فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

د/ساميه بكري عبد العاطي أ/سلوى علي حمصاني

• **المستخلص** :

تبحث الدراسة الحالية فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية. وقد استخدمت عينة تجريبية تتألف من (٣٦) طالبة من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، ممن درسن المقرر خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦/ ٢٠١٧، تألفت من مجموعتين متجانستين تمثلان شعبتان من الشعب المختلفة التي تدرس المقرر: مجموعة تجريبية: تتألف من (١٤) طالبة ممن تتراوح أعمارهن بين (٢٠ ـ ٢٤) عاما، بمتوسط قدره (٢١.٢١) وانحراف معياري (١.٤٢)، مجموعة ضابطة: تتألف من (٢٢) طالبة تتراوح أعمارهن بين (٢٠ ـ ٣٢) عاما، بمتوسط (٢٢.١٤) وانحراف معياري (٢.٥٣)، وقد تم تدريس المقرر للمجموعة التجريبية وفقا لخطة تدريسية جديدة مقترحة تتضمن دمجا للتدريب على أنشطة ومهام استراتيجيات ما وراء الذاكرة، وقد تم إجراء قياسات قبلية وقياسات بعدية لمتغيرات البحث من خلال بعض المقاييس المعدة لهذا الغرض. وقد أوضحت النتائج فاعلية الخطة المقترحة في تحسين التذكر والتحصيل دون قلق الاختبار. وتقودنا الدراسة إلى عدد من التطبيقات العملية المتنوعة في مجالي علم النفس والتربية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء الذاكرة ـ التذكر ـ التحصيل الأكاديمي ـ قلق الاختبار ـ مقرر نظريات الشخصية ـ طالبات التربية.

Effectiveness of Using Meta-memory Strategies in Improving Memory and Academic Achievement and Reducing Test- Anxiety in personality Theories Course among Female Students at KSU College of Education

Dr.Samia B. Abdelati

Salwa A. Humsani

Abstract

This study investigates the effectiveness of using meta-memory strategies in improving memory and academic achievement and reducing level of test-anxiety in personality theories course. An experimental sample was used, consisted of (36) female students at college of education in King Saud University in Riyadh, who studied the intended course during 2016/ 2017, second semester. The sample contained of two homogenous groups: 1) experimental group: was (14) students, whose ages ranged from (20- 24) yr. (M= 21.21, SD= 1.42), 2) control group: was (22) students, whose ages ranged from (20- 32) yr. (M= 22.14, SD= 2.53), as there was a new suggested teaching plan, contained practicing on activities and tasks of meta-memory strategies, the course was taugh to the experimental group according to it. Pre and post measures of variables were performed. Results

showed effectiveness of the suggested plan to improve memory and achievement whithout test axiety. The study lead to some various practical applications in psychology and education .

Keywords: Meta- memory Strategies- Memory- Academic Achievement- Test Anxiety- Personality Theories Course- Femal Education Students.

- **مقدمة** :

يُعد التعلم عملية نفسية تربوية ذات أهمية بالغة، إلا أنها تزداد تعقيداً كل يوم، خاصة في ظل ما تعايشه مجتمعاتنا المعاصرة من تقدم تكنولوجي صاحبه ثورة في مجال الاتصالات والمعلومات. هذا ولا تزال درجات التحصيل الأكاديمي هي المؤشر المعترف به من قبل مجتمعاتنا العربية لكفاءة عملية التعلم في المؤسسات التربوية المختلفة، والذي يتحدد بناءً عليه مستقبل الطالب التعليمي والمهني، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي التي تمثل نهاية السلم التعليمي.

وقد كان تركيز البحوث والدراسات التي أجريت عن محددات التحصيل الأكاديمي حول نوعين من العوامل: أولها مجموعة العوامل المرتبطة بشخصية الطالب المتعلم، والتي شملت كافة العوامل المعرفية وغير المعرفية والوجدانية ذات الصلة، وثانيها العوامل البيئية التي تحيط بعملية التعلم. وأشار الحربي (٢٠١١)إلى إمكانية تحسين كفاءة التعلم ـ كما يقاس بالدرجات التحصيلية ـ بأن نولي اهتماما بالعوامل المعرفية وما يرتبط بها من وراء المعرفة، بما يساعد في بناء البرامج التربوية التي تناسب الطلاب.

وتأتي الذاكرة على قمة العوامل المعرفية الضرورية للتحصيل لدى الطلاب فمن المعروف أن الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية، وأنها تؤثر في كافة الأنشطة العقلية الأخرى (الزيات، ٢٠٠٦)، كما أنها هي حجر الزاوية لكافة العمليات النفسية، وبدونها لا يحدث تعلم، وذلك لافتقاد تفكير الإنسان إلى الخبرات الماضية والمعلومات المكتسبة التي يستند إليها في حدوث التعلم (طه وعبد الفتاح، ٢٠٠٥، إبراهيم، ٢٠١٢)، كما أن القصور في الذاكرة قد يؤدي إلى وجود صعوبة في عملية التعلم أو ضعف الأداء التحصيلي للمتعلم الذي قد يلجأ إلى التخمين أو استخدام استراتيجيات غير مناسبة في تعلمه (إبراهيم، ٢٠١٠ الحربي، ٢٠١١، McNamara& Wong, 2003).

ومما يزيد من أهمية الذاكرة والتذكر سببان: أولهما ما يبدو على الساحة من شكاوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان في ظل تعقد الحياة المعاصرة بما جعل علماء النفس في مواجهة حقيقية مع هذه المشكلة من خلال السعي نحو تحسين الذاكرة من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة، وثانيهما: ما نعايشه في مجتمعاتنا العربية بخاصة وبكل أسف ـ من أن التعليم في كافة مراحله حتى في مرحلة الجامعة لا يزال يعتمد على

عمليات الحفظ واستدعاء المعلومات التي يدوَنها الطالب في إجابته عن الاختبار التحصيلي لأجل الحصول على أعلى معدل أكاديمي ممكن، بما يجعل التقييم يستند لدرجة كبيرة على قدرة الذاكرة دون بقية القدرات المعرفية الأخرى.

ويؤيد علماء النفس المعرفي المعاصر الأهمية البالغة للدور الذي تلعبه العمليات ما وراء المعرفية، والتي تشارك ـ جنباً إلى جنب ـ العمليات المعرفية في إمكانية تحقيق التعلم الفعال من خلالها (الزيات، ٢٠٠٦). وقد ظهر مصطلح "ما وراء المعرفة" Metacognition على يد فلافل (Flavell, 1976) الذي اشتقه خلال بحثه في عمليات الذاكرة الانسانية، واتضح بمتابعة البحوث حوله ارتباطه الوثيق بعملية التعلم، وأن زيادة وعي الطلاب بما وراء المعرفة يساعدهم على حسن توظيف العمليات المعرفية لديهم في أداء المهام المطلوبة منهم على أكمل وجه (الزيات، ١٩٩٨).

وقد نال مفهوم "ما وراء الذاكرة" Metamemory اهتماماً واسعاً من الباحثين في مختلف ميادين علم النفس، باعتباره هو إحدى المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات في عملية التذكر، وأحد المتطلبات الضرورية للتعلم الفعال وتحقيق أفضل أداء أكاديمي ممكن (Martinussen, Hyden, Johnson,& Tannock, 2005)، وذلك على أساس ما يوفره للمتعلم من معرفة ووعي بكيفية عمل الذاكرة أو الوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة (سيد والشريف، ١٩٩٩)، ويُعد فلافل هو أول من قدم هذا المصطلح عام (١٩٧١) مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة (Flavell, Miller,& Miller, 2001:54).

إذ يرى كفاناج وبوركوسكي (Cavanaugh& Borkowski, 1990: 441) أن هذا المفهوم يشير إلى الوعي الذاتي والمعلومات الذاتية لدى الفرد عن عمل الذاكرة لديه، ويشير به أوسوليفان (Osullivan, 1994) إلى المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها، ويراه مكدوجال (McDougall, 1994) يشير إلى المعرفة والاعتقادات التي يحملها الفرد حول ذاكرته ونظامها ونشاطها والوعي بها وبتقييمها. في حين نظر تروير وريتش (Troyer& Rich, 2002: 19) إلى ما وراء الذاكرة على أساس أنها تتكون من ثلاث مكونات أساسية هي:

- **الرضا عن الذاكرة:** ويقصد بها مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الإدراك من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق.
- **القدرة:** وتشير إلى قدرة الذاكرة لدى الفرد على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء.
- **الاستراتيجية:** وتشير إلى مدى وعي الفرد باستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة. وقد عرف الشرقاوي المفهوم ذاته باعتباره

يتضمن المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها (الشرقاوي ٢٠٠٣: ٢٠٨).

