فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

د. السيد خالد مطحنة
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

مجلة كلية التربية . جامعة دمنهور المجلد الرابع العدد (٢) لسنة ٢٠١٢

فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

د. السيد خالد مطحنة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف على مدى فعالية التدرب على عمليات ما وراء الذاكرة فى تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

تكونت عينة الدراسة من:(٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٢٠) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة (٢٠) تلميذاً وتلميذة. تم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المقترح.

استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس المستوى الاجتماعى الثقافى الاقتصادى اعداد: عادل السعيد البنا، واختبار القدرة العقلية للأعمار ١٢-١٥ اعداد: فاروق عبد الفتاح، ومقياس الاتجاه نحو المادة الدراسية اعداد: الباحث الحالى، ومقياس الدافعية للتعلم اعداد: الباحث الحالى، والبرنامج التدريبى اعداد : الباحث الحالى.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يدل على فعالية البرنامج فى تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة.

٢. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل لصالح القياس البعدى، حيث كانت الفروق دالة

عند مستوى ٠,٠٠١ مما يدل على فعالية البرنامج فى تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل مما يدل على عدم تحسن الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى المجموعة الضابطه.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضى التحصيل مما يدل على استمرار فعالية البرنامج فى تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة.

Effectiveness of the training on the processes Meta-memory to improve motivation to learn and Attitude to the Study of low achievement pupils from of the first stage of basic education

Dr. Elsayed Khalid Mathana

Summary of the study

The study aimed to identify the Effectiveness of the training on the processes Meta-memory to improve motivation to learn and Attitude to Study towards low achievement among pupils from the holding of the first stage of basic education

The study sample consisted of (40)) male and female pupils from fifth grade elementary students, were divided into two groups: experimental group and a control group each of them were (20) male and female pupils. The experimental group were trained on the proposed program.

Researcher Use the following Tools: Scale of level of socio-cultural economic prepared by Adel Al-Banna, and test the mental ability, ages 12-15 prepare by Farouk Abdel Fattah, and Scale of the trend towards the subject prepared by the researcher present, and the Scale of motivation to learn prepare by the researcher present, and the training program prepare by researcher present.

The study found the following results:

1-The existence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and control group in the motivation to learn and Attitude towards the study of students of low achievement for the experimental group where the differences were significant at the level of 0.001, indicating the program's effectiveness in improving the motivation to learn and the Attitude towards the study.

2-The existence of statistically significant differences between the mean scores of measurements pre and post experimental group in the motivation to learn and the Attitude towards the study of students of low achievement in favor of measurement post test where the differences were significant at the level of 0.001, indicating the program's effectiveness in improving the motivation to learn and the Attitude towards the study.

3-There is no statistically significant differences between the mean scores of pre and post measurements for the control group in the motivation to learn and the Attitude towards the study of low student achievement.

4-There is no statistically significant differences between the mean scores of post and post post test measurements of experimental group in motivation to learn and the Attitude towards the study of low-achievement students, indicating the continuation of the program's effectiveness in improving the motivation to learn and the Attitude towards the study of low student achievement.

فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

د. السيد خالد مطحنة

المقدمة

حظي موضوع الذاكرة بكثير من الاهتمام في المختبرات النفسية منذ وقت مبكر، وقد كان للعالم ابنجهاوس (١٨٨٥) فضل الريادة في إرساء الأسس العلمية التجريبية في دراسة الذاكرة .

حيث يتفق الكثير من علماء علم النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها **Efficiency** وسعة استيعابها **Memory span**، وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز المعلومات من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات(إمام مصطفى، وعلى الشريف، ١٩٩٩: ٢٩٩).

حيث تعتبر الذاكرة نشاط معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز المعلومات المستدخلة أو المشتقة واسترجاعها، وهى كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية أو النشاط العقلي المعرفي(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣٦٩) .

ويعتبر فلافيل **Flavell** أول من قدم مصطلح ما وراء الذاكرة **Meta-Memory** عام (١٩٧١) مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة، وفى عام(١٩٧٩) لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى مما دعاه إلى وضع ما وراء الذاكرة كجزء من ما وراء المعرفة**(Flavell, et al., 2001: 54)**.

وتشير ما وراء الذاكرة إلي معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة**(Randolph, et al., 2001: 357)**. كما أن ما وراء

الذاكرة هي المعرفة بعمليات الذاكرة ومكوناتها **(Schneider & Lockl, 2002,224)**

وتشير عمليات ما وراء الذاكرة إلى المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وعن حقائقها **(O'sullivan & Howe, 1995, 104)**. كما تعرف ما وراء الذاكرة من منظور تجهيز المعلومات بأنها تؤثر على عمليات ومراحل تجهيز المعلومات وأيضاً على أداء الذاكرة بطرق مختلفة **(Deboy , 2006, 813)**.

وينبغي أن تركز برامج ما وراء الذاكرة على جانبين(الجانب الأول يتضمن تدريس المعرفة بالعمليات العقلية ووظائف الذاكرة – الجانب الثاني يتضمن أنشطة تنمى كيفية مراقبة الفرد لأدائه أثناء استخدامه لذاكرته، كما ينبغي أن توجه برامج ما وراء الذاكرة انتباه الأطفال على التركيز على نتائج استخدام الذاكرة والتدريب على التأمل والتفكير والذي يتضمن ثلاث عناصر رئيسية هي (الوعي بالذاكرة– التغذية الراجعة– مراقبة الذات) **(Cox , 1994, 423 ; Lucangeli, et al ., 2005 , 11)**

فالعلاقة بين ما وراء الذاكرة والذاكرة هي علاقة تأثير متبادل وأنها مسالة معقدة، ففي حين تؤثر المعرفة الخاصة بالذاكرة وعملياتها واستراتيجياتها (ما وراء الذاكرة) على تجميع العناصر خلال محاولات الحفظ، فان هذا بدوره يؤثر على التجميع خلال الاسترجاع، ويبدو أن التأثير ثنائي الاتجاه ، حيث أن ما وراء الذاكرة تؤثر على الأداء الفعلي للذاكرة والذي بدوره يؤدى إلى تعزيز ما وراء الذاكرة**(Flavell, et al., 2001, 60)**.

أما عن الدافعية للتعلم؛ فهي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى أهداف تعلم ذلك الموضوع.

ولذا فان الدافعية للتعلم هي ما يجعلنا نواصل اندماج التلاميذ في عملية التعلم، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه والفاعلية لتعلم التلاميذ، كما يمكن للدافعية

أن تعوض التعب وحتى النقص في القدرة على التعلم لدى التلاميذ(نبيل زايد، ٢٠٠٣: ١٢٠).

كذلك تعبر كل من الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة عن الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التى تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محدده، ومن وجهة النظر المعرفية فتعرف بأنها حاله داخليه تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة(حمدي شاكر، ٢٠٠٣: ٢٨٥).

كذلك هى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال علية بنشاط موجه، والاستمرار فى هذا النشاط حتى يتحقق التعلم لأن الاستثارة فقط لا تحدث التعلم. إلا أننا نستطيع أن نقول أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط، ولذا فمفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشتمل على بعض العناصر التى تسهم فى تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب عن طريق الآتي: (الانتباه إلى بعض العناصر المهمة فى الموقف التعليمى– القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر– الاستمرار فى هذا النشاط والمحافظة علية فترة كافية من الزمن – تحقيق هدف التعلم) (مروان أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٠: ١٥٨) .

ومن المؤكد أن ما يقوم به التلميذ من أساليب السلوك المختلفة، ما هو إلا نتيجة تفاعل وتداخل مستمر بين قوى داخلية وخارجية حيث تمثل القوى الداخلية الحاجات والميول والاتجاهات، وتمثل القوى الخارجية مثيرات الموقف الخارجي الذى يوجد فيه الفرد، وحيث يكون الموقف الخارجي مريطً أو مقلقاً ،واضحاً أو غامضاً، سهلاً أوصعباً، خطراً أو أمناً ، إلى غير ذلك من الأمور(عبدالمجيد منصور وآخرون، ٢٠٠١: ١٩١) .

ومجمل القول أن الدافعية والاتجاه نحو الدراسة كل منهما أساس العلاقات الدينامكية بين الفرد والوسط البيئى، وهى ضرورية لتفسير أسباب السلوك، كما

أنها ذات قيمة وظيفية عامة فى حياة الإنسان؛ فنجد من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف. ومن يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة.

فالتدريب على عمليات ما وراء الذاكرة يساعد في حث الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة(صعوبات التعلم–التأخر الدراسي–المعاقين ذهنيا....) علي استخدام والاحتفاظ باستراتيجيات الذاكرة الفعالة التي تسهل الأداء والدافعية والاتجاه نحو الدراسة، كما أثبت البرنامج التدريبي على استراتيجية ما وراء الذاكرة فاعليته كطريقة للتحكم عند الاستذكار في تحسين التحصيل الأكاديمي والدافعية للطلاب، كما أظهرت المجموعة المتدربة علي البرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة أداء أفضل خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع وكذلك مستوي ما وراء الذاكرة، كما كان لتدريب عمليات ما وراء الذاكرة أثر إيجابى في التذكر الحر واستراتيجية التصور البصري واستراتيجية التنظيم(السلوك الإستراتيجي) من التدريب الأعمى(بدون فهم)، كما يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة في متغير عمليات الذاكرة(التشفير – الاستدعاء والتعرف) لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما أكد على ذلك كل من كوكس (١٩٩٤)، لوكانجيل وآخرون(٢٠٠٥)، ماجد عيسى(٢٠٠٤)، حسني النجار(٢٠٠٧).

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحث لتلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل الدراسي بأنهم يعانون من انخفاض أداء الذاكرة، فرأى أنه قد يرجع الانخفاض لدى بعض الأطفال من ضعف الوعي بعمليات الذاكرة كالمراقبة الذاتية والضبط والتنظيم، وهذا ما لفت انتباه الباحث للبحث في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بالتراث السيكولوجي، فقد قام الباحث بالإطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة فى مجال ما وراء الذاكرة ورغم ما أظهرته العديد من تلك الدراسات والبحوث السابقة التي عززت أهمية التدريب فى تحسين عمليات ما وراء الذاكرة لما له من دور مهم وفعال في تحسين أداء الذاكرة بصفة عامة مثل دراسة كل من **Cox(1994)**، **Perez & Garcia(2008)**، حسني النجار(٢٠٠٧) إلا أن هناك نتائج بعض الدراسات والبحوث كانت على النقيض من ذلك، فيذكر **Weed , et al.,(1990)** أن البحوث الأولى التى اهتمت بدراسة العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة وكفاءة الذاكرة قد أثبتت أن هناك علاقة منخفضة وغير متسقة، بينما ذكر باحثون آخرون أن الذاكرة بعيدة المدى يكون بها خلل واضح عند الأطفال وذلك بسبب الخلل الموجود لديهم سواء فى سرعة التذكر أو عدم استخدامهم لأساليب تنظيمية أو انعدام وجود استراتيجيات لحفظ المعلومات **(John & Maria, 2006)** .

ومن ثم، فإن الدراسة الحالية تسعى إلي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟
- ما مدى فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تعديل الاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟
- ما مدى استمرارية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية وتعديل الاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي
- الكشف عن فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تعديل الاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- الكشف عن استمرارية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية وتعديل الاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين.

أهميه الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- مساعدة الأطفال منخفضي التحصيل على اكتساب عمليات الذاكرة والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحو الدراسة والاستفادة منهم فى مختلف أنشطة الحياة الدراسية واليومية .
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية . فى حدود علم الباحث . التى تناولت بناء برنامج تدريبي لتنمية عمليات ما وراء الذاكرة والتعرف على أثره فى الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى منخفضي التحصيل.
- توجيه نظر مخططى البرامج الموجهة للأطفال منخفضي التحصيل إلى التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم لبرامج تنمية عمليات ما وراء الذاكرة والتى تهدف إلى تحسين عمليات الذاكرة والدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة.

- تقديم دليل للمعلم والمربى يوضح كيفية تدريب الأطفال منخفضي التحصيل على الوعي بالذاكرة والتغذية الراجعة ومراقبة الذات والدافعية نحو التعلم لما لها من تأثير فعال فى تحسين أداء الذاكرة والذي ينعكس إيجاباً بدوره علي جميع المجالات المختلفة لديهم.

الإطار النظري:

أولاً : ما وراء الذاكرة

يمثل موضوع الذاكرة واحداً من أكثر الموضوعات جذباً للاهتمام، فقد ظلت دراسته محوراً لجهود كثيفة من الباحثين لسنوات عديدة حاولوا من خلالها التعرف على الذاكرة ومدى إمكانية تحسين أدائها وكيفية استخدامها من جانب الأشخاص المتميزين**(Kristen & Karen,2009,34)**.

فبدون الذاكرة تصبح الحياة بدون أهمية ومعنى، ولا يمكن أن تنشأ علاقات اجتماعية مع المحيطين كالعائلة والأصدقاء وذلك لعدم القدرة على تذكرهم والتعرف عليهم، وتساعدنا الذاكرة على تنمية عمليات الفهم من خلال استرجاعنا لما مضى بالمراحل السابقة من حياتنا كمرحلة الطفولة، وتؤثر الذاكرة على قدرتنا على التفكير واسترجاع خبراتنا الماضية.

فمنذ مطلع القرن الحادي والعشرين شهد تعاظم كبير في متطلبات الواقع وتحديات المستقبل، وتغيرت فيه مسئولية المعلم، فلم تعد تقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين بل أصبح من الضروري أن يدربهم عليها ويوجههم إلى كيفية الحصول على المعرفة واستخدامها بما يحقق نموهم الذاتي، لذا فقد تغير دور المعلم من النقل المنظم للمعلومات إلى معلم مفكر بنّاء ومعالج للمعلومات(مختار الكيال، ٢٠٠٥، ١٣٥).

واتجه البحث في مجال الظواهر النفسية في الآونة الأخيرة إلى دراسة وعي الفرد بعملياته المعرفية،وهذا ما ظهر جلياً في مصطلح ما وراء المعرفة، وقد أطلق عليه في بعض الدراسات الميتامعرفية، ولقد تناول " فلافيل **Flavell** "

مفهوم ما وراء المعرفة في ثلاثة أبعاد هي: معرفة ما وراء المعرفة **Meta-cognition Knowledge**، ومهارات ما وراء المعرفة **Meta-cognition Skills**، وخبرة ما وراء المعرفة **Meta-cognition Experience** (نصرة جلجل وخيري عجاج، ٢٠٠٧، ٢٨٤).

فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فمن ثم ما وراء المعرفة إذاً يتضمن التفكير في الإدراك والفهم والتذكر، وهذه المعارف المتنوعة عن المعرفة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك **Meta-perception**، وما وراء الفهم **Meta-comprehension**، وما وراء الذاكرة **Meta-memory**، ويظل مصطلح ما وراء المعرفة في المرتبة العليا فهو بمثابة المظلة الأساسية لهذه العمليات(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦).

وأدخل مصطلح ما وراء الذاكرة في قاموس علم النفس المعرفي فلافيل وآخرون في عام (١٩٧١). فهي تنتمي إلى ما وراء المعرفة **(Perez&Garcia,2008 , 96)**.

ومفهوم ما وراء الذاكرة أحد المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس المعرفي، فقد ظهر في التراث السيكولوجي ليشير إلى العلاقة بين الوعي والذاكرة، وأثر المعارف الاستبطانية **Introspective Knowledge** للفرد بمكونات ما وراء الذاكرة، وتحدد بأنها ما نعرفه عن ذاكرتنا وكل ما يناسب عمليات تسجيل وتخزين واعادة اكتشاف المعلومات وما يتطلبه ذلك من استخدام استراتيجيات معينة بطريقة صحيحة وتعميم استخدام هذه الاستراتيجيات في التغلب على مشكلات الذاكرة في أي موقف من مواقف الحياة**(Perez & Garcia , 2008, 97)**.

لذا يبدو للباحث أن ما وراء الذاكرة ممثلة لما وراء المعرفة في مجال الذاكرة التي تعتبر من المتطلبات الجوهرية للتعلم ولأن الذاكرة تلعب هوراً أساسياً في حياة الأفراد، فإن علماء علم النفس المعرفي يسعون إلى فهم عمليات الذاكرة والنماذج المفسرة لجوانبها وكيفية تنميتها.

١- مفهوم ما وراء الذاكرة Meta-memory Concept

عرف فلافيل (**Flavell , 1971 , 277**) ما وراء الذاكرة بأنها: المعرفة حول عمليات الذاكرة ومحتوياتها واتفق معه (**McDougall,1998,282; Shneider&Lochl,2002,224**) إلا أن (**Flavell&Wellman,2001 ,4**) قد عدلا التعريف السابق بأنه " معرفة الأفراد ووعيهم بالذاكرة أو بأي شيء أخر متعلق بتخزين المعلومات واسترجاعها". واتفق معه(**Perez&Garcia,2008, 96**).

وركز (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤١٩) في تعريف ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الفرد ووعيه بذاكرته. وتوقف (عصام الطيب وربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٧٣) عند حد الوصف فقط للمعرفة. إلا أن(**Flavell , et al , Flavell , 16 , 2000 , Flavell 54 , 2001**) أضافوا أيضاً ضرورة تحديد العوامل المؤثرة على قيامها بالعمل واتفق معهم (**Pressley & Meter , 1994 , 81 , Cook , & Cook , 2005 , 234**) .

واتفق (**Osman & Hannafin , 1992 , 83 , Perez & Garcia , 2008 , 96**) بأنها " معلومات تشتمل على المعرفة بمتطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والمعرفة بالسعة المحددة للنظام الذي يلبي هذه المتطلبات والمعرفة بالإستراتيجية البديلة لتخطي هذه الحدود " حين ركزوا على الوعي بالمتغيرات المرتبطة بالفرد، والمهمة، والإستراتيجية.

واتفق كل من(**Meadows , 1996 , 57** ؛ حسني النجار، ٢٠٠٧، ٢١) في أن ما وراء الذاكرة يعنى معرفة الفرد حول ذاكرته والوعي الذاتي بسلوك الذاكرة وكيفية عملها والفهم الذاتي لصعوبة المهمة والمهارات والقدرات الذاتية لأداء هذه المهمة بكفاءة. وأضاف (**Johnson , 2005 , 112**) الى ذلك القدرة على تقييم الفرد لذاته.

وأضاف (**Flavell , 1992 , 998**) بشيء من التفصيل أن ما وراء الذاكرة تشير إلى معرفة الفرد بكل ما يرتبط بذاكرته، من حيث وعيه للكيفية التي يعمل بها النظام المعرفي في معالجة المعلومات أثناء عملية الاستقبال والتخزين

والاسترجاع مؤكداً على أن هناك فرقاً بين العمليات العقلية الأساسية المتمثلة في التعرف على المعلومات، القدرة على استرجاعها والمعرفة بهذه العمليات العقلية. فقد تتطور معرفة الأفراد عن ذاكرتهم خلال مراحل النمو المختلفة، ففي الغالب لا يكون لديهم وعي تام بهذه المعرفة في المراحل العمرية المبكرة عادة ما يفشلون في استخدام الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم على تعلم المعلومات والاحتفاظ بها حتى لو طلب منهم ذلك وربما يرجع ذلك إلى عدم نمو وعيهم بعمليات الذاكرة أو ما يسمى فشل الكفاءة الإنتاجية **Production Deficiency**.

أما (**Troyer & Rich, 2002 , 20**) فيعرفان ما وراء الذاكرة بأنها " مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه، وإدراكه لها بما يحويه هذا الرضا من انفعالات: كالثقة بالنفس والاهتمام والقلق، وقدرة الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء، واستخدامه لاستراتيجيات أو مساعدات التذكر المختلفة ".

وركز (**Nelson & Narens, 1990, 125 – 128 , Parkin , 1993, 158 , Gaultney , 1998** ؛ سليمان منتصر عمر، ٢٠٠٧، ٨٧) في تعريفهم لما وراء الذاكرة على مكونين هما المراقبة **Monitoring** وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها أو معالجتها، والضبط أو التحكم **Control** ويعني معرفة الفرد بالإستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات، وأضاف(**Shimamura , 2000 , 313**، مختار الكيال، ٢٠٠٦، ٦) إلى المكونين السابقين التقويم الذاتي للذاكرة، وزاد(مختار الكيال، ٢٠٠٦، ٦) مكون التنظيم الذاتي حيث أن ما وراء الذاكرة عنده هي " الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة "، في حين ركزت(أفنان دروزة، ٢٠٠٤، ٥٠) على مكون الضبط أو التحكم فقط، وركز (**Matlin, 2005**؛ **Wolfgang , 2008**) على مكون الضبط الذاتي فقط حين أشاروا إلى أن ما وراء

الذاكرة هو معرفة الفرد ووعيه وتحكمه في ذاكرته وكيفية عملها وعملياتها، في حين ركز كل من(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢٠٨) على مكون الضبط أو التحكم فقط. بينما ركز(إمام مصطفى سيد، ٢٠٠٠، ٦٩) على الضبط والتنظيم والتعرف والرصد والتنبؤ المسبق بأداء الذاكرة.

يتضح من التعريفات السابقة أن ما وراء الذاكرة هو بمثابة منظومة معقدة تحتوي على العديد من العمليات العقلية المعرفية. وأوضحت التعريفات السابقة أن هناك تداخلاً شديداً بين ما وراء الذاكرة والذاكرة بمكوناتها وعملياتها(التشفير، التخزين، الاسترجاع) كما في تعريف " إمام مصطفى سيد "(٢٠٠٠). كما أن معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه يعد أحد مكونات نظام أكبر وهو معرفة الفرد بمنظومة تكوين وتناول المعلومات لديه بصفة عامة والتي تؤثر بدورها إيجابياً على قدرته على التذكر.

٢- مكونات ما وراء الذاكرة Meta-memory Components: تتمثل في:

أولاً: الوعي Awareness:

يقصد به إدراك الفرد بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها **(Glover , et al., 1990, 103)**، أي وعي الفرد بالعمليات والإستراتيجيات الخاصة به في التفكير والتذكر وقدرته على توجيه وتنظيم هذه العمليات **(Lindstrom , 1995 , 28).**

كما أن الوعي هو إلمام المتعلم بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة وملماً بنواحي القوة والضعف في ذاكرته(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤، ٢٢١).

والوعي يعني أن يكون الفرد واعياً بالحاجة إلى التذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه يحتاج لتذكر معلومات ما يؤثر في طريقة تعلمه (أنور محمد الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢١٠) .

كما يرى (عادل محمد العدل، ٢٠٠٢، ٢١) أن الوعي عملية شعورية لدى الفرد تنم عن وعيه بما يستخدمه من عمليات ويعني وعيه بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، حيث يتضمن الوعي بالغرض منها والوعي بما يعرفه بالفعل عنها، والوعي بما هو في حاجة إلى معرفته، والوعي بالإستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.

ويعني الوعي أيضاً أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما سوف يتذكره أو لا يتذكره بدرجة كبيرة، أو الوعي بما يحتاج إلى معرفة ومدى تقدمه نحو الأهداف. **(Miller , 1990: 102 – 103)**.

ومما سبق يعرف الباحث الحالى الوعي بأنه " عملية شعورية لدى الفرد بتكوينه المعرفي وذاكرته الخاصة تمكنه من أداء مهمة ما أو حل مشكلة وتقدير احتمالات النجاح أو الفشل في تعلم المهمة أو حل المشكلة"

ومن أهم أنواع الوعي بالمعرفة التي شغلت اهتمام الباحثين الوعي بالعمليات الآتية:

أ- **الوعي بالانتباه:** حيث الاهتمام هنا بمعرفة الفرد بكيف يحافظ على انتباهه للمهمة مثل أن يتحدث بصوت عال لنفسه أو أن يعيد بناء البيئة لتصبح مناسبة له، ويقلل من عناصر التشتيت فيها بأن يتوقف عن سماع الموسيقى أثناء المذاكرة مثلاً ،ويشتمل هذا المفهوم أيضاً قدرة الفرد على التحكم في عمليات انتباهه وتنظيمها، مثل التجاهل الانتقائي للمنبهات غير المرتبطة بالمهمة محل الاهتمام، وتركيز الانتباه على المنبهات المرتبطة بها فقط.

ب- الوعي بالذاكرة: ويقصد به معرفة مجالات وعمليات الذاكرة وتنظيمها كما هو الحال عندما يعي الأفراد بأن استدعاءهم للمعلومات سيكون أفضل إذا ما أجابوا عن الأسئلة الموجهة إليهم في نفس الحجرة التي اختبروا فيها من قبل، كما يشتمل هذا الوعي أيضاً الدراية بمختلف إستراتيجيات الذاكرة، ومراقبة استخدامها، والتعديل فيها في حالة الفشل في عملية التذكر.

