دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الإسهام النسبي لما وراء الذاكرة في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة في بيئات تعليمية مختلفة
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	عطا، أسامة أحمد
المجلد/العدد:	ع21
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2016
الشهر:	فبراير
الصفحات:	153 - 205
رقم MD:	1157886
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التعليم الجامعي، بيئة التعليم، ما وراء الذاكرة، دافعية التعليم
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1157886

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

الإسهام النسبي لما وراء الذاكرة فى التنبؤ بدافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة فى بيئات تعليمية مختلفة

إعداد

د٠أسامة أحمد عطا

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادى

العدد الحادي والعشرون– الجزء الثانى – فبراير ٢٠١٦

ملخص الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لما وراء الذاكرة على دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة في بيئات تعليمية مختلفة، وفيما إذا كانت هذه التأثيرات تختلف باختلاف النوع (ذكر- أنثى) والتخصص (علمي- أدبي).

شملت أدوات الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة ، ومقياس دافعية الإنجاز وطبقت على عينة الدراسة التي تألفت من (٤٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة من طلاب وطالبات جامعة جنوب الوادي بواقع (٢٢١ ذكور / ٢٠٩ إناث) في مختلف التخصصات الموجودة في كليات (العلوم /الهندسة/ الآداب /التربية). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة ، ودافعية الإنجاز من جهة أخرى. و يوجد تأثير دال إحصائياً لتفاعل متغيري نوع الطالب (ذكر– أنثى) ونوع التخصص (علمي – أدبي) على كل من (الرضا عن الذاكرة ، دافعية الإنجاز) لصالح الإناث لدى طلاب الجامعة . ولا يوجد تأثير دال إحصائياً لتفاعل متغيري نوع الطالب (ذكر– أنثى) ونوع التخصص (علمي – أدبي) على كل من (استراتيجيات الذاكرة ، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، ما وراء الذاكرة ككل) لدى طلاب الجامعة . وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين على كل من (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة) وعلى متغير ما وراء الذاكرة ككل لصالح الطلاب مرتفعي الأداء. في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الطلاب المرتفعين والمنخفضين على بعد أخطاء الذاكرة لصالح الطلاب منخفضي الأداء. كما يوجد توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمتغيرات المستقلة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة، وما وراء الذاكرة ككل) على دافعية الإنجاز.

(الكلمات المفتاحية: ما وراء الذاكرة، دافعية الإنجاز)

مقدمة:

شهدت نهاية القرن العشرين ثلاث ثورات، تمثلت الثورة الأولى في ظهور الكمبيوتر الشخصي، وتمثلت الثورة الثانية في ظهور الانترنت، أما الثورة الثالثة فتمثلت في ثورة الوسائط المتعددة، وورث القرن الحادي والعشرون الثورات الثلاث السابقة التي تصاعدت وتيرة إنجازاتها وتواصلت خطاها لتحقق ثورة كبرى يمكن اعتبارها ثورة رابعة وهى الثورة المعلوماتية.

ونتيجة لهذه الثورات أصبحت الجامعة موضع تساؤل بشأن قيامها بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس المعرفة بل ما وراء المعرفة والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير. حيث تمثل المرحلة الجامعية التي يمر فيها الطلاب مرحلة المراهقة التي تسبق مرحلة الرشد وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، والتي تبدأ من البلوغ حتى سن الرشد ويتجه في نهايتها نحو النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي. وفى تلك المرحلة تصل القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها ، ويكون النمو المعرفي فيها كمياً وكيفياً (سيد محمد الطواب، ١٩٩٧: ٣٤٩). ويرى عديد من الباحثين أن ضعف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية يرجع إلى عاملين (*Medin & Ross, 1997*):

- **الأول:** الافتقار إلى قاعدة ملائمة من المعلومات أي بنية معرفية جيدة التنظيم.
- **الثاني:** ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها أو استخدامها في صياغات ذات معنى واشتقاق العديد من الخطط المعرفية *Schemas* تصلح للتعامل مع مستويات متباينة من التجريد.

لذا فالطريق السليم إلى النجاح في بناء طلاب الجامعة معرفياً، وبناء عقولهم على نحو سليم، هو تمهيد الطريق لهم بإستراتيجيات جيدة لكيفية تنظيم وقتهم وإدارته، وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها، وكيفية الحصول على المعلومات السليمة في أقل وقت وبأقصر الطرق، وكل ذلك يتسنى لهم عن طريق إلمامهم بإستراتيجيات تجهيز المعلومات من خلال المهارات الفعالة للاكتساب والاسترجاع (محمد عبد السميع رزق ،٢٠٠٤: ٩٢).

وبالتالي فإن الاهتمام الكبير من طرف الباحثين بموضوع الدافعية في مجال السلوك التنظيمي له أهمية كبيرة، فأداء الفرد لأي نشاط أو سلوك معين يتوقف على وجود دافع يحدد استجاباته نحو إصدار سلوك معين، وبصورة عامة فإن اهتمامنا بموضوع الدوافع في مجال العمل يهدف إلى الوقوف على مؤشرات يمكن استغلالها واستخدامها لتحسين الاتجاهات النفسية والاجتماعية للعاملين في هذا المجال. وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة فى منظومة الدوافع الإنسانية، وقد برزت فى السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث فى مجال علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الشخصية، وأيضاً فى مجال التحصيل الدراسي والأداء المعملي فى إطار علم النفس التربوي، لما له من أهمية بالغة فى تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظى الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (عبد الله الغامدى، ٢٠٠٠:٧٦).

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت ولا زالت تهتم بتنمية دافعية الإنجاز لدي أبنائها , فإن من الثابت أن الدول النامية مثل مصر تبدو أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام ففي الوقت الذي تسعى فيه الدول المتقدمة للاحتفاظ بمواقع التقدم والصدارة، فإن الدول النامية يجب عليها أن تضاعف من سرعة نموها لتضيق الهوة القائمة بين مجتمعاتها ومجتمعات العالم المتقدم .ولهذا يجب أن تهتم هذه الدول النامية ببحث سبل تنمية ما لدى أبنائها من قدرات وإمكانات إنجازية لتهيئ لنفسها سبل التطور مما هي عليه

إلي الواقع الذي تتطلع إليه. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Petri & Govern, 2004) أن الدافعية طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته لدى الطلبة وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدى إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومقعدة ، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة ، وتبنى طرق فعالة فى معالجة المعلومات ، التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية، ولعل دافعية الإنجاز من أكثر أشكال الدافعية اهتماماً من قبل علماء النفس التربوي، إذ تمثل أرقى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقها. و تعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وذلك لمساهمتها في تفسير كثير من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الإنسان عندما يتبين لنا معرفة دوافعه. ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع و الاهتمامات لدى الإنسان. فتعدد مثل هذه الحاجات أو الدوافع أو الرغبات وتنوعها لدى الفرد يعمل على تنويع الأنماط والخيارات السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف معينة، أو إشباع دوافع معينة (عماد الزغول و على الهنداوي، ٢٠٠٢:٢٨٩).

ولقد شهد الأدب التربوي فى السنوات الأخيرة ميلاد حركة واسعة اهتمت بدراسة العمليات العقلية المختلفة كالتفكير والذاكرة إضافة إلى دراسة مواضيع مثل ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة . كما ظهر اهتمام واضح من قبل المربين يدعو إلى تعليم التفكير واعتبار التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلم بالبحث عن المعرفة ويسعى إليها ومع تقدم الطلبة بالعمر فإنهم يطورون استراتيجيات فعالة لمراقبة عملياتهم المعرفية، وإذا ما تم تطوير هذه الاستراتيجيات فإنه سيتكون لديهم مستوى من الوعي يمكنهم من مراقبة تفكيرهم والتحكم به.

ويعد مفهوم ما وراء الذاكرة أحد مكونات ما وراء المعرفة وقد ظهرت تعاريف مختلفة له فعرفه Flavell بأنه كل ما يتعلق بمعلوماتنا عن الذاكرة وما تتضمنه من عمليات التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات، والتدريب على الاستراتيجيات التى تساعدنا فى حل مشاكل الذاكرة فى أي موقف من مواقف الحياة اليومية Flavell (2004:277) وعرفه كفاناج وبوركوسكى بالوعى الذاتي والمعلومات الذاتية التى يحملها الفرد عن عمل الذاكرة لديه Cavanaugh & Borkowski (1990:445) أما أوسوليفان فعرفه بالمعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها (O'sullivan 1994:110)., وتشير أمل سليمان حافظ نجاتي (١٨:٢٠٠٢) إلى أن ما وراء الذاكرة تعد متطلباً هاماً من المتطلبات الجوهرية للتعلم، فبدونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وحتى العجز عن التعلم، وكما أنها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب المهتم بمراقبة تعلمه سعياً وراء تحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمي ممكن ، كما أن التغذية الراجعة لها تأثير قوى على انتقال الإستراتيجية التي يتعلم بها الفرد حيث تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة.

وهذا ما أيدته دراسة إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل لديهم وعى وإدراك أكثر بمؤشرات الكفاءة الذاتية للذاكرة ، وكذلك معتقداتهم المتعلقة بقدرتهم على استخدام الذاكرة بصورة فعالة فى المواقف الأكاديمية المختلفة، والذي ينعكس أثره على عملية تخزين وتشفير واسترجاع المعلومات لديهم ، فأما الطلاب الذين استخدامهم أفضل لما وراء الذاكرة قادرون على استدعاء وتطبيق المعرفة الموجودة فى المقرر الدراسي بطريقة أفضل ، مقارنة بالمتعلمين الذين لديهم وعى منخفض لما وراء الذاكرة. تشير دراسة علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠٠٧) أن استراتيجيات ما وراء الذاكرة تلعب دوراً هاماً فى نجاح العملية التعليمية ، وذلك بما توفره هذه الإستراتيجية من تغذية راجعة للمتعلم المهتم بمراقبة تعلمه كوسيلة لتحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمي ممكن.

وفى ضوء الطرح السابق يحظى موضوع ما وراء الذاكرة باهتمام متعاظم لدى العلماء في مجال علم النفس باعتباره من المتغيرات ذات المغزى التي تتأثر بها عملية التعلم محتواها ونتائجها ، وقد أجمعت العديد من الدراسات التي تناولته فيما أسفرت عنه من نتائج أن تأثير ما وراء الذاكرة يعد من القواسم المشتركة في بلورة مستويات دافعية الإنجاز والتنبؤ به. وتأتى الدراسة الحالية ليس فقط لإعادة استكشاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز ولكن للبحث في سبب وجود هذه العلاقة وكذا البحث في نسبة إسهام أبعاد ما وراء الذاكرة في تفسير التباين الكلى لدرجات دافعية الإنجاز لطلاب الفرق الأولى من طلاب الجامعة فى بيئات تعليمية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

من أهداف التعليم الجامعي بوجه خاص نمو الطالب، ولكن نمو الطالب أكاديمياً يعتبر أكثر تعقيداً وخاصة إذا تعلق الأمر بطلبة الفرق الأولى في الجامعة فإن الأمر يصبح أكثر تعقيداً، لأن هؤلاء الطلاب كانوا بالأمس القريب بالمرحلة الثانوية تلك المرحلة التي يكون توجهات طلابها في معظمها وبصورة كبيرة نحو الدرجة وليس نحو التعلم، وهذه تعد إحدى القضايا المهمة والحاسمة في فهم مدى وعى طلاب الفرق الأولى بمعرفتهم وما دور ما وراء الذاكرة فى هذا الوعي وكيفية تأثير ذلك على مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

ونظراً لتكرار هذا الموقف مع بداية كل فصل دراسي من طلاب الجامعة بصفة عامة، فإن هذا يدفعنا إلى تحمل مسئولية إجابتنا إلى الاهتمام بمعرفة نتائج هؤلاء الطلاب مثل اهتمامهم بها وبلغة أخرى، هل تقدم نتائج الاختبارات النهائية أو إنجازهم الأكاديمي دعماً تجريبياً لإمكاناتهم وقدراتهم الفعلية.

حيث يعد الاهتمام بما وراء الذاكرة ويمكوناتها المختلفة أحد الأهداف التي نالت اهتمام التربويين، لما لهذا المفهوم من أهمية فى تنمية المتعلم، وفى مختلف الجوانب المعرفية والأكاديمية والشخصية التى منها ارتقاء الذاكرة، والتنظيم المعرفي الذاتى، والمراقبة الذاتية، والسلوك الاستراتيجي الفعال ، والتكيف النفسي ويلاحظ أن جهود التربويين لتنمية هذا الشكل المتقدم مما وراء المعرفة ما زالت فى بدايتها الأولى سواء أكانت فى مجال التعليم العام أم الجامعي. كما أن المؤشرات فى الميدان الجامعي لا تفصح عن مستوى مناسب من القدرة على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعات. وترى دراسة (Howard, et al., 2010,922) أن القصور فى أداء الذاكرة يرجع بدرجة كبيرة إلى نقص في قدرة الفرد على التوجيه والتحكم في عمل الذاكرة أو ما يشير إلى عدم كفاية ما وراء الذاكرة . وتشير دراسة (Huet & Marine, 1997,507) إلى أن ما وراء الذاكرة كأحد جوانب الإدراك والوعي بالذات والمعرفة بمنظومة الذاكرة، وكيفية عملها، وعملياتها، ومهاراتها، والقدرات المرتبطة بالذاكرة، وكذلك معلومات الفرد عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة ، والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات، ووعى الفرد باستراتيجيات التذكر، واختيار المناسب منها وتوظيفها، ومراقبة فعاليتها، وكفاءة النشاط المعرفى. وقد ذكر بادلى Baddeley (2002,87) أن قدرة الفرد المعرفية يحددها عدد من السعات المحدودة كتلك المرتبطة بعمليات الانتباه، والاستماع والاسترجاع، والتجهيز وغيرها.

وأن المبدأ الأساسي للتعلم يدور حول المتعلمين كيف يكونوا متعلمين استراتيجيين ، وكيف يستخدمون إستراتيجية معينة، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها. ولذلك تحاول الدراسة الحالية الاهتمام بتأثير مقدار معلومات ما وراء الذاكرة ، وتباين أثر ذلك على دافعية الانجاز لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

ويجمع كثير من علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذى يواجهونه اليوم يتمثل فى مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها Efficiency وسعة استيعابها Memory Capacity ، وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات؛ وذلك من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات وشكوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان (صلاح الشريف، وإمام مصطفى،١٩٩٩:٣٥). كما يذكر عبد الحميد نشواتى (١٩٩٦:٣٨٥) أن عدم القدرة على التذكر يعود فى معظمه إلى الفشل فى توفير أو تخزين المعلومات أو إلى فشل الاستراتيجيات المستخدمة فى استعادتها ، فإذا لم ينتبه الفرد على نحو فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها فى نظام معالجة المعلومات لديه، وما لم يستخدم استراتيجيات مناسبة لاستعادتها ، فلن تتوفر هذه المعلومات للفرد عندما يرغب فى استرجاعها.