هذا ويُعد الجانب المتعلق بالوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة هو أهم جوانب المفهوم التي على صلة مباشرة بنتائج التعلم الفعال والأداء الأكاديمي الناجح. فإذا ما استندت العملية التعليمية على تدريب الطلاب على الوعي بخصائص الذاكرة لديهم ومعرفة الاستراتيجيات الفعالة عند التعامل مع المهام المتنوعة والمراقبة والتوجيه الذاتي أثناء الأداء فإننا نضمن في الغالب تحقيق معالجة أفضل للمعلومات وتخزين جيد في الذاكرة. وقد سبق أن أكد فلافيل (١٩٧٨) على فاعلية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة بعامة في تنمية تلك المهارات وفي تحسين التعلم، وأن التدريب عليها يمكن أن يتم من خلال التدريب المباشر عليها من خلال الأنشطة المختلفة، أو من خلال التدريب على ما يعزز هذه الأنشطة ولكن بطريقة غير مباشرة، كأن يتم تعليم الطلاب أن يكونوا على وعي بالعديد من الاستراتيجيات من خلال ملاحظة الآباء والمعلمين أثناء تقديم هذه الأنشطة (الزيات، ١٩٩٨).

ويؤكد إبراهيم (٢٠١٢) على أهمية الدور الذي يمكن لما وراء الذاكرة أن تضيفه إلى الأساليب الأخرى فيما يتعلق بمعالجة المعلومات وتحسين التذكر وينعكس على التحصيل الأكاديمي بالإيجاب، وذلك لما وجد من علاقة ارتباطية بين الوعي بالذكرة وباستراتيجياتها والأداء الفعلي للذاكرة، وأن تنمية ما وراء الذاكرة ينعكس على تحسين أداء الذاكرة سواء من حيث عمليات التخزين أو الاستدعاء، ويشير إلى أن الدراسات التي استخدمت التحليل البعدي للدراسات التجريبية عن دور ما وراء الذاكرة في التذكر توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين تدور حول القيمة (٠.٤١).

وقد أكد عدد من البحوث التي أجريت في مجتمعات أجنبية على وجود هذا الدور الذي تمارسه ماوراء الذاكرة على التذكر والأداء الأكاديمي كدراسات عثمان وهنافين (Osman& Hannafin, 1992)، وشورت وسشاتسشنيدر وفريبرت (Short, Schatschneider,& Friebert, 1993)، وراوسون ودنلوسكي وثيد (Rawson, Dunlosky, & Thiede, 2000)، وستوبر وإسر (Stober& Esser, 2001)، وبريز وجارسيا (Perez& Garcia, 2002)، وماتلين (Matlin, 2005) ومولر (Muller, 2006).

وقد أجرى أبو زيد (٢٠٠٨) دراسة تجريبية خرج منها بفاعلية برنامج تدريبي مقترح لاستراتيجية ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى عينة تتألف من (٧٢) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أسيوط بمصر. كما أجرت بدوي (٢٠٠٨) دراسة تجريبية، واتضح منها

فعالية التدريب على بعض مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة لدى (٩٠) من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مصر، وهو نفس ما خرج به ـ في نفس العام ـ سعد لدى الأطفال التوحديين في مصر وخرج به الدمرداش لدى (٢٠) من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتدريب في مصر. وعندما أجرى النرش (٢٠٠٨) دراسته، خرج بوجود تأثير موجب دال احصائياً لما وراء الذاكرة على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مصر، وقد خرجت زكري (٢٠٠٨) من دراستها المسحية التي أجرتها على (٣٥٠) من طالبات كلية التربية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية بوجود فروق دالة احصائياً بين الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيلياً في بعض أبعاد ما وراء الذاكرة لصالح المتفوقات، وهو ما يتسق مع ما وجده هورتون (Horton, 2009) ووجده كراتزج وأربوتنوت (Kratzig& Arbuthnot, 2009) من أن ما وراء الذاكرة تزيد من أداء عمليات التذكر لدى الطلاب وأنها تعد هي منبئي جيد عن مستوى الأداء المدرسي، كما يتسق أيضاً مع ما كشف عنه سشوارتز وإفكليدس (Schwartz& Efklides, 2012) من بعدهم عن أن تدريب طلاب المرحلة الجامعية على تنمية ما وراء الذاكرة يسهم في تعزيز كفاءة الاستدعاء من الذاكرة قصيرة المدى وتحسين مهارات الفهم والقراءة لديهم. وخرجت دراسة بشارة والشريدة والغزو (٢٠١٢) بارتباط ما وراء الذاكرة بالتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من (٣٦٦) من طلاب وطالبات جامعة الحسين بن طلال بسوريا. وفي نفس العام، عندما أجرى الغرايبة والمحسن دراسة تجريبية تختبر مدى فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة لدى عينة تتألف من (٨٠) من طلاب الصف السابع الأساسي بالمملكة العربية السعودية، خرج بوجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التذكر بما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح من قبل الباحثين. وأجرت طه (٢٠١٣) دراسة عن دور نموذج تدريسي مقترح قائم على ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى (٥٦) من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية في مصر، وقد أثبتت الدراسة فعالية النموذج المقترح. وفي نفس العام، أجرت الملاحة دراسة تجريبية خرجت منها بفاعلية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد بالمرحلة الابتدائية في مصر. كما خرج عيسى ومرزوق في نفس العام بوجود تأثير دال لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ والتلميذات المصريين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية. وعلى خلاف الدراسات السابقة، هدفت دراسة القشامي (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل في الرياضيات لدى عينة تتألف من (٥٠٥) من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت نسخة معربة لمقياس

ما وراء الذاكرة لترويرو وريتش، وقد خرجت بوجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من الدرجة الكلية وأبعاد المقياس ـ باستثناء بعد الاستراتيجيات ـ والتحصيل. في حين أكدت دراسة السلمي (٢٠١٤) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات ما وراء الذاكرة ومعدل التحصيل الدراسي لدى (١٢٠) من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بمكة المكرمة. أما أبو مسلم (٢٠١٥) فقد خرجت من دراستها بفعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية تحسين الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (١٢) من التلاميذ منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بالمرحلة الابتدائية في مصر.

وهكذا فإن استعراض الدراسات السابقة يكشف عن تأييد العديد منها وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الذاكرة من جهة وأداء الذاكرة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى ـ سواء كان التحصيل متعلقاً بمقرر دراسي بعينه أومتعلقا بالمجموع أو المعدل التحصيلي للطالب ـ وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية، بالإضافة إلى تأييد دراسات عديدة أخرى لفاعلية التدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل، وهو ما يعطي لهذا الموضوع بجانب حداثته أهمية بالغة في سبيل مساعدة الطلاب على الوصول إلى أهدافهم من خلال تحقيق توافقهم الدراسي. إلا أنه يلاحظ استهداف تلك الدراسات في الغالب طلاب المراحل الدراسية المختلفة بخلاف مرحلة التعليم الجامعي سواء كانوا من الأسوياء أو من غير العاديين، وذلك على الرغم مما ذكرناه آنفاً من أنها تُعد أهم المراحل جميعها لارتباطها بتحديد مسار مستقبل الفرد التعليمي والمهني.

ومن هنا كان تركيز الدراسة الحالية على طالبات الجامعة، كما أضافت إلى هدف تحديد دور الوعي بما وراء الذاكرة في قدرة الذاكرة وفي التحصيل دوره في متغير ثالث لم يأخذ حقه بشكل كافٍ في التناول البحثي وخاصة في مجتمعاتنا العربية ـ في حدود علم الباحثتين، ألا وهو متغير "قلق الاختبار" الذي يُعد من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب وتنتشر بينهم، والذي يُعد هو نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة ترتبط بالاختبارات أو التقويم بصفة عامة، ويتضمن حالة انفعالية تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الاختبارات وتكون مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب منهم أثناء الاختبار بما يؤثر على المهام العقلية لديهم (الطيب، ١٩٩٦: ١٥٧، ورضوان، ٢٠٠٧: ٩٧).