ج- الوعي بالفهم: ويشير إلى مراقبة الفرد لفهمه لما يتلقاه من معلومات، ومعرفته بالإستراتيجيات المناسبة لزيادة قدرته على الفهم، والتعديل فيها إذا ما فشل في فهم شيء ما(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٠٧).

وتباين الباحثون في تحديد متى يمكن رصد وعي الأفراد بعملياتهم المعرفية، ففضل بعضهم أن يتم ذلك بعد أن يفرغ الأفراد تماماً من حل ما يواجههم من مشكلات(أي بعد أدائهم المعرفي)، في حين فضل البعض الآخر أن يتم ذلك أثناء أداء المهمة أو حل المشكلة، وقد ذهب فريق ثالث إلى إمكان رصد وعي الأفراد بعملياتهم قبل أدائهم على المهام التي تقدم إليهم، وكان المنطق الذي استند إليه هذا الفريق الأخير هو أن تنبؤات الفرد بأدائه قبل أداء المهمة تعكس ما رسخ لديه من إدراكات.

وهذا ما قاد العديد من الباحثين المهتمين بتنمية الذاكرة إلى اعتبار أن زيادة الوعي بنظام الذاكرة وكيفية معالجة المعلومات فيها عن طريق البرامج التدريبية هو مفتاح تنمية الذاكرة(عصام الطيب وربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٧٤).

وأسفرت نتائج الدراسات التي تتعلق بارتقاء الوعي بما وراء الذاكرة مع زيادة العمر والخبرة إلى ما يلي:

- يفهم معظم الأطفال في سن المدرسة أن هناك مواقف تتطلب جهداً نشطاً لتخزين المعلومات في الذاكرة، ولسوء الحظ فإن الوعي لا يترجم دائماً إلى إستراتيجية فعالة في التذكر، فكثير من الأطفال برياض الأطفال حين يطلب منهم تذكر مواد معينة ينظرون أو يشيرون إليها.

- يدرك معظم الأطفال أن قدرة الذاكرة تتحسن مع العمر، وأن الأنماط المختلفة من المعلومات لا تتذكر بنفس الجودة.
- يعتقد أطفال رياض الأطفال بصفة عامة أنهم يستطيعون الاحتفاظ بمعلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى مما يقدرون عليه فعلاً ، وابتداءاً من الصف الثاني وحتى الصف الرابع لا تزيد نسبة المبالغين في التقدير عن ٢٥% ومن هذه المرحلة حتى الثانوية تنخفض نسبة المبالغين إلى ٥%.
- ما أن يصل الأطفال إلى الصف الثالث فإنهم يستطيعون التنبؤ بمستوى أداء ذاكرتهم.
- يعرف معظم الأطفال أن المعلومات التي يألفونها أسهل في الاسترجاع من المعلومات الأقل ألفة.
- ما أن يصل الأطفال إلى الصف الأول الابتدائي حتى يتبين معظمهم أن التعرف أسهل من الاسترجاع ويستطيعون أن يشرحوا السبب.
- يفهم ما يزيد عن ٥٠% من الأطفال في رياض الأطفال أن الاسترجاع بلغتهم أقل في المتطلبات من الاسترجاع الحرفي، وما أن يصل الأطفال الصف الخامس إلا ويفهمون جميعاً تقريباً هذا الفرق.
- يزداد احتمال إدراك الأطفال الأكبر سناً لفكرة أن الخصائص التنظيمية للعمل التعليمي تؤثر في قابليتهم للتذكر.
- لا يعرف التلاميذ في الصف الأول عادة ما لا يعرفونه، وحين يتاح للتلاميذ في السنة السادسة من أعمارهم الفرص المتعددة لدراسة واسترجاع مجموعة كبيرة من الصور فإنهم يختارون دراسة صور سبق أن استرجعوها عن دراستهم للصور التي لم يسترجعوها، أما أطفال الصف الثالث فيركزون على الصور التي لم يسترجعوها أي التي لم يتعلموها(فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد، ٢٠٠٥، ١٠١ – ١٠٢).

ثانياً :التشخيص Diagnosis :

يعني التشخيص معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة أو صعوبة مشكلة تذكر معينة بالإضافة إلى معرفة الإستراتيجية التي تستخدم في تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة(إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف، ١٩٩٩، ٣٠٤).

كما أن التشخيص يعني استخدام الفرد الإستراتيجية المناسبة للوصول إلى إدراك الهدف(**Eriksson , 2000 , 16**).

كما يرى(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢١٠) أن التشخيص يشير إلى مهارتين فرعيتين مرتبطتين هما:

أ- تقدير صعوبة مهام التذكر: ويرتبط ذلك بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها، وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد على التذكر ومتغيرات مرتبطة بموقف الاسترجاع الطبيعي حيث يرتبط تقدير صعوبة المهام بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطريقة تنظيمها(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢١٠).

ب- تحديد متطلبات التذكر: هذه المهارة الفرعية ترتبط بنوع الاختبار فالاستعداد لاختبار من نوع الاختيار من متعدد يتم بطريقة مختلفة عن الاستعداد لاختبار المقال مع كون الكتاب مفتوحاً وهكذا، كما ترتبط أيضاً بالمرحلة العمرية فهدف التذكر يختلف من مرحلة لأخرى فكلما ارتقى الطالب في مراحله الدراسية فإنه يطلب منه استخدام أنواع مختلفة من التشفير وذلك لأن مطالب التذكر أصبحت أكثر صعوبة ومن ثم يصبح على الطلاب الناجحين أن يطوروا أنماطاً معقدة للدراسة تناسب مطالب التذكر، ويطلق بعض التربويين على مهارة التشخيص مهارة التغذية الراجعة **Feed back** لأنها تعزز ما وراء الذاكرة فعندما يحصل الطلاب على تغذية راجعة عن أدائهم في إستراتيجية ما فإنهم يتعلمون

مدى فعالية وأوجه القصور التي تمت أثناء الأداء وذلك يؤدي إلى تحسن ما وراء الذاكرة مما يؤثر على اختيار الإستراتيجية فيما بعد وتستمر الدورة بحيث يتحسن الأداء في المهام وما وراء الذاكرة خلال النمو **(Flavell , et al , 2001 , 54)** .

ويقترح **(Schraw & Brooks , 2000 , 9)**، أسلوباً لتطوير كيفية تقييم الأفراد لسلوكهم الخاص بالذاكرة يتمثل في إمدادهم أثناء العمل بقائمة تتضمن الأسئلة التالية:

- ما الغرض من تعلم هذه المعلومات ؟
- هل أعرف كل شيء عن هذا الموضوع ؟
- هل أعرف الإستراتيجية التي سوف تساعدني على الحفظ ؟
- كيف يجب أن أصحح الأخطاء ؟
- هل أنجزت الأهداف التي وضعتها لنفسي ؟
- أي المعلومات أسهل في حفظها ؟ ولماذا ؟

ثالثاً :المراقبة Monitoring:

يقصد بمراقبة الذاكرة قدرة الفرد على تحديد وتتبع موضعه أثناء محاولة وصوله إلى هدفه في الفهم أو التذكر **(Schneider & Bjorklund, 1997, 46)**.

في حين عرفها **(Audrey et al., , 2007 , 2811)** بأنها قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في وقت استدعاء لاحق.

وتتمثل مراقبة الذات في متابعة الفرد لما تم عمله وما يجري عمله وما يحتاج إلى عمله لإكمال مهمة التذكر وهي تعمل كتغذية راجعة يقدمها الفرد لنفسه (ماجد عيسى، ٢٠٠٤، ٦٩ ؛ السعيد عبد الخالق ووليد خليفة، ٢٠٠٧، ٢٠٥)، أي أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها مثل إلى أي حد أعرف هذه المادة ؟ وهذا ما يقوم به المتعلمون المتقدمون في تعلمهم حيث يراقبون باستمرار تقدمهم

في استذكاراتهم ويؤكدون على ما تعلموه بدرجة كافية وما هو قريب من درجة التمكن وما الذي يحتاج جهداً إضافياً **(Michener & Dbamter , 1994 , 105)**.

وتعتقد **(Van Ede , 1996 , 15)** أن عملية مراقبة الذات تعد مسئولة عن:

- تحديد مهمة التذكر.
- تقديم تغذية راجعة عن التقدم في مهمة التذكر ومدى صعوبتها.
- معرفة إستراتيجيات التذكر ونجاح العمليات التنظيمية.
- تمكين الفرد من الحصول على معرفة ذاتية عن مستوى ووظائف الذاكرة.

وتزداد دقة تنبؤات الاستدعاء اللاحق للمعلومات عندما تكون هناك محاولات اختبار قبلية (تقييم ذاتي لأداء الذاكرة) وقد تتولد الدقة التنبؤية من تقييم عشوائي لنتائج عمليتي التشفير والتخزين في الاستدعاء اللاحق **(Audrey et al, 2007, 2813)**.

ويحدد **(Sternberg , 1999 , 265)** ثلاث مظاهر للمراقبة هي:

- التنبؤ بدرجات الاستدعاء.
- التخطيط الإستراتيجي.
- تحديد ما إذا كانت إستراتيجية التذكر المستخدمة ستؤدي للحل الصحيح أم لا.

ولهذا يرى **(Xiaoming & Chu , 2004)** أن المراقبة **Monitoring**، والتحكم **Control** من أهم أوجه ما وراء الذاكرة والتي تعكس قدرة الفرد على الوعي وتقويم درجة الوعي، وهذا يرجع إلى أن الفرد يعرف من خلال المتابعة موقفه في سلسلة العمليات المتتابعة والأهداف المرحلية الجزئية التي قد تم تحقيقها ويستطيع اكتشاف الأخطاء وتعديلها بالعودة إلى نقطة الخطأ وهي تتضمن:

أ- النظر للأمام: أي تعلم بناء تتابع الخطوات من تحديد مواقع واحتمالات الخطأ، واختبار إستراتيجيات تقلل من احتمال الخطأ أو تيسر تداركه، وتحديد مصادر تغذية راجعة في كل خطوة، وتقييم الاستفادة منها.

ب- النظر لما مضى: أي تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها وتسجيل ما تم إنجازه فعلاً وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه وتقدير معقولية النواتج الراهنة لإنجاز الأداء(عزالدين عطية، ١٩٩٤، ٦٧).

رابعاً: التنظيم Organization:

يعرف التنظيم بقدرة الفرد على تنظيم المعلومات بالذاكرة بالطريقة التي تساعده على تذكرها بصورة أكثر كفاءة، وتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهام التذكر سعياً لتحقيق أفضل أداء.

وتعتبر عملية التنظيم مكوناً هاماً من مكونات ما وراء الذاكرة فمن خلال قيام المتعلم بتنظيم المعارف بالذاكرة، فإنه يربط بين مواد غير مرتبطة ليحصل على مجموعة معلومات مرتبطة وذات معنى يسهل استذكارها وتذكرها(منال شمس الدين، ٢٠٠٦، ٣١).

وتتمثل عملية التنظيم في تنظيم الوقت حيث يقوم المتعلمون بتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهمة من مهام التذكر، وتنظيم التمثيلات العقلية للمعلومات، حيث يصور المتعلمون المعلومات في الكتاب المدرسي المقرر بصورة مختلفة تساعدهم في عملية الاستذكار(صلاح الدين الشريف، ٢٠٠٣: ١٧٥).

يتضح مما سبق أن عمليات ما وراء الذاكرة السابقة(الوعي، التشخيص، المراقبة، التنظيم) هي بمثابة عمليات متكاملة مع بعضها البعض وأكثر ترابطاً وسوف يراعى الباحث هذه العمليات المترابطة في تطبيق جلسات البرنامج. وتبدأ عمليات ما وراء الذاكرة في النمو اعتباراً من سن(٤ – ٦) سنوات، وتظهر بالكامل ما بين(٧ – ١٠) سنوات، مما يشير إلى أن تطبيق البرنامج التدريبي لإستراتيجيات ما وراء الذاكرة على عينة الدراسة من منخفضي التحصيل(المتأخرين عقليا (القابلين للتعلم))بالصف الخامس (السادس)الابتدائي مناسباً للمرحلة العمرية لهم. وعمليات ما وراء الذاكرة الأربعة جميعها عمليات

عقلية معرفية. وتعد بمثابة أنظمة متكاملة بمنظومة الذاكرة، وهي عمليات ديناميكية متداخلة مع بعضها ويصعب فصلها.

٣- نماذج تفسير ما وراء الذاكرة:

عندما قدم فلافيل مفهوم ما وراء الذاكرة في عام ١٩٧٠، أعتقد أنه يشمل المعرفة بكل الجوانب المحتملة لتخزين واستدعاء المعلومات، وقد تبع ظهور ذلك المفهوم العديد من النماذج التي ساهمت في تحويل ما وراء الذاكرة من مجرد فكرة إلي نموذج، ويتمثل بعضها فيما يلي:

(١) نموذج فلافيل وولمان(١٩٧٧) **(٢) نموذج براون(١٩٧٨)**
(٣) نموذج ويلمان(١٩٨٣) **(٤) نموذج كلو(١٩٨٤)**
(٥) نموذج باريس وآخرون(١٩٨٦) **(٦) نموذج بروكوسكي وبرسيلي(١٩٨٩)**
(٧) نموذج نلسون ونارنيس(١٩٩٤) **(٨) نموذج جولد سميث وآخرون (٢٠٠٢)**

من خلال مراجعة تلك النماذج المفسرة لما وراء الذاكرة يلاحظ الباحث أنه:

١- على الرغم من توصل كل نموذج إلى سلسلة من التصورات المختلفة لمكونات ما وراء الذاكرة ووظائفها إلا أن هناك شبه اتفاق يجمع بين هذه النماذج وهو تقسيم ما وراء الذاكرة إلى مكونين هما: المكون المعرفي والمكون التحكمي.

٢- اتفق نموذج فلافيل وويلمان (١٩٧٧) مع نموذج باريس وزملاؤه (١٩٨٦) في تقسيم ما وراء الذاكرة إلى المكون التحكمي والمعرفي وفي تأثيرهما بشكل فعال في سلوك الذاكرة وفي اختلافهم بين الأطفال والمراهقين وأيضاً من فرد لآخر إلا أن باريس وزملاؤه قد أضافوا مكوناً ثالثاً وهو ما وراء الذاكرة الشرطية.

٣- اتفق نموذج براون (١٩٨١) مع نموذج نيلسون ونارينس (١٩٩٠، ١٩٩٤) ونموذج جولد سميث وآخرون (٢٠٠٢) في التركيز على المكون التحكمي لما وراء الذاكرة إلا أنهم اختلفوا في مكوناته حيث أشار كلاً من نيلسون

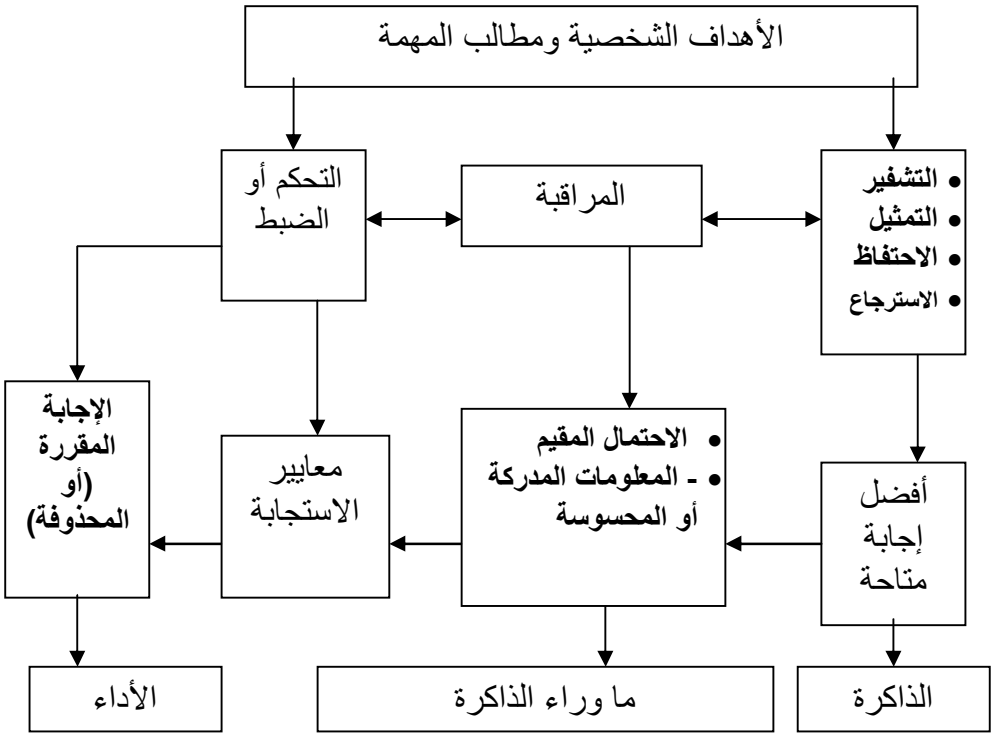
ونـارينس، وجولـد سـميث وآخـرون إلـى أن المكـون التحكمـي يتكـون مـن المراقبة والتحكم فقط.

٤- ركـز نمـوذج ويلمـان (١٩٨٣) علـى مسـتويات المعرفـة عـن عـالم العقـل الداخلي ومعالجة المعلومات وتطورها خلال سنوات ما قبل المدرسة.

٥- قـدم بوركوسـكي وآخـرون (١٩٨٩) نمـوذج المعـالج الجيـد للمعلومـات الـذي أوضح من خلاله العلاقة القوية بين ما وراء الذاكرة ومعالجة المعلومات من خـلال تحديـد صـفات الأفـراد الجيـدين فـي تجهيـز المعلومـات والتـي تمثلـت معظمها في امتلاكهم لمهارات ما وراء الذاكرة بدرجة مرتفعة.

(٨) نموذج جولد سميث وآخرون .(2002)Gold Smith , et al : وهو محور الدراسة الحالية

أوضـح جولـد سميث وزمـلاؤه من خـلال هذا النموذج دور مـا وراء الـذاكرة فـي تحسين أداء عمليـات الـذاكرة، وقسـما مـا وراء الـذاكرة إلـى مكـونين رئيسـيين همـا: المراقبـة والضـبط أو التحكم وكلاهمـا مهمـان فـي أداء عمليـات الـذاكرة ،وقد وجـدوا أن الفرق بين ذوي الأداء التذكري الجيد والرديء يرجع إلى مستوى ما وراء الذاكرة لدى كل منهم ،وبالتالي فإن استخدام تدريبات مـا وراء الـذاكرة يعـالج القصـور فـي عمليـات الـذاكرة المختلفـة ويـنعكس ذلـك علـى الأداء المعرفـي للأفـراد فـي المهـام المختلفـة ،حيـث أن مـا وراء الـذاكرة تعتبـر نقطـة الارتكـاز بـين الـذاكرة والأداء. والشكل التالي يوضـح التفاعل بين عمليات المراقبة والتحكم وهذا التفاعل ينعكس مباشرة في التأثير على عمليات الذاكرة بداية من التشفير وحتى الاسترجاع، وهذا بـدوره ينـعكس علـى أداء الفرد فـي جميـع المهـام المعرفيـة للوصـول إلـى الاسـتجابة المناسبة.



شكل (١) نموذج " جولد سميث وآخرون " لما وراء الذاكرة **(In: Gold Smith , et al , 2002 , 91)**

وقد قدم جولد سميث وزملاؤه عمليات مختلفة عند استدعاء الفرد المعلومات أثناء مهمة الاستدعاء الحر للذاكرة وهذه المكونات هي:

- التذكر الكلي: مقدار المعلومات الصحيحة المتاحة التي يمكن استدعاؤها.
- فعالية المراقبة: المدى الذي يمكن عن طريقة التفرقة بين الإمكانات التي تم تقييمها على نحو صحيح بين الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة.
- التحليل: المدى الذي يكون الفرد قادراً من خلاله على التمييز بين الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة.
- المعايرة: التوافق التام بين ثقة الفرد في إجاباته والإمكانيات الفعلية لتكون هذه الإجابات صحيحة.
- الحساسية للضبط: المدى الذي تعتمد في سياقه الإجابات على المراقبة.

- تحديد معيار الاستجابة: إمكانية تحديد البداية في اتساق مع إمكانية أن تكون الاستجابة صحيحة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المكونات والأبعاد التي ارتكز عليها برنامج ما وراء الذاكرة في الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- وعي الفرد وتقديره لسعة ذاكرته، وتحديد نقاط القوة والضعف بها، ومدى قدرته على إنجاز المهام التذكرية، حيث أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في كم ونوع المعلومات التي يمتلكونها عن ذاكرتهم، وكلما كان الطلاب موضوعيين في تقديرهم لسعة ذاكرتهم، استطاعوا بذل الجهد المناسب للأداء، وكذا اختيار الإستراتيجية المناسبة للمهمة. ومن الدراسات التي اهتمت بهذا المكون دراسة: إمام سيد وصلاح الدين (١٩٩٩)، فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)، حسني النجار (٢٠٠٧)، السعيد عبد المعطي ووليد خليفة (٢٠٠٧)، **Perez & Garcia (2008)**.

ب- الوعي بتحديد درجة سهولة أو صعوبة مهام التذكر والعوامل التي تحدد ذلك، فالمتعلم يسلك بشكل استراتيجي أولاً في ضوء الألفة بالمواد المراد تذكرها، ومدى تشويق المادة، والوعي بالحاجة للتذكر، وتحديد متطلبات التذكر وفقاً لأسلوب القياس وخصائصه(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤، ٢٢٤). ومن الدراسات التي اهتمت بهذا المكون دراسة(إمام سيد وصلاح الدين الشريف (١٩٩٩)، فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)، ماجد عيسى (٢٠٠٤)، حسني النجار (٢٠٠٧)، **Perez & Garcia(2008)**.

ج- الوعي بانتقاء إستراتيجيات التذكر الملائمة لطبيعة مهمة التذكر، حيث تشير العديد من الدراسات إلى ضرورة تدريب المتعلمين على استراتيجيات الذاكرة حتى يكتسب السلوك الإستراتيجي، ومن هذه الدراسات (إمام سيد (٢٠٠٠)، فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)، مختار الكيال (٢٠٠٥)، ماجد عيسى (٢٠٠٤)، حسني النجار (٢٠٠٧)، خضر أبو زيد (٢٠٠٨)، **Perez & Garcia(2008)**.

د- الحساسية المعرفية: يرى حسني النجار(٢٠٠٧، ٦١) أنها تشير إلى وعي الفرد بأن كل مهمة من مهام الذاكرة تتطلب استخدام إستراتيجية معينة في الحفظ والتذكر دون غيرها حتى يصل إلى الأداء المقبول، وأن استخدام هذه الإستراتيجية سوف يحقق نتائج أفضل من استخدام إستراتيجيات أخرى لنفس المهمة، ويتطلب ذلك وعي المتعلم بخصائص كل إستراتيجية من استراتيجيات الذاكرة، وخصائص المعلومات التي تناسبها والتدريب عليها، ومن الدراسات التي اهتمت بهذا المكون دراسة ماجد عيسى (٢٠٠٤)، حسني النجار (٢٠٠٧).

هـ- المراقبة الذاتية: أي أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها مثل إلى أي حد أعرف هذه المادة؟ وهذا ما يقوم به المتعلمون المتقدمون في تعلمهم حيث يراقبون باستمرار تقدمهم في استذكارهم ويؤكدون على ما تعلموه بدرجة كافية وما هو قريب من درجة التمكن وما الذي يحتاج جهداً إضافياً **(Michener & Ddamter , 1994 , 105)**

و- التنظيم الذاتي: يرى زمرمان **Zemarman** أن المحددات الذاتية للتنظيم الذاتي تشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمهذاتياً ، وهي تتضمن عمليات ما وراء معرفية تعمل على جعل المتعلم قادراً على دمج المعلومات التقريرية الخاصة بمعرفته بالمفاهيم والمعلومات الموقفية التي تشير إلى المعلومات المرتبطة باستخدام الإستراتيجية بفاعلية، بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه وبذلك يسهم المتعلمون بفاعلية في تحقيق أهدافهم التعليمية.

ز- التغذية الراجعة: عبارة عن مجموعة من المعلومات التي يحصل عليها المتعلم بناءاً على أدائه، والتي تؤدي إلى ضبطه لأدائه وتوجيه وتنظيم سلوكه، فعندما يخبر المتعلم في كل خطوة بالتقدم الذي يحققه، وما إذا كانت استجابته صحيحة ولماذا، وإذا لم تكن صحيحة يخبر باتجاه الخطأ، فإن هذه المعلومات

تؤدي إلى التصحيح والتحكم الذاتي في السلوك(آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٤، ٣٨٨)، ويرى **(Flavell , et al , 2001 , 54)**. أن التغذية الراجعة تعزز ما وراء الذاكرة، فعندما يحصل الطلاب على تغذية راجعة عن أدائهم في مهمة معينة والإستراتيجية المستخدمة لإنجاز هذه المهمة، فإنهم يتعلمون مدى فعالية وأوجه القصور التي حدثت أثناء الأداء وهذا يؤدي إلى تحسين ما وراء الذاكرة مما يؤثر على اختيار الإستراتيجيات فيما بعد، وهكذا تستمر الدورة بحيث يتحسن الأداء وتتحسن ما وراء الذاكرة خلال النمو.

