فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كل من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة

إعداد

د. ميمي السيد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

استلام البحث : ٠٣ / ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٢ / ٠٩ / ٢٠١٨

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة- جامعة الملك خالد ، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة الارتباطيه بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ، تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة من طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة ، وتم تطبيق مقاييس: ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية مفهوم الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة) على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة (تطبيق قبلي) ثم تم تطبيق نفس المقاييس على نفس العينة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (تطبيق بعدي). واستخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطين t.test ومعاملات ارتباط بيرسون . وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

الكلمات المفتاحية : ما وراء الذاكرة – المرونة المعرفية - مفهوم الذات.

Abstract:

This research aims to discover the effectiveness of a Training Program Based on Meta Memory And Its Effect on both knowledge flexibility and the academic self concept for King Khalid University, Sarat Abida Arts and Science College Female Students. It also aims to recognizing the correlation relationship between knowledge flexibility and the academic self concept University Female Students. The researchers chose a sample of (66) Sarat Abida Arts and Science College Female Students, chemistry department, to apply three scales: meta memory scale, academic self concept scale and knowledge flexibility scale (pre application) before the application of the training program. After that, The researchers applied the same three scales (after application) of the application of the same training program. The researchers used parameter statistically styles as "T" test for the two connected samples and Pearson correlation coefficient to verify the research hypotheses. The researcher reached the following results:

1- There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the meta memory scale for the after application.

2- There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the knowledge flexibility scale for the after application.

3-There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the academic self concept scale for the after application.

4- there is a statically positive correlation relationship between the academic self concept and the knowledge flexibility.

Keywords: meta memory – knowledge flexibility - self concept.

مقدمة:

احتل موضوع الذاكرة اهتمام كثير من العلماء قديما ، لكنه لم يبحث بصورة علمية دقيقة إلا عندما جاء العالم ابنجهاوس ، والذي تناول الذاكرة بالبحث والتفسير والتحليل ، عندما سعى إلى تحديد الفهم والإدراك وعلاقتهما بالتذكر الذي اعتبر نموذجا هاما للجهود في هذا الميدان(.(Bell & Mather,2005:164

ويبين العدل (٢٠٠٤: ١٤٧) أن الذاكرة عملية مركبة وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظات الإكلينيكية.

وقد بني Flavell آراءه بداية حول تفكير ما وراء الذاكرة ، وما وراء المعرفة من خلال أفكار عالم النفس المعرفي جان بياجيه حول النمو المعرفي للطفل ؛ فيما يختص بأن الطفل له طريقه في التفكير تختلف عن الكبار وأن الطفل يفكر بأفكاره ومن هنا بدأ Flavell التفكير بمفهوم ما وراء المعرفة وهو التفكير في التفكير، وبدأ التفكير بمفهوم ما وراء الذاكرة ، والذي قصد به المعرفة التي يمتلكها الأشخاص حول ذاكرتهم ، وحول نقاط قوتها وضعفها ، والتي تعتبر مفتاحا مهما لتعلمهم ولنموهم المعرفي ، والتي تسمح للمتعلم بالسيطرة والوصول إلى الاستراتيجيات في ذاكرته مع فهم محددات ذاكرته ونقاط قوتها وكيفية تنظيمها (Dunlosky & Thiede, 2013).

وتعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ، ورفع كفاءتها إذ تنمي عند الطلبة فهما ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة ، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة ، وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاية ومن ثم فإنها تؤثر في تعلم الطلبة وانجازهم الأكاديمي وتحصيلهم المعرفي.(., Kreutzer et al 1997:42).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ما وراء الذاكرة تعد أحد أجزاء ما وراء المعرفة ، ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته وأي شئ متصل بعملية تخزين وترميز المعلومات واسترجاعها، وهي تمكن الفرد من الوعي بمقدار الجهد الذي يتطلبه الموقف، وتحديد الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة لمهمة التذكر، مما يسهم في زيادة تطور استراتيجيات التعلم. (Perez & Garcia,2002:97).

وتتضمن ما وراء الذاكرة مكونين أساسيين ، وهما مكون ما وراء الذاكرة التقريرية التي تشير إلى المعلومات التي يمتلكها الطفل حول عمليات الذاكرة الخاصة به (متغيرات الفرد والمهمة والإستراتيجية)، ومقارنته لقدرات ذاكرته مع قدرات الذاكرة لدى الآخرين، ومكون ما وراء الذاكرة الإجرائية التي تشير إلى قدرة الطفل على مراقبة وتنظيم سلوك الذاكرة الخاص به خلال أنشطة الذاكرة المستمرة (Schneider & Lockl,2002).

وقدم جولد سميث ، وبانسكي (Cold Smith et al.,,2005:505) نموذجاً يوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين القدرة على التذكر ، وقد حددوا مكونين رئيسيين لما وراء الذاكرة هما : المراقبة والتحكم ، ولكل من هذين المكونين أهمية كبيرة في التذكر (التشفير – التمثل – الاحتفاظ – الاستدعاء) ، وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الذاكرة الجيدة وبين ذوي الذاكرة الرديئة يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة.

وقد عرف بيريز جارسيا (Perez & Garcia,2002) ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد بذاكرته، ومعرفته بكل شئ يرتبط بتسجيل وترميز وتخزين واسترجاع المعلومات ، وتحديد ما إذا كان الموقف يتطلب جهداً أكبر أو أقل ، وكذلك تحديد استراتيجيات التفكير المناسبة للمهمة ، وخصائص الفرد المعرفية وخصائص المهمة.

وتعد المرونة في التفكير واحدة من أهم المهارات الحياتية، من خلال القدرة على التكيف والانسجام وخلق بدائل وخيارات في أسلوب تعاملنا بنجاح مع الأشخاص والمتغيرات والمواقف المختلفة وتحسين أسلوب الحياة لدى الأفراد والجماعات على حد سواء.

وتعتبر نظرية المرونة المعرفية نظرية بنائية للتعلم والتعليم لعلاج المشكلات المرتبطة باكتساب المعرفة المتقدمة، حيث يتم تقديم المعرفة أو المحتوى للمتعلم في المرحلة التمهيدية بالشكل الذي يساعده على تذكرها، وفي المرحلة المتقدمة من اكتساب المعرفة لابد للمتعلم أن يفهم المحتوى بعمق وأن يكون قادراً على مناقشتها وتطبيقها بمرونة في مواقف أخرى.(Carvalho & Moreira,2005:3)

ويعرف بيلجن (Bilgin,2009:351) المرونة المعرفية بأنها العامل الذي ييسر على الفرد تكيفه مع الأحداث والمواقف ويسهم بشكل كبير في حل مشكلات التفاعل الاجتماعي. وأضاف ليديرمان(Lederman,2012) أن المرونة المعرفية من العوامل المهمة المنبئة عن تحصيل الطلاب في المقررات الدراسية، كما أن الطلاب يختلفون في كل من المرونة المعرفية والتذكر باختلاف التحصيل الدراسي.

ويعُرفّ كاناز وأخرون (Canas et al., 2005:96) المرونة المعرفية بالقدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة، وهذا التعريف يتكون من ثلاثة عناصر أساسية، أولا أن المرونة المعرفية قدرة وبالتالي يمكن أن تكتسب من خلال التدريب، ثانيا يشير إلى تغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد، والتي تعتبر سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة، وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بينها ومن ثم اختيار البديل المناسب ثالثا :هذا التغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

وظهر مصطلح مفهوم الذات عندما قدم كارل روجرز نظرية الذات ، ويعرف زهران (١٩٩٨) مفهوم الذات بأنه مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتقييمات الخاصة بالذات ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا للذات .

وذكر ماتوفيو(Matovu,2014:185) أن مفهوم الذات الأكاديمية في نطاق واسع يشير إلى كيفية الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين . ويري زيتون(٢٠٠٤: ١٩) أنها نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية ، واحترامه لذاته، لكفايته وقدراته الأكاديمية.

من العرض السابق يتضح أن ما وراء الذاكرة و والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من المواضيع النفسية والتربوية في الدراسات البحثية التي تهم جميع الباحثين خصوصا المعنيين بالجانب الأكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص ، وهذه مفاهيم متعلمة ومكتسبة من قبل الطلبة أنفسهم أثناء حياتهم الدراسية ، فنظرة الفرد لخبراته السابقة وإدراكه لمستوى ذاكرته يلعبان دوراً كبيرا في التأثير على قدرته على التفكير ومعرفته الأكاديمية وتنمية مفهومه لذاته.

ولأن مواضيع ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من المواضيع المهمة للأفراد على اختلاف مستوياتهم الدراسية ، والتي قد تسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة ، فقد جاءت فكرة هذا البحث من أجل التعرف على فعالية برنامج معرفي تدريبي قائم على ما وراء الذاكرة وأثره على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية باعتبارهم من المواضيع الأساسية التي قد تساعد الطالب الجامعي في التعامل مع المواقف الدراسية والحياتية المختلفة.