ويوضح فتحي الزيات (١٩٩٨:٤١٩) أن الكثير من الدراسات أكدت على أن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في عمليتي الحفظ والتذكر تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام ما يسمى بعمليات ما وراء الذاكرة. ومن ناحية أخرى تؤدى الدوافع دوراً مهماً للغاية فى حياة الإنسان، فسلوك الإنسان مهما تعددت صوره وتباينت أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية أو فسيولوجية ، داخلية أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود (حمدى الفرماوى،٢٠٠٤:١١). ويرى العلماء أن أي سلوك بشري لا بد من أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه (محمد الحامد،١٩٩٦:١٣٢) . فكل سلوك يصدر من الإنسان يكون بسبب دافع يدفعه إلى ذلك السلوك فكل سلوك يصدر من الإنسان يكون بسبب دافع يدفعه إلى ذلك السلوك" .

حيث تشير دافعية الإنجاز إلى الرغبة العامة لدى الفرد فى المثابرة نحو النجاح، واختيار الأنشطة الهادفة التى يترتب عليها النجاح أو الفشل، ويعتبر ماكيلاند من أوائل الباحثين لدافعية الإنجاز حيث ربطها بالثقافة، وعملية التطبيع الاجتماعي للفرد. (على عسكر، فايز القنطار، ٢٠٠٥:٢٥٩). ويتسم الشخص ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز بتنميته لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز، والاستقلالية، واختيار الأداء الذى يتصف بالصعوبة، كما أن لديه أهدافاً محددة ومفهومة فى ذهنه، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ، ويناضل ، لان لديه مستوى داخلياً من التفوق (أحمد عبد الخالق، ومايسة النيال ،٢٠٠٢:٣٨٣)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الاستخدام الأمثل لكفاءة الذاكرة وتطوير دافعية الانجاز لدى الطلاب يلعب دوراً بارزاً في التغلب على كثير من الجوانب التي تعيق التعلم، وتساعد على رفع كفاءة المتعلم العادي، وتساهم في جعل المتعلم المتفوق أكثر استعداداً لمواجهة المواقف التعليمية بصورة أكثر إبداعاً وتميزاً. ولقد تولدت مشكلة الدراسة الحالية من تساؤلات الطلاب الجدد بالجامعة حينما يتساءلون عن طبيعة الدراسة بالجامعة وعن مدى إمكانية نجاحهم في عامهم الأول أو في مقرر ما أو مع معلم ما وعن كيفية التعامل مع الثراء المعرفي وتدفق المعلومات المتسارع وكيفية تنظيم الوقت والتحكم فيه وما هي استراتيجيات التذكر الملائمة للتعامل مع هذا الزخم المعلوماتى.

حيث أشار (مختار الكيال، ١٢:٢٠٠٦) إلى أن هناك تناقضاً واضح فى الأدبيات التربوية، حيث أشارت بعضها إلى أهمية تعليم ما وراء الذاكرة كمتنبئ بالقدرة على اكتساب مكونات ما وراء الذاكرة، فى حين شككت الأدبيات الأخرى فى إمكانية تحسين ما وراء الذاكرة ، وبأهمية جدوى المعلومات عن هذا المكون المعرفى ، أي أن اكتساب الأفراد للمعرفة بمكونات ما وراء الذاكرة ضرورية ، لكنها ليست شرطاً كافياً لاستخدامها ، فتوافر المعرفة لا يعنى حتماً أن تتبعها ممارسة وهو ما دفع الباحث فى الدراسة الحالية إلى إمكانية دراسة العلاقة؛ وكذلك الفروق بين متغيرات معرفية؛ مثل ما وراء الذاكرة، وغير معرفية مثل دافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة البحث متمثلة في طرح السؤال العام التالي:.

ما العلاقات والفروق المحتملة بين طلاب جامعة جنوب الوادي في درجة كل من ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز؟ ومن خلال السؤال العام يمكن طرح أسئلة البحث على النحو التالي:

١- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في دافعية الانجاز ودرجاتهم في ما وراء الذاكرة ؟
٢- هل يوجد تأثير لتفاعل كل من النوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمى/ أدبي) على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز ؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين في ما وراء الذاكرة ؟
٤- هل يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز لدى الطلاب بمعلومية درجاتهم في ما وراء الذاكرة ؟ وأي من الأبعاد الثلاث (الرضا عن الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة، أخطاء الذاكرة) أكثر قدرة على التنبؤ بدافعية الانجاز؟
٥- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لما وراء الذاكرة على دافعية الانجاز؟

أهمية الدراسة:

١- يمكن أن يساهم هذا البحث فى إثراء المعرفة عن طريق العرض والتوضيح لمفهوم ما وراء الذاكرة ومكونيه المعرفى والتحكمى واستراتيجياته المختلفة.
٢- يتناول هذا البحث متغيرات معرفية وغير معرفية من حيث علاقتها بطلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عن الفروق بينهم مما يساعد فى رسم السياسة المتعلقة بتعليمهم ؛ و التى قد تساهم فى تحسين مستوى أدائهم وتطوير دافعية الانجاز لديهم؛ مما يترك أثره الإيجابي على زيادة تحصيلهم .
٣- من المأمول أن يفيد هذا البحث الباحثين التربويين فيما قد تتوصل إليه من نتائج ، فى الكشف عن فروق بين طلاب الجامعة فيما وراء الذاكرة ، وهذا بدوره يشير إلى أهمية ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها للطلاب باختلاف تخصصاتهم، من حيث أنها تجعلهم أكثر قدرة ومعرفة على معالجة الاستراتيجيات والمواقف التعليمية، وبصورة أكثر عمقاً وإبداعاً وتميزاً، وأيضاً من حيث إنهم يتعلمون كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية.

٤- من المتوقع أن هذا البحث يثير اهتمام الباحثين والدارسين نحو إجراء المزيد من الدراسات والبحوث فى هذا المجال، مما يؤدى إلى تحسين مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٥- قد تساعد نتائج هذا البحث المسئولين من واضعي الخطط التربوية بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة أن يضعوا فى الحسبان الاهتمام بنظم الذاكرة واستراتيجياتها، وتصميم البرامج لتنميتها ؛ ومن ثم الوصول لمستوى أعلى من الأداء الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة الحالية فى محاولة التعرف على:

١- العلاقات الارتباطية بين الدافعية للإنجاز كمتغير تابع وما وراء الذاكرة كمتغير مستقل.

٢- التأثيرات المشتركة للتفاعلات الثنائية لكل من النوع والتخصص على ما وراء الذاكرة ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على ما وراء الذاكرة .

٣- الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين على ما وراء الذاكرة.

٤- إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أبعاد ما وراء الذاكرة ، وأي من هذه الأبعاد (الرضا عن الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة ؛ أخطاء الذاكرة) أكثر تنبؤاً بدافعية الإنجاز.

٥- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لما وراء الذاكرة على دافعية الإنجاز.

٦- الكشف عن الفروق فى مستوى ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز تعزى للنوع وطبيعة التخصص (علمى/ أدبي).

مصطلحات الدراسة:

١- ما وراء الذاكرة Metamemory

يشير (Rehman,2011:46) إلى أن ما وراء الذاكرة أحد أبعاد ما وراء المعرفة و التى يمكن تعريفها على أنها "وعى المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة و التى يجب استخدامها فى بعض المهام ، فهى تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها".

تعتمد الدراسة الحالية فى تعريفها لما وراء الذاكرة على التعريف الذى أورده (Dunlosky et al., 2007:137) كونه يوضح نظرة الدراسة لما وراء الذاكرة من مدخل العمليات المعرفية و الذى يتم تعريفه على أنه:"معارف الفرد حول ذاكرته بالإضافة إلى مراقبته وتحكمه فى عمليات تعلمه وذاكرته"

وبناءاً عليه يمكن تعريف مهارات ما وراء الذاكرة إجرائياً بأنها الوعي بعمليات الذاكرة والعوامل المؤثرة فيها، والمراقبة المستمرة لتلك العمليات من خلال أحكام يصدرها الفرد خلال عملية تعلمه ودور هذه الأحكام فى تحكم الفرد فى عمليات ذاكرته من خلال التخطيط للاستذكار واختيار الإستراتيجية الملائمة والتقويم المستمر لأدائه. وتقاس بالدرجة التى يحصل عيها الطالب على مقياس ما وراء الذاكرة.

٢- دافعية الإنجاز Achievement Motivation

يعرفها سعدة بو شقة (٢٠٠٧:١١) بأنها إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانات الفرد ووضع خطة إنجازيه لتحقيق هذا الهدف على ضوء معايير الجودة فى فترة زمنية محددة مع توفير مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف.

وبناءاً عليه يمكن تعريف دافعية الانجاز إجرائياً بأنها الرغبة فى القيام بعمل جيد والنجاح فيه ، وتتميز هذه الرغبة فى الطموح والاستمتاع فى مواقف المنافسة والرغبة الجامحة فى العمل بشكل مستقل ، وفى مواجهة المشكلات وحلها وتفصيل المهمات التى تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التى لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً. وتقاس بالدرجة التى يحصل عيها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: ما وراء الذاكرة

*** مفهوم ما وراء الذاكرة**

يعد Flavell أول من أشار إلى ما وراء الذاكرة سنة ١٩٧١ موضحاً من خلاله المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة . فقد لاحظ Flavell أن ما وراء الذاكرة ليست بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى مما دعا إلى وضع ما وراء الذاكرة أو ممارسة والتأملات حول عمليات الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة.

وتشير فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد (٢٠٠٥:١١٨) إلى إن ما وراء الذاكرة هى"وعى المتعلم بمنظومة الذاكرة لديه ، و الوعى الذاتى بعملياتها وكيفية تنظيمها و التي تشمل الوعى بالاستراتيجيات وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفى فى مواجهة المهام. ويشير مفهوم ما وراء الذاكرة إلى معرفة الفرد بذاكرته وإدراكه لها ووعيه بها، أو بأي شئ يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها أو بوظيفة الذاكرة بوجه عام. (Troyer & Rich , 2002,19) ويعرف جرامر وبورتل و كوفمان وأورنستن Grammer, Purtell, Coffman & Ornstein (2011,140) ما وراء الذاكرة بأنها: القدرة على التوجيه والتحكم فى أداء الذاكرة ومعرفة كيفية عملها ، واستراتيجياتها والتغيرات التى تحدث لها.

كما ضمن بعض الباحثين استخدام المعرفة حول الذاكرة وعمليات الذاكرة فى تعريف ما وراء الذاكرة حيث أوضح Weed et. al, 1990 الجوانب المتعددة لما وراء الذاكرة فى تعريفهم لها على أنها:

١- المعرفة التى يمكن التعبير عنها لفظياً Verbalizable Knowledge حول متغيرات الفرد والمهمة، و الإستراتيجية و التى تؤثر على عملية الاستدعاء.
٢- التنظيم الذاتى لعمليات الذاكرة.
٣- نواتج الاستخدام الفعال لمهارات الضبط التنفيذي أو إجراءات اكتساب ما وراء المعرفة Metacognitive Acquisition Procedures (نوال محمد عبد الله،٢٠٠٨:٢٣)

ومع تطور أبحاث ما وراء الذاكرة تطور تعريفها لتتفق على أن ما وراء الذاكرة بناء متعدد الجوانب يستحق الاهتمام العلمي المستمر لارتباطه ليس فقط بكفاءة أداء الذاكرة فى الحياة اليومية بل أيضاً لدوره فى جودة حياة الأفراد ومن أمثلة التعريفات الدالة على ذلك:

يشير أنور الشرقاوى (٢٠٠٣:٢٠٩) إلى أن ما وراء الذاكرة هى" المعلومات الشخصية التى يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتى بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها". كما أشار (Dunlosky et al.,2007:137) إلى ما وراء الذاكرة على أنها " معارف الفرد حول ذاكرته وهى أحد أوجه ما وراء المعرفة التى تهتم بمراقبة وضبط الأفراد لعمليات تعلمهم واسترجاعهم". ويؤكد (Rehman,2011:46) على أن ما وراء الذاكرة أحد أبعاد ما وراء المعرفة و التى يمكن تعريفها على أنها "وعى المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة و التى يجب استخدامها فى بعض المهام ، فهى تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها".

يذكر باتووكازنياك (Pannu & Kasznaik, 2005:105) أن ما وراء الذاكرة "تشير إلى المعرفة عن قدرات واستراتجيات الذاكرة لدى الفرد التى يمكن أن تعمل كمعينات للذاكرة ، بالإضافة إلى العمليات المتضمنة فى الضبط الذاتي للذاكرة. ويرى كوك وكوك (Cook & Cook,2005:234) أن ما وراء الذاكرة هى معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة ، مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها والعوامل التى تساعده على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية". فى حين يشير ماتلين (Matlin,2005:172) إلى أن ما وراء الذاكرة هى معرفة الفرد ووعيه وتحكمه فى ذاكرته وكيفية عملها وعملياتها". ويرى مولر (Muller, 2006:1) أن ما وراء الذاكرة تشير إلى المراقبة والتقييم الذاتى والسيطرة على عمليات الذاكرة وقد تشمل أحكام مراقبة ما وراء الذاكرة التقدير العام لذاكرة الفرد وقدراته وأحكاماً عامة تشمل تقديرات الاستدعاء مستقبلاً.

أي أن ما وزاء الذاكرة لا تتضمن فقط معرفة الفرد حول ذاكرته (مثل معرفة الفرد حول نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته) بل أيضاً المعرفة حول الطرق والوسائل اللازمة لمواجهة أوجه الضعف المحتملة بالإضافة إلى المعرفة حول الأجزاء ذات الصلة بالتذكر بالعالم الخارجي مثل معينات التذكر الخارجية. وما وراء الذاكرة تدخل فى كل العمليات المعرفية ، وتتكون من عمليتين أساسيتين هما: المراقبة والتحكم والمراقبة تعنى جمع المعلومات و الوعي المتعلق بعمليات الذاكرة وتشمل الترميز والمعرفة والاستدعاء ومعرفة نتائج الأداء أما المراقبة فهى :عملية تنظيم ذاتي لتنشيط وتوجيه تلك

العمليات المعرفية نفسها، كما يحدث عند تخصيص وقت مناسب لدراسة الموضوع لتيسير استدعاءه فيما بعد اعتماداً على صعوبة الموضوع (Howard, et al., 2010,922).

*** عمليات ما وراء الذاكرة Metamemory Processes**

هناك ثلاث عمليات مرتبطة بعضها ببعض متضمنة فى ما وراء الذاكرة هى : الوعى ، والتشخيص ، والمراقبة .

أولاً: الوعي Awareness

وهو أن يكون المتعلم واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة ، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج تذكر مادة ما يؤثر ذلك في طريقة تعلمه لها. وعندما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه يكون واعياً بنواحي القوة والضعف في ذاكرته ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب إستراتيجيات مختلفة ، حيث أن توافر الوعي بهذه المتغيرات يوفر لدي المتعلم القدرة علي انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه، مما يوفر للمتعلم القدرة على انتقاء وتحديد ما يستطيع وما لا يستطيع تذكره (موفق بشارة ، خالد العطيات ،٢٠١٠:٦٩٧).

