٢٠٨).

ويعرفها (ترووير وريتش ٢٠٠٢) بانها مدى رضا الفرد عن ذاكرته ، ووظيفة الذاكرة اليومية ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة" ووفقا لوجهة نظرهم تتكون ماوراء الذاكرة من ثلاثة ابعاد فرعية كالاتي

١. الرضا عن الذاكرة : يقصد به مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وادراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق

٢. اخطاء الذاكرة : يقصد بها قدرة الذاكرة على اداء وظائفها اليومية بفعالية دون اخطاء

٣. استراتيجية الذاكرة : يقصد بها مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة (ابو غزال ، ٢٠٠٧ : ٩٧)

التعريف النظري : بما ان الباحث قدتبنى المقياس المعد من قبل ترويروريتش ٢٠٠٢ فان التعريف النظري للبحث الحالي هو نفس تعريف ترووير وريتش المشار اليه في اعلاه

التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي

٢ ــ وجهة الضبط :تعريف(ارشر Archer1979) : وجهة الضبط هو متغير التوقع العام ، وان هذا البناء عبارة عن متغير السمة الذي يصف اختلاف الافراد في ادراكهم للتعزيز المنسجم مع سيطرتهم الشخصية الداخلية (الداخليين) او سيطرة الحظ ، الصدفة (الخارجيين) (الحلو ، ١٩٨٩: ٢٠)

تعريف كونولي Connolly1980 : بناء من بنى الشخصية يعكس اعتقاد الشخص او ادراكه بالقوى المسيطرة على السلوك ، وكذلك على حوادث الحياة ، ويؤدي الى نشوء توقع لدى الشخص يتعلق بمدى امكانيته بالسيطرة على حوادث الحياة (علي ، ١٩٩٠: ٣٥)

يعرفه روتر١٩٨٢ : توقع التعميم حول ما إذا كانت التعزيزات المرتبطة بالأفعال محددة بواسطة الفرد– دالة سلوكه، أو بشكل خارجي بواسطة الصدفة، أو القدر، أو الآخرين ذوي النفوذ (علي ،١٩٩٠: ٣٤)

وهناك من يشير الى ان هذا المفهوم هو عزو داخلي وعزو خارجي ومنهم هايدر" الذي يرى أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم – حتى ولو لم تكن حقيقية– يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون تلك الأسباب إما لعوامل خارجية External Attribution(بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية Internal Attribution (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة(مكلفين وغروس، ٢٠٠٢ : ٨٨).

يعرفه ناوسكي ٢٠٠٩ : مركز المسؤلية في السلوك او مجموعة الاعتقادات التي يتخذها الفرد عن العلاقة بين السلوك ومايتبع هذا السلوك من ثواب وعقاب ، حيث كل شخص يتخذ لنفسه تصورا يتعلق بموقفه من الحياة وهذا الموقف يكون بوجه عام على نحوين :

الوجهة الداخلية للضبط : حيث يتصور الفرد انه قادر على الوصول الى اهدافه بنفسه وبمجهوده الخاص وانه مسؤل عن مجريات حياته اليومية كما انه يفسر احداث الحياة على انها نتيجة لجهوده وسعيه ودابه .

الوجهة الخارجية للضبط : حيث يتصور الفرد ان المواقف الخارجية هي المؤدية الى حصوله على اهدافه وان دور مجهوده الخاص في ذلك دور لايعتد به كما انه يتصور ان احداث الحياة تجري وفق سيطرة قوى خارجة مثل الظروف المحيطة وما فيها من عوامل مثل الحظ والاقدار (ربيع ، ٢٠٠٩ : ٥٩٠)

التعريف النظري : بما ان الباحث تبنى اختبار ناوسكي فان التعريف النظري للبحث هو نفس تعريف ناوسكي المشار اليه في اعلاه

التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات الاختبار المستخدم في البحث الحالي

الاطار النظري ودراسات سابقة :

ماوراء الذاكرة :

انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة مثل ما وراء الاستيعاب وما وراء المزاج وما وراء الدافعية وما وراء الذاكرة الذي اطلقه فلافل ١٩٧١ عندما قام بتنظيم مؤتمر حمل اسم " البحث في تطور الطفل الاجتماعي كان المحور الرئيسي في هذا المؤتمر بعنوان ما الذي يساعد على تطور الذاكرة ثم تلى ذلك بحث حول معرفة الاطفال بذاكرتهم كتبه كرتيرزر وليونارد وفلافل (Kreutzer , Leonard & flavell, 1975) ويعد مصطلح ما وراء المعرفة هو المظلة التي تنطوي عليها جميع المصطلحات التي سبقت واكثرها عمومية ، ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة اكثر المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من الباحثين ، فقد اصبح هذا المفهوم في العقود الحديثة الموضوع الرئيسي الذي استاثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة (الطوباسي ، ٢٠٠٤ : ١٦٩)

من الادلة على ذلك تناول العديد من ميادين علم النفس لهذا المفهوم كل بحسب اهتماماته وموضوعاته البحثية ، فقد تبنى علماءعلم النفس الاجتماعي وعلماء الشخصية وجهة النظر القائلة ان ماوراء الذاكرة يرتبط بالشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية اكثر من كونها منفصلة عنها ، ومثال ذلك تحقق الباحثين من اثر مفهوم الذات والادارة الذاتية والفعالية الذاتية والشعور بالاتقان في الاداء المعرفي لدى الاطفال والراشدين ، اما علماء علم النفس التطوري وعلماء علم النفس التربوي فقد حاولوا التحقق من ما وراء الذاكرة من ناحية صلتها بالنمو والتحسنات التي تطرأ على المهارات المعرفية الاساسية للاطفال ، اما علماء علم النفس التطوري الذين ينظرون الى النمو على انه

يحدث عبر دورة الحياةLife span development Psychology فقد تحققوا من تطور ماوراء الذاكرة كونه مفهوما متعدد الابعاد وكيفية تطوره في مرحلة الرشد ، وكيف ان الاخفاقات في هذا المفهوم Meta memory Failures ربما تكون مرتبطة بتدهورdeclines اداء الذاكرة وانحرافها (ابو غزال ، ٢٠٠٧: ٩٠)

يشير هذا المصطلح كذلك الى وعي المتعلمين ومعرفتهم بانظمة الذاكرة خاصتهم وبالاستراتيجيات المناسبة لاستخدام ذاكرتهم بشكل فعال وتتضمن العمليات المعرفية الاتية :

- الوعي (Awareness) باستراتيجيات الذاكرة المختلفة
- معرفة اي الاسترتيجيات انسب لممارستها في مهمات معينة للذاكرة
- معرفة كيفية استخدام استرتيجية الذاكرة المعطاة بشكل اكثر فعالية (ابو جادو ، ٢٠٠٧: ٣٤٦)

تتركز هذه العملية 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 والاستراتيجيات المستخدمة (العتوم واخرون ، ٢٠٠٨، : ٣٠٩)

يرى فلافل ان ما وراء الذاكرة تشيرإلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة ، ففي عام ١٩٧٩ لاحظ فلافل إن ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة ، حيث تعرف ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد وإدراكه للعمليات والتراكيب المعرفية لديه ، وفي عام ١٩٩٨ قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بمونتريال بكندا لمناقشة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة ، وتوصل المؤتمر إلى انه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتسم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة ، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظرة أكثر شمولية لوظائف الذاكرة وهي معتقدات الإفراد الدقيقة والسطحية عن الذاكرة ، وان كل من هذين النمطين من المعتقدات يؤثر على السلوكيات المعينة للذاكرة وعلى التذكر (زكري ،٢٠٠٨ : ٢١)

لاحظ فلافل ان ما وراء الذاكرة ليست بمعزل عن الجوانب العقلية الاخرى مما دعاه الى وضع ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة ، ويشير (جونسون ،٢٠٠٥ Jonson) الى ان مصطلح ما وراء الذاكرة هو اكثر المصطلحات ارتباطاً واندماجاً تحت المصطلح الرئيسي ما وراء المعرفة ، وهما يرتبطان بما يسمى بالتفكير الفلسفي ، وتعرف ما وراء الذاكرة بصورة اكثر تحديداً " أنها المعرفة عن الذاكرة ، وليست أي معرفة بصورة عامة " ، كذلك اشارت العديد من الدراسات (فلافل ،١٩٧٩ ،بريز وجارسيا Garcia , & Perez) 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

وجهة الضبط :

