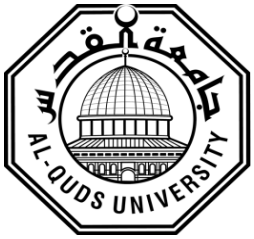
عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس



الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

ثائر نايف عيسى معايطة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1443 هـ / 2021م

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

إعداد: ثائر نايف عيسى معايطة

بكالوريوس توجيه وإرشاد/ جامعة الخليل / فلسطين

المشرف: الدكتور عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1443 هـ / 2021م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العيا

كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الاسم : ثائر نايف عيسى معايطة

الرقم الجامعي: 21820121

إشراف: د.عمر الريماوي.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2021/12/18 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس اللجنة : د. عمر الريماوي التوقيع:.....

2. ممتحناً داخلياً: د. نبيل عبد الهادي التوقيع .....

3. ممتحناً خارجياً: د. فايز محاميد التوقيع:....

القدس– فلسطين

1443هـ / 2021 م

الإهداء

إلى فلسطين الحبيبة بما فيها من ذرات وأنفاس

إلى من ضحى بالأثمن . . شهداؤنا والأسرى

إلى من افتقدته طفلا وما غاب عني طيفه يوما

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله

إلى جنتي وملاذي .. إلى ينبوع العطاء، التفاؤل والأمل

أمي الحبيبة

إلى عنوان الإخاء والسند المتين . . إخوتي وأخواتي وفقهم الله

إلى سكن الحياة وعوني في مسيرتي . . زوجتي حفظها الله

إلى بذرة المستقبل وتدفق الحياة . . أبنائي رعاهم الله

زملائي وأصدقائي الأحبة

إلى مشرفي وأساتذتي الأفاضل وإلى كل من علمني يوما

أهدي لكم جميعا دراستي

إقرار

أقر أنا معد الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم : ثائر نايف عيسى معايطة

التوقيع :

التاريخ : 2021/12/18

شكر وتقدير

الشكر والمنة لله أن وفقني وحقق مبتغاي وهو الذي لا يخيب عنده رجاء

ثم أسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان لكل من قدم وساهم في إنجاز هذا البحث، والذي أرجو أن ينال القبول وتتحقق منه الفائدة وأخص بالشكر الدكتور عمر الريماوي المشرف على الرسالة والذي منحني الكثير من وقته وعلمه ورحابة صدره أسأل الله له الرفعة وطول البقاء

وأيضاً الشكر والتقدير لجميع الأساتذة في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس على جهودهم

ولا أنسى أن أقدم شكري وتقديري للجنة المناقشة الأفاضل

لكم جميعا شكري ومحبتي

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الارتباطي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (295) طالب/ة، واستخدم مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وما وراء الذاكرة، وتمَّ التحقق من صدق أداتي الدراسة بمعامل ارتباط بيرسون و ثبات أداتي من خلال معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، وكانت الدرجة الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل (0.748) و (0.847) لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وأيضاً مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل كلاهما جاء بدرجة متوسطة، وتبين وجود علاقة عكسية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة، كما تبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) تعزى لمتغير الجنس، ومعدل آخر صف، والصف. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير آخر صف، وكانت لصالح المعدل (85 فأكثر)، وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف، وكانت لصالح الحادي عشر، وبناء على نتائج الدراسة أوصي بما يلي: إعداد برامج لتطوير مهارات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة خاصة ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض وإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين الأساليب المعرفية ومهارات ما وراء الذاكرة.

Cognitive Style (Risk- Caution) and its association with meta-memory skills among high school students in South Hebron directorate

Prepared by: Thaer Naiyef Issa Ma'aytah

Supervisor: Dr. Omar Rimawee

Abstract:

The study aims to examine the association between cognitive style (risk- caution) and meta-memory skills among a sample of high school students in South Hebron directorate. For achieving the study objectives, the correlational approach was used, and the study population consisted of all high school students in South Hebron directorate. The study sample consisted of (295) male/female students, and cognitive style (risk- caution) and meta-memory skills scales were used. Furthermore, the validity of study tools was verified using Pearson correlation coefficient, and also the reliability of study tools was verified using Cronbach's Alpha reliability test; therefore, this result indicates that this tool is reliable enough to serve the study purposes. The total degree of cognitive style (risk-caution) level among high school students in South Hebron directorate was (0.748), and the total degree of meta-memory skills level among high school students in South Hebron directorate was (0.847). This result indicates that this tool is reliable enough to serve the study purposes. The study results revealed that the cognitive style (risk-caution) level was towards caution style, and both of cognitive style and meta-memory skills level among high school students in South Hebron directorate were in a moderate degree. Moreover, it appeared that there is a negative statistically significant inverse relationship between the level of cognitive style (risk-caution) and meta-memory skills. In addition, the study results indicated that there are no statistically significant differences between averages of cognitive style (risk-caution) to be attributed to "sex" variable, as well as "the average of last class" and "class" variables. The results also revealed that there are no differences between the averages of meta-memory skills to be attributed to "sex" variable. They also indicated that there are differences attributed to "last class" variable; in favor of average (85 and higher). They also showed that there are statistically significant differences attributed to "class" variable; in favor of 11^{th} grade. According to the study results, I recommend the following: preparing programs for developing meta-memory skills among students of moderate and low achievement, and also conducting additional studies which examine the association between cognitive styles and meta-memory skills.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة.

3.1 أسئلة الدراسة.

4.1 فرضيات الدراسة.

5.1 أهمية الدراسة.

6.1 أهداف الدراسة.

7.1 حدود الدراسة.

8.1 تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة:

يشهد العالم اهتماماً متزايداً بسير القدرات العقلية والعمليات لمعرفية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، لما لهذه القدرات والعمليات من أهمية خاصة تؤهله للتعامل مع مختلف القضايا والمواقف التي تتطلب قدرات هائلة ومميزة.

وتعد الأساليب المعرفية من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال الدراسات المرتبطة بالعمليات العقلية وتطبيقاتها في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ تسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية جديدة للمتعلم (الفريحي، 2001).

ويمثل الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) من الأساليب المعرفية التي تؤثر في طريقة تفكير الفرد وكيفية تعامله في المواقف المختلفة فالأفراد المجازفون أكثر ميلا للمغامرة وتحدي المجهول وأكثر ثقة بالنفس واستغلال الفرص وأكثر قدرة في اتخاذ القرار من الأفراد الحذرين الذين يميلون إلى التأكيد على الحصول على الضمانات قبل الدخول في المغامرات، فهم يفضلون المواقف التقليدية، وليس لديهم رغبة في تحدي المجهول (أبو علام وشريف، 1983).

ويختلف سلوك الطلبة في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرار وطريقة حل المشكلات حيال ما يعترضهم من ضغوط ومشكلات تيجة الفروق الفردية في الصور العقلية والذهنية المفضلة الذي يتبناه الأفراد في عمليات معالجة المعلومات حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي مما يفرض أسلوباً معرفياً مجدداً يمكننا عن طريقه التنبؤ بدرجة معقولة الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن

يقوم به الأفراد الذين يختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة (العتوم، 2004).

ولأن لكل فرد منظومة من العمليات المعرفية التي تعد بمنزلة أنشطة أو وظائف للمخ، فإن لكل عملية معرفية أسلوباً معرفياً خاصاً بها، وهو أسلوب الاستجابة الذي يتصف به سلوك الفرد في تناوله للعمليات المعرفية (مسلم، 2007)، ويتحدد الأسلوب المعرفي من خلال مكوناته الانفعالية المتعلقة بالمشاعر المصاحبة للمواقف حيب يتعامل معها الفرد، ومكوناته السلوكية التي تنتج عنها، فضلاً عن المكون المعرفي الذي يتعلق بوعي الفرد بأسلوبه المعرفي (الموسوي، 2004).

وتحظى الذاكرة بأهمية كبيرة لدى الإنسان، ويطمح الطلبة في جميع المراحل الدراسية لتحسين عملية تذكرهم رغبة للوصول إلى أفضل أداء أكاديمي، وتعد ما وراء الذاكرة من العمليات المعرفية التي تعمل على تحسين عمل الذاكرة، وترفع من كفائتها وتنمي عند الطالب فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة، وتجعل الطالب على معرفة باستراتيجيات الذاكرة المناسبة وأنظمتها المختلفة، مما يساعد الطالب على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة معرفية ذات كفاءة، ونظرا لأهميته وعلاقته الوثيقة بعملية التعلم، حيث أن التعلم والتفكير والذاكرة عمليات متداخلة ومتعقدة الفهم، فحياة الفرد سلسلة من المواقف التعليمية، ولا يعتبر الفرد تعلم إلا إذا كان قادراً على تذكر ما تعلمه (اشكناني، 2013).

ويضيف (أبو غزال، 2007) أن التدريب على ما وراء الذاكرة يحسن من وظائف الحياة اليومية، لتحسينه من معرفة نظام الذاكرة، حيث تنمي عند التلاميذ فهم ووعي افضل عن كيفية عمل الذاكرة والوعي باستراتيجيات الذاكرة المناسبة والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة وذلك يساعد التلاميذ على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعتبر الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) هو أحد الأساليب التي تمتاز بسمات وخصائص منفردة في طريقة الإدراك، ولكلا البعدين (المجازفة، الحذر) استراتيجيته الخاصة في توظيف المعلومات في التعامل مع المثيرات البيئية المختلفة في كيفية ممارسة العمليات المختلفة مثل التفكير وحل المشكلات والتعلم واتخاذ القرارات، فالأساليب المعرفية تتصف بانها مصدر مهم لمعرفة الفروق الفردية بين الأفراد في النماذج المعتادة لتنظيم المدركات ومعالجة المعلومات في الذاكرة الأمر الذي يعكس أهميتها والتنبؤ بدرجة كبيرة من معرفة الاستجابات التي تصدر عن الشخص في المواقف الحياتية التي يتعرض لها، حيث تحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أنّ ما وراء الذاكرة من الموضوعات الهامة للأفراد على اختلاف مستوياتهم الدراسية والتي قد تسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة، فالذاكرة لها دور هام في حياة الإنسان وتعلمه وتسهم بشكل كبير في تشكيل شخصيته، حيث أن الكشف عن هذه الجوانب لدى طلبة المدارس يساعد الطلبة على تعزيز استراتيجيات ومكونات ما وراء الذاكرة، على أنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟
2. ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟
3. هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

4. هل يختلف مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟
5. هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟

4.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل ".

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف ".

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف".

الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس".

الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف ".

الفرضية السابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف".

6.1 أهمية الدراسة:

تعد الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة التي بدأ يتوجه اليها الباحثين في مجال علم النفس المعرفي وتشير فكرة الأساليب المعرفية إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، وأنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات، وهذه العمليات التي يمارسها الفرد من خلال المواقف التعليمية أو تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي وتوسيع مداركه ومهاراته العقلية، والطلبة بتعرضهم لمثل هذه التدريبات المستندة لما وراء الذاكرة ترتفع دافعيتهم للإقبال على التعلم وتتحسن لديهم الذاكرة بشكل عام، وقد تساعد الطالب على تحسين ذاكرته بتقديمها طرقاً جديدة لتخزين واسترجاع المعلومات مبنية على ما وراء الذاكرة، وتعد هذه الدراسة مواكبة للأبحاث الحديثة في علم النفس المعرفي، فمفاهيم ما وراء الذاكرة والذاكرة العاملة من المفاهيم التي أصبحث تحظى باهتمام الباحثين من مختلف التخصصات.

5.1 أهداف الدراسة:

1. ما مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟
2. ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟
3. هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟
4. هل يختلف مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟
5. هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟

7.1 حدود الدراسة:

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مديرية جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام 2021/2020م.

الحدود المفاهمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة وهي الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، مهارات ما وراء الذاكرة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر):

يعرف الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر): "هو مدى تباين الأداء بين الأفراد في اقبالهم على المخاطرة واقتناص الفرص لتحقيق الأهداف مقابل اولئك الحذرين الذين يميلون إلى المواقف التقليدية المضمونة فلا يدخلون في مخاطرة". (محسن، 2010: 23)

ويعرف أيضاً : "بمدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس" (العمري، 2007: 21).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) المستخدم في الدراسة الحالية.

ما وراء الذاكرة :

يعرف الكيال (2006: 261) ما وراء الذاكرة "بأنها الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر".

ويعرف ترووير و ريتش (Troyer & Rich ,2002: 22). بأنها "مراقبة الفرد لأعمال الذاكرة لديه، ومدى رضاه عن الوظائف اليومية التي تؤديها، ومدى استخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة في المواقف الحياتية".

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس ما وراء الذاكرة المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري.

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 دراسات عربية.

2.2.2 دراسات أجنبية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المقدمة:

يعتبر الأسلوب المعرفي من المفاهيم الحديثة الذي يمثل جانباً مهماً في مجالات علم النفس المعرفي الذي يحدد الكيفية التي تتم بها استقبال المعرفة والتعامل معها ومن ثم الاستجابة عليها (الفرماوي، 1994) ويشير أيضاً إلى الطريق التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية في مجالات نفسية معرفية يأتي الإدراك في المقدمة وبعده التذكر والتفكير ومن ثم القدرة على معالجة المعلومات (الأحمد، 2001: 5).

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليم جيمس عندما اكد اهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد، كما أشار البورت (Allport, 1937) إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات، وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية أو اشكال الأداء المفضلة للأفراد في تصور وتنظيم المثيرات المحيطة به فإن أسلوب (المجازفة – الحذر) أحد هذه الأساليب المعرفية بمجال دراسة الفروق القائمة بين الأفراد على مدى إقبالهم على المجازفة أو المغامرة، ومدى توافقهم والتفاعل بينهم، إذ أن لكلا البعدين خصائص وسمات منفردة في كيفية تعامل الأفراد في المواقف المختلفة والطريقة الأكثر تفضلاً لديهم في الإدراك والتفكير، وفي تناول معالجة المعلومات واسترجاعها في المواقف المختلفة (سليم، 2009)، فالفرد الذي يقع في أحد طرفي هذا البعد (المجازفة)، يمتاز بميله لروح المغامرة والتحدي

المجهول وتخطي الحواجز واغتنامه الفرص في تحقيق الاهداف، كما انه أكثر ثقة بالنفس وقدرة على اتخاذ القرارات، مقابل الفرد الذي يقع في البعد الاخر (الحذر)، يفضل المواقف التقليدية والمالوفة ويميل إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل دخول في أية مجازفة أو مغامرة، ولا يبدي رغبة في تحدي المجهول أو التجريب، ولا يتخذ القرار بضوء التخمين (العتوم، 2004).

وترجع بداية الاهتمام بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) إلى عام (1957) إذ قدم اتكسون (Atkinson) أنموذجه المشهور في المجازفة وعلاقته بالحاجات، إذ أن الأفراد يمتازون بمدى إقبالهم على المخاطرة والمغامرة، لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فالمجازفة تشبع حاجة معينة لدى الفرد بغض النظر عن طبيعة الرغبة عنده (الخولي، 2002).

وأنّ التعرف على هذه الأساليب وتحديدها قد يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية جديدة للمتعلم إذ أنها تعني"الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل الإدراك أو التفكير أو حل المشكلات بصرف النظر عن موضوع أو محتوى هذه العمليات (الفريحي، 2001: 44).

وأن الأسلوب المعرفي لا يؤثر بالطرق التي يتعامل بها الشخص مع المعلومات في العالم الخارجي وأساليب التفكير فقط وإنما يتعدى إلى تنفيذ السلوك الاجتماعي المناسب حسب المواقف الحياتية التي تواجههم (الخولي، 2002).

ويرى هاورد وآخرون (Howard et at ,2010) أنّ ما وراء تدخل في كل العمليات المعرفية، وتتكون من عمليتين أساسيتين هما: المراقبة والتحكم وتشمل المراقبة بالوعي بعمليات الذكرة، ويشير التحكم إلى عمليات التنظيم الذاتي التي توجه العمليات المعرفية، ونظراً لأهمية ما وراء الذاكرة في عملية التعلم، فقد أجريت من الدراسات التي تستقصي فاعلية ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة لدى الاطفال، وبشكل عام يوجد اتفاق بين علماء النفس المعرفي على أنّ التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل

في كيفية تحسين أداء الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة تخزينها وذلك عن طريق تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الإنفجار العلمي الحالي.

وتمثل الذاكرة العاملة محور المعرفة الإنسانية وتتضمن المكونات الوظيفية للمعرفة الإنسانية التي تسمح للأفراد بتمثيل بيئتهم عقلياً، فهي مسؤولة عن آليات الاحتفاظ ولمعالجة النشطة للمعلومات أثناء أداء العديد من المهام المعرفية في حياتنا اليومية (Logie,2011).

وتأتي الذاكرة على قمة العوامل المعرفية الضرورية للتحصيل لدى الطلاب فمن المعروف أنّ الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية، وأنها تؤثر في كافة الانشطة العقلية الأخرى (الزيات، 2006) كما أنها هي حجر الزاوية لكافة العمليات النفسية، وبدونها لا يحدث تعلم، وذلك لافتقار تفكير الإنسان إلى الخبرات الماضية والمعلومات المكتسبة التي يستند إليها في حدوث التعلم (ابراهيم، 2013)، كما أنّ القصور في الذاكرة قد يؤدي إلى وجود صعوبة في عملية التعلم أو ضعف الأداء التحصيلي للمتعلم الذي قد يلجأ إلى التخمين أو استخدام استراتيجيات غير مناسبة في تعلمه (McNamera. & Wong, 2003).

ويعد أسلوب المجازفة مقابل الحذر أحد الأساليب المعرفية التي توضح مدى الفروق الفردية بين الاشخاص من حيث السرعة والمخاطرة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية، فالأفراد الذين يمتازون بنمط الحذر هم أكثر انتباها للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حيالها، وهم أقل ميلاً للمجازفة أو المخاطرة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم، أما فئة الأفراد ذوي نمط المجازفة فهم في الغالب أكثر ميلاً للمخاطرة والتجريب وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة أو الغير مألوفة " (سلوم، 2009).

