نموذج بنائى لما وراء الذاكرة وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية

د/ ياسمين عبد الغنى سالم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة عين شمس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات. وذلك من خلال الإجابة على التساؤلين التاليين: ١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى ابعاد ماوراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية تعزى للتخصص؟ ٢- ما مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة؟ ولذلك فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على عينة من (٤٤٤) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ من تخصصات مختلفة، وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية وتطبيق أدوات الدراسة عليها، وتكونت من (٢٦٢) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ من تخصصات مختلفة.

وتم استخدام عدد من الأدوات منها: مقياس ما وراء الذاكرة، مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ومقياس تقدير الذات. واعتمدت الدراسة في معالجتها الإحصائية على: اختبار (ت) وأسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج Amos 20.وأشارت أهم نتائج الدراسة إلي:

١- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب العلمية على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية، ماعدا بعد الوعى لصالح طلاب الشعب الأدبية.
٢- مطابقة النموذج المقترح لبيانات عينة الدراسة.
٣- وجود تأثير غير دال للوعى على وضع الهدف، وطلب المساعدة، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم .بينما اشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب ودال عند (٠.٠٥) للوعى على تقويم الذات (٠.٠٤٣).

٤- يوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على وضع الهدف (٠.٠٣٧). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للضبط على طلب المساعدة (٠.٠٥٠). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على تقويم الذات (٠.٠٣٣). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على استراتيجيات التذكر (٠.٠٣٥). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للضبط على التحكم فى البيئة (٠.٠٥٠). ويوجد تأثير غير دال للضبط على مسئولية التعلم. ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على التنظيم (٠.٠٤٠).

٥- وجود تأثير غير دال للقدرة على وضع الهدف، و طلب المساعدة، وتقويم الذات، ومسئولية التعلم، والتنظيم واستراتيجيات التذكر. ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للقدرة على التحكم فى البيئة (٠.٠٥٧).

٦- وجود تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للإستراتيجية على التنظيم (٠.٠٥٠)، وجود تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للإستراتيجية على مسئولية التعلم (٠.٠٤١)، وجود تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للإستراتيجية على التذكر (٠.٠٤٣)، وجود تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للإستراتيجية على طلب المساعدة (٠.٠٦٣)، وجود تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للإستراتيجية على وضع الهدف (٠.٠٤٧)، وجود تأثير غير دال للاستراتيجية علي التحكم في البيئة وتقويم الذات.

٧- وجود تأثير موجب دال إحصائيا عند (٠.٠١) لتقويم الذات (٠.٢٤٥) على تقدير الذات.

٨- وجود تأثير سالب دال عند (٠.٠٥) للتحكم في البيئة (٠.١٥٢-) على تقدير الذات.

٩- وجود تأثير موجب دال عند (٠.٠٥) للاستراتيجية (٠.١٥١) والوعي (٠.١١٠) على تقدير الذات.

١٠- وجود علاقة تأثير وتأثر موجبة دالة إحصائيا عند (٠.٠١) بين الضبط والوعي، وبين القدرة والوعي، وبين الاستراتيجية والوعي، وبين الضبط والقدرة، وبين الضبط والاستراتيجية.

نموذج بنائى لما وراء الذاكرة وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية

د/ ياسمين عبد الغنى سالم
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

قد اصبح مجال ما وراء المعرفة من اهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر، ويعتبر هذا المجال خاص بالأنسان فقط؛ لأن مركز العمليات الخاص به قشرة المخ وهذه العمليات تعنى القدرة على التخطيط والوعى بالخطوات والاستراتيجيات التى يتخذها الفرد لحل المشكلات، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره.

ويعد ما وراء المعرفة المظلة الاساسية التى يندرج تحتها العديد من المصطلحات المتعلقة بوعى الفرد، مثل: ما وراء الذاكرة، وما وراء الفهم، وما وراء الأدراك. (محمد الشريف، ٢٠١٢، ١).

ان مفهوم ما وراء الذاكرة قد حظى باهتمام الباحثين التربويين نظرا لأهميته وعلاقته الوثيقة بعملية التعلم. حيث أن التعلم والتفكير والذاكرة عمليات متداخلة ومعقدة الفهم، فحياة الفرد سلسلة من المواقف التعليمية . ولا يعتبر الفرد تعلم إلا إذا كان قادر على تذكر ما تعلمه (فاطمة اشكنانى، ٢٠١٣، ٣٦) .

يعد مفهوم ما وراء الذاكرة احد مكونات ما وراء المعرفة، وقد ظهرت تعاريف مختلفة له. فعرفه Flavell, 2004 بأنه كل ما يتعلق بمعلوماتنا عن الذاكرة وما تتضمنه من عمليات التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات، والتدريب على الاستراتيجيات التي تساعدنا فى حل مشاكل الذاكرة فى اى موقف من مواقف الحياة اليومية (فى نافز عبد بقيعى، ٢٠١٣، ٣٣٢).

ويعد الأهتمام بما وراء الذاكرة وبمكوناتها المختلفة أحد الأهداف التي نالت اهتمام التربويين، لما لهذا المفهوم من اهمية فى تنمية المتعلم، وفى مختلف الجوانب المعرفية

والأكاديمية والشخصية التي منها ارتقاء الذاكرة والتنظيم المعرفي الذاتي، والمراقبة الذاتية (عمر الريماوى، ٢٠١٧، ١٢١) .

ويرتبط بما وراء الذاكرة تنظيم الذات، حيث يعرفه Luszczynlha , 2004 بأنه ذلك المصطلح الذى يستخدم للإشارة إلي اى جهد يقوم به الفرد لكي يغير من استجاباته ويتحكم فى اندفاعاته ويستبدلها بأخرى تقوده نحو تحقيق اهدافه والوصول إليها (فى ايمان الجندى، ٢٠١٣، ٢). وهو العملية التى يقوم من خلالها المتعلم بتنشيط معارفه وذاكرته وانفعالاته بشكل منظم نحو تحقيق اهدافه المعرفية، فهو وسيلة يتم من خلالها الربط بين مواد غير مترابطة للحصول على معلومات مترابطة. (أندى حجازي، ٢٠١٤، ٤٢)

وهذا يشير إلى مدى تأثير ماوراء الذاكرة على تنظيم الذات وخاصة الأكاديمى كما أشار لذلك Zimmerman, 2002، حيث أن وعى الفرد بذاكرته، وكيفية عملها وتنظيمها، وادراكه لقدرات ذاكرته والاستراتيجيات التى يستخدمها لتحسين ادائه يساعده ذلك فى تنظيم انفعالاته وأفكاره وسلوكه، واختيار الاستراتيجيات الملائمة له، ومستفيداً مما يتلقاه من تغذية مرتدة تساعده على تقويم مخرجاته، وتعديل خططه, وذلك للوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، ومواجهة أي ضغوط قد تقع عليه. مما يؤثر على تقديره لذاته، كما اشار لذلك Tilfarlioglu, & ،Crocker, 2002 ، Tang, & Reynolds ,1993 .Delbesoglugil, 2014

ولذلك فقامت الباحثة بإعداد نموذج لدراسة العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات.

مشكلة الدراسة:

ان ما وراء الذاكرة من الموضوعات الهامة للأفراد على اختلاف مستوياتهم الدراسية، والتى قد تسهم فى مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة .

وتتكون ما وراء الذاكرة من ثلاثة متغيرات اساسية، الأول: يتصل بمعارف الفرد وبقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التى يستطيع تأديتها وتذكرها، والظروف المساعدة علي التذكر أو المعوقة له. أما المتغير الثانى: فيتضمن إدراك الفرد ووعية أن الأنواع المختلفة من المهام المراد تذكرها تتطلب انماط مختلفة من التنفيذ. اما االمتغير الثالث: فيتضمن وعي الفرد

بالإستراتيجيات التي يستخدمها فى التذكر (نافز بقيعي، ٢٠١٣، ٣٣٣). فالذاكرة لها دور هام فى حياة الأنسان وتعلمه وتسهم بشكل كبير فى تشكيل شخصيته.

وقد قامت الباحثة باختيار طلاب الجامعة، على اعتبار أن دراسة ما وراء الذاكرة سوف تساعد الطالب الجامعي فى التعامل مع المواقف الدراسية والحياتية المختلفة. حيث إن الكشف عن هذه الجوانب لدى الطلبة الجامعيين يساعد اعضاء هيئة التدريس على اختيار البرامج المناسبة فى تعزيز استراتيجيات ومكونات ما وراء الذاكرة . كما تساعد عضو هيئة التدريس علي تقديم المعلومات بالطريقة التى تتناسب مع استراتيجيات تذكر الطلاب، كما أشارت لذلك دراسة فتحي مصطفى (٢٠١٦) والتى أجراها على عينة ٢٢٥ من طلاب جامعة القصيم، والتي أشارت أهم نتائجها إلى أن: مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم كان متوسطا.

وترتبط ما وراء الذاكرة بتنظيم الذات الأكاديمي، حيث يشير (Zimmerman, 2002,64) لتنظيم الذات الأكاديمي على أنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا فى عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

وقد اشار Pintrich & Garcia, 1991 إلى أن هناك ارتباط بين تنظيم الذات وما وراء المعرفة وان كلهما يرتبط بتوجيه الهدف الداخلي.مما يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه فإنه يصبح اكثر ميلا لاستخدام الأستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء (في عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ٣٣٤). وكذلك أشار Bruin & Gog, 2012 إلي أن تنمية ما وراء الذاكرة يؤدي لتنمية تنظيم الذات، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن وعي الأفراد بعمليات واستراتيجيات ذاكرتهم والقدرة علي مراقبة ادائهم تؤدي إلي تنشيط معارف الفرد وانفعالاته بشكل منظم يساعده علي تحقيق اهدافه. وكذلك أشارت نتائج دراسة Magno,2009 إلى أن الاستراتيجية تؤثر في جميع ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي ماعدا طلب المساعدة والتحكم فى بيئة التعلم، وذلك على عينة (٢٩٤) من طلاب الجامعة.

ونجد ان تنظيم الذات يرتبط بتقدير الذات، فتقدير الذات هو القيمة التي يجد فيها الفرد نفسه (Malbi & Reasoner, 2000, Bosson, Brown, Zeigler – Hill & Swan, 2003; Korkmaz, 2007)، وهو سبب اساسي لنجاح الفرد.

(In Tilfarlioglu, F. Y. & Delbesoglugil, 2014, 2223)

حيث أشارت دراسة Tilfarlioglu, & Delbesoglugil, 2014 والتى طبقت علي ٣٨٣ من طلاب الجامعة؛ ان هناك علاقة موجبة (٠.٤٠٤) بين تنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات. كما توصلت دراسة نصرة جلجل (٢٠٠٧) لنفس النتيجة من تأثير تنظيم الذات على تقدير الذات، وذلك على عينة ٢٤ من طلاب كلية التربية النوعية.

وهناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة حول ارتباط ماوراء الذاكرة بالتخصص، فهناك دراسات اشارت إلي انه لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية فى ما وراء الذاكرة وابعادها، مثل دراسة ابو عليا والوهر (٢٠٠١) وشاهين وريان (٢٠١١ومحمد الشريف (٢٠١٢) ودراسة اشكناني (٢٠١٣) . بينما اشارت دراسة سيد والشريف (١٩٩٩) إلي وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي فى ما وراء الذاكرة لصالح طلاب الشعب الأدبية. واختلفت معها دراسة معاوية ابو غزال (٢٠٠٧) والتى اشارت اهم نتائجها إلى: ان هناك فروق بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح طلاب الشعب العلمية. وهذا التضارب في نتائج الدراسات هو الذى دفع الباحثة للتحقق من اختلاف ما وراء الذاكرة باختلاف التخصص.

ويمكن ان تتلخص مشكلة الدراسة فى الاسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى ابعاد ماوراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية تعزى للتخصص؟

٢- ما مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: الكشف عن العلاقة بين ابعاد ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس، ومعرفة ما اذا كانت هناك فروق بين ابعاد ما وراء الذاكرة تبعا لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة:

١- تكمن أهمية الدراسة فى محاولتها للكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس. مما

قد يساعد القائمون على العملية التعليمية فى الجامعة بمساعدة الطلاب على تحسين ما وراء الذاكرة لديهم وتنظيم الذات الأكاديمي بشكل يساعدهم على رفع تقديرهم لذاتهم.

٢- تسهم نتائج الدراسة الحالية فى تحسين العملية التعليمية، حيث أن كلا من ماوراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي من العوامل الهامة المؤثرة فى العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

١- **ما وراء الذاكرة Meta memory:** وتوصلت الباحثة إلى التعريف الاجرائى لما وراء الذاكرة وهى: " وعى الفرد بذاكرته، وكيفية عملها وتنظيمها، وادراكه لقدرات ذاكرته والاستراتيجيات التى يستخدمها لتحسين ادائه".