٤- قياس ما وراء الذاكرة

من أهم المشكلات التي يواجهها الباحثون في مجال ما وراء المعرفة بصفة عامة وما وراء الذاكرة على وجه التحديد هي مشكلة القياس، وربما يرجع الأمر إلى عدم وضوح المفاهيم لدى الكثيرين فما يتم قياسه هو وعي الفرد بما لديه من معرفة أو ما بداخل ذاكرته وكيفية مراقبته لذاته أثناء عمل الذاكرة وبالتالي فالقياس هنا يختلف عن قياس محتوى المعرفة في ذاكرة الفرد (سليمان منتصر عمر، ٢٠٠٧، ٩٣).

ومن المقاييس التي استخدمت في قياس " ما وراء الذاكرة " بطارية **(Belmant & Borkowski , 1988)** حيث تهدف إلى قياس ما وراء الذاكرة لدى الأطفال ذوي الأعمار العقلية المختلفة التي تتراوح أعمارهم بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة، وتتكون البطارية من خمسة اختبارات فرعية هي: (اختبار تقدير سعة الذاكرة – اختبار تنظيم القوائم – اختبار إعداد الموضوع – اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة – اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) (ماجد عيسى، ٢٠٠٤، ١٢٥).

كما قدم **Van Ed & Coetzee (1996)** قائمة ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار وتتكون هذه القائمة من ٩٣ مفردة تستخدم لتقييم أربعة أبعاد رئيسة تتضمن أبعاداً فرعية وهذه الأبعاد هي:

١- مكونات ما وراء الذاكرة: ويتم قياسها من خلال المقاييس الفرعية التالية الرصد أو الضبط، تقسيم الوقت، التمثيلات العقلية للمعلومات.

٢- إستراتيجيات التذكر: تتكون من عاملين أساسيين هما التشفير والاسترجاع، ويتكون التشفير من أربعة مقاييس فرعية هي(الترابط والتنظيم، التخيل، التوضيح اللفظي، التسميع والاسترجاع).

٣- أساليب الاستذكار: يتم قياسها من خلال ثلاثة مقاييس فرعية هي الفهم / الاستبصار، مدخل إثارة الأسئلة، استخلاص المعلومات الهامة.

٤- الحمل العقلي **Mental load**: ويقصد به المعوقات التي تؤدي إلى الحد من قدرة المتعلم المعالج للمعلومات على التأقلم مع متطلبات مهمة التذكر (أمام سيد وصلاح الدين الشريف، ١٩٩٩، ٣٠٦).

وقام **Van Ed & Coetzee** بتقنين القائمة على عينة تراوحت أعمارها بين ١٨ – ٥٦ سنة بمتوسط ٢٤,٧ سنة، كما قام إمام مصطفى وصلاح الشريف بتقنينها على طلاب الجامعة (إمام سيد وصلاح الدين الشريف، ١٩٩٩).

كما قدم **Cornoldi , et al., (1991)** مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال وذلك بقراءة قصة عليهم وسؤالهم في ثلاثة مواقف على مفتاح المعلومات في هذه المواقف واعتمد التقييم على كيف نتجنب النسيان ؟ لقياس المعرفة باستراتيجيات التخزين.

كما قدم **Schender & Vise (1998)** مقياس لما وراء الذاكرة بهدف إلى قياس الوعي بالذاكرة ويشمل متغيرات الشخص، المهمة، الإستراتيجية، وكذلك مراقبة الذات أثناء عمل الإستراتيجية، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية يتكون الاختبار الأول من ٦ أسئلة بينما يتكون الاختبار الثاني والثالث من ٥ أسئلة على هيئة قوائم كلمات ويطلب من التلميذ الحكم عليها بإمكانية الحفظ، وكيفيته، كما يطلب من التلميذ الحكم على المهمة. (سليمان منتصر عمر، ٢٠٠٧، ٢٠٨)

كما قدم **Moises & Masamichi (1999)** مقياس لما وراء الذاكرة يتضمن الجانب المعرفي والذي يتم قياسه من خلال مقاييس مستقلة من خلال قياس متغير الفرد ومتغير المهمة ومتغير وضوح الإستراتيجية ومتغير إجراءات الإستراتيجية كما يتضمن الجانب التحكمي من خلال تقديم للطلاب (٤٨) كلمة مكتوبة خلال خطابين وقاموا بإصدار أحكام مختلفة تتعلق بتحديد الاختلاف بين كل زوج من الكلمات من خلال أحكام سهولة التعلم، أحكام التعلم، أحكام الشعور بالمعرفة، وكان متوسط عمر عينة الدراسة ١٨,٧٦ سنة.

كما قام **Angely & Jill (2002)** بتصميم مقياس يهدف إلى قياس أبعاد أو عمليات ما وراء الذاكرة عند البالغين ويتكون المقياس من ثلاث اختبارات فرعية هي الرضا، التشخيص (الإستراتيجية)، القدرة وفيما يلي عرض هذه الاختبارات.

١- **الرضا (الوعي):** يهدف هذا الاختبار إلى تحديد رضا الفرد عن ذاكرته وإدراكه لها ويتكون الاختبار من (١٨) مفردة تتناول عدد متنوع من اتجاهات الأفراد حول القدرات الحالية لذاكرتهم وتتناول العبارات بعض الاتجاهات الإيجابية (الثقة، الرضا) والاتجاهات السلبية (الحيرة، التردد) والقدرات الذاتية (المقارنة بالآخرين، الاعتقاد أن شخص ما لديه مشكلة شديدة بذاكرته) ويتم تصحيح الاختبار وفق خمس نقاط (موافق جداً ، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق جداً) وذلك وفقاً لكل مفردة وذلك بناء على مستوى الموافقة بمعنى أن ارتفاع الدرجات يشير إلى ارتفاع مستوى الوعي (الرضا).

٢- **التشخيص (الإستراتيجية):** ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد قدرة الفرد على استخدام إستراتيجيات الذاكرة المختلفة ويتكون من (١٩) مفردة تصف الوسائل أو الإستراتيجيات المختلفة للذاكرة القابلة للتطبيق في المهام اليومية للذاكرة، مثل كتابة المواعيد في أجندة، تكرار المعلومات، وحدد أفراد العينة مدى تكرار استخدام الإستراتيجيات وذلك باستخدام خمسة نقاط (ابدأ،نادراً ،أحياناً ، غالباً ، دائماً) وحدد لكل مفردة من ٠: ٤ نقاط وذلك بناء على تكرار الاستخدام

حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى المزيد من الاستخدام المتكرر لوسائل واستراتيجيات الذاكرة أي زيادة قدرة الفرد على التشخيص.

٣- القدرة (المراقبة): ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد قدرة الفرد على التقويم الذاتي لذاكرته من خلال تحديد الأخطاء التي يقع فيها أثناء التذكر ويتكون الاختبار من (٢٠) موقف يومي خاص بالذاكرة، مثل تذكر المواعيد، تذكر الأسماء، تذكر أرقام التليفونات، ويتم صياغة المفردات على كونها فشل للذاكرة (نسيان موعد ما)، وقد حدد أفراد العينة تكرار الخطأ الذي يحدث وذلك في مقياس خماسي النقاط (دائماً ، غالباً ،أحياناً ،نادراً ، أبداً) وقد حدد لكل مفردة من ٠: ٤ نقاط تعطي لكل فقرة وذلك على أساس تكرار عملية التقرير الذاتي، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى قدرات أفضل للذاكرة (أي أن الفرد لديه قدرة على تقويم ذاكرته ومراقبتها جيداً).

كما قام سليمان منتصر عمر (٢٠٠٧) بإعداد مقياس لما وراء الذاكرة يحتوي المقياس على (١٢) سؤالاً تم توزيعها على أربعة اختبارات فرعية من أجل قياس مكونات ما وراء الذاكرة هي:

١- اختبار دقة التنبؤ بسعة الذاكرة: يهدف الاختبار إلى التعرف على وعي الفرد بقدرته على التنبؤ بسعة الذاكرة.

٢- اختبار تقدير المهمة: يهدف الاختبار إلى التعرف على وعي الفرد بخصائص مهمة التذكر التي تجعلها أصعب أو أسهل في عملية التذكر.

٣- اختبار تحديد الإستراتيجية: يهدف إلى التعرف على وعي المفحوص بالإستراتيجية المناسبة للتعامل مع مهام التذكر المقدمة.

٤- اختبار تقدير زمن الحفظ: ويهدف إلى التعرف على وعي التلميذ بالزمن المناسب للتعامل مع المهام المختلفة وقد تم تطبيق الاختبار على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ومن الاختبارات الجماعية أيضاً المستخدمة في قياس ما وراء الذاكرة الاختبار الذي أعده شنيدر وآخرون **(Schneider , et al , 1986)** يتكون من عدة فقرات تقيس المعارف حول الإستراتيجية المرتبطة بالمهمة مثل (التنظيم – التسميع)، والمعارف حول مجموعة من العوامل المرتبطة بالذاكرة مثل (إستراتيجية الاسترجاع، وتذكر الأحداث، ودقة التنبؤ بالذاكرة، وسهولة استدعاء جوهر الأفكار مقابل الاستدعاء الحرفي) **(Schneider , et al , 1986 , 320)**.

ومن الاختبارات الشائعة في هذا المجال أيضا اختبار ما وراء الذاكرة للراشدين إعداد ديكسون وآخرون **(Dixon , et al , 1988)** ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة كيف يقوم الأفراد باستخدام ذاكرتهم من خلال وصف عمل الذاكرة وكذلك عمليات الذاكرة العاملة لديهم ويتكون هذا الاختبار من سبعة مقاييس فرعية وهي:

- الإستراتيجية **Strategy:** وتتعلق باستخدام الفرد لإستراتيجيات التذكر المتنوعة.
- المهمة **Task:**– وتتعلق بمعرفة وإدراك مهام التذكر الأساسية.
- السعة أو القدرة **Capacity:**– وتتعلق بمعتقدات وأراء الفرد المتعلقة بقدرات التذكر لديه واستخدامها بصورة فعالة في المواقف المختلفة.
- التغير **Change:**– ويتعلق بإدراك الفرد للتغيير الذي يلحظه في قدرته التذكرية وتعد مؤشراً مهماً لمعتقدات الفرد عن استخدام الذاكرة بصورة فعالة.
- الإنجاز **Achievement:**– ويتعلق بإدراك الفرد لدافعيته لكي يؤدي مهام التذكر بصورة جيدة.
- المركز **Locus:**– ويتعلق بإدراك الفرد وإحساسه بالتحكم في مهاراته التذكرية. **(Hertzog , et al , 1990 , 215)** .

ومن الاختبارات الجماعية أيضاً المستخدمة في قياس ما وراء الذاكرة الاختبار الذي أعده كلاً من (**Troyer & Rich , 2002**)، والمكون من (٥٥) فقرة ذات تدرج خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي:

- الرضا عن الذاكرة (**Satisfaction with memory**): ويستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرة الذاكرة لديه ويتكون من (١٧) فقرة.
- القدرة (**Ability**): وتستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية ويتكون من (١٩) فقرة.
- الإستراتيجية (**Strategy**): وتستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لإستراتيجيات (مساعدات) التذكر المختلفة ويتكون من (١٩) فقرة.

وهناك مقاييس متلازمة، حيث تعتمد هذه المقاييس على قياس نشاط الذاكرة الذي من خلاله يمكن تحديد مدى مراقبة الفرد لذاكرته ووعيه بالمعالجة المستمرة وتتمثل في المقاييس التالية:

أ- مقاييس التنبؤ بالأداء (Performance Prediction):

يتضح من مسمى هذه المقاييس أنها تتم قبل استذكار المواد المراد تذكرها وتتضمن تقدير ما سيكون متعلماً ، وفيها يقدم للمفحوصين قوائم من المواد المراد تعلمها (صور أو كلمات أو أرقام ،.....الخ) ثم يطلب منهم تحديد ما إذا كانوا يستطيعون تذكر القائمة أم لا ثم يتم التعرف على التذكر الفعلي لنفس القوائم، ومن خلال مقارنة قيمة التنبؤ الخاصة بالأفراد مع التذكر الفعلي يتم الحصول على مؤشر لما وراء الذاكرة (**Schneider , Lockl , 2002 , 235**)، وقد استخدم هذا الأسلوب في دراسة جولتني (**Gaultney , 1995**).

ب- مقاييس الاستعداد للاسترجاع (Recall Readiness):

تتم هذه المقاييس بعد استذكار المواد المراد تعلمها حيث يطلب من المفحوصين الاستمرار والحفظ حتى يقرروا بأنفسهم أن استذكارهم للمواد المراد تعلمها أصبح كافياً ثم يطلب منهم أداء اختبار يتم من خلاله تقييم مستوى أدائهم

(Schneider , 1998 , 10)، وقد استخدم هذا الأسلوب في دراسة كيليمن (Kelemen , 2000).

ج- مقاييس الشعور بالمعرفة (Felling of Knowing):

في هذه المقاييس يحاول المفحوص استدعاء المفردة من الذاكرة وإذا لم يستطع استدعائها فإنه يتخذ حكم الشعور بالمعرفة ثم يقوم بالأداء على اختبار ذاكرة لاحق (Schwartz & Metcalfe , 1992 , 1074) .

د- البروتوكولات اللفظية (Verbal Protocols):

تعتمد هذه المقاييس على التعبير اللفظي للمفحوصين أثناء الأداء على المهمة التذكرية مثل التفكير بصوت مرتفع، والتعبير بين محاولات الحفظ والاسترجاع (Joyner & Kurtz Costes , 1997 , 279).

ويرى (سليمان منتصر عمر، ٢٠٠٧، ١٢٣) أن معتقدات الفرد عن فعاليته في الأداء ترتبط بشكل واضح بنظام تجهيز ومعالجة المعلومات لديه فالأفراد الذين يعالجون المعلومات عند مستويات أعمق يكونون أكثر ثقة في قدراتهم على الأداء من غيرهم، كما أن معتقدات فعالية الذات تسهم في تنظيم الذات (إحدى مكونات ما وراء الذاكرة) بشكل جيد لمواجهة متطلبات المهام، من حيث الوعي بخصائص الذاكرة، وتقدير صعوبة المهمة، والمعارف اللازمة للحل، والإستراتيجيات الفعالة للتعامل مع المهام بشكل جيد.

ومن خلال العرض السابق لمقاييس ما وراء الذاكرة يرى الباحث تعدد الأساليب المستخدمة في قياس هذا المفهوم وبالرغم من هذا التعدد إلا أنه يمكن تصنيفها إلى نوعين من المقاييس هما: المقاييس المستقلة التي لا تعتمد على التذكر بصورة مباشرة ولكنها تعتمد على معلومات الفرد عن ذاكرته ،أي أن الفرد هو الذي يقرر ويعبر عن قدرات ومهام ذاكرته والعوامل المؤثرة فيها وذلك من خلال المقاييس اللفظية وغير اللفظية ،أما المقاييس المتلازمة فهي عكس

المقاييس المستقلة تعتمد على نشاط الذاكرة ومن خلاله يمكن تحديد مدى مراقبة الفرد لذاكرته ووعيه بالمعالجة المستمرة .

[ثانياً]- الدافعية للتعلم Motive to Learning:

حظي موضوع الدافعية بأهمية بالغة في مجال علم النفس لما له من أهمية في بناء وتكامل الشخصية وتحديد مختلف أنواع السلوك الإنساني، فلا يخلو أي نشاط يقوم به الكائن الحي من دافع يسعى إلى تحقيقه وإشباعه.

إذ تعتبر الدافعية للتعلم أحد المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم ، وتقدمه ، وتكيفه. **(Steven & Susan , 1999 , 97)**.

فهي تلعب دوراً مستمراً فى معظم نواحي التعلم والنمو الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم وغالبا ما تظهر الدافعية واضحة منذ بداية الحياة.

والدافعية لها دور هام فى التعلم لا يقل عن دور كل من الذكاء والقدرات العقلية فيه أن لم يكن اكبر ، إلا أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثاً وكان موجهاً إلى بحث ودراسة تأثير الدوافع على التعلم الحيواني. ومع ذلك فان الاهتمام الحالي لعلماء النفس المعاصرين بات موجهاً إلى بحث ودراسة دور الدافعية فى التعلم الإنساني ويبدو أن هناك اتجاهاً متزايداً للبحث فى هذا المجال (فتحي الزيات ، ٢٠٠٤، ٤٤٩).

فالدوافع تمثل الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام المتعلم ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والخبرات والمهارات المرغوبة (محمود منسي، ٢٠٠٣، ٥٥).

١- مفهوم الدافعية:

اختلفت تعريفات العلماء للدافعية باختلاف الاتجاه التنظيري في دراستها ؛ فنجد:

هي "الحالة الداخلية أو الخارجية ، لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وآداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه ، نحو تحقيق هدف أو غاية محددة **(Biehler & Snowman ,1990,519).**

هي مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل ومن ثم إلى إبداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته **(Good & Brophy , 1990 , 368).**

بينما يرى **(Woolfolk , 1998 , 200)** أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

أو هي حالة داخلية فى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين. (صالح أبوجادو، ٢٠٠٠، ٣٢٤) .

أو هى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذى أختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعه للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. (خليل المعايطة، ٢٠٠٠، ١٤٧) .

في حين يذكر (علاء الشعراوي، ٢٠٠٠، ١٦١) أن الدافعية هي " الرغبة الملحة لأداء أي عمل يتعلق بعمليتي التعليم والتعلم بامتياز وتفوق، ويتكون هذا الدافع من الأبعاد التالية: الثقة بالنجاح، الاهتمام بالتميز، تفضيل مواقف الإنجاز".

ويعرفها **(Turner , 2003 , 50)** بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسئولية تطورهم الخاص، إلا أن **(Johnson & Johnson , 1995 , 557)** يرى أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم، فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للطالب.

وتعرفها (شيماء الحارون، ٢٠٠٧، ٨) بأنها " مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد وطريف، وسعيه الدءوب لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها".

ومن وجهة النظر السلوكية تعرف بأنها " الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٥، ٢٨١).

وهى حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف الفرد المتعلم وتجعله يندمج فى عملية التعلم وتشمل جميع المكونات الدافعية (نصرة جلجل ، ٢٠٠٩ ، ٢٠٠).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها جميعاً اتفقت على:-

- الدافعية للتعلم هي التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- تتطلب الدافعية للتعلم بذل نوع من الجهد العقلي الذي يتناسب مع الهدف المطلوب إنجازه.
- حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وآداءاتة.
- تعمل على استمرار السلوك وصيانته.
- الإلحاح والمواصلة والاستمرار للأداء.
- استغلال أقصى طاقات المتعلم.
- إشباع دوافع المعرفة وصيانة وتحقيق الذات.

٢- **أنواع الدوافع:** يمكن تقسيم الدوافع إلى قسمين هما:

- الدافعية الداخلية: وتعني أن الفرد لديه القدرة على تحديد ميوله ورغباته واهتماماته وكذلك لديه القدرة على إشباع هذه الحاجات دون وجود قوى خارجية يمكن أن تساعد في إنجاز القرار الذي يساعد في إشباع هذه الحاجات.

- الدافعية الخارجية: وتحدث عندما تكون النشاطات موجهة نحو موضوعات خارجية لخبرة التعلم كالمكافآت المالية التي تعطي للسلوك الطيب (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ١٤٧).

وتمثل الدوافع الداخلية أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة، ومن ثم فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والإنجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية، أما الدوافع الخارجية فهي دوافع تجعل الفرد يقوم بتأديتها من أجل التعزيز الخارجي فقط.

ويضيف يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠٠) أنه عندما يكون الدافع خارجياً **Extrinsic motivation** فإن المتعلم يكون محكوماً بمصادر خارجية مثل الوالدين، أو الحصول على درجة أو رضى المدرس أو الأفراد المحيطين، ويكون الطالب خارجى التعزيز والتحكم مسلوب الإرادة مستجيباً ،ويأتي في المقابل المتعلم ذو الدافع الداخلي **intrinsic motivation**، وفيه يكون النشاط النفسي الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجات وأهداف نابعة من ذاته ويبذل جهداً نحو تحقيقها.

وقدم موارى تصنيف ثنائي للدافعية، ويضم:

* الدوافع التى ترتبط بالتكوين البيولوجى للفرد وقد سميت هذه الدوافع بالدوافع ذات الصفة الفسيولوجية مثل الجوع والعطش والإخراج والجنس.

* الدوافع التى تتعلق بالوظيفة السيكولوجية للفرد: وهى الدوافع التى لها أصل نفسي، ولا ترتبط بالناحية الفسيولوجية للفرد ومنها دوافع التحصيل والتفوق والسيطرة (نصرة جلجل، ٢٠٠٠، ٢٠) .

في حين قسمت إلى:

– دوافع داخلية فردية تدفع الفرد تلقائيا نحو انجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة، ويندرج تحتها(دافع الفضول وحب الاستطلاع ودافع الكفاءة والمنافسة ودافع الإنجاز).

– ودوافع خارجية اجتماعية وهى دوافع مركبة تعبر عن نفسها، وهى متعلمة ومكتسبة من جماعات اجتماعية وأهمها(دافع الانتماء ودافع القوة والسيطرة) .

وتوجد دوافع لازمة لبقاء الفرد ككائن بيولوجى وتوجد دوافع لازمة لتحويل الفرد إلى كائن إجتماعى، وتوجد دوافع لازمة لتكامل ذات الفرد(نصرة جلجل، ٢٠٠٠، ٢١).

أما عن تصنيف دوافع التعلم، فقد تم تصنيفها إلى:

أ– دوافع توضع فى النشاط التعليمى نفسه: كدوافع مرتبطة بمضمون التعلم، دوافع مرتبطة بعملية التعلم نفسها.

ب– دوافع مرتبطة بما يكمن خارج النشاط التعليمى: كدوافع اجتماعية واسعة، دوافع شخصية ضيقة، دوافع سلبية(أحمد خنسه، ٢٠٠٠، ٢٥٥).

وهناك دوافع آخرى في التعلم مثل دافع التعلم، دافع الانتماء، الحاجة إلى الاستثارة الحسية، دافع الاستطلاع، دافع المعالجة، الدافع المعرفى، التنافس والتعاون(خليل المعايطه، ٢٠٠٠، ١٥٣).

وبذلك نجد أن الدافعية تنبع فى الأصل من إثارة الانتباه والمحافظة علية أثناء التعلم، وتتفاوت مستويات الدافعية للتعلم بين الأفراد بسبب اختلاف الخبرات التى توفرها المدرسة، أو لتأثر الدافعية بالعديد من العوامل الداخلية التى ترتبط بالفروق الفردية أو الخارجية التى ترتبط بالبيئة التعليمية والاجتماعية وما فيها من مؤثرات، أو عقبات تحفز وتستثير الفرد نحو التعلم.

٣– مصادر الدافعية للتعلم:

يوجد مصدران للدافعية في التعلم، الأول (داخلي) متعلق بالمتعلم، والثاني (خارجي)، فهناك من ينغمس في المادة لأن ذلك يشعره بالسعادة ويجد فيها متعة ولذة في العمل أو لأنها تحقق له رغبة أو توصله لهدف معين أو لرغبة خارجية لأنه يحب الظهور والدرجات الجيدة والجوائز.

ويشير (Huitt , 2001 , 2) إلى وجود سبعة مصادر تندرج تحت الدوافع الداخلية والخارذجية متمثلة في:

- المصادر الخارجية السلوكية وتكتسب عن طريق الاشتراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.
- المصادر الاجتماعية وتتعلق بمواقف التفاعل الاجتماعي.
- المصادر البيولوجية وتتعلق بمواقف الجوع والعطش أي الاستثارة البيولوجية.
- المصادر المعرفية وتتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات.
- المصادر الانفعالية وتتعلق بمصادر الفرح والحزن والمشاعر والذات.
- المصادر الروحية وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.
- المصادر التوقعية وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات.

٤ – خصائص الدافعية للتعلم:

يحدد(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٤٢٨) خصائص الدافعية للتعلم في النقاط التالية:

- تستثير العمليات الذهنية لدى المتعلم.
- توجه نشاط المتعلم نحو هدف محدد.
- تقلل من فرص تشتت وسرحان المتعلم.
- توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره.
- تزيد من اهتمام وحيوية المتعلم.
- تهيئ الاستعداد العام والخاص للتعلم لدى المتعلم.
- تقوي النشاط الذهني والجسمي لدى المتعلم.