ثانياً: التشخيص Diagnosis

يشير التشخيص إلي مهارتين فرعيتين هي:

١. ***تقدير صعوبة مهام التذكر***: وهي الوعي بأن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها. وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلي متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد علي التذكر ومتغيرات مرتبطة بموقف الاسترجاع الطبيعي حيث يرتبط تقدير صعوبة المهام بكل من *(Hamilton :& Ghatala,1994 : 133)*
- **مقدار المادة:** فكلما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعبة المهام أكبر.
- **الألفة بالمعلومات:** كلما كانت المعلومات ذات صلة بالفرد كانت أيسر في تذكرها. وفى هذا الصدد يبين *Klin, et al. (1378) (1997 :* أن الأفراد يمكنهم أن يستخدموا الألفة بالسؤال أو الاسترجاع الجزئي للإجابة لتقييم احتمالية وجود جزء من المعلومات في الذاكرة.
- **سرعة تقديم المادة:** حيث يصعب متابعة مقدار كبير من المعلومات في وقت قصير جداً.
- **طريقة تنظيم المادة:** حيث تؤثر طريقة تنظيم المادة في تقدير صعوبة المهمة فكلما كان التنظيم سيمانتي كلما كان تذكر المهام أسهل.

٢. **تقدير متطلبات التذكر:** حيث يتم التذكر وفقاً لنوع اختبار التذكر (تعرف، استرجاع، شفوي، تحريري) وبالتالي فالتشخيص يتضمن قدرة المتعلم على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل ومعرفة وانتقاء الإستراتيجية المناسبة لحل المهمة.

ومما هو جدير بالذكر أن تقدير صعوبة المهمة يساعد علي اختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف.

ثالثاً: المراقبة Monitoring

أوضح كل من *Leonesi & Nelson (468 : 1990)* أن الوعي بما وراء الذاكرة ينبع من مراقبة الفرد لذاكرته ، وهي تعنى وعي الفرد أثناء التعلم بأي عناصر الموقف التعليمي سيتمكن من استرجاعها بكفاءة ، وهي تتضمن استمرارية ملاحظة الفرد لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها " إلى أي حد أعرف هذه المعلومة " ؟ وهذا يوضح أن المتعلمين المهرة يراقبون باستمرار تقدمهم في استذكاراتهم للوقوف علي ما تعلموه بدرجة كافة ، وما هو قريب من درجة التمكن وما يحتاج لجهد إضافي.

من خلال العرض السابق لعمليات ما وراء الذاكرة يتضح لنا العلاقة والترابط بين العمليات وبعضها البعض حيث أن وعي الفرد بما يطلب منه من مهام ، هل يتذكرها أم يتعلمها أم يفهمها " وعي " يساعده علي تقدير صعوبة المهمة وتحديد متطلبات استعادتها واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها والإستراتيجية المناسبة فيقوم بتنفيذها " تشخيص " ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها أو الانتقال إلى إستراتيجية أخري أكثر فعالية أو يقرر أنه لا يحتاج لمزيد من الدراسة مما يؤدي لتحسين الأداء.

ثانياً: دافعية الإنجاز:

*** مفهوم دافعية الإنجاز:** يعد دافع الحاجة للإنجاز من أهم الدوافع النفسية في مجال العمل، و الذي يعبر عن حاجة ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الأفراد، والمتمثلة في رغبتهم في التميز والإبداع. ويظهر ذلك ذاتياً عليهم لأنهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية و التي تتصف بنوع من التحدي والمنافسة حيث أنهم يبذلون جهداً أكثر من غيرهم إثباتاً لأنفسهم وإرضاء لذواتهم وذلك بغض النظر عن المكافآت والعائد المادي الذي سيمنح لهم .

فالدافعية: تعرف بأنها "قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته". (محمد يونس،٢٠١٢:١٤).

وعرف محمد الحامد (١٩٩٦) الدافعية "أنها مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجهه نحو هدف دراسي أو الرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة ، أو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي. أما الدافع للإنجاز فهو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات ، ويتباين من شخص لآخر ، ومن ثقافة لأخرى ، ويعتمد جزيئاً على التنشئة الاجتماعية (Sutherland, 1996, p.5) . ويعرف الخيري الدافعية للإنجاز: بأنه استعداد الفرد للسعى في الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك (حسن الخيرى،٢٠٠٨:٢١). وعرفتها حنان العناني: بأنها "تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية للفرد". (حنان العناني ،٢٠٠٨:١٢٥). وعرفها طارق كمال: على أنها" كل ما يحرك السلوك، ويوجهه في اتجاه معين وما يسبب استمرارية ذلك النوع من السلوك. (طارق كمال،٢٠٠٧:١٠٩). وعرفها عدنان العتوم: وآخرون بأنها هي مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية

أو نفسية أو اجتماعية. (عدنان العتوم وآخرون،٢٠٠٥:١٢١). وعرفتها سعدة أبو شقة " ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر فى تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية (سعدة أبو شقة،٢٠٠٧:٩).

*** أهمية دافعية الإنجاز**

دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة . وبما أنه يوجد إتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفه خاصة، بات هناك اتجاها متزايدًا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز (فتحى الزيات ، ٢٠٠٤:٤٧٠).

حيث تشير دافعية الانجاز إلى الرغبة العامة لدى الفرد في المثابرة نحو النجاح، اختيار الأنشطة الهادفة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل ويعتبر ماكيلاند من أوائل الباحثين لدافعية الانجاز ، حيث ربطها بالثقافة وعملية التطبيع الاجتماعي للفرد. (على عسكر وفايز القنطار ،٢٠٠٥:٢٦٩) ويتسم الشخص ذو الدافعية المرتفعة للانجاز بتنميته لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز والاستقلالية ، واختيار الأداء الذي يتصف بالصعوبة ، كما أن لديه أهدافاً محددة ومفهومة في ذهنه ، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لان لديه مستوى داخلياً من التفوق. (أحمد عبد الخالق و مايسة النيال، ٢٠٠٢:٣٨٣).

*** مكونات دافعية الإنجاز**

يرى أوزيل أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهى:

أ- الحافز المعرفى: الذى يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فأن ذلك يعد مكافأة له.

ب- توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد فى المزيد من السمعة والصيت والمكانة التى يحرزها عن طريق أداءه المتميز والملتزم فى الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها ، بما يؤدى إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ج- **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذى يتجلى فى الرغبة فى الحصول على تقبل الآخرين ، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمى بوصفه أداة لحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم فى تأكيد ثقته بنفسه.

ومنهم من يرى أن الدافع للإنجاز دالة لسبعة عوامل هي:

أ- التطلع للنجاح.

ب- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

ج- الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين فى مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

د-القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

ه- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

و- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.

ر- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين (مجدى عبد الله،٢٠٠٣:٣٣).

*** خصائص الأفراد ذوى الإنجاز العالي:**

أ- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافاً تنطوي على التحدي والمجازفة ، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.

ب- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل فى حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادى يعود عليه من إنجاز هذا العمل ، وهو دون شك يرغب فى الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياساً لدرجة امتيازه فى أداء عمله.

ج- يتميز الأفراد مرتفعو الإنجاز بالثقة العالية بالنفس، حيث يميلون للشك فى آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه ويفضلون المهن المتغيرة و التى تحدث فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن (الروتينية).

د- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبطة بها و يتحمل المخاطر المتوسطة ، أى أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطر أى درجة متوسطة من المخاطر تعنى أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد أى أن ذوى الإنجاز المرتفع يفضلون الأعمال التى يعرفون كيف ومتى يقومون بها (سعدة أبو شقة،٢٠٠٧:٢٨)

*** أبعاد دافعية الإنجاز:**

تم تفسير دافعية الإنجاز بثلاث طرائق هي:

١- الاتجاه التقليدي: وهو أن دافعية الإنجاز تستثار بالفشل وتشبع بالنجاح.

٢- الاتجاه التفسيري: وفيه تفسر دافعية الإنجاز فى ضوء متغيرات جديدة مثل الطموح ، والقدرة والمثابرة، إلى جانب عاملي القيمة والتوقع.

٣- الاتجاه الحديث: وفيه يتم توضيح دافعية الإنجاز على أنها متعددة الأبعاد ، وهى نتيجة لتفاعل عدد أبعاد مع بعضها البعض (إيمان شعبان، ٢٠٠٢:٢٥).

وقد اعتمد الباحث على الاتجاه الحديث فى أن الدافع للإنجاز له أبعاد عدة، حيث إنه يعتمد على الأسلوب الموضوعي الذي يتسم باليسر وسهولة تطبيقه، وثبوت صدقه، وثباته عن الأسلوب المتبع للنظريات التقليدية التى تفتقر إلى الصدق والثبات.

*** أنواع دافعية الإنجاز**

يميز شارلز سميث (١٩٦٩) بين نوعين أساسين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

١ - **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للإنجاز.

٢ - **دافعية الإنجاز الاجتماعية :** وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

ويذكر سميث أن كلا النوعين يؤثر في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقاً لأيهما السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالب أ ما تتبع بالدافعية الاجتماعية،

إما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف (مجدى عبد الله ،٢٠٠٣: ٣٦)

أما عمران (١٩٨٠) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

أ.البعد الشخصي : ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

ب.البعد الاجتماعي : ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين، من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ت.بعد المستوى العالي للإنجاز : ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل (مجدى عبد الله ،٢٠٠٣، ١٨١-١٨٣).

*** نظريات دافعية الإنجاز:**

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز وذلك حسب الأطر النظرية التى انطلق منها كل باحث لهذا الموضوع، نذكر منها ما يلي:

١- نظرية ماكليلاند: الحاجة للإنجاز لماكليلاند:

يعرف ماكليلاند دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكى من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعى من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق. تنبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة فى اكتشاف دافع الإنجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم ، لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون فى درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التى يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف. (عبد اللطيف خليفة،٢٠٠٠: ١٠٢).

٢- نظرية أتكنسون : الحاجة للإنجاز:

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز، ويقول أتكنسون أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح. هذا ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتى من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازاً. (مجدى إسماعيل،٢٠٠٩: ١١٨)

٣- نظرية العزو:

يعتبر "هايدر" هو المؤسس لنظرية العزو ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البينية فى عملية العزو. ويعتبر هايدر أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التى يقدمها الأفراد:

الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

الدافع الثانى: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها. (عماد الزغلول،٢٠٠٢:٢٣٥)

* العلاقة بين دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة:

استأثرت المعتقدات العزوية Attributional Beliefs باهتمام البحث المعاصر فى تفسيره لدافعية الإنجاز ، فقد تناولت الأبحاث الحديثة العلاقة بين المعتقدات العزوية وما وراء المعرفة وهذا ما يتضح جلياً فى دراسة بوركوسكى وجنسون وريد (Borkowski, Johnson & Reid, 1987) إذ تم التأكيد على التأثير المتبادل بين ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز فقد تبين وجود علاقة تفاعلية بينهما ، فالمعتقدات العزوية غير الوظيفية تعوق اكتساب الفرد لمهارات ما وراء المعرفة ، والفشل فى اكتساب مهارات ما وراء المعرفة يعزز المعتقدات العزوية غير الوظيفية مثل الحظ وصعوبة المهمة وتحيز المدرسين . وعلى العكس من ذلك تساعد المعتقدات العزوية الوظيفية مثل الجهد فى اكتساب مهارات ما وراء المعرفة ، واكتساب هذه المهارات يعزز المعتقدات العزوية الإيجابية.

أما فيما يتعلق بما وراء الذاكرة والمعتقدات العزوية فقد أشار بوركوسكى وكروسكى (Borkowski & Krause, 1985) أن الطلبة الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد المبذول ، وفشلهم إلى عدم بذل الجهد الكافى ، كانت معرفتهم بما وراء الذاكرة مرتفعة مقارنة بالطلبة الذين يعززون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل غير قابلة للضبط كالقدرة وخصائص المهمة. كما تم الكشف فى بحثهما عن مستوى مرتفع لما وراء الذاكرة لدى الطلبة الذين يمتلكون معتقدات راسخة حول دور الجهد المبذول فى النجاح الأكاديمى، وهم أكثر ميلاً لتعميم استراتيجيات الذاكرة على مواقف متعددة من نظرائهم الذين يميلون إلى عزو نتائج أدائهم إلى عوامل غير قابلة للضبط. ولم تختلف دراسة دفولدر وبرسلي (Devolder & Pressly, 1992) عما توصلت إليه دراسة بوركوسكي وكروسي (Borkowski & Kraues, 1985) إذ أشارت إلى أن الأفراد ذوى العزوات الداخلية هم الأكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر، وتميزت ذاكرتهم بفعالية مرتفعة مقارنة بنظرائهم ذوي العزوات الخارجية. أما فيما يخص علاقة مركز الضبط بما وراء الذاكرة، أكد ستيفنس و كابلان وبوندز وجولس (Stevens, Kaplan, Ponds & Jolles, 2001) أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مركز الضبط الداخلي لديهم مستوى مرتفع في مهارات ما وراء الذاكرة.

ومما يدلل على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة نجاح البرامج التدريبية على مهارات ما وراء الذاكرة فى رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأطفال، إذ أكد سكنايدر (Schneider, 1985) أن تدريب الأطفال على إستراتيجية التسميع ساهم بشكل واضح فى رفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم من خلال تأثيرها على أسلوب العزو لدى الأطفال . وهذا ما أشار إليه أيضاً جاسكيل (Gaskill, 2004) إذ ساهم برنامج تدريب الأطفال على إستراتيجية التنظيم فى رفع مستوى الفعالية الذاتية والتي تؤثر بدورها فى رفع دافعية الإنجاز لدى الأطفال.

وبناء على ما تقدم يعتقد الباحث ضرورة إجراء دراسة تكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لما وراء الذاكرة على دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة باختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم التعليمية بعد أن تبين وجود مؤشرات منطقية قوية على وجود هذه العلاقة .

فروض الدراسة:

من خلال العرض السابق لمشكلة الدراسة وأهدافها وبناء على التصور النظري التكاملي لمشكلة الدراسة ، واستناداً إلى ما انتهت إليه الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية من نتائج ، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى:

١- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في ما وراء الذاكرة ودرجاتهم في دافعية الانجاز.
٢- يوجد تأثير لتفاعل كل من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمى/ أدبي) على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز.
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين في ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة).
٤- يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز لدى الطلاب بمعلومية درجاتهم في ما وراء الذاكرة وأي من الأبعاد الأربعة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) أكثر قدرة على التنبؤ بدافعية الانجاز.
٥- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لما وراء الذاكرة على دافعية الانجاز.

إجراءات الدراسة:

أولاً : عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار أفراد عينة البحث من بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى بجامعة جنوب الوادي بكليات التربية والعلوم والآداب والهندسة وهى تمثل بيئات تعليمية مختلفة ، حيث بلغ عدد أفرادها (٤٣٠) طالباً وطالبة يمثلون أربع مجموعات مختلفة هي:

المجموعة الأولى : وتشمل عينة من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية ، وبلغ عدد أفراد هذه المجموعة (١٣٥) طالباً وطالبة.

المجموعة الثانية : وتشمل عينة من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية العلوم ، وبلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٩٠) طالباً وطالبة.

المجموعة الثالثة : وتشمل عينة من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية الهندسة، وبلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٩٥) طالباً وطالبة.