مشكلة البحث:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في عمليتي الوعي والتذكر تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام ما يسمى بعمليات ما وراء الذاكرة (الزيات ، ١٩٩٨). لذلك إن الاستخدام الأمثل لكفاءة الذاكرة واستراتيجيات التذكر وتطوير كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب يلعب دورا بارزا في التغلب على كثير من الجوانب التي تعيق التعلم، وتساعد على رفع كفاءة المتعلم العادي.

وتوصل فالنتاين وآخرون(Valentine et al.,2004:112) إلى أن معرفة الطالب وإدراكه لمفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في أدائه الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي له أهمية من حيث أنه يتوافق مع العوامل الداخلية لدى الطالب والذي له تأثير فاعل في الذاكرة لديه، وفي تكيفه مع بيئته الجامعية .

وأظهرت نتائج دراسة اينجن (Engin,2004) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مفهوم الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ، وجد أن هناك محدودية في الدراسات في البيئة العربية ، وندرة في البيئة المحلية في الدراسات التي اهتمت بدراسة التأثير لما وراء الذاكرة على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة ؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية ؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ؟
٤- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة .
٢- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية
٣- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.
٤- العلاقة بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوعات المعرفية كونها محور الاهتمام البحثي في الآونة الأخيرة، فمعظم الدراسات الحالية بدأت تركز على الموضوعات المعرفية التي تهتم بدراسة جوهر الإنسان وتسعى للتركيز على العمليات التي تجري بداخله، دون إغفال السلوك الظاهري الذي يقوم به.

وتتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- تساهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة عن طريق العرض والتوضيح لمفهوم ما وراء الذاكرة ومكونيه المعرفي والتحكمى واستراتيجياته المختلفة ، وإجراء المزيد من

الدراسات والبحوث في هذا المجال، مما يؤدي إلى تحسن مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي.

٢- تدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة عند الدراسة أو الاستذكار والتعرف على نتائجها الايجابية على كلا من المرونة المعرفية في التفكير ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

٣- يعتبر موضوع رئيسي في الحياة خاصة مجتمع الجامعة، حيث تتمثل ما وراء الذاكرة بتحسن الذاكرة ومعالجتها ، ويمثل أحد المتطلبات المهمة في التعلم كما أن توفر المعلومات عن مكونات ما وراء الذاكرة يمد المتعلم بالتغذية الراجعة ومراقبته لتعلمه، مما يعينه على تحقيق الانجاز الأكاديمي الأمثل.

٤- تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية لجعل الطلاب محور العملية التعليمية من خلال إعداد برامج ودمج تدريبات حول مهارات ما وراء الذاكرة.

٥- تساعد نتائج هذه الدراسة في وضوح الرؤية بالنسبة لكيفية إعداد البرامج عن الوعي بما وراء الذاكرة في المناهج الدراسية وأساليب التدريس، مما يعد تطبيقا تربويا لنظريات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.

مصطلحات البحث

١- ما وراء الذاكرة :(Meta memory)

مراقبة الفرد لأعمال الذاكرة لديه ومدى رضاه عن الوظائف اليومية التي تؤديها ، ومدى استخدامها لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة في المواقف الحياتية (Troyer & Rich,2002).

ويتكون ما وراء الذاكرة من مكونين أساسيين هما :

المراقبة : وتعني استمرار تقييم العمليات المعرفية والتخطيط لاستخدامها ومراقبة أعمال الذاكرة لديه.

التحكم أو الضبط : وتتضمن معلومات الفرد عن ذاته وتحكمه فيها والمعرفة بخصائص المهمة وخصائص الإستراتيجية.

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده الفرعية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

٢- المرونة المعرفية : Cognitive Flexibility

يعرف كاناز وآخرون (Canas etal.,2005:96) المرونة المعرفية بأنها القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة.

مهارات المرونة المعرفية: وهي تتمثل في هذه الدراسة بقدرات المرونة المعرفية لدى الأفراد ومهارات التغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد، ومواجهة الظروف والمواقف الجديدة في البيئة.

وتعرف المرونة المعرفية إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات في مقياس المرونة المعرفية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

٣- مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self –Concept

يعرف مفهوم الذات الأكاديمية هو مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل الجامعي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجاباتهم على مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم (Liu &Wang,2005)

ويقاس بالدرجة التي تحققها الطالبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

أدبيات البحث والإطار النظري:

ما وراء الذاكرة :

في عام ١٩٧١ قدم جون فلافيل Flavell مصطلح ما وراء الذاكرة مشيرا من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، وفي عام ١٩٧٩ لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى ، وفي عام ١٩٩٨ قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بكندا لمناقشة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة ، وتوصل المؤتمر على أنه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة ، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظره أكثر شمولية لوظائف الذاكرة (عيسي ، ٢٠٠٤).

وتعددت تعريفات ما وراء الذاكرة ، ويمكن حصرها في الآتي :

يعرف ستوبر وايسر (Stober &Esser,2001:179) ما وراء الذاكرة بأنه معلومات المتعلم ووعيه باستراتيجياته السلوكية وأنظمة الذاكرة لديه.

ويرى جونكر وآخرون (Jonker et al.,1997:110) أن ما وراء الذاكرة هي الوعي بعمليات الذاكرة وتشمل معرفة واستخدام استراتجيات الذاكرة، والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة ، والمعتقدات المتعلقة بعمل الذاكرة لدى الفرد.

ويذكر بريز وجارسيا(Prez&Garcia,2002:96) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد بذاكرته ، ومعرفته بكل شئ يرتبط بتسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات ، وتحديد ما إذا كانت الموقف يتطلب جهدا أكبر أو أقل وكذلك تحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة ، وخصائص الفرد المعرفية وخصائص النص والمهمة.

ويشير كوك وكوك(Cook &cook,2005:234) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات

وتذكرها، والعوامل التي تساعده على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية.

ويشير النجار (٢٠٠٧: ١٨) إلى ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة.

يعرفها بانيو وكاسزناك (Pannu & Kaszniak,2005) بأنها معرفة الأفراد حول قدرات واستراتيجيات الذاكرة لديهم التي يمكن أن تعمل كمعينات للذاكرة منها العمليات المتضمنة في المراقبة الذاتية للذاكرة، بالإضافة إلى الضبط أو التحكم . وتشير المراقبة (Monitoring) إلى العمليات التي تسمح للأفراد بالملاحظة والتأمل أو اختبار عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ، وتصنف المراقبة إلى نوعين هما :المراقبة الاسترجاعية : (Retrospective Monitoring) وتشير إلى مراقبة المتعلم لاستجابات استدعاها سابقا، وتشير إلى الحكم على ثقة الفرد باستجابات التذكر السابقة ، والمراقبة الاستشراقية :(Prospective Monitoring) وتشير إلى مراقبة المتعلم للاستجابات اللاحقة في الموقف ، وهي الحكم على استجابات لاحقة ، ويمكن الكشف عن عمليات المراقبة لدى الأفراد من خلال سؤالهم لثلاثة أنواع من أحكام ما وراء الذاكرة الخاصة بالتنبؤ بأداء الذاكرة ، وهي : أحكام تسهيل عملية التعلم ، وأحكام المعرفة ، والشعور بالحكم حول المعرفة.أما الضبط أو التحكم فيشير إلى الأحكام الواعية وغير الواعية التي يصدرها الفرد بالاعتماد على مخرجات عملية المراقبة الخاصة به ، ويمكن معرفة عمليات الضبط لدى الأفراد من خلال الأفعال المعرفية التي يشارك فيها الفرد كوظيفة للمراقبة مثل تخصيص وقت للدراسة (Cold Smith et al.,2002).

هناك ثلاث عمليات مرتبطة ببعضها متضمنة في ما وراء الذاكرة هي: الوعي والتشخيص ، والمراقبة.

(١) الوعي : يعني أن يكون الفرد واعيا بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة . فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ، ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم (عيسى ، ٢٠٠٤، ٩٤).

(٢) التشخيص : يقصد بالتشخيص الأنشطة التنفيذية الأساسية وتشمل على تخطيط وتوجيه وتقييم الفرد لسلوكه الخاص بذاكرته(النجار، ٢٠٠٧: ٢٢).

(٣) المراقبة: تتمثل المراقبة في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء تشفير وتخزين المهام ، وأي المهام يمكن استرجاعها عندما يطلب منه استدعاؤها وما يحتاج لجهد إضافي ، وملاحظة الفرد لذاته أثناء ترميز أو إدخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح العديد من الأسئلة والإجابة عليها لمعرفة إلى أي درجة يعرف هذه المهام(Weaver &Kelemen,2003:1059)،(عبد الفتاح وجابر، ٢٠٠٥).

عرض جولد سميث وزملائه (Gold Smith et al.,2005) نموذج يوضح من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين أداء عمليات الذاكرة وقد حدد مكونين رئيسين لما وراء الذاكرة هما (المراقبة – التحكم أو الضبط) وكلا المكونين لهما أهمية كبيرة في أداء عمليات الذاكرة (التشفير – التمثيل – الاحتفاظ – الاسترجاع).