وهناك مجموعة من الخصائص يتميز بها الأفراد المجازفين عن الحذرين وهذه الخصائص هي (رهيف، 2009):

1- أنّ المجازفين أكثر قدرة على اتخاذ القرارات من الأفراد الحذرين، وأنهم يمتازون بأنهم أكثر قدرة من الأشخاص الحذرين بالاستقلالية والمرونة وأنهم أقل قلقاً.

2- أن المجازفين يمتازون بالقدرة على اقتناص الفرص تحقيقاً لأهدافهم ولذا فهم يتفوقون على الحذرين بالأعمال التي تتسم بالمخاطرة والمجازفة والاندفاعية.

3- أن الاشخاص المجازفين أكثر ثقة بانفسهم وأكثر دافعية نحو أداء المهمات والأعمال الصعبة.

4- أن الأفراد المجاوفين يتميزون عن الأشخاص الحذرين في فهم الأدوار حسب متطلبات الموقف.

5- أن الأشخاص المجازفين أكثر قدرة من الحذرين في فهم ذواتهم.

6- أن المجازفين يتميزون عن الحذرين في القدرة على إشباع حاجاتهم.

7- أن المجازفين يتميزون عن الحذرين بأنهم أكثر اجتماعية مع الاخرين.

8- أن المجازفين أكثر قدرة من الحذرين في التذكر الجيد وقوة الاستدعاء.

9- أن المجازفين يتميزون عن الحذرين بالقيادة الجيدة والرؤية البعيدة للأمور.

10- أن المجازفين يتفوقون على الحذرين بالذكاء وتقدير القيم الجمالية.

11- أن المجازفين يتميزون على الحذرين بانهم أكثر ابداعاً.

12- أن المجازفين يتفوقون على الحذرين بالتلقائية والشجاعة والإقدام.

13- أن المجازفين يتصفون بالإدراك العالي للذات، بينما يتصف الأفراد الحذرين بالإدراك المنخفض للذات.

14- أن المجازفين يتفوقون على الحذرين في تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة.

15- أن المجازفين يتميزون عن الحذرين بقدرتهم على تجاوز الحواجز والضغوط.

وأشارت الدراسات إلى أن تحديد الأساليب المعرفية لدى الطلبة له أثر كبير في تقييم العمليات العقلية العليا، إذ تساعد على تنبؤ بإنجاز الفعاليات ومعرفة أساليبهم في معالجة المعلومات لأنها تعد الطريقة المميزة للمتعلمين في الفهم والإدراك والتذكر وتخزين المعلومات وترجمتها واستخدامها للانتفاع بها، كدراسة جاسم وعبد الزهرة (2015) في التنبؤ بالإنجاز بدلالة الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)، كما أوضحت أغلب الدراسات إلى أن معرفة الأساليب المعرفية تعد عاملاً مساعداً للمدرسين في تحديد الطريقة التعليمية المناسبة في التعامل مع المعلومات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلمين أثناء عملية التعلم وتفاعلهم مع مواقف الحياة المتشابهة ويمكننا من معرفة سماتهم وخصائصهم الشخصية ولتوفير ظروف تعليمية أفضل لهم (الكعبي، 2010) التي أشارت إلى أن المنهاج التعليمي المصمم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدركية للطلاب المجازفين والحذرين قد حقق نتائج إيجابية في التعلم والاحتفاظ بالمهارات وأثبت أهميته وأثره الفاعل لذوي المجازفة مقابل الحذر في التعلم بشكل أفضل من المنهاج التقليدي.

إن التعلم يتأثر بالتفاعل الأساليب المعرفية بالمتغيرات نحو تركيب مواد التعلم وأسلوب العرض وطبيعة المحتوى، فقد أشار اتكنسون أن الأفراد المجازفين يتميزون بمدى إقبالهم على المخاطرة والنشاط الزائد والرغبة في تحدي الصعوبات وصولاً إلى الأهداف وتحقيق الطموحات ولديهم القدرة على المواجهة للمواقف غير المألوفة بينما الأفراد الحذرين يتميزون بالنشاط المنخفض ويخشون المواجهة ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات ويفضلون المواقف التقليدية (أبو علام 1983).

2.1.2 النظريات:

1.2.1.2 النظريات التي فسرت الأسلوب المعرفي المجازفة الحذر:

نظرية كولدشتاين وبلاك مان (Goldstein & Blackman, 1978):

فقد فسرت الأساليب المعرفية كطرق مميزة للأشخاص في تنظيم المدركات في البيئة من خلال منظورين: المنظور الأول بأنها ضوابط معرفية والمنظور الثاني، بأنها إطار الشخصية المتسلطة وعدم التسامح مع الغموض، فالمنظور الأول : يرى أن الأساليب المعرفية هي ضوابط معرفية تشير إلى الطرق التي تمكن الشخص من الوصول إلى التقبل والمرغوب الاجتماعي وهنا الضوابط هي التي تحكم بإشباع الحاجات أو تأجيلها، والمنظور الثاني: يمكن دراسة الأساليب المعرفية في محور الشخصية المتسلطة والتمايز الإدراكي وعدم التسامح وعدم تحمل الغموض فالشخصية المتسلطة تمتاز بعدد من الصفات وهي العزلة، التهديد، الهجوم، وهذه الصفات تكشف عن مضمون الشخصية المتسلطة فالشخص المتسلط لا يشعر بالأمان بسبب ما كان يعانيه في طفولته وهذا يرجع إلى التنشئة الاجتماعية لذا نرى أن الأسلوب المعرفي في هذا المنظور بهتم بالبناء الذي يؤدي إلى استيعاب وفهم الأسلوب الذي يتعامل به الشخص مع المعتقدات سواء أكان متقبل لها أم غير متقبل (الفرماوي، 1994).

نظرية (Guilford, 1980) من خلال أنموذجه الشهير عن بنية العقل وعدها متعلقة بالقدرات المعرفية، وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق على الأساليب المعرفية، أساليب عقلية، وإن الأساليب المعرفية من وجهة نظر كيلفورد ما هي إلا طرائق أو أشكال تفضيلية أو استرتيجيات معرفية في تناول المعلومات من قبل الفرد سواء كان ذلك في نموذجه النظري أو في الدراسات التطبيقية التي قام بها، حيث تظهر تأثيراتها المتناسقة في النهج الذي تحدث به العملية المعرفية أو الوجدانية، وقد بين كيلفورد أيضاً مسألة كون الوظائف التنفيذية العقلية بأنها ضابطة وموجهة للسلوك، وهكذا نجد أن تأكيد بعض الباحثين كما أشار كليفورد على مسألة التحكم والتوجيه في توضيح دور الأساليب المعرفية قد قرب

مفهوم الأساليب المعرفية من نموذج كليفورد لبنية مما دفع كليفورد إلى تفضيل استخدام مفهوم القدرات العقلية بدلا من مفهوم الأساليب المعرفية (شريف، 1994، ص 61).

نظرية كوجان وولشو (Wallach & Kogan , 1964) أن الأسلوب المعرفي المجازفة، الحذر) يبين حدود تحمل الفرد لاحتمالات الربح والخسارة وربطها بقدرة عامة هي القدرة العقلية، وقدرة خاصة هي القدرة على اتخاذ القرار، وذكر أن الأفراد المجازفين أكثر مغامرة في دخول المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم في حين أن الأفراد الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم، وقسم كوجان (1976) Kogan الأساليب المعرفية إلى ثلاثة أنماط، الأول يمثل الأساليب المعرفية الأكثر تعلق باتجاه القدرة، والثاني يمثل الأساليب المعرفية التي لا تستدعي استعمال محك صحة الأداء أو عدم صحته ولكن ينظر إليها على أساس أنها تقع على بعد مستمر متصل، ثنائي القطب، يحمل أحد قطبية القيمة الأكبر، بينما يحمل القطب الثاني القيمة الأقل، أما الثالث فتضمن خصائص التصورين الأول والثاني من حيث تأكد العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات من جهة، وفي تأكيد القيمة الأكبر لقطب معين من القطبين من جهة أخرى، فالأساليب المعرفية من وجهة نظره هي وظائف أو طرائق عقلية تعبر عن الجوانب المزاجية للافراد أي وظائف تنفيذية للعقل أو بنيته.

كما أكدت بان هناك علاقة بين أسلوب (المجازفة – الحذر) والقدرات العقلية كالتفكير والتذكر وقوة الاستدعاء فضلا عن أن هناك علاقة بين أسلوب (المجازفة – الحذر) وبعض متغيرات الشخصية الأخرى كالقلق والدافعية والاستقلالية والمرونة (أبو حطب وعثمان، 1978).

أما نظرية ميسك (Messick, 1984) الأساليب المعرفية من وجهة نظر مسك هي رسم الخطوط الفاصلة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية وأشار إلى الأخيرة بأنها تقاس من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء)، بينما يتم قياس الأساليب المعرفية من خلال شكل الأداء أو كيفيته في المواقف المختلفة (اختبارت الأشكال المتضمنة)، كما أن القدرات العقلية تمتاز

بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) بينما تعد غالبية الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين) (الشرقاوي، 1992)، ويبين ميسك أوجه التشابه بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية وفق الأداء، إذ إن الأداء في كليهما لا يتصف من جانب الكم، بل يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف، أما أوجه الاختلاف فإن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، والضوابط المعرفية والقدرات هي أحادية القطب، وتشكل الأساليب المعرفية وفق منظوره أنماطاً وظيفية تنظم وتتحكم في الضوابط المعرفية والقدرات العقلية وبعض من متغيرات الشخصية، ويمكن التعرف على القدرات العقلية من خلال دراسة الأساليب المعرفية، فالضوابط والأساليب المعرفية تنتظم بصفتها متغيرات داخل الفرد أما الضوابط المعرفية فهي أحادية القطب وهي تشبه القدرات ومن أمثلتها المرونة والسرعة والطلاقة أما الأساليب المعرفية فهي تمثل أبعاد مستعرضة للشخصية (الفرماوي، 2002).

2.2.1.2 ما وراء الذاكرة:

تاريخ ما وراء الذاكرة :

يعد ظهور مفهوم ما وراء الذاكرة إلى أبرز المنظرين في مجال ما وراء لمعرفة وهو فلافل (Flavell)، حيث ركز حول ما الذي يساعد على تطور الذاكرة (أبو غزال 2007). ورأى" فلافل" أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها تأتي نتيجة تظور بنية الذكاء والمراقبة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها، وعليه فإن الفرد الذي لديه وعي أكبر في العمليات السابقة يصبح لدية قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة، وإنجاز مهمات معرفية معينة، وبالتالي يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره (Hacker,2001).

يعد مفهوم ما وراء الذاكرة أحد مكونات ما وراء المعرفة، وقد ظهرت تعاريف مختلفة له، فعرفه Flavell,2004 بانه كل ما يتعلق بمعلوماتنا عن الذاكرة وما تتضمنه من عمليات التسجيل والتخزين

والبحث عن المعلومات، والتدريب على الاستراتيجيات التي تساعدنا في حل مشاكل الذاكرة في أي موقف من مواقف الحياة اليومية (بقيعي، 2013).

ويرى ماكدوجل (McDougall,1994) أن ما وراء الذاكرة هي مكون عقلي مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وتتضمن المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها، ويعرف جيلوسكي (Zelinski, & Gilewski, 2004) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة التي يكونها الفرد حول ذاكرته، ووظائفها المختلفة وتتأثر هذه المعرفة بطبيعة الفرد نفسه، والمهمة التي يتعرض لها، والاستنتاجات التي يستخدمها في عمليات التذكر، كما تتاثر بعوامل أخرى تعد على درجة من الأهمية مثل : دافعية الفرد للتعلم، وكفاءته الذاتية، ومعتقداته حول المهمات التي يتعرض لها، فضلاً عن مظاهر انفعالية كالقلق والاكتئاب والإثارة والدافعية.

وعرفه" كفاتاج " و "بوركوسكي " بالوعي الذاتي والمعلومات الذاتية التي يحملها الفرد عن عمل الذاكرة لديه (Cavanaugh & Borkowski,1990)، أما "اوسوليفان" فعرفه بالمعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها (Osullivan,1994).

ويشير هذا المصطلح كذلك إلى وعي المتعلمين ومعرفتهم بانظمة الذاكرة خاصتهم وبالاستراتيجيات المناسبة لاستخدام ذاكرتهم بشكل فعال، كما يشير أبو جادو، ونوفل (2007) إلى أن ما وراء الذاكرة تتضمن العمليات المعرفية الآتية : الوعي باستراتيجيات الذاكرة المختلفة.

كما يعرف (Nelson & Narens,1990) ما وراء الذاكرة بانها المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء أداء المهام التذكرية، وهناك مستويان لما وراء الذاكرة هما:

أولا: المراقبة : وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها.

ثانيا: الضبط أو التحكم : ويعني معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز المعلومات.

وقد عرفها ماري وكاثرين (Mary & Kathryn,2000,:1075) على أنها: معرفة الفرد عن ذاكرته ومعتقداته عنها والتعلم والمعرفة واستخدام استراتيجيات الذاكرة لتدعيم التعلم.

كما عرف بانوو وكازنياك (Pannua & Kaszniak,2005) ما وراء الذاكرة بأنها: المعرفة عن قدرات واستراتيجيات الذاكرة لدى الفرد، التي يمكن ان تعمل كمعينات للذاكرة، بالإضافة إلى العمليات المتضمنة في الضبط الذاتي للذاكرة.

كما يعرف (Prerz & Garcia,2002,96) ما وراء الذاكرة بأنها معرفة التلميذ بذاكرته وبكل شيء يرتبط بتسجيل واسترجاع المعلومات. وتحديد ما إذا كان الموقف يتطلب جهدا أكبر أو أقل، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة، وخصائص التلميذ المعرفية، وخصائص النص والمهمة.

وبناءاً على ذلك عرف (Cook & COOK ,2005:234) ما وراء الذاكرة على أنها تشير إلى معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها والعوامل التي تساعده على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية.

يعتبر موضوع ما وراء الذاكرة من الموضوعات المعرفية المعاصرة التي حظيت باهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة، والعمليات المعرفية بصفة خاصة، فقد اهتم الباحثون في هذا المجال بدراسة ما وراء العمليات من انتباه وتذكر وتفكير ووعي وفهم، وذلك من خلال عمليات ما وراء المعرفة، ويذكر أنور الشرقاوي (2003) أنه إذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة عن المعرفة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم، وما وراء الذاكرة (الشرقاوي، 206:2003).

أما "تروبر " و" ريتيش "Troyer & Rich,2002) فينظران إلى ما وراء الذاكرة على أنها تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الرضا عن الذاكرة، والقدرة أو أخطاء الذاكرة، والاستراتيجية، ويقصد

بالرضا: مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق، أما القدرة أو أخطاء الذاكرة فتشير إلى قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء، في حين تشير الاستراتيجة إلى مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة.

وقد نال مفهوم " ما وراء الذاكرة " اهتماماً واسعاً من الباحثين في مختلف ميادين علم النفس، باعتباره هو احدى لمعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات في عملية التذكر، وأحد المتطلبات الضرورية للتعلم الفعال وتحقيق أفضل أداء اكاديمي ممكن (Martinussen ,Hyden,Johnson & Tannock,2005) وذلك على أساس ما يوفره للمتعلم من معرفة ووعي بكيفية عمل الذاكرة أو الوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة (الشريف، وسيد 2000)، ويعد فلافل هو أول من قدم هذا المصطلح عام (1971) مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة (Flavell,Miller, & Miller,2001:54).

وتعد ما وراء الذاكرة Metamemory من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ورفع كفاءتها، حيث تنمي عند الطلاب فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة، والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة، وكل ذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة (زكري، 2008).

وتتكون ما وراء الذاكرة من ثلاثة أبعاد يتمثل أولها: في مدى رضا الطالب عن قدرات الذاكرة لديه، وثانيها: في قدرة الذاكرة على أداء وظائفها دون أخطاء، وثالثها: استراتيجيات ما وراء الذاكرة (Pannu & Kaszniak,2005).

3.2.1.2 مكونات ما وراء الذاكرة:

أشار ترويير وريتش (Troyer & Rich ,2002) إلى ثلاثة مكونات لما وراء الذاكرة: الرضا عن الذاكرة وتشير إلى مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لدية وإدراكه لها والقدرة، أي قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء، والاستراتيجية: أي مدى استخدام الفرد لمساعدات التذكر المختلفة(في بشارة، وآخرون،2012) حيث توصل الباحثون إلى أن هناك علاقة دالة احصائيا بين ما وراء الذاكرة وأبعادها الفرعية والتحصيل الدراسي.

كما أشار اشكناني إلى أربعة مكونات لما وراء الذاكرة، هي المعرفة الحقيقية عن مهام الذاكرة وعمليات الذاكرة وتشير إلى كيفية عمل الذاكرة وقابلية تطبيق الاستراتيجيات لمتطلبات المهام التذكرية، ومراقبة الذاكرة : ويقصد بها الوعي بكيفية اختيار نموذج الذاكرة، والكفاءة الذاتية للذاكرة: ويقصد بها القدرة على استخدام الذاكرة بفاعلية في مواقف متطلبات الذاكرة، والذاكرة المرتبطة بالعاطفة (الذاكرة الانفعالية): وتشير إلى الحالات الانفعالية المتنوعة التي ربما تكون مرتبطة بمواقف متطلبات التذكر (اشكناني، 2013).

مكونات ما وراء الذاكرة وفقا لنموذج بوركوسكي، واوسليفان (Pressley et al ,1985)

تتكوما وراء الذاكرة في نموذج برسلي وزملائه من ثلاثة أبعاد هي:

1- بعد ما وراء الذاكرة الصريحة ويشير إلى معرفة الفرد استراتيجيات الذاكرة نتيجة التدريب المقصود حيث يتم التدريب على المعرفة حول الاستراتيجية ووقت استخدامها وكيفية استخدامها وفوائد استخدامها.