المجموعة الرابعة : وتشمل عينة من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بكلية الآداب، وبلغ عدد أفراد هذه المجموعة (١١٠) طالباً وطالبة.

وتراوح العمر الزمني لأفراد العينة بين ١٧ – ١٨ سنة حيث بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد العينة (١٧,٨١) بانحراف معياري قدره (٢,٩٨).

وبعد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الأساسية واستبعاد حالات عدم الجدية في الاختبار أو عدم إكمال تطبيق الاختبار بلغ عدد الطلاب الذين أتموا الاستجابة على جميع أدوات البحث المستخدمة (٤٣٠) طالباً وطالبة.

وجدول (١) يوضح عدد الطلاب والطالبات النهائي في كل شعبة من الشعب المختلفة بكليات الجامعة .

جدول (١) عدد أفراد العينة الأساسية بالشعب المختلفة بكليات الجامعة

التخصص	العلمي				المجموع	الأدبي				المجموع	المجموع الكلي
الكلية	الهندسة		العلوم			التربية		الآداب			
النوع	ذكور	إناث	ذكور	إناث		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
المجموع	٥٥	٤٠	٥٢	٣٨	١٨٥	٦٢	٧٣	٥٢	٥٨	٢٤٥	٤٣٠

ثانياً: عينة تقنين الأدوات:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى من طلاب الجامعة والتي تقع جميعها في نطاق محافظة قنا والبحر الأحمر ، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية ٢٠٠ طالب وطالبة وجدول (٤) يوضح عداد أفراد عينة تقنين الأدوات وتوزيعهم.

جدول (٢) عداد أفراد عينة تقنين الأدوات وتوزيعهم

الكلية / الجنس	التربية	العلوم	الهندسة	الآداب	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	٢٧	٢٣	٢٥	١٦	٩١	٤٥,٥ %
إناث	٤١	٣٥	١٤	١٩	١٠٩	٥٤,٥ %
المجموع	٦٨	٥٨	٣٩	٣٥	٢٠٠	%١٠٠
النسبة المئوية	%٣٤	%٢٩	%٢٠	%١٧	%١٠٠	

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأدوات هي:

١- مقياس ما وراء الذاكرة **METAMEMORY SCALE** إعداد الباحث

يهدف المقياس إلى قياس مهام ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة ، وهذه المهام هى (الرضا عن الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة ، سعة الذاكرة ، أخطاء الذاكرة) ويعبر عن هذه المهام بمجموع درجات استجابات الطلاب على العبارات الايجابية والسلبية الموجودة بالمقياس والمرتبطة ببعض المواقف التي تعرض عليهم بطريقة مكتوبة كمثيرات.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس فى ضوء مجموعة من الخطوات هى:

تمت مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التى وضعت لقياس متغير ما وراء الذاكرة تتفق وطبيعة البحث الحالى، ومنها:

قائمة ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار (MMSSTI) وهى من إعداد Van Ede & Coetzee, 1996 وقام بتعريبها وتقنينها كل من صلاح الدين حسين الشريف، إمام مصطفى سيد (١٩٩٩) ، بطارية ما وراء الذاكرة Metamemory Battery وهى من إعداد Belmont & Borkowski, 1988 وقام بتعريبها وتقنينها في البيئة العربية ماجد عيسى (٢٠٠٤) وتهدف إلى قياس ما وراء الذاكرة لدى الأطفال ذوى الأعمار العقلية التي تتراوح بين ست سنوات واثني عشر سنة ، استبيان ما وراء الذاكرة للراشدين الكبار (MQOA) من إعداد *Troyer & Rich, 2002* ويهف هذا الاستبيان إلى قياس ما وراء الذاكرة لدى الأفراد الراشدين الكبار، مقياس ما وراء الذاكرة لطلاب الجامعة وهو من إعداد علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠٠٧) ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد هى: شعور الفرد بشأن ذاكرته، استراتيجيات التذكر، أخطاء التذكر، هذا بالإضافة إلى الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة بما وراء الذاكرة وعلى الرغم من ذلك فقد تم إعداد مقياس ما وراء الذاكرة فى البحث الحالى للأسباب الآتية:

- بعض المقاييس السابق ذكرها تستخدم مع عينة مختلفة عن عينة البحث الحالي من حيث العمر الزمني .

- بعض المقاييس تم تطبيقها في بيئة مختلفة عن بيئة البحث الحالي.
- بعض المقاييس تتضمن عدد كبير من العبارات التي من الممكن أن تسبب الملل والضيق لدى الطلاب أثناء الاستجابة.

كتابة مفردات المقياس:

اعتماداً على الخطوتين السابقتين تم صياغة مفردات المقياس بإتباع طريقة *ليكرت* وكان عددها (٩٥) مفردة ، وقد روعي في صياغة المفردات ما يأتي:

١- أن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة فقط.
٢- أن تكون بسيطة وسهلة حتى يمكن فهمها.
٣- أن تكون مرتبطة بالحياة والواقع الذي يعيش فيه الطالب.

*** صدق المقياس في البحث الحالي: تم حساب صدق المقياس باستخدام:**

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس بالجامعات المصرية بلغ عددهم ١١ متخصص، وقد كانت نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأعلى ، ونتيجة لذلك وفى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد عبارات المقياس (٨٨) عبارة موزعين كما موضح بالجدول (٣).

جدول (٣)
أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة وعدد فقرات كل بعد

البعد	عدد الفقرات
الرضا عن الذاكرة	٢٣
استراتيجيات الذاكرة	٢٣
سعة الذاكرة	١٨
أخطاء الذاكرة	٢٤
المجموع	٨٨

ثانياً: صدق التحليل العاملى:

استخدم الباحث التحليل العاملى التوكيدى *Confirmatory Factorial Analysis* لتقييم الصدق العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد بطريقة تدوير المحاور *فاريماكس Varimax Rotation* وتم أخذ التشبعات وفقاً لمحك جيلفورد ≤ ±٠.٣ فكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

ويبين جدول (٤) الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد.

جدول (٤)
الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد

م	ترتيب العامل	الجذور الكامنة	النسب المئوية لتباين العامل
١	الأول	٤.٨٩٢	٨.٢٩١٪
٢	الثاني	٤.٠١٨	٦.٨١١٪
٣	الثالث	٣.٨٨٢	٦.٥٧٩٪
٤	الرابع	٣.٥١٠	٥.٩٤٩٪
النسبة المئوية للتباين الكلى للعوامل الأربعة المستخلصة = ٢٧.٦٢ ٪			

من الجدول (٤) يمكن استخلاص العوامل التالية:

١- العامل الأول: الرضا عن الذاكرة : تشبع بهذا العامل (١٧) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٠٤) : (٠.٦٦٩) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٨.٢٩١ %) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٤.٨٩٢) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول شعور الفرد بالرضا بشأن المستوى الذي تعمل به ذاكرته وقدرتها على التذكر، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ الرضا عن الذاكرة.

٢- العامل الثاني: استراتيجيات الذاكرة: تشبع بهذا العامل (١٦) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٧٧) : (٠.٦٠١) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٦.٨١١%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٤.٠١٨) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الاستراتيجيات الداخلية والخارجية التي يستخدمها الفرد كمعينات على التذكر، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ استراتيجيات الذاكرة.

٣- العامل الثالث: سعة الذاكرة: تشبع بهذا العامل (١٢) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣١٢) : (٠.٦٥٥) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٦.٥٧٩%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٣.٨٨٢) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول معتقدات وآراء الفرد المتعلقة بقدرات التذكر لديه واستخدامها بصورة فعالة فى المواقف المختلفة لذلك فقد سمى هذا العامل بـ سعة الذاكرة.

٤- العامل الرابع: أخطاء الذاكرة: تشبع بهذا العامل (١٤) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣١٠) : (٠.٦٣٤) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٥.٩٤٩%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٣.٥١٠) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول النسيان وأخطاء التذكر، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ أخطاء الذاكرة .

ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تم حساب ثبات مقياس ما وراء الذاكرة بعد تطبيقه على عينة التقنين (٢٠٠ طالباً وطالبة) من طلاب الجامعة وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمني قدره (٢١) يوم من إجراء التطبيق الأول وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٦٣) إلى (٠.٨٧) كما هي موضحة في جدول (٥).

جدول (٥)
معاملات الثبات لمقياس ما وراء الذاكرة بطرية إعادة الاختبار (ن = ٢٠٠)

الأبعـــاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	المقياس ككل
معاملات الثبات	٠.٦٣**	٠.٧٧**	٠.٨٧**	٠.٧٢**	٠.٦٤**

** دال عند مستوى ٠.٠١

٢- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ثبات أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا - كرونباك (صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٢: ١٦٥). وجدول (٦) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء الذاكرة باستخدام معامل ألفا – كرونباك.

جدول (٦)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء الذاكرة باستخدام معامل α (ن = ٢٠٠)

الأبعـــاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الثبات	٠.٨١**	٠.٨٣**	٠.٨٥**	٠.٧٠**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ألفا– كرونباك (α) مرتفعة وتشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من تسعة وخمسون "٥٩" بنداً ، منهم "٤٥" بنداً موجباً، و"١٤" بند سالب وتتوزع البنود الموجبة والسالبة على الأبعاد الأربعة للمقياس.

تصحيح المقياس :

يتم الإجابة على مقياس ما وراء الذاكرة استناداً إلى طريقة ***ليكرت Likert*** حيث أن كل عبارة أمامها خمسة بدائل وهى على الترتيب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وبحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات التنازلية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الإيجابية ، أما في حالة العبارة السلبية فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة. وهكذا فإن أدنى درجة لمهمة الرضا عن الذاكرة هى (١٧) درجة وأعلى درجة (٨٥) وأدنى درجة لمهمة

استراتيجيات الذاكرة هى (١٦) درجة وأعلى درجة (٨٠) وأدنى درجة لمهمة سعة الذاكرة هى (١٢) درجة وأعلى درجة (٦٠) وأدنى درجة لمهمة أخطاء الذاكرة هى (١٤) درجة وأعلى درجة (٧٠) وتشير الدرجة المرتفعة فى كل مهمة من المهمات السابقة إلى زيادة مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة.

٢- **مقياس دافعية الإنجاز ACHIEVEMENT MOTIVATION SCALE** إعداد الباحث

يهدف المقياس إلى يهدف هذا المقياس إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة متمثلة فى المهام التالية (المثابرة، الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق، المنافسة) ويعبر عن هذه المهام بمجموع درجات استجابات الطلاب على العبارات الموجودة بالمقياس والمرتبطة ببعض المواقف التي تعرض عليهم بطريقة مكتوبة كمثيرات.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس فى ضوء مجموعة من الخطوات هى:

تمت مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التى وضعت لقياس متغير دافعية الإنجاز تتفق وطبيعة البحث الحالى، ومنها: مقياس الدافعية للإنجاز إعداد مايسة النيال وأحمد عبد الخالق (٢٠٠٢)، واختبار الدافعية للإنجاز إعداد نايفة قطامى ويوسف قطامى (٢٠٠٤)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد منى سليمان (٢٠٠٩)، ومقياس دافعية الإنجاز للمرحلة الإعدادية إعداد المعتز بالله محمد (٢٠١٠).

هذا بالإضافة إلى الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة بدافعية الإنجاز وعلى الرغم من ذلك فقد تم إعداد مقياس ما وراء الذاكرة فى البحث الحالى للأسباب الآتية:

- بعض المقاييس السابق ذكرها تستخدم مع عينة مختلفة عن عينة البحث الحالي من حيث العمر الزمني .
- بعض المقاييس تم تطبيقها في بيئة مختلفة عن بيئة البحث الحالي.
- بعض المقاييس تتضمن عدد كبير من العبارات التي من الممكن أن تسبب الملل والضيق لدى الطلاب أثناء الاستجابة.

كتابة مفردات المقياس:

اعتماداً على الخطوتين السابقتين تم صياغة مفردات المقياس بإتباع طريقة ***ليكرت*** وكان عددها (٨٨) مفردة ، وقد روعي في صياغة المفردات ما يأتي:

٤- أن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة فقط.
٥- أن تكون بسيطة وسهلة حتى يمكن فهمها.
٦- أن تكون مرتبطة بالحياة والواقع الذي يعيش فيه الطالب.

*** صدق المقياس في البحث الحالي:** تم حساب صدق المقياس باستخدام:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية، وقد كانت نسبة الاتفاق عليها ٨٨% فأعلى ، ونتيجة لذلك وفى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد عبارات المقياس (٧٨) عبارة موزعين كما موضح بالجدول (٧).

الجدول (٧)
أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وعدد فقرات كل بعد

البعد	عدد الفقرات
المثابرة	٢٠
الشعور بالمسئولية	٢٠
السعي نحو التفوق	١٨
المنافسة	٢٠
المجموع	٧٨

ثانياً: صدق التحليل العاملى:
استخدم الباحث التحليل العاملى التوكيدى *Confirmatory Factorial Analysis* لتقييم الصدق العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد بطريقة تدوير المحاور *فاريماكس Varimax Rotation* وتم أخذ التشبعات وفقاً لمحك جيلفورد ≤ ±٠.٣ فكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

جدول (٨)
الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملى لعبارات المقياس بعد التدوير المتعامد

م	ترتيب العامل	الجذور الكامنة	النسب المئوية لتباين العامل
١	الأول	٤.٥٧٦	٨.٨٠٠٪
٢	الثاني	٣.٨٢٩	٧.٣٦٤٪
٣	الثالث	٣.٣٣٧	٦.٤١٨٪
٤	الرابع	٢.٩٥٤	٥.٦٨٠٪
النسبة المئوية للتباين الكلى للعوامل الأربعة المستخلصة = ٢٨.٢٦٥%			

من الجدول (٨) يمكن استخلاص العوامل التالية:
١- العامل الأول: المثابرة: تشبع بهذا العامل (١٦) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٢٤) : (٠.٧٠٢) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٨.٨٠٠%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٤.٥٧٦) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول سعى الطالب الجامعى لبذل أقصى ما لديه من طاقة للوصول إلى حل المشكلات الصعبة التى يواجهها، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ المثابرة.
٢- العامل الثاني: الشعور بالمسئولية: تشبع بهذا العامل (١٣) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣١٠) : (٠.٦٨٧) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٧.٣٦٤%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٣.٨٢٩) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول قدرة الطالب الجامعى على تحقيق أهدافه التى وضعها لنفسه فى ضوء قدراته وإمكانياته وتحمل مسئولية تحقيق هذه الأهداف من عدمها ، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ الشعور بالمسئولية.

٣- العامل الثالث: السعي نحو التفوق : تشبع بهذا العامل (١١) عبارة ، تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٣٢) : (٠.٦٧٩) ونسبة تباينه مقدارها (٦.٤١٨%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٣.٣٣٧) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الجهد الذى يبذله الطالب الجامعي من أجل الارتقاء بهدف الوصول إلى مستوى مميز عن مستويات الآخرين، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ السعي نحو التفوق.

٤- العامل الرابع: المنافسة: تشبع بهذا العامل عدد (١٢) عبارة تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٠٣) : (٠.٦٨٨) ونسبة تباينه مقدارها (٥.٦٨٠%) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٢.٩٥٤) ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول قدرة الطالب الجامعى ورغبته الشديدة والقوية فى الدخول مع الآخرين فى منافسة ما على هدف معين من أجل الفوز به والتميز عن الآخرين، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ المنافسة.

ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس

تم حساب ثبات مقياس ما وراء الذاكرة بعد تطبيقه على عينة التقنين (٢٠٠ طالباً وطالبة) من طلاب الجامعة وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمني قدره (٢١) يوم من إجراء التطبيق الأول وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٣٨) إلى (٠.٨٢) كما هي موضحة في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز بطرية إعادة الاختبار (ن = ٢٠٠)

الأبعـــاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	المقياس ككل
معاملات الثبات	**٠.٨٢	**٠.٦٠	**٠.٨٠	**٠.٣٨	**٠.٦١

** دال عند مستوى ٠.٠١

٢- ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا- كرونباك (صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٢: ١٦٥). وجدول (١٠) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء الذاكرة باستخدام معامل ألفا- كرونباك.

جدول (١٠) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام معامل α

(ن = ٢٠٠)

الأبعـــاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الثبات	**٠.٨٨	**٠.٦٥	**٠.٦٩	**٠.٧٠

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات ألفا – كرونباك (α) مرتفعة وتشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من اثنين وخمسون "٥٢" بنداً وتتوزع البنود على الأبعاد الأربعة للمقياس .

تصحيح المقياس: يتم الإجابة على مقياس دافعية الإنجاز استناداً إلى طريقة ***ليكرت Likert*** حيث أن كل عبارة أمامها خمسة بدائل وهى على الترتيب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وبحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات التنازلية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارة السلبية فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة. وهكذا فإن أدنى درجة لبعد المثابرة هى (١٦) درجة وأعلى درجة (٨٠) وأدنى درجة لبعد الشعور بالمسئولية هى (١٣) درجة وأعلى درجة (٦٥) وأدنى درجة لبعد السعي نحو التفوق هى (١١) درجة وأعلى درجة (٥٥) وأدنى درجة لبعد المنافسة هى (١٢) درجة وأعلى درجة (٦٠) وتشير الدرجة المرتفعة فى كل مهمة من المهمات السابقة إلى زيادة دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

نتائج الفروض وتفسيراتها:

١. نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على الآتي:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على ما وراء الذاكرة ودرجاتهم على دافعية الانجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، وما وراء الذاكرة ككل) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز) عن طريق الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS Version,20.00) فكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة و دافعية الإنجاز

المتغيرات	الأبعاد	الارتباط بدافعية الإنجاز	η^2	حجم التأثير
ما وراء الذاكرة	الرضا عن الذاكرة	٠.٣٥٩**	٠.١٣	متوسط
	استراتيجيات الذاكرة	٠.٢١٧**	٠.٠٤	صغير
	سعة الذاكرة	٠.٣٢٠**	٠.١٠	متوسط
	أخطاء الذاكرة	٠.١١٧*	٠.٠١	صغير
	الدرجة الكلية	٠.٤٥٥**	٠.٢١	كبير

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٥) أن الفرض الأول تحقق حيث أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة ودرجاتهم في دافعية الإنجاز حيث أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس دافعية الإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (= α٠.٠١) ، إذ بلغت بين بعد الرضا عن الذاكرة ودافعية الإنجاز (٠.٣٥٩) ، وبين استراتيجيات الذاكرة ودافعية الإنجاز (٠.٢١٧) ، وبين سعة الذاكرة ودافعية الإنجاز (٠.٣٢٠) ، وبين أخطاء الذاكرة ودافعية الإنجاز فقد كانت الدلالة عند مستوى (= α٠.٠٥) وقيمتها (٠.١١٧) ، أما معامل الارتباط مع المقياس ككل بلغ (٠.٤٥٥) وهو أعلى من معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والأبعاد الفرعية لما وراء الذاكرة وربما يعود سبب ذلك أن العينة أصبحت أكثر تباعداً (أقل تجانساً) على مقياس ما وراء الذاكرة بصورته الكلية وهذا يؤدى إلى زيادة قيمة معامل الارتباط.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم وعى وإدراك بمؤشرات الكفاءة الذاتية لذاكرتهم والتي تمثل احد نواتج معرفة الفرد بقدراته الداخلية الكامنة ومركز الضبط تجاه ذاكرته ، ومعرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها ، وتشتمل أيضاً على عملية التنظيم والرصد Monitoring and Regulation لمعالجة وتجهيز المعلومات ، كما تشتمل ضمن مكوناتها عملية التنبؤ والتي تختص بوضع تقديرات عن النتائج المحتملة والمتوقعة للنشاط العقلي. وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع ما يراه أنصار معالجة المعلومات المهتمين منهم تحديداً بعلاقة دافعية الإنجاز بمستويات معالجة المعلومات فى الذاكرة (المستوى السطحي، المستوى الأعمق) فهم يؤكدون على التأثير الإيجابي المتبادل بين دافعية الإنجاز ومستويات معالجة المعلومات إذ يدعم كل منهما الآخر. وبناء على ذلك يمكن القول أن الطالب الذى يمتلك قدرات مرتفعة فى ما وراء الذاكرة (مستوى معالجة أعمق) كالوعي بالذاكرة، واستخدام استراتيجيات تذكر أكثر فعالية ، ترتقى لديه دافعية الإنجاز . ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب ذا دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر ميلاً إلى الانهماك فى مهمات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً وتعتبر قدرات ما وراء الذاكرة مثالاً قوياً على هذه العمليات. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامة وبين دافعية الإنجاز وبينها وبين أبعاد ما وراء الذاكرة ككل وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سنكافيج (Sinkavich, 1994) ، التى أشارت إلى أن ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز هما متنبأن قويان بالأداء فى الامتحانات، وهذا يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز ، واتفقت أيضاً مع دراسة بيرسى ولانجى (Pierce & Lange 2000) إذ كشفت عن دور كل من ما وراء الذاكرة و العزو السببى فى استخدام استراتيجيات التذكر وهذا ما يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين ما وراء الذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة. واتفقت مع دراسة إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى ٠.٠١ بين كل من: أساليب العزو ، وما وراء الذاكرة ، والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. واتفقت مع ما جاءت به دراسة يحيى أحمد القبالى (٢٠١٢) من وجود علاقة وثيقة بين دافعية الإنجاز ومهارات حل المشكلات و التى تعتمد كل الاعتماد على استراتيجيات الذاكرة وسعتها فى مواجهة المشكلة والتغلب عليها.

٢. نتائج الفرض الثانى:
ينص الفرض الثانى على الآتي:

"يوجد تأثير لتفاعل كل من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمى/ أدبي) على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز.

تم معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذي التصميم العاملى ٢x ٢ (2 X 2) Factorial Analysis of Variance للمتوسطات غير الموزونة (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ : ٤٤٤). وكذلك مربع إيتا (η^2) (رشدي فام ، ١٩٩٧ : ٥٧ - ٥٩) للتعرف على حجم تأثيرات كل من نوع الطلاب (ذكور/ إناث) ونوع التخصص (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما على ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز. ولقد تم حساب المتوسطات الحسابية لخلايا مجموعات الدراسة المختلفة (ملحق ٣) وتم التحقق من صحة الفرض لكل من: الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، وما وراء الذاكرة، ودافعية الإنجاز كالتالي:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢ × ٢) للمتوسطات غير الموزونة لدراسة تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على متغيرات البحث

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	η^2
(أ) النوع	الرضا عن الذاكرة	٢١.٦٥	١	٢١.٦٥	٠.٤٥٩	غير دالة	٠.٠٠١
	استراتيجيات الذاكرة	٧.٣٢	١	٧.٣٢	٠.١١٩	غير دالة	٠.٠٠
	سعة الذاكرة	٠.٣٠٥	١	٠.٣٠٥	٠.١١١	غير دالة	٠.٠٠
	أخطاء الذاكرة	١٦.١٠٥	١	١٦.١٠٥	٠.٢٥٥	غير دالة	٠.٠٠١
	ما وراء الذاكرة	١٥.١٩	١	١٥.١٩	٠.٠٦٨	غير دالة	٠.٠٠
	دافعية الإنجاز	٣٣٥٤.٠١	١	٣٣٥٤.٠١	١٣.٣٠**	٠.٠١	٠.٠٣
(ب) التخصص	الرضا عن الذاكرة	٩١.٧٨	١	٩١.٧٨	١.٩٤	غير دالة	٠.٠٠٥
	استراتيجيات الذاكرة	٥٣٢.٥٣	١	٥٣٢.٥٣	٨.٦٧٣**	٠.٠١	٠.٠٢
	سعة الذاكرة	٣.١١	١	٣.١١	٠.٠١١	غير دالة	٠.٠٠
	أخطاء الذاكرة	٤٣٣٨.٧٦	١	٤٣٣٨.٧٦	٦٨.٦٨**	٠.٠١	٠.١٤
	ما وراء الذاكرة	٢٥٦١.٣١	١	٢٥٦١.٣١	١١.٤٢**	٠.٠١	٠.٠٣
	دافعية الإنجاز	١٣٤١.٧٦	١	١٣٤١.٧٦	٥.٣٢ *	٠.٠٥	٠.٠١
تفاعل (أ)x (ب)	الرضا عن الذاكرة	٢١٥.٩٥	١	٢١٥.٩٥	٤.٥٨*	٠.٠٥	٠.٠١
	استراتيجيات الذاكرة	٥٦.٠٠	١	٥٦.٠٠	٠.٩١٢	غير دالة	٠.٠٠٢

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	η^2
	سعة الذاكرة	٠.٠٩٧	١	٠.٠٩٧	٠.٠٠٣	غير دالة	٠.٠٠
	أخطاء الذاكرة	١٩.٣٢٧	١	١٩.٣٢٧	٠.٥٨٠	غير دالة	٠.٠٠١
	ما وراء الذاكرة	١٢٧.٦١	١	١٢٧.٦١	٠.٥٦٩	غير دالة	٠.٠٠١
	دافعية الإنجاز	٨٨٧.٩٥	١	٨٨٧.٩٥	* ٣.٥٢	٠.٠٥	٠.٠١
(الخطا)	الرضا عن الذاكرة	٢٠١٠٢.٢٠	٤٢٦	٤٧.١٨			
	استراتيجيات الذاكرة	٢٦١٥٧.٧٣	٤٢٦	٦١.٤٠			
	سعة الذاكرة	١١٩٨٥.٢٢	٤٢٦	٢٨.١٣			
	أخطاء الذاكرة	٢٦٩٠٨.٩٣	٤٢٦	٦٣.١٦٧			
	ما وراء الذاكرة	٩٥٥٣٧.٠٧	٤٢٦	٢٢٤.٢٦			
	دافعية الإنجاز	١٠٧٤١٨.٣	٤٢٦	٢٥٢.١٥٦			
المجموع الكلى للمربعات	الرضا عن الذاكرة	٢٠٤٥٧.١٤	٤٢٩	١١٨.٣٢			
	استراتيجيات الذاكرة	٢٦٧٢٨.٣٢	٤٢٩	١٩٠.١٩			
	سعة الذاكرة	١١٩٨٨.٤٧	٤٢٩	١.٠٨			
	أخطاء الذاكرة	٣١٢٦٣.٨٠	٤٢٩	١٤٥١.٦٢			
	ما وراء الذاكرة	٩٨٢٩٤.٥٦	٤٢٩	٩١٩.١٦			
	دافعية الإنجاز	١١٢٠٧١.٧	٤٢٩	١٥٥١.١٣			

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

-حجم التأثير
- (من ٠.٠١ إلى أقل من ٠.٠٦ (صغير)
- (من ٠.٠٦ إلى أقل من ٠.٠١٤ (متوسط)
- (أكبر من ٠.٠١٤ (كبير)

ولقد تم تحديد قيم حجم التأثير بالرجوع إلى رشدي فام منصور (١٩٩٧،٦٥)

يتضح من جدولي (١٦) أن قيمة (ف) للفروق فى متغيرات الدراسة ككل وفقاً للنوع دالة فى بعد دافعية الإنجاز فقط ، أما وفقاً للتخصص فأنها دالة فى كل الأبعاد ما عدا بعدى الرضا عن الذاكرة

وسعة الذاكرة ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم حساب المتوسطات للمجموعات وفقاً للنوع والتخصص وجاءت النتائج كما يلي:

١- بالنسبة لبعد الرضا عن الذاكرة لا توجد فروق وفقاً للنوع والتخصص ، ولكن توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص حيث يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على الرضا عن الذاكرة لدى عينة البحث حيث كانت النسبة الفائية لتأثير التفاعل دالة عند مستوى ٠.٠١ مع وجود حجم تأثير صغير (η^2 = ٠.٠١) ، وبالرغم من صغر حجم التأثير إلا أنه يعد مقبولاً.

٢- بالنسبة لبعد استراتيجيات الذاكرة لا توجد فروق وفقاً للنوع ، ولكن توجد فروق وفقاً للتخصص لصالح طلبة العلمي حيث بلغ المتوسط ٥٦.٢١ فى مقابل ٥٤.٠١ للأدبي ، كما لا توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص.

٣- بالنسبة لبعد سعة الذاكرة لا توجد فروق وفقاً للنوع والتخصص ، و لا توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص.

٤- بالنسبة لبعد أخطاء الذاكرة لا توجد فروق وفقاً للنوع ، ولكن توجد فروق وفقاً للتخصص لصالح طلبة الأدبى حيث بلغ المتوسط ٤٧.٣١ فى مقابل ٤٠.٩١ للعلمي ، كما لا توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص.

٥- بالنسبة لمتغير ما وراء الذاكرة ككل لا توجد فروق وفقاً للنوع ، ولكن توجد فروق وفقاً للتخصص لصالح طلبة الأدبى حيث بلغ المتوسط ١٩٧.٣٥ فى مقابل ١٩٢.٣٩ للعلمي ، كما لا توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص.

٦- بالنسبة لمتغير دافعية الإنجاز توجد فروق وفقاً للنوع لصالح الطالبات ، حيث بلغ المتوسط ١٩٣.٤٤ فى مقابل ١٨٨.٥٧ للطلاب ، وتوجد فروق وفقاً للتخصص لصالح طلبة العلمي حيث بلغ المتوسط ١٩٢.٥٥ فى مقابل ١٨٩.٧٣ للأدبي ، كما توجد فروق دالة لتفاعل النوع مع التخصص ، بما يشير إلى اختلاف النوع على متغير دافعية الإنجاز يختلف باختلاف التخصص والعكس.

ولمعرفة الفروق الدالة بين متوسطات المجموعات الأربعة تم استخدام طريقة ***Tukey*** للمقارنات المتعددة بين المتوسطات لبيان وجهة الفروق بين المجموعات الأربعة ، وفيما يلي جدول (١٧) يوضح نتائج طريقة ***Tukey*** لبيان وجهة الفروق بين المجموعات الأربعة.