إن مفهوم وجهة الضبط يعود في جذوره إلى نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory وهي نظرية في الشخصية كما أنها طريقة مستعملة في الإرشاد والعلاج النفسي، ولقد عرض Rotter (1954) نظريته لأول مرة في كتاب التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي، الفكرة الرئيسة لنظرية التعلم الاجتماعي هي إن الشخصية تتطور من خلال تفاعل الأفراد مع في المجتمع، وقد حظيت نظرية التعلم الاجتماعي بالاعتراف كقوة نظرية موحدة موجودة في علم النفس، حيث أن قاعدتها النظرية متسعة وتتمثل بالدافعية، والمعرفة، والموقف النفسي وهي تتمتع بالقدرة على استيعاب ودمج العديد من الاتجاهات المعاصرة في علم النفس التطبيقي ، إن وجهة الضبط هو عبارة عن توقع التعميم حول ما إذا كانت التعزيزات المرتبطة بالأفعال محددة بواسطة الفرد– دالة سلوكه، أو بشكل خارجي بواسطة الصدفة، أو القدر، أو الآخرين ذوي النفوذ (Rotter, 1982)، لذلك ينقسم الأفراد إلى فئتين هما فئة ذوي وجهة الضبط الداخلي، وفئة ذوي وجهة الضبط الخارجي (Gore & Rotter, 1963) ، حيث افترض روتر أن الأفراد يظهرون توقعهم العام تبعاً لقابلياتهم في السيطرة على الأحداث. (الحلو ، ١٩٨٩: ١٧)

إن التمييز بين الداخليين والخارجيين يتعلق بادراك الفرد بأنه أكثر أو اقل سيطرة على بيئته، حيث يعتقد الداخليون بان التكاليف والاثابات تعتمد على قدراتهم بينما يعتقد الخارجيون بان هذه النتائج محددة بواسطة قوى خارج أنفسهم ، ومن الممكن إن يحصل الداخليون على الإحساس بالمنزلة المتحققة وبأنهم كفوئين أو مؤهلين للانجاز (عواد ، ٢٠٠٩: ٣٠)
ويصف Rotter (1966) ذوي الضبط الداخلي بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً لمثيرات البيئة المتفاوتة التي تزودهم بمعلومات متنوعة و مفيدة لسلوكهم المستقبلي، وهم يتخذون خطوات جادة ومميزة تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين أحوال البيئة، ويقاومون المغريات التي يمكن أن تؤثر فيهم، بينما يتصف ذوو الضبط الخارجي بان لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين، وانخفاض في الإنتاجية، وهم يتوقعون أن لا حول ولا قوة لهم في أسلوب معيشتهم والطرق التي يستعملونها، وهم يرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوة خارجية لايستطيعون التحكم فيها،إن فئتي الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي لمفهوم وجهة الضبط قد شرحهابشكل مفصل روتر واخرون .Rotter et al 1972اذ أشار إلى انه إذا كان حدوث التعزيز مرتبطاً بالعالم الخارجي، فمن المنطقي إن يكون ذلك لأسباب مختلفة وعند ذلك نكون أمام أربعة أنواع من الضبط الخارجي، حيث يعبر المكون الأول عن الحظ أو الصدفة وهذا يمثل اعتقادا بان العالم غير قابل للتنبؤ أو التأثيرات الاحتمالية المسؤولة عن حدوث التعزيز وهي تعد غير خاضعة للعقل من وجهة نظر الشخص، ويمثل القدر المكون الثاني

والذي يعبر عن اعتقاد الشخص بأنه لا يمكن أن يتدخل أو يغير مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا، ويعد تحكم الآخرين من ذوي النفوذ المكون الثالث في توقع الضبط الخارجي حيث أن توقع التعزيز يتحكم فيه أشخاص آخرين أكثر قوة وتأثيرا من الشخص نفسه مثل الآباء، أو المدرسين، أو رؤساء العمل وان الفرد لا يمتلك خيار التأثير والتغيير على من هم أكثر قوة ونفوذا منه، ويرتبط المكون الرابع من توقع الضبط الخارجي بالمكونين الأول والثاني، حيث يرى الشخص أن الحياة معقدة جدا ولا يمكن التنبوء بأحداثها، وان الفرد تختلط عليه الأمور فلا يستطيع فهمها أو التنبؤ بها(علي ، ١٩٩٠ : ٤٠)

اما عالم النفس الاجتماعي الألماني "هايدر" Heider فقد اشار في كتابه المنشور في ١٩٥٨ بعنوان "علم نفس العلاقات الشخصية" (The Psychology of Interpersonal Relation) الى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث استجابة آلية كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما الإنسان يفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد السابق والحالي هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها، وإن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح والفشل، فإذا ما أدراك الفرد السبب فسوف يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، وكما يعتقد "هايدر" أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم – حتى ولو لم تكن حقيقية– يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون تلك الأسباب إما لعوامل خارجية External Attribution(بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية Internal Attribution(تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة (الحلو ، ١٩٨٩ : ٥٤).

يقول كل من "روس وفلاشر" Ruse"& Flether رغم أن هايدر لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو، إلا أنه ألهم عدداً من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصلية وتطويرها. وإضافة إلى استبصاراته المتعلقة بالأسباب الشخصية والموقفية للسلوك، قدم "هايدر" ثلاثة أفكار كان لها تأثير خاص في تطور النظرية في هذا المجال، وهي:

١. إننا حين نشاهد الآخرين يقومون بسلوك ما نميل إلى البحث عن خصائص نزوعية (ميول، دوافع أو رغبات) دائمة لديهم لنعزو إليها مسؤولية ما قاموا به من سلوك.

٢. إننا نميز بين الأفعال المقصودة والأفعال غير المقصودة.

٣. إننا نميل لأن نعزو السلوك لأسباب تكون موجودة لدى ظهور السلوك وتغيب بغيابه" (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢، : ١٩٧– ١٩٨).

يستنتج "ستبك" Stipek أن نظرية العزو تعتبر تنقية وإحكام لمفهوم وجهة الضبط كما هو عند روتر، والتي تعكس ابتعاده عن نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يفترض علماء نظرية العزو أن الأفراد

يُدفعوا أساساً لفهم أنفسهم والعالم حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة ، ويفترض علماء العزو باندورا Bandura أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث، وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة، فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد، لكن أداؤه في الاختبار كان رديء، سوف يحاول الإجابة على السؤال: لماذا فشلت في هذا الاختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية العزو كما يقول "ستبك" Stipek تقلب مصدر الضبط رأساً على عقب. فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل(زايد،٢٠٠٣ : ٤٤).

من نظريات العزو، نظرية جون ودفيز (Jones & Davis) التي تفسر ظاهرة العزو على اساس انه وصف منطقي يكمن وراء إدراكنا للأفراد الآخرين، حيث تفسر كيفية إدراك الفرد الميول الداخلية Disposition والنوايا Intentions التي لدى الآخرين، وذلك من خلال ملاحظته لأفعاله Action أو المسالك التي تصدر من الآخرين وتأثيراتها Effects ، تؤكد النظرية بأن لكل فعل عدة نتائج وليس نتيجة واحدة، لذلك لا يمكن أن يدرك الفرد معنى واحد فقط لكل فعل، لأن معنى أي فعل يعتمد على نتائجه أو تأثيراته التي يحدثها في البيئة وليس على الفعل نفسه كسلسلة من الحركات العضلية، الهدف الرئيسي لعملية العزو، حسب هذه النظرية، هو أن يستدل الفرد على أن السلوك المشاهد ونية القيام به تتوازيان مع خاصية داخلية في الشخص الذي قام بالسلوك، وأهم مبدأ تقترحه النظرية هو مبدأ التأثيرات غير الشائعة Noncommon effects Principle، وهذا يتطلب من الفرد أن يقارن بين تأثيرات السلوك الذي قام به الفاعل وتأثيرات بدائله، فعلى الفرد أن يظهر العديد من المرجحات الداخلية والخارجية لقراره الذي سوف يتخذه، بحيث يستبعد المرجحات الداخلية، ويعتمد على المرجحات الخارجية، كسبب للاستدلال، فكلما زادت التشابهات بين نتائج الفعلين تضاءلت فرصة الوصول إلى استدلال متوازي، والعكس صحيح ، المبدأ الثاني أنه كلما زادت المرغوبية الاجتماعية Social Desirability للفعل ضعفت ثقة الفرد في الاستدلال على خاصية داخلية في الفاعل، وذلك لأن الأفعال عالية المرغوبية الاجتماعية لا تدل على أن الفعل كان نتيجة لخاصية داخلية، أي أنه كل شخص سيقوم به، ولكن استبدل هذا المبدأ بمبدأ آخر يقول بأن السلوك الذي يخالف توقعات الفرد عن الفاعل هو الذي يؤدي إلى الاستدلال على وجود خاصية داخلية موازية للفعل ونية القيام به (العنزي،١٩٩٩ :١٢٠).