2- بعد ما وراء الذاكرة الضمنية ويشير إلى معرفة الطرق والأساليب التي تستخدم لمراقبة فاعلية استخدام الاستراتيجية، فما وراء الذاكرة الضمني يتضمن مراقبة الاستراتيجيات وتقييمها للوصول إلى لمعرفة عن تلك الاستراتيجيات، ووفقاً لبرسلي وزملائة يتم اكتساب ما وراء الذاكرة عن طريق المراقبة والتقييم.

3- بعد تدريب الاستراتيجية "عدم التدخل" ويشير إلى قدرة الأشخاص على استخدام الاستراتيجيات بشكل تلقائي نتيجة الخبرة ما وراء المعرفية، فوجود مثل هذه الخبرة يجعل الشخص قادراً على المراقبة والحكم على فاعلية استخدام الاستراتيجية، وبالتالي يتم اكتساب ما وراء الذاكرة من خلال وجود الخبرة بالمهام المطلوب تذكرها ويلخص برسلي وزملاؤه نظريتهم بما يأتي:

1- يتم تطوير ما وراء الذاكرة من خلال استخدام تدريبات (ما وراء الذاكرة الصريحة، ما وراء الذاكرة الضمنية، تدريب الاستراتيجية).

2- لا يمتلك الأطفال الاستراتيجيات الفعالة لإكساب المعرفة وحفظها.

3- تدريب ما وراء الذاكرة لا يشترط أن يكون صريحا، فالعديد من التدريبات الأخرى إذا ما تم ترجمتها إلى أفعال عقلية يصبح لها تاثيراً واضحاً على الأداء.

4- استخدام استراتيجيات محددة يحسن من ما وراء الذاكرة بشكل افضل من استخدام الطرق التقليدية.

5- الأطفال الذين تعلموا (مراقبة الاستراتيجية، تقييم الاستراتيجية) أكثر قدرة على اختيار الاستراتيجية الفعالة.

4.2.1.2 استراتيجيات ما وراء الذاكرة:

انصب اهتمام الباحثين في مجال الذاكرة على دور استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة يزداد مع

نمو الفرد، ومن أكثر استراتيجيات ما وراء الذاكرة تناولا في الدراسات التطويرية : التجميع، والحروف الاولى، والتنظيم، والتوليف القصصي، والتصور العقلي (Schneider, 2000).

1- التنظيم: (Organization) يعني مفهوم التنظيم عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى، ومحاولة إيجاد تنظيم للمادة المتعلمة، وهي مهمة في تذكر المعلومات التي تبدو غير مترابطة، ذلك أن استخدامها يساعد في تنظيم وربط المعلومات، مما يسهم في نجاح الفرد أكاديمياً، فالمادة المنظمة بصورة جيدة يمكن تخزينها وتذكرها بمستويات عالية من الدقة.

2- التصور العقلي: يقصد به إنتاج صورة عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المطلوبة، مما يؤدي إلى تحسن عملية تذكرها، وتشير إلى تكوين صورة عقلية للمعلومات موضوع المعالجة حتى وأن لم يكن لهذه المعلمات وجود فيزيائي، وتكون أكثر تاثيراً على الأداء في حال المعلومات التي لها قابلية أكثر إلى عمل صورة عقلية لها (Bjorkhind & Douglas,1998).

3- التوليف القصصي: يعتمد التوليف القصصي على الربط بمجموعة من الكلمات المراد حفظها وتذكرها بحيث تولف مع بعضها قصة ذات معنى، ويعتمد ذلك في الغالب على دمج المعلومات المتشابهة معاً في صورة جملة ذات معنى، بحيث تربط المفردات المطلوب تذكرها معاً في قصة واحدة، ويقوم الفرد بتقديم بعض المفردات على الأخرى مما يسهل عليه بناء القصة، والقصة التي يكونها الفرد ذاتياً أفضل لسببين: الأول تكون القصة ذات معنى بالنسبة للشخص الذي كونها أما الثاني فتتفق فيها مثيرات التذكر مع مثيرات التشفير (Roeber,Von der,Schneider & Howie.2007).

الحرف الأول: تتمثل في أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات المراد تذكرها، ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى لدى الفرد من الحروف الأول بهدف حفظها واستدعائها Schneider (2000,).

التجميع: يقصد به وضع المعلومات في نظام ذو معنى، ويكون التجميع إما عن طريق الحروف، أو أرقام في وحدات صغيرة تسهل عملية التذكر، ويقوم الفرد بناءاً على التجميع بوضع المعلومات في نظام ذي معنى، ويميل إلى تذكر الأشياء المنظمة المتناغمة، وبدون هذه التنظيمات يفقد كثيراً من أجزاء المعلومات التي تعتبر ضرورية لديه في حياته اليومية (Woolfolk., & Murphy, 2001).

5.2.1.2 مكونات ما وراء الذاكرة وعملياتها:

يرى فلافيل واخرون (2001).Flavell at al انه توجد ثلاثة متغيرات لما وراء الذاكرة تؤثر في أداء الذاكرة، وهي: المتغيرات المرتبطة بالأشخاص، والمهام، والاستراتيجيات، وتشير المعرفة بالأشخاص إلى المعرفة بقدرات الذاكرة الخاصة بالفرد وبالآخرين، وتشير المعرفة بالمهام الذاكرة إلى المعرفة بالعوامل التي تجعل مهمة الذاكرة تتسم بالصعوبة أو السهولة، بينما تشير المعرفة باستراتيجيات الذاكرة إلى المعرفة باستراتيجيات التذكر المختلفة مثل التسميع، والتخيل، والتنظيم Flavell.et.al (,2001:51).

بينما يرى إمام، وصلاح الدين (1999) أن ما وراء الذاكرة لها مكونين: الأول معلوماتي يتضمن المتغيرات المرتبطة بالشخص والاستراتيجية، ومدى تأثر هذه المتغيرات على معالجة المعلومات، أما المكون الثاني فهو تحكمي ويتضمن نوعين من العمليات هي: التنظيم ويتمثل في تقسيم الوقت، والمراقبة وتنقسم المراقبة إلى نوعين: مراقبة مرتدة (راجعة) وتعني حكم المتعلم بدجة الثقة في قدرته على استجابة استدعاء سابقة، ومراقبة بعدية (لاحقة) وتعني حكم المتعلم على استجابة استدعاء تالية.

6.2.1.2 عمليات الذاكرة:

استناداً إلى الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بالذاكرة يمكن تحديد ثلاثة أشكال للذاكرة يمكن التعرف عليها وقياسها وهي:

الاسترجاع (Recall): وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة، ويتضح الاسترجاع من خلال تذكر الاحداث والخبرات السابقة مثل الصور والألفاظ والأرقام وغيرها من الخبرات السابقة والتي سبق أن تعلمها الفرد في السابق إذ يتم ذلك دون الحاجة إلى وجود المثيرات أو المواقف التي أدت إلى حدوث التعلم والتخزين، والاسترجاع هو البحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة الحسية أو القصيرة (العاملة) والطويلة بالرغم من أن البحث في الذاكرة قصيرة المدى أسهل كثيراً من البحث في الذاكرة الطويلة لأن معلومات الذاكرة الطويلة المدى كثيرة وتبقى إلى أمد غير محدد مما يعني صعوبة أكبر في الاستدعاء والتحقق من الكم الكبير من المعلومات والاسترجاع عادة ما ينطوي على استعادة الصور والألفاظ والأسماء والتواريخ والقوانين والأصوات وغيرها من أشكال المعرفة المختلفة (العتوم، 2004).

التعرف (Recognition): ويعد أسهل أشكال الذاكرة إذ تعتمد قدرة التعرف على قدرة الفرد في تحديد المثير الذي تم تعلمه سابقا من بين عدة مثيرات ماثلة أمامه، وهو شعور بأن ما يسمعه الفرد أو يراه هو جزء من خبرة سابقة لديه ويتم التعرف عندما يقارن الفرد بدائل المثير مع ما هو محزون في ذاكرة الفرد لمطابقة أحد البدائل مع مادة الذاكرة، وتختلف عملية التعرف عن عملية التذكر في أن عملية التعرف يتم فيها استرجاع المعلومات المخزونة بدون وجود أي معينات كالأسئلة المقالية في الامتحانات مثلاً وتستخدم عمليات التعرف والتذكر وعملية إعادة التعلم كطرق في قياس عملية الذاكرة ويقصد بعملية إعادة التعلم المقدرة على حفظ مادة معينة لا معنى لها لدرجة الإتقان وإعادة تعلمها بعد فترة زمنية وصولاً إلى درجة من الإتقان ويتم التعرف عندما يقارن الفرد بدائل المثير مع ما هو مخزن

في خبرة الفرد أو ذاكرته لمطابقة أحد البدائل مع مادة الذاكرة بمعنى التعرف على البديل الصحيح من خلال المطابقة مع ذاكرة الفرد (يوسف، 2011).

الاحتفاظ (Retention): ويقصد به المقدرة على حفظ الآثار الذاكرية والروابط في قشرة المخ، إذ يتم في عملية الاحتفاظ وبقاء المعلومات المخزونة في الذاكرة وعدم نسيانها ويسمى كذلك الاحتفاظ بإعادة التعلم وهذا يعني بأن الفرد يحتفظ بجزء من المعلومات حتى لو فشل في التعرف عليها لا المعلومات التي تعلمها في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة زمنية وخاصة بغياب التدريب والتعزيز، ولذلك فإن إعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتاً وجهداً أقل مما يستغرقه في المرة الأولى للتعلم مما يشير إلى وفرة في التعلم والذاكرة (العتوم، 2004).

7.2.1.2 العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة:

إن دراسة ستوبر واسير(Stober & Esser,2001) تشير إلى وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة والذاكرة وعملياتها حيث أن ما وراء الذاكرة تعني معرفة الفرد ووعيه بالذاكرة، أو أي شيء يتعلق بتخزين واسترجاع المعلومات ومن ثم فإن ما وراء الذاكرة تتضمن ليس فقط المعلومات الخاصة بالذاكرة مثل المعرفة عن نقاط القوة والضعف في ذاكرة الفرد، ولكن المعرفة عن الطرق والوسائل التي تعوض أو تعادل نقاط الضعف الممكنة متضمنة معرفة الأجزاء القوية للذاكرة ذات الصلة بالعالم الخارجي مثل معينات الذاكرة الخارجية (Stober & Esser,2001).

ويذكر بريز وجارسيا (Perez & Garcia,2002) أنه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة، كان أداء الذاكرة أفضل، كما أن ضعف ما وراء الذاكرة عند الأفراد يمكن عزوها إلى فقر وضعف في معرفتنا بما وراء الذاكرة .

كما يرى اوسمان وهانفين (Osman & Hannafin ,1992) أن زيادة وعي المتعلمين وتحسين ما وراء الذاكرة لديهم من خلال إتاحة معلومات تفصيلية عن الذاكرة وأنظمتها وعملياتها واستراتيجيات التذكر وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، فإنهم يكتسبون استعدادا شخصيا يعتبر متطلبا أساسيا لاسترجاع المعلومات التي تم حفظها.

وكما يشير مولر (Muller ,2006) فإن نتائج العديد من الدراسات تؤكد وجود علاقة دالة وإيجابية بين عمليات الذاكرة وما وراء الذاكرة، وهذه العلاقة ذات تأثير متبادل على كفاءة اكتساب المعلومات وتمثيلها وتخزينها ومن ثم استرجاعها، فالمعلومات التي يمتلكها الفرد عن ذاكرته ووعيه بالسلوك الاستراتيجي (استراتيجيات التذكر) وأنظمة الذاكرة لديه تتصل مباشرة بالحفظ والاسترجاع .(Muller,2006,p1)

8.2.1.2 النظريات المفسرة لما وراء الذاكرة:

أنموذج فلافيل وولمان (Flavell & Wollman,1977):

لقد تم تصنيف ما وراء الذاكرة في هذا النموذج إلى فئتين رئيسيتين هما:

- الحساسية : تشمل معرفة الفرد متى يكون النشاط المرابط بالذاكرة ضروريا مثل الوعي بأن مهمة معينة في موقف معين تتطلب استخدام استراتيجيات الذاكرة.
- المتغيرات: وتنقسم إلى ثلاث فئات فرعية:

- خصائص الفرد المتصلة بالذاكرة مثل المفهوم الذاتي المرتبط بالقدرة على التذكر، ويشمل تكوين أفكار واضحة عن نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته.

- خصائص المهمة المتصلة بالذاكرة، وتشمل العوامل التي تجعل المهمة المتصلة بالذاكرة أسهل مثل (المواد المألوفة أو المفردات عالية الارتباط) أو أصعب مثل (القوائم الطويلة عندما يكون الوقت المتاح للاستذكار قصيرا).
- متغير الاستراتيجية، ويشمل معرفة الاستراتيجية التذكرية التي يمكن استخدامها.
- وطبقا لهذا النموذج يفترض فلافيل و ولمان أن الأفراد ذوي الدرجة العالية من ما وراء الذاكرة لا يكون لديهم فضل بين فئات ما وراء الذاكرة والفئات الفرعية (خصائص الفرد وخصائص المهمة ومتغير الاستراتيجية). ولكنها تكون متداخلة ومتفاعلة ويتضح ذلك عندما ترى أن الأفراد المختلفين لا يستطيعون حل المشكلة الواحدة بنفس الدرجة من الإتقان، وهذا يشير إلى التفاعل بين خصائص الفرد وخصائص المهمة (إبراهيم، 2013).

نموذج براون (Brown,1978):

تضير براون أنه تم التركيز في هذا النموذج على مكون مراقبة الذاكرة، حيث كان الإطار المرجعي لها هو الإطار الكفء لمعالجة المعلومات Competent Information (Processor) وهو مكون يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات المعرفية، وهذه الأداة التنفيذية تتميز بأنها:

- على وعي بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها.
- يمكنها تحليل المشكلات الجديدة واختيار الاستراتيجية المناسبة وتجريب الحلول.
- تتابع نجاح أو فشل الأداء المستمر، وتحدد الاستراتيجيات التي يجب أن تستمر، والاستراتيجيات التي يجب استبدالها باخرى أكثر فاعلية وملاءمة.
- تكون على علم بمتى يعرف الفرد ومتى لا يعرف، وهذا شرط هام للتعلم المتسم بالكفاءة.

ويفترض هذا النموذج أن مراقبة الذات تعلب دورا هاما في هذه الأفعال التنفيذية، وأن الراشدين يتسمون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون أدوات تنفيذية ذات كفاءة عالية، وهو ما

يفتقر إليه الاطفال حيث يعجزون عن اتخاذ القرارات التنفيذية الملائمة مثل عدم قدرتهم على معرفة مشكلات الفهم التي تقابلهم عند قراءة نص من النصوص (Brown,1978).

النظرية البنائية وما وراء المعرفة:

بدأت النظرية البنائية كإحدى نظريات التعلم، ثم نمت وتوسعت في مجالاتها إلى أن أصبحت نظرية في التدريس والتعلم، ونظرية لكل من المعرفة الشخصية والمعرفة العلمية، وظهرت نتيجة التحول من التركيز على المعلم وبيئة التعلم والمنهج إلى التركيز على البيئة الداخلية، وهي المتعلم من خلال معرفته السابقة، ونمط تعلمه وسعته العقلية (زيتون، 2006).

ويرى زيتون (2006) أن البنائية تنطلق كنظرية في التعلم المعرفي من خلال افتراضين، هما:

1. اكتساب المعرفة حيث أن الفرد يبني معرفته بذاته.
2. وظيفة المعرفة: حيث أنها تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية المعرفية الممارسة على الخبرة، أي أن بناء المعرفة يتم من خلال التمثل (عند استقبال المعرفة المشابهة لما هو موجود في البينة المعرفية) والمواءمة (عند استقبال معلومات ومعرفة جديدة) والواقع، فكل منا يتعامل مع الواقع من خلال تنظيم معرفي لديه.

وهنا نلاحظ ارتباط بين المعرفة وطريقة اكتسابها البنائي مع خبرات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال طريقة تمثيل المعرفة مع الواقع وتوظيفها في حل المشكلات.

وترجع أصول استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الفكر البنائي، والتي تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس، والتي من أبرزها: أن يكون المتعلم المعرفة بنفسه ولنفسه، و تحرر عملية التعلم من التمركز حول المعلم، واستخدامه للطرائق والأساليب التقليدية المعتمدة على العرض المباشر والتلقين، وجعل المتعلم بوتقة لحفظ المعلومات والمفاهيم إلى تمركز التعلم حول المتعلم نفسه، وكيفية التعلم والاعتماد على الخبرات السابقة والبناء عليها (بيومي و الجندي، 2013).

تشير دراسات جونسون (Jonsson,2005) إلى أن هناك اتجاهين من النظريات التي درست أحكام ما وراء الذاكرة هما:

أولاً: اتجاه نظريات الوصول المباشر وهي تفترض الاتصال التام بين أحكام ما وراء الذاكرة وعملية الاستدعاء، وهذا يعني أن المشاركين يمكنهم الحكم على القوة الحقيقية للذاكرة غير المستدعاة، وهو يشكل الأساس في أحكام الشعور بالمعرفة، وظاهرة على طرف اللسان.

ثانيا: اتجاه نظريات الاستدلال وهو لا يهتم بالارتباط المباشر بين حالات الذاكرة الموضوعية والخبرات الشخصية، وإنما هناك الإلماعات التي ترتبط بالذاكرة المحددة مثل المعارف الجزئية عن الكلمة عبر المستدعاة، وتتفرع نظريات الاستدلال إلى نظريتين أساسيتين هما: نظرية التشابه الالماعي، وهي تشير إلى تشابه الإيقاع أو الصوت الخارجي للكلمة، ونظرية القابلية (الإتاحة)، وتشير إلى مقدار المعارف المتاحة عن الكلمة في الذاكرة (Jonsson,2005).