وتعددت نماذج ما وراء الذاكرة ومن أهمها:

نموذج بروان (Brewn,1981)

يفترض هذا النموذج أن مراقبة الذات تلعب دوراً مهما في هذه الأفعال التنفيذية وأن الراشدين يتميزون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات ذات كفاءة عالية (الفرماوي وحسن ، ٢٠٠٤ : ٣٢١).واهتم هذا النموذج بمكون مراقبة الذاكرة ، وكان الإطار المرجعي لها هو الإطار الكفء لمعالجة المعلومات، وهو مكون يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات والآداءات المعرفية، وهذه الأداة تتميز بأنها:

- تقوم بتحليل المشكلات واختيار الإستراتيجية المناسبة واختيار الحلول وترجيح الحل الأمثل.
- واعية بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها.
- تراقب نجاح أو فشل الأداء المستمر (الجراح ،٢٠٠٩: ٥٥)

نموذج نيلسون ونارينس (٢٠٠٢) :

اعتمد هذا النموذج على مكونين أساسيين لما وراء الذاكرة هما المراقبة والتحكم أو الضبط، ويميز بين المستوى البعدي ومستوى الموضوع المدرك (الموضوعي) حيث ترتبط عمليات التحكم بالمستوى البعدي (Nehson & Narens,2002) .

واعتمد نموذج نيلسون ونارينس (Nehson& Narens,2002) على مكونين أساسيين لما وراء الذاكرة هما المراقبة والتحكم أوالضبط ، ويرى كل منهما في أداء وعمل الذاكرة ، حيث يقوم الفرد من خلال عملية المراقبة بتقييم قدرته على حفظ واسترجاع المعلومات المختزنة بذاكرته ، ومن خلال الضبط والتحكم يقوم بانتقاء الإستراتيجية المناسبة التي تساعد على حفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند حاجته إليها ، كم أن التفاعل بين هذه العمليات يساعد الفرد كثيرا أثناء تجهيز المعلومات.

ويصنف نيلسون ونارينس كلا من (Nelson & Narens,1990:130)، (عيسى ، ٢٠٠٤: ٩٥) إحكام ما وراء الذاكرة إلى ثلاثة أشكال هي :

- إحكام سهولة التعلم وهذه الأحكام تتم قبل عملية اكتساب المعلومات، وتعتبر أحكاما استنتاجيه ،وتعتمد على العناصر التي لم يتم تعلمها بعد ، وهذه الأحكام تعد تنبؤ لما سيكون سهلا او صعبا في عملية التذكر سواء من حيث أي العناصر ستكون سهلة ، وأي الاستراتيجيات التي ستجعل عملية التعلم والتذكر أكثر سهولة ، وخاصة استراتيجيات التشفير والاسترجاع.

- أحكام التعلم : وتعني حكم الفرد بأنه أتقن حفظ المادة التي يتعلمها ، وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد تنبؤات بأداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي.
- أحكام الشعور بالمعرفة : ويقصد بها إحساس الفرد بأنه يعرف المعلومة وأنه سيتذكرها وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات ، وتعد أحكاما حول ما إذا كان عنصراً ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي ، ونحن على علم به وأننا سنسترجعه في اختبار استرجاع تالي.

وقدم سميث وزملائه (Cold Smith et al.,,2002) نموذجاً يوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين القدرة على التذكر ، وقد حددوا مكونين رئيسيين لما وراء الذاكرة هما : المراقبة والتحكم ، ولكل من هذين المكونين أهمية كبيرة في التذكر (التشفير – التمثل – الاحتفاظ – الاستدعاء) ، وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الذاكرة الجيدة وبين ذوي الذاكرة الرديئة يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة.

وترى الباحثة أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة حول عمليات الذاكرة ومحتوياتها حيث أكدت بعض الدراسات أن قلة الوعي بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة وعملياتها وخاصة الاستدعاء والتعرف في استخدام استراتيجيات التذكر .

المرونة المعرفية :

ظهر مفهوم المرونة المعرفية في التسعينات ، وتعرف بأنها القدرة على حل المشكلة التي تواجه الفرد بطريقه ما تم الانتقال إلى حل المشكلة مماثلة بطريقة مختلفة من خلال إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهما(Dick,2014:13).

ويعرفها ديك (Deak,2003:319) بأنها قدرة معرفية ذات ترتيب أعلى لأنها تتعلق بالنشاط المعرفي الذي يمكن التحكم فيه على مدار الوقت.

يرى فرانت (Farrant etal.,2014:1) أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك كما أنها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تمكنهم من التحكم في انتباههم وسلوكهم.

وتسمح المرونة المعرفية للأفراد باختيار المعلومات وثيقة الصلة بالمهمة التي يقومون بها، هذه المعلومات من الممكن أن تتغير بصورة غير متوقعة ويصعب التنبؤ بها(Deak,2003:320).

وأشار مجموعة من الباحثين إلى أن المرونة المعرفية تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليست تغيراً في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط، كما أن هناك بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل الوعي والتمثيل العقلي ، وتوليد البدائل ، وتقييمها (Deak,2003)، (Canas etal.,2005).

وتساعد المرونة المعرفية على زيادة قدرة الأفراد واستعدادهم لتجريب استراتيجيات ممثلة عند تحقيق هدف محدد(Maddox etal.,2006:1379).

وتسعى المرونة المعرفية إلى تقويم الترابطات بين أجزاء المعرفة وتنميتها الاستفادة منها من خلال استدعائها في المواقف اللاحقة (Cheng & Koszalka,2016:1).

ويوضح كلا من (بركات، ٢٠٠٦) مبادئ نظرية المرونة المعرفية كالتالي:

- تجنب النشاط الزائد
- التأكيد على التعلم القائم على الحالة.
- تقديم المحتوى بطرائق متعددة.
- دعم المعرفة المعتمدة على السياق.
- دعم التعقيد في المعرفة.
- تأكيد بنية المعرفة وليس نقلها.

وتكتسب مهارة المرونة المعرفية من خلال تنمية القدرة على التكيف وتحتاج كأغلب المهارات إلى دافعية للممارسة وتوضح فؤاد (٢٠١٤) مجموعة من المهارات التي تساعد في تنمية المرونة المعرفية فيما يلي:

- كن كالطفل في فضوله وأسأل كثيراً واندهش واستكشف، وفكر قبل الحكم والقرار واقبل الاختلاف حيث أن المختلف ليس صواباً ولا خطأ فهو مختلف فقط.
- ضع خطة للمشكلات المحيطة بك.
- وضح أسلوبك وإجراءاتك في التعامل معها والآخرين المقاومين لك.
- افهم أسباب المقاومة.
- استطلع المخاوف والقضايا التي قد تكون وراء مقاومة الناس ومعارضتهم لطباعك وتصرفاتك .
- أنشئ أنظمة دعم وتوجه إلى المعلمين الأصدقاء والمديرين والنظراء الثقات والزملاء المهنيين وأهل بيتك وغيرهم، ليكون في منظومة الدعم في أوقات التغيير وشجِّع على الفعل نفسه.
- ألزم التغذية المرتدة وقدم التغذية المرتدة فوراً إلى كل من حولك ومن تربطك بهم علاقة ود وإخاء إجاباً وسلباً.
- جدِّد طرقاً لخلق الدافعية وتفاعل مع من حولك بانتظام وبطريقة تدفع وتشجع وواجه الآخرين المحيطين بك مثيري المشاكل
- استمع وتعلم مهارات الاستماع الفعالة لاستيضاح ما لدى الآخرين. سيساعدك ذلك على تحديد أبعاد المقاومة لك والتعرف على مخاوفهم، وافعل ذلك وأنت تقدم لهم شخصياً نموذج السلوك المفضل.
- تعاون وشاور المقربين منك في المراحل الأولى لأي قرار تنوى اتخاذه.

من العرض السابق يتضح أن المرونة المعرفية تعتبر قدرة نشطة لدى الأفراد تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم بشكل أفضل من الأفراد الآخرين الذين لا يمتلكون تلك القدرة ؛ حيث أن الأفراد الذين لديهم مرونة معرفية يتمتعون بمهارات أفضل من غيرهم في وضع البدائل واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات، كذلك يكون لديهم قدرة كبيرة على تنظيم المواقف وبالتالي يكون لديهم قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة.

مفهوم الذات الأكاديمية :

ترتبط مفهوم الذات الأكاديمية بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية.

يرى الريموني(٢٠٠٨: ٢٢) بأن مفهوم الذات الأكاديمية بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية،، والرؤية المستقبلية ،وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الطلاب الآخرين الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

ويعرفه بونج سكافيك (Bong & skaalvik,2003:10) مفهوم الذات الأكاديمية بأنها المعارف والمدركات عن ذات الشخص في مواقف التحصيل ، ويعرفه ساجون وكارولي (Sagone & Caroli, 2014: 223) بأنه القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمي معين ، ويضيف فيريا وآخرون (Ferla et al.,2009) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى تصورات الطلاب حول مستويات كفاءتهم في المجال المدرسي.