مناقشة الاطار النظري:

من خلال العرض السابق لما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة يمكن القول ان ما وراء المعرفة هي المظلة التي تندرج تحتها العديد من الما ورائيات مثل ما وراء الذاكرة وما وراء الانتباه وما وراء المزاج ، فهي تشمل جميع هذه المصطلحات اما ما يختص بما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة فيعد جون فلافل هو من قدم المصطلحين فقد قدم ما وراء المعرفة عام ١٩٧١ وقدم مصطلح ما وراء الذاكرة ١٩٧٩ ويقصد بما وراء الذاكرة بانها معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه او المعرفة بعمليات الذاكرة ، نجد ان المصطلحين يتكونان من نفس المهارات الى ان الاول اعم واشمل من الثاني وان المصطلحين مكملان لبعضهما البعض مثال على ذلك ان الفرد يفكر كيف يحقق هدفة مستعيناً بذلك على استراتيجية معينة يختارها الفرد بما يتلائم مع تحقيق الاهداف فيبدأ الفرد باستخراج ما في ذاكرته بعيدة المدى يتعلق بالهدف المراد تحقيقه عن طريق استخدام احدى استراتيجيات التذكر وبما ان الاستراتيجية هي من مهارات ما وراء الذاكرة ، ويستمر الفرد في المراقبة ومتابعة التقدم نحو تحقيق الاهداف وهي من مهارات ما وراء المعرفة فبذلك أكملت الواحد الاخرى للوصول الى تحقيق الاهداف

ومن خلال العرض السابق للنظريات ذات العلاقة بموضوع وجهة الضبط نلاحظ انها اكدت جميعها على وجود مركزي للتحكم للسلوك الانساني (داخلي ـ خارجي) فالتحكم هدف يسعى الفرد الى تحقيقه معلوم ، اي انه يعرف بالضبط لماذا حقق النجاح ولماذا الفشل ، اما عدم التحكم فيعني عدم معرفة الفرد بالاجابة او الهدف اي ان الفرد لايعرف بشكل دقيق الاسباب الكافية وراء نجاحه او فشله ، كما ان خاصية موقع الضبط الداخلي وموقع الضبط الخارجي هما خاصيتان مميزتان لنوعية الافراد وهي تشكل احد المتغيرات للفروق الفردية ، كما انه يعد احد متغيرات الشخصية

دراسات سابقة : تم الاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وكالاتي :

دراسة سيد ٢٠٠٠ "اسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الاكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية " .

هدفت الدراسة الى بحث اثر كل من اسلوب العزو وما وراء الذاكرةواستخدام الدافعية الاكاديمية كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمي ،تم تطبيق استبيان اسلوب العزو واستبيان ما وراء الذاكرة ، ومقياس الدافعية الاكاديمية تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالباً من شعبة الطبيعة والكيمياء ، تم معالجة النتائج ، وذلك بايجاد معاملات الارتباط ، وقيمة "ت" والانحدار البسيط والانحدار المتعدد توصلت الدراسة الى وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات الدراسة وكذلك وجود فروق دالة احصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل ومتغيرات الدراسة وكانت لصالح المرتفعين ، كما اشارت الدراسة الى ان اسلوب العزو المستقر ومتغير ما وراء الذاكرة كانا من اكثر المتغيرات تنبؤ بالتحصيل الاكاديمي (سيد ، 63ـ ٩١ :٢٠٠٠)

دراسة عبد الفتاح وجابر ٢٠٠٥فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي نسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة "

هدفت الدراسة الى فهم وتفسير مفهوم الوعي بنسق الذاكرة (ما وراء الذاكرة) لمكونيه (المعرفي والتحكمي) واعداد برنامج تدريبي مقترح يمكن ان يسهم في تحسين الوعي بنسق الذاكرة يتكون من سبع جلسات تهدف الى تدريب الطالبات على تقدير سعة ذاكرتهن ، الوعي لمتطلبات المهام ،اشتملت ادوات الدراسة على بطارية لقياس الوعي بنسق الذاكرة من إعداد الباحثة ، تم تطبيق البرنامج على عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية شعبة الطفولة بكلية التربية ، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي واستخدام اختبار النسبة التائية اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاه التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) لكل من المكون المعرفي والتحكمي ، وتشير النتائج الى فعالية البرنامج المقترح في تحسين الوعي بنسق الذاكرة (عبد الفتاح وجابر ٢٠٠٥)

دراسة عفيفي٢٠٠٦ علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي " .

هدفت الدراسة الى تحديد اسهام كل من مكونات ما وراء الذاكرة (الوعي ، التشخيص ، المراقبة ، التنظيم ، واستراتيجية ما وراء الذاكرة) والتوجهات الدافعية(الداخلية والخارجية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي ، والكشف عن الفروق بين طالبات المرتفعات ومنخفضات التحصيل في مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية استخدم.مقياس ما وراء الذاكرة ، مقياس التوجهات الدافعية في التعلم كادوات للدراسة بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠) طالبة بينما بلغت عينة الدراسة الاساسية من (٣٠٠) طالبة للصف الاول الثانوي العام ، وطبق عليها اختبار تحصيلي في مادة الاحياء.توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) ، والتحصيل الدراسي وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في كل من مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لصالح الطالبات مرتفعة التحصيل الدراسي (عفيفي ، ٢٠٠٦)

دراسة سليمان ٢٠٠٧ فعالية التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية الاكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية التدريب على العزو السببي ، والتدريب على ما وراء الذاكرة وكلا التدريبين معاً في تحسين الدافعية الاكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تعديل اساليب العزو الخاطئة وما وراء الذاكرة لديهم ،استخدمت الدراسة الادوات التالية : اختبار المصففوات المتتابعة ، اختبار الفهم القرائي ،اختبار تقدير سلوك التلميذ استبيان العزو السببي الاكاديمي ، استبيان العزاءات الحياتية ،برنامج تدريب العزو السببي ، مقياس ما ورء الذاكرة ، برنامج تدريب ما وراء الذاكرة ، مقياس الدافعية الاكاديمية ، مقياس الكفاءة الذاتية

الاكاديمية.تكونت عينة الدراسة من (٧٢تلميذاً وتلميذة) ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة اسيوط بمتوسط عمري(١٢٤-٩٤) شهراً) ، وانحراف معياري (٠,٩٥) في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ثم تقسيمهم الى اربع مجموعات : ثلاث مجموعات تجريبية)أ) تدريب العزو(ب) تدريب العزو وما وراء الذاكرة(ج) تدريب ماوراء الذاكرة ، ومجموعة ضابطة .توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين (أ)والتجريبية الثالثة(ج) في القياس القبلي والقياس البعدي على استبيان العزو السببي ، استبيان الاعزاءات الحياتية لصالح القياس البعدي ، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في المجموعة الضابط والمجموعات التجريبية (أ) ، (ب) ، (ج) في القياس البعدي على كل من مقياس الدافعية الاكاديمية ، مقياس معتقدات كالفاءة الذاتية الاكاديمية ،اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاث (سليمان ، ٢٠٠٧) دراسة ابو غزال ٢٠٠٧ العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك "الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ماوراء الذاكرة ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وفيما اذا كانت هذه العلاقة تختلف بأختلاف جنس الطالب وتخصصه الدراسي لتحقيق اهداف الدراسة أستخدم الباحث مقياس ترووير و ريتش .تكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالبا" وطالبة منهم ((١٨٥ طالبا" و(٢٤١) طالبة .أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ماوراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطا" وأن هناك علاقة أرتباطية موجبة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الانجاز وبين مكونات ماوراء الذاكرة الثلاث (الرضا عن الذاكرة،أستتراتيجية الذاكرة،أخطاء الذاكرة) وبين دافعية الانجاز وقد أختلفت العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية ألانجاز بأختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي:- الرضا عن الذاكرة ،وأستراتيجية الذاكرة ، في حين لم تختلف العلاقة بأختلاف جنس الطالب (ابو غزال ، ٢٠٠٧)

مناقشة الدراسات السابقة :