عمليات ما وراء الذاكرة (الاستراتيجيات):

1- الوعي: وهو يعني أن يكون الفرد واعيا بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمةاه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقا مختلفة للتعلم واستراتيجيات مختلفة للتذكر، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره، أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف (يوسف، 2011).

2- التشخيص: ويقصد به الأنشطة التنفيذية الأساسية وتشمل، على التخطيط وتوجيه وتقييم الفرد لسلوكه الخاص بذاكرته ويشير التشخيص

إلى مهارتين فرعيتين مرتبطتين هما:

- تقدير صعوبة مهمة التذكر: وترتبط بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطه بخصائص الأدوات التي تساعد غلى التذكر ومتغيرات مرتبطه بموقف الاسترجاع الطبيعي، حيث يرتبط تقدير صعوبة المهمة بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطرق تنظيمها، فكلما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعوبة المهمة أكبر، وكلما كانت المعلومات ذات صلة بالفرد كانت أيسر في تذكرها، كما أن الألفة بالمعلومات أو الأدوات تيسر تذكر هذه المعلومات، وكلما كان التنظيم للمادة والأدوات أفضل كن التذكر أيسر (Hamilion & Ghatala,1994,p133).
- تحديد متطلبات التذكر: عادة يتم التذكر بطرق مختلفة وفقا لنوع الاختبار تعرف – استدعاء – تحريري – شفوي حيث أن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر، ومن ثم فالتشخيص يتضمن قدرة المتعلم على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للتذكر ومعرفة بالاستراتيجيات لاختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها (Miller,1990,p301).

3- المراقبة (Monitoring): ويقصد بها مراقبة الذاكرة بقدرة الفرد على التنبؤ في أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في أثناء اختبار استدعاء لاحق.

وكذلك تعني قدرة الفرد على تحديد وتتبع موقعه أو موضعه في أثناء محاولة وصوله إلى هدفه في الفهم أو التذكر (Schneider & Bjorklund,1998,p467).

2.2 الدراسات السابقة:

اشارت دراسة الريماوي والقرب (2020) إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو، حيث اتبع المنهج الوصفي، واستخدم مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة

– الحذر)، وتكونت عينة من (78) طالبًا وطالبة، بنسبة (70%) من مجتمع الدراسة وأظهرت النتائج وجود فروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت لصالح الإناث، بمتوسط حسابي (1.64) وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الفرضي الذي يقدر بـ (1.61)، أي باتجاه الحذر، بينما تبين عدم وجود فروق لمتغير نوع السكن ولمتغير المعدل التراكمي.

هدفت الدراسة العكايشي (2019) إلى الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وموقع الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة مقياسين تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة حيث اظهرت النتائج أن الأسلوب السائد لدى أفراد العينة هو الأسلوب المعرفي الحذر أكثر من أسلوب المجازفة ولصالح الذكور، وأن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في هذا المتغير، كما أشارت إلى وجود علاقة منطقية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي).

هدفت دراسة حمود ونوري (2019) التعرف إلى الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على الأسلوب المعرفي وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوئية الطبقية، حيث سحبت عينة من كليات جامعة الموصل وتمثلت بجميع الكليات الممثلة لمجتمع البحث حيث سحبث عينة طبقية من المجتمع بلغت (650) طالبا وطالبة، ولقياس مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) اعتمدت الباحثة مقياس (عبد المجيد، 2008)، واظهرت نتائج البحث أن الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، ويوجد فرق دال احصائيا في مستوى الأسلوب المعرفي تبعا للصف الدراسي (اول – رابع). كما يوجد فرق دال إحصائيا تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح الأساسي وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى عدد من التوصيات منها تزويد الجامعات بالاختبارات والمقاييس التي تكشف عن الأساليب المعرفية للطلبة

حتى يتمكن الأساتذة من توجيه الطلبة والتعامل معهم بطرق سليمة، كما تم التوصل إلى عدد من المقترحات ومن بين هذه المقترحات دور الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) في تحديد الميول المهنية لدى طلبة الجامعة.

إبراهيم وشهاب (2019). هدفت الدراسة إلى تقييم تعلم أداء بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة على وفق تحديد الأسلوب المعرفي (المجازفة) وباستخدام محتوى دورة التعلم السباعية لهذا استخدم الباحثان المنهج التجريبي كما أنهم استخدموا عينة من طلبة الرابع الثانوي بعدد (14) سنة وبالأسلوب العمدي وبعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج وإجراء الاختبارات القبلية والبعدية عولجت النتائج إحصائيا وإزاء ذلك توصلت الباحثتين إلى عدة استنتاجات منها تاثير العينة الموصوفة بالمجازفين بمحتوى دورة التعلم السباعية مما انعكس على قيم مهارات الكرة الطائرة موضوعة البحث.

دراسة حافظ وآخرون (Hafedh, et al., 2019) فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي لذوي الأسلوب المعرفي (المخاطرة / الحذر) في الإنجاز المعرفي والتوافق الحركي، أظهرت استراتيجية التعلم التعاوني لمن لديهم أسلوب المخاطرة المعرفية مقابل الحذر دورًا أكبر في تطوير التوافق الحركي، كما بينت أن الأشخاص ذوو أسلوب المخاطرة المعرفية هم أكثر قدرة على تعلم المهارات الخاضعة للدراسة من الأشخاص بأسلوب الحذر.

دراسة حسين (2017) هدف البحث إلى التعرف على تاثير الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) في تعلم بعض مهارات الجمناستك الفني، واستخدم المنهج التجريبي على عينة من (36) طالب وبعد معالجة نتائج الاختبارات القبلية والبعدية باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة أظهرت النتائج أن الاشخاص المجازفون الذين تعلموا وفق أسلوب التعلم الشامل والتبادلي الثلاثي أكثر قدرة على تعلم مهارات الجمناستك الفني قيد البحث من الاشخاص الحذرون.

هدفت دراسة سلمان (2016) التعرف إلى موقع الضبط وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة وتألفت العينة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون موقع ضبط داخلي، ويستخدون الأسلوب المعرفي المجازف وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود منبأ وهو وجود موقع ضبط نفوذ الآخرين للأسلوب المعرفي – الحذر، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة الإفادة من نتائج متغيرات لدراسة ومن مقاييس موقع الضبط والأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر في التعرف عن الطلبة من الذكور والإناث ولا سيما الوحدات الإرشادية في الكليات لتوجيه ذوي الأسلوب المعرفي الحذر في التكيف مع المتغيرات البيئية خاصة الجامعة من خلال وضع البرامج الإرشادية لتعزيز السلوك الفعال.

دراسة حمودي (2012) هدفت إلى التعرف على تاثير التعلم التعاوني لذوي المجازف مقابل الحذر في تنمية الذكاء الشخصي وفي تعلم مهارات الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، تم استخدام المنهج التجريبي على عينة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية – جامعة بغداد والبالغ عددهن 27 من المجازفات و 27 من الحذرات موزعات على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن أهم الاستنتاجات أن التعلم التعاوني والأسلوب المتبع أساليب فعالة في تنمية متغيرات البحث.

الشويلي (2010) هدفت الدراسة الحالية إلى قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، وقياس الاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والاستقرار النفسي تبعاً للجنس (ذكور– إناث) وللتخصص (علمي– إنساني) وتحددت الدراسة بطلبة الجامعة المستنصرية ولكلا الجنسين(ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (علمي – إنساني) للدراسة الصباحية للعام الدراسي 2009–2010. تمّ تبني مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة الحذر) والمعد من قبل (عبد المجيد) وفق نظرية كوجان ووالش، وتمّ أيضاً بناء مقياس الاستقرار النفسي الذي حدد بستة مكونات وفق نظرية ماسلو، ومن ثم جرى تطبيقهما على عينة تم

اختيارها بطريقة عشوائية طبقية بلغت 400 طالب وطالبة، تم التوصل إلى النتائج الأتية: أن هذه العينة من طلبة الجامعة لديها أسلوب الحذر كما لديها استقرار نفسي كما تبين وجود علاقة دالة موجبة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة الحذر) والاستقرار النفسي بصورة عامة وللجنس (ذكور– إناث) وللتخصص (علمي– إنساني) في حين لا توجد فروق في العلاقة ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة الحذر) والاستقرار النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث) والتخصص (علمي– إنساني).

هدف الدراسة عبد المجيد (2008) قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، لدى طلبة الجامعة، حيث بلغت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة في جامعة بغداد، وأظهرت النتائج أن عينة البحث من طلبة الجامعة يمتازون بمستوى جيد في الذاكرة الحسية كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) الذاكرة الحسية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا فردية ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين – والحذرين) في الذاكرة لمصلحة المجازفين.

وأشارت دراسة باربوسا وآخرون (Barbosa, et al, 2007) إلى معالجة الأدوار المميزة للأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة على أربعة أنواع من الكفاءة الذاتية لريادة الأعمال ونوايا ريادة الأعمال وبشكل أكثر تحديدًا، كيف يساهم كل من الأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة بشكل منفصل وتفاعلي في تقييم الفرد لمهاراته وقدراته بالإضافة إلى نواياه الريادية، تكونت العينة من (528) طالبًا من رواد الأعمال في ثلاث جامعات، أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين لديهم تفضيل عالي للمخاطرة لديهم مستويات أعلى في فعالية تحديد الفرص ريادة الأعمال، في حين أن الأفراد الذين لديهم تفضيل منخفض للمخاطر لديهم مستويات أعلى في فعالية التسامح، وأظهر الأفراد الحدسيون الذين لديهم تفضيل كبير للمخاطر مستويات أعلى في فعالية تحديد الفرصة في حين، كان لدى الأفراد التحليليين

الذين لديهم تفضيل منخفض للمخاطرة مستويات أعلى في التسامح والكفاءة الذاتية من الأفراد البديهيين الذين لديهم تفضيل عالي للمخاطر.

1.2.2 دراسات ذات علاقة بما وراء الذاكرة:

تمثلت دراسة مكي (2020) أهداف البحث في الكشف عن الفروق الفردية في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة البحث من (20) تلميذ وتلميذة من المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب وفق محكات الانتقاء والتعرف للمتفوقين ذوي صعوبات تعلم الحساب و (40) من العاديين بالصف السادس الابتدائي بإدارة شمال الهرم التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي (السببي – المقارن، الارتباطي)، وقد توصل البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب في الذاكرة العاملة البصرية المكانية، ومكوناتها الفرعية (تذكر لنمط – التتابع البصري المكاني)، والفروق جاءت لصالح المجموعة ذات متوسط الرتب الاعلى (العاديين) وعدم وجود فروق بين المجموعات تعزى لاختلاف أنماط التحميل الإدراكي (مرتفع – متوسط – منخفض)، وعدم وجود فروق تعزى لاختلاف النوع (ذكور – إناث).

وأشارت دراسة الشمري (2020). إلى دراسة فاعلية انشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، واعتمد على المزاوجة بين المنهجين الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي في تحقيق أهدافه، وتكونت عينة البحث من عدد (65) طالبا من طلاب مدرسة المتنبي الابتدائية بمدينة حائل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهم ضابطة وثانيهما تجريبية درست الوحدتين المشتملتين على الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة، وقد توصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية

وكذلك وجود فروق ذات بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار الفهم القرائي في مستويات الفهم القرائي (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) كل على حده لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

أما دراسة نصر (2019) هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع، وقد بلغت عينة البحث 40 طالبة بالصف الثاني الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية بنات بالسويس، ومن الدارسين لمادة علم الاجتماع تخصص أدبي، وقد اسفرت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي بالبرنامج ككل وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تاثير البرنامج كبير، وكذلك فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على اسراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية كل من التحصيل المعرفي والتعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع.

هدفت الدراسة الربيع و الشبول (2019) للكشف عن مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية، واختلافها في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت العينة من (413) طالبا وطالبة، منهم (86) طالبا و(327) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط فيما وراء الذاكرة ككل لدى طلبة جامعة اليرموكك، ما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الذاكرة تعزى للجنس، وعدم وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس ما وراء الذاكرة تعزى للمستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء

الذاكرة تعزى للمعدل التراكمي، وجاءت لصالح تقدير ممتاز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس ما وراء الذاكرة تعزى للتخصص.

أما سالم (2018) هدفت الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمي وتقدير الذات، وتكونت من (262) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بمتوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب الأدبية ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الشعب العلمية على مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده الفرعية، ما عدا بعد الوعي لصالح طلاب الشعب الادبية، وجود تاثير غير دال للوعي على وضع الهدف وطلب المساعدة، واستراتيجيات التذكر، وجود تأثير غير دال للقدرة على وضع الهدف وطلب المساعدة، وتقويم الذات، ومسؤولية التعلم، والتنظيم واستراتيجيات التذكر.

هدفت دراسة القراصي، دحان و بطايتة (2018) إلى التعرف على العلاقة القائمة بين ما وراء الذاكرة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة ذمار، وتكونت عينة الدراسة من (575) طالبا وطالبة بجامعة ذمار تم سحبها بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم 381 طالبا و 194طالبة ومن تخصصات مختلفة طبق عليهم مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أظهرت نتائج الدراسة علاقة ارتباطية عكسية سالبة ودالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في كل من عامل العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، فيما عدا عامل يقظة الضمير، كذلك أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء الذاكرة من خلال بعدي العصابية وثم الانبساطية على التوالي.

عبد الله (2018) هدفت الدرسة الحالية التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة (213) من طلبة المرحلة الإعدادية،

وكشفت نتائج الدراسة تمتع أفراد العينة بدرجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة تبعا لمتغير التخصص الدراسي، كما كشفت نتائج الدراسة على أن مظاهر عمليات الذاكرة كانت على وفق التسلسل (مدى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات، التذكر والنسيان، كفاءة الذاكرة، قدرة الذاكرة على الاسترجاع والاستدعاء)، كما كشفت النتائج على وجود فروق دال إحصائيا في مظاهر عمليات الذاكرة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور ولمتغير التخصص لصالح الفرع العلمي، كما كشفت النتائج على أن عملية الاحتفاظ كانت هي الأعلى إسهاما ما بين عمليات الذاكرة الأخرى في الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة تليها قدرة الذاكرة على الاسترجاع ثم عملية التذكر والنسيان، أما عملية كفاءة الذاكرة فلك تكن قيم الإسهام ذات دلالة احصائية.

هدفت الدراسة العسيري وآخرون (2018) إلى الكشف عن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، جمعت بيانات الدراسة من عينة عشوائية طبقية مكونة من (360) طالبا وطالبة من طلبة الكليات العلمية والأدبية بجامعة الملك سعود توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود كانت ضمن المستوى (متوسط). وظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة على أن بعد " استراتيجيات الذاكرة " تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الذكور، وظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة على بعد "الرضا عن الذاكرة" تعزى لمتغير نوع التخصص لصالح فئة التخصص العلمي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وأبعاده من جهة وبين مقياس الفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كلا من بعدي " استراتيجيات الذاكرة " " وأخطاء الذاكرة " قد ساهما بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بمستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

عدي وغالي (2017) استهدف البحث الحالي التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، إيجاد دلالة الفرق الإحصائي بحسب متغير الجنس (ذكور – الاناث) ومتغير المرحلة (الثانية – الرابعة ، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يملكون مستوى ما وراء الذاكرة جيد، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير الجنس في مستوى ما وراء الذاكرة، بينما توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المرحلة ولصالح المرحلة الرابعة.

دراسة جيورتن، ليجون، ميلمينز (Geurten,Lejeune, & Meulemans,2015) هدفت الدراسة لمعرفة هل من الممكن وجود دور لما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات والوظائف التنفيذية في تحسين قدرة الأطفال على تذكر الأحداث المستقبلية، تكونت عينة الدراسة من (72) طفلا من رياض الأطفال والمدارس الإبتدائية في مقاطعة لييج في بلجيكا، تراوحت أعمارهم بين (4–6) سنوات، تم تكليفهم بمهام لتحديد الوقت وتذكر الأحداث المستقبلية، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أظهرت النتائج وجود أثر للتدريب، وتحسن قدرة الأطفال على تذكر الأحداث المستقبلية، وأظهرت أيضاً كيف أن تفاعل ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات والوظائف التنفيذية يحسن من قدرة الأطفال على تذكر الأحداث المستقبلية.

دراسة ريختر ومودون والينغ وهيلدبراند (Richter et al,2015) التي أكدت على انتقال التدريب لمهام عقلية أخرى، حيث تم بناء برنامج تدريبي حاسوبي يهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة، وتحسين القدرة على توليد الكلمات (الطلاقة) تكونت عينة الدراسة من (36) من المرضى المصابين بضعف الذاكرة نتيجة لإصابات الدماغ والمتواجدين في مراكز التاهيل في ألمانيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت المجموعة التجريبية تدريبا حاسوبيا لتحسين الذاكرة العاملة، وتحسين القدرة على توليد الكلمات، بينما تلقت المجموعة الضابطة العلاجات الأساسية المستخدمة في مراكز التاهيل، أظهرت النتائج تحسن الذاكرة العاملة والانتباه وانتقال أثر التدريب لمهام الذاكرة الأخرى لدى المجموعة

التجريبية، بينما تحسنت الذاكرة فقط لدى المجموعة الضابطة، وخلص الباحثون إلى أن استخدام برامج التدريب طريقة فعالة لعلاج ضعف الذاكرة العضوي.

هدفت الدراسة بن علي (2015) إلى الكشف عن طبيعة الفروق بين متفاوتي كفاءة التعلم على متغيرات عوامل الذاكرة وشملت عينة الدراسة 202 طالب ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب متفاوتي مستوى كفاءة التعلم على مقاييس الذاكرة البصرية ومدى الذاكرة والاستعداد الحسابي والاستعداد الرياضي والقدرة على العمليات الحسابية الضرورية ومكوني تقدير وظيفة الذاكرة وتقدير استخدام استراتيجيات التذكر والمرونة العقلية، بالإضافة إلى أنه يمكن تفسير ما يقارب 99.6% من التباين على متغير كفاءة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعرفة الذاكرة البصرية ومدى الذاكرة وقدرات الاستدلال العام مكونات ما وراء الذاكرة والمرونة العقلية (عدا مكونات ما وراء الذاكرة).