وعرفه فريمان (Freeman,2008:5) بأنه مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي. ويشير ولسون(Wilson,2009) بأنه يمثل نظرة الفرد لذاته أكاديميا ، ولا يقتصر على أداء الطلبة الأكاديمي بل يمثل أهدافهم الأكاديمية المستقبلية ، وهو يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره عند تعلمه لمهمات تعليمية معينه. ويرى آل جاربو (Al- Jarbou,2007) بأنه يمثل رأي المتعلم نحو ذاته في المواقف الداخلية والخارجية التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب الأكاديمية.

ويبين أرينس وآخرون (Arens et al., 2011) أهم الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية:

١. أقل حساسية للفروق في العوامل السياقية بسبب أن قياس مفهوم الذات لا ينصب على مهمة محددة ولكن يوجه لمستوى واسع من التحديد.
٢. أقل تنبؤا بالأداء الأكاديمي.
٣. يتم قياس مفهوم الذات على مستوى أوسع ويتضمن كلا من تقييمات الكفاءة ، والمشاعر المرتبطة بجدارة الذات.

٤. أن أحكام مفهوم الذات تقوم على أساس المقارنات الاجتماعية والمقارنات الذاتية التي وصفت كإطار مرجعي للتأثيرات.
٥. يقاس مفهوم الذات الأكاديمي في مستوى مهمة أكثر عمومية.

ويذكر كل من هياجنة ، والشكبري (٢٠١٣) أن من الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب يمكن تحديدها في أربع مجالات هي :

١. الممارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخص في التسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان.
٢. تعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدراته الفعلية .
٣. الممارسات الخاطئة للمعلمين ، والتي تتلخص في تسلط المعلم وضعف تفاعله الاجتماعي مع الطلاب في المدرسة وداخل الصف.
٤. انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وتكرار خبرات الفشل .

في ضوء ما تم عرضه من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمية يتضح أنه أحد أشكال مفهوم الذات الذي ترتبط بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية.

البحوث والدراسات السابقة:

يعد موضوع ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية إحدى الموضوعات الحديثة التي بدأ البحث فيها مؤخرا في ميدان علم النفس المعرفي، ويلاحظ عند استطلاع الدراسات السابقة ندرة تلك الدراسات على المجالين العربي والعالمي، لذا تعد هذه الدراسة إحدى المساهمات الأصيلة في هذا المجال. وقد تم تقسيم البحوث والدراسات السابقة إلى محورين هما:

المحور الأول: دراسات تناولت فعالية البرامج التدريبية القائمة على ما وراء الذاكرة وأثرها على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية.

تناولت **صبح ، وزيزفون (٢٠١٦)** بحث بعنوان " مهارات ما وراء الذاكرة وفقا لبعض المتغيرات، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بأبعادها الثلاثة (الرضا عن الذاكرة ، القدرة أو أخطاء الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة) لدى عينة من كلية جامعة تشرين في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، وتكونت عينة البحث من(١١٠٢) طالباً وطالبة منهم (٥١٤) طالبا، (٥٨٨) طالبة ، يمثلون فروع الكليات العلمية والإنسانية. وأظهرت نتائج البحث حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الذاكرة على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة تعزي

لمتغير المستوى الدراسي ، وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في بعد الرضا عن الذاكرة لصالح التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة **فضل (٢٠١٢)** إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عما إذا كان البرنامج التدريبي أكثر فاعلية باختلاف الجنس، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية وتم تعريض البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين الأولى ذكور والثانية إناث ، واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة واستخدم البحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من فروض البحث. وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) لمقياس ما وراء الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية .

كما هدفت **دراسة تاكونات وآخرون (Taconnat et al., 2009)** إلى معرفة أثر العمر على تذكر بعض المفردات لدى عينه من الراشدين وكبار السن ودور المرونة المعرفية في عملية التذكر وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) شابا تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٤٠ سنه ، (٦٢) آخرين من كبار السن وأظهرت النتائج أداء أقل لدى كبار السن في تذكر الكلمات إضافة إلى نسيان الكثير منها. كما أن الأفراد الأقل عمراً استخدموا المرونة المعرفية والسرعة المعرفية لاكتشاف أفضل الطرق في مساعدة الذاكرة على الأداء . وأظهرت النتائج أيضا أن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هو المرونة المعرفية.كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير لعمليات التذكر على المرونة المعرفية .

وأجري **كراينورد وشنايدر (Kraayenoord & Schneider,2009)** دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين المتغيرات الآتية : الانجاز القرائي ، ومعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة ، ومفهوم الذات القرائي والميل والاهتمام بالقراءة ، وشملت العينة (١٤٠) طالبات من طلبة المرحلة الابتدائية في الصفوف الثالث والرابع في ألمانيا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات ما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة والمتغيرات الدافعية (مفهوم الذات القرائي والانجاز القرائي)، وأشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات القرائي ومهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة والقراءة تؤثر على القراءة والفهم (فهم النص) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية بين القراء الجيدين والقراء السيئين لصالح القراء الجيدين في معرفة ما وراء المعرفة الخاص بالذاكرة ، وفي مفهوم الذات القرائي ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الرابع في مهارات ترميز الكلمة (Decoding) ، وفي معرفة ما وراء المعرفة حول الذاكرة والقراءة لمصلحة طلبة الصف الرابع.

أما دراسة **جاتيا وآخرون (Ghetti et al., 2008)** فكانت بعنوان تطور مراقبة ما وراء الذاكرة خلال عملية التذكر. وسعت هذه الدراسة على دراسة تطور ما وراء الذاكرة خلال عملية التذكر وتحديد مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينه تراوحت اعمارهم بين(٧-١٠) سنوات، تم إجراء اختبار لما وراء الذاكرة لديهم ، طلب فيه أن يحكموا عن الاستجابة الصادرة عنهم ،وأشارت النتائج إلى أن المشاركين من مختلف الأعمار قاموا بمراقبة ما وراء الذاكرة بدرجات متفاوتة للأطفال التي طلب منهم تذكرها ، وان مراقبة ما وراء الذاكرة تتطور مع التقدم بالعمر ، وأن مستوى ما وراء الذاكرة متوسط لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج أن مراقبة ما وراء الذاكرة ينعكس ايجابيا على القدرة على التذكر.

وقام **كارسون ورولاندز(Carson & Rowlands,2007)** بدراسة بعنوان : الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر المؤثرة على النمو المعرفي كجزء في تخطيط التعلم والمنهج " وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر المؤثرة على النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة وقياس تأثيرها في التحصيل الأكاديمي، تم إجراء الدراسة على عينة من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا بين كل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والتحصيل الأكاديمي والنمو المعرفي.

كما قام **كوزنزا وبيدون (Cosenza & Pedone , 2007)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية المختلفة كالدافعية ، ومفهوم الذات ، وحالات الاكتئاب، والمستوى التعليمي ، وأثرهما على ما وراء الذاكرة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) شخصاً بالغاً (٧٥ من الذكور و ٧٥ من الإناث) في أمريكا ، تتراوح أعمارهم بين (١٨-٥٠) سنة، بمتوسط عمر (٣٤) سنة ، وتم استخدام مقياس وظيفة الذاكرة ، ومقياس اضطرابات الشخصية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض مفهوم الذات عند الأفراد يقودهم إلى عدم بذل أي جهد في البحث عن استراتيجيات التذكر مما يزيد من حالات الفشل في تذكرهم ، على العكس من الأفراد الذين يتسمون بارتفاع مستوى مفهوم الذات عندهم فإنهم ينزعون إلى مزيد من بذل الجهد في استخدام استراتيجيات التذكر مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الذاكرة عندهم وبينت نتائج الدراسة أن التقييمات السلبية للأفراد لوظيفة الذاكرة تولد قلقاً متزايدا بحيث أن دافعية الأفراد لبذل الجهد في مهام الذاكرة تنخفض بشكل واضح ، وأوضحت الدراسة أن الأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع هم أفضل في فاعلية الذاكرة.

وتناول **بنجفار وريتشارد (Yngvar &Richard,2005)** دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ، وقدرة الفرد و وعلاقتهما مع أربعة من استراتيجيات التنظيم الذاتي وهما : الدافعية ، ومعالجة المعلومات ، والإعاقة الذاتية ، وتركيز الانتباه ، وشملت عينة الدراسة (٦٨) من الطلبة المعلمين و (٦٠) من الطلبة

الرياضيين في النرويج ، بحيث شملت (٧٨) من الطلبة الإناث ، و(٥٠) من الطلبة الذكور ، وقام الباحث بتطبيق مقياس لمفهوم الذات الأكاديمي ، ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي الأربعة كمتغير تابع مع مفهوم الذات الأكاديمي كمتغير مستقل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية مرتفعة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومعالجة المعلومات ، وعلاقة ايجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية ، وقد أشارت أيضا إلى أن تقوية مفهوم الذات الأكاديمي يعمل على تعزيز فاعلية معالجة ما وراء الذاكرة.