إذ يرى بوركويسكي وإسترادا وميلستيد وهيل (Barkowski, Estrada, Milstead,& Hale, 1990) أن وعي الفرد بعملياته المعرفية إنما يحرره من القلق في مواقف الاختبار. وقد كشفت بعض الدراسات التي أجريت في المجتمعات

الأجنبية عن وجود علاقة دالة بين قلق الاختبار من جهة والأداء الضعيف للذاكرة وما وراء الذاكرة وانخفاض الأداء الأكاديمي لدى الطلاب من جهة أخرى، كدراسات ستوبر وإيسر (Stober& Esser, 2001) ولاندساي (Landsay, 2002) ومارك وأمبر وماركوس ولاساتا (Mark, Amber, Marcus,& Lasata, 2005) وكوان وموري (Cowan& Mory, 2006) وجبريال ورادفنسكي وديفيد (Gabriel, Radvansky& David, 2006). في حين تم رصد دراستين فقط أجريتا في مجتمعنا العربي ذواتا صلة على الرغم مما بدا من تناقض نتائجهما فقد خرج الجراح (٢٠١٠) من دراسته التي أجراها على (٤٦٣) من طلاب وطالبات جامعة اليرموك باختلاف مستويات ما وراء الذاكرة باختلاف مستوى قلق الاختبار، وخرجت الحارثي (٢٠١٥) على عينة تتألفٍ من (٥٣٢) من طالبات كلية التربية بالرياض بعدم وجود ارتباط دال احصائياً بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار، وذلك على الرغم مما وضح عن علاقته الدالة بالتحصيل الدراسي لديهن.

وقد أعطى اختيار المتغيرات المدروسة في بحثنا الحالي أهمية يزيد منها اهتمام الباحثتين بإعداد أداة عربية مقننة لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة تتمتع بموثوقية وكفاءة سيكومترية واضحة المعالم.

- **مشكلة الدراسة** :

انطلاقا مما سبق، كان سعي الدراسة الحالية نحو إعداد أداة سيكولوجية جديدة لقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة في البيئة العربية من خلال اشتقاقها من مقياس ترويرٍ وريتش لما وراء الذاكرة (٢٠٠٢) وتعريبها وتقنينها لتناسب أهداف الدراسة الحالية وتلائم طبيعة عينتها، ثم استخدام الأداة في استجلاء واختبار فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية (٣٣٢ نفس) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود.

ويأتي تحديد هذا المقرر على أساس أنه يقدم للطلاب والطالبات في السنة الثالثة (المستوى الخامس) وفق الخطة المعتمدة من قسم علم النفس، وأنه مقرر نظري تخصصي لا يتضمن قسماً عملياً أو تدريبيا من أي نوع ويتضمن محتواه كما هائلاً من المعلومات النظرية عن المناحي المختلفة للشخصية الإنسانية ويخدم هذا المقرر غيره من المقررات الأخرى النظرية والعملية بالقسم بما يجعله مصدر قلق للطالبات اللائي يسجلنه مع توقع الجهد المبذول في حفظ واسترجاع كم المعلومات المتضمنه فيه ومصدر شكوى للطالبات اللائي يدرسونه من مظاهر النسيان المختلفة ــ وهو ما لمسته الباحثتان من خلال خبرتهما التدريسية.

وتقوم الدراسة الحالية على أساس إعادة بناء خطة تدريس المقرر المستهدف بوحداته المتضمنة بالتوصيف المعتمد من القسم ــ بحيث تتضمن الخطة

التدريسية الجديدة دمجاً لاستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة بتدريب الطالبات على بعض المهام والأنشطة التعليمية خلال تدريس المقرر ـ واختبار مدى فاعلية التدريس وفق الخطة الجديدة في تحسين التذكر والتحصيل والتقليل من قلق الاختبار لدى طالبات المقرر.

هذا ويمكننا تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر لدى الطالبات؟
- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات؟
- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في خفض قلق الاختبار لدى الطالبات؟

- **مفاهيم الدراسة** :

تقوم الدراسة على أساس أربعة مفاهيم رئيسة هي: استراتيجيات ما وراء الذاكرة، والتذكر، والتحصيل الأكاديمي، وقلق الاختبار، نتناولها فيما يلي.

- **استراتيجيات ما وراء الذاكرة**:

وهي الترجمة العربية للمصطلح الانجليزي "Metamemory Strategies" والذي يتم ترجمته أيضا "استراتيجيات ما بعد الذاكرة".

وينظر تروير وريتش (Troyer& Rich, 2002: 19) إلى استراتيجيات مما وراء الذاكرة على أنها إحدى المكونات الثلاث لمهارات ما وراء الذاكرة (التي تتضمن الرضا عن الذاكرة، وقدرة الذاكرة، والاستراتيجية). ويشير بالاستراتيجية إلى "مدى وعي الفرد باستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة"، وهو التحديد الذي تتبناه الدراسة الحالية التي استعانت ببنود البعد الثالث لمقياس تروير وريتش في إعداد مقياس للمفهوم.

إذن فهذا المفهوم إنما يتضمن مقدار المعرفة والوعي لدى الفرد باستخدام عدد من معينات للتذكر تتضمن استراتيجيات وإجراءات يلجأ إليها الفرد لتساعده على التعلم الفعال، ويبلغ عددها ـ وفقا لتروير وريتش ـ عشرة، وهي:

- التسميع أو الترديد أو التكرار اللفظي.
- تخيل روابط ذهنية تربط المعلومات الجديدة المراد حفظها بمعلومات أخرى مألوفة بالنسبة للفرد.
- التنظيم أو التصنيف أو التجميع للعناصر المتشابهة.
- عمل خرائط ذهنية للمفاهيم أو للمعلومات أو عمل تنظيم هرمي.
- تدوين مذكرات أو ملاحظات.
- اختراع قصة تتضمن المعلومات المراد تذكرها.
- لعب الأدوار والمحاكاة.
- العصف الذهني.

- تقديم أمثلة حياتية واقعية.
- التلخيص.

هذا ويرى عثمان (٢٠٠٤) أن استراتيجيات ما وراء الذاكرة تشمل معرفة ماهية الاستراتيجيات التذكرية التي يمكن استخدامها وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، ولماذا، وأن الفرد يُعد قد اكتسب استراتيجية معينة عندما تتوافر لديه هذه المكونات الثلاث.

ويمكن تعريف المفهوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة المستخدم".

- **التذكر**:

تقع الذاكرة Memory في بؤرة اهتمام علم النفس المعرفي لأهميتها لإنجاز كافة العمليات المعرفية الأخرى. وقد يستخدم هذا اللفظ للدلالة على البنيات التي تؤمن حفظ المعلومات، وللدلالة على السياق الذي تتم بواسطته عملية الحفظ والتخزين ومن ثم التنشيط خلال عملية المعالجة، وللدلالة على المكان المادي الذي يحفظ الذكريات، أو للدلالة على الوظيفة النفسية التي تحفظ الأحداث وآثار الخبرات الشخصية السابقة (سليم، ٢٠٠٩: ٨٦). وينظر الشرقاوي (١٩٩٢: ١٩٢) للذاكرة على أنها هي عملية إدراك للمواقف الماضية والقدرة على استرجاعها بما يرتبط بها من خبرات، ويرى جمل (٢٠٠١: ٢٣) الذاكرة هي نظام لتخزين المعلومات، في حين يرى عملية التذكر تتمثل في القدرة على استرجاع تلك المعلومات.

هذا ويُعرف التذكر إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تذكر الجمل المستخدم". والتي تعكس مقدار المعلومات اللفظية المستدعاة.

- **التحصيل الأكاديمي**:

تركز تعريفات التحصيل الأكاديمي Academic Achievement على مقدار ما يحصل عليه الطلاب من معلومات ومعارف ومهارات خلال دراسته لمقرر ما أولتخصص بعينه.

