مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار

لدى ذوي صعوبات التعلم

إعداد

زينب محمد محمد أبوالعلا - **باحثة دكتوراه**

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين على أبو زيد
أستاذ علم النفس بكلية البنات
جامعة عين شمس

ملخص البحث:

هدف البحث الى الكشف عن العلاقة بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم والكشف عن الفروق بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث) والكشف عن الفروق بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث) ، وتضمن البحث (٦٠) تلميذاً وتلميذة (٣٣ ذكور – ٢٧ إناث) ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩–١١) سنة بمتوسط عمري مقداره ١٠,٣ سنة بانحراف معياري ±١,٢٣٢ ، واستخدم البحث أدوات (اختبار بينيه العرب للذكاء (ط٤)ـاختبار المسح النيورولوجي السريع: .(Q.N.S.T)-مقياس ماراء الذاكرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم-مقياس عادات الاستذكار -دليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لصعوبات التعلم) ، وقد أسرفت النتائج عن وجود ارتباط دال بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم ، ووجود فروق بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث) لصالح الذكور ووجود فروق بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)لصالح الذكور.

The research aims to reveal the relationship between skills beyond the memory and habits of study with people with learning disabilites and disclosure of the differences between beyond the memory skills of people with learning disabilites, in accordance with the type of (male-female) and the disclosure of the differences between recall habits with learning disabilities according to type (Zkor- females), and included research (60) male and female students (33 males - 27 females), aged between (9-11 years) with an average age of $ 10.3 years with a standard deviation ± 1.232, and use the search tools (Arabs Binet intelligence test (i 4) Testing (QNST) .- Meta memory scale for students with learning disabilites-recall habits gauge -dlal estimate factors and conditions conducive to learning disabilites), The results lavished the presence of D. link between beyond memory skills and habits of study with people with learning disabilites, and the presence of differences between the memory beyond the skills of people with learning disabilites, in accordance with the type of (male-female) in favor of males and the existence of differences between the habits of study with learning disabilites, in accordance with the type of (male-female) in favor of males.

١ـ مقدمة الدراسة:

لا زالت محاولات البحث والدراسة تهتم بصعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة لكونها الدعامة الأساسية التي ترتكز عليها المراحل التعليمية الأخرى، ومما لا شك فيه أن بعض المحاولات البحثية الجادة اهتمت بدراسة الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التعلم بصفة عامة والبعض الآخر اهتم بدراسة هذه الصعوبات الخاصة بتعلم بعض المواد الدراسية مثل اللغة الإنجليزية في مرحلة مبكرة، والقراءة والحساب وغيرها من الصعوبات التي تبدأ في الظهور في هذه المرحلة وتنمو وتتضخم، وغيرها قد اهتم بدراسة الخصائص السلوكية لهؤلاء التلاميذ.

فصعوبة التعلم إعاقة تحتاج إلى تعرف، ففي مرحلة ما قبل المدرسة تظهر الصعوبات النمائية الأولية والثانوية، أما بعد دخول الطفل المدرسة تظهر الصعوبات الأكاديمية والتي تستمر معه حتى فترة المراهقة وما بعدها (جمال قاسم، ٢٠٠٠، ٣٢).

وأن ما يحدث على أرض الواقع فى معظم الأحيان هو الاكتفاء بالمحك الأكاديمي التحصيلى للحكم على مدى استحقاق التلميذ لخدمات صعوبات التعلم إنما هو وضع لجميع منخفضى التحصيل فى سلسلة صعوبات التعلم، فى حين أن لانخفاض مستوى التحصيل العديد من الأسباب مثل بطء التعلم، التأخر الدراسى،

التفريط التحصيلى، والتخلف العقلى البسيط، فتلك الفئات وإن اشتركت فى محك تدنى التحصيل الأكاديمى إلا أن الأسباب التى تقف وراء هذا التدنى تختلف لكل فئة، ومن ثم فطرق التعامل والعلاج تختلف تبعاً لذلك، وعدم الفصل بين الفئات السابقة يكلف الكثير من الوقت والجهد دون الحصول على العائد المنتظر، فبدون التقييم الجيد والمتعدد المصادر نبدو وكأننا نحرث البحر (أمينة شلبى، ٢٠٠٤ ، ٦٥).

وفى إطار الاهتمام بفئة صعوبات التعلم، بدأ الاتجاه نحو تطوير أساليب الخدمات المقدمة لهم من حيث الإعداد للكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الخدمة ، وتوفير جميع الإمكانيات المادية والفنية التى توفر تقديم أفضل الخدمات لهم. وقد تبنى القانون الفيدرالى (١٩٩٧) مبدأ هاماً فيما يتعلق بالبدائل التربوية المقدمة لذوى صعوبات التعلم هو أن يضمن البديل المختار الحد الأدنى من البيئة المقيدة للتلميذ ذي صعوبة التعلم، وبعبارة أخرى فإنه يتوجب على فريق التقييم متعدد التخصصات أن يختار البديل التربوى المناسب للتلميذ ذي الصعوبة والذى يضمن له أقل قدر ممكن من البيئة المقيدة وأكبر قدر ممكن من البيئة الطبيعية، مع الوضع فى الاعتبار كل من (شدة أو حدة الصعوبة، احتياج التلميذ للخدمات المساندة، العمر الزمنى للتلميذ ،مهارات التلميذ الاجتماعية والأكاديمية، مدى تقبل التلميذ للمكان البديل الذى تم اختياره وأخيرا المستوى الصفى للتلميذ). (خيري المغازي ، ٢٠١٤ ، ١٩)