وتوجد بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية للتعلم لدى المتعلم والتي يمكن من خلالها قياس دافعيته للتعلم وهي كالتالي:

- ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف التعليمي.

- يبدأ العمل فوراً ودون إبطاء.
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهام التعليمية.
- يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.
- يتفاعل بانسجام مع أقرانه ومع معلمه.
- يعود إلى عمله ومهماته فوراً وباختياره بعد الانقطاع.
- يميل إلى نوع معين من النشاط ويقبل عليه(ممدوح الكناني وأحمد الكندري، ٢٠٠٥، ٦٧)

ويستخلص الباحث أن التلاميذ ذوى المستوى المرتفع من الدافعية للتعلم يتميزون بالآتي:

– الإقبال على العمل المدرسي بحماس ونشاط.

– بذل أقصى جهد للحصول على درجات مرتفعه.

– التصميم برغبة وشغف على النجاح بتفوق.

– حب المدرسة والمدرسين.

– الأقدام على المهام المرتبطة بالنجاح لأن معتقداتهم ناشئة عن الثقة فى قدراتهم ومهاراتهم العالية.

– مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.

– العمل بقدر كبير من الحماس لاعتقادهم بأن النتائج تتحقق فى ضوء الجهد المبذول.

٥– العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

توجد عوامل فردية وبيئية تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم، فدافعية التعلم تتأثر بالاعتقادات الفردية كامتلاك مهارة دقيقة أو موثقة، وكذلك التوقعات حول القدرة على تعلم المادة، بالإضافة إلى التوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة

ترتبط بالتعلم، كما أن كلاً من الفعالية الذاتية والوعي والقلق ومركز الضبط ودافعية الإنجاز تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. كما أن هناك العديد من العناصر التي تخلق دافعية التعلم، منها التخطيط والتركيز على الهدف والوعي لما وراء المعرفة الذي تنوي تعلمه وكيف تنوي تعلمه والبحث النشط للمعلومات الجديدة وإدراك واضح للتغذية الراجعة والشعور بالافتخار والرضا نتيجة التحصيل المرتفع وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل(فراس طنوس، ٢٠٠٧، ١٥).

وحدد(**Akhlaq et al. , 2010 , 39**) العوامل التي تؤثر على دافعية الطلاب للتعلم في الآتي:

- **المشاركة الوالدية:** وتعد أحد الجوانب الهامة والمؤثرة على دافعية الطلاب للتعلم، وذلك لأن الوالدان هم أول من يعلمون الطفل قبل ذهابه إلى المدرسة ولقائه بالمعلمين.
- **حماس المتعلم:** يمكن أن يكون لسلوك المعلم تأثير ضار أو نافع على دافعية الطلاب للتعلم، **وقد** أثبتت دراسة(**Pertick , et al , 2000**) وجود تأثير كبير لحماس المعلمين على دافعية الطلاب للتعلم.
- **الأقران والبيئة الاجتماعية:** يشكل الأقران جزء هام وحيوي من بيئة الطالب الاجتماعية، كما أن لهم تأثير كبير على أفكار وأداء الطالب، حيث يمكن أن يخلقوا بيئة إيجابية أو سلبية للمتعلم من شأنها التأثير على مستوياته الدافعية، وتظهر أهمية تمتع الفرد بالقبول الاجتماعي في جميع الأعمار.
- **خبرات المتعلم:** يجب أن تؤخذ الخبرات والتجارب التي مر بها المتعلم في الاعتبار عند النظر إلى الدافعية، حيث تعتبر الخبرات الشخصية للمتعلم أحد العوامل **المؤثرة** جداً في خلق الدافع للتعلم لديه.
- **الاتجاهات:** هناك علاقة قوية بين الدافعية والاتجاه، فاتجاه الطالب نحو موضوع ما **يتكون** من خلال شعوره الشخصي تجاه أو ضد هذا الموضوع، فمثلاً

عندما يحب طالب موضوع في الكيمياء فهذا يعني أنه سيشعر بالمتعة عند أدائه الأنشطة المعرفية الخاصة بهذا الموضوع.

- **الكفاءة:** تعد الكفاءة الدافع الأساسي للتعلم وترتبط بشكل كبير بفعالية الذات، حيث يشعر الطالب بمتعة عند القيام بأشياء جيدة، ويجب على المعلمين مساعدة طلابهم المنخفضين في الكفاءة بأن يقدموا لهم مهام صعبة حتى يثبتوا لأنفسهم أنهم قادرون على تحقيقها.

ويمكن القول أن العوامل التي تؤثر في الدافعية لا تستقل عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل معاً ، إذ قد يظهر تأثير أحد هذه العوامل على الأخرى ولكن لا يختفي أثرها.

٦- طرق تنمية دافعية التعلم:

تشير الدراسات والأبحاث في موضوع دافعية التعلم إلى إمكانية إثارة وتنمية دافعية التعلم لدى الطلبة من خلال ما يقدم لهم من خبرات، وما يعرض عليهم من مواقف تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم مع هذه الخبرات والمواقف وتسهم في توجيه انتباههم وتكثيف جهودهم نحو تحقيق هدف التحصيل. ومما يستثير حالة الدافعية لدى الفرد معرفته لتقدمه ولنجاحه الذي يحققه في سياق عملية التعلم. فبقدر ما يعرف الفرد تقدمه بقدر ما يتعلم بسرعة أكبر، بمعنى أن الاحتفاظ بحالة الاستثارة الدافعية يؤدي إلى فعالية أكبر في التعلم والتذكر (عماد الزغلول وعلى الهنداوي، ٢٠٠٧، ٢٦٢ – ٢٦٣).

وتبين(**Ormrod , 1995 , 44**) أن تنمية دافعية التعلم تكون من خلال ما يلي:

- ربط المواضيع بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية.
- التركيز على اهتمامات الطلاب الحالية.
- إظهار الاهتمام بالمواضيع (المعلمون نماذج في اهتمامهم بالمادة الدراسية).
- إيصال الاعتقاد للطلاب أنهم يودون التعلم بحيث يصبحون مهتمين ومدفوعين داخلياً لإتقان التعلم خلال كلام المعلمين وأفعالهم.

- تركيز انتباه الطلاب على الأهداف التعليمية بدلاً من الأهداف الأدائية.
- تشجيع الطلاب على الاستفادة من أخطائهم بشكل بناء.

وللمعلم وغيره من العاملين في مجال التعليم والمرتبطين بالعملية التعليمية دور هام في تحريك واستثارة دافعية التعلم لدى المتعلم وفي رعايتها والاستفادة منها في أعمالهم التعليمية والتربوية ومن المسئوليات والواجبات التي على المعلم أن يكون ملماً بها حتى يتمكن من استثارة دافعية طلابه للتعلم كما يلي:

أ- على المعلم أن يكون ملماً بالمعاني الصحيحة والسليمة لمختلف دوافع ومحركات السلوك وبخصائصها العامة وبأهميتها.

ب- أن يعرف كيف يثير دافعية طلابه للتعلم وللقيام بالنشاط الذاتي الذي يحقق هذا التعلم.

ج- أن يعمل على إثارة أكثر من دافع واحد من دوافع التعلم الداخلية والخارجية لدى طلابه، لتتكاتف هذه الدوافع فيما بينها في تقوية دافعية التعلم(فراس طنوس، ٢٠٠٧، ٢٦).

٧- النظريات المفسرة للدافعية

- **نظرية التحليل النفسي:** تعتمد هذه النظرية على مفهوم الغريزة التى يعتبرها فرويد حالة داخلية من التوتر تبحث لها عن منفذ يؤدى إلى تصريف القلق، والغريزة عند فرويد لها أربعة مكونات أساسية هى (المصدر – الهدف– الموضوع – القوة الذاتية). وقد شاعت هذه النظرية خلال النصف الأول من هذا القرن، وقد أنصب اهتمام هذه النظرية على فهم ومعالجة السلوك الشاذ. وتتضمن تلك النظرية مفهومين دافعين **الأول:** الاتزان البدنى، ويعمل على استثارة أو تنشيط السلوك والمحافظة على بيئة حيوية داخلية مستقرة أو متوازنة، فعندما تنشأ لدى الفرد حاجة معينه كالحاجة إلى الطعام فإن ذلك يؤدى إلى فقد حالة التوازن البيولوجى أو الحيوى وعندئذ يوجه نشاط الفرد إلى الحصول على الطعام، وبذلك يستعيد حالة التوازن، بينما **الثاني:** المتعة ويحدد اتجاه الأنشطة

أو السلوك. ويعتبر الجنس والعدوان دافعان غريزيان أساسيان فى نظرية (فرويد) لكنهما ضروريان لبقاء النوع، وتؤكد هذه النظرية على خبرات الطفولة وتعاظم أثارها على الدافعية وعلى شخصية الأفراد طوال حياتهم وما يرتبط بها من رقابة الوالدين لأساليب التعبير عن الدوافع الجنسية والعدوان الموجه من قبل (الهو)، ونتيجة لهذه الرقابة فإن الأطفال يكبتون دوافعهم ويحتفظون بها، وتعتمد هذه النظريه على التحليل النفسى واللاوعى، وان الرغبة هى أساس كل نشاط إنسانى(**Mangal , 2002 ,149**).

- **نظرية الباعث-الحافز**: ترى هذه النظرية أن حالات الحرمان هى أساس وجود الحافز، فحاجات الكائن الحى هى التى تثير الحوافز، التى تعد بمثابة التمثيل السيكولوجى لها، وأن هذه الحوافز هى التى تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحى من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث، ثم ينخفض الحافز فى النهاية بعد إشباع الحاجة، وتوجد علاقة بين الحافز والباعث، وهي أن الحافز هو الذى يدفع الكائن الحى للبحث عن الباعث، كما أن الباعث بدورة يستثير الحافز المرتبط به، فحافز الجوع يدفع الكائن الحى للبحث عن الطعام، كما أن الطعام يستثير حافز الجوع. كذلك إذا انخفضت حدة الحافز يجب أن تزداد حدة الباعث لكى ينشط الكائن الحى ويتجه نحو الحافز (نصرة جلجل، ٢٠٠٠، ٢٠).

- **النظريات الإنسانية**: يركز علماء النظريات الإنسانية على الخبرة الشخصية والنمو السيكولوجى للشخص والتوظيف الكامل لإمكاناته، حيث يتحدد السلوك البشرى فى ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد فى سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ بهذا السلوك محكوم تماماً بمنطقة الإرادة الحرة، حيث أن بعض أنماط النشاط الإنسانى تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية دون الرجوع إلى الحافز أو الحرمان أو التعزيز أو التدعيم، وهى تهتم بالحاجات الإنسانية التى اعتبرها ماسلو تنظيماً يحدد خطوات الأفراد المؤدية لتحقيق ذاتهم، ويبين

أن إشباع هذه الحاجات أو عدم إشباعها يمكن أن يؤدى إلى وجود نمط من أنماط الشخصية، وقد صنف ماسلو الدوافع البشرية فى شكل هرمى متدرج، وقد استندت هذه النظرية على عدد من المسلمات منها ما يلى:

أ – الحاجات الفسيولوجية: مثل الطعام والهواء والماء والجنس والتوازن الحرارى للجسم.

ب – الحاجة إلى الأمان: وتتمثل فى حماية الفرد نفسه من الأخطار التى تهدد حياته.

ج – الحاجة إلى الحب والانتماء: وتتمثل فى رغبة الفرد فى أن يألف ويؤلف.

ء – الحاجة إلى التقدير: مثل احترام الذات والاحترام من الآخرين.

هـ – الحاجة إلى تحقيق الذات: وهى أن يصل الفرد إلى مايريد أن يكون أو ما يمكن أن يكون.

و – الحاجة إلى المعرفة والفهم: وهى الرغبة فى الترتيب والتصنيف والتنظيم والتحليل وإدراك العلاقات.

ز – الحاجات الجمالية: توجد لدى بعض الأفراد وتنبثق من سعى الفرد وتشوقه للنواحى الجمالية المتعلقة بذاته(في: فتحي الزيات، ١٩٩٦، ٤٦٥).

– **النظرية المعرفية الاجتماعية:** درس باندورا التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، بمعنى أن الأفراد مستجيبين سلبيين للتوافقات البيئية، لذا طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد(نبيل زايد، ٢٠٠٣، ٧١). وقد ميز باندورا بين التعلم والأداء لأنه بدون الدافعية لا يستطيع الإنسان إنتاج سلوك تعليمى، الذى يعتمد على التعزيز الخارجي مثل المكافأة التى يحصل عليها التلميذ نتيجة إتقانه لسلوك معين(**Clonincer, 2000 , 365**). وأوضح باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات فى

المواقف الأكاديمية هى: الخبرة الفعلية (الواقعية) والخبرة البديلة، والاقتناع اللفظى، والتنبيه الفسيولوجى(في:نبيل زايد، ٢٠٠٣، ٧١).

- **نظرية التعلم الاجتماعي لروتر**: يرى روتر أنه إذا لم يدرك الأفراد أن ما حصلوا علية من مكافآت نتج عن أنماط معينه فى سماتهم الشخصية، أو سلوكياتهم، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم فى المستقبل فمثلاً: يتزايد فقط سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب علية تقدير مرتفع حيث يفترض أن توقع المعززات وقيمتها هى التى تحدد السلوك، كما ركزت تلك النظرية على توقعات الأفراد للمكافآت على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو، والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزى وذلك من خلال نظريه (التوقع – القيمة) التى تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام)، أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز، كذلك معتقدات الأفراد عن الأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التى أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة، ويكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي فى المواقف التى تكون فيها المكافآت غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء، وينطبق ذلك فى حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جداً أو صعبة جداً ، بحيث تؤدى مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت، أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء، وسوف يدرك التلاميذ فى هذه الحالة أن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم(نبيل زايد، ٢٠٠٣، ٧٣).
- **نظرية التقرير الذاتى**: تركز هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتى، فالأفراد يدفعوا داخلياً لتنمية كفاءتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هى الحاجة لأن يتمتعوا بالتقرير الذاتى، حيث افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة فى الاعتقاد بأنهم يشتركون فى الأنشطة بناء على إرادتهم

الخاصة، وليس عن طريق فرض الاشتراك فى الأنشطة عليهم، حيث يفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التى يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب فى سلوكياتهم والتى يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التى يعتقد الأفراد أنهم يشتركون فى سلوكياتها من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص أخر أو نتيجة إرغام خارجي، والتى يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعى هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حباً لأن يدفعوا داخلياً للاشتراك فى نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا، ووفقا لهذه النظرية تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي يقوم بها الفرد بإرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته، وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية(نبيل زايد، ٢٠٠٣، ٧٧).

- **نظرية الهدف:** تؤكد على أن المهمة المتضمنة المناخ تتفق مع نماذج السلوك الموائم كما تركز مراراً على الممارسة، لأن الأفراد فى هذا المناخ الموائم للذات يميلون إلى المخاطرة من أجل السلوكيات غير الموائمة عندما يجربوا الفشل أو يجدوا صعوبة فى أداء المهمة، فهي تعتمد على وضع أهداف شاقه ثم القيام بهذه الأهداف، كما تركز على الأغراض المدركة وتجاهل التأثيرات الإيجابية عند وضع الأهداف وتنفيذها مثل: حدوث القلق إذا لم يُناسب الأداء الهدف، ويتطلب ذلك مستويات عليا للدافعية**(Eysenck, 2000 , 155)**.

ومن العرض السابق لنظريات الدافعية، يتضح:

نظرية التحليل النفسي: تؤكد على خبرات الطفولة وتأثيرها القوى على الدافعية وعلى شخصية الفرد طوال مراحل حياته، ومدى ما يكبته الفرد من دوافع فى مرحلة الطفولة حيث يحتفظ بهذه الدوافع فى اللاشعور، وبذلك تؤثر فى كل أنماط السلوك الصادرة عنه فى الكبر، والتى قد تتطور فى أشكال التعبير عنها فتأخذ صوراً مدمرة للفرد ذاته أو مدمرة للمجتمع الذى يعيش فيه.

نظرية الباعث–الحافز: افترضت أنه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعاً للقيام بالسلوك الذى يقود إلى تحقيق الهدف الذى يعمل على تخفيض شدة الحافز، وأن الحاجة هى التى تدفع السلوك وأن الحافز وسيط بينهما بذلك تكون الحاجة متغير مستقل وهى التى تحدد الحافز إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى.

النظريات الإنسانية: اعتمدت على التمييز بين السلوك الإنسانى والسلوك الحيوانى، حيث يتميز السلوك الإنسانى بتعدد الجوانب واختلاف المظاهر ونشأ عن ذلك اختلاف أساليب إشباع الحاجات وتعددها، وقد وضع العلماء هذه الحاجات النفسية الإنسانية فى تصنيفات مختلفة، وهى مستقاة من مجموعة الحاجات العامة لدى جميع الأفراد ولكن الاختلاف بين العلماء فى عدد ونوع وتعريف الحاجات الإنسانية.

النظرية المعرفية الاجتماعية: تعتمد على أن الإنسان مخلوق ذو عقل، ويتمتع بإرادة يستطيع بواسطتها أن يتخذ القرارات الواعية على النحو الذى يرغب فيه، كما تفترض وجود حاجات أساسية للناس وهى السعى لفهم طبيعة البيئة ومكوناتها، كما تؤكد على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالتوقع والقصد والنية، لأن النشاط العقلى للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكى كغاية فى ذاته وليس كوسيلة، ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الناس يعملون بجد لأنهم سيتمتعون بالعمل ولأنهم يسعون نحو مزيد من الفهم (السيطرة على الغامض والمجهول)، إن الدافعية فى الاتجاه المعرفى تقوم على الخطط والاهتمامات والقرارات، واعتبار ما يؤدى إلى النجاح أو الفشل، لذلك فإن توقعات النجاح والفشل تلعب دوراً هاماً فى التحليل المفاهيمى للدافعية.

- **نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:** ترى أن التعلم قائم على المواقف الاجتماعية وتوقع المكافآت.

- **نظرية التقرير الذاتي:** تركز هذه النظرية على الاستقلال الذاتي، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هى الحاجة لأن يتمتعوا بالتقرير الذاتى.
- **نظرية الهدف:** تعتمد على وضع أهداف شاقه ثم القيام بهذه الأهداف، كما تركز على الأغراض المدركة وتجاهل التأثيرات الإيجابية عند وضع الأهداف وتنفيذها.

[٣]- الاتجاه:

تؤدى الاتجاهات دوراً مهماً فى حياة الفرد والمجتمع وتشترك مع الميول والحاجات فى توجيهها لسلوك الأفراد، وعمليه تكوين الاتجاهات تعتبر هدفا من الأهداف التربوية الكبرى.

لذلك فليس من الغريب أن يحظى موضوع الاتجاهات باهتمام بالغ من علماء علم النفس الاجتماعي الذين يرون أن الاتجاهات النفسية تعد من أهم نواتج عمليه التنشئة الاجتماعية، وكذلك الباحثين التربويين الذين يبحثون فى الاتجاهات نحو مختلف جوانب العملية التعليمية، كالاتجاهات نحو المواد الدراسية والمدرسة والمعلم وأساليب التدريس، وذلك لما للاتجاهات الإيجابية نحو تلك الجوانب من أثار تربويه مرغوب فيها، ومن هنا نجد العديد من البحوث والدراسات تستهدف تعديل اتجاهات الطلاب وتنميتها نحو جوانب أو متغيرات عديدة فى العملية التعليمية كتنمية اتجاهات التلاميذ نحو مادة دراسية معينه (هشام محمد،٢٠٠٤، ٩١).

- تعريف الاتجاه:

نال مفهوم الاتجاه اهتمام علماء علم النفس الاجتماعى وعلماء القياس، كما اهتم خبراء التربية باتجاهات التلاميذ والتحقق من فاعلية العملية التربوية فى تكوين أو تنمية أنماط اتجاهات تسهم فى إحداث تفاعل إيجابي وتكامل بين القوى المختلفة فى المجتمع(محروس عبد الخالق،١٩٩٩، ٢٧).

وعلى الرغم من ذلك فإن علماء النفس يختلفون فى استخدامهم لمصطلح الاتجاه **Attitudes** وتعريفهم له اختلافات واسعة إبتداءاً من المستوى الإجرائي إلى المستوى الفلسفى، ولعل ذلك يرجع إلى توجهات كل باحث فى دراسته، وقد ترتب على ذلك استخدام أدوات وطرق قياس مختلفة وبالتالى الوصول إلى نتائج متباينة بين مجموعة البحوث التى تدرس نفس الموضوع على عينات متشابهة (محمود عبده،١٩٩٧، ١٤٦) .

ورغم اختلاف تعريفات الاتجاه إلا أنها تتفق على خاصية عامة واحدة وهى أن الاتجاه يستلزم التهيؤ أو التأهب أو الإستعداد للإستجابة استجابة قبول أو رفض لموضوع الاتجاه(فؤاد عبد اللطيف،١٩٨٣، ٤٣١).

وتتمثل أهمية مفهوم الاتجاه فى الأسباب الآتية :

١- أن مصطلح الاتجاه ليس مجرد كلمة ابتدعها السيكولوجيون أو المتخصصون وليس مقتصراً على عدد محدود من الناس ولكنه مصطلح ذو استخدام عام بين الأفراد.

٢- أن إجراء مسح لاتجاهات الأفراد يزودنا بمؤشر لأفكار ومعتقدات المجتمع الحالية ورغباته وتفضيلاته.

٣- الفائدة المستمرة لمفهوم الاتجاه والتى تمت البرهنة عليها من خلال المفهوم النفسى الحديث للاتجاه والذى وصف على أنه أحد المفاهيم الرئيسية لعلم النفس الاجتماعى وأنه المفهوم الأكثر تمييزاً له(**Backer, 1992, 9**).

وبالإطلاع على الدراسات والبحوث التربوية والأدبيات وثيقة الصلة بموضوع الاتجاهات نجد العديد من التعريفات لمفهوم الاتجاه، ولعل من أكثر هذه التعريفات شيوعا ما يلى:

يرى أحمد زكى(١٩٨٨) أن الاتجاه استجابة قبول أو رفض لفكرة أو لموضوع أو لموقف، وبصيغة أخرى هو مفهوم يعبر عن التنظيمات السلوكية التى تعبر بدورها عن علاقة الإنسان بجزء معين من بيئته الخارجية أو الموضوعات

الاجتماعية أو الأمور المعنوية العامة، ويعبر عن ذلكلفظاً وعملاً بالقبول التام، أو الرفض التام، أو على أى نقطة فى البعد المستمر بين نقطتين تمثلان الموافقة التامة أو الرفض التام(أحمد زكى،١٩٨٨، ٣١٧) .

ويعرفه أحمد عطوة(١٩٩٤) بأنه مفهوم أو تكوين فرضى يشير إلى توجه ثابت أو تنظيم مستقر إلى حد ما لمشاعر الفرد ومعارفه واستعداده للقيام بأعمال معينة نحو أى موضوع من موضوعات التفكير عيانية كانت أو مجردة، ويتمثل فى درجات من القبول والرفض لهذا الموضوع، ويمكن التعبير عنها لفظيا أو أدائيا (أحمد عطوه، ١٩٩٤، ٩١).

ويعرفه هانى محمد (١٩٩٦) بأنه تكوين فرضى يعبر عنه باستجابات القبول أو الرفض لموضوع معين(هانى محمد، ١٩٩٦، ١٤).

ويعرفه محروس عبد الخالق (١٩٩٩) بأنه مفهوم فرضى يتكون لدى الإنسان نتيجة للخبرة والاحتكاك بالعالم الخارجى وبالبيئة الاجتماعية التى يعيش فيها(محروس عبد الخالق،١٩٩٩، ٥٧).

ويعرفه عادل أبو العز(٢٠٠٢) بأنه مجموعة استجابات القبول أو الرفض نحو موضوع جدلى معين(عادل أبو العز، ٢٠٠٢، ٥٨).

بينما يعرفه على إبراهيم (٢٠٠٣) بأنه حالة وجدانية قائمة وراء رأى الفرد أو اعتقاده فيما يتعلق بالموضوع المطروح عليه، ويستدل على هذه الحالة الوجدانية من خلال مواقفه إزاء مواقف جدلية تعرض عليه مباشرة فى مواقف عملية أو عن طريق الاستفتاء(على إبراهيم، ٢٠٠٣، ٦٩) .

ويعرفه أحمد العبد وعادل الشاذلى (٢٠٠٣) بأنه موقف الفرد تجاه موضوع الاتجاه، والذى يتكون خلال تفاعله معه وهذا الموقف يأخذ شكل القبول أو الرفض ويظهر ذلك من خلال استجابته على مقياس الاتجاه(أحمد العبد وعادل إبراهيم، ٢٠٠٣، ١٥٩).