دراسة كوويو وثامبسون (Chooi & Thompson,2012) هدفت الدراسة إلى التحقق من افتراض أن التدريب على مهام الذاكرة العاملة يحسنها ويحسن الذكاء السائل، تكونت الدراسة من (130) طالبا من المسجلين في مساقات علم النفس، وعلم الصحة النفسية والأساليب الكمية في جامعة الغرب الأوسط الخاصة في الولايات المتحدة، أنهى منهم البرنامج (93) شخصا، قسموا إلى ست مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية وثلاث مجموعات ضابطة، تم تدريب بعض المشاركين (8) أيام، بينما تدرب الأخرون (20) يوم، وبعد انتهاء التدريب خضع المشاركون لاختبارات قصيرة المدة وأخرى طويلة المدة، وأظهرت النتائج تحسنا قليلا في المهام التي تم التدريب عليها ولكنها لم تظهر تحسن الوظائف العقلية الأخرى خصوصا الذكاء السائل، وهذه النتيجة لا تدعم الافتراض أن زيادة سعة الذاكرة العاملة خلال التدريب والممارسة يحسن الذكاء السائل.

دراسة رجغان وهادون (Roughan & Hadwin ,2011) هدفت الدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي للذاكرة العاملة على الذاكرة العاملة والذكاء والقلق والانتباه، تكونت عينة الدراسة من 15 طالبا من طلاب جامعة ساوثهامبتون، خضعوا لاختبارات الذاكرة العاملة، واظهرت النتائج تحسن الاداء، واستمرار التحسن خلال فترة المتابعة، وأشارت أيضاً إلى أن تحسن الذاكرة العاملة يقلل من المشاكل السلوكية لدى الطلبة.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة مدى أهمية التعرف على الأسلوب المعرفي ومستوى ما وراء الذاكرة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل لما له من أثر على حياة الطلبة وأدائهم الاجتماعي، وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تتناول الأسلوب المعرفي وأخرى تناولت مهارات ما وراء الذاكرة إلا أنه لم تتواجد دراسات تهتم بالعلاقة بين هذين المتغيرين وتناولهما بالتفصيل بالإضافة إلى عدم وجود دراسات مخصصة لبعض المتغيرات.

الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي من حيث الأهداف وهي كالتالي:

دراسة الريماوي والقرب (2020) : الكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو، دراسة العكايشي (2019) : الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وموقع الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة، دراسة حمود ونوري (2019): التعرف إلى الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على الأسلوب المعرفي وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ، دراسة إبراهيم وشهاب (2019) : تقييم تعلم أداء بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة على وفق تحديد الأسلوب المعرفي (المجازفة) وباستخدام دورة التعلم السباعية، دراسة حافظ وآخرون (2019): فاعلية استراتيجية التعلم

التوليدي لذوي الأسلوب المعرفي (المخاطرة / الحذر) في الإنجاز المعرفي والتوافق الحركي، دراسة حسين (2017): التعرف على تاثير الأسلوب الشامل التبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) في تعلم بعض مهارات الجمناستك الفني، دراسة سلمان (2016): التعرف على موقع الضبط وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة، دراسة حمودي (2012): التعرف على تاثير التعلم التعاوني لذوي المجازف مقابل الحذر في تنمية الذكاء البيشخصي وفي تعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، دراسة الشويلي (2010): قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وقياس الاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والاستقرار النفسي تبعا للجنس (ذكور – إناث) وللتخصص (علمي – إنساني)، دراسة عبد المجيد (2008): قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة، دراسة باربوسا وأخرون (2007): معالجة الأدوار المميزة للأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة على أربعة أنواع من الكفاءة الذاتية لريادة الأعمال ونوايا ريادة الأعمال وبشكل أكثر تحديدا كيف يساهم كل من الأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة بشكل منفصل وتفاعلي في تقييم الفرد لمهاراته وقدرته بالإضافة إلى نواياه الريادية.

ومن حيث المنهج امتازت بالتنوع، فمنها الوصفي، التجريبي، الوصفي الارتباطي، ومن حيث المتغيرات فقد تنوعت المتغيرات ما بين (النوع الاجتماعي ، الصف الدراسي ، التخصص)، ومن حيث العينة كانت الأكثر على طلبة المدارس والجامعات من مختلف الأعمار، وتتراوح حجم عينات الدراسات السابقة ما بين (14 – 650) فردا.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بمهارات ما وراء الذاكرة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت مهارات ما وراء الذاكرة وكانت كما يلي :

دراسة مكي (2020): الكشف عن الفروق الفردية في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحمل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية، دراسة الشمري (2002): دراسة فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، دراسة نصر (2019): الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع، دراسة الربيع والشبول (2019): الكشف عن مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية واختلافها في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك، دراسة سالم (2018): بحث العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتنظيم الذات الأكاديمية وتقدير الذات، دراسة القراصي، دحان وبطايته (2018): التعرف على العلاقة القائمة بين ما وراء الذاكرة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة ذمار، دراسة عبد الله (2018): التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، دراسة العسيري وأخرون (2018): الكشف عن مستوى مهارت ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، دراسة عدي وغالي (2017): التعرف على ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة إيجاد دلالة الفرق الإحصائي بحسب متغير الجنس والمرحلة (الثانية – الرابعة)، دراسة جيورتن، ليجون، ميلمينز (2015) : معرفة هل من الممكن وجود دور لما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات والوظائف التنفيذية في تحسين قدرة الأطفال على تذكر الأحداث المستقبلية، دراسة ريختر ومودون والينغ وهيلديراند (2015): أكدت على انتقال التدريب لمهام عقلية أخرى حيث تم بناء برنامج تدريبي حاسوبي يهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة وتحسين القدرة على توليد الكلمات (الطلاقة) دراسة بن علي (2015): الكشف عن طبيعة الفروق بين متفاوتي كفاءة التعلم على متغيرات عوامل الذاكرة، دراسة كوويو وثامبسون (2012): التحقق من افتراض أن التدريب على مهام

الذاكرة العاملة يحسنها ويحسن الذكاء السائل، دراسة رجعان وهادون (2011): هدفت لمعرفة اثر برنامج تدريبي للذاكرة العاملة على الذاكرة العاملة والذكاء والقلق والانتباه .

أما من حيث المنهج امتازت بالتنوع فمنها المنهج الوصفي (السببي – المقارن ، الارتباطي)، ومنها من جمع بين المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، الوصفي الارتباطي، التجريبي، ومن حيث المتغيرات فقد تنوعت ما بين النوع الاجتماعي، المعدل التراكمي، التخصص، المرحلة الدراسية). ومن حيث العينة فكانت غالبا على طلبة المدارس والجامعات بأعمار مختلفة وكانت تتراوح ما بين (20–575) فردا.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمجتمع الدراسة المتمثل في طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حيث لم يجد الباحث دراسات تحدثت عن نفس العنوان الحالي كما وأن وجود بعض المتغيرات الجديدة مثل المعدل لآخر صف يجعل هذه الرسالة اضافة للمعرفة في هذا المجال.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3. 1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الارتباطي، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها، والتي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

3. 2 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل، حيث تكون مجتمع الدّراسة من 17 مدرسة (6170) طلب/ة المرحلة الثانوية جنوب الخليل.

3. 3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (295) من طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل. تم اختيارهم بالطريقة العينة العنقودية، والجداول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	127	43.1
	أنثى	168	56.9
المعدل لآخر صف	أقل من 75	54	18.3
	من 75–84	99	33.6
	85 فأكثر	142	48.1
الصف	الحادي عشر	139	47.1
	الثاني عشر	156	52.9

5.3 أدوات الدراسة

في ضوء مراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها، وبعد مراجعة الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، تم استخدام أولاً: مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) من إعداد حمود و نوري (2019). وتكون الإجابة على أحد البديلين (أ، ب) يمثل أسلوب (المجازفة) والبديل

الآخر يمثل (أسلوب الحذر) وتعطى درجتأن للبديل (أ) الذي يمثل (أسلوب المجازفة) ودرجة للبديل (ب) الذي يمثل (أسلوب الحذر) وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية للمستجيب/ة. وبهدف تحديد الدرجة القاطعة للأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى عينة الدراسة، وفق درجات المقياس التي تتراوح ما بين (31–62)، فقد حُسب الوسيط (Median)؛ إذ بلغ (46.5) أي ما يقابل متوسط (1.50)، أي كلما ارتفعت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب المجازفة وكلما قلت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب الحذر. المتوسط= مجموع القيم/عدد القيم 46.5/31=1.5.

ثانيا: تم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة، من إعداد عبد، وعباس (2019)، وتكون المقياس من 30 فقرة، مقسمة إلى ثلاث مجالات: الثقة في أداء الذاكرة، ومهارة تقييم قدرة الذاكرة، استراتيجيات التذكر، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي ما وراء الذاكرة، وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزأن للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1)، درجة واحدة، ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض.

6.3 صدق الأداة:

قام الباحث بتصميم الإستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزع الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.337**	0.000	12	0.309**	0.000	23	0.281**	0.000
2	.4620**	0.000	13	0.231**	0.000	24	0.346**	0.000
3	0.416**	0.000	14	0.398**	0.000	25	0.144*	140.0
4	0.298**	0.000	15	0.401**	0.000	6	0.385**	0.000
5	0.383**	0.000	16	.4210**	0.000	27	0.173**	30.00
6	0.303**	0.000	17	.3780**	0.000	28	.4650**	0.000
7	0.249**	0.000	18	0.227**	0.000	29	0.495**	0.000
8	0.300**	0.000	19	0.421**	0.000	30	0.443**	0.000
9	0.240**	0.000	20	0.494**	0.000	31	0.297**	0.000
10	0.298**	0.000	21	0.287**	0.000			
11	0.432**	0.000	22	0.413**	0.000			

** دالة إحصائية عند 0.001

* دالة إحصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.545**	0.000	11	0.302**	0.000	21	0.369**	0.000
2	0.253**	0.000	12	0.125*	320.0	22	0.454**	0.000
3	0.171**	30.00	13	0.424**	0.000	23	0.523**	0.000
4	0.227**	0.000	14	0.309**	0.000	24	0.468**	0.000
5	0.332**	0.000	15	0.184**	20.00	25	0.401**	0.000
6	0.438**	0.000	16	0.404**	0.000	26	0.455**	0.000
7	0.359**	0.000	17	0.469**	0.000	27	0.382**	0.000
8	0.423**	0.000	18	0.429**	0.000	28	0.445**	0.000
9	0.472**	0.000	19	0.411**	0.000	29	0.453**	0.000
10	0.335**	0.000	20	0.292**	0.000	30	0.417**	0.000

** دالة إحصائية عند 0.001

* دالة إحصائية عند 0.050

3 . 7 ثبات الدراسة

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل (0.748)، و(0.847) لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الثقة في أداء الذاكرة	**10**	**0.734**
مهارة تقييم قدرة الذاكرة	**10**	**0.776**
استراتيجيات التذكر	**10**	**0.783**
الدرجة الكلية	**30**	**0.847**

3 . 8 إجراءات الدراسة

قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحث أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (295) إستبانة.

3 . 9 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t– test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وتحليل ميل خط الانحدار البسيط، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) (SPSS).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4 . 1 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو " **الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقته بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل** " وبيأن أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي لمهارات ما وراء الذاكرة
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

أما الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبهدف تحديد الدرجة القاطعة للأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى عينة الدراسة، وفق درجات المقياس التي تتراوح ما بين (31-62)، فقد حُسب الوسيط (Median)؛ إذ بلغ (46.5) أي ما يقابل متوسط (1.50)، أي كلما ارتفعت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب المجازفة وكلما قلت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب الحذر.

المتوسط= مجموع القيم/عدد القيم 1.5=31/46.5

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تعبر عن درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل.

جدول (1.4): الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الرقم	المجالات	الأعداد	النسبة المؤية
1	الحذر	114	38.6
2	المجازفة	181	61.4

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل أن نسبة أسلوب الحذر (38.6%)، وأسلوب المجازفة (61.4%).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
28	يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة من خلال أن :-	1.80	0.401	مجازفة	90.0
2	اشعر بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون بـ :	1.79	0.406	مجازفة	89.5
17	إذا كأن للآخرين رأي يختلف عن رأيي :	1.77	0.422	مجازفة	88.5
25	أتطلع إلى تحقيق:-	1.75	0.434	مجازفة	87.5
27	إذا واجهتني عقبه فإنني:-	1.74	0.440	مجازفة	87.0
16	إذ حصل تصرف خاطئ من صديق فإنني:	1.71	0.454	مجازفة	85.5
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فأنني:-	1.52	0.500	مجازفة	76.0
31	في حياتي الاجتماعية أحب أن أكون:-	1.52	0.501	مجازفة	76.0
24	أثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فإنني:-	1.51	0.501	مجازفة	75.5
7	إذا واجهتني أمورجديدة فإنني :-	1.48	0.500	حذر	74.0
18	إذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في القاعة الدراسيةفإنني :	1.48	0.500	حذر	74.0
9	إذا ذهبت إلى السوق لشراء ملابس فإنني:-	1.40	0.490	حذر	70.0
30	يصفني زملائي بأنني :-	1.39	0.488	حذر	69.5
14	إذا دار حديث أمامي في موضوع ما فإنني :-	1.37	0.483	حذر	68.5
23	أثناء تأديتي للامتحانفإنني:-	1.37	0.484	حذر	68.5
11	إذا واجهني موقف يثير غضبي فإنني:-	1.34	0.475	حذر	67.0
29	إذا عرض علي الاشتراك بمشروعما فإنني:-	1.33	0.472	حذر	66.5
4	إذا طلب مني التحضير لأداء الامتحأن في مادة ما فإنني :	1.27	0.445	حذر	63.5
19	إذا عرض أمامي برنامج تلفازي فإنني :	1.27	0.447	حذر	63.5
15	إذا وجه لي احد الزملاء انتقادا لسبب ما فإنني :	1.24	0.430	حذر	62.0
21	إذا وردت أسئلةفي الامتحأن لااعرف إجابتها فإنني:-	1.24	0.428	حذر	62.0
22	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإنني:-	1.24	0.428	حذر	62.0

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
5	إذا أردتتحقيق هدف ما فإنني:	1.23	0.420	**حذر**	61.5
8	إذا كأن زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحأن لمادة ما فاني أفضل :-	1.23	0.424	**حذر**	61.5
26	إذا كنت مدعوا لوليمة وقدم لي طعام لم آلفه فإنني:-	1.22	0.417	**حذر**	61.0
20	إذا طلبمني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجههافإنني :	1.21	0.411	**حذر**	60.5
12	إذا أردتشراء مستلزمات دراسية ولم أجد مالا يكفيني فإنني:-	1.19	0.393	**حذر**	59.5
13	إذاأرشدني أستاذي إلى عمل فإنني:-	1.18	0.387	**حذر**	59.0
10	إذا سمعت أخبارا من صديق فإنني:-	1.13	0.336	**حذر**	56.5
3	إذا نبهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ ما فإنني :-	1.11	0.312	**حذر**	55.5
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنني:-	1.11	0.316	**حذر**	55.5
الوسيط 1.5		**1.392**	**0.1294**	**حذر**	**69.6**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.39) وانحراف معياري (0.129) وهذا يدل على أن درجة الأسلوب المعرفي جاء باتجاه الأسلوب الحذر لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية 69.6%.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	**الثقة في أداء الذاكرة**	3.1658	0.4607	متوسطة	63.3
2	**مهارة تقييم قدرة الذاكرة**	2.9139	0.4170	متوسطة	58.3
3	**استراتيجيات التذكر**	3.8908	0.6288	عالية	77.8
الدرجة الكلية		3.3235	0.3343	متوسطة	**66.5**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.32) وانحراف معياري (0.334) وهذا يدل على أن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (66.5%). ولقد حصل مجال استراتيجيات التذكر على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.89)، يليه مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة بمتوسط حسابي (2.91)، يليه مجال الثقة في أداء الذاكرة بمتوسط حسابي (3.16).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الثقة في أداء الذاكرة.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الثقة في أداء الذاكرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
10	أنا أعي أهمية الذاكرة في تحقيق أهدافي .	4.17	0.968	عالية	83.4
5	أجد سهوله في تذكر الأحداث المهمة	3.89	1.127	عالية	77.8
2	أشعر بأن ذاكرتي في تحسن مستمر .	3.68	1.041	عالية	73.6
1	أعتقد بأن ذاكرتي اضعف من ذاكرة زملائي .	3.33	1.273	متوسطة	66.6
8	عدم قدرتي على تذكر بعض المعلومات لا يسبب لي مشكلة .	3.28	1.187	متوسطة	65.6
9	أحرج من عدم قدرتي على تذكر أسماء الأشخاص .	3.15	1.361	متوسطة	63.0
6	حينما اقرأ الدرس أشعر بأنني لا أستطيع تذكره لاحقا .	2.93	1.160	متوسطة	58.6
7	أشعر بقلق في الامتحأن لعدم قدرتي على التذكر .	2.83	1.146	متوسطة	56.6
4	لا أثق بقدرتي على تذكر المعلومات .	2.23	0.953	منخفضة	44.6
3	أعتقد بانني أحتاج إلى تمارين عقلية لتنشيط الذاكرة .	2.18	1.086	منخفضة	43.6
	الدرجة الكلية	**3.1658**	**0.46079**	**متوسطة**	63.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الثقة في أداء الذاكرة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.16) وانحراف معياري (0.460) وهذا يدل على أن مستوى الثقة في أداء الذاكرة جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (63.3%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة وفقرتين جاءتا بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أنا أعي أهمية الذاكرة في تحقيق أهدافي " على أعلى متوسط حسابي (4.17)، ويليها الفقرة " أجد سهوله في تذكر الأحداث المهمة " بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة " أعتقد بانني أحتاج إلى تمارين عقلية لتنشيط الذاكرة " على أقل متوسط حسابي (2.18)، يليها الفقرة " لا أثق بقدرتي على تذكر المعلومات " بمتوسط حسابي (2.23).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة .

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
6	أتذكر أسماء الأشخاص بسهولة .	3.59	1.124	متوسطة	71.8
1	أتذكر بسهولة ارقام الهواتف .	3.30	1.172	متوسطة	66.0
9	أواجه صعوبة في تذكر الحقائق العلمية .	3.12	1.144	متوسطة	62.4
8	أتأخر في ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات التي في ذاكرتي .	3.09	1.211	متوسطة	61.8
3	أجد صعوبة في تذكر المفاهيم العلمية .	3.04	1.107	متوسطة	60.8
7	غالبا ما انسى سؤال اوفرع دون اجابة في الامتحأن .	2.92	1.321	متوسطة	58.4
10	لا أجد صعوبة في تذكر المعلومات في الامتحأن .	2.91	1.124	متوسطة	58.2
4	أنسى ابن اضع الأشياء .	2.85	1.202	متوسطة	57.0
5	أجد صعوبة في تذكر الرسومات والاشكال .	2.18	0.950	منخفضة	43.6
2	أفشل في تذكر الأحداث الماضية .	2.13	1.042	منخفضة	42.6
الدرجة الكلية		**2.91**	**0.41**	متوسطة	58.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.91) وانحراف معياري (0.417) وهذا يدل على أن مستوى مهارة تقييم قدرة الذاكرة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (58.3%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة متوسطة وفقرتين جاءتا بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أتذكر أسماء الأشخاص بسهولة " على أعلى متوسط حسابي (3.59)، ويليها فقرة " أتذكر بسهولة ارقام الهواتف " بمتوسط حسابي (3.30). وحصلت الفقرة " أفشل في تذكر الأحداث الماضية " على أقل متوسط حسابي (2.13)، يليها الفقرة " أجد صعوبة في تذكر الرسومات والاشكال " بمتوسط حسابي (2.18).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال استراتيجيات التذكر .

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التذكر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
10	أُسَمّع المعلومات لنفسي لكي احفظها .	4.33	0.939	عالية	86.6
8	أكرر المعلومة لكي يسهل علي حفظها .	4.31	0.894	عالية	86.2
9	الخص المعلومات المهمة لتساعدني على التذكر .	4.22	0.959	عالية	84.4
4	أبني صورة ذهنية للمعلومات ليسهل حفظها.	4.05	1.022	عالية	81.0
3	أربط المعلومات الجديدة بمعلومات سبق تعلمها.	4.01	0.981	عالية	80.2
2	أُجزأ المعلومات إلى اجزاء ليسهل علي حفظها.	3.95	1.022	عالية	79.0
5	أكتب المعلومات لكي احفظها.	3.82	1.137	عالية	76.4
7	أقرأ بصوت عال لكي اتذكر المعلومات .	3.76	1.261	عالية	75.2
6	أرسم مخططات لمساعدتي على حفظ المادة .	3.57	1.221	متوسطة	71.4
1	أطلب من شخص اخر تسميع المعلومات لي .	2.89	1.290	متوسطة	57.8
الدرجة الكلية		**3.89**	**0.628**	عالية	77.8

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال استراتيجيات التذكر أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.89) وانحراف معياري (0.628) وهذا يدل على أن مستوى استراتيجيات التذكر جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (77.8%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أُسَمّع المعلومات لنفسي لكي احفظها " على أعلى متوسط حسابي (4.33)، ويليها فقرة " أكرر المعلومة لكي يسهل علي حفظها " بمتوسط حسابي (4.31). وحصلت الفقرة " أطلب من شخص اخر تسميع المعلومات لي " على أقل متوسط حسابي (2.89)، يليها الفقرة " أرسم مخططات لمساعدتي على حفظ المادة " بمتوسط حسابي (3.57).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

"**يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل**".

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل.

جدول (7.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل

المتغيرات		معامل بيرسون
الأسلوب المعرفي (المجازفة)	الثقة في أداء الذاكرة	**-0.152**
	مهارة تقييم قدرة الذاكرة	**-0.149**
	استراتيجيات التذكر	**-0.066**
	الدرجة الكلية	-.143
الأسلوب المعرفي (الحذر)	الثقة في أداء الذاكرة	.318**
	مهارة تقييم قدرة الذاكرة	.335**
	استراتيجيات التذكر	.314**
	الدرجة الكلية	333**

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للاسلوب المعرفي المجازفة (143.-)، أي أنه توجد علاقة عكسية سلبية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، أي أنه كلما اتجاه الأسلوب المعرفي للمجازفة قلل ذلك من مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، والعكس صحيح.

أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للاسلوب المعرفي الحذر (**333)، أي أنه توجد علاقة ايجابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، أي أنه كلما اتجاه الأسلوب

المعرفي الحذر زاد ذلك من مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، والعكس صحيح

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لاخر صف، الصف؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب لمتغير الجنس.

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة

ذكر	127	1.4013	0.13654	1.061	0.290
انثى	168	1.3852	0.12384		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.061)، ومستوى الدلالة (0.290)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف.

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف

المعدل لآخر صف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 75	54	1.3955	0.13631
من 75–84	99	1.3868	0.12675
85 فأكثر	142	1.3946	0.12953

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف، ولمعرفة

دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

جدول(10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.004	2	0.002	0.128	0.880
داخل المجموعات	4.925	292	0.017		
المجموع	4.929	294			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.128) ومستوى الدلالة (0.880) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب لمتغير الصف.

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الحادي عشر	139	1.3804	0.12664	1.475	0.141
الثاني عشر	156	1.4026	0.13148		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.475)، ومستوى الدلالة (0.141)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامسة:

هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لاخر صف، الصف؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب لمتغير الجنس.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الثقة في أداء الذاكرة	ذكر	127	3.1748	0.48255	0.293	0.770
	أنثى	168	3.1589	0.44498		
مهارة تقييم قدرة الذاكرة	ذكر	127	2.9331	0.38070	0.686	0.493
	أنثى	168	2.8994	0.44311		
استراتيجيات التذكر	ذكر	127	3.7094	0.67004	4.443	0.000
	أنثى	168	4.0280	0.55983		
الدرجة الكلية	ذكر	127	3.2724	0.33004	2.297	0.022
	أنثى	168	3.3621	0.33337		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.297)، ومستوى الدلالة (0.022)، أي أنه توجد فروق بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجال استراتيجيات التذكر، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف "

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف

المجال	المعدل لآخر صف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة في أداء الذاكرة	أقل من 75	54	3.0500	0.43988
	من 75-84	99	3.1293	0.46120
	85 فأكثر	142	3.2352	0.45960
مهارة تقييم قدرة الذاكرة	أقل من 75	54	2.8630	0.39204
	من 75-84	99	2.8566	0.42406
	85 فأكثر	142	2.9732	0.41598
استراتيجيات التذكر	أقل من 75	54	3.8259	0.70582
	من 75-84	99	3.7859	0.58850
	85 فأكثر	142	3.9887	0.61438
الدرجة الكلية	أقل من 75	54	3.2463	0.31091
	من 75-84	99	3.2572	0.34375
	85 فأكثر	142	3.3991	0.32174

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقة في أداء الذاكرة	بين المجموعات	1.540	2	0.770	3.693	0.026
	داخل المجموعات	60.884	292	0.209		
	المجموع	62.424	294			
مهارة تقييم قدرة الذاكرة	بين المجموعات	0.966	2	0.483	2.810	0.062

	داخل المجموعات	50.167	292	0.172		
	المجموع	51.133	294			
استراتيجيات التذكر	بين المجموعات	2.679	2	1.340	3.445	0.033
	داخل المجموعات	113.566	292	0.389		
	المجموع	116.245	294			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.567	2	0.784	7.311	0.001
	داخل المجموعات	31.299	292	0.107		
	المجموع	32.866	294			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(7.311) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف، وكذلك للمجالات ما عدا مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيأن اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (15.3): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل لآخر صف

المجالات	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الثقة في أداء الذاكرة	أقل من 75	من 75-84	-0.07929	0.306
		85 فأكثر	-0.18521*	0.012
	من 75-84	أقل من 75	0.07929	0.306
		85 فأكثر	-0.10592	0.078
	85 فأكثر	أقل من 75	0.18521*	0.012
		من 75-84	0.10592	0.078
استراتيجيات التذكر	أقل من 75	من 75-84	0.04007	0.704

		85 فأكثر	-0.16281	0.104
	من 75-84	أقل من 75	-0.04007	0.704
		85 فأكثر	-0.20287*	0.014
	85 فأكثر	أقل من 75	0.16281	0.104
		من 75-84	0.20287*	0.014
الدرجة الكلية	أقل من 75	من 75-84	-0.01094	0.844
		85 فأكثر	-0.15276*	0.004
	من 75-84	أقل من 75	0.01094	0.844
		85 فأكثر	-0.14182*	0.001
	85 فأكثر	أقل من 75	0.15276*	0.004
		من 75-84	0.14182*	0.001

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين (85 فأكثر) و(أقل من 75) لصالح (85 فأكثر)، وبين (85 فأكثر) و(من 75-84) لصالح (85 فأكثر).

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف"

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب لمتغير الصف.

جدول (16.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الثقة في أداء الذاكرة	الحادي عشر	139	3.2129	0.44573	1.665	0.097
	الثاني عشر	156	3.1237	0.47125		
مهارة تقييم قدرة الذاكرة	الحادي عشر	139	2.9259	0.37597	0.466	0.642

	الثاني عشر	156	2.9032	0.45144		
استراتيجيات التذكر	الحادي عشر	139	4.0000	0.49549	2.907	0.004
	الثاني عشر	156	3.7936	0.71497		
الدرجة الكلية	الحادي عشر	139	3.3796	0.30303	2.776	0.006
	الثاني عشر	156	3.2735	0.35347		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.776)، ومستوى الدلالة (0.006)، أي أنه توجد فروق بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وكذلك لمجال استراتيجيات التذكر، حيث كانت الفروق لصالح الصف الحادي عشر، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مناقشة النتائج:

يعرض هذا الفصل تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ومن ثم استخلاص التوصيات في ضوء النتائج.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الأسلوب المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وأن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(10) فقرات جاءت بدرجة متوسطة و(15) فقرة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة " على أعلى متوسط حسابي (1.80)، ويليها فقرة " اشعر بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون بـ : " بمتوسط حسابي (1.79). وحصلت الفقرة " عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنني " والفقرة " إذا نبهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ ما فإنني " على أقل متوسط حسابي (1.11)، يليها الفقرة " إذا سمعت أخبارا من صديق فإنني " بمتوسط حسابي (1.13).

يعتقد الباحث أن الأسلوب المعرفي (المجازفة / الحذر) يبدا في النمو منذ البدايات الاولى للطفل و خلال سنوات ما قبل المدرسة ، وإلى أن يتصف بالثبات النسبي مع الزمن ، كما انه يتغير مع النمو

فيصبح الطالب تدريجيا أكثر ترويا فيزداد زمن كمون استجاباتهم وتتناقص اخطاءهم ، وذلك لأن الطالب يكون قد اختار استراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الادراكية .

بالاضافة أن تفضيل أسلوب (المجازفة – الحذر) يكون نسبيا حسب متطلبات الموقف ويختلف حسب الفروق الفردية للأفراد فالأفراد المجازفين يتصيدون الفرص المناسبة لتحقيق اهدافهم ، بينما الحذرين يفضلون الحصول على ضمانات قبل الدخول في اي مغامرة .

اما ميسير (Messerm,1981) فقد أشار إلى استقرار أداء المتروين والمندفعين خلال الفترة العمرية 11–14 عاما كما يعبر عنه بعدد الاخطاء أكثر منه بازمنة رجع الاستجابة (محمد ، 1998) ، والشريحة العمرية المختارة في هذه الدراسة تتمثل في الطلاب في عمر (16–17)عاما وهم طلاب قد اختاروا الاستراتيجية المفضلة لديهم للاستجابة للمواقف الادراكية المحيطة بهم والتي تكونت بناء على ما تلقوه من تربية وتأثرهم بالبيئة السياسية والاجتماعية والمدرسية من حولهم ، والتي جميعها تشجع التروي والحذر في الاستجابة للمواقف، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة حلبي (2012)، دراسة رعية (2013)، واختلفت دراسة الاغا (2014) التي نتج عنها أن طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة يميلون نحو الحذر.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر

عن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.5%). ولقد حصل مجال استراتيجيات التذكر على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.89)، يليه مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة بمتوسط حسابي (2.91)، يليه مجال الثقة في أداء الذاكرة بمتوسط حسابي (3.16).

ولعل عدم وجود مستوى مرتفع في ما وراء الذاكرة لدى الطلاب يرجع إلى أن الطلاب الذين لديهم معرفة ما وراء معرفية عددهم قليل كما أن لديهم معرفة قليلة حول الاستراتيجيات والمهمات المعرفية المختلفة ، إضافةً إلى تدني المعرفة الدقيقة حول أنفسهم ، ولذا فإن عدم توفر ذات العلاقة بوظائف الذاكرة سينتج ضعفاً في اختيار الاستراتيجية الفعالة في تنفيذ المهمة، وضعفاً في اختيار الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لنظام الذاكرة لدى الفرد وهذا ما اتفقت معه دراسة مصطفى(2016) ، واتفقت أيضاً هذه النتيجة مع دراسة العسيري وآخرون (2018) التي أجريت على طلبة جامعة الملك سعود وتبين فيها أن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لديهم متوسطة أيضاً ، في حين لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة اليوسف ، العمري (2018) على فئة الطلبة المتميزون تحصيلياً للمرحلة الاساسية والثانوية العليا في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بمحافظة الزرقاء جاء مستوى الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة مرتفعاً وفسر الباحث هذه النتيجة انها تعود لخصائص العينة والتي تمثل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع . ودراسة حمد ، أحمد (2017) التي اتضح من ضمن نتائجها امتلاك طالبات جامعة الملك خالد مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الذاكرة وفسرت ذلك في أن طالبات الجامعة يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة من النضج لعقلي ولديهم قدرة على التخطيط والتنظيم والتفكير المجرد والمنطقي وفي دراسة (عثمأن ، 2012) تمتع طلبة معاهد المعلمين والمعلمات في بغداد في العام الدراسي 2012-2013 بدرجة مقبولة وارجعت الباحثة ذلك إلى أن قلة استخدام مهارات ما وراء الذاكرة في المدارس

والمعاهد بشكل خاص نتيجة قلة معرفتهم بمهارات ما وراء الذاكرة ولقلة القراءات الحرة والخبرات المعرفية التي تعني بمفهوم ما وراء الذاكرة.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

"يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل".

تم فحص الفرضية تبين أنه توجد علاقة عكسية سلبية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، أي أنه كلما اتجه الأسلوب المعرفي للمجازفة قلل ذلك من مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل، والعكس صحيح.

ويعزى ذلك إلى أن الأسلوب المعرفي الحذر يفيد الطالب في تحديد الأهداف وتنظيم الوقت، والقدرة على التركيز، وحسن الاستماع، والتحضير، وكتابة التقارير والاستعداد للاختبارات، وهذا بخلاف الأسلوب المعرفي (المجازفة) الذي لا يفيد الطالب في أن تكون لدية مهارات استذكار ايجابية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2015) ودراسة نصر واخرون (2019) التي أثبتت الأثر الإيجابي وفاعلية برنامج إثرائي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية مستويات التحصيل المعرفي حيث كان للبرنامج دوراً بارزاً وفعالاً في تنمية التحصيل المعرفي ، وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن استخدام البرنامج الإثرائي القائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة يستثير خبرات المتعلم ويعد بمثابة تطبيق عملي لعمليات ما وراء الذاكرة وحيث أنه ساعد الطلاب على معرفة بنية الذاكرة والوعي

بالعمليات المعرفية العقلية التي تحدث داخل الدماغ وتفسير حدوثها ودورها في معالجة المعلومات داخل المخ ، وأيضاً دراسة الحربي ، (2015) التي أشارت إلى أن عامل الذاكرة البصرية من أكثر العمليات المعرفية التي تعتبر من مصادر الفروق الفردية بين الطلاب في المستوى التحصيلي لصالح ذوي المستوى المرتفع . ودراسة قحوف ، عبد الرحمن (2019) التي أثبتت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بمحافظة شرورة بمقر العلوم يرجع للتأثير الاساسي للأسلوب المعرفي (الاندفاع مقابل التروي) عن المجال الإدراكي لصالح الطلاب المتروين.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟ للاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

"**لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس**".

بعد فحص الفرضية تبين أنه لا توجد فروق بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الطلبة ، فالأساليب الوالدية في التعامل مع الابناء ذاتها، وفرص التفاعل الاجتماعي متاحة لهم جميعا ، والتعرض للمواقف التعليمية في المدرسة ذاتها ، كما أن اساليب التدريس المتبعة والوسائل التعليمية المتاحة لهم في المدرسة ذاتها التي تتبنى الاستراتيجيات التربوية الحديثة . والمعلمون والمعلمات هم من البيئة الاجتماعية ذاتها، ويحملون المؤهلات العلمية ذاتها التي تسهم في وجود مستويات مختلفة من مهارات ما وراء الذاكرة وتمنحهم القدرة على استخدام أساليب معرفية مختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البواليز، (2015) التي أثبتت عدم اختلاف في العلاقة بين الذكاء العاطفي (مرتفع، متوسط ومنخفض) والأسلوب المعرفي (التأمل والاندفاعي) باختلاف متغير الجنس . وأيضاً اتفقت مع دراسة الحجامي (2015) التي اظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (الفراسي – الحرفي) تبعا لمتغير الجنس، ودراسة مصطفى وعزيز (2009) والتي تنص أيضاً على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التروي / والاندفاع المعرفي ودراسة رعية (2013) ودراسة (الدحدوح ، 2010). واختلفت مع هذه النتيجة مع دراسة محمود (2015) في نتيجة فرضيتها التي نصت على وجود فروق ذو دلالة إحصائية في (التروي/ الاندفاع) كأحد الأساليب المعرفية وفقاً لمتغير النوع (ذكر / انثى) حيث أوضحت نتائج هذه الفرضية أن الإناث أكثر استخداماً للأسلوب المعرفي " التروي " من الذكور الذين يستخدمون الأسلوب المعرفي " الاندفاع " وأرجعت هذه النتيجة إلى الخصائص الفسيولوجية والمعرفية لكلا الجنسين . واختلفت أيضاً مع دراسة المزيرعي (2010) التي ظهر في نتائجها وجود فروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي لصالح الذكور، وأيضاً لم تتفق مع دراسة حلبي (2012) ودراسة (ابو سيف ، 2000) ودراسة (ناصر ومحمد ، 1995) ، والاغا (2014) التي بينت وجود فروق لدى طلبة الثانوية العامة في

قطاع غزة بين الذكور والإناث على مقياس المجازفة – الحذر لصالح الذكور الذي تبين أنهم يميلون إلى المجازفة أكثر من الإناث ..