وتعتبر الذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز المعلومات المستدخلة أو المشتقة واسترجاعها ، وهى كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية أو النشاط العقلي المعرفي (جمال قاسم ،٢٠٠٠: ١٢٥).

ويعتبر فلافيل أول من قدم مصطلح ما وراء الذاكرة Meta-Memory عام (١٩٧١) مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة ، وفى عام (١٩٧٩) لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى مما دعاه إلى وضع ما وراء الذاكرة كجزء من ما وراء المعرفة (Flavell, et al , 2001: 54)

وتشير ما وراء الذاكرة معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة (Randolph , et al , 2001: 357). كما أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة بعمليات الذاكرة ومكوناتها (Schneider& Lockl &, 2002 : 224)

وتشير عمليات ما وراء الذاكرة إلى المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وعن حقائقها (O'sullivan & Howe, 1995 : 104). كما تعرف ما وراء الذاكرة من منظور تجهيز المعلومات بأنها تؤثر على عمليات ومراحل تجهيز المعلومات وأيضاً على أداء الذاكرة بطرق مختلفة (Deboy , 2006: 813).

وتعتبر عملية الاستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى للتلميذ عنها في أي مرحلة من المراحل التعليمية ويتوقف نوع مستوى التحصيل الدراسي وجودته على الطريقة والأسلوب المتبع في هذه العملية. ويكتمل فعل التعلم بالقدرة على استرجاع المادة التي تدرب الإنسان على الاحتفاظ بها، ومن الواضح أن لفظ الاستذكار مشتق من التذكر وهو من دوال حدوث التعلم، لذلك يلجأ الفرد عند دراسة المواد المعرفية بصفة خاصة إلى معاودة القراءة حتى يكتمل التعلم.(سناء سليمان،١٤٤،١٩٨٨)

٢ـ مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بأنهم يعانون من انخفاض أداء الذاكرة ، وقد يرجع الانخفاض لدى بعض الأطفال من ضعف الوعي بعمليات الذاكرة كالمراقبة الذاتية والضبط والتنظيم ، وهذا ما لفت انتباه الباحثة للبحث في هذا المجال. فقد قامت الباحثة بالإطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة فى مجال ما وراء الذاكرة ورغم ما أظهرته العديد من تلك الدراسات والبحوث السابقة ، فيذكر Weed , et al (١٩٩٠) إلى أن البحوث الأولى التى اهتمت بدراسة العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة وكفاءة الذاكرة قد أثبتت أن هناك علاقة منخفضة وغير متسقة ، بينما ذكر باحثون آخرون أن الذاكرة بعيدة المدى يكون بها خلل واضح عند الأطفال وذلك بسبب الخلل الموجود لديهم سواء فى سرعة التذكر أو عدم استخدامهم لأساليب تنظيمية أو انعدام وجود استراتيجيات لحفظ المعلومات (John & Maria, 2006)

ومن ثم ، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن:

- ما العلاقة بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم ؟
- ما الفروق بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)؟

- ما الفروق بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث) ؟

٣-أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن العلاقة بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم
- الكشف عن الفروق بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)
- الكشف عن الفروق بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)

٤- أهميه البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تبرز اهمية البحث من خلال إعداد مقياسين وهما (مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار) لذوي صعوبات التعلم
- توجيه نظر مخططى البرامج الموجهة للأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى التركيز على نتائج البحث الحالي ، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام عند إعدادهم برامج لتنمية عمليات ما وراء الذاكرة.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في إجراء بحوث تطبيقية إرشادية وعلاجية على العينة المستهدفة.
- ندرة الدراسات في حدود علم الباحثة التي تناولت مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- مصطلحات البحث الإجرائية:

- صعوبات التعلم : تعرف إجرائياً في ضوء الدراسة الحالية صعوبات التعلم على أنها " ذلك التباعد السلبي الذي يظهره التلاميذ بين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) ويكون ذلك فى شكل قصور فى أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمى بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى والمستوى العقلى والصف الدراسى ، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة سواء أكانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية والمضطربون انفعالياً". ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبارات التشخيصية للصعوبة".

-عمليات ما وراء الذاكرة : تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : كيفية تذكر المعلومات والبيانات بشكل أفضل من خلال تشجيع الأطفال على التفكير ومساعدتهم على تذكر المعلومات التي يتلقونها وتقاس عمليات ما وراء الذاكرة إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى مقياس ما وراء الذاكرة المستخدم في الدراسة.