جدول (١٧)
نتائج طريقة *Tukey* لبيان وجهة الفروق بين المجموعات الأربعة

المتغيرات	المتوسط	المجموعة	إناث- ادبي	ذكور-أدبي	إناث-علمي	ذكور-علمي
الرضا عن الذاكرة	٥٧.٠٣	ذكور-علمي	- ١.٣٩	٠.٥٠٢	٠.٩٨٦	
	٥٦.٠٥	إناث-علمي	- ٢.٣٨*	- ٠.٤٨٣		

المتغيرات	المتوسط	المجموعة	إناث- أدبي	ذكور-أدبي	إناث-علمي	ذكور-علمي
	٥٦.٥٣	ذكور-أدبي	- ١.٩٠			
	٥٨.٤٣	إناث- أدبي				
استراتيجيات الذاكرة	٥٥.٧٩	ذكور-علمي	٢.٠٠	١.٥٣	- ١.٠٠	
	٥٦.٧٩	إناث-علمي	*٣.٠٠	٢.٥٣		
	٥٤.٢٦	ذكور-أدبي	٠.٤٦٩			
	٥٣.٧٩	إناث- أدبي				
أخطاء الذاكرة	٤١.٢٦	ذكور-علمي	-٦.٠٧**	-٦.٠٤**	٠.٨٢٥	
	٤٠.٤٣	إناث-علمي	-٦.٨٩ **	-٦.٨٦**		
	٤٧.٢٩	ذكور-أدبي	- ٠.٠٣٧			
	٤٧.٣٣	إناث- أدبي				
ما وراء الذاكرة ككل	١٩٢.٧٠	ذكور-علمي	- ٥.٣٥*	- ٣.٨٦	٠.٧٢٦	
	١٩١.٩٧	إناث-علمي	- ٦.٠٧*	- ٤.٥٨		
	١٩٦.٥٦	ذكور-أدبي	- ١.٤٩			
	١٩٨.٠٥	إناث- أدبي				
دافعية الإنجاز	١٨٨.٩٢	ذكور-علمي	- ٢.٠٩	٠.٦٧٠	-٨.٦١**	
	١٩٧.٥٣	إناث-علمي	٦.٥٢*	٩.٢٨**		
	١٨٨.٢٥	ذكور-أدبي	- ٢.٧٦			
	١٩١.٠١	إناث- أدبي				

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

من جدول (١٧) يتضح الآتي:
١- بالنسبة لبعد الرضا عن الذاكرة هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى وهذه الفروق هي المسئولة عن وجود دلالة إحصائية لتأثير تفاعل متغيري الجنس ونوع التخصص على الرضا عن الذاكرة لدى عينة البحث.

٢- بالنسبة لبعد استراتيجيات الذاكرة هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث العلمي ، وهذه الفروق هي المسئولة عن وجود دلالة إحصائية لتأثير التخصص ولتأثير تفاعل متغيري النوع و التخصص على استراتيجيات الذاكرة لدى عينة البحث.

٣- بالنسبة لبعد أخطاء الذاكرة هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الذكور العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى، و فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الذكور العلمي ومتوسط مجموعة الذكور الأدبى لصالح مجموعة الذكور الأدبى، و فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى، وفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الذكور الأدبى لصالح مجموعة الذكور الأدبى، وهذه الفروق هي المسئولة عن وجود دلالة إحصائية لنوع التخصص ولتأثير تفاعل متغيري النوع و التخصص على متغير أخطاء الذاكرة لدى عينة البحث.

٤- بالنسبة لمتغير ما وراء الذاكرة هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط مجموعة الذكور العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى، و فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى، وهذه الفروق هي المسئولة عن وجود دلالة إحصائية لنوع التخصص ولتأثير تفاعل متغيري النوع و التخصص على متغير ما وراء الذاكرة لدى عينة البحث.

٥- بالنسبة لمتغير دافعية الإنجاز هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الذكور العلمي ومتوسط مجموعة الإناث العلمي لصالح مجموعة الإناث العلمي، وفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث العلمي، و فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط مجموعة الذكور الأدبى لصالح مجموعة الإناث العلمي، وهذه الفروق هي المسئولة عن وجود دلالة إحصائية لتأثير متغيري النوع و التخصص على دافعية الإنجاز لدى عينة البحث.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني: يتضح من إجمالي نتائج الفرض الثانى المعروضة بالجدولين (١٦)، (١٧) أن الفرض الثانى تحقق مع بعض المتغيرات ولم يتحقق مع البعض الآخر حيث أشارت نتائج هذا الفرض مع بعض المتغيرات إلى " عدم وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل متغيري نوع الطالب (ذكر– أنثى) ونوع التخصص (علمي – أدبي) على كل من (استراتيجيات الذاكرة ، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، ما وراء الذاكرة ككل) لدى طلاب الجامعة " وعلى الجانب الأخر تحقق حيث أشارت نتائج هذا الفرض مع بعض المتغيرات إلى " وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل متغيري نوع الطالب (ذكر– أنثى) ونوع التخصص (علمي – أدبي) على كل من (الرضا عن الذاكرة ، دافعية الإنجاز) لصالح الإناث . وهذا يختلف مع ما بينته دراسة أحمد عبد الخالق ، مايسة النيال (٢٠٠٢) أن متوسط الدافع للإنجاز لدى الذكور أعلى بالمقارنة إلى الإناث فى كل من عينتي المدرسة الثانوية و طلاب الجامعة. بالنسبة لعدم تأثير نوع الطالب (ذكر– أنثى) على (استراتيجيات الذاكرة ، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، ما وراء الذاكرة ككل)، هذه النتيجة تعنى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في درجة وعيهم الذاتي بمنظومة الذاكرة لديهم وقدراتهم وإمكاناتهم ، ومدى تقديرهم لسعة الذاكرة وكذلك وعيهم بالمهام ومتطلباتها ، ومدى الوعي بانتقاء الإستراتيجية المناسبة للمهام وإمكاناتهم . بينما تختلف نتائج الفرض الثانى مع نتائج دراسة عبد الناصر ذياب (٢٠١٠) و التى توصلت إلى وجود عن اختلاف فى

مستويات ما وراء الذاكرة (المهمة ،الإستراتيجية، والقلق، والتحصيل، والكفاءة، والتغير، والتحكم) ، باختلاف جنس الطالب وتحصيله الدراسي، وقلق الاختبار لديه حيث تبين أن الإناث تتفوق على الذكور فى مكونات الإستراتيجية والقلق والتحكم كمستويات ما وراء الذاكرة.

بالنسبة للتأثير الدال لنوع التخصص (علمي– أدبي) على ما وراء الذاكرة . هذه النتيجة تعنى أن هناك فروق بين متوسطات درجات ما وراء الذاكرة لدى أربع مجموعات من الطلاب هم (مجموعة الذكور العلمي– مجموعة الإناث العلمي – مجموعة الذكور الأدبى– مجموعة الإناث الأدبى) وجاءت نتيجة اختبار Tukey للمقارنات المتعددة بين المتوسطات لتؤكد أن هناك فروق هى المسئولة عن وجود دلالة لتأثير التفاعل ، وهذه الفروق بين متوسط مجموعة الذكور العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى و بين متوسط مجموعة الإناث العلمي ومتوسط مجموعة الإناث الأدبى لصالح مجموعة الإناث الأدبى.. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة كل من إمام مصطفى سيد وصلاح الدين الشريف (١٩٩٩) من وجود أثر دال إحصائياً لمكونات ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر أساليب الاستذكار والحمل العقلي في التحصيل الأكاديمى لطلاب شعبتي العلمي و الأدبى لصالح شعبة الأدبى. بينما تختلف نتائج الفرض الثانى مع نتائج دراسة على محمد المجمعى (٢٠٠٦) و التى أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى دافعية الإنجاز بين الطلاب فى التخصص العلمي والتخصص الأدبى.

٣- نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على الآتي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين في كل من: الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، وما وراء الذاكرة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الأرباع الأدنى والأرباع الأعلى لمتغيرات الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، وما وراء الذاكرة "، وبعد ذلك تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات دافعية الإنجاز المقابلة لكل مجموعة من الطلاب. ويوضح جدول (١٨) الفرق في دافعية الإنجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين في" الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة ، وما وراء الذاكرة ".

جدول (١٨) الفرق في دافعية الإنجاز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين في جميع المتغيرات

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الرضا عن الذاكرة	الأرباع الأدنى	١١٦	١٨٢.١٦	١٧.٢٥	٦.٢٧**	٠.٠١
	الأرباع الأعلى	١١٦	١٩٥.٣٧	١٤.٧٣		
استراتيجيات الذاكرة	الأرباع الأدنى	١١٦	١٨٥.٧٥	١٢.٩٧	٦.٥٢**	٠.٠١
	الأرباع الأعلى	١١٦	١٩٩.٢٩	١٨.٢٣		
سعة الذاكرة	الأرباع الأدنى	١١٦	١٨٠.٦٠	١٨.٢١	٩.٠٩**	٠.٠١
	الأرباع الأعلى	١١٦	١٩٩.٢٠	١٢.٤١		
أخطاء الذاكرة	الأرباع الأعلى	١١٦	١٨٧.٥١	١٨.٦٩	٢.٦٦**	٠.٠١
	الأرباع الأدنى	١١٦	١٩٣.٤٧	١٥.١٧		
ما وراء	الأرباع الأدنى	١١٦	١٨٥.٣١	١٥.٥٧	٩.٦٨**	٠.٠١

الذاكرة	الأرباع الأعلى	١١٦	٢٠٢.٤٥	١٠.٩٨

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٨):
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في دافعية الإنجاز لصالح الطلاب مرتفعى الأداء على كل أبعاد ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة) وعلى متغير ما وراء الذاكرة ككل. فى حين وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في دافعية الإنجاز لصالح الطلاب منخفضي الأداء على بعد أخطاء الذاكرة.

وبذلك يمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث على ضوء أن هؤلاء الطلاب لديهم وعى وإدراك أكثر بمؤشرات الكفاءة الذاتية للذاكرة وكذلك معتقداتهم المتعلقة بقدراتهم على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف الأكاديمية المختلفة والذي ينعكس أثره على عملية تخزين وتشفير واسترجاع المعلومات لديهم ، فالطلاب الذين لديهم استخدام أفضل لما وراء الذاكرة فإنهم قادرون على استدعاء وتطبيق المعرفة الموجودة في المقرر الدراسي بطريقة أفضل مقارنة بالمتعلمين الذين لديهم وعى منخفض لما وراء الذاكرة.

وهذا ما يشير إليه (Bergin,1998) أن هذه النتيجة تنسجم على ما يبدو مع آراء أنصار معالجة المعلومات المهتمين منهم تحديداً بعلاقة دافعية الإنجاز بمستويات معالجة المعلومات فى الذاكرة (المستوى السطحي، والمستوى الأعمق). فهم يؤكدون على التأثير الإيجابي المتبادل بين دافعية الإنجاز ومستويات معالجة المعلومات إذ يدعم كل منهما الآخر. وبناء هذه النتائج يمكن القول أن الطالب الذى يمتلك قدرات مرتفعة فى ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة ، أخطاء الذاكرة ، سعة الذاكرة) ترتقى لديه دافعية الإنجاز. ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب ذا دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر ميلاً إلى الانهماك فى مهمات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً وما تتضمنه مهارات ما وراء الذاكرة مثالاً قوياً على هذه العمليات.

نتيجة الفرض الرابع:
بنص الفرض الرابع على الآتي:
"يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلاب بمعلومية درجاتهم في كل من وما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) ".
تم التحقق من صحة هذا الفرض السابق باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بطريقة Enter* والتي يتم فيها عرض كل معاملات انحدار المتغيرات المستقلة على المتغير التابع التي لها تأثير والتي ليس لها تأثير ، وعلى اعتبار المتغير التابع هو (دافعية الإنجاز) ، والمتغيرات المستقلة هي ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة). ويساعد هذا الأسلوب الإحصائي في وصف العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة ، وعن طريق نموذج خطى تعرف معادلته باسم معادلة الانحدار الخطى المتعدد Multiple Regression Equation (صلاح الدين علام، ٢٠٠٦: ٥٩٥).
وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لما يأتي:

تحديد الأهمية النسبية لكل مغير من المتغيرات المستقلة ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) للوقوف عل أهم هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (دافعية الإنجاز). وتم استخدام GPOWER في القيام بمجموعة من الإجراءات مستخدماً نموذج تحليل الانحدار المتعدد ، وهى على النحو التالي:

١- مصفوفة معاملات الارتباط *Correlation Matrix*

٢- حساب معامل الارتباط المتعدد *Coefficient of Multiple Correlation (R)* وكذلك حساب معامل التقدير أو معامل التحديد (معامل التأثير) *Coefficient of Determination* الذي تعبر قيمته عن مدى تأثير المتغيرات المستقلة في تفسير المتغير التابع.

٣- تحليل تباين الانحدار *ANOVA for Regression* حيث يتم حساب قيمة " ف " نتيجة إدخال المتغيرات المستقلة للمعادلة التي تفيد في الكشف عن طبيعة تباين الانحدار ومعرفة ما إذا كان دال إحصائياً.

٤- مدى دلالة معاملات الانحدار *Significance of Regression Coefficient* فإذا كانت قيمة " ف " دالة إحصائياً فإن هذا يحدد أهمية وجود المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار ، أما إذا كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائياً فإن هذا يدل على أن تباين الخطأ العشوائي أكبر من تباين المتغيرات، مما يقلل من أهمية المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار.

٥- لتحقيق هدف التنبؤ من نموذج الانحدار يمكن استخدام المعادلة التالية:

ص = قيمة الثابت (أ) + ب١ س١ + ب٢ س٢ + ب٣ س٣ + ...+بن سن

حيث ص = قيمة المتغير التابع ، (أ) قيمة الثابت

ب١ ، ب٢ ، .....بن = معاملات الانحدار الجزئي

س١ ، س٢ ، .....، سن = قيم المتغيرات المستقلة

وتم تحليل هذا الفرض إلى عدة فروض كالآتي:

أ. يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال متغير البحث (ما وراء الذاكرة).

ويوضح جدول (١٩) نماذج الانحدار الخطى البسيط بين دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة

جدول (١٩)

نماذج الانحدار الخطى البسيط بين دافعية الإنجاز و ما وراء الذاكرة

المتغيرات	معامل الانحدار	معامل التحديد	قيمة " ت " لمعامل الانحدار	" ف " للنموذج
ما وراء الذاكرة	٠.٤٨٦	٠.٢٠٧	١٠.٦٨١**	١١١.٦٣١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٩) السابق أن تغيراً قدرة وحدة واحدة في متغير ما وراء الذاكرة يؤدى إلى تغير قدرة ٠.٤٩ وحدة في دافعية الإنجاز ويفسر هذا العامل ٠.٢١ من التغيرات الحادثة في دافعية الإنجاز.

وتم إيجاد نموذج الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة للبحث والتي يمكن من خلالها التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. ويوضح جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة.