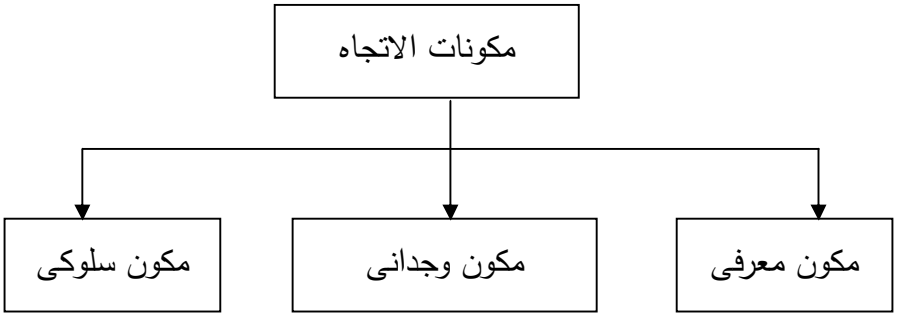
ويعرفه **Cole(2003)** بأنه ميل مكتسب للاستجابة بأسلوب مفضل أو غير مفضل فيما يتعلق بشيء معين**(Cole, 1994, 328)**.

ويمكن للباحث الحالى وضع تعريف إجرائي لمفهوم الاتجاه نحو الدراسة بأنه: مجموع الاستجابات التى يبديها التلاميذ منخفضي التحصيل بالقبول أو التأييد، بالرفض أو الاعتراض إزاء الدراسة ويستدل عليه بمحصلة استجابات التلاميذ على فقرات مقياس الاتجاه نحو الدراسة والمعد لذلك.

- مكونات الاتجاه Attitude components :

يرى فريق من العلماء أن الاتجاه يتكون فقط من مكون وجدانى **Emotional Component** وتزعم هذا الفريق بارون وزملاؤه، بينما يرى فريق ثان أن الاتجاه متغير افتراضى أو متغير كامن يتم إستخلاصه من عدد كبير من الاستجابات المترابطة المتماسكة حول مجموعة من المثيرات المتشابهة فى نواحى معينة ويتزعم هذا الفريق **Macguire** (أحمدالعبد وعادل ابراهيم،٢٠٠٣ :١٦٣).

ويذهب فريق ثالث وأخير إلى أن الاتجاه يتكون من مكونات ثلاثه أساسية وهذا الرأى هو الأكثر شيوعا فى مجال دراسة الاتجاهات، وهذه المكونات الثلاثه يوضحها الشكل التالى:.



شكل (٢) **مكونات الاتجاه**

أ) **المكون المعرفى Cognitive Component**

ويشتمل هذا المكون على ما لدينا من معلومات حول موضوع الاتجاه ولا يقتضى هذا بالضرورة صحة معلوماتنا عن موضوع الاتجاه، فهى قد تكون

خاطئة تماما لكن من الضرورى أن يعتقد صاحب الاتجاه صواب تلك المعلومات (فارس حلمى،٢٠٠٤: ٥٨٠).

وبذلك تكون الأفكار والمعلومات والحقائق التى تتوفر لدى الفرد نحو موضوع الاتجاه مؤثرة فى موقفه نحو موضوع الاتجاه، فإذا كانت هذه المعلومات صحيحة وإيجابية فإن موقفه يكون إيجابياً ، وعندما تكون سلبية فإن موقفه من موضوع الاتجاه سوف يكون سلبياً (محمد محمد،٢٠٠٥: ١١٣).

ويرى **Harreveld(2004)** أن الاتجاهات تميل إلى أن تكون قائمة على مجموعة محددة من الخصائص أو المعتقدات والتى تكون مرتبطة بشكل متسلسل مع موضوع الاتجاه، وهذه الخصائص أو المعتقدات التى يختارها الأفراد على أنها خصائص ومعتقدات مهمة ليست فقط ملائمة فى التنبؤ بالحكم والسلوك الكلى للاتجاه لديهم، بل يسهل الوصول إليها واسترجاعها من الذاكرة **(Harreveld & Plight, 2004:666)**.

ب) **المكون الوجدانى. Emotional Component**

يصاحب ممارسة الاتجاهات مشاعر وانفعالات متعددة من قبيل مشاعر السرور والفرح أو الغضب والكراهية والانزعاج، وتتصف هذه المشاعر بأهمية بالغةنظراً لأن من يمارس شيئا يصاحبه شعور بالسرور أو الفرح فإن ذلك يساعده على الإستمرار فى ممارسة السلوك الذى يأتيه دون ظهور مشاعر التعب أو الأرق، أو الانزعاج ويؤدى ذلك إلى إنتاجية عظيمة، ومن ناحية أخرى يسعى الإنسان بطبيعته إلى تجنب أو الابتعاد عن مشاعر الألم التى يمكن أن تنجم عن مشاعر الكراهية أو الغضب، وأقصر طريق للوصول إلى هذه الغاية هى ممارسة النشاطات التى ترتبط بتلك المشاعر السلبية أو الابتعاد عن كل ما يذكرنا بها ونستنتج من ذلك أننا لانستطبع إتقان مالا نمارسة أو ما لانحبة(فارس حلمى،٢٠٠٤: ٥٨٠).

ويشير محمد محمد (٢٠٠٥) إلى أن مدى وعى الفرد بما يتوفر لديه من معلومات وحقائق ومعارف عن موضوع الاتجاه يعمل على تحديد موقف الفرد

بالإيجاب أو السلب أى أن الحالـه الوجدانيـة للفرد تتوقـف علـى مـدى تـوفر هـذه الحقائق والمعلومات وهى التى توجه شعور الفرد نحو أن يحب أويكره، يرفض أو يقبل(محمد محمد،٢٠٠٥: ١١٤).

ويتفق هذا مع ماذكره كوبوسومى من أن المكون الوجدانى للاتجاه يتسم بوجود عاطفـــة موجبـــة أو ســـالبة ويتـــأثر بدرجـــة كبيـــرة بـــالتعزيز أو التكـــرار (كوبوسومى،٢٠٠١: ١٦٠) .

المكون السلوكى Behavioral Component

يتمثـل هـذا المكـون فـى اسـتعداد الشـخص للتعـرف أو القيـام بسـلوك معـين استجابة لمعلوماتـه ومعارفـه وتقويماتـه الوجدانيـة لإظهـار السلوك الإيجـابى المؤيد لهذا الموضوع أوالعكس(فارس حلمى،٢٠٠٤: ٥٨١).

ويتفـق هـذا مـع مـا ذكـره محمـد محمـد (٢٠٠٥) مـن أن موقـف الفـرد نحـو موضـوع الاتجـاه بالإيجـاب أو السلب هو الذى يدفعه أن يسلك سلوكاإيجابياً أو سلبياً فإذا كان موقف الفرد نحو موضوع ما بالإيجاب بناَء على ما توفر لديه من معلومـات ومعـارف وحقـائق صـحيحة فـإن ذلـك يدفعـه لأن يسـلكسـلوكاً إيجابيـاً نحوه، أما إذا كان موقف الفرد سلبيا بناء على معارف وحقائق سلبية عن موضوع الاتجاه، فإن ذلك يجعله يسلك سلوكا سلبيا(محمد محمد،٢٠٠٥: ١١٥) .

ومـن الممكـن أن يكـون لـدى الفـرد حقـائق ومعلومـات صـحيحة وينـتج عنهـا موقف إيجابى ولكنه لا يسلك سلوكا إيجابيا نحو موضوع الاتجاه وهذا ما يسمى بالإتجاه اللفظـى وذلك كأن تسأل أحد التلاميذ: هل لديك انتماء نحو مدرستك؟ فيقـول لـك : نعـم ولكـن إذا طلبـت منـه المشـاركة الفعليـة فـى عمـل نشـاط يفيـد المدرسـة فإنـه لا يشـارك وهـذا هـو الاتجـاه اللفظـى ومعنـاه " أن يكـون لـدى الفـرد موقـف إيجـابى نحـو موضـوع مـا ولكـن نجـدهعازفـاً عـن المشـاركة "(محمـد محمد،٢٠٠٥: ١١٦).

ويشير كوبوسومى(٢٠٠١) إلى أن المكون السلوكى يتأثر بدرجة كبيرة بالمعايير الاجتماعية والتى هى عبارة عن أفكار تكونها الجماعة بشأن ما هو صحيح من السلوكيات وما هو خطأ فيها(كوبوسومى،٢٠٠١: ١٦٠).

يتضح من خلال العرض السابق أن الاتجاه نحو أى موضوع له ثلاث جوانب وهى:.

الجانب المعرفى: ويتمثل فى آراء ومعتقدات ومعلومات الفرد حول موضوع الاتجاه .

الجانب الوجدانى : ويتمثل فى مشاعر وانفعالات الفرد حول موضوع الاتجاه(الحب والكراهية).

الجانب السلوكى: ويتمثل فى نزعة الفرد للتصرف نحو موضوع الاتجاه .

كما أن الاتجاه قد يتشكل عندما تترابط هذه المكونات الثلاث.

- **خصائص الاتجاهات** : تشترك الاتجاهات فى الخصائص التالية :

١- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية أو فطرية .

٢- الاتجاهات لا تتكون فى فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوعات البيئة.

٣- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التى ترتبط بها.

٤- الاتجاهات لها خصائص انفعالية.

٥- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه .

٦- الاتجاه قد يكون محدداً أو عاماً . **Generalized**

٧- الاتجاه دائما يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب ٠

٨- الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.

٩- الاتجاهات تتفاوت فى وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض.

١٠-الاتجاهات تختلف من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها(حامد عبد السلام، ١٩٧٤: ١٧٢) .

١١-الاتجاهات يمكن تعديلها تحت ظروف واعتبارات معينة على الرغم من أن لها صفة الثبات النسبى .

١٢-الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها بطريقة غير مباشرة عن طريق قياس سلوك الفرد فى موقف يعطى له(جيهان كمال، ١٩٩٧: ١٦٧) .

١٣-الاتجاهات تتأثر بسلوك الآخرين (أثر الجماعة) حيث إنها استعدادات للاستجابة .

١٤-الاتجاهات تقييمية ترتبط بالمجال الانفعالي ارتباطاً مباشراً (يعقوب عبد الله وعلى أحمد، ١٩٩٢: ٤٦).

إذاً فالاتجاهات بصفة عامة مكتسبة ومتعلمة وبالتالى فإنه يمكن تعديلها وتغييرها من وقت لآخر طالما أنها لا تتعارض مع مصلحة الفرد ومنفعته.

-تكوين الاتجاهات : Attitudes Formation:

تمر الاتجاهات عند تكوينها بخمسة مستويات متدرجة وهى كالتالى :

١- الاستقبال: ويعنى التنبه لمثير معين بطريقة تؤدى بالمتعلم إلى استقباله والاهتمام به ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية منها الوعى والرغبة فى الاستقبال.

٢- الاستجابة: وتعنى التفاعل الإيجابي مع المثير طلباللرضاً والارتياح.

٣- التقييم: ويعنى تقدير الأشياء فى ضوء قيمة معينة.

٤- التنظيم: ويعنى تنظيم مجموعة من القيم فى نظام معين تحكمه قيمة حاكمة.

٥- التحيز لقيمة أو مجموعة من القيم: وتعنى أن القيمة تأخذ مكانها وتنتظم فى تنظيم داخلى يحكم السلوك ويوجهه(جيهان كمال،١٩٩٧: ١٦٩).

والاتجاه مثله كباقى المتغيرات النفسية الإيجابية لابد وأن يكون هناك هدف قائم وراء تكوينه وهذا الهدف يساعد على نموه وتطوره بما يحقق للفرد الهدف المنشود من وراء تكوينه(محروس عبدالخالق،١٩٩٩: ٧٦).

ويذكر أحمد العبد وعادل الشاذلى أن **Allport** حدد ثلاثة شروط أساسيه لتكوين الاتجاهات وهى مايلى :

١- تكامل الخبرات الفردية وتجميعها حول موضوع معين.

٢- تمايز الاتجاهات نتيجة للخبرات المختلفة التى يتعرض لها صاحبها.

٣- قد تتكون الاتجاهات نتيجة لخبرة واحدة قوية.

واتفق الكثير من علماء النفس على تصنيف العوامل التى تقوم بدور كبير فى تكوين الاتجاهات إلى صنفين رئيسين هما : ١-الإطار الاجتماعى .٢-الإطار المعرفى(أحمد العبد وعادل إبراهيم،٢٠٠٣: ١٦٤).

ويرى كوبوسومى أن غالبية الاتجاهات التى كونها الشخص هى مكتسبه من أفراد الأسرة ومن مجموعة من الأقران فى مرحلة الطفولة المبكرة فيما بعد ومن ثم يصبح الناس الآخرين بمثابة مصادر لتكوين الاتجاهات، كما أن هناك مصدراً أخر لتكوين اتجاهاتنا ألا وهو الخبرة الشخصية ومثل هذه الخبرات على أية حال تشكل عدداً صغيراً من الاتجاهات برغم أنها أكثر قوة من التى تتشكل عن طريق الارتباط بالآخرين(كوبوسومى،٢٠٠١: ١٥٩).

ويدخل فى تكوين الاتجاهات عناصر عقليه وانفعالية وسلوكية وأقوى أنواع الاتجاهات ما يشحن منها بشحنه نفسية ويكتسب حدة إنفعالية وأفعلها ما يطبع السلوك بطابعه، ومن ثم تنقسم الاتجاهات بحكم تأثيرها فى الشخصية والسلوك إلى:

أ- اتجاهات موجبة_**Positive Attitude** وهى تدفع الشخص نحو موضوعات هذه الاتجاهات فيكون تعامله معها تعاملاً بناءً مفيداً .

ب- اتجاهات سلبية **Negative Attitudes** وتنأى بالشخص عن موضوعاتها وتطبع سلوكه حيالها بالسلبية، فالوطنية على سبيل المثال من الاتجاهات الموجبة، بينما التعصب من الاتجاهات السلبية، وللاتجاهات فوائد، فهى تصنع للشخصيةأسلوباً يكون به تعاملهاميسراً فى المواقف المختلفة ولا يتأتى هذا الأسلوب إلا عندما تجتمع الاتجاهات فتتكامل لدى الشخصية وتكون ما يسمى زملة الاتجاهات **Attitudes cluster** (عبد المنعم الحفنى،١٩٩٥: ١٦٠-١٦١).

ومما سبق يتضح للباحث الحالى أنه لتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ لابد أن تزداد خبرة التلاميذ المعرفية بالموضوع المراد تكوين اتجاه إيجابى نحوه،وقد استفاد الباحث من ذلك أن تضمنت جلسات البرنامج التدريبى جلسة تمهيدية لتعريف التلاميذ بطبيعة البرنامج والهدف منه وذلك لتوضيح الهدف فى أذهانهم، وإلا كان نشاطهم غير موجه قليل القيمة التربوية.

- تعديل الاتجاهات : Attitudes Change

تعد الاتجاهات والمعتقدات قوة دافعة لا يستهان بها فى حياة الإنسان،وكثيراً ما تكون مسئولة عن كثير من تصرفاته فى مواقف حياته وعن تكيفه أو إخفاقه فى التكيف مع الوسط الذى يعيش فيه، لذلك كان موضوع تربية الاتجاهات وتغييرها أو تعديلها من المشكلات المهمة فى نظر كل من أخصائى التعليم وعلم النفس الاجتماعى، وتجرى البحوث العلمية على قدم وساق فى هذه الناحية لمعرفة أنجح الوسائل وأسهلها لتغيير الاتجاهات وتربية ما هو موجب وبناء والتخلص من الاتجاهات السالبة(رمزية الغريب، ١٩٥٩: ٢٣٢).

كما يمكن تكوين الاتجاهات كذلك يمكن تعديلها أو تغييرها، فالاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير رغم أنها تتميز بالثبات النسبى ولها صفة الاستمرار النسبى، ويتطلب تغيير الاتجاهات من الناحية النظرية زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه

الجديد وخفض المؤثرات المضادة له أوالأمرين معاً ،ومن العوامل التى تجعل تغيير الاتجاهسهلاً ما يلى :

١- ضعف الاتجاه القديم وعدم رسوخه.

٢- توزيع الرأى بين اتجاهات مختلفة.

٣- عدم وضوح اتجاه الفردأساساً نحو موضوع الاتجاه .

٤- عدم وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه .

٥- سطحية أو هامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التى تتكون فى الجماعات الثانوية مثل لأندية والنقابات والأحزاب السياسية .

ومن العوامل إلتى تجعل تغيير الاتجاهأمراً صعباً ما يلى :

١- قوة الاتجاه القديم ورسوخه .

٢- زيادة درجة وضوح الاتجاه ومعالمه عند الفرد .

٣- الاقتصار فى محاولات تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعة ككل لأن الاتجاهات تتبعأصلاً من الجماعة .

٤- الجمود الفكرى وصلابة الرأى عند الأفراد .

٥- إدراك الاتجاه الجديد على أن فيهتهديداً للذات .

٦- إضافة الانفعال الشديد إلى الاتجاه وتحوله إلى تعصب(حامد عبد السلام، ١٩٧٤: ١٥٤-١٥٥).

وتغيير الاتجاه **Attitudes Change** عملية يتوخى بها الفاحص أهدافا ربما علاجية وربما اجتماعية أو سياسية أو تعليمية، ويتم ذلك عن طريق المناقشة والإقناع وقد يكون بالوعظ وقد تشترك فيه كل المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجامع والنادى، ويساعد على إحداث التغيير أن يكون الاتجاه المطلوب تغييرهفعلاً فى غير صالح الأفراد أو أن يكون اتجاها ضعيفاَ، وتعزيز الاتجاهات الجديدة ومكافأة السلوك عليها يرسخ هذه الاتجاهات ويجعل من

الممكن على الأفراد أن يطرحوا عنهم الاتجاهات القديمة وأن يأخذوا بالاتجاهات الجديدة(عبدالمنعم الحفنى،١٩٩٥: ١٦٣)

ويعتبر تغيير الاتجاهات هو تغيير فى التوجه والدرجة وفى شدة الاتجاه حيث أن الاتجاهات يتم اكتسابها، ومن ثم تكون عرضة للتغيرات الممكن التنبؤ بها **(Miller,2006:4)** .

- النظريات المفسرة لتكوين الاتجاه :

بالرغم من الدور المحورى الذى يمثله مفهوم الاتجاه فى علم النفس الاجتماعى فإن قدراً محدوداً نسبياً من الانتباه تركز على العمليات المتضمنة فى تكوين الاتجاه، فقد أشار كل من **Eagly & Chaiken** إلى ما يعانيه المجال من نقص الاهتمام بقضية كيفية تكوين الاتجاهات وتقويتها ولا يعنى ذلك أن مسألة كيفية تكوين الاتجاهات تم تجاهلها، فقد تضمنت بعض الدراسات عدداً من الآليات كوسيلة لتكوين الاتجاه**(Fazio et al.,2004: 293)**.

ويحدد أحمد عطوة(١٩٩٤) ثلاثة من الأطر النظرية المفسرة لعملية تكوين الاتجاهات وهى على النحو التالى :

أولاً : نظريات التعلم " الارتباط والتعزيز" :

الافتراض الأساسى لهذه النظريات هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التى يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى ،ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التى تنطبق على أى شئ تحدد أيضا كيفية اكتساب أو تكون الاتجاهات النفسية، فالفرد يستطيع أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط والاقتراب بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية المصاحبةفمثلاً عندما يسمع الأبناء من الوالدين والمدرسين والتليفزيون كلمة(متعصب) بنغمة غير محببة فإنهم يربطون بين هذه الكلمة وبين المشاعر السلبية المصاحبة لها، والعكس عندما يتعرضون لأشياء إيجابية أو محببة، ومعنى هذا أن المحدد الرئيسى فى

تكون الاتجاهات هو تلك الترابطات التى يعايشها الفرد موضوع الاتجاه(أحمد عطوه،١٩٩٤، ١٠١-١٠٢) .

ويرى محروس عبد الخالق(١٩٩٩) أنه من الممكن تطبيق مبادئ التعلم على الاتجاهات من خلال التدعيم فحينما يصر عن الفرد اتجاه معين نحو موضوع معين ويلاقى الاتجاهنوعاً من التدعيم أو التعزيز فمما لا شك فيه أن الفرد سوف يصدر أو يثبت على هذا الاتجاه فى المواقف المتشابهة، وكذلك التقليد فالإنساندائماً ما يتخذ لنفسهمثلاً أو قدوة يضعها أمامه فى كل تصرفاته، فمن خلال الاحتكاك بهذا المثل أو القدوة فإنه يلجأدائماً إلى تقليده فى أمور كثيرة جداً حتى فى اتجاهاته التى يصدرها نحو الموضوعات أو الأشياء(محروس عبد الخالق،١٩٩٩: ٨١) .

ويرى أحمد عطوه أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط والتدعيم والتقليد هى المحددات الرئيسية فى اكتساب وتعلم الاتجاهات، وأن الآخرين هم مصدر هذا التعلم وأن الاتجاه النفسى للفرد فى صورته المتكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التى تراكمت عبر كل ما تعرض له من خبرات سابقة . (أحمد عطوه،١٩٩٤: ١٠٢) .

ثانياً : نظرية الباعث:

من أبرز معالم نظرية الباعث هذه منحنى(التوقع – القيمة) الذى قال به ادواردز **Edwards** الذى يشير فيه إلى أن الأشخاص يتبنون المواقف والاتجاهات التى تؤدى إلى توقع أكبر لاحتمالات الآثار الطيبة، ويرفضون المواقف والاتجاهات التى يمكن أن تؤدى إلى الآثار السلبية غير المرغوبة(أحمد عطوه،١٩٩٤: ١٠٢) .

ووفقاً لهذه النظرية فإن الفرد يمكن أن يكون اتجاهاً وفقاً لما يكتسبه من حوافز ومعنويات من وراء هذا الاتجاه، فكلما كان العائدكبيراً كلما كان تكوين الاتجاهات لديه أسرع وأرسخ وأقوى، بينما يميل الأفراد إلى رفض الاتجاهات

التى لا يكون وراءها نفع أو مكاسب أو يتوقع الخسارة بسببها، وعليه فتكون الاتجاهات وفقاً لهذه النظرية رهينة بالعائد والمنفعة بمعنى أنها تفسر تكوين الاتجاه على أساس برجماتى نفعى، فطبيعة الحال إذا ما كان الكسب كبيراً كان تكون الاتجاهات أسرع وإذا توقعت الخسارة امتنع الفرد عن تكوين اتجاه نحو الموضوع الذى يسبب له ذلك(محروس عبدالخلق،١٩٩٩: ٨١-٨٢) .

ثالثاً : نظرية الاتساق المعرفية :

إن أصحاب نظرية الاتساق المعرفية يختلفون فيما بينهم إلا أنهم يفترضون بصفة عامة أن هناك ميلاً لكل الناس للبحث عن الاتساق بين معارفهم وذلك يعد محدداً رئيسياً فى تكوين الاتجاه(كوبوسومى،٢٠٠١: ١٧٣).

وتؤكد نظرية الاتساق المعرفية أن الأفراد يسعون دائماً إلى تحقيق الترابط والتماسك وإعطاء معنى لأبنيتهم المعرفية أى يسعون إلى تأكيد الاتساق فيما بين معارفهم المختلفة وبالتالى فإن الفرد لن يقبل إلا الاتجاهات التى تتناسب مع بنائه المعرفى الكلى(أحمد عطوه،١٩٩٤: ١٠٣) .

ويرى كوبوسومى (٢٠٠١) أنه فى حالة تكوين الاتجاهات يصبح تأثير مبدأ التناسق المعرفى هاماً بصورة متزايدة، حيث يبدأ الفرد فى تجهيز المعلومات الجديدة فى ضوء ما تعلمه بالفعل ويميل إلى أن يرفض المعلومات غير المتسقة ويقبل المعلومات الأكثر اتساقاً مع اتجاهاته(كوبوسومى،٢٠٠١: ١٦٣-١٦).

- أساليب قياس الاتجاهات :

الاتجاهات لا يتم ملاحظتها بشكل مباشر بل يتم استنتاجها والاستدلال عليها من خلال السلوك وغالباً فى شكل استجابات لفظية أو أعمال يمكن ملاحظتها، ومعظم أدوات القياس الموجودة لقياس الاتجاهات تعتمد على مقاييس كمية مع افتراض أن المستجيبين المختلفين على عبارات المقاييس سوف يفسرون الفقرات بطريقة مماثلة(**Miller, 2006: 6**).

وتتعدد الأساليب المستخدمة فى قياس الاتجاهات ولعل من أهم هذه الأساليب التى ذكرها عبد اللطيف خليفه وعبد المنعم شحاته، ١٩٩٣ ما يلى:-

أولاً : مقاييس التقدير الذاتى :

تعد مقاييس التقدير الذاتى من أكثر الأساليب شيوعاً فى مجال قياس الاتجاهات وبدأت مقاييس التقدير الذاتى على يد كل من تيلور، وباركر عام (١٩٦٤) وكانت عبارة عن سؤال واحد يطلب فيه من الفرد التعبير عن مشاعره ومعتقداته وسلوكه نحو موضوع ما، ثم يقوم الباحث بعد ذلك بالتحليل الكيفى والكمى لمضمون إجابات الفرد أو مجموعة الأفراد للوقوف على اتجاهاتهم نحو الموضوع المراد دراسته، وعلى الرغم من سهولة هذه الطريقة فى الاستخدام إلا أنه لا يمكن من خلالها إلقاء الضوء على الأبعاد المختلفة للاتجاه .