الملاحظ على الدراسات التي تم عرضها بان متغيري البحث قد تم دراستهما مع متغيرات عديدة منها الدافعية الاكاديمية والتحصيل الدراسي والانجاز الاكاديمي والكفاء ة الذاتية واظهرت هذه الدراسات ان هناك علاقة بين هذه المتعيرات وان هذه العلاقات اختلفت بحسب متغيرات التحصيل او الجنس او التخصص ، ان مراجعة الادبيات اعطت للباحث مبررا لدراسة هذين المتغيرين والعلاقة بينهما كون احدهما يمثل جانبا معرفيا والاخر جانب انفعالي وكلاهما يعدان من مؤثرات الشخصية المهمة

اجراءات البحث : قام الباحث بالاجراءات الاتية

مجتمع البحث : تالف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ حيث بلغ عددهم (٢٣١٩٥) طالبا وطالبة موزعين على (١٢) كلية منها (٦) كليات ذات اختصاصات انسانية و(٥) كليات ذات اختصاصات علمية والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١) يمثل مجتمع البحث

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع
الادارة والاقتصاد	٢٣٢٥	١٢٠٩	٣٥٣٤
التربية	١٩١٤	٢١٠٥	٤٠١٩
التربية الاساسية	٢٠٦٧	٢٤١٩	٤٤٨٦
القانون	٢٥٩	٢٦	٢٨٥
العلوم السياسية	٣٤٨	٢٨٤	٥٩٦
الاداب	١٧٠٥	١٨١٢	٣٥١٧
طب الاسنان	١٥٦	٢٧٨	٤٣٤
الصيدلة	١٨٤	٣٢١	٥٠٥
العلوم	٧٩٢	٩٣٥	١٧٢٧
الهندسة	٦١٩	٨٩٦	١٥١٥
الطب	٥٦٢	٦٩٤	١٢٥٢
التربية الرياضية	٦٩٠	٦٣١	١٣٢١
المجموع	١١٦٢١	١١٥٧٤	٢٣١٩٥

عينة البحث : تالفت عينة البحث الحالي من (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقيةعشوائية من كليات التربية والاداب والعلوم والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢) يمثل عدد افراد العينة موزعين حسب الجنس

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
التربية	٥٠	٥٠	١٠٠
الاداب	٢٥	٢٥	٥٠
العلوم	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

اداتا البحث : من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم تبني مقياس ماوراء الذاكرة المعد من قبل ترويروريتش ٢٠٠٢واختبار وجهة الضبط المعد من قبل ياوزسكي وفيما ياتي وصفا لاداتي البحث

مقياس ما وراء الذاكرة المعد من قبل " ترووير وريتش ٢٠٠٢"والمعرب من قبل ابو غزال ٢٠٠٧ حيث تم تطبيقه على البيئة الاردنية و يعرفان ماوراء الذاكرة " بانها مدى رضا الفرد عن ذاكرته ، ووظيفة الذاكرة اليومية ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة" وتتكون ماوراء الذاكرة من ثلاثة ابعاد فرعية كالاتي:

١. الرضا عن الذاكرة : يقصد به مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وادراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق

٢. اخطاء الذاكرة : يقصد بها قدرة الذاكرة على اداء وظائفها اليومية بفعالية دون اخطاء

٣. استراتيجية الذاكرة : يقصد بها مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة

يتالف هذا المقياس من (٥٧) فقرة وضعت امام كل فقرة بدائل تتدرج من (دائما ،غالبا ،احيانا ،نادرا ،ابدا) وعلى الدرجات على التوالي (٥،٤،٣،٢،١) ولغرض التاكد من خصائص المقياس ومدى ملائمته للبيئة العراقية قام الباحث بالاجراءات الاتية :

عرض المقياس بصورته الاولية على الخبراء (الصدق الظاهري)

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرضها بصورتها الاولية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس * لتحديد مدى صلاحية الفقرات حيث بلغت الفقرات (٥٧) فقرة وفي ضوء اراء المختصين تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر وبناء على ذلك فقد تم الابقاء على جميع الفقرات بهذا يكون المقياس بصورته الاولية مؤلف من (٥٧) فقرة

* اسماء الخبراء

١. ا.د.قبيل كودي حسين ٢ ا.م. د.سامي سوسة سلمان ٣ ا.م .د. لمياء ياسين زغير ٤ ا.م.د. محمد سعود صغير ٥. ا.م . د . امل اسماعيل عايز ٦. د. رحيم عبدالله جبر ٧. د. فرحان محمد حمزة

. وضوح التعليمات والفقرات : لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات قام الباحث بعرضها على (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد تبين من خلال التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة وقد استغرق وقت الاجابة (٢٠ دقيقة) .

. التحليل الاحصائي للفقرات : لقد طبق مقياس ماوراء الذاكرة بصورته الاولية على (٤٠٠) طالب وطالبة واعتمدت هذه العينة لاغراض تحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) في هذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لاتقل عن نسبة ٥:١ لعلاقة ذلك بتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل ولما كان العدد المستخدم في هذا البحث يجعل نسبة عدد الافراد الذين اجري عليهم التحليل الى عدد الفقرات اكثر من ٥:١ فانه يعد منسجما مع العدد الكلي للفقرات . وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما ياتي :

١. المجموعتين المتطرفتين : لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية :

. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة

. ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة

. تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وبذلك اصبح عددافراد العينة الخاضعة للتحليل (١٠٨)فرد المجموعة العليا و(١٠٨) فرد المجموعة الدنيا تمثلان مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١،٩٦)بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٥٧) فقرة وكما في الملحق (١) والجدول (٣)يوضح ذلك

جدول (٣) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس ماوراء الذاكرة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين	
1	2.73	1.16	2.33	1.18	2.52
2	2.79	1.36	1.48	0.68	8.96
3	2.79	0.987	1.69	0.714	9.47
4	2.82	1.41	1.3	0.69	10.0
5	2.96	1.47	1.95	0.96	6.05
6	3.53	1.22	2.5	1.27	6.03
7	4.05	1.08	2.88	1.26	7.32
8	3.04	1.31	1.45	0.87	10.51
9	1.88	1.07	1.16	0.41	6.54
10	3.76	1.1	2.02	1.10	11.72
11	3.77	1.16	2.09	1.019	11.41
12	3.25	1.2	1.85	1.28	8.35
13	2.73	1.16	1.62	0.83	8.11
14	3.22	1.22	1.78	0.95	9.68
15	3.85	1.148	2.84	1.24	6.30
16	2.7	1.542	1.59	1.15	6.04
17	2.91	1.43	1.65	0.97	7.58
18	3	1.36	1.48	0.97	9.48
19	3.65	1.10	2.41	1.00	8.67
20	3.12	1.27	2.01	1.07	6.96
21	3.05	1.40	1.93	1.08	6.66
22	3.01	1.20	1.65	0.96	9.20
23	4.1	0.95	2.88	0.99	9.26
24	2.25	1.23	1.67	0.94	3.87

25	2.87	1.264	1.75	1.15	6.91
26	2.97	1.436	1.68	0.96	7.81
27	3.25	1.11	2.31	1.011	6.59
28	2.82	1.31	2.26	1.163	3.31
29	٤.٩٩	٠.١٧	٤،٢٥	١.٢٦	٦.٧٢
30	3.03	1.41	2.2	1.34	4.44
31	3.15	1.255	2.07	0.96	7.10
32	2.45	1.31	1.93	1.15	3.15
33	1.88	1.04	1.33	0.69	4.63
34	4.16	0.98	2.68	1.18	10.08
35	3.19	1.26	2.72	1.16	2.88
36	2.37	1.53	1.65	1.22	3.83
37	2.92	1.27	1.74	1.09	7.35
38	4.17	1.06	3.26	1.26	5.75
39	3.25	1.16	2.67	1.12	3.77
40	2.93	1.47	2.09	1.25	4.54
٤١	٣.٦٦	١.٣٠	٢.٧٤	١.٢٦	٥.٩٨
٤٢	٤.٢٥	١.١٣	٣.٦٠	١.٣١	٤.٣٢
٤٣	٣.٦٤	١.٤٠	٢.٩٦	١.٤١	٤.٢١
٤٤	٤.٦٤	٠.٧٢	٤.١٩	١.١٤	٣.٤٣
٤٥	٣.٩٠	١.٣٢	٣.٣٧	١.٤٤	٣.٣١
٤٦	٢.٩١	١.٤٥	٢.٣٣	١.١٦	٣.٧٣
٤٧	٤.٥٨	٠.٨٦	٤.٠٣	١.٠٧	٤.١١
٤٨	٣.٦٣	١.٤٤	٢.٦٤	١.٣٣	٦.١٨
٤٩	٣.٤٤	١.٣٥	٢.٥٩	١.٢٨	٥.٥٤
٥٠	٣.٣٧	١.٥٤	٢.٤٧	١.٣٤	٥.٥١
٥١	٤.٢٦	١.٠٩	٣.٥٦	١.٢٤	٤.٧٦
٥٢	٤.٦٦	٠.٦٩	٣.٦٩	١.٢٥	٧.٩٢
٥٣	٤.٨٤	٠.٤١	٤.١٣	١.٠٩	٧.١٣
٥٤	٤.٩٠	٠.٣٠	٤.٠٧	١.١٦	٨.١٩
٥٥	٤.٦٣	٠.٨٢	٣.٤٣	١.٢٧	٩.١٧
٥٦	٤.٤٣	١.٠٩	٢.٦٥	١.٤٠	١١.٦٦
٥٧	٤.٧٩	٠.٥٦	٤.٢٤	٠.٩٧	٥.٦٥