٢- **تنظيم الذات الأكاديمي Academic Self- Regulation: وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه:**" عملية أكاديمية مكتسبة , يقوم الطالب خلالها بفحص بيئة تعلمه، وتنظيم انفعالاته وأفكاره وسلوكه، وذلك من خلال اختيار الإستراتيجيات الملائمة له، ومستفيداً مما يتلقاه من تغذية مرتدة تساعده على تقويم مخرجاته، وتعديل خططه, وذلك للوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، ومواجهة أي ضغوط قد تقع عليه".

٣- **تقدير الذات Self – Esteem :** تعرف الباحثة تقدير الذات" بأنه الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية التي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد – سالبة أو موجبة – نحو ذاته الشخصية، والاجتماعية، والعائلية، والأكاديمية".

الاطار النظرى والدراسات ذات الصلة:

اولا: ما وراء الذاكرة: Meta memory

١- تعريف ما وراء الذاكرة:

قد عرفها Flarell & Wellman ,1977 بانها: جزء من ما وراء المعرفة، وهى تتعلق بوعى الفرد بذاكرته وادراكه لها، وهى اى شئ يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها. (فى إمام مصطفى، وصلاح الدين الشريف، ١٩٩٩، ٣٠٢)

بينما عرفها Nelson & Narens , 1990 بانها المعرفه والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة اثناء تأدية المهام التذكرية (فى فاطمة اشكنانى، ٢٠١٣، ٣٦).

واتفق مع هذا التعريف كلا من (Fairfield,B., Mammarella, N., Palumbo, R.& Domenico, A, 2015, 509) حيث اشاروا ان ما وراء الذاكرة هو وعى الفرد بقدرات وعمليات ذاكرته والاستراتجيات التى يستخدمها الفرد لتحسين ادائه.

وعرفها Nelson & Narens, 1990 على انها: معرفة الفرد لذاكرته، وهو يشمل معتقدات الفرد حول ذاكرته، وتعلمه اعتمادا على الخبرة المعرفية السابقة والوعي المستمر في اثناء تعلمه، ومعرفة استراتيجيات الذاكرة، واستخدامها لتدعيم تعليمه (في رامي طشطوش وأحمد الخزاعلى، ٢٠١٣، ٢٢٧).

وتوصلت الباحثة من خلال التعريفات السابقة الى التعريف الاجرائى لما وراء الذاكرة وهى: "وعى الفرد بذاكرته، وكيفية عملها وتنظيمها، وادراكه لقدرات ذاكرته والاستراتيجيات التى يستخدمها لتحسين ادائه."

ويمكن تصنيف مفهوم ما وراء الذاكرة ضمن ثلاثة فئات او نماذج، هى:

أولا: تهتم هذه الفئة بمعالجة **المكون المعرفى** لما وراء الذاكرة، حيث يعرفها (Flavell, 2000,16) بانها: وعى الفرد بماهية الذاكرة وكيفية عملها والمتغيرات التي تؤثر على ادائها. ويذكر (محمد الشريف، ٢٠١٢، ٨) ان مفهوم ما وراء الذاكرة يتضمن الوعي الذاتي لدى الفرد بمنظومة ذاكرته، وقدراته، وامكاناته ومدى تقديره لسعة ذاكرته، ومدى وعيه بالمهام التى يؤديها ومتطلباتها وسهولة أو صعوبة معالجتها.

ويشير كلا من (Cook & Cook , 2005,234) علي أنها: معرفة الفرد حول ذاكرته بصفة عامة مثل كيفية حفظ المعلومات وتذكرها، وتتضمن وعي الفرد بقدرات ذاكرته وعملياتها.

ثانيا: وتهتم هذه الفئة بمفهوم ما وراء الذاكرة **كمكون تحكمي**، كما اشارت لذلك دراسة(حنان الملاحة، ٢٠١٣، ٢٩١) حيث تهتم بالجانب الأدائى للذاكرة: وهي مراقبة الفرد الذاتية لأداء ذاكرته. ويركز هذا الأتجاه علي الجوانب الإجرائية متمثلة في المراقبة والتنظيم والتقويم وصولا إلي التحكم الذي يرتقي بالأداء.

ثالثا: وتهتم هذه الفئة بمفهوم ما وراء الذاكرة كمكون **معرفي وتحكمي** Kennedy & Yorkston, 2000، وينظر لما وراء الذاكرة بإعتبارها المعرفه بالجوانب الخاصة بنظام الذاكرة للفرد، وإدراكه لخبراته السابقة بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لإشكال مختلفة

من المعلومات في مواقف مختلفة. كما تعرف علي انها: المعتقدات الذاتية عن الذاكرة والتعلم القائم علي الخبرات السابقة، ومعرفة واستخدام استراتيجيات الذاكرة لتحسين التعلم.

(في محمد الشريف، ٢٠١٢، ٩)

٢- مكونات ماوراء الذاكرة:

اشار Troyer& Rich, 2002 إلي ثلاثة مكونات لما وراء الذاكرة،وهى: **الرضا عن الذاكرة:** وتشير إلى مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها. و**القدرة:** اى قدرة الذاكرة على اداء وظائفها اليومية دون اخطاء. و**الإستراتيجية:** اى مدى استخدام الفرد لمساعدات التذكر المختلفة. (في موفق بشارة، محمد الشريدة وختام الغزو،٢٠١٢، ١٥٦) حيث توصل الباحثون إلى ان هناك علاقة دالة احصائيا بين ما وراء الذاكرة وابعادها الفرعية والتحصيل الدراسي، وذلك بتطبيق مقياس ما وراء الذاكرة لكل من Troyer& Rich, على عينة ٣٦٦ طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة الحسين بن طلال.

كما اشار Hultsch إلى اربعة مكونات لما وراء الذاكرة، وهى: **المعرفة الحقيقية عن مهام الذاكرة وعمليات الذاكرة:** وتشير إلى كيفية عمل الذاكرة وقابلية تطبيق الاستراتيجيات لمتطلبات المهام التذكرية. **ومراقبة الذاكرة:** ويقصد بها الوعى بكيفية اختيار نموذج ذاكرة. **والكفاءة الذاتية للذاكرة:** ويقصد بها القدرة على استخدام الذاكرة بفاعلية فى مواقف متطلبات الذاكرة. **والذاكرة المرتبطة بالعاطفة (الذاكرة الانفعالية):** وتشير إلى الحالات الانفعالية المتنوعة التى ربما تكون مرتبطة بمواقف متطلبات التذكر. (فى فاطمة اشكنانى، ٢٠١٣، ٤١)

وقد حدد Fairfield, Mammarellla, Palumbo,& Di Domenico,(2015,510) مكونات ما وراء الذاكرة إلى: **ما وراء الذاكرة التقريرية Declarative met memory:** وهى معرفة الفرد حول ذاكرته، وسعتها، والمهام التى تتناسب مع اداء ذاكرته. **وما وراء الذاكرة الإجرائية Procedural meta memory:** ويتضمن المراقبة والعمليات التنظيمية للذاكرة، مثل: التخطيط وكيفية اختيار الاستراتيجيات التى تساعد فى تحسين التعلم. **وتقييم الذات:** وهى اصدار الفرد الحكم قبل البدء فى مهمة واثناءها وبعدها.

ومن خلال اطلاع الباحثة على مكونات ما وراء الذاكرة، توصلت إلى اربع مكونات لما وراء الذاكرة، وهي: الوعى، والقدرة، والضبط والأستراتيجية.

أ- **الوعي Awareness**:هو معرفة واستخدام استراتيجيات الذاكرة، والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة والمعتقدات المتعلقة بعمل الذاكرة للفرد.

ب- **الضبط Control**: ويقصد به هى معرفة الاستراتيجيات التى تعمل على تحسين عملية معالجة المعلومات.

ج- **القدرة Ability**: ويقصد بها قدرة الذاكرة على اداء وظائفها اليومية بفاعلية دون اخطاء.

د- **الاستراتيجية Strategy** :هى مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومعينات التذكر المختلفة.

٣- **قياس ما وراء الذاكرة:** صنف (محمد الشريف،٢٠١٢، ١١) طرق قياس ما وراء الذاكرة إلى ثلاثة طرق، هى: **اولا: طريقة التقرير الذاتى:** وفى هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الفقرات على الفرد، حيث يسأل فيها عن ما وراء الذاكرة وعملياتها المختلفة، وأمام كل فقرة متدرج من الاستجابات يمتد من (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة). **ثانيا: طريقة تحليل بروتوكولات التذكر:** وفى هذه الطريقة يقوم الباحث باجراء مقابلات شخصية مع المستجيبين، بحيث يطرح عليهم اسئلة تتعلق بقدرتهم علي التذكر، او يعرض عليهم مهمة معينة فى التذكر،ويطلب منهم شرح ما يقومون به اثناء عملية التذكر، ثم يتم تسجيل استجاباتهم وتحليلها. **ثالثا: طريقة قياس التباعد:** قياس الفرق بين قدرة الأفراد علي التنبؤ بأدائهم علي التذكر من ناحية، وبين ادائهم الفعلي للتذكر من ناحية آخرى، وهذه الطريقة يمكن أن تطبق جماعيا.

وقد قامت الباحثة باستخدام طريقة التقرير الذاتي لقياس ما وراء الذاكرة لدى افراد عينة الدراسة الحالية.

ثانيا: تنظيم الذات الأكاديمي: Academic Self- Regulation

١- **تعريفه:** وقد عرف (Whitman, T.L., 1990, 353) تنظيم الذات على أنه: "نظام استجابة مركبة يسمح للأفراد بفحص بيئاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم حتى يكونوا قادرين على صنع قرارات لمواجهة أي ضغوط عليهم وتقويم مخرجاتهم، وتعديل خططهم كلما كان ذلك ضرورياً.

وقد اتفق (Ylvisaker, M. & Feeney, T.(2002, 2 مع Whitman 1990، فأشاروا أن تنظيم الذات هو تحديد وتنفيذ وتقويم الخطط مع إدخال التعديلات المطلوبة حسب الضرورة.

وقد عرف (Wood, Karvonen, David, , Browder, & Algozzine, 2004, 11) تنظيم الذات بانه يتضمن تعليم الطلاب مهارات حل المشكلات أو استراتيجيات إدارة الذات Self – Management مثل: التحكم في وقت الغضب أو في الانفعالات.

وهناك من أشار للتعلم المنظم ذاتياً على أنه: سلوك موجه ما وراء معرفي يمكن التلاميذ من تنظيم طرق تناولهم للتكتيكات والاستراتيجيات المعرفية، بشكل تكيفي في مواجهة إحدى المهام التعليمية. (Winne, P.H., 1996, 334)

ولذلك، فذكر(Gaillot, M.T., et al, 2008, 473)" أن هناك أهمية كبيرة لتنظيم الذات بالنسبة للفرد، فمنها:

١- أن تنظيم الذات هو عامل مهم حقيقي في نجاح الفرد، فالأشخاص الذين يتمتعون بتنظيم جيد، يؤدوا عملهم بشكل جيد، وحياتهم الاجتماعية أفضل، وليست لديهم مشكلات نفسية.
٢- إن التنظيم الذاتي يؤثر في العديد من المشكلات الرئيسة التي تواجه الأفراد على المستوى الفردي أو الجماعي.
٣- يساعد تنظيم الذات في ارتفاع الأداء الأكاديمي للطلاب.
٤- يساعد تنظيم الذات على حماية الأفراد من العنف والعدوان، وعلى ضبط الفرد لإنفعالاته.

وأشار(Ylvisaker, M. & Feeney, T., 2002, 1)أن من أهم خصائص الأفراد المنظمين ذاتياً، أنهم لديهم القدرة على:

١- وضع وتنظيم الأهداف.
٢- التخطيط.
٣- التنظيم.
٤- إدارة وتقويم الذات.
٥- التفكير والتصرف استراتيجياً.
٦- حل المشكلات.

وأشار كل من (Gailliot, Mead, Baumeister, 2008, 474) أن الأفراد المنظمين ذاتياً لديهم روح التعاون مع الآخرين، والالتزام الأخلاقي، والالتزام بالقوانين والأعراف الاجتماعية، وأكثر قدرة على التفاعل والمشاركة مع الآخرين وتحمل الضغوط وتجنب الأخطاء.

ويذكر" شريف شعبان" (٢٠٠٤، ٤٤) أن أهم خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً هي:

١- أنهم يخططون ويؤكدون دائماً على عملهم.
٢- أنهم على وعي بتفكيرهم.
٣- أنهم على وعي باختيار الاستراتيجيات المعرفية الملائمة والتي تساعد في إنجاز أهدافهم.
٤- أنهم مثابرون من أجل تحقيق أهدافهم.
٥- أنهم مشاركون نشيطون في عملية تعلمهم.