ويمكن تعريف هذا المفهوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على الاختبار التحصيلي المعد من قبل الأستاذة في مقرر نظريات الشخصية سواء كان الاختبار التحصيلي الأول الذي يُعقد في الأسبوع الخامس من الفصل الدراسي أو الاختبار الثاني الذي يُعقد في الأسبوع الأخير الخامس عشر".

- **قلق الاختبار**:

يُعد "قلق الاختبار" Test Anxiety نوعاً من الأنواع العامة للقلق النفسي يعكس وجود مشكلة نفسية يمر بها الطالب خلال فترة الاختبارات حيث يسيطر

عليه الخوف من الفشل وعدم النجاح، بما يتبعه من صعوبات في تخزين المعلومات واسترجاعها ويؤثر في الأداء الأكاديمي للطالب (إبراهيم وعسكر ١٩٩٩: ٥٩)، ولقلق الاختبار نوعان هما: (١) قلق الاختبار الميسِّر: وهو معتدل الشدة ذو تأثير إيجابي يدفع الطالب نحو الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، (٢) قلق الاختبار المعسِّر: وهو أكثر حدة، وذو تأثير سلبي معوِّق للتحصيل (زهران، ٢٠٠٠: ٩٨). وتشمل مكونات قلق الاختبار الآتي:

- **مكون معرفي:** يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداءها في موقف الاختبار، حيث يكون الانشغال بالذات والشك في المقدرة على الأداء الجيد والشعور بعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل.
- **مكون وجداني:** يتمثل في مشاعر الضيق والتوتر والخوف من الاختبارات وخيبة الأمل والغضب.
- **مكون فسيولوجي:** يتمثل في أعراض الاستثارة والتنشيط للجهاز العصبي الإرادي نتيجة للقلق كارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس، والتعرق الشديد وبعض ردود الأفعال الجسمية كآلام الأكتاف والظهر والرقبة، والإغماء وغيرها.
- **مكون اجتماعي:** ويشمل أعراض كالشعور بالعزلة والشعور بالخزي الاجتماعي المترتب على الفشل الدراسي (زهران، ٢٠٠٠: ٤٧، ورضوان، ٢٠٠٢: ٢٤٦).

ويمكن تحديد مفهوم قلق الاختبار إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم".

- **الفروض**:

في ضوء العرض النظري السابق وتحديد المشكلة، يمكن صياغة الفروض الآتية للدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتذكر وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الأكاديمي، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لقلق الاختبار وفقاً للاختبار المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.

- **منهج البحث وإجراءاته** :
- **أولاً: منهج البحث**:

استندت الدراسة إلى استخدام المنهج شبه التجريبي بهدف اختبار مدى فاعلية تفعيل استخدام خطة تدريسية مبنية على أساس دمج التدريب على استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي من جهة وخفض قلق الاختبار من جهة أخرى لدى عينة الدراسة وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين: تجريبية وضابطة، قياس قبلي وبعدي.

- **ثانياً : عينة البحث** :

يتكون مجتمع البحث من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧م، وهي تشتمل على:

- **العينة الاستطلاعية**:

تتكون من (٣٨٥) طالبة تراوحت أعمارهن ما بين (١٨ـ٤٠) عاماً، بمتوسط قدره (٢١.٣٥) وانحراف معياري (٢.٣٤)، وقد تم الاستفادة من بياناتها في اختبار الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، وفيما يلي توضيح تنوع خصائص العينة من حيث متغيرات المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي ومستوى تعليم الوالدين.

جدول (١) خصائص العينة الاستطلاعية من حيث المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي

المستوى الدراسي	العدد	٪	المعدل الأكاديمي	العدد	٪
الثالث	٩٠	٢٣.٤	ضعيف (أقل من ٢)	٢٤٩	٦٤.٧
الرابع	١٤	٣.٦	مقبول (من ٢ -٣)	١٠٣	٢٦.٨
الخامس	١٠٨	٢٨.١	جيد (من ٣ -٤)	٢٣	٦.٠
السادس	٦٠	١٥.٦	جيدجدا فأعلى (من ٤ -٥)	١٠	٢.٦
السابع	١١١	٢٨.٨			
الثامن	٢	٠.٥			
المجموع	٣٨٥	١٠٠.٠		٣٨٥	١٠٠.٠

جدول (٢) خصائص العينة الاستطلاعية من حيث مستوى تعليم الوالدين

تعليم الأب	العدد	٪	تعليم الأم	العدد	٪
أمي/ يقرأ ويكتب	٢١	٥.٥	أمية/ تقرأ وتكتب	٥٥	١٤.٣
ابتدائي/ متوسط	٩٢	٢٣.٩	ابتدائي/ متوسط	١١٣	٢٩.٤
ثانوي	١١٢	٢٩.١	ثانوي	١٠٤	٢٧.٠
جامعي	١٢٤	٣٢.٢	جامعي	١٠٧	٢٧.٨
فوق الجامعي	٣٦	٩.٤	فوق الجامعي	٦	١.٦
المجموع	٣٨٥	١٠٠.٠	المجموع	٣٨٥	١٠٠.٠

- **العينة الأساسية**:

وقد بلغت (٣٦) طالبة ـ وذلك بعد استبعاد الطالبات المعتذرات عن المقرر والمحرومات منه ـ موزعات على شعبتين للمقرر كما يلي:

- **الأولى:** تتألف من (١٤) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (٢٠ـ ٢٤) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢١.٢١) وانحراف معياري (١.٤٢)، وقد تم اعتبارها هي المجموعة التجريبية للدراسة.
- **والثانية:** تتألف من (٢٢) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (٢٠ـ٣٢) عاماً، بمتوسط عمري يبلغ (٢٢.١٤) وانحراف معياري (٢.٥٣)، وقد تم اعتبارها تمثل المجموعة الضابطة.

وقد تم إجراء مقابلة مبدئية لأستاذة المقرر (وهي الباحثة الثانية) مع طالبات المجموعة التجريبية أبدين خلالها الموافقة على التعاون مع العمل التدريبي كما تم اختبار المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة (استراتيجيات ما وراء الذاكرة، والتذكر، والتحصيل وفقاً للاختبار الفصلي الأول، وقلق الاختبار) وبعض المتغيرات الديموجرافية ذات الصلة (العمر الزمني، المستوى الدراسي، المعدل الأكاديمي، تعليم الوالدين)، باستخدام اختبار مان -ويتني Mann-Whitney Test، وجدول (٣) يوضح عدم وجود فروق دالة بينهما في هذا الشأن.

جدول (٣) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء الذاكرة	التجريبية	١٤	١٥.٥٠	٢١٧.٠٠	١١٢.٠٠	-١.٣٦٤	٠.١٨٠ غير دال
	الضابطة	٢٢	٢٠.٤١	٤٤٩.٠٠			
التذكر	التجريبية	١٤	١٩.٨٢	٢٧٧.٥٠	١٣٥.٥٠	-٠.٦٠٦	٠.٥٥٣ غير دال
	الضابطة	٢٢	١٧.٦٦	٣٨٨.٥٠			
التحصيل	التجريبية	١٤	٢٠.٨٢	٢٩١.٥٠	١١٥.٠٠	-١.٠٥٦	٠.٢٩٦ غير دال
	الضابطة	٢٢	١٧.٠٢	٣٧٤.٥٠			
قلق الاختبار	التجريبية	١٤	١٥.٧١	٢٢٠.٠٠	١٢١.٥٠	-١.٢٧٣	٠.٢١٥ غير دال
	الضابطة	٢٢	٢٠.٢٧	٤٤٦.٠٠			
العمر الزمني	التجريبية	١٤	١٤.٧١	٢٠٦.٠٠	١٠١.٠٠	-١.٨٤٦	٠.٠٨٩ غير دال
	الضابطة	٢٢	٢٠.٩١	٤٦٠.٠٠			
المستوى الدراسي	التجريبية	١٤	١٧.١٨	٢٤٠.٥٠	١٣٥.٥٠	-٠.٨٧٠	٠.٥٥٣غير دال
	الضابطة	٢٢	١٩.٣٤	٤٢٥.٥٠			
المعدل الأكاديمي	التجريبية	١٤	٢٠.٢٩	٢٨٤.٠٠	١٢٩.٠٠	-٠.٩٤١	٠.٤٣٢غير دال
	الضابطة	٢٢	١٧.٣٦	٣٨٢.٠٠			
تعليم الأب	التجريبية	١٤	١٧.٥٠	٢٤٥.٠٠	١٤٠.٠٠	-٠.٤٧٨	٠.٦٦٥غير دال
	الضابطة	٢٢	١٩.١٤	٤٢١.٠٠			
تعليم الأم	التجريبية	١٤	١٥.٧٩	٢٢١.٠٠	١١٦.٠٠	-١.٢٩٦	٠.٢٢٧غير دال
	الضابطة	٢٢	٢٠.٢٣	٤٤٥.٠٠			