٢ ـ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : يعد معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مؤشرا لصدق البناء ولقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس ماوراء الذاكرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٤٥	٣١	٠،٥١
٢	٠،٤٩	٣٢	٠،٥٢
٣	٠،٣٦	٣٣	٠،٥٩
٤	٠،٦٨	٣٤	٠،٦٠
٥	٠،٤٩	٣٥	٠،٦١
٦	٠،٦١	٣٦	٠،٤٨
٧	٠،٣٩	٣٧	٠،٥٨
٨	٠،٥٩	٣٨	٠،٤٩
٩	٠،٦٩	٣٩	٠،٦٤
١٠	٠،٥١	٤٠	٠،٧٠
١١	٠،٣٨	٤١	٠،٥٥
١٢	٠،٥٧	٤٢	٠،٥١
١٣	٠،٥٥	٤٣	٠،٦٣
١٤	٠،٤٣	٤٤	٠,٤٩
١٥	٠,٤١	٤٥	٠,٥٤
١٦	٠,٥٥	٤٦	٠,٢٣
١٧	٠,٢٩	٤٧	٠,٣٤
١٨	٠,٥٦	٤٨	٠,٣٢
١٩	٠,٥٩	٤٩	٠,٣٣
٢٠	٠,٦٧	٥٠	٠,٢٦
٢١	٠.٢٤	٥١	٠,٣٦
٢٢	٠,٣٣	٥٢	٠,٤٩
٢٣	٠,٤٥	٥٣	٠,٦٦
٢٤	٠,٢٨	٥٤	٠,٦١
٢٥	٠,٣٩	٥٥	٠,٦٩
٢٦	٠,٧١	٥٦	٠,٧٧
٢٧	٠,٧٦	٥٧	٠,٣٧
٢٨	٠,٦٥		

٢٩	٠,٥٤		
٣٠	٠,٤٨		

٣ـ علاقة الفقرة بدرجة المجال : وهنا تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لافراد العينة على وفق المجالات الثلاث وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال والجداول من (٥ الى ٧) توضح ذلك

الجدول (٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مجال الرضا عن الذاكرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٦٥	١١	٠،٣٩
٢	٠،٤٢	١٢	٠،٥٨
٣	٠،٤٤	١٣	٠،٤٦
٤	٠،٥٢	١٤	٠،٥٥
٥	٠،٤١	١٥	٠،٥٧
٦	٠،٣٩	١٦	٠،٧٧
٧	٠،٤٦	١٧	٠،٣٦
٨	٠،٦٤	١٨	٠،٥٤
٩	٠،٤٣		
١٠	٠،٣٥		

جدول (٦) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مجال اخطاء الذاكرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٩	٠،٦١	٢٧	٠،٤٢	٣٥	٠،٣٦
٢٠	٠،٥٥	٢٨	٠،٤٨	٣٦	٠،٤٢
٢١	٠،٦١	٢٩	٠،٣٩	٣٧	٠،٣١
٢٢	٠،٣٢	٣٠	٠،٣٣	٣٨	٠،٥١
٢٣	٠،٣٩	٣١	٠،٥٤		
٢٤	٠،٤٨	٣٢	٠،٣٤		
٢٥	٠،٤٤	٣٣	٠،٣٣		
٢٦	٠،٥٢	٣٤	٠،٥١		

جدول (٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مجال استراتيجية الذاكرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣٩	٠،٥٧	٤٩	٠،٣٩
٤٠	٠،٥٩	٥٠	٠،٥٣
٤١	٠،٦٦	٥١	٠،٣٨
٤٢	٠،٦٣	٥٢	٠،٤٣
٤٣	٠،٤٢	٥٣	٠،٣١
٤٤	٠،٣٣	٥٤	٠،٥٤
٤٥	٠،٥٢	٥٥	٠،٦١

٤٦	٠،٦٦	٥٦	٠،٥٥
٤٧	٠،٤١	٥٧	٠،٣٩
٤٨	٠،٣٢		

الخصائص السايكومترية للمقياس :

الصدق : VALIDITY

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي يثبت صدقه هو المقياس الذي يقيس السمة التي وضع من اجلها (ابراهيم ،١٩٨٧: ١١)

وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الاتية :

الصدق الظاهري FACE VALIDITY : يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما يبدو ان المقياس يقيس ما وضع من اجله اي مدى ما يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون المقياس متفق مع الغرض منه . وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام ،١٩٩٠: ١٣٠) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها .

صدق البناء CONSTRUCT VALIDITY

ويقصد به مدى قدرة المقياس على كشف السمة او اي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس اي مدى تضمينه بناءا نظريا محددا او صفة معينة وقد تم استخراج مؤشرات تدل على هذا الصدق من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة الفقرة بدرجة المجال

الثبات Reliability :

يقصد بالمقياس الثابت ان يكون متسقا في تقدير العلاقة الحقيقية في السمة التي يقيسها وذلك بالا يظهر نتائج متناقضة عند تكرار استخدامه على الفرد نفسه ولعدة مرات (عودة وملكاوي ،١٩٩٢ : ١٩٤)

وقد تم ايجاد ثبات الاختبار في البحث الحالي وذلك باستخدام طريقة اعادة الاختبار حيث تم التطبيق للمرة الاولى على عدد افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) اختيروا عشوائيا ثم تم اعادة التطبيق للمرة الثانية وعلى نفس الافراد بعد مرور اسبوعين ثم تم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٧٦) وهو يمثل معامل الاتساق الخارجي ، وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه وفقا للمعيار المطلق

٢ . اختبار وجهة الضبط : يتكون الاختبار من (٤٠) عبارة يجيب المفحوص عنها (نعم) في حالة انطباق العبارة عليه و(لا) في حالة عدم انطباقها وهو معد من قبل ناوسكي N owicki والمترجم الى البيئة العربية من قبل (محمد شحاتة ربيع ٢٠٠٩) حيث تمثل كل اجابة وفق الاتجاه بدرجة ،

حيث تمثل الدرجة الكلية هي عدد الاجابات في الاتجاه فالدرجة المنخفضة (من صفر الى ٨) يكون محور اتجاه الضبط لديهم داخليا ومن (٩ الى ١٦) يعتبرون انفسهم مسؤلين مسؤلية جزئية عن ادارة شؤن حياتهم اما الدرجة المرتفعة (من ١٧ الى ٤٠) يكون محور اتجاه الضبط لديهم خارجي (ربيع ، ٢٠٠٩: ٥٨٨) وقد قام الباحث بالاجراءات الاتية لبيان مدى ملائمته للبيئة العراقية

عرض المقياس بصورته الاولية على الخبراء (الصدق الظاهري)

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرضها بصورتها الاولية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس * لتحديد مدى صلاحية الفقرات حيث بلغت الفقرات (٤٠) فقرة وفي ضوء اراء المختصين تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر وبناءا على ذلك فقد تم الابقاء على جميع الفقرات وبهذا يكون الاختبار بصورته الاولية مؤلف من (٤٠) فقرة

* اسماء الخبراء

١. ا. د. قبيل كودي حسين ٢. ا. م. د. سامي سوسة سلمان ٣. ا.م .د. لمياء ياسين زغير ٤. ا.م.د. محمد سعود صغير ٥ ـ ا.م . د . امل اسماعيل عايز ٦. د. رحيم عبدالله جبر ٧ ـ د. فرحان محمد حمزة

. وضوح التعليمات والفقرات : لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات قام الباحث بعرضها على (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد تبين من خلال التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة وقد استغرق وقت الاجابة (٢٠ دقيقة) .