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف

بعد فحص الفرضية تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف .

ويرجع ذلك في أن الطالب الحذر في مقابل الطالب المجازف يكون منخفضا في شرود الذهن أو تشتت الانتباه، كما أنه يتميز بالحرص والحذر والاستقلالية داخل الغرفة الصفية وتتفق هذه النتيجة التي توضح أن الطلبة ذوي المعدل المرتفع لاخر صف أكثر حذرا ، مع دراسة البيلي (2012) وأيضاً دراسة المطيري ، الشامي (2012) التي أثبتت نتيجة فرضية " توجد فروق دالة بين درجة تحصيل طالبات المرحلة الثانوية المترويات والمندفعات لصالح المترويات مما يشير إلى أن الطالبات المترويات هن أكثر قدرة على التاني وبالتالي يمتلكن قدرة على الموازنة والمفاضلة ضمن متطلبات الموقف فنجدهن أكثر قدرة على الإدراك والتمييز لاختيار الحلول المناسبة وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى بعض العوامل التي تؤثر في الأسلوب المعرفي سواء التروي أو الاندفاع كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والوجدانية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واتفقت أيضاً دراسة رعية، (2013) و دراسة عبد الحميد (2012) ودراسة علام ،(2018) مع هذه النتيجة. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة المزيرعي (2010) التي ظهر في نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي

(المستقلي – المعتمد) على المجال الإدراكي في التحصيل الدراسي . لدى طلاب المرحلة الثانوية في بريدة بالمملكة العربية السعودية

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف "

بعد فحص الفرضية تبين أنه لا توجد فروق بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. يفسر الباحث هذه النتيجة أن الأسلوب المعرفي لدى الطلبة يتأثر بالفروق الفردية بين الطلبة حيث يتمايز الطلبة باختلاف مستوياتهم في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة ، أي أن هذه الفروق الفردية كمستوى الإدراك ودرجة الاتزان الانفعالي والخبرات السابقة مثلا وغيرها هي التي تعكس الأسلوب المعرفي الذي يتمايز به الفرد في تعامله مع المثيرات المختلفة سواء أن كان يتميز بالمجازفة أو حتى بالحذر وبالتالي قد نجد طلبة أقل مستوى يتميزون بأسلوب المجازفة وطلبة بمستوى أعلى مثلاً يمتازون بالأسلوب المعرفي المبني على الحذر أو العكس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشمسي والحجامي، 2015) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة جامعة ذي قار تبعاً لمتغير الصف. واختلفت مع هذه النتيجة دراسة (حمود ونوري، 2017) حيث ظهر أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين طلبة المرحلة الأول والرابع من طلبة جامعة الموصل حيث ظهر أن طلبة الأول يمتازون بالمجازفة وفسرت الباحثه ذلك بأن طلبة الصف الاول يجازفون كونهم طلبة جدد حيث الكثير منهم

يمتازون بعدم الاتزان الانفعالي وأنهم يتباهون ويسعون إلى لفت الأنظار ويستعرضون قواهم من خلال المجازفة.

5.4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامسة:

هل يختلف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، المعدل لآخر صف، الصف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس"

بعد فحص الفرضية تبين أنه توجد فروق بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجال استراتيجيات التذكر، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نعتقد أن الفروق بين الجنسين في الأداء على المهام الخاصة بالذاكرة تعزى إلى المعرفة . حيث أن الإناث أكثر استخداماً للاستراتيجيات المرتبطة بالذاكرة . وهن أكثر قلقاً على الذاكرة . وأكثر ثقة بإجابتهن في مهمات الاسترجاع أكثر من الذكور بالاضافة أن سيكولوجية الإناث أكثر انصاتاً وتركيزاً من الذكور مما يساعد في إغناء خبراتهن الإدراكية وخاصة الذاكرة قصيرة المدى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2007) ودراسة (محمد، 2012)، ومع دراسة خليل (2014) ومع دراسة العارضة، العشيري (2017) والغرابية (2016) ودراسة (عثمان، 2012) التي فسرت النتيجة بأن الإناث أكثر انسجاماً مع المناهج التعليمية ولديهن حرص أكثر من الذكور على المستوى المهني والخوف من المستقبل المهني، في حين تتعارض هذه النتيجة مع دراسة البقيعي

(2013) ومع دراسة العسيري وآخرون (2017) ودراسة مصطفى (2016) التي أثبتت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء الذاكرة على المقياس ككل وعلى بعد الرضا عن الذاكرة وبعد القدرة تعزى لمتغير الجنس ، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً على بعد استراتيجيات الذاكرة لصالح الإناث، ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على المقياس الكلي من خلال تشابة الذكور والإناث في قدرات الذاكرة التي تعد أحد المكونات الأساسية لما وراء الذاكرة.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف "

بعد فحص النظرية تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف، وكذلك للمجالات ما عدا مجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

وبالتالي كلما ازداد وعي التلاميذ بما يطلب منهم من مهام وأنشطة يساعدهم في تقدير مدى صعوبة مهام التذكر ومراقبة منظومة الذاكرة لديهم ، مما يزيد من تحصيلهم الاكاديمي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في اطار المكونات المعرفية والتحكمية وعمليات ما وراء الذاكرة حيث انه كلما زاد وعي التلاميذ بما يكلفون به من مهام فإن ذلك يساعدهم في تقدير صعوبة المهام واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها، والطريقة المناسبة لتذكرها ومراقبة فاعليتها ، حيث يستطيع الطلاب استكشاف الأخطاء وتعديلها وبالتالي يزداد التحصيل الأكاديمي لديهم، وهذا ما تفق مع دراسة الربيع، الشبول، (2019) التي أظهرت في احدى فرضياتها وجود دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى ما وراء

الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح ذوي التحصيل الأعلى، ودراسة أبو مسلم (2015) التي أثبتت أثر فعالية التدريب على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي، ودراسة أحمد ، أحمد(2018) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل الطالبات في جامعة الملك خالد لصالح التحصيل المرتفع في مقياس ما وراء الذاكرة، واختلف مع هذه النتيجة مع دراسة شقورة (2010).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير الصف"

بعد فحص النظرية تبين أنه توجد فروق بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وكذلك لمجال استراتيجيات التذكر، حيث كانت الفروق لصالح الصف الحادي عشر، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الحادي عشر يمتازون بالاستقرار والتروي في هذه المرحلة مقارنة بطلبة التوجيهي الذين يواجهون ضغوطات وتحديات اكبر ، ربما تؤدي إلى فقدانهم التركيز في استخدام مهارات الذاكرة كما يجب واتفقت مع هذه النتيجة مع دراسة (أحمد وأحمد، 2017) حيث اظهرت أيضاً وجود فروق بين متوسطات درجات كل من طالبات المستوى الأول والسابع في مقياس ما وراء الذاكرة وإبعاده المختلفة لدى طالبات جامعة الملك خالد لصالح طالبات المستوى السابع وفسرت النتيجة بأنهن يمتلكن قدرة أكثر على أداء وظائفهما اليومية دون أخطاء بالاضافة إلى التحكم في الممارسات التي تستخدم لتحقيق نتائج إيجابية مثل تنمية التفكير ، ولديهن قدرة أكثر على استخدام استراتيجية التذكر المختلفة وتعد هذه النتيجة منطقية لأن طالبات المستويات

العليا لديهن وعي ومراقبة لعمل الذاكرة أكثر من طالبات المستويات الدنيا ، ودراسة Gold,smith , (2005, et al) واختلفت مع هذه النتيجة دراسة (صبح ، وزيزفون ،2016) و دراسة د.الريماوي (2017) التي اظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي ، وفسر ذلك إلى أن موضوع ما وراء الذاكرة غير متعارف عليه وغير موجود ضمن المساقات والمواد التدريبية وعدم تناول هذا الموضوع بشكل أساسي وهام لتدريب الطلبة عليه ، ووافقته على ذلك دراسة B ell & Mther (2005)

5.2 التوصيات:

بعد الانتهاء من تفسير نتائج الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات التالية :

1. التوصية للهيئات التدريسية بمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة من حيث تنوع الأساليب المعرفية التي يتبعها الطلبة وبالتالي يتطلب تنوع الأنشطة والأساليب التعليمية .
2. إعداد برامج لتطوير مهارات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة خاصة ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط.
3. وضع برامج تدريبية للمعلمين تهتم بتوعيتهم بالأساليب المعرفية السائدة ومهارات ما وراء الذاكرة.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين الأساليب المعرفية ومهارات ما وراء الذاكرة .

المصادر والمراجع:

المراجع

إبراهيم هويدة، وشهاب خمائل (2019). تقييم تعلم أداء بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة على وفق تحديد الأسلوب المعرفي المجازفة لدى الطلبة بعمر 14 سنة. مجلة كلية التربية الرياضية، 31 (3)، 11-40.

إبراهيم، سليمان (2013). الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم، الرياض : دار الزهراء.

أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان : دار المسيرة.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان، السيد أحمد (1978). التفكير دراسات نفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، ونادية شريف (1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، الكويت، دار القلم للطباعة.

أبو غزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 3، العدد1، 89-105.

أبو غزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.3(1)، 105 -89.

الأحمد، أمل (2001). الأساليب الصرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة المعلم \ الطالب، العددان (الاول والثاني)، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين (1999). ما وراء الذاكرة، واستراتيجيات التذكر، وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بأسيوط، 304-305.

بقيعي، نافز أحمد (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلاب السنة الأولى الجامعية مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14، (3) 329-359.

بن علي مروان (2015). بعض عوامل الذاكرة وقدرات الاستدلال العام ومكونات ما وراء الذاكرة والمرونة العقلية كمتغيرات تنبؤية بكفاءة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9 (3)، 452-471.

بيومي، ياسر عبد الرحيم و الجندي، حسن عوض (2013). **أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسالة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

جاسم، عامر وعبد الزهرة محمد (2015).التنبؤ بالإنجاز بدلالة الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) للاعبي بعض الفعاليات الساحة والميدان. مجلة علوم التربية الرياضية، 8(6)، 1-25.

حسين، ليث محمد (2017). تاثير الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة مقابل الحذر) في تعلم بعض مهارات الجمناستك الفني للرجال. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية. 17 (1)، 47-65.

حمود، إيمان؛ نوري، أحمد (2019). الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15 (3)، 10-34.

حمودي، لمى سمير (2012) تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي المجازفة مقابل الحذر في تنمية الذكاء التشخيصي. مجلة علوم التربية الرياضية، 5 (2)، 183-208.

الحوري، مثنى وعبد الوهاب، حسن (2001). أثر الحصار على التحصيل الدراسي لطلبة الكليات الأهلية. مجلة كلية المأمون الجامعية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي السابع في كلية المأمون الجامعية، 2(4)، 1-607.

الدمرداش، فضلنون (2008). أثر تدريبات ما وراء الذاكرة في بعض عمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا " القابلين للتعلم، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا 1(39): 45-70.

الربيع فيصل، و الشبول اسراء (2019). ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية الاكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك: دراسة مقارنة وفق بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة،39 (4)، 109-130.

الريماوي، عمر، القرب، نواف (2020). الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو. **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية**، 21 (2)، 707-718.

زكري، نوال بنت محمد عبد الله (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى : مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى (2006). الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (ط2). القاهرة : دار النشر للجامعات.

زيتون. حسن وكمال (2006). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

رهيف، زينب شنان (2009). الأساليب المعرفية المميزة وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

سالم، ياسمين (2018). نموذج بنائي لما وراء الذاكرة وعلاقته بتنظيم الذات الاكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية. مجلة الإرشاد النفسي، عدد (54)، 181-233.

سلمان، شروق (2016). موقع الضبط وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية للبنات، 17 (1)،

سلوم، مريم (2009). علم النفس المعرفي. بيروت : دار النهضة العربية.

الشرقاوي، أنور محمد (1992). الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر.

الشرقاوي، أنور محمد (2003). علم النفس المعرفي المعاصر (ط2). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، صلاح الدين حسين، وسيد، أمام مصطفى (2000). ما وراء الذاكرة استراتيجيات التذكر – اساليب الاستذكار – والحمل العقلي – وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (15)، الجزء (2)، ص ص 298- 330.

شريف، نادية والصراف، قاسم (1987). دراسة عن أثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختيارية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الرابع، العدد 13، جامعة الكويت.

الشمري، زيد (2020). فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الاول المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية، عدد (5)، 113-132.

الشويلي، هيثم (2010). الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقته بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية. كلية التربية العراق. بغداد.

عبد الله، بهلة (2018). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد (93)، 173-207.

عبد المجيد (2008) الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد،العراق.

عبد المجيد، إيمان خلف (2010). عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية، كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.

عدي عبد الزهرة، وغالي سماء (2017). ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 42 (5)، 125-140.

العسيري محمد، و البرصان إسماعيل، و القضاة محمد، و الصبحيين علي (2018). مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (23)، 68-79.

العكايشي، بشرى (2019). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16 (1)، 95-125.

العمري، منى بنت سعد بن فالح (2007). **الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة،** رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة ام القرى.

اشكناني، فاطمة أسد (2013). العلاقة بين تفكير ما وراء الذاكرة والتفكير المعرفي المعتمد / المستقبل لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

فتحي محمد محمود مصطفى (2016). ما وراء الذاكرة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 27(106)، 1-24.

الفرماوي سامية حسن (2002). علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

عبد، إحسان ؛ عباس، قصي (2019). أثر استراتيجية الكتابة الارشادية (SWH) في ما وراء الذاكرة لدى طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي. مجلة أوروك للعلوم الانسانية، 12 (2). 1123-1143.

الفرماوي، حمدي (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، ط1، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الفريحي، سليمان (2001) الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي التاملي – الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

فواز، إيمان خلف عبد المجيد (2009) : **عمليات ما وراء الذاكرة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات لدى التلاميذ المتروين والمندفعين**. كلية التربية، جامعة سوهاج.

القراصي، دحان، و بطايتة، مروان (2018). ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مجلة دار سمات للدراسات والأبحاث، 7 (9)، 20-35.

الكعبي، بسمه نعيم. (2010). تأثير التعليم على وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد.

الكيال، مختار احمد (2006). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي **صعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية..

محسن، بسمة نعيم (2010). تأثير التعليم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

محمد أحمد إبراهيم الشريف (2012). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة تبوك. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

مريم سليم (2009) : علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

مسلم، زهرة ما هود (2007). الأسلوب المعرفي (المنظم، الحدسي) وعلاقته ببعض المظاهر النفسية للتحديث لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

مصطفى، ضرار ؛ الزعلول، رافع (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج برسلي لما وراء الذاكرة في الذاكرة العاملة لدى طلاب الصف الخامس الاساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الزرقاء. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46 (2)، 419-440.

مكي، دينا (2020). الفروق في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الإبتدائية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (2)، 131-308.

الموسوي، عبد الله (2004). التفكير ومهارات التفكير. الكتاب الجامعي، جامعة بغداد، العدد 2، 99-152.

بشارة، موفق، والشريدة محمد خليفة ، الغزو، ختام (2012). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(1)، 152-170.

نصر فاطمة، وحسين زينب، وعريان سمير، ومحمود، سعاد (2019). فاعلية برنامج إثرائي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع. مجلة البحث العلمي في التربية، 6 (20)، 193-238.

الخولي، هشام محمد (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث.

يوسف، سليمأن عبد الواحد (2011). الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

نصر، فاطمة (2019). فاعلية برنامج إثرائي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع. مجلة البحث العلمي فى التربية، 20 (6)، 193-238.

المراجع الأجنبية

Alloway ,T,Gathercole , S, & Pickering ,S. (2006). Verbal and Visuospatial Short- Term and Working Memory in Children : Are They Separable ? Child Development , 77(6) , 1698-1716.

Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation.

Barbosa, S. D., Gerhardt, M. W., & Kickul, J. R. (2007). The role of cognitive style and risk preference on entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13*(4), 86-104.

Brown , A.L.(1978). **Knowing when ,where , and how to remember : A problem of metacognition**. In R. Glaser (Ed). Advances in instructional psychology , Vol. 1(77-165). Hillsdale : Erlbaum.

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

Chooi , W. & Thompson , L. (2012). Working memory training does not improve intellingence in healthy young adults. Intellingence , 40 (6), 531 – 542.S

Cook. J & Cook , G.(2005).Child development.N.Y. Library of Congress

Duane Schultz , (1993) theories of personality , brooks/ Cole publishing company pacifigrane , California , 234.

Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind.

Flavell ,II,L.H.,Miller , P.H. & Miller's. (2001). Cognitive Dognitive Development , 4rd.ed , Englewood Cliffs , New York : Prentice –Hall.