فقد أجريت **جولد سميث وآخرون (Gold smith et al.,2005)** دراسة بعنوان " التنظيم الاستراتيجي للجزء المستخدم الذاكرة عبر الوقت " وهدفت الدراسة إلى دراسة مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة ، ودراسة الفروق بين المستويات الدراسية في مقياس ما وراء الذاكرة، ودراسة أثر استخدام استراتيجيات التذكر على التذكر مع مرور الوقت وكذلك دراسة العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة والضبط والمراقبة كمكونات لما وراء الذاكرة ، وقد تم إجراء ثلاث تجارب مختلفة لاختبار فرضيات الدراسة . وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود مستوى مرتفع لما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية لصالح المستويات الدراسية العليا، وكذلك وجود علاقة دالة بين أداء الذاكرة وما وراء الذاكرة بصفة عامة ، كما أشارت الدراسة إلى وجود تأثير دال بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في المراقبة والضبط .

كما أجري **بريز وكراسيا (Perez & Carcia, 2002)** دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء الذاكرة لتنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلاب في المرحلة الجامعية ، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي ، كما انه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة كان أداء الذاكرة أفضل ، كما أن ضعف ما وراء الذاكرة عند الطلاب يمكن عزوها إلى ضعف في معرفتنا بما وراء الذاكرة.

ثانيا : دراسات تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية :

هدفت **دراسة الحويان والداود (٢٠١٥)** إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسديا، أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (٦ أطفال) تتراوح أعمارهم ما بين (٦ -١٢ سنة، (٤ إناث، ٢من الذكور) تم اختيارهم قصديا من مؤسسة الحسين الاجتماعية، استخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، واستخدم فيها ثلاثة مقاييس: الأول لمفهوم الذات، والثاني مقياس للمهارات الاجتماعية، والثالث مقياس المرونة النفسية، كما تكون البرنامج من (١٠) جلسات إرشاد جمعي، أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في

مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مفهوم الذات والمرونة المعرفية .

وتناول **ديك ووزيهارت (Deák, & Wiseheart, 2015)** دراسة هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣-٥ سنوات وعلاقتها ببعض المتغيرات وقد قام الباحثان بتطبيق اختبار المرونة المعرفية في بعض المفاهيم للطلبة على مجموعة من أبعاد المرونة المعرفية وهي (التغييرات على حالة التفكير، والتغير في سرعة الاستجابة، وأداء الذاكرة العاملة اللفظية) وقد توصل الباحثان إلى أن الأطفال يتمتعون بمستوى عالي من المرونة المعرفية بالإضافة إلى وجود علاقة بين المرونة المعرفية والاستجابات اللفظية للأطفال والمعرفية التخصصية ومفهوم الذات وحجم الكلمات والحصيلة اللغوية لديهم.

وأجري **هيو فانج (Hue-fang,2007)** دراسة بعنوان العلاقة بين أحد سمات الشخصية منها المرونة ومفهوم الذات والالتزام التنظيمي للموظفين في مراكز اللياقة البدنية ، وتهدف هذه الدراسة لمعرفة كيفية اختيار الموظف المناسب من خلال دراسة مدى تأثير سمات الشخصية ومفهوم الذات في الالتزام الوظيفي للموظف ، وبلغت عينة الدراسة (٤٢٨) موظفا. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين أحد أبعاد سمات الشخصية وهي المرونة ومفهوم الذات والالتزام التنظيمي.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي .
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي .
٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث كلا من المنهج التجريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وللتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على القياسين

القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، حيث يعد المنهج التجريبي أكثر المناهج العلمية دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق فيها، ويرجع استناد الباحثة إلى هذا المنهج كونه يساعد على التحكم أو التقليل من تأثير المتغيرات الدخيلة على الاختبار البعدي، والمنهج الوصفي كونه انسب المناهج لدراسة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة.

ثانياً: عينة البحث:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من طالبات المستوى الثالث بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة بجامعة الملك خالد للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٧/٢٠١٨م وتكونت من (٣٦) طالبة متجانسة في العمر الزمني، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

أما العينة النهائية فتكونت من (٦٩) طالبة متجانسة في العمر الزمني، تم اختيارهم من طالبات المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ ، وقد تم استبعاد عدد (٣) طالبات لتغيبهن عن بعض الجلسات التدريبية لتصبح عدد المشاركات (٦٦) طالبة بمتوسط عمري (١٨,٦٤) ، وانحراف معياري (٠,٤٨٤)، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

ومن مبررات اختيار عينة البحث ما يلي:

١. أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة توجد متجمعة في المرحلة الجامعية مثل دراسة (Rhodes,2004).
٢. طبيعة مهام واختبارات الدراسة تتناسب مع الأعمار الزمنية للمفحوصين.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ- البرنامج التدريبي " إعداد الباحثة ":

قامت الباحثة بإعداد برنامج معرفي تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتضمن الجانب الأول (المعرفي) معلومات وتعريف بالمصطلحات ضمت الجانبين لما وراء الذاكرة (المراقبة والضبط أو التحكم) ، والجانب الثاني (التدريبي) أي تدريب الطالبات المشتركات في البرنامج في كيفية الوعي بمكونات ما وراء الذاكرة وزيادة فعالية وتعميم استخدام الاستراتيجيات المعرفية ، ويتم البرنامج وفق مجموعة من الإجراءات التجريبية لتحديد الهدف من البرنامج وتحديد مقدار المعلومات وعدد الجلسات وأسلوب التدريب كالعرض والمناقشة والتطبيق والتقويم وذلك بعد إجراء القياس القبلي.

خطوات البرنامج التدريبي :

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات الجامعة (المراقبة – التحكم أو الضبط) وقياس أثر ذلك على المرونة المعرفية ومعتقدات وتصورات الطالبات الأكاديمية في الجامعة. والمطلوب في نهاية هذا البرنامج أن تتمكن الطالبة من:

١. التخطيط لدراسة المهمة ومتطلباتها والاستراتيجيات الملائمة لها والنتائج المرغوب الحصول عليها.
٢. الحكم على مدى سهولة أو صعوبة المهمة.
٣. إصدار حكم على مدى تعلمه لعناصر المهمة باستخدام الاستراتيجيات الملائمة.
٤. الوعي بنقاط القوة والضعف المرتبطة بعمليات الذاكرة
٥. استخدام مهارات المراقبة قبل وأثناء عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة .
٦. استخدام مهارات الضبط أو التحكم أثناء وبعد عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة.
٧. الوعي بما تقوم به من مهارات (المراقبة والضبط أو التحكم) أثناء عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة.

محتوى البرنامج :

لإعداد محتوى مناسب للبرنامج تم الاعتماد على الخطوات التالية:

١. مسح الأدبيات والنماذج والدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة.
٢. التعرف على خصائص عينة الدراسة ومدى مناسبة محتوى البرنامج لهن.
٣. استخدام برنامج العروض التقديمية لعرض محتويات الجلسات من اجل تفعيل جميع جوانب الذاكرة .
٤. إعداد اسطوانات CD الخاصة بمهام الجلسات تتضمن الجانب النظري والأنشطة التدريبية لكل جلسة على حده.
٥. إعداد أوراق عمل أثناء الجلسات تتضمن الأنشطة التدريبية حيث تقدم عقب شرح المهارة وكيفية أدائها.
٦. إعداد استمارات لتقييم الجلسات (كل جلسة على حده) ويسمى التقويم التكويني(Formative Evaluation) ، واستمارة لتقييم البرنامج ككل في نهايته ويسمى التقويم النهائي (Summative Evaluation) .

التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بعقد (٤) جلسات من البرنامج على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) طالبة من المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة للوقوف على الأمور التالية :

١. تحديد الزمن التجريبي المناسب للجلسة وتوزيعه على أهداف الجلسة.
٢. التعرف على الصعوبات التي قد تنشأ عند تطبيق البرنامج.
٣. تحديد مدى ملائمة محتوى البرنامج للطالبات المشاركات.
٤. تحديد النظام المناسب لإدارة الجلسات وترتيب الخطوات.

الصدق الظاهري للبرنامج :

تم عرض البرنامج على ثمانية خبراء متخصصين بمجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي للتحقق من صدق البرنامج الظاهري ومناسبته للهدف الذي وضع لأجله، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل بعد من أبعاد البرنامج ، وتم تعديل ومراعاة ملاحظات المحكمين مثل ضرورة عقد جلسة تمهيدية للطلبة لتوعيتهم بالبرنامج والهدف منه وزيادة التوضيح للاستراتيجيات المعروضة وزيادة الأمثلة عليها حتى أصبحت الصورة النهائية للبرنامج تتكون من (١٢) جلسة (جلستان كل أسبوع) تتراوح مدة الجلسة ٩٠-١٠٠ دقيقة بالإضافة إلى جلستين واحدة للقياس القبلي والأخرى للقياس البعدي.