. التحليل الاحصائي للفقرات : لقد طبق اختبار وجهة الضبط بصورته الاولية على (٤٠٠) طالب وطالبة واعتمدت هذه العينة لاغراض تحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) في هذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لاتقل عن نسبة ٥:١ لعلاقة ذلك بتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل ولما كان العدد المستخدم في هذا البحث يجعل نسبة عدد الافراد الذين اجري عليهم التحليل الى عدد الفقرات اكثر من ٥:١ فانه يعد منسجما مع العدد الكلي للفقرات . وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما ياتي :

ـ المجموعتين المتطرفتين : لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية :

ـ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة

ـ ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة

ـ تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وبذلك اصبح عددافراد العينة الخاضعة للتحليل (١٠٨)فرد المجموعة العليا و(١٠٨) فرد المجموعة الدنيا تمثلان مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن وتم استعمال معادلة التمييز لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس(بدائل ثنائية) وقد اتضح ان جميع الفقرات مميزة وفقا لمعيار ايبل Eble الذي يشير الى ان الفقرة الجيدة يجب ان تكون قوة تمييزها (٠،٣٠)

فاكثر (الزوبعي واخرون ، ١٩٨٠: ٨٠) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٤٠ فقرة) كما في الملحق (٢) والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨) يوضح معامل التمييز لفقرات اختبار وجهة الضبط

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
١	٠،٤٩	١٢	٠،٥٢	٢٣	٠،٣٣	٣٤	٠،٤٤
٢	٠،٤٣	١٣	٠،٥٨	٢٤	٠،٤٢	٣٥	٠،٥٣
٣	٠،٣٧	١٤	٠،٥٦	٢٥	٠،٤٥	٣٦	٠،٧٠
٤	٠،٦٩	١٥	٠،٦٧	٢٦	٠،٣٢	٣٧	٠،٤٢
٥	٠،٤١	١٦	٠،٦٩	٢٧	٠،٥٢	٣٨	٠،٥٣
٦	٠،٦٣	١٧	٠،٤٣	٢٨	٠،٣٩	٣٩	٠،٤٥
٧	٠،٣٦	١٨	٠،٥٤	٢٩	٠،٥٥	٤٠	٠،٣١
٨	٠،٥٣	١٩	٠،٤٢	٣٠	٠،٦١		
٩	٠،٦٥	٢٠	٠،٦٥	٣١	٠،٥٤		
١٠	٠،٥٦	٢١	٠،٧٤	٣٢	٠،٤١		
١١	٠،٣٥	٢٢	٠،٤٤	٣٣	٠،٥٨		

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : يعد معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مؤشرا لصدق البناء ولقد استعمل معامل ارتباط بوينت باي سيريال لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة الجدول (٩) يوضح ذلك

الجدول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار وجهة الضبط

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٤١	١٧	٠،٣٣	٣٣	٠،٥١
٢	٠،٤٥	١٨	٠،٦٦	٣٤	٠،٥٢
٣	٠،٣١	١٩	٠،٣٢	٣٥	٠،٥٩
٤	٠،٦٦	٢٠	٠،٥١	٣٦	٠،٦٠
٥	٠،٤٨	٢١	٠،٤١	٣٧	٠،٦١
٦	٠،٦٣	٢٢	٠،٥٣	٣٨	٠،٤٩
٧	٠،٣٩	٢٣	٠،٤٢	٣٩	٠،٥٠
٨	٠،٥١	٢٤	٠،٥٢	٤٠	٠،٤٢
٩	٠،٦٣	٢٥	٠،٣٢		
١٠	٠،٥٢	٢٦	٠،٥٤		
١١	٠،٣٦	٢٧	٠،٤٢		
١٢	٠،٥٨	٢٨	٠،٥٦		

١٣	٠،٥٢	٢٩	٠،٤٣		
١٤	٠،٤٤	٣٠	٠،٥٥		
١٥	٠،٤٣	٣١	٠،٤٣		
١٦	٠،٥١	٣٢	٠،٣١		

الخصائص السايكومترية:

الصدق : VALIDITY

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي يثبت صدقه هو المقياس الذي يقيس السمة التي وضع من اجلها (ابراهيم ،١٩٨٧ : ١١)

وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الاتية :

الصدق الظاهري FACE VALIDITY : يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما يبدو ان المقياس يقيس ما وضع من اجله اي مدى ما يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون المقياس متفق مع الغرض منه . وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام ،١٩٩٠: ١٣٠) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا الاختبار عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها .

صدق البناء CONSTRUCT VALIDITY

ويقصد به مدى قدرة المقياس على كشف السمة او اي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس اي مدى تضمينه بناءا نظريا محددا او صفة معينة وقد تم استخراج مؤشرات تدل على هذا الصدق من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الثبات Reliability :

يقصد بالمقياس الثابت ان يكون متسقا في تقدير العلاقة الحقيقية في السمة التي يقيسها وذلك بالا يظهر نتائج متناقضة عند تكرار استخدامه على الفرد نفسه ولعدة مرات (عودة وملكاوي ،١٩٩٢ : ١٩٤)

وقد تم ايجاد ثبات الاختبار في البحث الحالي وذلك باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون حيث بلغ معامل الثبات (٠،٧٩) وهو يمثل معامل الاتساق الداخلي ، وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه وفقا للمعيار المطلق

الوسائل الاحصائية : تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية :

١ ـ الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج الفرق بين الوسط الفرضي ومتوسط المجتمع

٢ ـ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية

٣ ـ معامل التمييز لاستخراج القوة التمييزية لاختبار وجهة الضبط

٤ ـ معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات لمقياس ماوراء الذاكرة

٥ ـ معادلة كيودر رريتشاردسون لاستخراج معمل الثبات لاختبار وجهة الضبط

٦ ـ معامل ارتباط بوينت باي سيريال لاستخراج العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية لاختبار وجهة الضبط وكذلك لاستخراج العلاقة بين متغيري البحث ماوراء الذاكرة ووجهة الضبط

عرض النتائج ومناقشتها : حاول البحث التحقق من الاهداف الاتية :

١ ـ التعرف على مستوى ماوراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة :

اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان متوسط افراد العينة بلغ (١٧٨،٢) بانحراف معياري (١١،٦) اما المتوسط الفرضي فقد بلغ (١٧١) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨،٧٨) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ظهر ان متوسط افراد العينة اعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني ان مستوى ماوراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة هو بمستوى عال والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠) يوضح القيمة التائية والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير ما وراء الذاكرة

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمةالتائية المحسوبة	القيمةالتائية الجدولية
٢٠٠	١٧٨،٢	١٧١	١١،٦	٨،٧٨	١،٩٦

ان النظر الى الجدول اعلاه يمكن تفسيره الى ان الطلبة لديهم الوعي بكيفية عمل الذاكرة وانه لديهم القدرة على المراقبة والتخطيط وبكيفية عمل ذاكرتهم وانهم يستخدمون استراتيجيات الذاكرة والافادة منها في عملية الاسترجاع ويمتلكون رضا عن ذاكرتهم وانهم يعتقدون بان استخدام مثل هذه الاستراتيجيات يجعلهم اكثر فاعلية في تعلم المادة واتقانها

٢ . التعرف على وجهة الضبط لدى طلبة الجامعة :

اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان متوسط افراد العينة بلغ (٨،٣) بانحراف معياري (٤،٦) اما المتوسط الفرضي بلغ (٢٠) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (– ٢٦) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ظهر ان هناك فرقا بين الوسط الفرضي ومتوسط افراد العينة ووفقا لما يشير اليه ناوسكي بان الافراد الذين تكون درجاتهم محصورة بين (صفر ــ ٨) يكون محور اتجاههم نحو الضبط الداخلي فان افراد العينة لديهم ضبط داخلي والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١) يوضح القيمة التائية والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير وجهة الضبط

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمةالتائية المحسوبة	القيمةالتائية الجدولية
٢٠٠	٨،٣	٢٠	٦،٤	– ٢٦	١،٩٦

ان هذه النتيجة تعطينا تصورا على ان الطلبة يعزون اسباب نجاحهم وفشلهم الى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد بمعنى ان الوقائع التي تدور في حياتهم اليومية انما هي نتيجة مباشرة لارادتهم وقدراتهم اي يتصورون انهم قادرون على ادارة مصيرهم بانفسهم وهذا ما اشارت اليه ديليفيلد ١٩٩١ Dellefield الى ان الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي يكونوا اكثر فعالية في تأدية المهام والوعي بما وراء الذاكرة وعملياتها ولديهم قدرة عالية على استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم جدواها ، وبالتالي يؤثر هذا الاداء على رفع مستوى المثابرة والاصرار على الاتيان بما هو افضل