Flavell ,j.(2004).Theory of mind development retrospect and prospect. Merrill Palmer Quarterly , 5. (3) , 274-290.

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

Geurten , M ,Lejeune , C , & Meulemans , T.(2015). Time's up ! Involvement of metamemory knowledge executive functions , and time monitoring in children's prospective memory performance. Child Neuropsychology (ahead – of – print) , 1-15.

Goldstein , K.M. & Blackman , S. (1978). Cognitive Style approaches and relevant research.New York.

Goswami , v. (1998). Cognition in children. London : Psychology Press , L.T. D Publishers.

Guilford , J.P.(1980). Cognitive. styles: What are they ? Educational and Psychological Measurement ,Vol 40 (3) , 715-735.

Hacker ,D.J. (2001).Metacognition : Definitions and Empirical Foundations. Retrived on March. 17 , 2003 , from htt://www.psye.memphis. edu / trg/meta. htm.

Hafedh, H. F., Ali, A. H., & Hashim, Z. T. (2019). Effectiveness of Generative Learning Strategy for Those with Cognitive Style (Risk/Caution) in the Cognitive Achievement and Motor Compatibility and Learning the Reception Skill (Pass) of The Student in Volleyball. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 10*(9). 1352-1357.

Hamilton , R. & Ghatala , E. (1994). Learning and Instruction. U.S.A : MeGraw –Hill,INC..

Henry ,L, & Norman ,T.(1996). The relationships between memory performance , use of simple memory strategies and metamemory in young children. Internatinal Journal of Behavioral Development , 19(1), 177-199.

Howard , C , Andres , P,Broks ,P, Noad ,R ,Sadler ,M,Coker ,D, & Mazzoni , G.(2010). Memory , metamemory and their dissociation in temporal lobe epilepsy. Neuropsychologia , 48 (4),921-932 .

Hunt. R , & Worhen ,J.B.(Eds). (2006**). Distinetiveness and memory**.New York : Oxford University Press.

Jonsson , F.(2005): Olfactory metacognition : Ametamemory perspective on odor naming. Acta univertatis , Uppsala.Sweden. Digital comprchensive summaries of Uppsala dissertations,. Faculty of social : 6,6 - 57.

Kogan , N & Wallach , M.A. (1964).**Risk Taking,a study in cognition and personality**. New York

Lcvelace,E.(984) : Meta Memory : Monitoring Future recallability During Study. Jounal of Experimental psychology , Learning Memory and Cognition , Vol. 10. No. 4:756-766.

Logie , R.(2011). The functional organization and capacity limits of working memory. Current Directions in Psychological Science , 20(4) , 240 – 245.

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

Mary ,K & Kathryn , M.(2000).Accuracy of metamemory After traumatic brain injury predictions during verbal learning ,Journal of Speech , Language , and Hearing Research , October 2000 , Vol. 43 , pp1072 – 1086.

Mason,D.J , & Kohn,M.L.(2001).The memory workbook:Breakthrough techniques to exercise your brain and improve your memory. Oakland: New Harbinger Publications.

McDougall ,G.(1994). ((Predictors of metamemory in older adults)). Nursing Research , (43) , 212 – 218.

McNamera , J. & Wong ,B.(2003). Memory for everyday information in students with Learning disabilities. Journal of Learning Disabilities , 36(50,394-406.

Messick , S.(1984). The Nature of Cognitive style problem and promise in education practice. Journal of Education Psychology , No.(19).

Miller, R. (1990). Cognitive Psychology for Teachers.New York , Macmillan Publishers.

Muller , K. (2006) : Met memory : Exploring the under confidence – with – practice effect in judgments of learning a thesis submitted to the

Department of Psychology , for honors in the major degree awarded spring semester , Florida State University , Colleg e of Arts & Sciences

Nelson , T. & Narens , L.(1990). Meta Memory : A Theoretical Framework and New Framework and New Finding. **The Psychology of Learning and Motivation** ,V26 (1) , 125 – 322.

Osman , M, & Hannafin , M.(1992). **Metacognition resarch and theory : analysis and implication for Instructional Design**. Educational Technology , Vol. 40 ,No. 20:83-99.

Osullivan , J.(1994). Metamemory and Memory construction. Consciousness and Cognition , 4,104-140.

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

Perez,L. & Garcia ,E(2002). Programme for the improvement of metamemory in pepole with medium and mild mental retardation , Psychology in Spain. 6(1).96-101.

Pierce ,S.H , & Lange,G.(2000). Relationships among metamemory ,motivation and memory performance in young school – age children.BritshJournal of Developmental Psychology ,18(1),121-135.

Pressley , M,Borkowski ,J, & O'sullivan ,J. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory starategies. Metacognition ,cognition , and human performance ,1,111-153.

Richter ,K,Modden ,C,Eling ,P, & Hildebrandt ,H.(2015). Working memory training and sematic structuring improves rememproves remembering future events , not past events.Neuorehabilitation and neural repair , 29(1),33-40.

Robinson ,D.N.(1989**). Artotle's psychology**.New York : Columbia University Press.

Roebers,M.Von der , L. Schneider , W & Howie , P. 92007). Children's metamemorial judgments in an event recall task. Journal of Experimental Child Psychology.97,117-137.

Roughan ,L, & Hadwin ,J, (2011). The impact of working memory training in young people with social , emotional and behavioural difficulties. Learning and Individual Differences , 21(6),759-764.

Ryding ,R. & . RAYNER,S. (1998). Cognitive Style & learategies.David publishers , Ltd.

Schneider , W. & Bjorklund , D.F.(1998). **Memory**. In D.Kuhn & R.S.Siegler (Eds). Handbook of child psychology (Vol.2, 5 th , ed.pp 467-52). New York : John Wiley and Sons.

Schwartz (Eds). Applied Meta Cognition (p 224 – 257) Cambridge , UK : Cambridge University Press.

Shneider , W. The development of procedural metamemory in childhood and adolescence. Mazzoni , G & Nelson. O (Ed). Metacognition and Cognitive Neuropsychology.USA: Mahwah , New Jersey.(2000).

Short ,E, Schatschneider , C, & Friebert , S.(1993). Relationship between memory and metamemory performance: A comparison of specific and general strategy knowledge. Journal of Educational Psychology ,85(3) , 412.

Slater. A.M. & Bremner. J.G.(2011). An introduction to developmental psychology (2nd Ed). Leicester : The British psychological Society & Blackwell Publishing LTD.

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

Van Ede , D. & Coetzee, C. (1996). The Metamemory , Memory Strategy and Study Technique Inventory (MMSSTI): Afactor Analytic Study. South Africa Journal of Psychology , 26(2),89-95.

Wilson.S. Beauvior , P. Miligan ,C , Sharples ,P , Johnson. M & Liber , O (2006). Challenging the dominant desing of educational system.ECTEL nant design of educational system. ECTEL Conference , Crete .

Zelinski , E & Gilewski ,M. (2004).A10- item rasch modeled memory self – efficacy scale. Journal of Aging & Mental Health , 8(4),293-306.

الملاحق

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

يقوم ألباحث بإجراء دراسة بعنوأن **(الأسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) وعلاقته بمهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل).** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس .

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتعبئة الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً أنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات والتي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث : ثائر نايف معايطه

القسم الأول: البيانات الشخصية :

الرجاء وضع إشارة (/) أمام الخيار الذي ينطبق عليك :

الجنس: ( ) ذكر ( ) انثى

المعدل لآخر صف: ( ) أقل من75 ( ) 75-84 ( ) 85 فأكثر

الصف: ( ) حادي عشر ( ) ثاني عشر

القسم الثاني :

الرجاء وضع إشارة (/) أمام الإجابة التي تنطبق عليك اما (أ أو ب) .

الرقم	الفقرة	الاختيار بين أ و ب
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فإنني:-	أ. ( ) أتخذ القرار بنفسي. ب. ( ) أميل إلى استشارة الآخرين .
2	أشعر بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون بـــ :	أ .( ) المواقف المتجددة . ب. ( ) بالمواقف التقليدية .
3	إذا نبهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ ما فإنني :-	أ .( ) أرفض الاعتراف بالخطأ . ب . ( ) أتقبل ذلك وأراجع نفسي .
4	إذا طلب مني التحضير لأداء الامتحان في مادة ما فإنني :	أ . ( ) أدرس بأقصى سرعة حينما يداهمني الوقت. ب . ( ) أدرس بتأن حسب الوقت.
5	إذا أردت تحقيق هدف ما فإنني:	أ . ( ) أقتنص الفرصة لتحقيقه . ب.( ) أختار الطريقة المضمونة لتحقيقه .
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنني:-	أ.( ) أفاجئه بزياتي له . ب.( ) أعلمه مسبقا بموعد الزيارة .
7	إذا واجهتني أمور جديدة فإنني :-	أ.( ) أتقبلها على الفور. ب.( ) أتردد في قبولها .
8	إذا كان زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة ما فإني أفضل :-	أ.( ) أداء الامتحان والانتهاء منه بغض النظر عن النتائج. ب.( ) تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه .
9	إذا ذهبت إلى السوق لشراء ملابس فإنني:-	أ.( ) أشتري ملابس ذات طابع حديث وإن لم يكن مألوفا. ب.( ) أشتري ملابس ذات طابع مألوف .
10	إذا سمعت أخباراً من صديق فإنني:-	أ.( ) أصدق كل ما يقال. ب.( ) أحاول التأكد من الخبر .
11	إذا واجهني موقف يثير غضبي فإنني:-	أ.( ) أعبر عن غضبي مباشرة. ب.( ) أتمالك أعصابي
12	إذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم	أ.( ) أقوم بشرائها فوراً حتى لو اقترضت

	أجد مالا يكفيني فإنني:-	ثمنها. ب.( ) انتظر حتى أتمكن من شرائها.
13	إذا أرشدني أستاذي إلى عمل فإنني:-	أ.( ) أنجزه بدون تردد حتى وإن كان خطأ. ب.( ) أفكر قليلاً قبل إنجازه .
14	إذا دار حديث أمامي في موضوع ما فإنني :-	أ.( ) أساهم بحماس معهم . ب.( ) التزم الصمت واستمع .
15	إذا وجه لي أحد الزملاء انتقاداً لسبب ما فإنني :	أ.( ) أقوم بردة فعل سريعة. ب.( ) التزم الهدوء وأرد في الوقت المناسب .
16	إذ حصل تصرف خاطئ من صديق فإنني:	أ.( ) أنبهه مباشرة مهما كانت النتائج. ب.( ) أتردد بتنبيهه .
17	إذا كان للآخرين رأي يختلف عن رأيي :	أ.( ) أحاول إثبات صحة آرائي مهما كان رأيهم . ب.( ) لا أفصح عن آرائي
18	إذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في القاعة الدراسية فإنني :	أ.( ) أتحمل مسؤولية حلها. ب.( ) أترك حلها لغيري.
19	إذا عرض أمامي برنامج تلفازي فإنني :	أ.( ) أحكم عليه من أول وهلة ب.( ) أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته
20	إذا طلب مني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجهها فإنني :	أ.( ) أجد له حلولاً سريعة. ب.( ) أبحث له عن حلول مضمونة
21	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف إجابتها فإنني:-	أ.( ) لا أجيب عنها(أتجاوزها). ب.( ) أجيب عنها بتخمين الإجابة.
22	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإنني:-	أ.( ) اندمج معهم مهما كانت أفكارهم. ب.( ) أتريث وأحاول التعرف اليهم أولا.
23	أثناء تأديتي للامتحان فإنني:-	أ.( ) أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها. ب.( ) أفكر بإجابة كل سؤال قبل البدء بالإجابة.
24	أثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فإنني:-	أ.( ) أتقدم باتجاه الحدث لمعرفة ما يجري رغم مخاطره .

		ب. ( ) أستمر بعملي وأتابع ما يجري عن بعد.
25	**أتطلع إلى تحقيق:-**	**أ. ( ) التجديد في نمط حياتي.** **ب. ( ) الاستقرار والثبات في نمط حياتي.**
26	**إذا كنت مدعواً لوليمة وقدم لي طعام لم آلفه فإنني:-**	**أ.( ) أتناوله مباشرة.** **ب.( ) أتذوقه أولاً ثم أقرر تناوله.**
27	**إذا واجهتني عقبه فإنني:-**	**أ.( ) أحلها بالاعتماد على نفسي .** **ب.( ) أطلب مساعدة الآخرين .**
28	**يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة من خلال أن :-**	**أ.( ) آخذ ما يلائمني منها .** **ب.( ) أتقيد بها جميعا.**
29	**إذا عرض علي الاشتراك بمشروع ما فإنني :-**	**أ.( ) لا أشترك إلا إذا كان المردود عالياً.** **ب.( ) أشترك اذا كان الربح قليلاً ومضموناً.**
30	**يصفني زملائي بأنني :-**	**أ.( ) مندفع بقراراتي.** **ب.( ) متأن بقراراتي.**
31	**في حياتي الاجتماعية أحب أن أكون:-**	**أ.( ) مشهوراً ونجماً اجتماعياً.** **ب.( ) ضمن الجماعة ولا أحب التميز عنهم بشيء.**

مقياس ما وراء الذاكرة

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	الثقة في أداء الذاكرة					
1	أعتقد بأن ذاكرتي اضعف من ذاكرة زملائي .					
2	أشعر بأن ذاكرتي في تحسن مستمر .					
3	أعتقد بانني أحتاج إلى تمارين عقلية لتنشيط الذاكرة.					
4	لا أثق بقدرتي على تذكر المعلومات .					
5	أجد سهوله في تذكر الأحداث المهمة					
6	حينما اقرأ الدرس أشعر بأنني لا أستطيع تذكره					

	لاحقا.					
7	أشعر بقلق في الامتحان لعدم قدرتي على التذكر .					
8	عدم قدرتي على تذكر بعض المعلومات لا يسبب لي مشكلة .					
9	أحرج من عدم قدرتي على تذكر أسماء الأشخاص .					
10	أنا أعي أهمية الذاكرة في تحقيق أهدافي .					
	مهارة تقييم قدرة الذاكرة					
11	أتذكر بسهولة ارقام الهواتف .					
12	أفشل في تذكر الأحداث الماضية .					
13	أجد صعوبة في تذكر المفاهيم العلمية .					
14	أنسى أين أضع الأشياء .					
15	أجد صعوبة في تذكر الرسومات والأشكال .					
16	أتذكر أسماء الأشخاص بسهولة .					
17	غالباً ما أنسى سؤال أو فرع دون إجابة في الامتحان.					
18	أتأخر في ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات التي في ذاكرتي .					
19	أواجه صعوبة في تذكر الحقائق العلمية .					
20	لا أجد صعوبة في تذكر المعلومات في الامتحان					
	استراتيجيات التذكر					
21	أطلب من شخص آخر تسميع المعلومات لي .					
22	أُجزأ المعلومات إلى أجزاء ليسهل علي حفظها.					
23	أربط المعلومات الجديدة بمعلومات سبق تعلمها.					
24	أبني صورة ذهنية للمعلومات ليسهل حفظها.					
25	أكتب المعلومات لكي احفظها.					
26	أرسم مخططات لمساعدتي على حفظ المادة .					
27	أقرأ بصوتٍ عالٍ لكي أتذكر المعلومات .					

28	أكرر المعلومة لكي يسهل علي حفظها .					
29	ألخص المعلومات المهمة لتساعدني على التذكر .					
30	أُسَمّع المعلومات لنفسي لكي احفظها .					

انتهت الاستبانة

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	48
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	50
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	51
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	52
1.4	الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	54
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	55
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	57
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الثقة في أداء الذاكرة	58
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مهارة تقييم قدرة الذاكرة	59
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التذكر	60
7.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل	62
8.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات	63

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الجنس	
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف	64
10.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف	64
11.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الصف	65
12.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الجنس	66
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف	67
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل يعزى لمتغير المعدل لآخر صف	68
15.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل لآخر صف	69
16.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية جنوب الخليل حسب متغير الصف	70

فهرس المحتويات

إقرار .....أ

شكر وتقدير .....ب

الملخص: ..... ج

Abstract: .....د

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها 1

1.1 المقدمة: 2

2.1 مشكلة الدراسة: 4

3.1 أسئلة الدراسة: 4

4.1 فرضيات الدراسة: 5

6.1 أهمية الدراسة: 6

5.1 أهداف الدراسة: 7

7.1 حدود الدراسة: 7

8.1 مصطلحات الدراسة: 8

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 9

1.2 الإطار النظري 10

1.1.2 المقدمة: 10

2.1.2 النظريات: 14

1.2.1.2 النظريات التي فسرت الأسلوب المعرفي المجازفة الحذر: 14

2.2.1.2 ما وراء الذاكرة: 17

3.2.1.2 مكونات ما وراء الذاكرة: 20

4.2.1.2 استراتيجيات ما وراء الذاكرة: 22

5.2.1.2 مكونات ما وراء الذاكرة وعملياتها:.....24
6.2.1.2 عمليات الذاكرة: 24
7.2.1.2 العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة:.....26
8.2.1.2 النظريات المفسرة لما وراء الذاكرة:.....27
2.2 الدراسات السابقة: 31
1.2.2 دراسات ذات علاقة بما وراء الذاكرة:.....36
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:.....42
1.3.2 الدراسات المتعلقة بمهارات ما وراء الذاكرة:.....43
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: 46
3. 1 منهج الدراسة.....46
3. 2 مجتمع الدراسة.....47
3. 3 عينة الدراسة 47
3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة: 47
5.3 أدوات الدراسة.....47
6.3 صدق الأداة:.....48
3 . 7 ثبات الدراسة.....50
3 . 8 إجراءات الدراسة.....51
3 . 9 المعالجة الإحصائية 51
الفصل الرابع: نتائج الدراسة: 52
4 . 1 تمهيد.....52
4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة: 53
1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....53

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 55
3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 60
4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 62
5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامسة: 65
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات: 71
1.5 مناقشة النتائج: 71
1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 71
2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 72
3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 74
4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 75
5.4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامسة: 79
5.2 التوصيات: 83
المصادر والمراجع: 84
الملاحق 98