ب- مقياس ما وراء الذاكرة " إعداد الباحثة"

بعد اطلاع الباحثات على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس ما وراء الذاكرة منها: (Campelo et al.,2016)، (بقيعي ، ٢٠١٣) ، (Klusmann et al.,2011)،

تم إعداد مقياس ما وراء الذاكرة نظراً لعدم وجود هذا المقياس في البيئة العربية يتناول نفس المكونات التي تم الاعتماد عليها- في حدود علم الباحثة-، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢١) عبارة موزعة على بعدين هما: القدرة (٩) عبارات (١-٩) ، التحكم أو الضبط (١٢) عبارة (١٠-٢١) (وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (غالبا، أحياناً، نادراً)، وتعطى الدرجات (٣ ,٢ ,١)، وتشير الدرجة الأعلى (٦٣) إلى مرتفعي في ما وراء الذاكرة بينما تشير الدرجة الأدنى (٢١) إلى منخفضي في ما وراء الذاكرة.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة الملك خالد من أجل الكشف عن مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات جامعة الملك خالد بلغ عددها (٣٦) طالبة بالجامعة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٣، ٠,٧٤) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(ب) معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (٠,٥٨ ، ٠,٦٦) مما يؤكد تمتع مقياس ما وراء الذاكرة بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد المنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق لفقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف عبارتان وتعديل صياغة بعض العبارات وفقا لآرائهم.

٢- الصدق التمييزي :

يتم حساب الصدق التمييزي للمفردات عن طريق أخذ الدرجة الكلية لكل عامل من عوامل ما وراء الذاكرة محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١): نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في ما وراء الذاكرة

العامل	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
المراقبة	١٩	١٦,٤٧	١,٤٣	١٩	٢٠,٨٩	١,٠٥	**١٠,٨٨
التحكم أو الضبط	١٩	٢٢,١١	٣,٤١	١٩	٢٦,٦٣	٢,٨٣	**٤,٤٥

**** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى في جميع أبعاد ما وراء الذاكرة، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق المقياس، وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالي لقياس ما وراء الذاكرة لدى طالبات الجامعة، والصورة النهائية للمقياس (تتكون من (٢١) عبارة موزعة على بعدين بواقع (٩) عبارات لبعد المراقبة ، (١٢) عبارة لبعد التحكم أو الضبط ، وبيان أرقام مفردات كل سمة من سماته .

جدول (٢): بيان أرقام مفردات مقياس ما وراء الذاكرة

ما وراء الذاكرة	المفردات
المراقبة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩
التحكم أو الضبط	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١

جـ - مقياس "المرونة المعرفية" (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص المرونة المعرفية، وكذلك بعض المفردات الواردة في بعض الأبحاث والتي تقيس جوانب المرونة المعرفية مثل بحوث كل من(Kercood etal.,2017)،(عبد الحافظ،٢٠١٦)،(Remer& Beversdorf,2010)، (Taconnat , et al., 2009)، (Engin,2004) ،تم صياغة المقياس في صورته الأولية للعرض على المحكمين، وقد تكون من (٢٠) مفردة. وبعد عرض المقياس على (٨) من الأساتذة والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بكلية التربية ، وتوضيح الغرض من المقياس ومفهوم المرونة المعرفية بهدف التعرف على صدق المحكمين على المقياس عن طريق تحديد مدى انتماء المفردات إلى المفهوم، حيث تم حذف مفردتين، كما قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض المفردات، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية بعد العرض على المحكمين يتكون (١٨) مفردة تقيس المكون العام للمرونة المعرفية، ويستجاب له وفقاً لمقياس خماسي: "دائما" (٥)، "غالبا" (٤)، "أحيانا" (٣)، "أحيانا"(٢)، "أبداً" (١).

تم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتم حساب درجة المرونة المعرفية. وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولا: الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية في كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً انحصرت بين (٠,٤٨، ٠,٨٢)، وهذا يدل على صدق مفردات المقياس.

ثانيا: حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

(١) ثبات المفردات: حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٨٦. بعد الإجراءات السابقة أصبح المقياس مكوناً من (١٨) مفردة تقيس المكون العام للمرونة المعرفية.

(٢) حساب ثبات المقياس ككل: حُسب ثبات المقياس ككل بطريقتين: بطريقة **"جتمان"** قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية فكانت (٠,٨٥)، وكانت قيمته بطريقة **"سبيرمان/ براون"** للدرجة الكلية فكانت أيضا(٠,٨٥).

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صلاحية مقياس **المرونة المعرفية** في **صورته النهائية** (المكون من: **١٨ مفردة**) للتطبيق في البحث الحالي.

د- مقياس مفهوم الذات الأكاديمية "إعداد الباحثة**"**

بعد اطلاع الباحثة على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية منها (Rawya,2012)،(Liu & Wang 2008,)، (Engin,2004) تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية نظراً لندرة وجود هذا المقياس في البيئة العربية لطلاب الجامعة- في حدود علم الباحثة-، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢٢) عبارة موزعة على بعدين هما : الثقة الأكاديمية (١٠) عبارات (١-١٠) ، والجهد الأكاديمي (١٠) عبارات (١١-٢٠) (وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، وتعطى الدرجات (٥،٤ ,٣ ,٢ ,١)، وتشير الدرجة الأعلى (١٠٠) إلى مرتفعي مفهوم الذات الأكاديمية بينما تشير الدرجة الأدنى (٢٠) إلى منخفضي مفهوم الذات الأكاديمية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد بهدف قياس معتقدات وتصورات الطالبات حول قدراتهم الأكاديمية ومدى التزام ومشاركة واهتمام الطالبات في الكلية . بلغ عددها (٣٦) طالبة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولا: الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٤، ٠,٨٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) ما عدا العبارات رقم(٣ ، ١٧)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وهي(٠,٧٢، ٠,٨٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها وكانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١).

جدول (٣): معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية (ن=٣٦)

الأبعاد	الثقة الأكاديمية	الجهد الأكاديمي
الثقة الأكاديمية		
الجهد الأكاديمي	**٠,٦٨	
المقياس ككل	**٠,٧٢	**٠,٨٣

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

١- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد المنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق لفقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف عبارتان وتعديل صياغة بعض العبارات وفقا لآرائهم.

٢- الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة (Principal Component Analysis) والتي أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية بعامل كامن واحد بجذر كامن (١,٧٥) ويفسر (٨٧,٦٧) من التباين الكلي، وكانت تشبعات الأبعاد بالعامل الواحد على الترتيب: (٠,٩٤، ٠,٩٣)، وهي معاملات صدق جيدة. ويتضح ذلك من جدول (٤):

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

الأبعاد	التشبع على العامل العام
١	٠,٩٤
٢	٠,٩٣

ثالثاً: ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حدة فكانت على الترتيب هي: (٠,٧٤، ٠,٧٣) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات ، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٧٥) بطريقة حذف المفردة.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من تمتع مقياس تقدير نواتج التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية . وتتكون الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية من (٢٠) عبارة.

قامت الباحثة باختبار اعتدالية التوزيع وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث في الدرجة الكلية لأدوات البحث، وأظهرت النتائج أن توزيع البيانات اعتدالي، لذا قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار صحة فروض البحث.

نتائج البحث وتحليله:

تم عرض نتائج التحقق من الفروض بالتفصيل فيما يلي:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول للبحث الحالي على: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي ".** وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة ، والجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٤٥,٦٣	٩,٢٦	٦,٠٦٥-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٥٦,٧٠	١٢,٦٤		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة تساوي (-٦,٠٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس ما وراء الذاكرة كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٤٥,٦٣) والتطبيق البعدي (٥٦,٧٠) ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند ومستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة السابقة بأن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية مهارات ما وراء الذاكرة. كما ترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام البرنامج من خلال التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة جعل الطلاب يدركوا أهمية ما يتعلموه ، وكيفية تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وأن استخدامهم لإستراتيجية معينة سوف تساعدهم على معالجة مهمة معينة ومن ثم يتحسن استدعائهم ، وقيامهم بعملية التحكم في تعلمهم يزيد من وعيهم بقدراتهم المعرفية ودوافعهم وهذا جعلهم أكثر تفهما للمهام التي قاوموا بها.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١١,٠٧) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد على تسهيل أداء المهمات وتسهيل تعلمها ويجعل تذكرهن للمعلومات أفضل.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء الذاكرة في أداء مهام ما وراء الذاكرة حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق القبلي لما وراء الذاكرة تساوي (٨٧%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (ما وراء الذاكرة) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع جدا لأن التأثير الذي يفسره أكثر من ١٥% من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التبعة يعد تأثيرا مرتفعا(فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق ، ١٩٩٦: ٤٣٨-٤٤٣).