وتطورت طرق التقدير الذاتى المستخدمة فى مجال قياس الاتجاهات وأخذت صوراً وأشكالاً مختلفة حيث أصبح يطلب فيها من الفرد أن يجيب عن عدد من البنود والأسئلة التى تتعلق بموضوع الاتجاه المراد دراسته .

* ولعل من أهم طرق التقدير الذاتى فى قياس الاتجاهات ما يلى :

أ- طريقة المسافة الاجتماعية "لبوجاردس" **Social distance** .

ب- طريقة المقارنة الزوجية " لثرستون " .

جـ- طريقة المسافات المتساوية البعد "لثرستون وشيف" .

د- طريقة التقديرات التجمعية "لليكرت" .

هـ- طريقة التدرج التجمعى "لجوتمان" .

و- أسلوب مميز المعنى "لآسجود وآخرين" .

ثانياً : مقاييس تعتمد على ملاحظة السلوك الفعلى نحو موضوع الاتجاه :

هذه الطريقة عبارة عن ملاحظة السلوك باعتبار أن ما يشعر به الفرد يظهر من خلال التعبيرات والسلوكيات الخارجية مثل نغمة الصوت واللغة ووضع

الجسم وهى مؤشرات تكشف عن اتجاه الفرد نحو الآخرين من حيث موافقته أو معارضته، حبه أو كراهيته، تقبله أو رفضه .

وتعتمد الملاحظة أو المشاهدة فى هذه الطريقة على المعاينة المباشرة لأشكال السلوك الذى تدرسه، وتأتى أهمية هذه الطريقة من طرق قياس الاتجاهات من أنه لا يصعب على الأفراد إعطاء تقارير لفظية عن اتجاهاتهم نحو موضوع ما .

ثالثاً : مقاييس تعتمد على الاستجابة الفسيولوجية لموضوع الاتجاه :

يعد هذا النوع من المقاييس من الأساليب غير المباشرة فى قياس الاتجاهات حيث يستدل على اتجاهات الفرد من خلال عدد من المؤشرات الفسيولوجية مثل معدل ضربات القلب وضغط الدم وحركة إنسان العين واستجابة الجلد، وغيرها من المؤشرات الأخرى .

ويلاحظ على المقاييس الفسيولوجية أنها تمكننا من الوقوف على شدة اتجاه الفرد نحو موضوع ما،ا إلا أنها لا تحدد لنا وجهة الاتجاهإيجابياً أمسلبياً .

وعلى الرغم من استخدام هذا الأسلوب فى عدد من الدراسات الأجنبية فإن استخدامه على المستوى العربى أو المحلى يكاد يكونناًدرا رغم أهميته كوسيلة مساعدة فى معرفة اتجاهات الفرد .

رابعاً : الأساليب الإسقاطية :

تعتمد الأساليب الإسقاطية فى قياس الاتجاهات على أدوات أو مواقف معدة يعبر فيها الأفراد عن اتجاهاتهم أو مشاعرهم الداخلية لميثرات لفظية أو شكلية مرتبطة بموضوع الاتجاه .

ومن أمثلة هذه الأساليب ما يلى :

* طريقة الصور الغامضة لفروم **Vague Figure** .
* طريقة التداعى الحر **Free Association** .
* اختبار الإحباط المصور لروزينزنج **Rosenzweig Picture Frustration Test** .

* اختبار ليديا جاكسون للاتجاهات العاملية (عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاته،١٩٩٣: ٨٤-١٢٩)

وتعدد الأدوات المستخدمة فى قياس الاتجاهات يدل دلالة واضحة على الاهتمام الكبير بموضوع الاتجاهات وذلك فى شتى المجالات، كما أن للاتجاه أهمية بالغة فى إقامة علاقة سوية بين الفرد وجماعته وبينه وبين مجتمعه بما يحويه من متغيرات مختلفة ،والاهتمام لم يكن منصباً فقط على الدراسات الإمبيريقية، بل كان كذلك فى الدراسات الإكلينيكية والتجريبية، ويتضح ذلك من تعدد الأدوات التى تغطى كافة الجوانب المرادة فى مجال البحث(محروس عبد الخالق،١٩٩٩: ٨٤) .

ويتبنى الباحث الحالى طريقة(مقياس ليكرت) فى التعرف على اتجاه التلاميذ نحو الدراسة.

سادسا: مصطلحات البحث الإجرائية:

-عمليات ما وراء الذاكرة Meta-memory process

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها : كيفية تذكر المعلومات والبيانات بشكل أفضل من خلال تشجيع الأطفال على التفكير ومساعدتهم على تذكر المعلومات التي يتلقونها، وتقاس عمليات ما وراء الذاكرة إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى مقياس ما وراء الذاكرة المستخدم في الدراسة.

- الاتجاه نحو الدراسة:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه : مجموعة الاستجابات التى يبديها التلاميذ بالقبول أو التأييد بالرفض أو الاعتراض إزاء الدراسة، ويستدل عليه بمحصله استجابات التلاميذ على فقرات مقياس الاتجاه نحو الدراسة، المستخدم في الدراسة.

- الدافعية للتعلم Motive to Learn:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التى تدفع الطفل المتأخر دراسيا للوصول إلى هدف ما إرضاءًلحاجات داخلية أو رغبات

خارجية . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل علي مقياس الدافعية للتعلم إعداد / الباحث.

سابعاً: الدراسات السابقة

في إطار الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة لدي فئات مختلفة ؛ فحصت هبة قطب(١٩٩١) الذاكرة عند الأطفال المتأخرين عقلياً والأطفال العاديين فى مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد تكونت العينة من ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: وتضم (١٠) من المتأخرين عقلياً المنغوليين.المجموعة الثانية: وتضم (١٠) من المتأخرين عقلياً لأسباب أخرى المجموعة الثالثة: وتضم (١٠) من الأطفال العاديين، حرصت الباحثة ألا يزيد عمر أفراد العينة عن (١٠) سنوات ،وقد تكونت الأدوات من اختبارين أحدهما اختبار وكسلر لذكاء الأطفال والثانى اختبار لقياس الذاكرة البصرية والسمعية قصيرة وبعيدة المدى، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: يوجد خلل واضح فى الذاكرة لدى الأطفال المتأخرين عقلياً بالمقارنة بالعاديين سواء كانوا منغوليين أو متأخرين عقليا لأسباب أخرى وتزيد حدته لدى المنغوليين، الذاكرة البصرية أفضل عندهم من الذاكرة السمعية بالإضافة إلى تساوى فى كلا من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى.

واستهدفت دراسة **Cox** (١٩٩٤). بحث التغير في استجابة الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات عند تدريبهم علي استراتيجيات معينات الذاكرة في ضوء تدريب عمليات ما وراء الذاكرة.وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلا من أطفال الصف الثالث، (٢٥) طفلا من أطفال الصف الرابع، (٢٥) طفلا من أطفال الصف الخامس، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٨ – ١٢ سنة)، وأشارت أهم النتائج إلي أن: الأداء التذكري لدي الأطفال المنتجين للاستراتيجيات ظل مرتفعا، ولم يكن هناك تأثير لبرنامج " تدريب عمليات ما وراء الذاكرة " علي جودة تجميع الكلمات بصورة معنوية، في حين أن التقديرات المرتبطة بالمعني للأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات قد تزايدت من خلال المحاولات، الأطفال

غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة " تدريب عمليات ما وراء الذاكرة " قد أظهروا زيادة دالة من حيث الاستفادة من التدريب في مستوي الاسترجاع الحر مما حسن من دافعيتهم نحو التعلم، بينما الاستفادة بالنسبة لأقرانهم في مجموعة " التدريب الأعمى " لم تصل إلي مستوي الدلالة ،مستوي أداء الأطفال المنتجين للاستراتيجيات في مرحلة انتقال أثر التدريب ظل بنفس المستوي المرتفع، في حين أن الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة " تدريب عمليات ما وراء الذاكرة " قد انخفض مستوي أدائهم قليلا ولكنه ظل أفضل بصورة دالة عما كان عليه في أثناء المراحل السابقة للتدريب، أما الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات في مجموعة " التدريب الأعمى " فقد انخفض مستوي أدائهم بصورة دالة وأصبح يقرب مما كان عليه قبل التدريب.

واستهدفت دراسة ماجد عيسى (٢٠٠٤). التعرف علي أثر استخدام برنامج تدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة وأثر برنامج للتدريب الأعمى من خلال التدريب علي إستراتيجيتي "التصور العقلي " و"التنظيم"، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) تلميذ من أطفال الصف الرابع الابتدائي، وتم تقسيم الأطفال عشوائيا إلي أربع مجموعات (التصور البصري بواسطة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة، التنظيم بواسطة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة ،التصور البصري بواسطة التدريب الأعمى، التنظيم بواسطة التدريب الأعمى)، وقام الباحث بمقارنة أثر البرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة بأثر التدريب الأعمى علي متغيرات الدراسة، وأشارت النتائج إلى: وجود فروق في "السلوك الاستراتيجي" بين مجموعات الدراسة الأربع عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعتين المتدربتين بواسطة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة.

وهدفت دراسة(٢٠٠٥) **Lucangeli, et al** إلى فحص الآثار العامة والخاصة لانتقال الآثار التي تلي التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة، تضمنت هذه الدراسة تجربتين:**التجربة الأولي:** هدفت إلي بحث تأثيرات برنامج تدريب عمليات

ما وراء الذاكرة في تنمية قدرات الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة والدافعية، تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طفلا من أطفال الصف الخامس، تم تقسيم العينة إلي (٤٧) طفلا لتلقي تدريب عمليات ما وراء الذاكرة، (٤٢) طفلا كمجموعة ضابطة، واعتمد برنامج تدريب عمليات ما وراء الذاكرة علي تدريس المعرفة بالعقل ووظائف الذاكرة وأيضا علي أنشطة تنمي الوعي بالتحكم الاستراتيجي في الذاكرة، وأشارت أهم النتائج إلي أن تدريب عمليات ما وراء الذاكرة أدى إلى مجموعة متنوعة من التأثيرات تتضمن ما وراء المعرفة والاسترجاع وانتقال أثر التدريب وزيادة الدافعية نحو التعلم، كما ساهم في تعزيز مستوي عمليات ما وراء الذاكرة وكذلك قدرات التذكر العامة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة والمجموعة الضابطة في الاسترجاع الحر للأسماء المصنفة في فئات، أظهرت المجموعة المتدربة علي البرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة أداء أفضل من أداء المجموعة الضابطة خلال انتقال أثر التدريب في الاسترجاع وكذلك مستوي عمليات ما وراء الذاكرة. **والتجربة الثانية:** هدفت إلي بحث تأثيرات عمومية تدريب ما وراء المعرفة علي التحصيل الدراسي والدافعية في مناحي القراءة والرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) تلميذا من الصفوف الثالث والرابع والخامس معظمهم يعانون من صعوبات تعلم، وقد قسم الأطفال إلي ثلاث مجموعات وهي: مجموعة ما وراء المعرفة بالقراءة (٥٦) طفلا، ومجموعة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة (٥٥) طفلا، ومجموعة ضابطة (٥٥) طفلا، وتضمن برنامج " ما وراء المعرفة بالقراءة " توضيحا لأهداف القراءة، تدريبا لاستراتيجيات القراءة الأكثر فعالية، أما برنامج عمليات ما وراء الذاكرة " فقد تضمن التركيز علي تنمية قدرة الأطفال علي التفكير في الوظائف العقلية وبناء أفكار عامة عن المعرفة، وعقب التدريب بأسبوع طبق اختبار للقراءة، وأشارت أهم النتائج إلي: أن أداء مجموعة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة كان أفضل بدرجة دالة من المجموعة الضابطة في الفهم القرائي والتفكير المنطقي

وحل المشكلات المعرفية المرتبطة بالقراءة وما وراء المعرفة بالرياضيات، أداء مجموعة ما وراء المعرفة بالقراءة أفضل من أداء المجموعة الضابطة في الفهم القرائي وحل المشكلات وما وراء المعرفة بالقراءة والدافعية نحو التعلم، برنامج تدريب عمليات ما وراء الذاكرة كان له نتائج أفضل بصورة دالة من برنامج ما وراء المعرفة بالقراءة وذلك بالنسبة للتفكير المنطقي.

وهدفت دراسة حسني النجار (٢٠٠٧). إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبى لعمليات ما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى أطفال الصف الخامس الابتدائى وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١١٨ – ١٣٠) شهر بمتوسط قدره (١٢٢,٣) شهراً وانحراف معياري قدره (٤,٣) شهراً ، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين على النحو التالي (مجموعة تجريبية: وتتكون من (٢٦) تلميذاً وتلميذة (١٠ منخفضين في التجهيز المتأني، (١٠) منخفضين في التجهيز المتتالى، ٦ منخفضين في التجهيز المركب) – مجموعة ضابطة: وتتكون من (٢٦) تلميذاً وتلميذة (١٠ منخفضين في التجهيز المتأني، (١٠) منخفضين في التجهيز المتتالى، (٦) منخفضين في التجهيز المركب)، ولقد تم مجانسة أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومتغيرات الدراسة الأساسية قبل التدريب، وأشارت النتائج إلى:يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة في متغير عمليات ما وراء الذاكرة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في متغير عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء والتعرف) لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وتحققت دراسة **Perez & Garcia(2008)** من أثر برنامج تدريبي مبني علي بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة عند الأطفال ذوي التأخر العقلي المتوسط والبسيط (المعتدل)، تكونت عينة الدراسة من (٢٨)

تلميذاً من ذوي التأخر العقلي المتوسط والبسيط، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣ – ١٧) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي التأخر العقلي سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة لعمليات ما وراء الذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وأن البرنامج التدريبي قد اثر إيجابيا في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة والدافعية لدي هؤلاء الأطفال وبالتالي أدي إلى تحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء الأطفال وزيادة قدرتهم علي التعلم ٠

وبحث السعيد عبد الخالق ووليد خليفة (٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة فى عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى (٦) تلاميذ بالصف الثانى الابتدائي منخفضي التحصيل ليمثلوا المجموعة التجريبية الأولى، (٦) تلاميذ بالصف السادس الابتدائي متخلفين عقلياً (قابلين للتعلم) ليمثلوا المجموعة التجريبية الثانية، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في عمليات ما وراء الذاكرة والتي تتضمن (تقدير سعة الذاكرة – تنظيم القوائم – إعداد الموضوع – تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة – تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) وعمليات الذاكرة والتي تتمثل في (التشفير – الاستدعاء والتعرف) والتحصيل الدراسي في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في عمليات ما وراء الذاكرة بصورة إجمالية لصالح المجموعة التجريبية الأولى باستثناء تقدير سعة الذاكرة فلا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في عمليات الذاكرة والتي تتمثل في (التشفير – الاستدعاء والتعرف) بصورة إجمالية لصالح المجموعة التجريبية الأولى باستثناء التشفير الصوتى والبصرى واستدعاء الأعداد

والكلمات والرموز والصور أى جميع أنواع الاستدعاء فلا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل الدراسي بصورة إجمالية في مادة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وفحص **Bressette(2009)** الذاكرة وماوراء الذاكرة لدى الأفراد المتأخرين عقليا من زملة اسبرجير من ذوي القصور في التجهيز المعرفي المتمثل في أداء الذاكرة وماوراء الذاكرة على عينة مكونة من (٢٠) فرداً ، فقد أظهرت أهم نتائج الدراسة قصورا في قدرة هؤلاء الأفراد على ضبط الذاكرة والاسترجاع الجيد، وقصور عمليات ما وراء الذاكرة للمهام المتشابهة، وأكدت الدراسة على أن قصور التجهيز المعرفي هو سبب الخلل في أداء الذاكرة وما وراء الذاكرة.

وتحقق محمد حسين حميدة (٢٠١٠) من اثر برنامج كمبيوتر تدريبي علي تنمية الذاكرة البصرية والسمعية لدي عينة من الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي البسيط غير مصحوبين بإعاقات أخري، وتتراوح نسبة ذكائهم من(٥٥: ٧٠)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦: ١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلي (٣٠) طفل وطفلة مجموعة تجريبية و(٣٠) طفل وطفلة مجموعة ضابطة، وتم تدريب أفراد العينة علي استراتيجيات الذاكرة " من استقبال المعلومات وتشفيرها وتخزينها ثم استدعائها بطريقة منظمة.وأسفرت أهم نتائج الدراسة: تحسنت قدرات الذاكرة البصرية والسمعية لعينة الدراسة التجريبية تحسناً دالاً ويعود ذلك إلي برنامج الكمبيوتر التدريبي المستخدم في الدراسة .

وفحصت دراسة **Morris(2011)** استراتيجيات الذاكرة لدى الأفراد المتأخرين عقليا من زملة اسبرجير مقارنة بالعاديين، حيث تم تعريض المجموعتين للعديد من المهام للتعرف على أوجه الخلل في أداء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة

لديهم أثناء التدريب على الاستراتيجيات المعرفية وذلك على عينة قدرها (٣٠) من المتأخرين عقلياً ، وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن معاناة الأفراد المتأخرين من زملة اسبرجير والعاديين من صعوبات في عمليات ما وراء الذاكرة وترجع لخلل في الفص الجبهي والصدغي لديهم.

وأكدت نتائج دراسة **(Werheid et al., 2010)** على فعالية التدريب علي العمليات المعرفية مع الأفراد المتأخرين دراسيا من أجل رفع الدافعية لديهم، حيث أثبتت الدراسة على (٣٢) كمجموعة تجريبية من المتأخرين دراسيا و(٧٢) كمجموعة ضابطة من العاديين أن القصور في أداء الذاكرة يرتبط بتدني الدافعية، وأن التدريب علي العمليات المعرفية مع الأفراد المتأخرين دراسيا حقق مستوى عال من الدافعية لديهم.

وفي مجال الدافعية للتعلم، تشير دراسة **Carr , et al (1988)** إلى أن الدافعية ترتبط بشكل وثيق بمراقبة الذات (أحد مكونات ما وراء الذاكرة) حيث تعزز الدافعية الأكاديمية من بذل الجهد ومن ثم إنتاج الإستراتيجية الذاتية في التعامل مع المهام الأكاديمية، كما أن التغذية الراجعة التي تستخدم عقب الإستراتيجية تقوي وتعزز من المثابرة في استخدام الإستراتيجية. وذلك على عينة (٣٣) من الأطفال.

وتحقق **Joosten et al.,(2009)** من الدافعية الداخلية والخارجية لدى الأطفال التوحديين والمتأخرين دراسيا نحو أداء السلوك وتكراره، ومن أجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (٧٤) طفل، وقد أسفرت النتائج عن أن القلق من أهم عوامل إنقاص الدافعية لدى الأطفال التوحديين والمتأخرين دراسيا نحو أداء السلوك وتكراره.

وقد أكدت نتائج دراسة **(Werheid et al., 2010)** على فعالية التدريب علي العمليات المعرفية مع الأفراد المتأخرين دراسيا من أجل رفع الدافعية لديهم، حيث أثبتت الدراسة على (٣٢) كمجموعة تجريبية من المتأخرين دراسيا و(٧٢)

كمجموعة ضابطة من العاديين أن القصور في أداء الذاكرة يرتبط بتدني الدافعية، وأن التدريب علي العمليات المعرفية مع الأفراد المتأخرين دراسيا حقق مستوى عال من الدافعية لديهم.

وفي نفس المجال فحص كل من **Gilmore & Cuskelly(2011)** الدافعية لدي (٣٣) طفل في مدي عمري (١٠-١٥) سنة من الأطفال المتأخرين عقليا من زملة داون، ومجموعة مثلها من العاديين في مدي عمري (٣-٨) سنوات، وقد خلصت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في مهام الدافعية، ولكن أمهات الأطفال المتأخرين عقلياً من زملة داون أخبروا أن أبنائهم لديهم تدني في الدافعية مقارنة بالعاديين. وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة **Rose et al(2010)** على عينة قدرها (٦٩) من المتأخرين عقلياً. وذلك على عينة (٢٥) من الأطفال.

فروض الدراسة

من خلال نتائج الدراسات السابقة؛ يمكن صياغة الفروض الآتية:

١- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لصالح المجموعة التجريبية"

٢- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لصالح القياس البعدي ".

٣-" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي علي الدافعية والاتجاه نحو الدراسة".

٤- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل ".

عينة الدراسة:

العينــة الاســتطلاعية، وتـم اختيارهـا لحسـاب الخصـائص السـيكومترية لأدوات الدراسة، وقد بلـغ عددها (٢٥)تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة وتـم اختيـارهم مـن مدرسـة سـعد بـن أبـي وقـاص الابتدائيـة التابعـة لإدارة كفرالشـيخ التعليمية – مديرية التربية والتعليم بمحافظة كفرالشيخ.

العينـة الأساسية، بلـغ عددها (٤٠)تلميذاً جمعيهم من مدرستي (محلـة أبوتمـادة للتعليم الأساسي – السلام الابتدائية) "تجريبية – ضابطة" على الترتيب التابعتين لإدارة كفرالشـيخ التعليميـة وادارة الريـاض التعليميـة– مديريـة التربيـة والتعلـيم بمحافظـة كفرالشيخ، بعد استبعاد التلاميذ الذين لم يحضروا التجربـة أو لـم يكملوا الإجابـة عـن أدوات الدراسـة ؛ أصـبح عـدد المشـاركين (٤٠)تلميـذاً ممـن تتـراوح أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة بمتوسط عمري مقداره ١٠,٣ سنة بانحراف معياري ±١,٢٣٢.والجدول التالي يوضح عدد تلاميذ عينة الدراسة:

جدول (١) عدد التلاميذ المشاركين في العينة النهائية.

م	المدرسة	نوع العينة	عدد التلاميذ
١	مدرسة سعد بن أبي وقاص للتعليم الأساسي	العينة الاستطلاعية (عينة التقنين)	٢٥
٢	مدرسة أبو تمادة الابتدائية ومدرسة السلام الابتدائية	العينة الأساسية	٤٠

يوضح الجدول أن عينة التقنين هي (٢٥)، بينما العينة الأساسية (٤٠)تلميذاً وتلميذة.

أ- مبررات اختيار عينة الدراسة :

تـم اختيـار عينـة الدراسـة الحاليـة مـن بـين تلاميـذ الصـف الخـامس الابتـدائي استناداً إلى ما يلي :

- إن تلاميذ هذا الصف قد وصلوا إلى مستوى متميز من القدرة على التفكير، وتتبع مراحل عملية التفكير أثناء التعلم وحل مشكلة معينة.

- أن يكون التلاميذ من المنخفضين تحصيليا وفقاً لأدوات الدراسة التشخيصية.
- إن تلاميذ هذا الصف لديهم القدرة على التعامل بجدية مع جلسات البرنامج محور الدراسة الحالي التي تعتمد في جزء منها على الحوار والمناقشة، وحل المشكلات..... وغيرها.
- مستوى جميع أفراد العينة متوسطي الذكاء وأعلى من متوسطي الذكاء (٩٠) فأكثر وفقاً للأداء على اختبار القدرة العقلية العامة إعداد / فاروق موسى (٢٠٠٢).
- جميع التلاميذ المشاركين يتلقون التدريس بصورة واحدة، ولم يتلقوا أي برنامج تدريبي سابقا أو في ذات الوقت، ومن ثم يمكن الاطمئنان إلى حد كبير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات المستقلة التي قد تمارس تأثيرها على المتغيرات التابعة.
- أن تلاميذ هذه الفترة العمرية يكون لديهم استعداد للقراءة والتركيز بدرجة أكبر من الأطفال في المراحل العمرية الأقل.

ب- خطوات اختيار عينة الدراسة النهائية:

مرت عملية اختيار عينة الدراسة النهائية بالخطوات الآتية:

- تم اختيار مدرستين وهي مدرسة أبو تمادة للتعليم الأساسي والتابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، ومدرسة السلام الابتدائية والتابعة لإدارة الرياض التعليمية بمحافظة كفر الشيخ.
- قام الباحث بعمل زيارات لهاتين المدرستين لتحديد فصول الصف الخامس الابتدائي بها. حيث طلب الباحث من مدرسي اللغة العربية للصف الخامس بالمدرستين اختيار وإحالة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في التحصيل من وجهة نظرهم ومن خلال خبراتهم مع هؤلاء التلاميذ، فحددوا (ن = ١٩٩)تلميذاً وتلميذة.