٢- أنواع تنظيم الذات: يمكن تصنيف تنظيم الذات إلى سبعة أنواع هي:

١- تنظيم الذات الأكاديمي Academic Self – Regulation
٢- تنظيم الذات الاجتماعي Prosocial Self – Regulation
٣- تنظيم الذات التعلمي أو للتعلم Learning Self – Regulation
٤- تنظيم الذات لعلاجي Treatment Self – Regulation
٥- تنظيم الذات للصداقة Friendship Self – Regulation

٦- تنظيم الذات الديني Religious Self – Regulation

٧- تنظيم الذات التدريبي Exercise Self – Regulation

واعتمدت الباحثة فى بحثها الحالى علي تنظيم الذات الأكاديمي، حيث يرى (Zimmerman, B., 1998, 73) أنه: عملية بواسطتها يتمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وانفعالاته، وسلوكه تنظيمياً ذاتياً بهدف تحقيق أهدافه الأكاديمية، وأنه يتحدد إجرائياً بمحاولات التدخل النشطة التي يبذلها المتعلم اعتماداً على نفسه؛ كالمبادرة، والإصرار والمثابرة، والإحساس بالمسئولية.

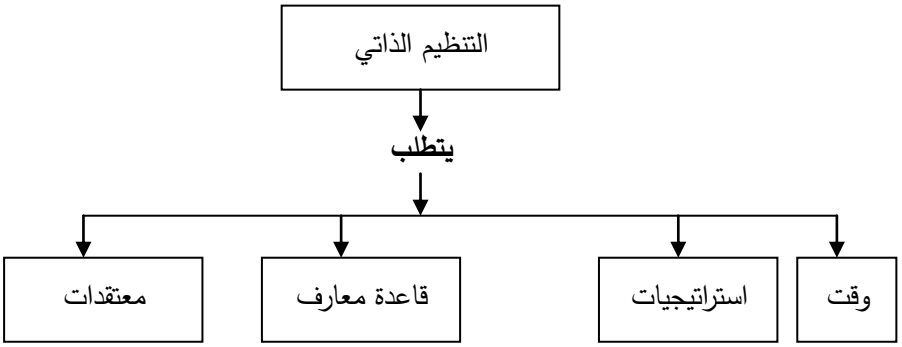
ويعرفه (Magno, C, 2010, 62) بأنه العملية التى يستطيع المتعلم من خلالها التحكم فى افكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول الى أهدافه، وتشتمل تلك العملية على استراتيجية التذكر، وتحديد الاهداف، وتقويم الذات، وطلب المساعدة، والتنظيم، والتحكم فى بيئة التعلم وتحمل مسئولية التعلم.واتفق مع هذا التعريف دراسة كلا من عبد النعيم محمود وطارق الجلالي (٢٠١٣) الذي بحثت العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الأختبار، وذلك علي عينة ٢٨٧ من طلاب وطالبات جامعة الأزهر. واستخدما الباحثان مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، ومقياس قلق الأختبار. وأشارت أهم النتائج لوجود علاقة سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الأختبار، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والأناث في ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسئولية عن التعلم.

ويذكر (Zimmerman, 2002, 65) انه لا يمكن اختزال مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي بوصفه قدرة عقلية، ومهارة ادائية لكنه عملية موجهه ذاتيا يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلي مهارات اكاديمية تؤدي إلي تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه وتزيد من دافعيته للأستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه لأهدافه.

وأشار" شروي" و"بروكس" Brooks" & "Schraw" إلى أن تنظيم الذات الأكاديمي يشير إلى: "قدرة الطلاب على استيعاب وضبط تعلمهم، وهو عنصر أساسي للنجاح في المهام الأكاديمية".

كما حددا أربع خطوات رئيسة متداخلة تمكن الطلاب من تنظيم ذواتهم، وتؤدي إلى إحراز تقدم مستمر في المجالات الأكاديمية المختلفة، إذا ما اتبعوها بالترتيب:

١- إعطاء وقت كافي للتعلم (بذل جهد للتعلم والمثابر عليه عندما يكون التعلم صعباً).
٢- تجميع قاعدة معارف مترابطة.
٣- تطوير المخزون الاستراتيجي الملائم لما يدرسونه.
٤- الإيمان بأنهم يستطيعون النجاح إذا ما التزموا بالخطوات السابقة، وتتضح الخطوات السابقة في الشكل التالي:-



شكل (١) يوضح الخطوات الرئيسة الأربع المتداخلة للتنظيم الذاتي.

(في صوفيا جاموس، ٢٠٠٦، ١٣)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات تنظيم الذات بوجه عام، وتنظيم الذات الأكاديمي بوجه خاص يمكن تحديد **تعريف إجرائي لتنظيم الذات الأكاديمي** على أنه: " عملية أكاديمية مكتسبة , يقوم الطالب خلالها بفحص بيئة تعلمه، وتنظيم انفعالاته وأفكاره وسلوكه، وذلك من خلال اختيار الاستراتيجيات الملائمة له، ومستفيداً مما يتلقاه من تغذية مرتدة تساعده على تقويم مخرجاته، وتعديل خططه, وذلك للوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، ومواجهة أي ضغوط قد تقع عليه".

٣- اهمية تنظيم الذات الأكاديمي:

أ- اشار (schunk, 1998, 138) إلى أن الطلاب يكونون نشيطين عقليا اثناء التعلم اكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وانهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق اهدافهم.

ب- يذكر (Zimmerman , 2002, 62) ان تنظيم الذات الأكاديمي هو عملية موجهة ذاتيا يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات اكاديمية تؤدي إلى تحسين طرق تعلمه وتطوير ذاته وإنجاز اهدافه.

ثالثا: تقدير الذات:Self – Esteem

فقد اشار Smith&Mackie (2007,107) إلى أن تقدير الذات يمثل تقييم الشخص لنفسه، وموقفه تجاه ذاته . فهو التقييم الإيجابي أو السلبي للذات، وينظر اليه البعض علي أنه احترام الذات. ويعرف Emler& Nicholas(2001,15) تقدير الذات بأنه: اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعنى أن تقدير الذات مرتفع، يعنى أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة أو أهمية، بينما يدل تقدير الذات المنخفض على عدم رضا الفرد عن ذاته أو احتقار الذات، وأن تقدير الفرد لذاته إنما يعنى الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين له وتقييمهم له".

ويتفق مع هذه التعريفات تعريف كل من Zamanzadeh,Valizadeh,Gargari, Tabrizi, & Crowley (2016, 34) الذى يرى ان تقدير الذات هو تقويم الأفراد لقدراتهم واتجاهاتهم المختلفة، ويذكر أن تقدير الذات هو مهارة الفرد فى أن يعيش ويحترم ويتقبل ذاته.

بعض الخصائص المميزة لتقدير الذات: (فى تامر شوقى، ٢٠١٠، ٦١)

١- تقدير الذات يعتبر ادراكا بدلا من كونه واقعا، فهو يشير إلى اعتقاد الشخص حول ما اذا كان يعتبر جيدا أو سيئا.

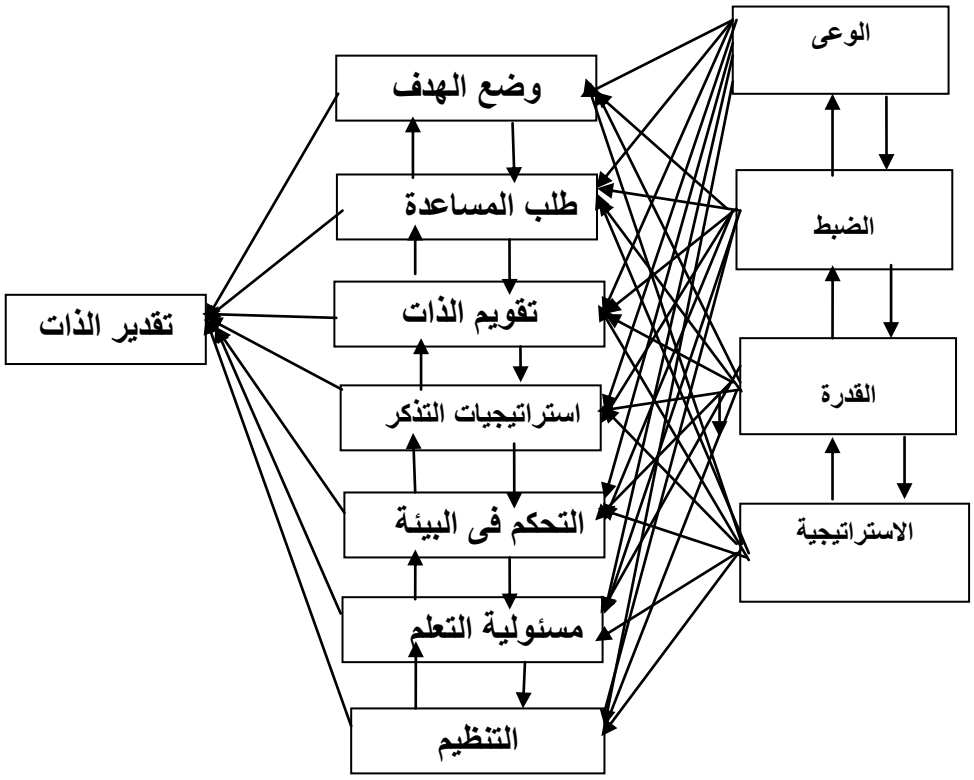
٢- تقدير الذات لا يعني أن الأفراد يعتبرون انفسهم افضل من الآخرين، بل لا يعتبرون انفسهم اسوأ من الآخرين Lo, 2002.

٣- الأفراد يحتفظون بتقدير ذات موجب من خلال إعطاء وزن إنفعالي أكبر للمجالات التي يكونون ناجحين فيها اكثر.

٤- تقدير الذات قد يكون سمة، اى انه سمة نفسية مستقرة عبر الوقت وعبر المواقف، فهو يميل إلى أن يكون مستقرا على مدى الحياة Crocker, 2002، او قد يكون حالة، حيث يتغير إلى حد ما بعد كل حدث يتضمن إهانة للشخص، ولكنه يعود بعدئذ إلى النمط الأساسى المستقر Baumeister, 1995.

ومن خلال العرض السابق لمتغيرات الدراسة نجد: ان هناك ارتباط بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي، كما أشار لذلك Carr & Jessup, 1997 و Perels, Gurtler & Schmitz, 2005 و Horton, 2009 ؛ حيث اشارت نتائج هذه الدراسات إلي أن: وعى المتعلم ومعرفته بنظام الذاكرة والاستراتيجيات التى يستخدمها لتنظيم محتويات ذاكرته، هذا يؤثر فى قدرته علي وضع اهدافه، والوقت الذى يراه مناسب لطلب المساعدة من الآخرين، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف المتمثل فى تقويم الفرد لذاته.كما يوجد ارتباط بين تنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات كما أشار لذلك Tang, T. L.& Reynolds, D.B., 1993 وCrocker, 2002 والتى اشارت نتائجها الى انه: عندما يكون الفرد قادر علي وضع اهدافه فهذا يؤدي الى ارتفاع تقديره لذاته، وأنه عندما يقوم الأفراد باستخدام استراتيجيات تساعدهم على تنظيم اهدافهم والقيام بانشطة تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف، هذا سيؤثر على تقديرهم لذاتهم.

وفى ضوء ما سبق يمكن اقتراح نموذج للعلاقة بين ما وراء الذاكرة وغيرها من المتغيرات المرتبطة بها فى الشكل التالى:



شكل (٢) يوضح النموذج المقترح لعلاقة ما وراء الذاكرة بتنظيم الذات الأكاديمى وتقدير الذات

وفى ضوء العرض النظري وبعض نتائج الدراسات ذات الصلة، يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الفروض التالية:

فروض الدراسة:

الفرض الأول: "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص الأدبي ودرجات طلاب التخصص العلمى على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية ".

الفرض الثانى : " توجد مطابقة بين النموذج المقترح وبيانات عينة الدراسة".

الفرض الثالث: " توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائيا لأبعاد ما وراء الذاكرة على ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي".

ويتفرع منه الفروض التالية:

١- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للوعي على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

٢- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للضبط على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

٣- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للقدرة على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

٤- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للأستراتيجية على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

الفرض الرابع: " توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائيا لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي على تقدير الذات".

ويتفرع منه الفروض التالية:

١- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لوضع الهدف على تقدير الذات.

٢- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لطلب المساعدة علي تقدير الذات.

٣- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لتقويم الذات على تقدير الذات.

٤- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لاستراتيجيات التذكر على تقدير الذات.

٥- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للتحكم فى البيئة على تقدير الذات.

٦- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لمسئولية التعلم على تقدير الذات.

٧- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للتنظيم على تقدير الذات.

الفرض الخامس:" توجد علاقة موجبة بين ابعاد ما وراء الذاكرة".

اجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة: واشتملت على:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

وتهدف للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ من تخصصات (إنجليزي عام، علم نفس، تاريخ، مواد اجتماعية، رياضة عربي أساسي، إنجليزي تربية خاصة، لغة عربية عام، انجليزي اساسي، اجتماع، كيمياء عربي، فرنسي، كيمياء انجليزي و فلسفة).

وسيتم توضيح توزيع أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية على كل مقياس في أدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت من (٢٦٢) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ من تخصصات (بيولوجي وجيولوجي عربي، عربي أساسي، علم نفس،لغة عربية عام، فيزياء عربي، كيمياء انجليزي، رياضة عام انجليزي، فرنسي و الماني)، والجدول التالي يوضح بيانات عينة الدراسة:

جدول (١)

يوضح بيانات عينة الدراسة الأساسية

الفرقة	الشعبة	العدد	الإناث	الذكور	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الثانية	علم نفس	٤٨	٤٥	٣		
	عربي اساسي	٣٠	٢٧	٣		
الثالثة	فيزياء عربي	٣٠	٢٧	٣		
	علم نفس	١٩	١٨	١		
	فرنسي	٦	٦	–		
	الماني	١٧	١٢	٥	٢٠.٨١	١.٠٢
الرابعة	لغة عربية عام	٣٦	٣١	٥		
	بيولوجي وجيولوجي عربي	٢٧	٢٦	١		
	كيمياء انجليزي	٢٦	٢٦	–		
	رياضة عام انجليزي	٢٣	١٧	٦		
المجموع		٢٦٢	٢٣٥	٢٧		

وكما يتضح من جدول (١) أن متوسط أعمار العينة الأساسية ٢٠.٨ أي إنهم من مراحل عمرية متقاربة على الرغم من اختلاف تخصصاتهم. وقد راعت الباحثة أن يكون أفراد عينة الدراسة الأساسية مختلفة عن عينة تقنين الأدوات، وعلى الرغم من أن هناك شعبًا مشتركة بين عينة التقنين والعينة الأساسية، إلا أن الباحثة حرصت على أن يكون أفراد العينة الأساسية مختلفين عن أفراد عينة التقنين.

ثانيا: أدوات الدراسة:

١- مقياس ما وراء الذاكرة (إعداد الباحثة):

أ- الهدف من المقياس: التعرف على وعى الفرد بذاكرته، وكيفية عملها وتنظيمها، وادراكه لقدرات ذاكرته والاستراتيجيات التى يستخدمها لتحسين ادائه.

ب- بناء المقياس: قامت الباحثة بالاطلاع على مقياس Angela, Troyer& Jill, 2002، و Simons, Avilla, Vieira,& Bottino,2016، وعددا من المقاييس العربية غير المنشورة.

ج- وصف المقياس: يتألف المقياس من ٤٨ مفردة، على اربعة أبعاد: **الوعى** ويتضمن مفردات هي (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٨)، **الضبط والتنظيم** ويتضمن مفردات هي (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦)، **القدرة** وتتضمن مفردات هي (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧)، **الاستراتيجية** وتتضمن مفردات وهى(٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤). ويتم الاستجابة لها وفق لمقياس ليكرت الخماسي يمتد من "غير موافق بشدة" إلى"موافق بشدة" تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وفى حالة العبارات السالبة يعكس التصحيح.

د- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: حيث بلغ عدد أفراد هذه العينة (١٥٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرق الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ من تخصصات (لغة انجليزية عام وتربية خاصة، وكيمياء عربى، واجتماع وفلسفة). والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بهم:

جدول (٢)

بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الذاكرة

الفرقة	الشعبة	العدد	الإناث	الذكور	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
الثالثة	انجليزى تربية خاصة	٤٢	٣١	١١	٢١.١٢	٠.٧٦
	كيمياء عربي	٢٩	٢٣	٦		
	اجتماع	١٢	١٠	٢		
الرابعة	انجليزى عام	٣٨	٣١	٧		
	اجتماع	١٢	١١	١		
	فلسفة	٢٢	١٩	٣		
المجموع		١٥٥	١٢٥	٣٠		

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-**الصدق:** استخدمت الباحثة طريقتين للتحقق من صدق المقياس وهى:

أ-صدق المحكمين[*]: عرض المقياس على (٦) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء أرائهم قد تم استبقاء العبارات التي اتفق عليها المحكمون. وقد اتفقوا على:

تعديل صياغة بعض المفردات، مثل: " لا اتعجل فى اتخاذ قراراتى " فأصبحت "اتروى قبل اتخاذ قراراتى"، " تحسنت ذاكرتى عن ذى قبل" فأصبحت " أشعر بتحسن فى ذاكرتى" و " انا سعيد بقدرات ذاكرتى" فأصبحت " لدى قدرات فعالة على التذكر".

ب- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٨) إلى (٠.١٦) وهى دالة ما بين ٠.٠٥ إلى ٠.٠٠١. وتظهر النتائج في الجدول التالي:

[*] أ.د/ حسين حسن طاحون، أ.د/ جمال محمد على، أ.م.د/ محمد اسماعيل، أ.م.د/ صفاء عفيفى، أ.م.د/ امينة عبد الفتاح، د/ تامر شوقي.

جدول (٣)

نتائج صدق مفردات مقياس ما وراء الذاكرة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦١٢**	١٣	٠.٥٢٥**	٢٥	٠.٦٤١**	٣٧	٠.٤٩٥**
٢	٠.٥٢٩**	١٤	٠.٣٤٠**	٢٦	٠.٥٦٥**	٣٨	٠.٦٨٣**
٣	٠.١٣٨	١٥	٠.٠٨٤	٢٧	٠.١٦٢*	٣٩	٠.٥١٩**
٤	٠.٠٩٨	١٦	٠.٢٨٧**	٢٨	٠.٢٠١*	٤٠	٠.٣٠٣**
٥	٠.٢٣٢**	١٧	٠.٠٦٤	٢٩	٠.٣٣٩**	٤١	٠.٣٨٢**
٦	٠.٤٧٧**	١٨	٠.٣٥٠**	٣٠	٠.٣٩٩**	٤٢	٠.٥٤٨**
٧	٠.٣٠٣**	١٩	٠.٢٨٧**	٣١	٠.٤١٥**	٤٣	٠.٣٧٠**
٨	٠.٥٥٥**	٢٠	٠.٤٥٢**	٣٢	٠.١٦٤*	٤٤	٠.٠٤٠
٩	٠.٦٢٠**	٢١	٠.١٧٧*	٣٣	٠.٤٣٤**	٤٥	٠.٣٨٤**
١٠	٠.٥٠٤**	٢٢	٠.٠٦٣	٣٤	٠.٣٦٥**	٤٦	٠.٥٠٤**
١١	٠.٢٠٠*	٢٣	٠.٢٥٨**	٣٥	٠.٢٨٥**	٤٧	٠.٢٤٦**
١٢	٠.٢٠٠*	٢٤	٠.٤٦٦**	٣٦	٠.٣٤١**	٤٨	٠.٣١٠**

*دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠١

ويتضح من نتائج الجدول (٣) ان معاملات الصدق للمفردات مقبولة، ماعدا المفردات ٣، ٤، ١٥، ١٧، ٢٢، ٤٤ لذلك قامت الباحثة بحذفها لعدم دلالتها. واصبح عدد مفردات المقياس (٤٢) مفردة.

٢- الثبات:

أ- للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباك وبلغ قيمته (٠.٨٦١).

ب- **ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس :**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل Cronbach Alpha والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٤)
يوضح ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الوعى	٠.٧٢٨
الضبط والتنظيم	٠.٧٤٠
القدرة	٠.٧٨٨
الاستراتيجية	٠.٨١٥
المقياس ككل	٠.٨٦١

ومن نتائج الجدول (٤) يشير إلي ثبات مقبول للمقياس، والمقاييس الفرعية.

٢- مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة):

أ- الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلي التعرف على العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم في افكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلي اهدافه، وتشتمل تلك العملية علي استراتيجية التذكر، وتحديد الأهداف، وتقييم الذات، وطلب المساعدة، والتنظيم،والتحكم في بيئة التعلم ومسئوولية التعلم.

ب- بناء المقياس : قامت الباحثة بالاطلاع على مقياس Carey, Neal, & Collins, 2004، و مقياس Magno, 2010 ومقياس عبد الناصر الجراح ٢٠١٠و مقياس عبد النعيم عرفه، وطارق الجلالي ٢٠١٣.

ج- وصف المقياس : يتكون المقياس من (٣٧) مفردة. على سبعة أبعاد: **وضع الهدف** ويتضمن ٨ مفردات هي (٤، ١١، ١٨، ٢٢، ٣٢،٢٥، ٣٤، ٣٥)، **طلب المساعدة** ويتضمن ٥مفردات هي (٢٤،٥، ٢٧، ٢٨، ٣٢)، **تقويم الذات** وتتضمن ٦ مفردات هي(٢، ٩، ١٠، ١٦، ٢٩، ٣٣) **واستراتيجيات التذكر** وتتضمن ٥ مفردات هي (٣، ١٣، ١٥، ٢٦، ٣١)، **والتحكم في البيئة** وتتضمن ٥ مفردات هى (١، ٦، ٢٠، ٢٣، ٣٦)، و**المسئولية** وتتضمن ٤ مفردات هى(٨، ١٤، ١٧، ٣٠) و**التنظيم** ويتضمن ٥ مفردات هى (٧، ١٢، ١٩، ٢١، ٣٧) ويتم الاستجابة لها وفق لمقياس ليكرت الخماسي يمتد من "غير موافق بشدة" إلى"موافق بشدة" تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

د- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: حيث بلغ عدد أفراد هذه العينة (١٦٩) طالبًا وطالبة من طلاب الفرق الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس عام وأساسي، من تخصصات (تاريخ، لغة عربية، رياضة عربي، فرنسي، مواد اجتماعية و كيمياء انجليزي). والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بهم:

جدول (٥)

بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي

الفرقة	الشعبة	العدد	الإناث	الذكور	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
الثانية	تاريخ	٣٩	٣٦	٣	٢٠.٦٧	١.٠٦
	مواد اجتماعية	٢٤	٢٢	٢		
الثالثة	فرنسي	٢٠	١٨	٢		
الرابعة عام	لغة عربية	٢١	١٧	٤		
	رياضة عربى	٢٦	٢٤	٢		
	كيمياء انجليزي	٣٩	٣٤	٥		
المجموع		١٦٩	١٥١	١٨		

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-**الصدق:** استخدمت الباحثة للتحقق من صدق المقياس:

أ- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.١٥) إلي (٠.٥٧١) وهى دالة ما بين ٠.٠٥ إلى ٠.٠٠١. وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج صدق مفردات مقياس تنظيم الذات الاكاديمي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٣٥٩	١١	٠.٥٢٥ **	٢١	٠.٤٩٢ **	٣١	**٠.٣٨٣
٢	**٠.٥٤٦	١٢	**٠.٢٦٢	٢٢	**٠.٥٤٧	٣٢	**٠.٢٨٤
٣	**٠.٣٤٨	١٣	**٠.٣٠٣	٢٣	**٠.٤٢٤	٣٣	**٠.٣٥٣
٤	**٠.٥١٨	١٤	**٠.٥٢١	٢٤	**٠.٤٥٩	٣٤	**٠.٥٠٠
٥	**٠.٤١١	١٥	**٠.٤١٦	٢٥	**٠.٤٧٤	٣٥	**٠.٥٤٤
٦	**٠.٣٩٥	١٦	**٠.٥٨٠	٢٦	**٠.٤٠٧	٣٦	**٠.٢٩٩
٧	**٠.٢٩٥	١٧	**٠.٣٨٢	٢٧	**٠.٥١٨	٣٧	*٠.١٥٦
٨	**٠.٢٣٩	١٨	**٠.٥٢٤	٢٨	**٠.٥٧٩		
٩	**٠.٣٧٥	١٩	**٠.٣١٢	٢٩	**٠.٥٥٨		
١٠	**٠.٥٤١	٢٠	*٠.١٧٨	٣٠	*٠٢٦٣		

*دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠١

ب- التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (الصدق العاملي):

هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (١٦٩) طالب وطالبة. وأستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٧ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج وبطريقة التدوير المائل، وذلك لأن هناك تداخلا وترابطا إلى حد ما بين العوامل وبعضها، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣).