٣ـ العلاقة بين ماوراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة : لغرض معرفة طبيعة العلاقة بين ماوراء الذاكرة ووجهة الضبط استخدم معامل ارتباط بوينت باي سيريال حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٦٦) ولغرض معرفة دلالة الارتباط تم استخراج القيمة التائية حيث بلغت القيمة المحسوبة (١٢،٣٠) والجدول (١٢) يوضح ذلك

جدول (١٢) يوضح معامل الارتباط بين متغيري البحث مع القيمة التائية

العينة	متغيري البحث	معامل الارتباط	القيمةالتائية المحسوبة
٢٠٠	ما وراء الذاكرة وجهة الضبط	٠،٦٦	١٢،٣٠

تظهر النتيجة اعلاه بان هناك علاقة ارتباطية بين متغيري البحث وبما ان افراد العينة ظهروا بانهم من ذوي الضبط الداخلي وهذا يتفق وما اشارااليه كوريات واخرون ٢٠٠٦ Koriat, et,allعلى ان الطالب الذي يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل الى الجهد يكون اكثر اندماجا وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي اثناء اكتساب المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الاكاديمي ويتابع انتباهه ومدى فهمه للاهداف والمحكات التي وضعها لنفسه وايضا مقدرته العالية على تعديل ادائه على مهاراته في مراقبة الذات

التوصيات : في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

١ ـ على المدرسين تزويد الطلبة بفرص استخدام مهارات ما وراء الذاكرة التي تجعلهم على وعي بذاكرتهم وتمدهم بتغذية راجعة عن مدى تحقيقهم للأهداف المرجوة من خلال مراقبة تعلمهم ومتابعة فعالية استراتيجيات التذكر واختيار الأنسب منها وتقسيمها خلال انجاز المهمات التعليمية .

٢ ــ إعداد دورات تربوية من قبل المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لتوجيه المرشدين التربويين في المدارس بتوعية طلبتهم حول ذاكرتهم ، بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة

٣ ـ وضع خطة متكاملة من أجل تدريب المعلمين القائمين بالعملية التعليمية وإعداد برامج توجيهية لهم لتوعيتهم بأهمية ما وراء الذاكرة في التعلم والعمل على تنظيمها مما يسهم في أستبدال الطلاب لأستراتيجيات التذكر عديمة الجدوى بأستراتيجيات أخرى أكثر كفاءة.

المقترحات : في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

١ـ إجراء دراسة للكشف عن مكونات ما وراء الذاكرة عند الطلبة في مراحل دراسية اخرى

٢ـ دراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ومتغيرات اخرى كالتحصيل الدراسي ، ودافعية الانجاز ، وفاعلية الذات وغيرها لدى الطلبة ومن مراحل دراسية مختلفة .

٣ ـ اجراء دراسة حول العلاقة بين ماوراء الذاكرة والابعاد الاساسية للشخصية

٤ ـ اجراء دراسة حول العلاقة بين وجهة الضبط ومفهوم الذات

المصادر :

١ــ ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧) علم النفس ، دار المريخ : الرياض

٢ ــ أبو جادو ، صالح محمد علي ونوفل ، محمد بكر (٢٠٠٧) تعليم التفكيرالنظرية والتطبيق دار المسيرة : عمان

٣ ـ أبو غزال ، معاوية (٢٠٠٧) العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك : المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٣ ، عدد ١ : ٨٩ – ١٠٥ .

٤ ـ الامام ، مصطفى ، العجيلي ، صباح ، عبد الرحمن ، انور حسين (١٩٩٠) القياس والتقويم : جامعة بغداد

٥ ــ الحلو ، بثينة منصور (١٩٨٩) مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب : جامعة بغداد

٦ ـ 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 .

٧ ــ ربيع ، محمد شحاتة (٢٠٠٩) قياس الشخصية ، دار المسيرة : عمان

٨ ــ زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣) الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

٩ ـ زكري ، نوال بنت محمد عبد الله (٢٠٠٨) : ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط ، رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة أم القرى .

١٠ ــ الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، إبراهيم عبد الحسن (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسيّة. دار الكتب: جامعة الموصل

١١ ـ سليمان ، منتصر صلاح (٢٠٠٧) فعالية التدريب على العزو النسبي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية : جامعة أسيوط .

١٢ ـ سيد ، إمام مصطفى (٢٠٠٠) أسلوب العزو وما وراء لذاكرة والدافعية الأكاديمية : متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط : مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٣ ، الجزء ١ : ٦٣ – ٩١ .

١٣ ـ الشرقاوي ، أنور محمد (٢٠٠٣) علم النفس المعرفي المعاصر ، االقاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٤ ـ الطوباسي ، فواز مصطفى (٢٠٠٤) اثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، اربد

١٥ ـ عبد الفتاح ، فوقية ، جابر ، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥) علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٦ ــ عبد الهادي ، فخري (٢٠١٠) علم النفس المعرفي ، دار اسامة : عمان

١٧ـ العتوم ،عدنان يوسف (٢٠٠٤) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسيرة : عمان
١٨ ــ علي ، عبد الكريم سليم (١٩٩٠) موقع الضبط لدى ابناء الشهداء واقرانهم الذين يعيشون مع ابائهم في المرحلة المتوسطة " دراسة مقارنة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة صلاح الدين
١٩ـ عفيفي ، منال شمس الدين احمد (٢٠٠٦) علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة قناة السويس .
٢٠ ــ العنزي، فلاح محروت (١٩٩٩) مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. مطابع مداد: الرياض.
٢١ ــ عواد ، ايمان داوود (٢٠٠٩) موقع الضبط وعلاقته بالتقييم المعرفي لدى كبار السن، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : الجامعة المستنصرية
٢٢ ـ عودة ، احمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن (١٩٩٢) أساسيات البحث العلمي في التربية والعوم الانسانية جامعة اليرموك : الأردن .
٢٣ـ الكيال ، مختار احمد (٢٠٠٦ ب) فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٢٤ـ منصور، علي (١٩٨٨) علم النفس التربوي الجزء الثاني منشورات الجامعة ، دمشق : سوريا
٢٥ـ مكفلين، روبرت و غروس، رتشارد(٢٠٠٢) مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. ترجمة:ياسين حداد وآخرون ، دار وائل : عمان.
٢٦ــ ناصر ، كريمة كوكز(٢٠١١) الذاكرة وما وراء الذاكرة ، دار الرواد : دمشق
٢٧ ــ نبيل ، محمد (٢٠٠٣) الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
٢٨ ــ نجاتي ، أمل سليمان حافظ (٢٠٠٢) ما وراء الذاكرة والعزو ألسببي وعلاقتها بالاستدعاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة عين شمس .
٢٩ ــ نشواتي ، عبد المجيد (١٩٩٦) علم النفس التربوي مؤسسة الرسالة: بيروت

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

مقياس ما وراء الذاكرة بالصيغة النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

بين يديك هذا االمقياس مجموعة من العبارات تتصل بمواقف في الحياة اليومية العادية وامام كل عبارة عدة خيارات . اقرا كل عبارة جيدا وضع علامة ( ) في خانة الاختيار الذي يناسبك او ينطبق عليك . ليس هناك اجابة صحيحة او اجابة خاطئة المهم ان تعبر بصراحة عما تشعر به او تفعله في الواقع