- قام الباحث بالحصول على درجات التلاميذ في مادة القراءة في الشهور السابقة وذلك على التلاميذ الذين حددهم المدرسون عن طريق إحالة المعلم، حيث قام الباحث باستبعاد التلاميذ ذوي الدرجات المنخفضة جداً والتلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة عن المتوسط (م±١ع)، وتوصل الباحث إلى (ن = ١٧٢).
- تم تطبيق مقاييس الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة، وتم الإبقاء على التلاميذ الذين يمثلون الارباعي الأدنى فوصل العدد إلى (٤٣)تلميذاً وتلميذة.
- قام الباحث بتعريف التلاميذ بطبيعة البرنامج وعدد جلساته وجدول المواعيد، وأعطت لهم خطابات لتوصيلها إلى أولياء أمورهم لإبداء الموافقة على مشاركة أبنائهم في البرنامج، وقد اعترض أولياء أمور (٣) تلاميذ عن المشاركة، وأصبح العدد النهائي (٤٠)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية – ضابطة).

ضبط المتغيرات:

تم اختيار عينة الدراسة من التلاميذ (ن=٤٠) وفق الخطوات السابق عرضها، حيث تم التكافؤ بين أفراد العينة من حيث القياس القبلي، ،وتظهر خصائص العينة من الجدول التالي:

جدول (٢) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أدوات الدراسة وبعض المتغيرات الوسيطة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة	التجريبية	٢٠	٢٥,٩٠٠٠	٣,٠٧٦٢	٣٨	٠,٢٦٨	غيردالة
	الضابطة	٢٠	٢٦,١٥٠٠	٢,٨١٤٩			
الدافعية للتعلم	التجريبية	٢٠	٦٨,٦٠٠٠	١٢,٧٢٩٦	٣٨	٠,٠١٣	غيردالة
	الضابطة	٢٠	٦٨,٥٥٠٠	١٢,٥٥٥٠			
العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	٢٠	١٢٨,٠١١	٦,٦٧٩	٣٨	٠,٧٢٥	غيردالة
	الضابطة	٢٠	١٢٧,١١١	٦,٧٣٢			
المستوى.الاجتماعي والاقتصادي	التجريبية	٢٠	٧٦,٦٩٤	٢,٩٧٥	٣٨	١,٠٥٣	غيردالة
	الضابطة	٢٠	٦٧,٣٧١	٥,٠٨٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات الدراسة(الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم) وعلى المتغيرات الوسيطة (العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي).

أدوات الدراسة

ـ مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي أعده عادل السعيد البنا، ١٩٩٧،ويقيس المستوى المهني، المستوى التعليمي، توافر أدوات الثقافة داخل الأسرة، نشاط الأسرة الثقافي خارج المنزل، معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها، ممارسات الوالدين الثقافية نحو الأبناء، الحالة السكنية للأسرة، ويتكون المستوي الاقتصادي من ثلاثة أبعاد، هي مستوى الدخل الشهري للأفراد والممتلكات الاستهلاكية لدى الأسرة وقضاء وقت الفراغ والإجازات، واعتمد علي متوسط الدخل الشهري للفرد. ولحساب الصدق تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الذي أعده مرزوق عبد الحميد على عينة قوامها (٩٧)تلميذاً وتلميذة فكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١. وتم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة التطبيق حيث حصل علي معامل ارتباط قدره ٠,٨٣

. اختبار القدرة العقلية للأعمار ١٢ – ١٥؛ أعده فاروق عبد الفتاح ،٢٠٠٢، ويستند إلى فكرة تكامل نظريات التكوين العقلي (نظرية ثرستون، ونظرية جيلفورد، ونظرية بياجيه) حيث استنتج أن القدرة العقلية العامة محصلة عدد من القدرات المختلفة التي ترتبط فيما بينها بمقادير ترتفع أو تنخفض تبعاً لاقترابها أو تباعدها من بعضها، ولحساب الصدق قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الأول والثاني والثالث الإعدادي على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور، واختبار القدرات العقلية الأولية، وتوصل إلى معاملى ارتباط قدره ٠,٨٠، ٠,٨٨ على

الترتيب، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وقام الباحث الحالي بحساب الصدق على (٢٥) تلميذاً وتلميذة عن طريق درجاتهم في الرياضيات والقراءة فى امتحان آخر العام، وقد خلص إلى معاملى ارتباط قدره ٠,٨٣٣، ٠,٥٧٧ على الترتيب، وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولحساب الثبات قام معد الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (٣٨٩٣) تلميذ وتلميذة بالصف الأول والثاني والثالث الإعدادي وتوصل إلى معامل ثبات قدره ٠,٩١ وهو معامل مرتفع، وقام الباحث الحالي باستخدام طريقة إعادة التطبيق علي (٢٥) تلميذ وتلميذه بفارق زمني قدره ٢١يوماً وتوصل إلى معامل ارتباط قدره ٠,٨٣، وبالتجزئة النصفية ٠,٨٩

- **مقياس الاتجاه نحو المادة إعداد: الباحث: يهدف إلى** قياس اتجاه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي منخفضي التحصيل نحو المواد الدراسية . ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة ، وتقيس جميعها اتجاه هؤلاء التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي. وقد صيغت مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة وواضحة أقرب ما تكون باللغة العامية – بما يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه (نوع من التقرير الذاتي) .
- **الكفاءة السيكومترية للمقياس** : قام الباحث بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي :

أ- **الصدق**: - صدق المحكمين: تم حساب صدق المحكمين بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) محكمين من المتخصصين في علم النفس بالجامعات المصرية، وقد أخذ الباحث القبول بأعلى نسبة اتفاق ٩٠% فأعلى.

- **صدق المحك الخارجي** : تعتمد تلك الطريقة على مقارنة النتائج الحالية بآخري، حيث تم مقارنة درجة الاختبار بالدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في نصف العام (٢٠١٠-٢٠١١)، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قيمته

٠,٧٩ وهو قيمة مرتفعة. وذلك على عينة قوامها(٢٥) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

[٢] **الثبات:** وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال :

أ –الثبات بمعادلة الفاكرونباخ: حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٨١ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

ب– **الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق:**قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (٣) أسابيع، وقد خلص إلى معامل ارتباط ٠,٧٦ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

– **مقياس الدافعية للتعلم إعداد: الباحث: يهدف إلى** قياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي منخفضي التحصيل. ويتكون المقياس من (٣٦) عبارة ، وتقيس جميعها الدافعية للتعلم لدى التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي. وقد صيغت مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة وواضحة أقرب ما تكون باللغة العامية – بما يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه(نوع من التقرير الذاتي) يطبق على التلاميذ ويتضمن المقياس ٣١ فقره موجبه و ٥ فقرات سالبه وهى (٦،١١،١٦،٢٨،٣٣) والباقي موجب فالفقرات الموجبة تعطى الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) والفقرات السالبة تعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥)على الترتيب. ويطبق الاختبار فردياً أو جماعياً ولكن في مجموعات صغيرة، وتكون أقل درجة على الاختبار (٣٦) وأعلى درجة (١٨٠).

– **الكفاءة السيكومترية للمقياس :** قام الباحث بحساب الصدق والثبات للمقياس كما يلي :

أ- **الصدق**: - صدق المحكمين: تم حساب صدق المحكمين بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) محكمين من المتخصصين في علم النفس بالجامعات المصرية، وقد أخذ الباحث القبول بأعلى نسبة اتفاق ٩٠% فأعلى.

- **صدق المحك الخارجي** : تعتمد تلك الطريقة على مقارنة النتائج الحالية بآخري، حيث تم مقارنة الدرجة الكلية للمهام بالدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في نصف العام (٢٠١٠-٢٠١١م)، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٦ وهو قيمة مرتفعة. وذلك على عينة قوامها(٢٥) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

[٢] **الثبات:** وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال :

أ -**الثبات بمعادلة الفاكرونباخ:** حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدرة ٠,٧٩ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

ب- **الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق:**قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (٣) أسابيع، وقد خلص إلى معامل ارتباط ٠,٨٨ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة إعداد: الباحث

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

خطوات إعداد البرنامج:

١- الإطلاع على عدد من الدراسات والأطر النظرية التى تناولت ما وراء الذاكرة عند الأطفال وذلك للتعرف على مدى قابليتها للتنمية والتحسين فى هذه المرحلة، مثل دراسة كل من "ويد وآخرون "**Weed, et al(1990)** "نيلسون ونارينس **Nelson & Narens(1990)** "، "لو كانجيل وآخرون **Lucangeli, et al(2005)** ، "فتون محمود خرنوب" (٢٠٠٧)، "حسني النجار" (٢٠٠٧)،" السعيد عبد الخالق عبد المعطي ووليد السيد خليفة "(٢٠٠٧)، "محمد إبراهيم جاد" (٢٠٠٩).

٢- مراجعة عدد من الدراسات والأطر النظرية التى اهتمت بالعلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة للتعرف على نوع وقوة هذه العلاقة والإستفادة منها فى بناء وإعداد البرنامج الحالى مثل "شنيدر **Schneider(1985)** ، "شنيدر ولوكال **Schneider & Lockl(2002)** "،"ماتلين **Matlin(2005)** .

٣-الإطلاع على عدد من الدراسات التى تناولت تدريب ما وراء الذاكرة أو أحد جوانبها "معرفة ما وراء الذاكرة، الوعي بالذاكرة، مراقبة الذات، التغذية الراجعة، ضبط وتوجيه الذات، الحساسية المعرفية "مثل دراسة كل من كوكس **Cox(1994)** " ، " إمام مصطفى سيد و صلاح الدين الشريف " (١٩٩٩) "بريز وجارسيا **Perez & Garcia(2008)**"، "ماجد عيسى "(٢٠٠٤) ،"فوقية عبد الفتاح "(٢٠٠٤)، " مختار الكيال" (٢٠٠٦) "منال شمس الدين "(٢٠٠٦).

٤- الإطلاع على النماذج المفسرة لما وراء الذاكرة ودراستها وفحصها للوقوف على العناصر المهمة الواجب توافرها فى البرنامج حتى يصبح برنامج تدريبي متكامل لما وراء الذاكرة.

٥- الإطلاع على عدد من الدراسات والأطر النظرية التى تناولت استراتيجيات الذاكرة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتى تتمثل فى استراتيجية (التسميع، التنظيم، التصور العقلي، الكلمة المفتاحية) مثل دراسة "إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف "(١٩٩٩)، "جمال الهواري "(٢٠٠١)، "حسنى النجار"(٢٠٠٧، ٢٠٠٩)، "محمد إبراهيم جاد "(٢٠٠٩).

٦- صياغة الجلسات التدريبية للبرنامج ومحتواها فى ضوء الأبعاد الرئيسية التى تم تحديدها.

محتوى البرنامج:

راع الباحث عند اختيار محتوى البرنامج أن يكون قد مر بخبرة التلميذ حتى يرجع التأثير مباشرة إلى البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج عبارة عن كلمات وفقرات وأناشيد تكافئ عمر التلميذ .

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج من اثنا عشر (١٢) جلسة تدريبية، الجلسة الأولى هى جلسة (تمهيدية) من أجل التعارف بين الباحث والتلاميذ، وتعريف عام بالبرنامج وأهدافه ومحتوياته وهذه الجلسة مهمة جدًا وأساسية لجميع الجلسات التالية، والجلسة الأخيرة (الختامية عبارة عن جلسة مجمعة تقويمية يتم فيها المراجعة والإتمام والتكامل على جميع المتغيرات التى تم التدريب عليها فى الجلسات السابقة، أما بعد التغذية الراجعة يكون أساسي فى معظم الجلسات ولا يخصص له جلسة منفصلة، وأما باقى الأبعاد فيخصص لها الجلسات حسب ما يحتاج إليه كل بعد.

تقويم البرنامج:

يهدف تقويم البرنامج إلى التعرف على مدى تحقق أهدافه، ويتم ذلك من خلال مراجعة شاملة للبعد أو المكون الذي تم التدريب عليه ويسمى ذلك بالتقويم البنائي ويقوم الباحث بتقديم التغذية المرتدة كلما تطلب الموقف بجانب الملاحظة والحوار أثناء مواقف التدريب ومن خلال إعطاء أسئلة ومهام وتدريبات فى نهاية كل جلسة للتأكد من تحقيق أهداف كل جلسة، ونظرًا لأن أهداف البرنامج تراكمية ينبغي تحقيقها بعد التطبيق فيتم قياس متغيرات الدراسة لتقويم فعالية البرنامج بعد تطبيق جميع الجلسات التدريبية ويسمى ذلك بالتقويم النهائي.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- تم اختيار عينة الدراسة من التلاميذ منخفضي التحصيل وفق الأدوات المستخدمة في التشخيص من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تم تطبيق اختبارات الدراسة على التلاميذ.
- تحديد عينة الدراسة من محافظة كفر الشيخ من المنخفضين دراسيا وفق الأدوات التشخيصية.
- تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية –ضابطة). وتمت المكافأة فيما بينهم على متغيرات الدراسة القبلية والدخيلة (الوسيطة).
- تم تطبيق البرنامج "برنامج الدراسة "على المجموعة(التجريبية) ولم تتعرض له المجموعة الضابطة
- تم مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من قبول أو رفض فروض الدراسة.
- تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط.
- اختبار (ت) للعينات المرتبطة والعينات غير المرتبطة (المستقلة).

النتائج: وتتمثل في:

- عرض نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالفرض الأول

ينص علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدافعية للتعلم

والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق مقاييس الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة على التلاميذ منخفضي التحصيل عينة الدراسة .

ويوضح الجدول التالي ملخصا لنتائج اختبار "ت" للعينات المتساوية غير المرتبطة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل كما يلي :-

جدول (٣) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة

المتغير	القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاتجاه نحو الدراسة	التجريبية	٢٠	٤٩,١٥٠	٧,٥٢٧	٣٨	١٢,٥٣٧	٠,٠٠١	قوي
	الضابطة	٢٠	٢٦,٤٠٠	٣,٠٣٣				
الدافعية للتعلم	التجريبية	٢٠	١٢٥,٥٥٠	١٦,٩٨٧	٣٨	١١,٩١١	٠,٠٠١	قوي
	الضابطة	٢٠	٦٨,٧٥٠	١٢,٨٩٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل حيث بلغت قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائياً عند مستوي " ٠,٠٠١ "، لصالح المجموعة التجريبية. لذلك جاء حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي لعمليات ما وراء الذاكرة" على المتغير التابع "الدافعية للتعلم- الاتجاه نحو الدراسة" قوي.

- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لصالح القياس البعدي".

ويوضح الجدول ملخصاً نتائج اختبار "ت" بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل كما يلي:

جدول (٤)الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة

المتغير	القياس	ن	م	ع	مف	عف	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاتجاه نحو الدراسة	القبلي	٢٠	٢٥,٩٠٠٠	٣,٠٧٦٢	٢٣,٢٥	٦,٩٠٤	١٩	١٥,٠٦٠	٠,٠٠١	قوي
	البعدي	٢٠	٤٩,١٥٠٠	٧,٥٢٧٣						
الدافعية للتعلم	القبلي	٢٠	٦٨,٦٠٠٠	١٢,٧٢٩٦	٥٦,٩٥	٢١,٨٧٨	١٩	١١,٦٤١	٠,٠٠١	قوي
	البعدي	٢٠	١٢٥,٥٥٠٠	١٦,٩٨٧٥						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لبلوغ قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائياً عند مستوي " ٠,٠٠١ "، لصالح القياس البعدي. لذلك جاء حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي لعمليات ماوراء الذاكرة" على المتغير التابع "الدافعية للتعلم–الاتجاه نحو الدراسة" قوي.

– النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

ينص علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة على الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل".

ويوضح الجدول التالي ملخصاً نتائج اختبار "ت" بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة على الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم كما يلي :–

جدول (٥)الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة على الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم

المتغير	الضابطة	ن	م	ع	مف	عف	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاتجاه نحو الدراسة	القبلي	٢٠	٢٦,١٥	٢,٨١٤٩	٠,٢٥	٠,٤٩٩	١٩	٠,٧٩٥٨	غيردالة	ضعيف
	البعدي	٢٠	٢٦,٤٠٠	٣,٠٣٣						
الدافعية للتعلم	القبلي	٢٠	٦٨,٥٥	١٢,٨٩٢	٠,٢٠	٠,٩٤٧	١٩	٠,١,٠٩	غيردالة	ضعيف
	البعدي	٢٠	٦٨,٧٥٠	١٢,٥٥٥						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة على الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم لعدم بلوغ قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائياً .

- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

ينص علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الاتجاه نحو الدراسة والدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل".

ويوضح الجدول التالي ملخصاً نتائج اختبار "ت" بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل كما يلي :-

جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة

المتغير	القياس	ن	م	ع	مف	عف	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاتجاه نحو الدراسة	البعدي	٢٠	٤٩,١٥٠٠	٧,٥٢٧٣	٠,٣٥	٠,٩٣٣٣	١٩	١,٦٧٧	غيردالة	ضعيف
	التتبعي	٢٠	٤٩,٥٠٠٠	٧,٤٤٤٥						
الدافعية للتعلم	البعدي	٢٠	١٢٥,٥٥٠٠	١٦,٩٨٧٥	٠,٣٦	١,٠٨٩	١٩	١,٤٣٧	غيردالة	ضعيف
	التتبعي	٢٠	١٢٥,٩٠٠٠	١٦,٧٠٤٦						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل لعدم بلوغ قيم "ت" حد الدلالة المقبولة إحصائياً .

لذلك جاء حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي لعمليات ماوراء الذاكرة" على المتغير التابع "الدافعية للتعلم–الاتجاه نحو الدراسة" ضعيف.

تفسير النتائج:

تتفق نتائج تلك الدراسة مع دراسات كل من **Lucangeli, et al(2005)** التي أشارت إلي أن أداء مجموعة تدريب عمليات ما وراء الذاكرة كان أفضل بدرجة دالة من المجموعة الضابطة في الفهم القرائي والتفكير المنطقي وحل المشكلات المعرفية المرتبطة بالقراءة وما وراء المعرفة بالرياضيات، أداء مجموعة ما وراء المعرفة بالقراءة أفضل من أداء المجموعة الضابطة في الفهم القرائي وحل المشكلات وما وراء المعرفة بالقراءة والدافعية نحو التعلم، برنامج تدريب عمليات ما وراء الذاكرة كان له نتائج أفضل بصورة دالة من برنامج ما وراء المعرفة بالقراءة وذلك بالنسبة للتفكير المنطقي. ودراسة**Perez& Garcia(2008)** التي أشارت إلى أن الأفراد ذوي التأخر العقلي سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة لعمليات ما وراء الذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها وأن البرنامج التدريبي قد اثر إيجابيا في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة والدافعية لدي هؤلاء الأطفال وبالتالي أدي إلى تحسين أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء الأطفال وزيادة قدرتهم علي التعلم ،ودراسة **Carr , et al (1988)** التي أكدت أن الدافعية ترتبط بشكل وثيق بمراقبة الذات (أحد مكونات ما وراء الذاكرة) حيث تعزز الدافعية الأكاديمية من بذل الجهد ومن ثم إنتاج الإستراتيجية الذاتية في التعامل مع المهام الأكاديمية، كما أن التغذية الراجعة التي تستخدم عقب الإستراتيجية تقوي وتعزز من المثابرة في استخدام الإستراتيجية.

وهذا ما أكده (إمام سيد، ٢٠٠٠، ٨٢) في أنه إذا امتلك الطلاب معرفة جيدة لما وراء الذاكرة واعتقدوا أن النجاح في المهمة يمكنهم التحكم فيه، فإنهم

يستطيعون تطبيق المعرفة السابقة لديهم في المهمة الحالية وهذا بالطبع يسهم في زيادة الدافعية لديهم تجاه المهام الأكاديمية.

وما أكدته نتائج دراسة **(Werheid et al., 2010)** من أن التدريب علي العمليات المعرفية مع الأفراد المتأخرين دراسيا حقق مستوى عال من الدافعية لديهم.

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والتى تلقت البرنامج التدريبى لعمليات ما وراء الذاكرة إلى التحسن الذى نتج عن التدريب على هذا البرنامج حيث أنه ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية على التعرف على معنى الذاكرة وأهميتها ودورها فى حياة الإنسان والعوامل التى تساعد على تحسينها، ومفهوم ما وراء الذاكرة وعملياتها ومكوناتها ومهاراتها، والإستراتيجيات المختلفة التى تساعد على الحفظ والتذكر، ومعرفة جوانب القوة والضعف المرتبطة بالذاكرة، والعوامل التى تجعل المهمة أو المعلومات المقدمة سهلة والعوامل التى تجعلها صعبة، والتعرف على الإستراتيجيات التى تساعد على تذكر الكلمات والمعلومات بسهولة، وخصائص المعلومات والكلمات المتدرب عليها وخصائص استراتيجية التذكر التى تناسبها حتى يمكن حفظها وتذكرها بسهولة، وتدريب التلميذ على كيفية الوعى بالذاكرة وكيفية مراقبته لذاته أثناء آداء مهمة تذكر معينة، وكيفية ضبط وتوجيه الذات أثناء آداء مهمة تذكر معينة من خلال وضع خطة قبل آداء المهمة وإجراء التعديلات اللازمة أثناء الآداء لإنجاز المهمة بنجاح. مما نتج عنه تحسن فى ما وراء الذاكرة ومهاراتها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبى.

ويرى الباحث أن السبب فى وجود تلك الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى هو فعالية البرنامج التدريبى وتأثيره الإيجابى فى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأنه كلما زاد وعى التلميذ بذاكرته وما يطلب منه من

مهام وتقديره لمدى صعوبة أو سهولة المهمة واختيار الإستراتيجية المناسبة لتذكرها ومراقبة فعاليتها وتزويد التلميذ بالتغذية الراجعة عن تعلمه وما يبذله من جهد فى تذكر المهمة التى يكلف بها، كل هذه الأشياء أدت إلى تحقيق أهداف البرنامج بشكل جيد مما نتج عنه وجود هذه الفروق لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى أى بعد تطبيق البرنامج التدريبى.

ويرجع الباحث كذلك وجود فروق بواسطة البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية إلى التأثير الذي أحدثه هذا البرنامج بمكوناته وأنشطته المتنوعة، حيث أنه ساعد على زيادة وعي التلاميذ بما يقومون به من عمليات أثناء أداء المهمة، كما ساعدهم على المراقبة المستمرة لعملية التعلم والتحكم والسيطرة الذاتية عليها، كما جعلهم أكثر قدرة على التخطيط للمهام التي يقومون بها وتحديد الإستراتيجيات المناسبة والفعالة التي يمكنهم من خلالها إنجاز هذه المهام بنجاح خلال الفترة المحددة لها، مما أدى في النهاية إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية في إستراتيجيات ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

كما يرجع هذا التحسن إلى ما قام به الباحث من أنشطة خلال جلسات البرنامج، فكان الباحث في بداية كل جلسة يقدم معلومات عن المهام التي يتم التدريب عليها كما كان يقوم بإلقاء التعليمات والإرشادات الشفوية وتقديم التعزيز الفوري في أثناء الجلسات عقب كل نجاح يحققه التلاميذ والعمل دائماً على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم.

كما يرجع هذا التحسن إلى المناقشات المستمرة التي كانت تحدث بين التلاميذ مما أدى إلى حدوث تعاون بينهم خلال جلسات البرنامج، كما يرجع كذلك إلى الحوارات والمناقشات التي كانت تحدث بين الباحث والتلاميذ عقب تقديم كل مهارة والتغذية الراجعة التي يقدمها الباحث للتلاميذ بهدف إخبارهم بالتقدم الذي حققوه إذا كان الأداءصحيحاً أو نواحي الخطأ حتى يعملوا على تعديلها وتصحيحها.

وكان لتقويم الجلسة الذى كان يقدمه الباحث دور كبير في تعزيز ما تعلمه التلاميذ داخل الجلسة، وكان لمراجعة الباحث للتقويم دور كبير في رفع الدافعية نحو التعلم من قبل التلاميذ، كذلك ازدادت قدرتهم على حل المشكلات، وبالتالي أثر كل ذلك بالإيجاب على مفهومهم عن ذواتهم وعلى اتجاههم نحو المدرسة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء البرنامج التدريبي والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة في أنه ساهم في تعديل الاتجاه نحو الدراسة وتنمية الدافعية للتعلم كما أشارت إليه الكتابات النظرية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ – **التوصيات:** بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بالآتي :

- وضع خطة منظمة ومتكاملة على المستوى القومي من خلال مشاركة وزارة التربية والتعليم وعلماء علم النفس والتربية الخاصة من أجل تدريب المعلمين على تعليم الأطفال منخفضي التحصيل " كيف نتعلم " وأيضا كيفية استخدام أساليب التغذية الراجعة داخل الفصول .
- ضرورة تدريب التلاميذ بصفة عامة على أسلوب مراقبة الذات، لما له من أثر فعال فى زيادة معدل التذكر، وربما يحسن التحصيل الأكاديمي لديهم .
- يجب على المسئولين بوزارة التربية والتعليم، تخصيص مقرر دراسى على تلاميذ المرحلة الابتدائية، يتضمن تدريس الذاكرة وكيفية عملها واستراتيجياتها، وما الذي يفعله الأفراد الجيدين عند استخدامهم للذاكرة، لما لذلك من أثر فعال في أداء الذاكرة .