وقد أسفر التحليل عن ظهور٧ عوامل " بجذر كامن قيمته ١.٤٣ فأكثر" تفسر (٤٧.٣٥٨%) من قيمة التباين الكلي للقائمة . ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التالي:

جدول (٧)

مفردات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي بالعوامل المشتقة بعد التدوير

باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى

المفردة	وضع الهدف	طلب المساعدة	تقويم الذات	التذكر	التحكم فى البيئة	المسئولية	التنظيم
٣٤	٠.٧٣٤						
٢٩	٠.٧٢٨						
٢٥	٠.٦٧٣						
٤	٠.٦٤٣						
٢٨	٠.٦٤١						
١١	٠.٥٧٢						
٥		٠.٧١٥					
١٨	٠.٥٣٤						
٢٧		٠.٦٠٨					
٢٤		٠.٥١٠					
٣٥		٠.٤٣٧					
٣٢	٠.٤٠٤						
٢٢		٠.٤٠١					
١٠		٠.٣٩٩					
١٦			٠.٦٣٧				
٩			٠.٦٣٦				
٢			٠.٦١٨				
٣١			٠.٥١٥				

المفردة	وضع الهدف	طلب المساعدة	تقويم الذات	التذكر	التحكم فى البيئة	المسئولية	التنظيم
٣			٠.٣٦٨				
١				٠.٥٥٠			
١٥				٠.٥١٦			
١٣				٠.٥٠٤			
٢١				٠.٣٨٠			
٣٧					٠.٦١٠		
٢٠					٠.٦١٠		
٢٣					٠.٣٩١		
٦					٠.٣٨٧		
٢٦					٠.٣٧٠		
٣٠						٠.٧٣٦	
٨						٠.٥٦٨	
١٤						٠.٣٦٦	
٣٣						٠.٣١٣	
١٧							٠.٥٨٥
٧							٠.٤٦٥
١٩							٠.٤٤١
١٢							٠.٣٥١
٣٦							٠.٣٣٢
الجذر الكامن	٤.٦٩	٣.٥٢	٢.٦٣	١.٨٢	١.٧٢	١.٦٧	١.٤٣
التباين المفسر لكل عامل	%١٢.٦٩	%٩.٥٣	%٧.١٣	%٤.٩٣	%٤.٦٦	%٤.٥١	%٣.٨٨
التباين المفسر للمقياس ككل	%٤٧.٣٥٨						

يتضح من جدول (٧) ظهور سبعة عوامل:

الأول: وضع الهدف : وهو يمثل قدرة الطالب على وضع اهداف عامة، واهداف خاصة والتخطيط لها وفق جدول زمنى محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق الأهداف.

وعدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٨) مفردات، وهى (٤، ١١، ١٨، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٤) امتدت تشبعاتها من ٠.٤٠٤ إلي ٠.٧٣٤، وفسر هذا العامل ١٢.٦٩% من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (٤.٦٩).

الثاني:طلب المساعدة: ويعرفه عبد الناصر الجراح (٢٠١٠: ٣٣٩) بأنه لجوء الطالب إلي احد افراد اسرته او زملاءه أو اساتذته للحصول على المساعدة فى فهم اللمادة التعليمية. وعدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٦) مفردات وهى (٥، ١٠، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٣٥)

امتدت تشبعاتها من ٠.٣٩٩ إلي ٠.٧١٥، و فسر هذا العامل ٩.٥٣ % من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (٣.٥٢).

الثالث: تقويم الذات: ويتمثل في قدرة الطالب على اصدار حكم علي مستوى اداءه، مع ادخال التعديل والتطوير عليه. وكان عدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٥) مفردات، وهى (٢، ٣، ٩، ١٦، ٣١) امتدت تشبعاتها من٠.٣٦٨ إلي ٠.٦٣٧، وفسر هذا العامل ٧.١٣% من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (٢.٦٣) .

الرابع: استراتيجية التذكر: وتتمثل فى مدى استخدام الفرد لمساعدات وطرق لتعينه على استرجاع المعلومات من الذاكرة. وكان عدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٤) مفردات، وهى (١، ١٣، ١٥، ٢١) امتدت تشبعاتها من ٠.٣٨٠إلي ٠.٥٥٠، وفسر هذا العامل ٤.٩٣ % من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (١.٨٢).

الخامس: التحكم في بيئة التعلم: وكان عدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٥) مفردات، وهى (٦، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣٧) امتدت تشبعاتها من٠.٣٧٠إلي ٠.٦١٠، وفسر هذا العامل ٤.٦٦ % من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (١.٧٢).

السادس: مسئولية التعلم: وكان عدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٤) مفردات، وهى (٨، ١٤، ٣٠، ٣٣) امتدت تشبعاتها من٠.٣١٣ إلي ٠.٧٣٦، وفسر هذا العامل ٤.٥١ % من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (١.٦٧).

السابع: التنظيم: ويتمثل فى قدرة الطالب علي ترتيب البيانات والمعلومات التي حصل عليها بطريقة منطقية متسلسلة. وعدد المفردات التي تقيس هذا البعد (٥) مفردات، وهى (٧، ١٢، ١٧، ١٩، ٣٦) امتدت تشبعاتها من٠.٣٣٢ إلي ٠.٥٨٥، وفسر هذا العامل ٣.٨٨ % من التباين الكلي، و بلغت قيمته المميزة (١.٤٣).

٢- الثبات:

أ- للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباك وبلغ قيمته (٠.٧٩٥).

ب- **ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس :**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل Cronbach Alpha والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٨)

يوضح ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
وضع الهدف	٠.٦٩٢
طلب المساعدة	٠.٧٥٥
تقويم الذات	٠.٧٠٩
استراتيجيات التذكر	٠.٧٠٥
التحكم في البيئة	٠.٧٧٠
المسئولية	٠.٧٣٥
التنظيم	٠.٧٠٦
المقياس ككل	٠.٧٩٥

ومن نتائج الجدول (٨) يشير إلي ثبات مقبول للمقياس، والمقاييس الفرعية.

٣- مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثة):

أ- **الهدف من المقياس** : يهدف المقياس إلي حكم الشخص على قيمته الذاتية التي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد – سالبة أو موجبة- نحو ذاته الشخصية، والاجتماعية، والعائلية و الأكاديمية.

ب- **بناء المقياس** : قامت الباحثة بالاطلاع على مقياس روزنبيرج لتقدير الذات ١٩٦٥، وقائمة كوبر سميث لتقدير الذات ١٩٨١، وعدد من المقاييس العربية غير المنشورة، مثل: سلوى محمد على (٢٠٠٩)، ومقياس تامر شوقي ٢٠١٠، محمد إسماعيل (٢٠١٣).

ج- **وصف المقياس** : يتكون المقياس من (٤٥) مفردة. على ثلاثة أبعاد: **الذات العامة** ويتضمن ١٣ مفردة هي (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٥)، **الذات الاجتماعية** ويتضمن ١١مفردة هي (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢)، **الذات الأسرية** وتتضمن ١١ مفردة هي (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣) و**الذات الأكاديمية** وتتضمن ١٠ مفردات هي (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠) ويتم الاستجابة لها وفق لمقياس ليكرت الخماسي يمتد من "غير موافق بشدة" إلى"موافق بشدة" تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وفى حالة العبارات السالبة يعكس التصحيح.

د- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: حيث بلغ عدد أفراد هذه العينة (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرق الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس عام وأساسي، من تخصصات (عربي، علم نفس، رياضة عربي، إنجليزي). والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بهم:

جدول (٩)

بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

لمقياس تقدير الذات

الفرقة	الشعبة	العدد	الإناث	الذكور	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
الثانية	عربي عام	٤٠	٣٩	١	٢٠.١٣	١.٠٤
الثالثة	علم نفس	٣٨	٣٨	–		
	رياضة أساسي عربي	٣٠	٢٤	٦		
الرابعة	Eأساسي	١٢	١١	١		
المجموع		١٢٠	١١٢	٨		

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-**الصدق:** استخدمت الباحثة طريقتين للتحقق من صدق المقياس وهى:

أ-صدق المحكمين[*]: عرض المقياس على (٥) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء أرائهم.و قد تم استبقاء العبارات التي اتفق عليها المحكمون. وقد اتفقوا على ما يلي:

١- ضرورة حذف بعض المفردات، حيث كان المقياس في صورته الأولية (٥١) مفردة، وأصبح في صورته النهائية (٤٥) مفردة. من المفردات المحذوفة (من الصعب جدا أن أظل كما أنا)، (لدى أصدقاء كثيرين من نفس سني).

٢- تعديل صياغة بعض المفردات، مثل: "أشعر بالتفاؤل إزاء مستقبلي "فأصبحت" أشعر بالرضا إزاء مستقبلي" و"يتبع الناس أفكاري عادة " كثيرا ما يقتنع الناس بأفكاري" و"في

[*] أ.د/ إيمان فوزى شاهين، أ.م.د/ صفاء عفيفى، د/ أشرف عبد الفتاح، د/ أشرف عبد الحليم، د/ رانيا محمد.

بعض الأحيان أعتقد أنى لست جيد على الإطلاق" فأصبحت "أعتقد أن مستواي الدراسي ليس جيد".

ب- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٠) إلى (٠.٧١) وهى دالة ما بين ٠.٠٥ إلى ٠.٠٠١. وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج صدق مفردات مقياس تقدير الذات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٠**	١٢	٠.٥٠**	٢٣	٠.٦٦**	٣٤	٠.٥٠**
٢	٠.٣٥**	١٣	٠.٣٢**	٢٤	٠.٥١**	٣٥	٠.٣٢**
٣	٠.٦٣**	١٤	٠.٥١**	٢٥	٠.٥٦**	٣٦	٠.٤٥**
٤	٠,٣٨**	١٥	٠.٦٧**	٢٦	٠.٤٣**	٣٧	٠.٥٤**
٥	٠.٤٥**	١٦	٠.٢٩**	٢٧	٠.٥٩**	٣٨	٠.٣٤**
٦	٠.٣٨**	١٧	٠.٦٩**	٢٨	٠.٤٥**	٣٩	٠.٦٦**
٧	٠.٤٠**	١٨	٠.٤٦**	٢٩	٠.٣٤**	٤٠	٠.٤٧**
٨	٠.٤٤**	١٩	٠.٧١**	٣٠	٠.٥١**	٤٢	٠.٣٨**
٩	٠.٤٢**	٢٠	٠.٣٧**	٣١	٠.٦٧**	٤٣	٠.٣٨**
١٠	٠.٤٨**	٢١	٠.٤١**	٣٢	٠.٤٥**	٤٤	٠.٢٠*
١١	٠.٦٢**	٢٢	٠.٦٧**	٣٣	٠.٢٥**	٤٥	٠.٣٢**

تم حذف المفردة رقم ٤١ لعدم دلالتها، وهى" أحتاج من يساعدنى فيما أقوم به من أعمال".

٢- الثبات:

أ- للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباك وبلغ قيمته (٠.٨٢).

ب- **ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس :**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل Cronbach Alpha والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١١)

يوضح ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الذات العامة	٠.٧٧
الذات الأجتماعية	٠.٧٦
الذات الأسرية	٠.٧٥
الذات الأكاديمية	٠.٨١
المقياس ككل	٠.٨٢

ومن نتائج الجدول (١١) يشير إلي ثبات مقبول للمقياس، والمقاييس الفرعية.

ثالثا: إجراءات الدراسة:

١- تطبيق أدوات الدراسة على عينة التقنين وذلك للتحقق من خصائصها السيكومترية .

٢- بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة، يتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية .

٣- القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات.

رابعا: الأسلوب الإحصائي المستخدم:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين، وأسلوب تحليل المسار Path Analysis، باستخدام برنامج Amos 20 وقد استخدمت الباحثة نموذج تحليل المسار دون متغيرات كامنة (التبادلى)، فقد استخدمت الباحثة المتغيرات المشاهدة حيث انها تعاملت مع الدرجة الكلية لبعض المتغيرات مثل: تقدير الذات. أما بالنسبة لما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي، فقد قامت بالتعامل مع أبعادهم الفرعية فقط دون الحاجة للدرجة الكلية للمتغير، وبالتالي فالباحثة لم تحتاج لوجود متغيرات كامنة داخل النموذج.

النتائج ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص الأدبي ودرجات طلاب التخصص العلمى على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) وكانت النتائج كالتالى:

جدول (١٢)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب التخصص الأدبي ودرجات طلاب التخصص العلمى على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية (ن= ٢٦٢)

المقياس	الأدبى (ن= ١٥٦)		العلمي (ن= ١٠٦)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي	٤٢.٣	٦.٠٥	٤٠.٨	٦.١٧	١.٩٧	دالة عند ٠.٠٥
الضبط والتنظيم	٤٠.١	٥.٦٧	٣٩.١	٧.٣٠	١.٢٠	غير دالة
القدرة	٣٢.١	٦.٠٣	٣٠.٩	٦.٤٥	١.٥٠	غير دالة
الاستراتيجية	٣٠.٨	٤.٨١	٣٠.٨	٤.٧٨	٠.٠٤٧	غير دالة
ما وراء الذاكرة	١٤٥.٣	١٧.٢	١٤١.٧	١٧.٥	١.٦٨	غير دالة

يوضح الجدول (٢) قيمة (ت) بين متوسطى درجات طلاب التخصص الأدبي ودرجات طلاب التخصص العلمى على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية، ونجد ان قيمة (ت) غير دالة احصائيا فى جميع ابعاد ما وراء الذاكرة وفى المجموع الكلى لما وراء الذاكرة،ماعدا بعد الوعى فقد اشارت نتائج الدراسة الي وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب العلمية لصالح طلاب وطالبات الشعب الأدبية .