جدول (٢٠)
تحليل تباين الانحدار المتعدد لما وراء الذاكرة على دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	" ف "	معامل التحديد R^2
الانحدار	٢٣١٨٣.٧٢	١	٢٣١٨٣.٧٢	**١١١.٦٣	٠.٢٠٧
البواقي	٨٨٨٨٨.٠٤	٤٢٨	٢٠٧.٦٨		
الكلى	١١٢٠٧١.٧٧	٤٢٩			

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٠):

- أن معامل الارتباط المتعدد *Coefficient of Multiple Correlation (R)* (٠.٤٥٥) لدرجات حرية (١ ، ٤٢٨) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). أما معامل التحديد (R^2 *Coefficient of Determination*) أو معامل التقدير أو قيمة التباين الحادث من ما وراء الذاكرة في دافعية الإنجاز مساوية (٠.٢٠٧)، وهى تدل على نسبة تباين ٢١% تقريباً من تباين المتغير التابع (دافعية الإنجاز).
- أن قيمة "ف" المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية عند درجات حرية (١ ، ٤٢٨) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد أن المتغير المستقل ما وراء الذاكرة تؤدى دوراً في الإسهام بنسبة ٢١% في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة كما هو موضح بالمعادلة التالية:

ص= ٩٦.١٤ + (٠.٤٥٥) س١

ولتحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل في معادلة الانحدار تم حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي كما هو موضح بجدول (٢١).

جدول (٢١) دلالة معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بدافعية الإنجاز

المتغير	رمز المتغير	قيمة B	الخطأ المعياري	معامل β	قيمة " ت "
الثابت	أ	٩٦.١٤	٩.٠٠		**١٠.٦٨

ما وراء الذاكرة	س١	٠.٤٨٦	٠.٠٤٦	٠.٤٥٥	١٠.٥٦**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الانحدار الجزئي لما وراء الذاكرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، ومن ثم يمكن القول أن معادلة الانحدار الجزئي لما وراء الذاكرة تسهم بنسبة ٣٢ % تقريباً من التباين في قيمة المتغير التابع (دافعية الإنجاز) وهذا يؤكد قوة تأثير ما وراء الذاكرة في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. وبناءً على ذلك تصبح معادلة الانحدار كالتالي:

دافعية الإنجاز = ٩٦.١٤ + (٠.٤٨٦) × ما وراء الذاكرة

ب- يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال متغيرات البحث (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) ".

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة على دافعية الإنجاز بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلاب. ويوضح جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة.

جدول (٢٢) تحليل تباين الانحدار المتعدد لمتغيرات البحث على دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	" ف "	معامل التحديد R^2
الانحدار	٢٤٥٥٠.٧٦	٤	٦١٣٧.٦٩	٢٩.٨٠٤**	٠.٢١٩
البواقي	٨٧٥٢١.٠١	٤٢٥	٢٠٥.٩٣		
الكلى	١١٢٠٧١.٧٧	٤٢٩			

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٢):

- أن معامل الارتباط المتعدد ***Coefficient of Multiple Correlation (R)*** (٠.٤٦٨) لدرجات حرية (٤ ، ٤٢٥) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). أما معامل التحديد ***Coefficient of Determination (R^2)*** أو معامل التقدير أو قيمة التباين الحادث من المتغيرات المستقلة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) في دافعية الإنجاز مساوية (٠.٢١٩) ، وهى تدل على نسبة تباين ٢٢% تقريباً من تباين المتغير التابع (دافعية الإنجاز).

- أن قيمة " ف" المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية عند درجات حرية (٤، ٤٢٥) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد أن المتغيرات المستقلة تؤدى دوراً في الإسهام بنسبة ٢٢% في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة كما هو موضح بالمعادلة التالية:

ص = ٩٦.٥٩+ (٠.٦١٩) س١ + (٠.٢٩٧) س٢+ (٠.٦٥٤) س٣ +(٠.٣٩٢) س٤

ولتحديد الأهمية النسبية لكل متغير من المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار تم حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي كما هو موضح بجدول (٢٣).

جدول (٢٣) دلالة معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بدافعية الإنجاز

المتغير	رمز المتغير	قيمة B	الخطأ المعياري	معامل β	قيمة " ت "
الثابت	أ	٩٦.٥٩	٨.٩٩		١٠.٧٤**
الرضا عن الذاكرة	س١	٠.٦١٩	٠.١١٤	٠.٢٦٤	٥.٤٠**
استراتيجيات الذاكرة	س٢	٠.٢٩٧	٠.٠٩٨	٠.١٤٥	٣.٠٢**
سعة الذاكرة	س٣	٠.٦٥٤	٠.١٤٠	٠.٢١٤	٤.٦٨**
أخطاء الذاكرة	س٤	٠.٣٩٢	٠.٠٨٥	٠.٢٠٧	٤.٦١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

أسفرت النتائج عن أن قيم معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات المستقلة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ومن ثم يمكن القول أن معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة) تسهم بنسبة أقل من ٢٢% تقريباً من التباين في قيمة المتغير التابع (دافعية الإنجاز). **بناءً على ذلك تصبح معادلة الانحدار كالتالي:**

دافعية الإنجاز= ٩٦.٥٩+ (٠.٦١٩)× الرضا عن الذاكرة+ (٠.٢٩٧) × استراتيجيات الذاكرة + (٠.٦٥٤) × سعة الذاكرة + (٠.٣٩٢) × أخطاء الذاكرة

وللوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بدافعية الإنجاز، تم استخدام نموذج الانحدار الخطى ذي الخطوات المتتالية (المتدرج) ***Stepwise Regression*** بين دافعية الإنجاز ومتغيرات (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة).

ولقد أسفرت النتائج عن أربعة نماذج هي :

- **النموذج الأول:** وتضمن متغير الرضا عن الذاكرة.
- **النموذج الثاني:** وتضمن متغير الرضا عن الذاكرة ، ومتغير سعة الذاكرة.
- **النموذج الثالث:** وتضمن متغيرات (الرضا عن الذاكرة ، سعة الذاكرة ، وأخطاء الذاكرة).
- **النموذج الرابع:** وتضمن متغيرات (الرضا عن الذاكرة ، سعة الذاكرة ، وأخطاء الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة).

ويعد النموذج الرابع والأخير هو النموذج الأفضل لتحديد أياً من المتغيرات المستقلة أكثر قدرة على التنبؤ بدافعية الإنجاز. ويوضح جدول (٢٤) تحليل الانحدار الخطى المتدرج بين دافعية الإنجاز والمتغيرات المستقلة. جدول (٢٤)

تحليل الانحدار الخطى المتدرج بين دافعية الإنجاز والمتغيرات المستقلة

م	ترتيب المنبئات	أوزان Beta	" ت " الانحدارية
١	الرضا عن الذاكرة	٠.٢٦٤	٥.٤٠**
٢	سعة الذاكرة	٠.٢١٤	٤.٦٨**
٣	أخطاء الذاكرة	٠.٢٠٧	٤.٦١**
٤	استراتيجيات الذاكرة	٠.١٤٥	٣.٠٢**

نتيجة الفرض الخامس:

بنص الفرض الخامس على الآتي:

" توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمتغيرات المستقلة على دافعية الإنجاز"

عند افتراض أن المتغيرات المستقلة تتمثل في : (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة).

ولمعالجة الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل المسار ***Path Analysis*** وذلك بإتباع الخطوات التالية كما ذكرت في (على بداري ، ١٩٩٠ : ٢٠٩ – ٢٣٥ ؛ أنور رياض ، ١٩٩١: ١٣٠ – ١٤٢ ؛ عماد عبد المسيح ، ١٩٩١ : ٦٠٣ – ٦١٨ ؛ صلاح الدين علام ، ٢٠٠٦ : ٦٤٧ – ٦٧٩ ؛ حجاج غانم ، ٢٠٠٤ : ١٧٩ - ٨٧):

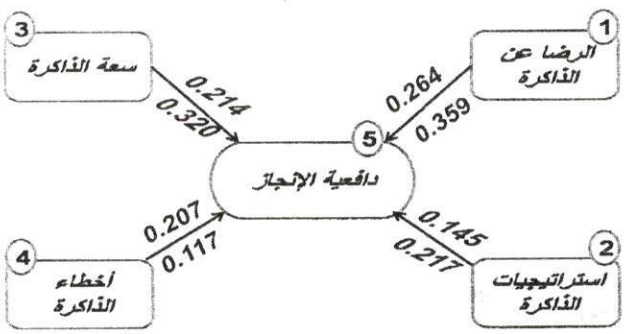
أ. **افتراض النموذج السببى *Causal Model*** وهو النموذج الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع البحث ، وذلك اعتماداً على الأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة ، وهذا النموذج يسمى بالنموذج السببى المفترض.

ب. **إيجاد المصفوفة الارتباطية *Correlation Matrix*** وهى تعبر عن جميع معاملات الارتباط الممكنة بين المتغيرات المستقلة والتابعة موضوع البحث ، وحيث أن عدد هذه المتغيرات مجتمعة = ٤ فإن عدد معاملات الارتباط الممكنة (٤) معامل ارتباط موضحين في جدول (٢٥).

ج. **حساب أوزان الانحدار المعيارية *(β) Standardized Coefficient*** من تحليل الانحدار المتعدد لتقدير معاملات المسار ***Path Coefficients*** في النموذج المفترض. حيث أن وزن الانحدار المعياري ***(β)*** المأخوذ من تحليل الانحدار المتعدد هو نفسه معامل المسار في أسلوب تحليل المسار والذي يدل على التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع ، وبذلك يتم إجراء التحليل الآتي:

- انحدار كل من [الرضا عن الذاكرة (١) ، واستراتيجيات الذاكرة (٢)، وسعة الذاكرة (٣) ، و أخطاء الذاكرة (٤) . كمتغيرات مستقلة على دافعية الإنجاز (٥) كمتغير تابع.

د. **النموذج السببى الاساسى:** بالتعويض في النموذج السببى المفترض بقيم كل من أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وبقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية نحصل على النموذج السببى الاساسى كما هو موضح في شكل (١٣) التالي:



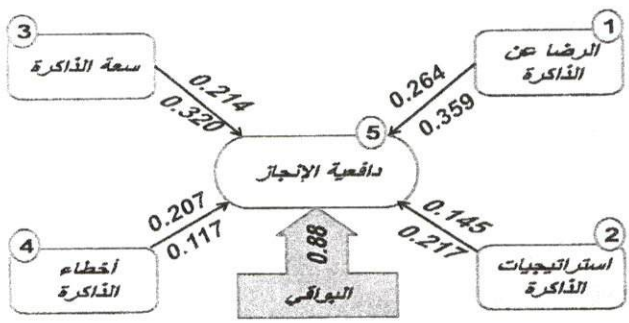
شكل (١٣) النموذج السببى الاساسى

هـ. **النموذج المعدل والنهائي:** بعد التوصل إلى النموذج السببى الاساسى يتم فحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥ لأنها تعتبر غير معنوية ، وبذلك لا يتم حذف أى معامل:

ثم يتم إعادة إجراء تحليلات الانحدار مرة أخرى ولكن للمتغيرات المستقلة المتبقية ذات معاملات المسار الدالة ، وفى هذه الخطوة يتم الوصول إلى أوزان انحدار معيارية جديدة. أما معاملات مسار البواقي فيتم حسابها كالتالي:

$$م\ ٥ * ب = \sqrt{١ - R^2} = ٠.٨٨$$

حيث م ٥ * ب هو معامل مسار البواقي لدافعية الإنجاز، R^2 هي معامل التحديد . وبعد إجراء هذه التعديلات يصبح النموذج في صورة جديدة تسمى بالنموذج السببى المعدل النهائي والذي سيخضع للمناقشة والتفسير وهو موضح في شكل (١٤) التالي:



شكل (١٤) النموذج السببى المعدل والنهائي

مناقشة النموذج النهائي وتفسيره:

١. تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلى للمتغير التابع نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة:

أسفرت النتائج أن معامل التحديد ***Coefficient of Determination (R^2)*** أو معامل التقدير أو قيمة التباين الحادث من المتغيرات المستقلة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، سعة الذاكرة، أخطاء الذاكرة). في دافعية الإنجاز مساوية (٠.٢١٩) ، وهى تدل على أن المتغيرات المستقلة أسهمت بنسبة ٢٢ % في التأثير السببى على دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٢. التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على دافعية الإنجاز :

أن التأثيرات المباشرة هي معاملات المسار (أوزان الانحدار المعيارية) السابق ذكرها، أما التأثيرات غير المباشرة فتنتج من طرح التأثيرات المباشرة من معاملات الارتباط، والتأثير غير المباشر لمتغير مستقل على متغير تابع يمكن أن يحدث بطريقتين:

- **الأول:** يكون من خلال الارتباط بين المتغير المستقل ومتغير مستقل آخر له تأثير مباشر على المتغير التابع.
- **الثاني:** من خلال الارتباط بين المتغيرات المستقلة ببعضها البعض.

ويمكن تلخيص التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة من المتغيرات المستقلة على دافعية الإنجاز في الجدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥)
التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على دافعية الإنجاز

المتغيرات	الارتباط بدافعية الإنجاز	التأثيرات السببية	
		المباشرة	غير المباشرة
الرضا عن الذاكرة	٠.٣٥٩	٠.٢٦٤	٠.٠٩٥
استراتيجيات الذاكرة	٠.٢١٧	٠.١٤٥	٠.٠٧٢
سعة الذاكرة	٠.٣٢٠	٠.٢١٤	٠.١٠٦
أخطاء الذاكرة	٠.١١٧	٠.٢٠٧	- ٠.٠٩

يتضح من شكل (١٤) وجدول (٢٥) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الرضا عن الذاكرة على دافعية الإنجاز ، بمعنى وجود مسار دال إحصائياً بين متغيري الرضا عن الذاكرة و دافعية الإنجاز ، ووجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير استراتيجيات الذاكرة على دافعية الإنجاز بمعنى وجود مسار دال إحصائياً بين متغيري استراتيجيات الذاكرة و دافعية الإنجاز، ووجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير سعة الذاكرة على دافعية الإنجاز ، بمعنى وجود مسار دال إحصائياً بين متغيري سعة الذاكرة و دافعية الإنجاز، ووجد تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير أخطاء الذاكرة و دافعية الإنجاز، بمعنى وجود مسار دال إحصائياً بين متغير أخطاء الذاكرة و دافعية الإنجاز وحيث أن مربع معامل المسار هو ذلك الجزء من تباين المتغير التابع والذي يرجع إلى أثر المتغير المستقل ، فمن الجدول (٢٥) نجد أن متغيرات (الرضا عن الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة ، سعة الذاكرة ، أخطاء التذكر) تسهم في تفسير (٦.٩٧% ، ٢.١٠% ، ٤.٥٨% ، ٤.٢٨%) من التباين الكلى في دافعية الإنجاز على الترتيب.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع والخامس:

(أ) التأثير المباشر وغير المباشر لأبعاد ما وراء الذاكرة على المتغير التابع (دافعية الإنجاز):

- أن قيمة معامل المسار من الرضا عن الذاكرة إلى دافعية الإنجاز تساوى ٠.١٤٥ وهذا يعنى أن الرضا عن الذاكرة للطالب سبب مباشر في دافعية الإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق من الأمور التى تقوى من دافعية الإنجاز لديه.
- أن قيمة معامل المسار من استراتيجيات الذاكرة إلى دافعية الإنجاز تساوى ٠.٢٦٤ وهذا يعنى أن استراتيجيات الذاكرة للطالب سبب مباشر في دافعية الإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن استراتيجيات الذاكرة الأساس الذى تستند عليه عمليات ما وراء الذاكرة وتتميز هذه الاستراتيجيات بعدم الثبات فهى متغيرة حسب خبرة الذاكرة وهذا ما يلعب دوراً حيوياً فى إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكياته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً فى المواقف الصفية.
- أن قيمة معامل المسار من سعة الذاكرة إلى دافعية الإنجاز تساوى ٠.٢١٤ وهذا يعنى أن سعة الذاكرة للطالب سبب مباشر في دافعية الإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن سعة الذاكرة تتعلق بمعتقدات وآراء الفرد المتعلقة بقدرات التذكر لديه واستخدامها بصورة فعالة فى المواقف المختلفة .
- أن قيمة معامل المسار من أخطاء الذاكرة إلى دافعية الإنجاز تساوى ٠.٢٠٧ وهذا يعنى أن أخطاء الذاكرة للطالب سبب مباشر في دافعية الإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن أخطاء الذاكرة تعبر عن قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء.