- **ثالثاً: أدوات البحث** :
- **مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة**:

وقد اشتُقت فقراته من مقياس ترووير وريتش (Troyer& Rich, 2002) لمهارات ما وراء الذاكرة في بعده الثالث الخاص بالاستراتيجيات، وهو تعريب وتقنين

الباحثتين، ويتألف من (١٩) عبارة للتقرير الذاتي تستخدم لتقدير مدى وعي الفرد باستخدام استراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتم تقديرالدرجات وفق مقياس ليكرتٍ من خمسة مستويات من (١) إلى (٥) بحيث يشير الرقم (١) إلى لاشييء إطلاقا بينما يشير الرقم (٥) إلى دائما، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (١٩ـ٩٥) درجة، وتعكس الدرجة المرتفعة على المقياس مستويات عالية من وعي الفرد باستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة لديه.

- **الخصائص السيكومترية**:

- **الصدق**:

تم اختبار نوعين من صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** تم تقديم المقياس في صورته العربية إلى (٩) من المتخصصين في مجال علم النفس للوقوف على دلالات الصدق الظاهري للمقياس ومدى ملاءمته فقراته للبيئة السعودية وسلامة صياغتها ووضوح المعنى من الناحية اللغوية ومناسبتها لأفراد العينة، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أبداها المحكمون على المقياس لتلائم البيئة السعودية.
- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقدٍ تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٢ـ ٠.٦٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٥٨١ ❖❖	٦	٠.٤٦٥ ❖❖	١١	٠.٦٠٩ ❖❖	١٦	٠.٥٥٤ ❖❖
٢	٠.٤٧٠ ❖❖	٧	٠.٥٠١ ❖❖	١٢	٠.٥٧٧ ❖❖	١٧	٠.٥٧٩ ❖❖
٣	٠.٤١٧ ❖❖	٨	٠.٥٣٤ ❖❖	١٣	٠.٦٣٢ ❖❖	١٨	٠.٥٦١ ❖❖
٤	٠.٥٢٧ ❖❖	٩	٠.٥٣٤ ❖❖	١٤	٠.٥٩٩ ❖❖	١٩	٠.٦٢٨ ❖❖
٥	٠.٥٢٤ ❖❖	١٠	٠.٥٥١ ❖❖	١٥	٠.٤٨٤ ❖❖		

- **الثبات**:

تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (بلغت ٠.٨٧) والتجزئة النصفية (تراوحت ما بين ٠.٧٥ـ ٠.٨٤)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
		معاملات الارتباط بين الجزئين	معامل الثبات براون	معامل الثبات جتمان
الاستراتيجيات	٠.٨٦٨	٠.٧٥٢	٠.٨٤١	٠.٨٤١

- **اختبار تذكر الجمل**:

وهو أحد الاختبارات الفرعية للصورة الرابعة من مقياس ستانفورد – بينيه التي أعدها وقننها على البيئة العربية مليكة (١٩٩٢)، وهو يقيس الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ويتألف من (٤٢) عبارة تتزايد في الطول والصعوبة يقوم الفاحص بإلقائها على المفحوص الذي يكون مطلوباً منه إعادتها كما هي حتى يتم التوقف عن تقديم الفقرات عندما يتحدد المستوى القاعدي ومستوى السقف للاختبار بالطريقة التي قنن على أساسها، ويتم حساب الدرجة الخام على الاختبار ثم الحصول على الدرجة العمرية المعيارية المقابلة لها.

- **الخصائص السيكومترية**:

يتوافر للاختبار الصدق الظاهري بوصفه مقياساً للذاكرة اللفظية وللاختبار معاملات صدق وثبات مرتفعة على عينات مصرية (مليكة، ١٩٩٨: ١٨٤ـ ١٨٦).

كما كشف حساب ثبات القسمة النصفية خلال الدراسة الحالية على عينة عددها (٦٠) طالبة عن معامل ثبات مرتفع تبلغ قيمته (٠.٧٤).

- **مقياس قلق الاختبار**:

وقد أعدته الباحثتان ليقيس مستوى قلق الاختبار، ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة تعبر عن الأعراض المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية لقلق الاختبار، ويتم الإجابة عليها وفقاً لسلم تقدير خماسي يمتد من الدرجة (١) التي تقابل "لا تنطبق أبداً" إلى الدرجة (٥) التي تقابل "تنطبق دائماً" لتتراوح الدرجة الكلية على الاختبار ما بين (٢٤ـ ١٢٠) درجة.

- **الخصائص السيكومترية** :

فقد تم التأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية كما يلي:

- **الصدق**:

تم اختبار نوعين من الصدق:

- **الصدق التمييزي:** تم تحديد الصدق التمييزي لمفردات المقياس من خلال المقارنة بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار في ضوء الإرباعي الأدني والأعلى للدرجات عليه، وفيما يلي نتائج اختبار (ت) بهذا الشأن التي تعكس وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعتين في الدرجات على مقياس قلق الاختبار، بما يشير إلى الصدق التمييزي للمقياس.
- **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٥ـ ٠.٧٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها.

جدول (٦) الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق الاختبار ودلالتها

المقياس	مجموعة الإرباعي الادنى (ن= ٩٦)		مجموعة الإرباعي الأعلى (ن= ٩٦)		قيمة (ت) ودلالتها
	م	ع	م	ع	
قلق الاختبار	٣٨.٢٨١	٦.٢٢٢	٨٥.٩٥٨	٨.٦١٥	❖❖٤٣.٩٦١

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية على مقياس قلق الاختبار

لفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٤٩٧	٥	❖❖٠.٧٠٢	٩	❖❖٠.٦٣٢	١٣	❖❖٠.٥٢٩	١٧	❖٠.٦١٩	٢١	❖❖٠.٦٧٨
٢	❖❖٠.٦٨٣	٦	❖٠.٦٣٣	١٠	❖٠.٦٥٤	١٤	❖❖٠.٦٩٣	١٨	❖❖٠.٥٨٢	٢٢	❖❖٠.٦٨٥
٣	❖❖٠.٥٤٣	٧	❖❖٠.٤٥٠	١١	❖❖٠.٦٥٩	١٥	❖❖٠.٦٨٤	١٩	❖❖٠.٦٢٥	٢٣	❖❖٠.٥٨١
٤	❖❖٠.٥٧٧	٨	❖❖٠.٦٦٨	١٢	❖❖٠.٦٣٦	١٦	❖❖٠.٤٦٢	٢٠	❖❖٠.٦٤٤	٢٤	❖❖٠.٥٥١

- **الثبات**:

تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وقد تراوحت ما بين (٠.٧٣-٠.٩٣)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات كما يبين جدول (٨).

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس القلق الصريح بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
		معاملات الارتباط بين الجزئين	معامل الثبات براون	معامل الثبات جتمان
قلق الاختبار	٠.٩٢٧	٠.٧٣٢	٠.٨٤٥	٠.٨٤٥

- **رابعاً: الخطوات الإجرائية للبحث** :

تم اتباع الخطوات الآتية للتحقق من فروض الدراسة:

- تم إعداد خطة جديدة لتدريس مقرر نظريات الشخصية بنفس أهدافه ومحتواه التدريسي وتنظيمه المتضمن بالتوصيف المعتمد من قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود والذي يتضمن أربع وحدات تدريسية موزعة على الفصل الدراسي بأكمله، على أن يتم دمج استخدام التدريب على عشرة استراتيجيات لما وراء الذاكرة - وهي الاستراتيجيات التي سبق لنا تحديدها خلال تحديد مفاهيم الدراسة - أثناء تدريس المقرر من قبل أستاذة المقرر وذلك من خلال سبعة مهام أو أنشطة تدريبية - التي تم عرضها مع الاستمارات الخاصة بها على بعض المحكمين في المجال للتأكد من ملاءمتها - بحيث يتم عرضها على الطالبات من خلال جهاز العرض (البروجيكتور) للتدرب على تحديد الاستراتيجيات الملائمة مع ذكر سبب التحديد ووصف الاستخدام بدقة في استمارات النشاط الورقية المقدمة إليهن مع متابعتهن من قِبل الأستاذة.
- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من ملاءمتها لأفراد العينة واختبار كفاءتها السيكومترية.
- يتم تقسيم عينة الدراسة التجريبية إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تتضمن إحدى شعب المقرر المستهدف والأخرى ضابطة وتتضمن شعبة أخرى لنفس المقرر، مع التحقق من تجانس المجموعتين في أهم المتغيرات.