أي أنه تم رفض الفرض الأول جزئيا، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه: لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب العلمية على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده الفرعية،،ماعدا بعد الوعي وبه تم قبول الفرض.

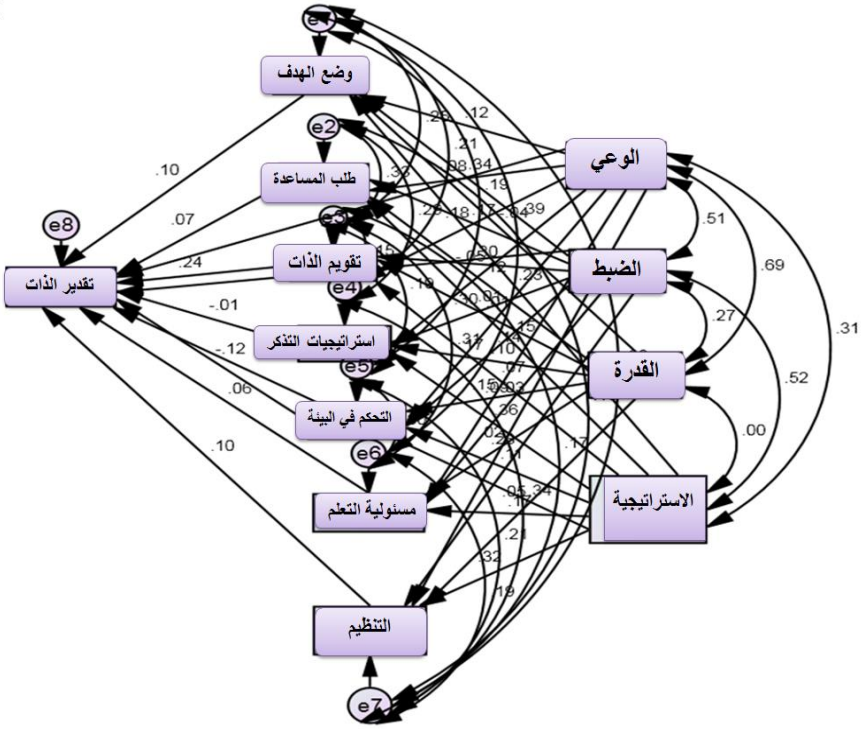
وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ابو عليا والوهر (٢٠٠١) وشاهين وريان (٢٠١١) ومحمد الشريف (٢٠١٢) ودراسة اشكناني (٢٠١٣) والتى اشارت اهم نتائج دراستهم الي: عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات الشعب العلمية والأدبية على مقياس ما وراء الذاكرة وابعاده .

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: سيد والشريف (١٩٩٩) وقد استخدما الباحثان قائمة ما وراء الذاكرة Van Ede &Coetzee, 1995 علي عينة ١٧٢ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة اسيوط، واشارت اهم نتائج الدراسة الي وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي لصالح طلاب الشعب الأدبية. واختلفت معها دراسة معاوية ابو غزال (٢٠٠٧) والتى هدفت الي الكشف عن علاقة

ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطلاب وتخصصهم الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٦ طالب وطالبة، واشارت اهم نتائج الدراسة الى: ان هناك فروق بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح طلاب الشعب العلمية. واتفقت معها دراسة نافز عبد بقيعي (٢٠١٣) والذى اشارت نتائج دراسته التى طبقها على عينة (٢٢٤) طالب وطالبة من طلاب السنة الجامعية الأولى بكلية العلوم التربوية والأداب الجامعية إلى وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي لصالح طلاب الشعب العلمية، والتى اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية. ودراسة فتحى مصطفى (٢٠١٦) والتى اشارت اهم نتائجها إلى انه توجد فروق بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى لصالح طلاب الفرع الدبى فى بعد استراتيجيات الذاكرة، وذلك على عينة (٢٢٥) طالب وطالبة من طلاب كليات (التربية، الشريعة والعلوم) من طلاب جامعة القصيم.

ثانيا: نتائج تحقق الفرض الثانى : وينص على " توجد مطابقة بين النموذج المقترح وبيانات عينة الدراسة".

ويوضح الشكل التالي النموذج المتطابق:



شكل (٣) يوضح النموذج المتطابق مع عينة الدراسة

وقد أسفر تحليل المسار عن مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، وهذا ما أشارت إليه مؤشرات حسن المطابقة التالية:

- كا٢: حيث بلغت قيمتها (٩.١٦٥) عند درجات حرية (٦) وهى قيمة غير دالة (٠.١٦٥)، مما يعنى مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة.
- مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit Index (GFI) فقد بلغت قيمته (٠.٩٩٤) مما يدل على مطابقة مرتفعة.
- مؤشر حسن المطابقة المعدل Adjusted Goodness of fit Index (AGFI) ، حيث بلغت قيمته (٠.٩٢٤) مما يدل على مطابقة مرتفعة .
- مؤشر حسن المطابقة المعيارى Normed Fit Index (NFI)، وبلغت قيمته (٠.٩٩٢) مما يدل على مطابقة مرتفعة .

- مؤشر حسن المطابقة النسبي(Relative Fit Index (RFI، وبلغت قيمته (٠.٩١٣) مما يدل على مطابقة مرتفعة.
- مؤشر حسن المطابقة التزايدى (Incremental Fit Index (IFI، وبلغت قيمته (٠.٩٩٧) مما يدل على مطابقة مرتفعة.
- مؤشر حسن المطابقة المقارن (Comparative Fit Index (CFI، وبلغت قيمته (٠.٩٩٧) مما يدل على مطابقة مرتفعة.

حيث تتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة السابقة ما بين صفر :١، وكلما اقتربت من الواحد الصحيح دل ذلك على اتفاق عالى مع مؤشر كا٢، وكل ما سبق من قيم تدل على اتفاق مرتفع مع مؤشر كا٢.

- مؤشر RMSEA وقد بلغت قيمته (٠.٠٤٥)، وهذا يدل على مطابقة مرتفعة . حيث إن مؤشر RMSEA كلما اقترب من الصفر دل على مطابقة مرتفعة.

وكل ما سبق من قيم تدل على اتفاق مرتفع مع مؤشر كا٢، وتطابق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة.

ويتضح قيمة التأثيرات الخاصة بمتغيرات الدراسة، ويمكن عرضها في الجدول التالي:

جدول (١٣)

المسارات والأوزان الانحدارية بين متغيرات النموذج

المتغيرات	الوزن الانحداري غير المعياري	الوزن الانحداري المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الوعي ← وضع الهدف	٠.١١٨	٠.٠٤٨	١.٤٣٣	غير دالة
الوعي ← طلب المساعدة	- ٠.٠٨٢	٠.٠٦٥	- ٠.٨٥٦	غير دالة
الوعى ← تقويم الذات	٠.١٧٧	٠.٠٤٣	٢.٠٠٧	٠.٠٥
الوعى ← استراتيجيات التذكر	- ٠.٠٤٧	٠.٠٤٤	- ٠.٥٧٦	غير دالة
الوعى ← التحكم فى البيئة	٠.٠١١	٠.٠٦٤	٠.١١٩	غير دالة
الوعي ← مسئولية التعلم	٠.١٤١	٠.٠٤٢	١.٥٠١	غير دالة
الوعي ← التنظيم	- ٠.٠٣٠	٠.٠٥١	- ٠.٣٥٢	غير دالة
الضبط ← وضع الهدف	٠.٣٤٢	٠.٠٣٧	٥.١٣	٠.٠١
الضبط ← طلب المساعدة	٠.١٦٥	٠.٠٥٠	٢.١٣٢	٠.٠٥
الضبط ← تقويم الذات	٠.٢٩٦	٠.٠٣٣	٤.١٤	٠.٠١
الضبط ← استراتيجيات التذكر	٠.٣٠٠	٠.٠٣٥	٤.٥٦	٠.٠١

الضبط ← التحكم فى البيئة	٠.١٦٨	٠.٠٥٠	٢.٢١	٠.٠٥
الضبط ← مسئولية التعلم	٠.٠٩٤	٠.٠٣٣	١.٢٣	غير دالة
الضبط ← التنظيم	٠.٢٧٧	٠.٠٤٠	٤.٠٣	٠.٠١
القدرة ← وضع الهدف	– ٠.٠٣٩	٠.٠٤٣	– ٠.٥٢٣	غير دالة
القدرة ← طلب المساعدة	٠.١١٨	٠.٠٥٨	١.٣٦	غير دالة
القدرة ← تقويم الذات	٠.٠١٣	٠.٠٣٨	٠.١٦٥	غير دالة
القدرة ← التحكم فى البيئة	٠.١٥٠	٠.٠٥٧	١.٧٥	٠.٠٥
القدرة ← مسئولية التعلم	٠.٠٢٠	٠.٠٣٨	٠.٢٤١	غير دالة
القدرة ← التنظيم	٠.٠٤٨	٠.٠٤٦	٠.٦٢٥	غير دالة
القدرة ← استراتيجيات التذكر	٠.١٠٥	٠.٠٤٠	١.٤٢	غير دالة
الاستراتيجية ← التنظيم	٠.٣٢٥	٠.٠٥٠	٥.٠١	٠.٠١
الاستراتيجية ← مسئولية التعلم	٠.١٦٦	٠.٠٤١	٢.٣١	٠.٠٥
الاستراتيجية ← التحكم في البيئة	٠.١١٠	٠.٠٦٣	١.٥٣	غير دالة
الاستراتيجية ← استراتيجيات التذكر	٠.٣٦٢	٠.٠٤٣	٥.٨٤	٠.٠١
الاستراتيجية ← تقويم الذات	٠.٠٦٨	٠.٠٤٢	١.٠٠٤	غير دالة
الاستراتيجية ← طلب المساعدة	٠.١٥١	٠.٠٦٣	٢.٠٧	٠.٠٥
الاستراتيجية ← وضع الهدف	٠.٢٣١	٠.٠٤٧	٣.٦٨	٠.٠١
وضع الهدف ← تقدير الذات	٠.١٠٤	٠.٢٢٠	١.٤٩	غير دالة
طلب المساعدة ← تقدير الذات	٠.٠٧١	٠.١٥٧	١.٢٣	غير دالة
تقويم الذات ← تقدير الذات	٠.٢٣٧	٠.٢٤٥	٣.٦٩	٠.٠١
استراتيجيات التذكر ← تقدير الذات	– ٠.٠٠٩	٠.٢٣٠	– ٠.١٣٧	غير دالة
التحكم فى البيئة ← تقدير الذات	– ٠.١٢٣	٠.١٥٢	–٢.١٨١	٠.٠٥
مسئولية التعلم ← تقدير الذات	٠.٠٥٥	٠.٢٥١	٠.٩٠٤	غير دالة
التنظيم ← تقدير الذات	٠.١٠٣	٠.٢٠٢	١.٥٥	غير دالة
الاستراتيجية ← تقدير الذات	٠.١٤١	٠.١٥١	٢.٢٠	٠.٠٥
الضبط ← تقدير الذات	٠.١٠٢	٠.١٢٦	١.٤٣	غير دالة
الوعى ← تقدير الذات	٠.١٢٢	٠.١١	٢.٠٤	٠.٠٥
الضبط ↔ الوعي	٠.٥٠٩	٢.٧١	٧.٣٢	٠.٠١
القدرة ↔ الوعي	٠.٦٩٢	٢.٨٦	٩.١٨	٠.٠١
الاستراتيجية ↔ الوعي	٠.٣٠٧	١.٨٩	٤.٧٣	٠.٠١
القدرة ↔ الضبط	٠.٢٧٣	٢.٥٤	٤.٢٥	٠.٠١
الاستراتيجية ↔ الضبط	٠.٥٢٣	٢.١٣	٧.٤٨	٠.٠١
الاستراتيجية ↔ القدرة	٠.٠٠٢	١.٨٣	٠.٠٣٦	غير دالة

وتشير نتائج الجدول (١٣) إلى صحة تحقق الفرض الثاني والذي يشير إلى مطابقة النموذج لبيانات عينة الدراسة.

ثالثا: نتائج تحقق الفرض الثالث: وينص على " توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائيا لأبعاد ما وراء الذاكرة على ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي".

ويتفرع منه الفروض التالية:

١- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للوعي على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

واشارت نتائج الدراسة إلى:

وجود تأثير غير دال للوعى على وضع الهدف، وطلب المساعدة، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم .بينما اشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب ودال عند (٠.٠٥) للوعى على تقويم الذات (٠.٠٤٣).