ب – البحوث المقترحة:

ختاماً، يقترح الباحث عدداً من البحوث المستقبلية وهي:

- أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة فى أداء التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم (دراسة مقارنة)
- علاقة ما وراء الذاكرة بأسلوب التعلم المفضل.

- اثر التدريب علي ما وراء الذاكرة في تحسين أبعاد التعلم النشط.
- دور عمليات ما وراء الذاكرة في تخفيف اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد.

المراجع

١. أحمد العبد أبو السعيد، عادل إبراهيم الشاذلى(٢٠٠٣) : اتجاهات تلاميذ الصف الأول الاعدادى نحو استخدام الكمبيوتر فى الدراسات الاجتماعية، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد ١١٥، ص ص ١٥٥- ١٨٩.

٢. أحمد خنسة(٢٠٠٠): **دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، نصوص مختارة**، دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع.

٣. أحمد زكى صالح(١٩٨٨): **علم النفس التربوى**، ط ٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤. أحمد عطوه(١٩٩٤): **علم النفس الاجتماعى: أسسه وتطبيقاته**، القاهرة، دار الفكر العربى للطباعة والنشر.

٥. السعيد عبد الخالق عبد المعطى ووليد السيد خليفة(٢٠٠٧): برنامج تدريبى لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره فى عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسى لدى التلاميذ العاديين والمتخلفين عقلًيا القابلين للتعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** العدد(٥٦)، المجلد(١٧)، يوليو، ص ص: ١٩٥ ـ ٢٥٣.

٦. آمال صادق وفؤاد أبو حطب(١٩٩٤): **علم النفس التربوى**، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. إمام مصطفى سيد(٢٠٠٠): أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمى، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٢٣، ص ص ٦٣ . ٩١.

٨. إمام مصطفى سيد(٢٠٠٠): مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار أثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب

المعرفية نحو الإستراتيجية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (١٦)، الجزء (١)، ص ص ٣٠ – ٥٩.

٩. إمام مصطفى سيد وصلاح الدين الشريف(١٩٩٩): ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (١٥)، الجزء (٢)، ص ص ٢٩٨ – ٣٣٠.

١٠. أنور محمد الشرقاوى(٢٠٠٣): **علم النفس المعرفى المعاصر**، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١. جمال فرغل الهوارى(٢٠٠١): أثر استخدام بعض معينات الذاكرة فى معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بطيئى التعلم، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٢. جيهان كمال محمد(١٩٩٧): فاعلية محتوى مناهج الجغرافيا فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد ٤٥، ص ص ١٥٧– ١٩٧.

١٣. حامد عبد السلام زهران(١٩٧٤): **علم النفس الاجتماعى**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

١٤. حسنى زكريا النجار(٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبى لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١٥. حمدى شاكر(٢٠٠٣): مقدمة فى التربية الخاصة. الرياض، دار الخريجى.

١٦. خضر مخيمر أبوزيد(٢٠٠٨): فاعلية التدريب على إستراتيجية ماوراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في

مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية.** جامعة اسيوط. (٢٤) ٨٠-١٠٨.

١٧. خليل المعايطة(٢٠٠٠): **علم النفس التربوى**، عمان، دار الفكر.

١٨. ربيع عبده رشوان(٢٠٠٦): **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز (نماذج ودراسات معاصرة)**، القاهرة، عالم الكتاب.

١٩. رمزية الغريب(١٩٥٩): **سيكولوجية التعليم**، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. رمزية الغريب(١٩٨١): **التقويم والقياس النفسى والتربوى**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

٢١. شيماء حمودة الحارون(٢٠٠٧): إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الوجدانية ومهارات ماوراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٢. صالح أبوجادو(٢٠٠٠): **علم النفس التربوي**، ط٢، عمان، دار المسيرة.

٢٣. صلاح الدين الشريف(٢٠٠٣): التنبؤ بالتحصيل الدراسي فى ضوء نظريتى معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ج١٧، ع١، ص ص ١١٠-١٥٠.

٢٤. صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٥): **القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٥. عادل السعيد البنا (٢٠٠٧) **مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي**، الإسكندرية ، الدار المصرية .

٢٦. عادل أبو العز أحمد(٢٠٠٢): **طرائق تدريس العلوم ودورها فى تنمية التفكير**، القاهرة، دار الفكر للبطاعة والنشر والتوزيع.

٢٧. عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢): الطفل الموهوب اكتشافه وأساليب رعايته، **المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط** (تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع) فى الفترة ١٤ ـ ١٥ ديسمبر، ص ص ٢٢٣ . ٢٦٠.

٢٨. عادل محمد محمود العدل(٢٠٠٢): ماوراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٩-٧٨.

٢٩. عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاته(١٩٩٣): **سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم – القياس – التغيير**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٠. عبد المنعم الحفنى(١٩٩٥): **الموسوعة النفسية، علم النفس فى حياتنا اليومية فى التعليم والتربية والتجارة والصناعة والأدب والفن وفى الحرب والسلام والعلاج النفسى وفى البيت والمصنع والشارع**، القاهرة: مكتبة مدبولى.

٣١. عبدالمجيد منصور، وآخرون(٢٠٠١): **علم النفس التربوى**، ط٤، الرياض، مكتبة العبيكان

٣٢. عزالدين جميل عطية(١٩٩٤): الاعزاءات السببية في مجال الانجاز الدراسي وأثارها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (٤٧) ٢٠١-٢٣٥.

٣٣. عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان(٢٠٠٦): **علم النفس المعرفى: الذاكرة وتشفير المعلومات**، ط١، القاهرة، عالم الكتاب.

٣٤. علاء محمود جاد الشعراوي(٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**:جامعة المنصورة، (٤٤) ٢٨٧-٣٢٥.

٣٥. علي إبراهيم عبد الله(٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٦. عماد عبدالرحيم الزغول، علي فالح الهنداوي (٢٠٠٧): **مدخل إلى علم النفس** ، العين، دار الكتاب الجامعي.

٣٧. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٨٣): **القدرات العقلية**، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣٨. فارس حلمى جبر(: التفاعلات الاجتماعية بين الفرد والأخرين وبين الفرد والجماعة. فى: محمد عودة الريماوى وآخرون(٢٠٠٤): **علم النفس العام**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٩. فاروق عبد الفتاح موسي(٢٠٠٢): **اختبار القدرات العقلية للأعمار(٩- ١١، ١٢- ١٤، ١٥- ١٧ سنة)**، كراسة التعليمات، ط٤ ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤٠. فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٦): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٤١. فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٨): **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. المعرفة والذاكرة والابتكار**. القاهرة ، دار النشر للجامعات.

٤٢. فتحي مصطفي الزيات(٢٠٠٤): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى** ، ط٢ ، **سلسلة علم النفس المعرفى** -٢- القاهرة، دار النشر للجامعات.

٤٣. فتون محمود خرنوب (٢٠٠٧): فعالية برنامج تدريبى لما وراء الذاكرة وأثره على آداء الذاكرة لدى الأطفال مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من

الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤٤. فراس جورج طنوس(٢٠٠٧): أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية والسلوكية في تنمية دافعية التعلم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك.

٤٥. فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤): فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٤٥، المجلد ١٤، ص ص ٢٠٩ – ٢٩٣.

٤٦. فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد(٢٠٠٥): **علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٤٧. كوبوسومى: مبادى علم النفس الاجتماعى (ترجمة): **رشاد على عبد العزيز، عز الدين جميل عطية** (٢٠٠١) القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

٤٨. ماجد محمد عيسى(٢٠٠٤): أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٩. محروس عبد الخالق السيد(١٩٩٩): دراسة مستعرضة للأثار النفسية– الاجتماعية للبطالة لدى الشباب الجامعى، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥٠. محمد إبراهيم جاد(٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبى لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة على التذكر والتفاعل الإجتماعى والتحصيل الأكاديمى لدى المتخلفين عقلًيا القابلين للتعلم فى ضوء الدمج الشامل، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

٥١. محمد حسين محمد حميده(٢٠١٠): فعالية برنامج كمبيوتر تدريبي في تنمية الذاكرة البصرية والسمعية لدي الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط "دراسة تجريبية"، **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الإعلام وثقافة الطفل.

٥٢. محمد محمد حسان(٢٠٠٥): العلاقة بين الممارسة المهنية بطريقة العمل مع الجماعات وتدعيم اتجاهات بعض طلاب الفئات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥٣. محمود عبدالحليم منسي(٢٠٠٣): **التعلم (المفهوم –النماذج– التطبيقات)**، القاهرة ،مكتبه الانجلو المصرية.

٥٤. محمود عبده أحمد(١٩٩٧): منهج مقترح فى التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وأثره فى تنمية المفاهيم الدينية والإتجاهات نحو المادة، **رسالة دكتواره غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥٥. عادل السعيد البنا(١٩٩٧) : " **مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي" كراسة التعليمات**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية .

٥٦. مختار أحمد الكيال(٢٠٠٥): أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة فى فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، كلية التربية: جامعة المنوفية، العدد الثالث ،السنة العشرون، ص ص ١٣٣– ٢٠٣..

٥٧. مختار أحمد الكيال(٢٠٠٦): **فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة، وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٥٨. مراون عبدالجابر أبوحويج، سمير أبو مغلي، عبدالحافظ سلامة(٢٠٠٠): **مدخل إلى علم النفس التربوى.** عمان، دار البازورى.

٥٩. ممدوح عبدالمنعم الكناني، أحمد مبارك الكندري (٢٠٠٥): **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٦٠. منال شمس الدين احمد عفيفى(٢٠٠٦): علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسى، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٦١. نبيل محمد زايد(٢٠٠٣): **الدافعية والتعلم**. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٦٢. نصرة عبدالمجيد جلجل(٢٠٠٠): **علم النفس التربوي** المعاصر، القاهرة، دار النهضة.

٦٣. نصرة عبدالمجيد جلجل، خيري المغازي عجاج(٢٠٠٧): ماوراء الذاكرة وإدارة الوقت لدى المعلمين في ضوء النوع والعمر والمرحلة التعليمية، **المؤتمر السنوي السادس لكلية التربية**، جامعة كفرالشيخ، (١٠-١١) أبريل، ٢٢٨-٣٣٥.

٦٤. نصره عبدالمجيد جلجل(٢٠٠٩): **التعلم العلاجي، الأسس النظرية والتطبيقات**، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

٦٥. هانى محمد رشاد(١٩٩٦): أثر التدخل الاعلامى على اتجاهات الطلاب نحو تطوير الإمتحانات فى جماعات تمر بمراحل نمائية مختلفة، **رسالة دكتواره غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٦٦. هبة محمد قطب(١٩٩١): الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة، دراسة ميدانية " **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية،جامعة عين شمس.

٦٧. هشام محمد أنور(٢٠٠٤): فاعلية استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى اكساب الطلاب المعلمين مهارات تشغيل واستخدام أجهزة الوسائل التعليمية

وتنمية اتجاهاتهم نحوها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٦٨. سليمان منتصر صلاح عمر(٢٠٠٧): فعالية التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتورة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٦٩. يعقوب عبد الله أبو حلو، على أحمد العمر(١٩٩٢): تطوير مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٨، يونيو، ص ص ٤٣- ٦٩.

٧٠. يوسف قطامى، نايفة قطامى (٢٠٠٠): **سيكولوجية التعلم الصفى**، عمان، الأردن، دار الشروق

71.Akhlaq , M. Chudhhary , M. Malik , U ; Hassan , s. , Mehmood , K. (2010): an experimental study to assess the motivational techniques used by teachers in the teaching of chemistry. **journal of education and sociology** ,vol. 33, (2),pp.546-566.

72.Angela. k & Jill. b. (2002)**:** psychometric properties of a new meta-memory questionnaire for older adults. **Journal of Gerontology**. series b. psychological sciences and social sciences. 57, (1),pp. 9-19.

73.Audery , p. ; Sylvie, b. & michel,i.(2007): Meta-memory monitoring in mild cognitive impairment. evidence of less accurate episodic feeling of knowing , **neuropsychologia** , vol.45,pp. 2811-2826.

74.Backer, C. (1992): **Attitudes and language, multilingual matters LTD**, philiadelphia.

75.Biehler,R. & Snowman,J. (1993): **Psychology Applied to Teaching**.(7Th ed) Boston,Houghton Mifflin Company.

76.Bressette , k. (2009): a case study of memory and meta-memory in asperger's syndrome ; the role of gross body movement and imitation , Mississippi state university , **phd**.

77.Carr,M.; Maria, T. & Borkowski, J.(1988): Metamemory in Mental Retardation Children. **Children Quarterly**,vol. 3 ,(1), pp. 40-44.

78.Clonincer , C. (2000) : **Theories of Personality Understanding persons** (3rd ed)Russell Sage College . Prentice Hall , Upper Saddle River , New jersey .

79.Cole, J. (2003): What motivates students to read? Four literacy personalities, **The Reading Teacher**, Vol. 56, No. 4, pp. 326-336.

80.Cook,J. & Cook.G,. (2005): **Child development**.New York , Library of Congress.

81.Cornoldi , C. ; Gobo , C. & Mazzoni , G. (1991): On meta-memory – memory relationship strategy availability and training , **international journal of behavioral development** ,vol. 14, pp .101-121.

82.Cox.B,. (1994): Children's use of mnemonic strategies. variability in response to meta-memory training. **Journal of Genetic Psychology** , Vol.155 (4), pp .423-442.

83.Deboy.J,. (2006): Meta-cognition differences among at-risk and no risk college cohorts. **Psychological Reports**, Vol. (63),pp. 811-818.

84.Erikson. a. (2000): **thinking forwards and backwards. meta-memory and meta-comprehension abilities and strategies in tent processing. link ping (Sweden).** dept. of education and psychology. 70.

85.Eysenck , M. (2000): **Psychology: A Student's Handbook** , psychology press , Hong Kong.

86.Fazio, R.H., Eiser, J.R. & Shook, N.T. (2004): Attitude formation through exploration: volence Asymmetries, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 87, No. 3, pp. 293-311.

87.Flavell , j. (1971): first discussant's comments. what is memory development the development of ? **human development** ,vol. 14 , pp .272-278.

88.Flavell , j. (1992): cognitive development. past present , and future. **developmental psychology** ,vol. 28 , pp. 998-1005.

89.Flavell , j. (2000): **development of children's knowledge about the mental world.**

90.Flavell.J. & Wellman. M,. (2001): Meta-memory. In R.V.Kail, J.W. Hagen (Ed) Perspec**tives on the development of memory and cognition**.Hillsdale , LEA.

91.Flavell.J; Miller.P & Miller.A,. (2001): **Cognitive development** (4th ed). Englewood cliffs, New Jersy .Prentice-Hall.

92.Gaultney, J. (1995):The effects of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. **Journal of Experimental Child Psychology** , 59 , pp .142-163.

93.Gaultney , j. (1998): metacognition in children. **cognitive learning , learning & individual differences** ,vol. 10, 1, pp. 13-16.

94.Gilmore, Linda; Cuskelly, Monica. (2011): Observational assessment and maternal reports of motivation in children and adolescents with Down syndrome. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**. Vol.116,(2), Mar 2011, pp. 153-164.

95.Glover , J. ; Running , R. & Bruning , R. (1990): **Cognitive psychology for teachers** , USA , Macmillan publishing company , A division of Macmillan , INC.

96.Goldsmith , M, ; Korial , A. & Eliezer , A. (2002): Strategic regulation of grain size In memory reporting , **Journal of experimental psychology** , vol.131, (1),pp. 73-95.

97.Good , T & Brophy,J.,(1990): **Education Psychology** , New York, Longman

98.Harreveld, F.V & Plight, J.V. (2004): Attitude as stable and transparent constructions, **Journal of Experimental Social Psychology**.

99.Backer, C. (1992): Attitudes and language, multilingual matters LTD, philiadelphia.

100. HertZog.C. ; Huitsch,D.& Dixon,R. (1990): Evidence for The convergent Validity of two Self- Report Meta memory Questionnaires**, Developmental Psychology**,Vol.25, No.5, p.p 687- 700.

101. Huitt (2001): motivation to learn. available at.http.//serendip.brynmawr.edu/exchange/node/695

102. Johnson , d. & Johnson , r. (1995): learning together and alone. competition and individualization. (4^{th} ed.) boston. allyn & bacon. journal of applied psychology ,vol. 83 ,pp. 654-665.

103. Johnsson , f. (2005): olfactory meta-cognition. a meta-memory perspective on odor naming. aetuniversitatis upsaliensis. Uppsala , Sweden digital comprehensive summaries of Uppsala **dissertations faculty of social science** ,vol. 6 ,pp. 6-57.

104. Joosten, Annette V; Bundy, Anita C; Einfeld, Stewart L. (2009): Intrinsic and extrinsic motivation for stereotypic and repetitive

behavior. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol.39(3), Mar 2009, pp. 521-531.

105. Joyner , m. h. , & Kurtz b. (1997): meta-memory development. in n. Cowan (ed), the **development of memory in childhood** , hove , U.K. **psychology press publishers** , pp. 275-300.
106. Kelemen.W. (2000): Meta memory Cues and Monitoring Accuracy: Juding What you Know and What you will Know. **Journal of Educational Psychology**, vol.92, (4), pp .800 - 810.
107. Kristen , k. & Karen , m. (2009): children's meta-memory. a review of the literature and implications for the classroom , **International Electronic Journal of Elementary Education** ,vol. 2, (1), pp .32-52.
108. Lindstrom , c. (1995): empower the child with learning difficulties to think meta-cognitively. **Australian Journal of Remedial Education** , 27 ,2 , pp. 28-31.
109. Lucangeli.D; Galderisi.D & Cornoldi. C,. (2005): Specific and general transfer effects following meta-memory training. **Learning Disabilities Research and Practice** ,Vol. 10 ,(1), pp .11-21.
110. Mangal S. (2002): **Advanced Conductional Psychology** , 2nd ed., Prentice–Hall. New Delhi.
111. Matlin,M. (2005): **Cognition**. 6th.ed. NewYork. Harcourt Brace & Company.
112. Mc dougall , g. (1998). memory awareness in nursing home residents. **gerontology** ,vol. 44 , pp. 281-287.
113. Meadows,S. (1996): **The Child as Thinker. The development and acquisition of Cognition in Childhood**. (1sted). New York. Routledgeco.
114. Michener.H & Dbamter.J,. (1994) : **Social psychology** (3rd ed) . . Prentice Hall , Upper Saddle River , New jersey .
115. Miller, M. (2006): **Learning and teaching in Affective Domain**, Avaliable at : http: //www.coe.uga.edu/epltt/affective. htm, pp. 1-31.
116. Miller.R, (1990): **Cognitive Psychology for Teachers**. New York,Macmillan Publshing Co.
117. Moises , C. & Masamichi , Y. (1999): **Social in fluencies on meta-memory judgments** , Hiroshima university.
118. Morris , M. (2011): Asperger's syndrome and learning strategies. are difficulties due to a production deficit or to utilization deficit ? , Mississippi state university , **Phd**.

119. Nelson,T.& Narens, L. (1990): Meta-memory. A Theoretical frame work and new Findings. **The Psychology of Learning and Motivation**, Vol.26, pp. 125- 322.
120. Osman , m. & Hannafin , m. (1992): Meta-cognition research and theory. analysis and implications for instructional design. **educational technology research and development** ,vol. 40 , pp. 2 83-99.
121. Parkin, A. (1993): **Memory Phenomena, Experiment and Theory**. New York: Black – Well Co.
122. Perez, L. & Garcia, E. (2008): Programme for the improvement of meta-memory in people with medium and mild mental retardation. **Psychology in Spain**, Vol. 6, (1), pp. 96 – 103.
123. Pertick, H, & Govern, J. & Ahmed, N. (2000) : **Motivation : Theory, Research and Appli**cations , Thomson-Wadsworth, Australia.
124. Pressley,M.;& Meter, P. (1994): **What is Memory Development of Theory of Memory and Cognitive Development Theoretical Aspects of Memory**. London. Rutledge.
125. Randolph. J; Arnett, P. & Higginson, C. (2001): Meta-memory and tested cognitive functioning in multiple sclerosis. **The clinical Neuro-psychologist**, Vol. 15, (3), pp. 357- 368.
126. Rose, J.; Perks, J.; Fidan, M. & Hurst, M: (2010): Assessing motivation for work in people with developmental disabilities , **Journal of Intellectual Disabilities**.vol.14,(2), pp. 147-155.
127. Schneider , w. (1985): developmental trends in the meta-memory-memory behavior relationship. an integrative review. in f , Pressley. m , waller (ed.) meta-cognition , cognition **and human performance**. (57-109) , London , academic press.
128. Schneider, W. ; Borkowski, J. Kurtz,B.& Kerwin, K. (1986): Meta-memory and Motivation A Comparison of Strategy use and Performance in German and American Children. **Journal of Experimental Child Psychology**, Vol.42, pp. 218 – 236.
129. Schneider, W. & Bjorklund, D.F. (1997). Memory. In D.kuhn and R.S. Siegler (Eds). **Hand book of Child Psychology**, New York. John Wiley and Sons.
130. Schneider, W. ; (1998): Overcoming Underachievement. http.//www.Bulletin. Htm Bulletin of the pennsylvania Association of Gifted Education.pp. 1-7.
131. Schneider, W.& Vise ,M. (1998): Memory Development between two and twenty.(2nd ed.) Mahwah & Erlbaum Co. **Psychology**, V.45, pp. 209 – 233.

132. Schneider , w. & Lockl , k. (2002): the development of meta-cognitive knowledge in children and adolescents in t. perfect & b , Schwartz (ed.) **meta-cognition. Cambridge** , **university press** , pp. 224-257.
133. Schraw,G.& Brooks,D. (2000): **Helping Students Self Regulate in Math and Sciences Courses**. Improving The Will and The skill. [on Line] available. http//WWW. Dwb. Unl. Edu / chau / SR / Self- Reg. htm1.
134. Schwartz , b. l. & Metcalfe , j. (1992): cue familiarity but not target retrievability enhances felling of knowing judgments. **Journal of Experimental Psychology**. learning , memory and cognition , 18 ,5 , pp. 1074-1083.
135. Shimamura , a. (2000): towaed a cognitive neuros science of metacognition. **consciousness and cognition** ,vol. 9 , pp .313-323.
136. Sternberg,J. (1999): **Cognitive Psychology**. (2nd eds). New York, Harcourt Brace Co.
137. Steven , r & Susan , h. (1999): toward a comprehensive assessment of fundamental motivation factor structure of the raises profiles , **Psychological Assessment** ,vol. 10, (2), pp. 97-106.
138. Troyer , k. a. & rich , j. (2002): psychosomatics properties of a new meta memory questionnaire for older adult , **journal of geroniology psychological science** ,vol. 57-b , 1 , pp. 19-27.
139. Turner , j. (2003): **proactive personality and the big five as predictors of motivation to learn.** unpublished doctoral dissertation. old dominion university , U.S.A.
140. Van Ede,D. (1996): Should we tell Students about Meta-memory or teach them how to apply it when studing?. **Journal of cognitive education**,Vol.5,No.2, pp .155-169.
141. Van Ede,D.& Coetzee,C. (1996): The Meta memory, Memory Strategies, and study technique inventory. a factor analytic study. South African Journal of Psychology, Vol.26, No.2, pp. 89- 95.
142. Weed.K; Rayan.E & Day.J,. (1990): Meta-memory and attributions as mediators of strategy use and recall**. Journal of Education Psychology** , Vol.82, pp. 849-855.
143. Werheid, K.; Ziegler, M.; Klapper, A. & Kuhl, K.. (2010): Awareness of memory failures and motivation for cognitive training in mild cognitive impairment. **Dementia and Geriatric Cognitive Disorders**. Vol.30,(2), pp. 155-160.

144. Wolfgang ,s. (2008) : the development of meta-cognitive knowledge in children and adolescent. major trends and implications for education , **Journal Complication ,**vol. 2, (3), pp. 114-121

145. Woolfolk. A. (1998): **educational psychology**. 7th ed. Poston Allyn and Bacon.

146. Xiaoming , L. & Chu , Z. (2004): New advance in the study of meta-memory monitoring and control , **Psychological Science** (**china**) , vol.27 , 3 , pp. 694-695.