وتؤكد نتائج دراسة (Ker Cood et al., 2017) أن تدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة ساعد على تنمية المهارات لدى طلاب الجامعة ، حيث كانت لمهارات ما وراء الذاكرة جدواها وفاعليتها في زيادة التذكر لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فضل ، ٢٠١٢) (Perez & Carcia,2002) ، حيث أشاروا إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة ، وأنه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة ، كان أداء الذاكرة أفضل ، كما أن ضعف ما وراء الذاكرة عند الأفراد يمكن عزوها إلى ضعف معرفتنا بما وراء الذاكرة . كما تتفق مع دراسة(Ghetti et al.,2008) حيث أشار إلى أن التدريب على ما وراء الذاكرة يعطي المتعلمين الفرصة لإدراك الوعي باختيار إستراتيجية تذكر مناسبة وتطويرها ، إذ تساعدهم على المعالجة العقلية للموقف ، والمهام التي يواجهونها، وأن مراقبة ما وراء الذاكرة ينعكس إيجابيا على القدرة على التذكر.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني للبحث الحالي على: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي".** وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس المرونة المعرفية، والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٥٥,٠٩	٢١,٢٦	٨,٥٠-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٧١,٦١	١٥,٠١		

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس المرونة المعرفية تساوي (-

٨,٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس المرونة المعرفية كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٥٥,٠٩) والتطبيق البعدي (٧١,٦١)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي قدم للطالبات مهارات عليا مرتبطة بعمليات الذاكرة ساعدتهم على استيعاب المعلومات الجديدة وتوجيه فهم الطالبات نحو أنشطة وتفاعلات تساعدهم على التكيف مع الضغوط النفسية، وبناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين ، وإيجاد حلول بديلة للمشكلات، واتخاذ القرارات الصحيحة.

كما أن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية ما وراء الذاكرة والتي أثرت بشكل مباشر على المرونة المعرفية لدى طالبات الجامعة ، وأن فكرة عرض المعلومات وتوجيه الأسئلة الذاتية عن المعرفة التي تمت دراستها وتقديم التدريبات المناسبة والاستراتيجيات المناسبة لفهمها كل ذلك يزيد من وعي المتعلم لمعرفته تلك الأمر الذي يؤدي إلى تنميتها.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١٦,٥٢) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد على التكيف مع الضغوط وإيجاد حلول للمشكلات.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في المرونة المعرفية حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق القبلي للمرونة المعرفية تساوي (٥١%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (المرونة المعرفية) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Carson & Rowlands,2007) ، حيث أشار إلى وجود تأثير مباشر ومرتفع للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر على المرونة المعرفية وأن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هي المرونة المعرفية .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Taconnat et al.,2009) ، حيث أشار إلى أنه لا يوجد تأثير لعمليات التذكر على المرونة المعرفية ، وربما ترجع هذه النتيجة إلى اختلاف حجم ونوع عينة الدراسة المستخدمة، أو أداة الدراسة أو وجود خطأ في الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث للبحث الحالي على: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي".** وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والجدول (٧) يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٤١,٣٠	٩,٩٧	٩,٢٦-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٥٨,٠٤	٧,٩٥		

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية تساوي (٩,٢٦-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٤١,٣٠) والتطبيق البعدي (٥٨,٠٤)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند ومستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثالث للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية ما وراء الذاكرة أثرت بشكل مباشر على مفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. كما أن البرنامج التدريبي قدم للطالبات مهارات عليا مرتبطة بعمليات الذاكرة ساعدتهم على استيعاب المعلومات الجديدة وتوجيه فهم الطالبات نحو أنشطة وتفاعلات تساعدهن على القيام بجميع الأنشطة المدرسية، ومساعدة زميلاتهن في الدراسة، كما تساعدهن على التفوق في الدراسة.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١٦,٧٤) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد الطالبات على القيام بجميع الأنشطة المدرسية ومن ثم التفوق في الدراسة.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في مفهوم الذات الأكاديمية حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق

القبلي لما لمفهوم الذات الأكاديمية تساوي (٧٤%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (مفهوم الذات الأكاديمية) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (yngvar & Richard,2005) ، (Schneider,2009) ، حيث أشاروا إلى وجود تأثير مباشر بين معالجة المعلومات للذاكرة ومفهوم الذات الأكاديمي ، وأن معالجة المعلومات تساعد على تقوية مفهوم الذات الأكاديمية ومن ثم يعمل على تعزيز فاعلية معالجة ما وراء الذاكرة.كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cosenza & Pedone,2007) حيث أشارت إلى أن انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية عند الأفراد يقودهم إلى عدم بذل أي جهد في البحث عن استراتيجيات التذكر مما يزيد من حالات الفشل في تذكرهم، على العكس من الأفراد الذين يتسمون بارتفاع مستوى مفهوم الذات عندهم فإنهم ينزعون إلى مزيد من بذل الجهد في استخدام استراتيجيات التذكر مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الذاكرة عندهم .

ويمكن القول أن المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) بما تضمنه من معلومات وتدريبات أدى إلى إحداث التغير الدال إحصائيا في المتغير التابع (مهارات ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية) ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها:

١. البناء الرصين للبرنامج حيث قامت الباحثات بالأخذ بعدة دراسات كانت تشمل التدريبي (بشارة وعطيات، ٢٠١٠) ،(الكيال ،٢٠٠٦)، (عيسى ، ٢٠٠٤).والأخذ بآراء الخبراء الذين عرض عليهم البرنامج التدريبي لتحكيمه.
٢. إدارة الحوار والنقاش وطرح نماذج واقعية من حياة الطلاب سواء كانت في المواقف الأكاديمية أم الحياة العامة ، بالإضافة إلى توجيههم نحو الخبرات المعرفية التي تعني بمفهوم ما وراء الذاكرة الذي أدى إلى التحسن الواضح في اكتساب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة.
٣. مدة البرنامج التدريبي الذي استغرق (١٢) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا ، والمادة العلمية الذاخرة بالمعلومات المعرفية الحديثة ، كل ذلك آثار اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو تنفيذ مهام البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة**".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدراسة الارتباط بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٨): نتائج معامل ارتباط بيرسون لدراسة الارتباط بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية

العوامل	الجهد الأكاديمي	الثقة الأكاديمية	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل
المرونة المعرفية	**٠,٥٢٥	**٠,٥٩٥	**٠,٥٢٢

**** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المرونة المعرفية وكل من الجهد الأكاديمي والثقة الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل وبذلك تحقق الفرض الرابع للبحث. وترجع أسباب وجود العلاقة الموجبة الدالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية يرجع إلى أن مكونات مفهوم الذات الأكاديمية تعبر عن الجوانب الإيجابية لمفهوم الذات التي تقيس معتقدات وتصورات الطالبات حول قدراتهم الأكاديمية ومدى التزامهن ومشاركاتهن في الكلية والتي ترتبط بشكل مباشر بالمرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع الآخرين ، كما أن المرونة المعرفية تساعد الطالبات على القيام بجميع الأنشطة المدرسية والتفوق في الدراسة.

وأظهرت نتائج دراسة (Canas & Salmeron, 2005: 95-108) إلى أن المرونة المعرفية تتضمن ثلاثة عناصر تساعد الطالب الجامعي على اكتساب معتقدات وتصورات حول قدراتهم الأكاديمية ليحصل الطالب على تعلم مدى الحياة ومن أهم هذه العناصر:

١. الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب والتي تعد سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة.
٢. تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بنهما ومن ثم اختيار البديل المناسب.
٣. تغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Rawya,2012)، (الحوبان ، والداود ، ٢٠١٥)، (Deak & Wiseheart , 2015) ، حيث أشاروا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة . كما تتفق مع دراسة ((Hue-fang,2007 ، حيث أشار إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين أحد أبعاد سمات الشخصية هو المرونة ومفهوم الذات الأكاديمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بهذه المفاهيم (ما وراء الذاكرة -والمرونة المعرفية – ومفهوم الذات الأكاديمية) مما يزيد من اهتمامهم وأهمية هذا المفهوم في مجال التعليم.

٢. إعداد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لتوجيه المرشدين الأكاديميين بتوعية الطلاب حول ذاكرتهم ، بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة وخصوصا الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية وتكيفية.

٣. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعات، وتدريب الطالبات على مهارات المرونة المعرفية في المراحل التي تسبق التدريس الجامعي، حتى يكون الطالب أكثر استعدادا للمرحلة الجامعية.

٤. إجراء مزيد من الدراسات التجريبية حول فاعلية التدريب لما وراء الذاكرة في تنمية أبعاد أخرى لما وراء الذاكرة.

٥. إجراء دراسة عرضية لمقارنة ما وراء الذاكرة ومفهوم الذات الأكاديمية في مراحل دراسية مختلفة تمتد من مرحلة الروضة إلى الجامعة.

٦. إجراء دراسات تبحث العلاقات السببية بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية والتوجه نحو المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

بركات، زياد (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، **جامعة القدس المفتوحة**، فلسطين.

بشارة ، موفق ، والعطيات ، خالد (٢٠١٠): أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، المجلد ٢٤ العدد ٣ ، ص ص ٦٩٣-٧٢٨.

بقيعي ، نافز أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، البحرين ، المجلد ١٤، العدد ٣، ص ص ٣٢٩- ٣٥٨.

الحويان، علاء، والداود ، نسيمة (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال ، **دراسات الجامعة الأردنية** ، المجلد (٤٢) ، العدد (٢) ، ص ص ٤٠٥-٤٢١.