وهذا يشير إلى أن: الوعي يؤثر تأثيرا جزئيا على ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Silvia & Philips , 2004 والتى اشارت اهم نتائجها إلى ان الوعي يؤثر على تقويم الذات على اساس ان الوعى يتمثل فى قدرة الفرد على فهم نقاط القوة والضعف لديه، وكيف انها تؤثر في قدرته علي تقويم ذاته وتدعيم نقاط القوة لديه وعلاج نقاط الضعف.

ولكن اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Paller, Voss & Westerberg, 2009 والتى اشارت اهم نتائجها لدور الوعى كمكون اساسى من مكونات ما وراء الذاكرة فى تأثيره على استراتيجيات التذكر. واتفقت مع نفس نتائج الدراسة السابقة دراسة نوال زكرى (٢٠٠٨) والتي اشارت اهم نتائجها إلي اثر فاعلية برنامج لتطوير مهارة الوعى واثرها على تنمية استراتيجيات التذكر لدى طالبات كلية التربية بجازان.

وهنا تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن معرفة الطلاب وإدراكهم لقدراتهم علي تخزين المعلومات واسترجاعها من الذاكرة، هذا يساعدهم على اصدار حكم عن ادائهم مع امكانية تعديل وتطوير هذا الأداء.

٢- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للضبط على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

واشارت نتائج الدراسة إلى:

يوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على وضع الهدف (٠.٠٣٧). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للضبط على طلب المساعدة (٠.٠٥٠). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على تقويم الذات (٠.٠٣٣). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على استراتيجيات التذكر (٠.٠٣٥). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للضبط على التحكم فى البيئة (٠.٠٥٠). ويوجد تأثير غير دال للضبط على مسئولية التعلم. ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للضبط على التنظيم (٠.٠٤٠).

وتشير نتائج الدراسة بذلك إلي أن الضبط يؤثر تأثيرا موجبا على جميع ابعاد تنظيم الذات الاكاديمي ما عدا مسئولية التعلم.

وقد اتفق مع نتائج الدراسة الحالية كل من Sindwani & Sharma(2013) حيث اشارت نتائج دراستهم إلي ان عمليات ما وراء الذاكرة تؤثر علي تنظيم الذات. على اعتبار ان ما راء الذاكرة هو وعى المتعلم ومعرفته بنظام الذاكرة والاستراتيجيات التى يستخدمها لتنظيم محتويات ذاكرته، وهذا يؤثر فى قدرته علي وضع اهدافه، والوقت الذى يراه مناسب لطلب المساعدة من الآخرين، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف المتمثل فى تقويم الفرد لذاته.

كما اشارت نتائج دراسة سيد والشريف (١٩٩٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر، وذلك علي عينة (١٧٢) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.

واشارت نتائج دراسة Schneider & Schlagmuller, 2002 الي أن الضبط كمكون من مكونات ما وراء الذاكرة وتأثيره على استراتيجيات التنظيم، وذلك على عينة (٢٢) طالب وطالبة من طلاب الصفين الثالث والرابع الابتدائي. وقد اتفقا مع

نتائج الدراسة السابقة دراسة Perels, Gurtler & Schmitz, 2005 والتى اجريت علي عينة تكونت من (٢٤٩) طالبا من طلبة الصف الثامن، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى :تأثير الضبط على تحسين التنظيم الذاتي لدي الطلاب.

وبذلك فقد أشارت نتائج الدراسة : إلى ان معرفة الطالب للاستراتيجيات التى تساعد فى تحسين عملية معالجة المعلومات، هذا ساعد فى قدراتهم على وضع اهداف والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، وساعدهم فى طلب المساعدة لفهم المواد التعليمية المختلفة.

كما ان ضبط الطالب لاستراتيجيات ذاكرته جعلته قادر على اصدار احكام على مستوى اداءه مع ادخال تعديلات من وقت لآخر على اداءه.

٣- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للقدرة على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

واشارت نتائج الدراسة إلى:

يوجد تأثير غير دال للقدرة على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات،ومسئولية التعلم، والتنظيم، واستراتيجيات التذكر. ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للقدرة على التحكم فى البيئة (٠.١٥٠).

مما يشير إلى عدم تحقق الفرض، فيما عدا بعد التحكم فى بيئة التعلم فقد تم قبول الفرض والتحقق منه.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة Horton, 2009 والتى اشارت اهم نتائجها إلى ان القدرة تؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب،وعلي قدرتهم على التذكر وتقويم ذاتهم والتى تعتبر جزء من ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي.

ولكن اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Johny, Lukose & Magno, 2012 والتى اشارت اهم نتائجها إلى عدم وجود علاقة دالة بين القدرة وتنظيم الذات الأكاديمي، وذلك على عينة (٣٥٠) من طلاب المرحلة الثانوية.

وقد اشارت بذلك نتائج الدراسة إلي ان: قدرة الذاكرة على اداء وظائفها اليومية دون اخطاء هذا اثر على تحكم الطلاب في بيئة تعلمهم، وذلك من اجل زيادة كفاءة ذاكرتهم.

٤- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للأستراتيجية على وضع الهدف، وطلب المساعدة، وتقويم الذات، واستراتيجيات التذكر، والتحكم فى البيئة، ومسئولية التعلم والتنظيم.

واشارت نتائج الدراسة إلى:

يوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للأستراتيجية على التنظيم (٠.٣٢٥). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للأستراتيجية على مسئولية التعلم (٠.١٦٦). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للأستراتيجية على استراتيجيات التذكر (٠.٣٦٢). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠٥) للأستراتيجية على طلب المساعدة (٠.١٥١). ويوجد تأثير موجب ودال عند مستوى (٠.٠١) للأستراتيجية على وضع الهدف (٠.٢٣١). ويوجد تأثير غير دال للأستراتيجية على التحكم فى البيئة وتقويم الذات.

مما يشير إلى التحقق من صحة الفرض جزئيا، فيما عدا بعدى التحكم فى البيئة وتقويم الذات فلم يتم التحقق من صحة الفرض.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة Carr & Jessup, 1997 والذى أشارت إلى ان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد فى الوصول إلى اداء اكاديمي جيد، وتساعد الطالب على ان يكون لديه تنظيم ذات اكاديمي.

واتفقت ايضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Magno,2009 إلى أن الاستراتيجية تؤثر في جميع ابعاد تنظيم الذات الأكاديمي ماعدا طلب المساعدة والتحكم فى بيئة التعلم، وذلك على عينة (٢٩٤) من طلاب الجامعة.

وهذا يدل على أن: قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات ومعينات التذكر المختلفة يؤثر في قدرته على ترتيب المعلومات بطريقة منطقية، ووضع اهداف عامة وخاصة والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، وهذا لا يرتبط بقدرة الطالب علي التحكم في البيئة وقدرته علي اصدار حكم على اداءه مع تطوير اداءه.

رابعا: الفرض الرابع: " توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائيا لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي على تقدير الذات".

ويتفرع منه الفروض التالية:

١- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لوضع الهدف على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: يوجد تأثير غير دال احصائيا لوضع الهدف على تقدير الذات. مما يشير إلى عدم التحقق من صحة الفرض.

وهذا يختلف مع نتائج دراسة Tang, T. L.& Reynolds, D.B., 1993 والتي اشارت إلي انه عندما يكون هناك صعوبة في وضع الأهداف فهذا يؤدي إلي انخفاض تقدير الذات، بينما عندما يكون الفرد قادر علي وضع اهدافه فهذا يؤدي الى ارتفاع تقدير الذات.

وتختلف ايضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Tilfarlioglu, & Delbesoglugil, 2014 والتى أشارت اهم نتائجها إلى : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات.

وهذه النتيجة تختلف عن نتائج الدراسات السابقة، وهذا منطقى بالفعل لان قدرة الطالب علي وضع اهدافه العامة والخاصة والتخطيط لها، وفق جدول زمني محدد هذا سيساعد الطالب على أن يحكم علي اتجاهاته– سالبة أو موجبة – نحو ذاته الشخصية، والاجتماعية، والعائلية، والأكاديمية.

٢- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لطلب المساعدة علي تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: يوجد تأثير غير دال احصائيا لطلب المساعدة على تقدير الذات. مما يشير إلى عدم التحقق من صحة الفرض.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Bradley & Smith, 2006 والتى أشارت نتائجها إلي أن طلب المساعدة له دور في تقدير الذات، حيث أن قدرة الطلاب على طلب المساعدة من بعضهم عند قيامهم بإنجاز مشروع ما، فهذا ادى إلى ارتفاع مفهومهم عن ذاتهم، وقدرتهم علي تحقيق ذاتهم ؛ فكل طالب فيهم اصبح يكمل الآخر مما ادى لأرتفاع تقديرهم لذاتهم.

ولكن ربما تكون النتيجة الحالية منطقية، حيث أن كثير من الطلاب يعتقدون أن طلب المساعدة من الاخرين هذا يقلل من تقديرهم لذاتهم.

٣- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لتقويم الذات على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: يوجد تأثير دال احصائيا عند (٠.٠١) لتقويم الذات على تقدير الذات (٠.٢٣٧). مما يشير إلى التحقق من صحة الفرض.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Brown & Cook, 2001 والتي اشارت أهم نتائجها إلى تأثير تقويم الذات على تقدير الذات. ودراسة Koole, Govorun, Cheng, Gallucci, 2009 والتى أجريت علي ٥٨ من طلاب جامعة بامستردام، وأشارت أهم نتائجها إلى انه : كلما كان تقويم الذات منخفض ادى ذلك لتقدير ذات منخفض.

وهذه النتيجة التى توصلت لها الدراسة الحالية تعتبر نتيجة منطقية، حيث انه عندما يكون الطالب قادر علي اصدار حكم على اداءه من وقت لآخر مع ادخال التعديلات وتصحيح الأخطاء في الاداء ؛ فهذا يؤثر علي تقييمه الإيجابي أو السلبي لذاته.

٤- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لاستراتيجيات التذكر على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: لا يوجد تأثير دال احصائيا لاستراتيجيات التذكر على تقدير الذات. مما يشير إلى عدم التحقق من صحة الفرض.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Crocker, 2002 والتى أشارت نتائجها إلى أنه: عندما يقوم الأفراد باستخدام استراتيجيات تساعدهم على تنظيم اهدافهم والقيام بانشطة تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف، هذا سيؤثر على تقديرهم لذاتهم.

٥- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للتحكم فى البيئة على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: يوجد تأثير سالب دال احصائيا عند (٠.٠٥) للتحكم فى البيئة على تقدير الذات (٠.١٢٣-). مما يشير إلى عدم التحقق من صحة الفرض.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Chionh, & Fraser ,2009 والتى اجريت على ٢٣١٠ طالب ثانوى من مدارس سنغافورة، والتى أشارت إلي تأثير البيئة الصفية على تقدير الذات، حيث أشارت نتائج الدراسة : إلي أنه كلما كانت هناك مساندة ودعم من المعلم للتلاميذ كلما ادى ذلك لارتفاع مستوى تقدير الذات

لديهم وارتفع تحصيلهم واصبح اتجاههم ايجابي نحو المدرسة، وهذا يدل على ان تأثير البيئة على تقدير الذات تأثير موجب وليس سالب.

٦- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا لمسئولية التعلم على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: لا يوجد تأثير دال احصائيا لمسئولية التعلم على تقدير الذات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Crocker, 2002 والتى اشارت اهم نتائجها الى : عندما يتحمل المتعلم مسئولية تعلمه يؤدى ذلك لارتفاع تقديرهم لذاتهم.

٧- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيا للتنظيم على تقدير الذات.

وأشارت نتائج الدراسة: لا يوجد تأثير دال احصائيا للتنظيم على تقدير الذات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نصره محمد جلجل ٢٠٠٧و ايمان الجندى ٢٠١٣، حيث اشارت اهم النتائج إلى: تأثير التنظيم على تقدير الذات، حيث أن استراتيجيات التنظيم تساعد الطالب على الاستقلال والشعور بالثقة فى ذاته، والقدرة على السيطرة على مجريات اموره وبالتالى يزداد تقديره لذاته بقدر احساسه بالاستقلال والثقة والقدرة علي الانجاز.

- وقد اشارت نتائج الدراسة الحالية إلي أنه: من ابعاد تنظيم الذات الاكاديمي يوجد تأثير مباشر من تقويم الذات والتحكم في بيئة التعلم على تقدير الذات.

وهذه النتيجة تشير إلي انه كلما كان الطالب قادر علي اصدار حكم على اداءه من وقت لآخر مع ادخال التعديلات وتصحيح الأخطاء في الاداء ووتحكمه في بيئة تعلمه؛ فهذا يؤثر علي تقييمه الإيجابي أو السلبي لذاته.

- كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلي: يوجد تأثير موجب مباشر عند (٠.٠٥) للاستراتيجية على تقدير الذات (٠.١٤١). ويوجد تأثير موجب مباشر عند (٠.٠٥) للوعي على تقدير الذات (٠.١٢٢).