- يتم إجراء القياس القبلي لمتغيرات البحث لدى المجموعتين من خلال الأدوات على أن تُعد درجة الاختبار الفصلي الأول في المقرر الذي يُعقد في في الأسبوع الخامس من الفصل الدراسي وفق التوصيف المعتمد بمثابة القياس القبلي للتحصيل الأكاديمي.
- يتم تدريس المقرر للمجموعة التجريبية وفق الخطة التدريسية الجديدة المعدلة، في حين يتم التدريس للمجموعة الضابطة وفقاً للخطة المعتادة بالطريقة التقليدية.
- يتم إجراء القياس البعدي للمتغيرات لدى المجموعتين، على أن تُعد كل من درجة الاختبار الفصلي الثاني الذي يُعقد في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي بمثابة القياس البعدي للتحصيل الأكاديمي.
- يتم تحليل البيانات احصائيا في ضوء فروض الدراسة لتتم مقارنة نتائج القياسات القبلية والبعدية لدى المجموعتين في سبيل اختبار مدى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة.

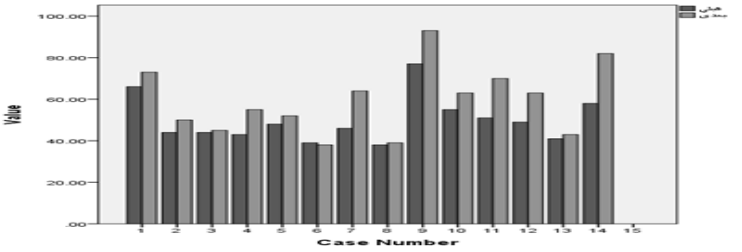
- **النتائج ومناقشتها** :

الفرض الأول: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) – عن النتائج الموضحة بالجدول(٩):

جدول (٩) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
استراتيجيات ما وراء الذاكرة	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	-٣.١٧٣	٠.٠٠٢	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٣	٧.٩٢	١٠٣.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					

ويتضح من جدول (٩) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي في في درجات ما وراء الذاكرة بما يشير إلى تحقق صحة الفرض ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عنه قبل التطبيق ، ويُعد هذا في حد ذاته مؤشراً على فعالية البرنامج المقدم خلال الدراسة في تنمية مستوى استراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى المجموعة التجريبية في الدراسة بما يجعلنا ننظر باهتمام إلى ما قد يترتب على استخدام البرنامج من آثار على متغيرات البحث، كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضا شكل (١) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى جميع الأفراد.



شكل (١) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى أفراد العينة التجريبية"

وللتاكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، تم اجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنفس المتغير باستخدام اختبار مان ـ ويتني (Mann- Whitney Test) وهو مبين بجدول (١٠).

جدول (١٠) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
استراتيجيات ما وراء الذاكرة	التجريبية	١٤	٢٣.٤٣	٣٢٨	٨٥.٠٠	-٢.٢٤٢	٠.٠٢٥	المجموعة التجريبية
	الضابطة	٢٢	١٥.٣٦	٣٣٨				

ويبدو من خلال الجدول (١٠) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في استراتيجيات ما وراء الذاكرة باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١١).

جدول (١١) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء الذاكرة	الرتب السالبة	١٤	١١.١٨	١٥٦.٥٠	-١.٩٢٥	٠.٠٥٦ غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٨.٩٢	٥٣.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٢				

ويبرز الجدول (١١)عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس ما وراء الذاكرة، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في القياسين.

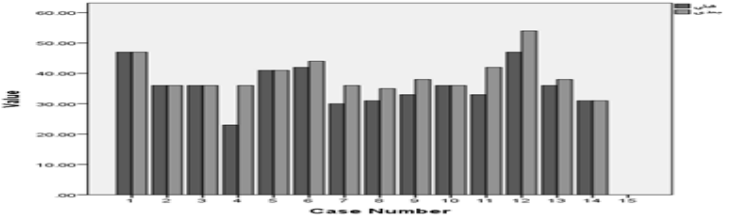
وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية استراتيجيات ما وراء الذاكرة بما يتسق مع ما أكدته نتائج الدراسات التجريبية التي سبق استعراضها عن فاعلية التدريب في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة.

الفرض الثاني: ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتذكر وفقا للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون عن النتائج الموضحة بالجدول (١٢):

يتضح من جدول (١٢) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي في الدرجات على مقياس تذكر الجمل بما يشير إلى تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عنه قبل التطبيق ، ويُعد هذا مؤشراً على فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في تنمية مستوى التذكر لدى المجموعة التجريبية في الدراسة. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٢) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى معظم الأفراد.

جدول (١٢) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الجمل

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التذكر	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٢٤	٠.٠١٢	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٦					



شكل (٢) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي لذاكرة الجمل لدى أفراد العينة التجريبية"

وللتاكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، تم اجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنفس المتغير باستخدام اختبار مان ـ ويتني، وهو مبين بجدول (١٣).

جدول (١٣) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لذاكرة الجمل

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التذكر	التجريبية	١٤	٢٥.٢١	٣٥٣.٠٠	٦٠.٠٠	-٣.٠٧٨	٠.٠٠٢	المجموعة التجريبية
	الضابطة	٢٢	١٤.٢٣	٣١٣.٠٠				

ويبدو من خلال الجدول(١٣) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الدرجات على ذاكرة الجمل باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١٤).

ويبرز الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التذكر، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في القياسين.

جدول (١٤) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الجمل

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التذكر	الرتب السالبة	٦	٩.٣٣	٥٦.٠٠	-٠.٩٧٩	٠.٣٢٨ غير دالة
	الرتب الموجبة	١١	٨.٨٢	٩٧.٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥				

وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية التذكر الذي يقيسه اختبار تذكر الجمل المستخدم، بما يتسق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات عن التي سبق أن أشرنا إليها كدراسات (إبراهيم، ٢٠١٢؛ الغرايبة والمحسن، ٢٠١٢؛ الملاحة، ٢٠١٣؛ عيسى ومرزوق، ٢٠١٣؛ أبو مسلم، ٢٠١٥) في مجتمعاتنا العربية، ودراسات (Horton, 2009; kratzig & Arbuthnot, 2009; Schwartz & Efklides, 2012) في المجتمعات الأجنبية عن فاعلية التدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر بصوره المختلفة.

وتُعد هذه النتيجة على جانب كبير من الأهمية من الناحية التطبيقية خاصة في ضوء ما نعرفه عن كون الذاكرة هي القاعدة الضرورية لكافة العمليات المعرفية، وأنها تؤثر في كافة الأنشطة العقلية الأخرى، بما يفتح باب الأمل نحو تحسين الأداء العقلي بعامة، وخاصة لدى الأفراد الاستثنائيين أو ذوي الاحتياجات الخاصة ولدى من يعانون من مشكلات تعليمية واضحة.

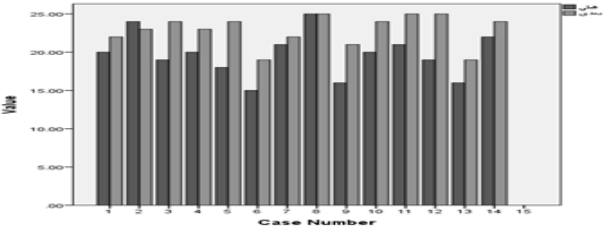
الفرض الثالث: ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الأكاديمي وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون فيما يتعلق بالفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين التحصيليين الأول والثاني عن النتائج الموضحة بالجدول (١٥):

جدول (١٥) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الأكاديمي

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التحصيل	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	-٣.٠٨٣	٠.٠٠٢	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٢	٧.٤٦	٨٩.٥٠			
	الرتب المتعادلة	١					

يتضح من جدول (١٥) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي المتعلق بالاختبار التحصيلي الثاني بما يشير إلى تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعدٍ استخدام الخطة التدريسية الجديدة عنه في بداية الاستخدام، ويُعد هذا مؤشراً على فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في تنمية التحصيل في المقرر المستهدف لدى المجموعة التجريبية في الدراسة. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٣) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى معظم الأفراد.

وللتاكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى، تم اجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل (درجات الاختبار التحصيلي الثاني) باستخدام اختبار مان ـ ويتني وهو مبين بجدول (١٦).



شكل (٣) يوضح قيم الأداء التحصيلي القبلي والأداء البعدي لدى أفراد العينة التجريبية"

جدول (١٦) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التحصيل	التجريبية	١٤	٢٦.٦١	٣٧٢.٥٠	٤٠.٥٠	-٣.٧١٣	٠.٠٠٠	المجموعة التجريبية
	الضابطة	٢٢	١٣.٣٤	٢٩٣.٥٠				

ويبدو من خلال الجدول(١٦) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الدرجات التحصيلية باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١٧).

جدول (١٧) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الأكاديمي

المتغير	القياس القبلي والبعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحصيل	الرتب السالبة	١١	٩.٤٥	١٠٤.٠٠	-١.٣١١	٠.١٩٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٨.١٧	٤٩.٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥				

ويبرز الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الدرجات في الاختبارين التحصيليين الأول والثاني للمجموعة الضابطة ، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في الاختبارين.

وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية التحصيل بما يتسق مع ما أكدته العديد من الكتابات والدراسات عن أهمية الوعي بخصائص الذاكرة ــ وخاصة استراتيجيات ما وراء الذاكرة ـ للتعلم الفعال وتحسين الأداء الأكاديمي مثل (الزيات، ١٩٩٨ ؛ سيد والشريف، ١٩٩٩ ؛ أبو زيد، ٢٠٠٨ ؛ سعد، ٢٠٠٨ ؛ الدمرداش ٢٠٠٨ ؛ زكري، ٢٠٠٨ ؛ بشارة والشريدة والغزو، ٢٠١٢ ؛ طه، ٢٠١٣ ؛ السلمي، ٢٠١٤) في مجتمعاتنا العربية، على الرغم مما خرجتٍ به دراسة (القثامي، ٢٠١٣) فقط عن عدم وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين استراتيجيات ماوراء الذاكرة والتحصيل، ولعل هذا الاختلاف في نتائج الدراسات يبدو مقبولا في ضوء اختلاف خصائص الثقافات والعيناتٍ والمقاييس فيما بين الدراسات. وهناك العديد من الدراسات الأجنبية أيضا التي ربطت بين التدريب على ما وراء الذاكرة والتحصيل، كدراسات (Osman& Hannafin, 1992; Short, Schatschneider,& Friebert, 1993; Rawson, Dunlosky, & Thiede, 2000; Stober& Esser, 2001; Perez& Garcia, 2002; Matlin, 2005; Muller, 2006).

وتبدو نتائج الفرض الثالث للدراسة في مجملها تتسق مع نتائج الفرض الثاني التي تبرز دور ما وراء الذاكرة في تنمية التذكر، وذلك في ضوء ما هو معروف عن العلاقة الإيجابية بين التذكر والأداء الأكاديمي بكافة أشكاله، إذا فتحسن التذكر لدى العينة التجريبية الناتج عن تنمية ماوراء الذاكرة إنما انعكس بدوره على تحسن التحصيل لديهم.

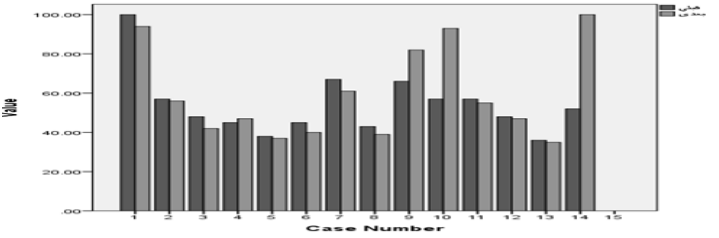
الفرض الرابع: ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتبٍ درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لقلق الاختبار وفقا للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون عن النتائج الموضحة بالجدول (١٨):

جدول (١٨) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقلق الاختبار

المتغير	القياس القبلي والبعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
قلق الاختبار	الرتب السالبة	١٠	٦.٠٥	٦٠.٥٠	-٠.٥٠٤	٠.٦١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	١١.١٣	٤٤.٥٠			
	الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من جدول (١٨) أن قيم (Z) غيردالة إحصائياً بما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى عدم اختلاف متوسطات رتب أفراد المجموعة

التجريبية في قلق الاختبار بعدٍ استخدام الخطة التدريسية الجديدة عنه قبل الاستخدام، ويُعد هذا مؤشراً على عدم فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في التقليل من حدة قلق الاختبار في المقرر المستهدف لدى المجموعة التجريبية. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٤) عن عدم تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الغالب.



شكل (٤) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي على قلق الاختبار لدى أفراد العينة التجريبية"

هذا وتدعم المقارنات الأخرى التي أجريت نفس النتيجة السابقة فيما يلي: تكشف المقارنة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الاختبار باستخدام اختبار مان ـ ويتني عن قيم (Z) غير دالة إحصائياً ، وهو مبين بجدول (١٩).

جدول (١٩) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الاختبار

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
قلق الاختبار	التجريبية	١٤	٢٠.٨٦	٢٩٢.٠٠	١٢١.٠٠	-١.٠٧٢	٠.٢٩٦	غير دالة
	الضابطة	٢٢	١٧.٠٠	٣٧٤.٠٠				

تكشف المقارنة بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قلق الاختبار باستخدام اختبار ويلكوكسون عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات القياسين ، وهو موضح بجدول (٢٠).

جدول (٢٠) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لقلق الاختبار

المتغير	القياس القبلي والبعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	الرتب السالبة	٨	١٠.١٩	٨١.٥٠	-٠.٥٤٤	٠.٥٨٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١١	٩.٨٦	١٠٨.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣				

وبهذا تتأكد مؤشرات عدم فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في التقليل من قلق الاختبار، وهي نتيجة تبدو لاتتسق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات ـ وهي في غالبيتها دراسات أجنبية ـ

عن دور الأداء الضعيف للذاكرة وما وراء الذاكرة في انخفاض الأداء الأكاديمي، كدراسات (Stober& Esser, 2001; Landsay, 2002; Mark, Amber, Marcus,& Lasata, 2005; Cowan& Mory, 2006; Gabriel, Radvansky& David, 2006).

إلا أننا في حقيقة الأمر لا نستطيع أن نعول على نتيجة الفرض الرابع عليها كثيرا، وذلك بسبب ما سنذكره لاحقاً عند تناولنا للصعوبات التي واجهت دراستنا الحالية عما حدث على غير المعتاد خلال الفصل الدراسي الثاني الذي أجري خلاله المشروع البحثي من حذف ثلاثة أسابيع من الفترة الزمنية المقررة للفصل الدراسي الذي أجريت خلاله الدراسة؛ استعداداً للانتهاء من الاختبارات النهائية قبل حلول شهر رمضان المبارك، بما أضاف العديد من الضغوط النفسية على كل من الطالبات والهيئة التدريسية وهو ما ظهر من خلال مقاومة الطالبات لتطبيق الأنشطة التدريبية عليهم خلال الأسابيع الأخيرة لضجرهم من تراكم التكليفات خلال المقررات المختلفة.

ونخلص من نتائج الدراسة الحالية بعامة بما يلي:

- يبدو استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة المدمج خلال خطة تدريس المقرر فعالاً في تحسين مستوى التذكر لدى الطالبة الجامعية كما يبدو من خلال ارتفاع درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية عن درجات القياس القبلي لديها بشكل دال احصائيا.
- كما يبدو استخدام الاستراتيجيات فعالاً أيضاً في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطالبة خلال الفصل الدراسي.
- في حين يبدو استخدام الاستراتيجيات غير فعال في خفض قلق الاختبار لدى الطالبة خلال تدريس المقرر.