الريموني ، هيثم يوسف (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات** ، عمان ، دار الحامد.
زهران ، حامد (١٩٩٨). **التوجيه والإرشاد النفسي** ، الطبعة ٣ ، القاهرة : عالم الكتب.
الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) : **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار** ، الطبعة ١، القاهرة : دار النشر للجامعات.
زيتون ، جمال عبد الله (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، عمان ، الأردن.
صبح ، وزيزفون (٢٠١٦). مهارات ما وراء الذاكرة وفقا لبعض المتغيرات **(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين** ، المجلد ٣٨، العدد ٦، ص ص ٤٢١-٤٤٢.
عبد الفتاح، فوقية ، وجابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
العدل، عادل محمد(٢٠٠٤). **العمليات المعرفية** ، القاهرة : دار الصابوني للنشر والتوزيع.
عيسى، ماجد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي تدريسي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
الفرماوي، حمدي علي ، وحسن ،وليد رضوان (٢٠٠٤). **الميتا معرفية** ،ط١، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
فضل، بكر حسين (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، **الأستاذ** ، العدد ٢٠٣، ص ص ١٥٢٥- ١٥٦٥.
فؤاد، مها (٢٠١٤) كيف تكتسب مهارة المرونة المعرفية، مقالة منشورة على الانترنت بتاريخ ٢٠١٣/١/٣١ تحت الرابط : http://dr-mahafouad.blogspot.com

الكيال، مختار احمد (٢٠٠٦ ب) : فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
نجاتي، أمل سليمان (٢٠٠٢). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتهما بالاستدعاء ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

النجار، حسني (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ.

هياجنة ، أمجد محمد ، الشكيري ، فتحية محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الأول ، ص ص ١٨٩- ٢٢٥.

Al-Jarbou ', A. (2007). The effect of interaction of two patterns of feedback and level of intelligence on the academic self concept on a sample of middle school students **(unpublished master thesis)**. King Saud University, Saudi Arabia.

Arens A.K ; Yeung , A.S ; Craven, R.G & Hasselhorn (2011). The two ford Multidimensionality of Academic self –Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and affect components, **Journal of Educational Psychology**, 103(4),970-981.

Bell,L & Mather, M. (2005). Traditional evaluation The memory and The Power on the recollection, **Journal of Memory and Language** , 57(2), 163-176.

Bilgin, M. (2009). Developing acognitive flexibility scale: validity and reliability studies, **Social behavior and personality**, 37(3),343-354.

Bong M. & Skaalvik, E (2003). Academic Self –Concept and Self – Effiecacy, How differentare they realy? Educational Psychology Review , 15(1), 1-40.

Campelo, G; Zortea, M ; Saraiva,R ; Machado,W & Sbicigo, J. (2016). Ashort version of the questionnaire of meta memory in Adulthood (MIA) in Portuguese**, Psicologia: Reflexaoe Critica**, 29-37.

Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A. & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types

of training. **Theoretical Issue in Ergonomics Science**, 6(1), 95- 108.

Carson, R &Rowlands, S.(2007). Strategies for Affecting the necessary coure of cognitive Growth as an integral part of curricular and instructional planning , **Interchange**, 38(2),137-165.

Carvalho, A. A. & Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in portugal: an overview, **Interactive Educational Multimedia,** 11, 1-26. Cheng,J & Koszalka,T.A.(2016). Cognitive Flexibility Theory and its Application To learning Resources**, Syracuse University**-RIDLR Project,1-7. Cold smith,M ; Koriat,A & Pansky,A. (2005). Strategic regulation of grain size in memory reporting over time , **Journal of memory and Language** , 52,505-529.

Cook**,**J & Cook, G.(2005). **Child development,Newyork,** Library of Congres .

Deak,O.(2003).The development of cognitive flexibility and language abilities. **Advances in Child Development and Behavior**,31(1),271- 327.

Deak, G. O. &Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity, **Journal of Experimental child psychology**, 138, 31-53.

Dick, A. S. (2014). The Development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task, Journal **of Experimental child psychology,** 125, 13-34.

Dunlosky, J; Thiede,K.W.(2013). Meta memory**, Dpartment of Curriculum, Instruction and Foundational studies**, 282-298.

Engin**, E. (**2004). The relationships between self concept structure and behavioral flexibility :Amodel relating cognitive

structure to behavioral patterns, Department of Psychology,1-153 .

Farrant, B. M.; Fletcher, J. &Maybery, M. T. (2014). Cognitive flexibility, theory of mind, and hyperactivity/inattention, **Child Development Research, Article** ID 741543.

Ferla,J ; Valck, M & Cai,Y (2009). Academic self –Concept reconsidering structural relationships, Learning and Individual Differences ,19,499-505.

Freeman,G.(2008). Academic Achievement , Academic Se Concept and Academic Motivation of Adolescents in the Greater Toronto Area Seconds Schools. J**ournal of Advance Academic,** 19(4), 730-743.

Ghetti,S; Lyons,K.E.; Lazzarin,F& Cornoldi,C.(2008). The development of Metamemory Monitoring during retrieval : the case of Memory Strength and Memory absence, Journal of Experimental Child Psychology,99(3),107-181.

Hui-fang, (2007). The relationships among personality traits, self-efficacy, and organizational commitment in fitness center staff, **Dissertation of master dgree**, Spalding University.

Kercood,S.;Lineweaver,T.T; Frank,C.C & Fromm,E.D. (2017). Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder , **Journal of Postsecondary Education and Disability,** 30(4), 327-342 .

Klusmann,v ; Evers, A. ; Shwarzer, R & Heuser, I. (2011).Abrief Questionnaire on meta cognition : Psychometric Properties, **Aging Mental Health,** (1), 1-11.

Kraayenoord,C.E. & Schneider,W. (2009). Reading achievement ,meta cognition, reading self concept and interest: Astudy of german students ingrades third & fourth **European Journal of Psychology of Education** ,14(3), 305-324.

Kreutzer,M,A.; Leonard,C & Flovell (1997).An interview study of children's knowledge about memory, **Child Devolopment** , 40(1),40-159.

Lederman, S. G. (2012). The effect of executive function on science achievement among noor developing 10-year old, **PhD Thesis**, Hofstra university, Proquest, UMI 3505049.

Liu,W.C & Wang ,C.K.J (2005). Academic self – Concept : Across- sectional Study of grade and gender differences Secondary School . **Asia Pacific Education Review**, 6(1), 20-27.

Maddox, W.T.; Baldwin, G. &Markman, A. (2006). A test of the regulatory fit hypothesis in perceptual classification learning**, Memory and Cognition**, 34(7), 1377-1397.

Matovu,M.(2014). A Structural Equation Modeling of the Academic Self- Concept Scale. **International Electronic Journal of Elementary Education** , 6(2), 185-198.

Nelson, T. & Narens,L.(٢٠٠٢): Metamemory: a theoretical framework and new findings. **The Psychology of Learning and Motivation**, 26, 125-322.

Pannu &Kaszniak (2005). Metamemory Experiments in Nearological Populations: Areview,**Neuropsychology**, 15(3),105 - 118.

Perez, L., & García, E. (2002): programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. **Journal of Psychology in Spain**, 6(1), 96-103.

Ramanathan,P. ; Kennedy,M.R. &Marsolek,C.J (2014). Implicit Memory influences on Metamemory During verbal Learning after traumatic Brain Injury, **Journal of Speech ,Language**, and Heering Research, 57, 1817-1830.

Rawya,M.A.(2012). Relationships among Self-Esteem,Psychological,and Cognitive Flexibility and Psychological Symptomatology,**Thesis Prepared for the Degree of Master of Science** ,University of North Texas.

Rhodes, M., G. (2004): Age-Related Differences in Memory Accuracy and memory monitoring: Relationship to Executiv Processes. **Unpublished Doctoral dissertation**. College of Arts and Sciences .The Florida state University.

Sagone, E & Caroli,M.E(2014). Locuse of Control and Academic self efficacy in university students , The effects of self Concepts- Procedia, **Social and behavioral Science**, 114,222-228.

Schneider, W. ,& Lockl, K. (2002). The development of meta cognitive knowledge in First Year in Higher Education Conference, Townsville, Australia. Schwartz (Eds.), Applied meta cognition Cambridge, UK: **Cambridge University Press**,224-257

Taconnat, L. , Raz, N. , Tocze, C. , Bouazzaoui, B. , Sauzeon, H. , Fay, S. ,Isingrini, M.(2009). Ageing and Organization Strategies in Free Recall: The Role of Cognitive Flexibility. **European Journal of Cognitive Psychology**,21(2/3), 347-365.

Troyer**,**A & Rich, J.(2002). Psychometric properties of Anew Meta memory Questionnaire for older Adults ,**Journal of Gerontology Psychological Science**,57b(1),19-27.

Valentine, J. C., Bois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self beliefs and academic achievement: A systematic review, **Educational psychologist**, 39,111-133.

Wilson, K. (2009). Institutional, programmatic & personal interventions for an effective

& sustainable first year experience. Keynote paper presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Townsville, Australia.

Yngvar, O ; Richard , H & Tharleif , L (2005). Academic Self Concept, Implicit theories of ability , Self regulation strategies , **Journal of Educational Research** ,49 (5), 461-474.