وهذه النتيجة على الرغم على حد علم الباحثة من عدم وجود تأثير مباشر من ما وراء الذاكرة علي تقدير الذات إلا ان الدراسة الحالية اشارت لوجود التأثير المباشر من الاستراتيجية والوعي على تقدير الذات. وهذه النتيجة تعتبر منطقية فعندما يكون

الطالب قادر على استخدام مساعدات التذكر المختلفة، وعلى وعى بنقاط القوة ونقاط الضعف المتعلقة بذاكرته سيساعده ذلك على ان يصبح مفهومه ايجابي عن ذاته.

الفرض الخامس:" توجد علاقة موجبة بين ابعاد ما وراء الذاكرة".

وأشارت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين الضبط والوعي (٠.٥٠)، وتوجد علاقة دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين القدرة والوعي (٠.٦٩)، وتوجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين الاستراتيجية والوعي (٠.٣٠)، وتوجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين القدرة والضبط (٠.٢٧)، وتوجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين الاستراتيجية والضبط (٠.٥٢).

مما يشير الى التحقق من صحة الفرض.

– وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Paller, Voss & Westerberg, 2009 والتي اشارت لإرتباط الوعي بالأستراتيجية. ودراسة محمد الشريف ٢٠١٢، ودراسة رامى طشطوش و احمد الخزاعلة ٢٠١٣ والتى اشارت لارتباط القدرة بالأستراتيجية. ودراسة فاطمة اشكناني ٢٠١٣ و آندي حجازى ٢٠١٤ والتي اشارت لارتباط الوعي بالضبط.

مما يشير لارتباط مكونات ما وراء الذاكرة ببعضها، وهذا يدل على اهمية ما وراء الذاكرة. فعندما يكون الطالب قادر على استخدام استراتيجيات الذاكرة، ومعرفة نقاط القوة والضعف المتعلقة بالذاكرة. هذا سيجعله قادر على تحسين عمليات معالجة المعلومات مما يؤثر فى قدرته على اداء وظائف الذاكرة اليومية بفعالية دون اخطاء.

الدراسات المقترحة:

تقترح الباحثة بناء علي نتائج الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات، منها:

١- دراسة تتناول برنامج لتنمية ما وراء الذاكرة واثرها علي تنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

٢- دراسة تتناول علاقة ما وراء الذاكرة ببعض المتغيرات الوجدانية، مثل: تقدير الذات وتحديد الذات.

٣- عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب كلية التربية وعينة من طلاب الدبلومة العامة (دراسة مقارنة).

٤- اعداد نموذج لما وراء الذاكرة باستخدام مكونات اخري غير المستخدمة فى الدراسة الحالية .

المراجع:

١. إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين الشريف(١٩٩٩). ما وراء الذاكرة ، واستراتيجيات التذكر، واساليب الاستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٢٠(١٥)، ٢٩٨- ٣٣٠.

٢. آندى محمد حسن حجازى (٢٠١٤). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة فى مواقف تعلمية – تعليمية مختلفة فى عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي فى المدارس الخاصة العربية فى مدينة دبي. *مجلة الطفولة العربية*، ١٦ (٦١)، ٣٣- ٦٩.

٣. ايمان عبد المقصود الجندي (٢٠١٣). برنامج قائم علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الأختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدي المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل. *رسالة دكتوراة (غير منشورة)*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤. تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٠). نموذج بنائى للمواجهة التأهبية للضغوط المحتملة في إطار التفكير الموجه نحو المستقبل. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥. حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٣). اثر التدريب علي بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة فى تحسين الذاكرة العاملة والانتباه لدي ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨٠)، ٢٧٧ – ٣٣٠.

٦. رامي عبد الله طشطوش، وأحمد خالد الخزاعلى (٢٠١٣). اثر استخدام الجماليات المعرفية فى تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٣٩ (١٥١)، ٢٢٥- ٢٦٢.

٧. شريف عبد الله خليل شعبان (٢٠٠٤). أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٨. صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩. عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك . *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٣٣٣- ٣٤٨.

١٠. عبد النعيم عرفه محمود، وطارق محمد فتحي الجلالي (٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمى وعلاقته بقلق الأختبار لدي عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢)، ١٠٩٥- ١١٤٠.

١١. عمر طالب الريماوي (٢٠١٧). ما وراء الذاكرة وعلاقته بالضغط النفسي لدي طلبة جامعة القدس. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٣ (١)، ١٢٠ - ١٣٤.

١٢. فاطمة أسد أشكنانى (٢٠١٣). العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفى المعتمد / المستقل لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

١٣. فتحي محمد محمود مصطفى (٢٠١٦). ما وراء الذاكرة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٦)، ١- ٢٤.

١٤. محمد أحمد أبراهيم الشريف (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والقدرة على حل المشكلات لدي طلبة جامعة تبوك. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

١٥. محمد عبد الفتاح شاهين، وعادل عطية ريان (٢٠١١). درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، ٦ (١)، ١٩٥- ٢٣٣.

١٦. معاوية ابو غزال (٢٠٠٧). العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ٣ (١)، ٨٩- ١٠٥.

١٧.موفق سليم بشارة، محمد خليفة الشريدة،وختام محمد الغزو (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٠(١)، ١٥٢- ١٧٠.

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

١٩.نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٧). اثر التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الألى لدي طلاب شعبة معلم الحاسب الألي . *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، ٢٢(١) , ٢٥٧- ٣٢٢.

٢٠.نوال بنت محمد عبد الله زكري (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية التربية بجازان. *رسالة ماجستير(غير منشورة)*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

21. Angela, K. Troyer & Jill, B. Rich. (2002). Psychometric properties of a new met memory questionnaire for older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57 (1), 19- 27.
22. Bradley, S. & Smith, K.(2006). I`ve had to swallow my pride`: help seeking and self- esteem. *Higher Education Research & Development*, 25 (2), 101- 113.
23. Brown, J. D., Dutton , K. A. & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self- evaluation. *Cognition and Emotion*, 15 (5), 615- 631.
24. Bruin, A. B. & Gog, T. V. (2012). Improving self- monitoring and self- regulation : From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction*, 22, 245- 252.
25. Carey, K.B., Neal, D.J.,& Collins,S. E.(2004). A psychometric analysis of the self- regulation questionnaire. Addictive Behaviors, 29 (2), 253- 260.
26. Carr, M. & Jessup, P.(1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use : Social and met cognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 318- 328.
27. Chionh, Y. H. & Fraser , B. J.(2009). Classroom environment , achievement, attitudes and self- esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 18 (1), 29- 44.

28. Cook. J& Cook , G.(2005). *Child development*. N. Y.: Library of Congress.
29. Crocker, J. (2002). Contingencies of self- worth: Implications for self- regulation and psychological vulnerability. *Self and Identity*, 1 (2), 143- 149.
30. Emler & Nicholas (2001). *Self-esteem the costs and causes of low self- worth*. York Publishing Services Ltd.
31. Fairfield,B., Mammarella, N., Palumbo, R.& Domenico, A (2015). Emotional meta-memories: A review. *Brain Sciences*, 5, 509- 520.
32. Flavell ,J. (2000). Development of children`s knowledge about the mental world. *Behavior Development*, 24 (1), 15- 23.
33. Gailliot, M. T., Mead, N. L., Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O. P. John, R. W. Robins., & P.A. Lawrence (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 472- 491). New York: Guilford Press.
34. Horton, C.(2009). Met memory in the classroom: Judgments of learning and academic achievement. *Cognitive Psychology Section 26th Annual Conference*, University of Hertfordshire.
35. Johny,L., Lukose, L. & Magno, C.(2012). The assessment of academic self-regulation and learning strategies: Can they predicts school ability?. *Educational Measurement Evaluation Review*, 3, 75- 86.
36. Koole, S. L., Govorun,O., Cheng, C.M., Gallucci, M. (2009). Pulling yourself together: Meditation promotes congruence between implicit and explicit self- esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1220- 1226.
37. Magno, C. (2009). Self- regulation and approaches to learning in English composition writing. *TESOL Journal*, 1, 1- 16.
38. Magno, C. (2010).Assessing academic self- regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment* , 5, 61-76.
39. Paller,K. A, Voss, J. L. & Westerberg , C. E.(2009). Investigating the awareness of remembering. *Perspectives on Psychological Science*. 4 (2), 185- 199.

40. Perels, E. Gurtler, T. & Schmitz, B.(2005). Training of self-regulatory and problem solving competence. *Journal of Darmstadt University of Technology*, 2 (3), 225- 243.
41. Schneider, W. & Schlagmuller, M.(2002). The development of organizational strategies in children: Evidence from a microgentic longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 298-319.
42. Schunk, D.(1998). Teaching elementary students to self- regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & J. Zimmerman (Eds.), *Self- regulated learning : from teaching to self- reflective practice*, PP. 137- 159. N Y: Guilford Press.
43. Silvia, P. J. & Philips, A. G .(2004). Self- awareness, self-evaluation and creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30 (8), 1009- 1017.
44. Sindwani, A. & Sharma, M. K.(2013). Met cognitive learning skills. *Educationia Confab*, 2(4), 68- 79.
45. Simon,S.S., Avila, R. T., Vierira, G.,& Bottino, C.(2016). Questionario multifatorial de memoria, *Dement Neuropsychol*, 10 (2), 113- 126.
46. Smith, E. R.,Mackie, D. M.(2007). *Social psychology* (Third ed.).Hover: Psychology Press.
47. Tang, T. L.& Reynolds, D.B.(1993). Effects of self- esteem and perceived goal difficulty on goal setting, certainty, task performance, and attributions. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (2), 153- 170.
48. Tilfarlioglu, F. Y. & Delbesoglugil, A. O.(2014). Questioning academic success through self- regulation, self- esteem and attitude in foreign language learning (A case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (11), 2223- 2230.
49. Whitman, J. L. (1990). Self – regulation and mental retardation**.** *American Journal on mental Retardation*, 94, 347-362.
50. Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self- regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327- 353.
51. Wood, W. M., Karvonen, M., David, W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). Promoting student self- determination skills in IEP planning**.** *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8- 16.

52. Ylvisaker, M. & Feeney, T. (2002). Executive functions, self-regulation, and learned optimism in pediatric rehabilitation: A review and suggestions for intervention. *Pediatric Rehabilitation*, 2(1), 1- 20.
53. Zamanzadeh, V.,Valizadeh,L.,Gargari,R., B., Tabrizi, J. F & Crowley,M. (2016) . Nursing students . Understanding of concept of self- esteem :a Qualitative study. *Journal of Caring Sciences* , 5 (1), 33- 41.
54. Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skills: A self- regulatory perspective. *Educational Psychologist,* 33(12), 73- 86.
55. Zimmerman, B.(2002). Becoming a self-regulated learning: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 63- 70.

Structural model of meta- memory and its relationship with academic self- regulation and self- esteem among Education faculty students.

By: Yasmeen Abd el Ghany Salim
Educational Psychology
Ain Shams University

Abstract:

The main objective of the current study lie in studying the relationship between meta- memory and academic self- regulation and self- esteem among Education faculty students. The study has two main questions: 1- Are there any statistically significant differences of meta-memory among students of the Faculty of Education due to specialization? 2- To what extent does the proposed model fit with the data of the sample?. The sample of the study was selected from the faculty of education- Ain shams university. The basic sample consisted of 262 participants. The study used some tools: meta-memory scale, academic self- regulation scale and self- esteem scale. The study has used t-test and path analysis.

The results revealed the following:

1- There are no statistically significant differences between the means of literary students and the means of scientific students on the meta-memory scale and its dimensions, except awareness .

2- The current proposed model fit with data of the sample.

3- There is a positive direct effect statistically significant at level of (0.05) for the awareness(0.043) on self- evaluation .

4- There is a positive direct effect statistically significant at level of (0.01) for the control on (0.037) goal- setting, self- evaluation (0.33) and organization (0.040).

5- There is appositive direct effect statistically significant at (0.01) for the ability (0.057) on the control of learning environment.

6- There is appositive direct effect statistically significant at (0.01) for the strategy on organization (0.050), remembering (0.043) and goal – setting (0.47) and There is appositive direct effect statistically significant at (0.05) for the strategy on learning response (0.41).

7- There is a positive direct effect statistically significant at level of (0.01) for the self-evaluation (0.245)) on self- esteem.
8- There is a negative direct effect at statistically significant at (0.05) for the control of learning environment (-0.152) on self- esteem.
9- There is a positive direct effects are statistically significant at level of (0.05) for the strategy (0.151), and awareness (0.110) on self-esteem.
10- There is relationship influenced positive statistically significant at (0.01) between control and awareness, ability and awareness, strategy and awareness, control and ability and control and strategy.