شاكرين تعاونكم

الباحث

أ . م .د . حيدر كريم سكر

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	بشكل عام انا مسرور من قدرتي على التذكر					
٢	اشعربوجود خلل (خطير) في ذاكرتي					
٣	اتذكر الاشياء عندما تكون مهمة					
٤	لدي مشكلة حقيقية في الذاكرة					
٥	ذاكرتي اسوء من ذاكرة معظم من هم في مثل سني					
٦	اثق بقدرتي على تذكر الاشياء					
٧	اشعر بعدم السعادة عندما افكر بقدرتي على التذكر					
٨	يساورني القلق اذا فكرت ان الاخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي					
٩	انا قلق بشان ذاكرتي					
١٠	اشعر ان ذاكرتي اخذة في التراجع					
١١	انا راض بشكل عام عن قدرتي على التذكر					
١٢	لا انزعج عندما افشل في تذكر شيئا ما					
١٣	اقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما					
١٤	انا محرج من قدرتي على التذكر					
١٥	انزعج واغضب من نفسي عندما انسى					
١٦	ذاكرتي جيدة بالنسبة الى سني					
١٧	انا قلق حول قدرتي على التذكر					
١٨	اعتقد باني امتلك ذاكرة قوية					
١٩	اخطات في وضع شيء تستخدمه يوميا مثل المفاتيح او النظارات					
٢٠	فشلت في تذكر رقم هاتف استخرجته للتو من الدليل					
٢١	نسيت اسم شخص قابلته لتوك					
٢٢	تركت شيئا ما كان من المفروض ان تحضره معك					
٢٣	نسيت موعدا مهما					
٢٤	نسيت ما كنت تنوي فعله كأن تذهب الى غرفة ، ثم تنسى ما كنت تريد منها					
٢٥	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية					
٢٦	اجد صعوبة في استعمال الكلمة المناسبة التي تريدها اثناء المحادثة					
٢٧	اشعر بمشكلة في تذكر التفاصيل التي قراتها في الصحيفة					
٢٨	نسيت تناول الدواء في موعده					
٢٩	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مدة					
٣٠	نسيت ان ترسل رسالة في موعدها					
٣١	نسيت ما كنت تريد ان تقوله اثناء حديثك					
٣٢	نسيت عيد ميلاد او مناسبة سنوية تعرفها جيدا					
٣٣	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائما					
٣٤	ذكرت قصة او نكتة اكثر من مرة لنفس الشخص لانك نسيت انك قد ذكرتها له					

٣٥	نسيت ان تشتري شيئا كنت تنوي شراءه					
٣٦	نسيت مكان شئ كنت قد وضعته فيه قبل ايام					
٣٧	نسيت بعض التفاصيل حول حديث اجريته مؤخرا					
٣٨	اجد صعوبة في العودة الى البيت اذا سلكت طريقا سبق لك سلوكه					
٣٩	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء تود القيام به					
٤٠	طلبت من شخص ان يساعدك في تذكر شيء او ان يذكرك بفعل ما					
٤١	اخترعت قافية غنائية للاشياء التي تود تذكرها					
٤٢	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الاشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم					
٤٣	كتبت اشياء في مفكرتك كالمواعيد او اشياء انت بحاجة الى عملها					
٤٤	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى ان كانت تذكرك باسم او كلمة معينة					
٤٥	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد ان تتذكرها كترتيب مواد البقالة حسب مجموعات الطعام					
٤٦	رددت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو					
٤٧	استخدمت الروتين لتتذكر شيئا مهما مثل التاكد من انك تحمل محفظة نقودك او مفاتيحك عند مغادرتك البيت					
٤٨	اعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية او قائمة باشياء تريد فعلها					
٤٩	استخدمت التوسعة الذهنية من اجل تذكر شيئا ما كالتركز على تفاصيل كثيرة لحفظها					
٥٠	وضعت شيئا في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيء كأن تضع الشمسية مثلا في مدخل الباب لكي تاخذها معك صباحا					
٥١	كررت شيئا ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره					
٥٢	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد تذكرها					
٥٣	كتبت اشياء في دفتر ملاحظاتك لكي تتذكرها					
٥٤	ركبت كلمة من الحروف الاوائل لاشياء تريد مثل كلمة" طبخ" لتذكرك بشراء "طماطم" "وباذنجان" "وخس"					
٥٥	ركزت بشكل كبير وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره					
٥٦	كتبت ملاحظات او مذكرات لنفسك " غير المفكرة او دفتر الملاحظات " لكي تذكرك بعمل شيء					
٥٧	تتبعت ذهنيا خطواتك لكي تتذكر شيئا كأن تتبع ما قمت به من اعمال او اماكن لكي تتذكر اين وضعت شيئا نسيت مكانه					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

اختبار وجهة الضبط بالصيغة النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

تعطي في هذا الاختبار مجموعة من العبارات تتصل بمواقف في الحياة اليومية العادية وامام كل عبارة خيارين نعم او لا . اقرا كل عبارة جيدا وضع علامة ( ) في خانة الاختيار الذي يناسبك او ينطبق عليك . ليس هناك اجابة صحيحة او اجابة خاطئة المهم ان تعبر بصراحة عما تشعر به او تفعله في الواقع

شاكرين تعاونكم

الباحث

أ . م .د . حيدر كريم سكر

ت	الفقرات	نعم	لا
١	هل تعتقد ان بعض المشكلات سوف تحل من تلقاء نفسها دون تدخل منك		
٢	هل تعتقد انك تستطيع ان تحمي نفسك من الاصابة بالامراض البرد مثلا		
٣	من وجهة نظرك هل يولد الناس محظوظين		
٤	هل تعتقد ان حصولك على درجات مدرسية عالية راجع الى مجهودك الشخصي وليس الحظ		
٥	هل يوجه اليك لوم على اخطاء لم ترتكبها		
٦	هل تعتقد ان شخصا ما يعمل بجدية سوف يصل الى النجاح		
٧	هل تشعر في معظم الوقت ان لافائدة من بذل الجهد لان الامور تجري وفق ما هو مرسوم لها		
٨	هل تشعر اذا بدا اليوم بداية طيبة ، فانه سوف يستمر كذلك		
٩	هل تتصور ان الاباء يهتمون في الغالب بما يقوله الابناء		
١٠	هل تعتقد ان الاشياء الطيبة تتحقق بمجرد التمنيات		
١١	عندما ينزل بك العقاب هل تتصور انه بلا سبب معقول		
١٢	هل تجد من الصعب عليك تغيير اراء اصدقائك		
١٣	هل تظن ان التشجيع يؤدي الى الكسب في اللعب اكثر من الحظ		
١٤	هل تشعر ان من المستحيل تغيير اراء والديك حيال امر من الامور		
١٥	هل تعتقد ان الاباء يجب ان يمنحوا الابناء الفرصة لاتخاذ قراراتهم بانفسهم		
١٦	هل تشعر ان من السهل اصلاح ما تفعله من الاخطاء		
١٧	هل تعتقد ان معظم الناس مهياون بطبعهم لممارسة الالعاب الرياضية		
١٨	هل تعتقد انك اقل في القوة الجسمية من الاخرين من نفس عمرك		
١٩	هل تعتقد ان الطريقة المثلى لمواجهة المشكلات هو تجاهلها وتجنب التفكير فيها		
20	هل تشعر ان لديك الكثير من الخيارات لتحديد اصدقائك		
٢١	اذا صادفت في الصباح شخصا تحبه فهل تعتقد ان ذلك يجلب الحظ		
٢٢	هل تعتقد ان اهتمامك باداء واجباتك المدرسية له تاثير على حصولك على درجات عالية		
٢٣	هل تعتقد ان اذا غضب منك احد رفاقك فانه ليس لديك الا القليل لتفعله لمعالجة هذا الغضب		
٢٤	هل سبق لك ان اقتنيت شيئا يجلب لك الحظ		
٢٥	هل تعتقد ان موقف الناس حيالك رهن بموقفك حيالهم		
٢٦	هل يساعدك والديك اذا طلبت منهم ذلك		
٢٧	هل شعرت بان الذين يغضبون منك ليسوا على حق		
٢٨	هل تصورت ان ماتفعله اليوم يؤثر في احداث الغد		
٢٩	هل تعتقد ان وقوع الامور السيئة او المكروهة امر محتوم بغض النظر عن محاولة منع ذلك		
٣٠	هل تعتقد ان الناس سوف ينجحون في اتخاذ طريقهم في الحياة ماداموا يحاولون ذلك		
٣١	في اغلب الاوقات هل وجدت ان من الصعب ان تعبر عن ارائك		
٣٢	هل تعتقد ان تحقيق النجاح وليد العمل الجاد فقط		
٣٣	اذا عاداك شخص في مثل سنك ، هل تعتقد ان من غير الممكن منع ذلك		
٣٤	هل تعتقد ان من السهل عليك اقناع اصدقائك بان يفعلوا ما تريد		
٣٥	هل تشعر ان ليس لديك الخيار في تحديد نوعية الطعام الذي تتناوله في المنزل		
٣٦	هل تشعر عند وجد شخص لايحبك فان ليس لديك فرصة لتعبير ذلك		
٣٧	هل شعرت بانه ليس من الممكن بذل محاولات للتفوق في المدرسة لان الاخرين احسن منك		
٣٨	هل انت من الاشخاص الذين يعتقدون ان التخطيط للامور يجعلها تسير الى الاحسن		
٣٩	معظم الوقت هل شعر ت ان ليس لديك ما تقوله حول القرارات التي تتخذها اسرتك		
٤٠	هل تظن ان من الافضل ان تكون ذكيا اكثر من ان تكون محظوظا		