ومما يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز نجاح برامج التدريب على ما وراء الذاكرة في رفع مستوى دافعية الانجاز فقد أكد منتصر صلاح (٢٠٠٧) على فعالية التدريب على العزو السببى ، والتدريب على ما وراء الذاكرة وكلا التدريبين معاً فى تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال تعديل أساليب العزو الخاطئة وما وراء الذاكرة لديهم إلى جانب ما أكده (Gaskill,2004) أن تدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات الذاكرة وتحديداً إستراتيجية التنظيم يساهم في رفع مستوى الفعالية الذاتية، التي بدورها تؤثر إيجابياً في رفع مستوى دافعية الانجاز لهؤلاء الأطفال. ومما يؤكد النتائج السابقة ما أسفرت نتائج دراسة *إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠)* عن وجود علاقات ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي وتوصلت دراسة *Henry & Norman (1996)* إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين متغير ما وراء الذاكرة والانجاز الأكاديمى لدى الطلاب. وتوصلت دراسة منال شمس الدين أحمد (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والتحصيل الدراسى وكذلك وجود فروق بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسى فى كل مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية (الخارجية والداخلية) لصالح الطالبات مرتفعة التحصيل الدراسى.

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها فى الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من التوصيات هى:

١- على المعلمين و الآباء تزويد الطلاب بفرص استخدام مهارات ما وراء الذاكرة التى تجعلهم على وعى بذاكرتهم وتمدهم بتغذية راجعة عن مدى تحقيقهم الأهداف المرجوة من خلال مراقبة تعلمهم خلال إنجاز المهمات التعليمية.

٢- وضع خطة متكاملة من أجل تدريب المعلمين القائمين بالعملية التعليمية وإعداد برامج توجيهية لهم لتوعيتهم بأهمية ما وراء الذاكرة فى التعلم .

٣- إعداد برامج تدريبية قائمة على تنمية ما وراء الذاكرة بما يناسب التخصص العلمي والأدبي والتحقق من فعاليتها فى زيادة مستوى دافعية الإنجاز لديهم.
٤- وضع برامج إرشادية وعلاجية لتحسين وتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب ، وبما يؤدى فى النهاية إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لديهم.

الدراسات والبحوث المقترحة:

١- إجراء دراسة طولية لمقارنة ما وراء الذاكرة فى مراحل تعليمية مختلفة ، تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية.

٢- تصميم البرامج الإرشادية التى تعمل على تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة من الذكور والإناث.

٣- فعالية برامج تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى معلمات رياض الأطفال وأثر ذلك على دافعية الإنجاز عن الأطفال.

المراجع:

- أحمد عبد الخالق و مايسة النيال (٢٠٠٢). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر ، دراسات نفسية ، ٣ (١٢) ، ص ٣٨٣.

- المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير فى العلوم فى تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، (١٥٩)، ١٤-٦٥.

- إمام سيد مصطفى (٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة، ١ (٣٣) ، ٦٦-٩٦

- أمل سليمان حافظ نجاتي (٢٠٠٢). ما وراء الذاكرة و العزو السببى وعلاقتهما بالاستدعاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

- أنور الشرقاوي (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي المعاصر*، ط٣، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩١). تأثير الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المدرسي ومشاهدة برامج التليفزيون في التحصيل الدراسي: دراسة باستخدام تحليل المسار، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣ (٣) ، ص ص١١٣ــ ١٤٨.

- إيمان شعبان (٢٠٠٢). دافعية الزوجة نحو إنجاز مسئوليتها المنزلية وأثر ذلك على كفاءتها الإدارية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنوفية : مصر.

- حجاج غانم أحمد على (٢٠٠٤). أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كناتج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي.

- حسن الخيرى (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعلم العام بمحافظتي الليث و القنفدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى : السعودية.

- حمدى الفرماوى (٢٠٠٤). دافعية الإنسان بين النظرية المبكرة والاتجاهات المعاصرة. ط١ ، دار

الفكر العربي ، القاهرة : مصر.

- حنان العناني (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧ (١٦) ، ٥٧ ـ ٧٥.

- سعدة أبو شقة (٢٠٠٧). دافعية الانجاز .مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- سيد محمود الطواب (١٩٩٧). *النمو الانساني: أسسه وتطبيقاته* ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

- صلاح الدين الشريف ، إمام مصطفى سيد (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، ١٥(٢)، ص ص ٢٩٨-٣٣٠.

- صلاح الدين الشريف ، إمام مصطفى سيد (١٩٩٩). مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره فى التحصيل الأكاديمى واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الإستراتيجية . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، ١٦(١) ، ص ص٣٠-٥٩.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٦). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، القاهرة، دار الفكر العربي.

- صلاح الين محمود علام (٢٠٠٢). *تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية* ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

- طارق كمال (٢٠٠٧). *علم النفس المهني* . مؤسسة شباب الجامعات ، الإسكندرية ، مصر.

- عبد الحميد نشواتى (١٩٩٦). *علم النفس التربوي* ، ط ٨، بيروت: مؤسسة الرسالة.

- عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان :الأردن.

- عبد الله الغامدى (٢٠٠٠). الفروق فى مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين فى محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة

، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٠). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك فى ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧ (١) ، ص ص٢٧- ٥٧.

- عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٥). علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق". دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان.

- علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠٠٧). السعة العقلية والعمليات المعرفية وما وراء الذاكرة كمنبئات للتحصيل الدراسى فى ضوء النمذجة متعددة الحدود ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي.

- على حسين على بداري (١٩٩٠). إسهام معزوات النجاح السابق ، توقع النجاح وتقدير الذات والتنبؤ بالجهد في الأداء التحصيلى اللاحق لدى طالبات كلية التربية بالمنيا ، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٤ (٣) ، ص ص ١٩٩ – ٢٣٥.

- على عسكر ، وفايز القنطار (٢٠٠٥). "مدخل إلى علم النفس التربوي" التربية من منظور نفسي". مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

- على محمد المجممى (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز الدراسى وقلق الاختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين فى جازان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- عماد الزغلول (٢٠٠٢). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.

- عماد الزغلول ، على الهندواى (٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس ، دار الكتاب الجامعي، العين :الإمارات.

- عماد عبد المسيح يوسف (١٩٩١). نمذجة العلاقات السببية بين مستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس ومتغيرات البيئة الاجتماعية للأسرة لدى طلاب كلية التربية بالمنيا ، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٤ (٤) ، ص ص ٥٨٩ – ٦٢٦.

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي ، القاهرة ، دار

النشر للجامعات.

- فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد مختار صادق (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

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

- ماجد محمد عثمان عيسى (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للإستراتيجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

- مجدى عبد الله (٢٠٠٣): **السلوك الاجتماعي و دينامياته - محاولة تفسيرية** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية : مصر.

- مجدي إسماعيل (٢٠٠٩): فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسية فى العلوم وفقا للمنهج الرقمي فى تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي دافعيتهم للإنجاز. مجلة التربية العلمية، المجلد ١٥، العدد ٤ ، ص ص ١-٢٥.

- محمد الحامد (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسى على البيئة السعودية. رسالة الخليج العربي، ١٦(٥٨): ١٣١-١٦٩.

- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٤). فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والانجاز الأكاديمى في ضوء السعة العقلية، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة المنصورة ، (٥٦)، ص ص ٩٠-١٢٧.

- محمد يونس (٢٠١٢). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان : الأردن.

- مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦ب). " فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم" المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. ١-٦٥.

- منـال شـمس الـدين أحمـد عفيفـى (٢٠٠٦). علاقـة مكونـات مـا وراء الـذاكرة والتوجهـات الدافعيـة بالتحصيل الدراسى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـة بالإسماعيلية ، جامعـة قناة السويس.

- منتصر صلاح عمر سليمان (٢٠٠٧). فعالية التدريب على العزو السببى وما وراء الذاكرة وأثره فى تحسين الدافعيـة الأكاديميـة والكفـاءة الذاتيـة والفهم القرائـي لـدى تلاميـذ ذوى صـعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

- منـى سـليمان (٢٠٠٩). فاعليـة برنـامج إرشـادي لتنميـة دافعيـة الإنجـاز لـدى عينـة مـن المـراهقين المكفوفين. دراسات الطفولة ، ص ٢٦٤.

- موفق بشارة ، خالد العطيات (٢٠١٠). أثر مقدار المعلومـات فـي تنميـة مـا وراء الذاكرة . لدى عينـة من الطلبة الجامعيين ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، ٢٤ (٣)، ص ص٦٩٣- ٧٢٨.

- نايفة قطـامى ويوسف قطـامى (٢٠٠٤) أثـر درجـة الـذكاء والدافعيـة للإنجـاز علـى أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين فى سن المراهقة ، دراسات ، (٣) ، ص ١.

- نوال محمد عبد الله زكري (٢٠٠٨). مـا وراء الـذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهـة الضبط لـدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات في كلية التربية بجازان، رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- يحيى أحمد القبالى (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية فى تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين فى السعودية، المجلة العربيـة لتطوير التفوق ، ٣ (٤) ، ص ص ١- ٢٥.

- Baddeley, A.D.(2002). Is Working Memory Still Working?. *European Psychologist*, 7(2), 85–97.

- Bergin, D.A. (1998). Petterns of motivation orientation, Learning Strategies and achievement of high school Students of colour. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

- Borkowski J., & Krause, A .(1985). Metacognition and Attributions Beliefs. In Proceedings of XXIII International Congress of Psychology. Amsterdam: Elsevier.

- Borkowski, J., Johnson, M.,& Reid, M.(1987). Metacognition, Motivation, and the transfer of control processes. In S. J. Ceci (Ed.), Hand book of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspests of Learning Disabilities, Hlillsdale, NJ: Lawerence Erlbaum Associates.

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

- Cook, J. & Cook, G. (2005): **Child development**. (1st Eds), New York, Library of Congress.

- Devolder, P., and Pressley, M.(1992). Causal attributions and strategy use in relation to memory performance differences in young and older adult. Applied Cognitive Psychology, 6:629-642.

- Dunlosky, J., Serra, M. J., & Baker, J. M. C. (2007). Metamemory. In F. Durso, R. S. Nickerson, S. T. Dumais, S. Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.), *Handbook of applied cognition*, 2nd Edition. (pp. 137-161).Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.

- Flavell, J. H. (2004): The Theory of mind development: Retrospect and Prospect. *Metrillpalmer Quarterly*, 50(3), 274-290.

- Flavell, J., Miller, P. H. & Miller, J. A. (2001) : ***Cognitive Development***, 4th ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gaskill, P. & Murphy, R. K. (2004). Effects of a memory strategy on second –grader's performance and self efficacy.

Contemporary Educational Psychology, 2:27-50.

- Grammer, J.K., Purtell, K.M. , Coffman, J.L. Peter A. Ornstein, P.A.)2011). Relations between Children's Metamemory and Strategic Performance: Time-varying Covariates in Early Elementary School. *Journal of Experimental Child Psychology* 108, 139–155.

- Hamilton, R. & Ghatala, F. (1994) : ***Learning and Instruction***, U. S. A. Mc Graw-Hill, Inc..

- Henry, A. & Norman, T. (1996) : The Relationships between Memory Performance, Use of Simple Memory Strategies and Metamemory in Young Children, ***International Journal of Behavioral Development***, Vol. 19, No. 1, Pp. 177-200.

- Howard, C. E., Andr, P., Broks, P., Noad, R., Sadler, M., Coker, D.& Mazzoni, G.(2010). Memory, Metamemory and their Dissociation in Temporal Lobe Epilepsy. *Neuropsychologia*, 48(4) , 921–932.

- Huet, N. & Marine, C. (1997). Metamemory Assessment and Memory Behavior in A Simulated Memory Professional Task. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 507-520.

- Klin, C. M., Guzman, A. E. & Levine, W. H.(1997) : Knowing That You Don't Know: Metamemory and Discourse Processing, ***Journal of Experimental Psychology, Learning Memory and Cognition***, Vol. 23, No. 6, Pp. 1378-1393.

- Leonesi, R. J. & Nelson, T. O. (1990) : Do Different Metamemory Judgments Top the Sam Underlying Aspects of Memory ? ***Journal of Experimental Psychology Learning, Memory and Cognition***, Vol. 16, No. 3, Pp. 464-470.

- Matlin, M. (2005): **Cognition.** (6th Ed). New York , Wiley Co.

- Medin, D. L. & Ross, B. H. (1997) : ***Cognitive Psychology***, New York, Harcourt Brace & Co..

- Muller, K. (2006): **Metamemory**: Exploring the under confidence-with-practice effect in judgments of learning a thesis submitted to the Department of Psychology, for honors in the major degree awarded spring semester, Florida State University, College of Arts & Sciences.

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

- Pannu, J. & Kaszniak, A. (2005): Metamemory Experiments in Neurological Populations: **A Review. Neuropsychology Review**, Vol. 15, No. 3 : 105-130.

- Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation Theory, Research, and Application (5th Ed) Australia: Thomson - wads worth.

- Pierce, S. & Lange, G. (2000). "Relationships among metamemory. motivation and memory performance in young school – age children". British journal of developmental psychology. (18). 121 –135.

- Rehman, F. (2011). Assessment of Science Teachers Meta-Congitive Awareness and its impact on the performance of students .Unpublished doctoral dissertation, Allama Iqbal- Open University, Islamabad.

- Schneider, W. (1985). Metamemory and motivation: A comparison of strategy use and performance in German and American children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (68th, Chicago,

IL, March 31-April 4, 1985. (ED 255564).

- Sinkavich, F. (1994) : Metamemory, Study Strategies and Attributional Style: Cognitive Processes in Classroom learning, ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association***, Chicago, IL, 14 April, Pp. 42-58

- Sternberg, R. J. (1996) : ***Successful Intelligence***, New York: Simon & Schuster.

- Stevens, C., Kaplan, C., Ponds, R.,& Jolles, J.(2001). The importance of active lifestyles for memory performance and memory self –knowledge. Journal of Basic &Applied Social psychology, (23), 137-145.

- Sutherland, S. (1996). ***The international dictionary of psychology***, 2nd ed. New York: Crossroad Publish Co.

- Troyer, A. & Rich, J. B. (2002). Psychometric Properties of a New Metamemory Questionnaire for Older Adults. *The Journal of Gerontology*, 57B, 19-27.