- **تطبيقات ومقترحات**:

يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تفيد في بعض المجالات، كما يمكننا إضافة بعض المقترحات لتعظيم الاستفادة، وذلك كما يلي:

- يمكن للدراسة أن تساعد في رفع العبء عن كاهل كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وذلك بما أثبتته عن أن الوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة يبدو له دور فاعل في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات وخاصة في المقررات التي تشكل عبئاً على ذاكرتهم من حيث كم المعلمات النظرية المتضمنه فيها.
- تفتح الدراسة الباب نحو تعديل الخطط الدراسية الجامعية وفقاً لأحدث المستجدات البحثية لأجل تيسير التعلم الفعال.
- توجه الدراسة الحالية الباحثين والباحثات النفسيين والتربويين نحو تقديم بعض المقترحات والحلول العملية والأنشطة التعليمية والبرامج التدريبية

التي تساعد في تنمية الوعي باستراتيجيات ما وراء التذكر لدى الطلاب والطالبات.

- كما توجه الدراسة الباحثين والباحثات نحو اختبار مدى فعالية استخدام ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل في المقررات المختلفة النظرية والعملية، وخاصة في التخصصات العلمية والصحية.

- **المراجع**:

- إبراهيم، سليمان (٢٠١٢). الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم، الرياض: دار الزهراء.
- إبراهيم، سليمان (٢٠١٣). الذاكرة وما وراء الذاكرة "رؤى وتطبيقات في مجال الإعاقة الفكرية،" عمّان: دار أسامة للنشر.
- إبراهيم، عبد الستار، وعسكر، عبد الله (١٩٩٩). علم النفس الاكلينيكي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، لطفي (٢٠١٠). الذاكرة العاملة في الفصل المدرسي وإشكالية الأداء المعرفي. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٥٢، ١ـ ١٩.
- أبو زيد، خضر (٢٠٠٨). فاعلية التدريب على استراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤ (١)، ٨٠ ــ ١٠٨.
- أبو مسلم، مايسة (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. مجلة التربية الخاصة، مصر، ٤، ٣٩٣ ــ ٤٤٢.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، الإمارات، ٧ (١)، ٢٧ ـ٥٧.
- الحارثي، سارة (٢٠١٥). الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الاختبار. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق مصر ع٨٧، ١٤٧ـ ٢٥٦.
- الحربي، مروان (٢٠١١). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٣(٧٥)، ١٣٩ـ١٩٠.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السلمين طارق (٢٠١٤). دراسة ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في قرى مكة المكرمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر ٢٤، ٢٥٣ ـ٢٨٤.
- الشرقاوي، أنور (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، ط٢. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- الطيب، محمد (١٩٩٦). مشكلات الأبناء، ط٢. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الغرايبة، أحمد، والمحسن، سلامة (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر. مجلة الانسانيات والدراسات الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٥، ٢٢١ ـ٢٦٠.
- القشامي، طارق (٢٠١٣). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الملاحة، حنان (٢٠١٣). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة والانتباه لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٢٣(١)، ٢٩١ ـ٣٤٦.
- النرش، هشام (٢٠٠٨). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢(٣٩)، ٩٢٥ ـ٩٥٠.
- بدوي، منى (٢٠٠٨). أثر التدريب على بعض مهارات ما وراء الذاكرة في أداء الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة، ١(٤)، ٤٦٩ ـ٥٦٢.
- بشارة، موفق، والشريدة، محمد، والغزو، ختام (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١٠(٢)، ١٥٢ـ١٧٠.
- جمل، محمد (٢٠٠١). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. طنطا: دار الكتاب الجامعي.
- رضوان، سامر (٢٠٠٢). الصحة النفسية، عمَّان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- رضوان، سامر (٢٠٠٧). الصحة النفسية، ط٢. عمَّان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- زكري، نوال (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان. بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية جامعة أم القرى كمتطلب تكميل لنيل درجة الماجستير.
- زهران، محمد (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر، القاهرة: عالم الكتب.
- سليم، مريم (٢٠٠٩). علم النفس المعرفي، بيروت: دار النهضة العربية.
- سيد، إمام، والشريف، صلاح الدين (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة، استراتيجيات، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع١٥، ج٢، ٢٩٨ ـ٣٣٠.
- طه، مروة (٢٠١٣). نموذج تدريسي قائم على ما وراء الذاكرة لتنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية للطالبة المعلمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ١(١٩٠)، ٩٠ ـ١٣١.
- طه، فرجن وعبد الفتاح، مصطفى (٢٠٠٥). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية.
- عثمان، ماجد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر القاهرة.عيسى، جابر، ومرزوق، عصام (٢٠١٣). اثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة ومهارات تنظيم الوقت على أداء مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٢٣(٢)، ١٥ـ ١٠٨.

- مليكة، لويس (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد ـ بينيه الصورة الرابعةز قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض، ط٢. القاهرة: النهضة العربية.

- Barkowski, Estrada, Milstead & Hale (1990). Self regulated cognition: Inter dependence of metacognition and self- esteem. In Jones & dole (EDS). Dimention of thinking and cognitive instruction. New Jersey: Earl Baum.

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

- Cowan, N. & Morey, C. (2006). Visual working memory depends on intentional filtering trends. Cognitive Sciences, 10(4), 139-141.

- Flavelle, J. (1992). Cognitive development past, present and future. Developmental Psychology, 28, 998-1005.

- Flavelle, J. (2004). Theory of mind development retrospect. Merrill Palmer Quarterly, 50(3), 274-290.

- Flavelle, J., Miller, P., & Miller, J. (2001). Cognitive development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

- Gabriel, S., Radvansky, T. & David, E. (2006). Memory retrieval and interference language; Working memory. Journal of memory and Language, 34, 33-46.

- Horton, C. (2009). Metamemory in the classroom: Judgements of learning and academic achievement. Cognitive Psychology, 26 th the annual conference, sept 2009, Unversity of Hertfordshire. Abstract published: BPS Proceeding.

- Krätzig, G. & Arbuthnott, K. (2009). Metacognitive learning: the effect of item specific experience and age on metamemory calibration and planning. Metacognition and Learning, 4, 125- 144.

- Landsay, S. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills. Undergraduate students, Annual Review of Undergraduate research at the college of Charleston, 1, 263- 273.

- Mark, F., Amber, G., Marcus, T. & Lasata, H. (2005). Anxiety, sensitivity and worry. Personality and Individuality Differences, 3, 1223-1229.

- Martinussen, R., Hayden, J., Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta- analysis of working memory impairments in children with attention deficit/ hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent, 44(4). 377.

- Matlin, M. (2005). Cognition. New York: Willey Co.
- McDougall, G. (1994). Predictor's metamemory in old adults. Nursing Research, 43, 212-219.
- McNamera, J. & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36(50, 394-406.
- Muller, K. (2006). Metamemory: Exploring the under confidence – with- practice effect in judgments of learning. Unpublished Master thesis, Florida State University, College of Arts & Science.
- Osman, M., & Hannafin, M. (1992). Metacognition research and theory: analysis and implications for instructional design. Educational Technology, 40(20), 83-99.
- Osullivan, J. (1994). Metamemory and memory construction. Consciousness and Cognition, 4, 104-140.
- Perez, L., & Garcia, E. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain, 6(1), 96-103.
- Rawson, K., Dunlosky, J., & Thiede, K. (2000). The rereading effect: Metacomprehension accuracy improves across reading traits. Memory & Cognition, 28, 1004-1010.
- Schwartz, B. & Efklides, A. (2012). Metamemory and memory efficiency: Implications for student learning. Journal of applied Research in Memory and Cognition, 3, 145-151.
- Short, E., Schatschneider, C., & Friebert, S. (1993). Relationship between memory and metamemory performance: A comparison of specific and general strategy knowledge. Journal of Educational Psychology, 85(3), 412-423.
- Stober, J. & Esser, K. (2001). Test anxiety and metamemory: general preference for external over internal information. Personality and Individual Differences, 30, 775-781.
- Troyer, A. & Rich, J. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. The Journals of Gerontology, Series B, Psychological Sciences, 57(1), 19-27.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The State of Art. New York: Plenum.

❋❋❋❋❋❋❋