- عادات الاستذكار : تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها نمط سلوكي يكتسبه التلميذ من خلال الممارسة المتكررة و المواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تأخير واستخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاءة عالية لتحصيل المعلومات والمعارف واكتساب الخبرات وإتقان المهارات. ويقاس بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

٦- الإطار النظري

بدون الذاكرة تصبح الحياة بدون أهمية ومعنى ، ولا يمكن أن تنشأ علاقات اجتماعية مع المحيطين كالعائلة والأصدقاء وذلك لعدم القدرة على تذكرهم والتعرف عليهم ، وتساعدنا الذاكرة على تنمية عمليات الفهم من خلال استرجاعنا لما مضى بالمراحل السابقة من حياتنا كمرحلة الطفولة ، وتؤثر الذاكرة على قدرتنا على التفكير واسترجاع خبراتنا الماضية.

أ- ماوراء الذاكرة

يمثل موضوع الذاكرة واحداً من أكثر الموضوعات جذباً للاهتمام ، فقد ظلت دراسته محوراً لجهود كثيفة من الباحثين لسنوات عديدة حاولوا من خلالها التعرف على الذاكرة ومدى إمكانية تحسين أدائها وكيفية استخدامها من جانب الأشخاص (Kristen & Karen,2009,34).

إذ تمثل الذاكرة الإنسانية أحد أهم نواتج حدوث التعلم ، والتي لا يمكن أن يستمر بدونها التعلم ، فبدون الذاكرة لا يحتفظ الفرد بشيء مما يتعلمه ، حيث يتوقف عليها معظم نواتج السلوك الإنساني ، لذلك فهي المسئولة عن استمرار بقاء النوع الإنساني ، وبدونها تصبح كل خبرة تمر على الفرد وكأنها جديدة لم تمر عليه من قبل ، وتعتبر الذاكرة بمثابة محور العمليات المعرفية ومركز تناول المعلومات لدى الفرد والتي تؤثر على كافة أنشطته المعرفية. (Perez&Garcia,2008 , 96)

واتجه البحث في مجال الظواهر النفسية في الآونة الأخيرة إلى دراسة وعي الفرد بعملياته المعرفية ، وهذا ما ظهر جلياً في ظهور مصطلح ما وراء المعرفة ، وقد أطلق عليه في بعض الدراسات الميتامعرفية ، ولقد تناول " فلافيل Flavell " مفهوم ما وراء المعرفة في ثلاثة أبعاد في معرفة ما وراء المعرفة -Meta

cognition Knowledge ، ومهارات ما وراء المعرفة Meta-cognition Skills ، وخبرة ما وراء المعرفة Meta-cognition Experience (نصرة جلجل وخيري المغازي عجاج ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٤)

وأدخل مصطلح ما وراء الذاكرة في قاموس علم النفس المعرفي فلافيل وآخرون في عام (١٩٧١). فهي تنتمي إلى ما وراء المعرفة بصفة عامة (Perez&Garcia,2008 , 96)

وتستعرض الباحثة لبعض التعريفات المقدمة لمصطلح ماوراء الذاكرة في الأدب البحثي والدراسات السابقة ، كما يلي:

١ـ مفهوم ما وراء الذاكرة Meta-memory Concept

يعد مفهوم ماوراء الذاكرة اكثر هذه المفاهيم انتشاراً وجاذبية التي اثارت اهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة ، والعمليات المعرفية بصفة خاصة (حيد كريم سكر ،٢٠١٣ ، ٦٨).

وركزت (أمل حافظ ، ٢٠٠٢ ، ٢٠) في تعريف ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد ووعيه بذاكرته. وهذا ما ذهبت إليه واتفق معها (إمام سيد ، ٢٠٠٠ ، ٦٦) ، (Youn et al., 2011,1)

لكن اجمع كل من (Flavell , 2000 , 16 , Flavell , et al , 2001 , 54) (Cook & Cook , , 2005 , 234) على ضرورة تحديد العوامل المؤثرة على الذاكرة وقت قيامها بالعمل.

ولكن (Muller , 2006 , 1 ; Chua et al., 2008, 1752 ; Randolph et al., 2004,260) نظر إلى ما وراء الذاكرة على أنها المراقبة والتقييم الذاتي والسيطرة على عمليات الذاكرة الأربعة "المراقبة والتشخيص والوعي والتنظيم".

ونظر (Pannu & Kaszniak , 2005 , 105) الى ما وراء الذاكرة على أنها المعرفة عن قدرات واستراتيجيات الذاكرة لدى الفرد التي يمكن أن تعمل كمعينات للذاكرة بالاضافة الى العمليات المتضمنة في الضبط الذاتي للذاكرة".

وتعرف (Rehman, 2011,137) بأنها "وعي المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة والتي يجب استخدامها في بعض المهام، فهي تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها." أي أن ماوراء الذاكرة لا تتضمن فقط معرفة الفرد حول ذاكرته) مثل معرفة الفرد حول نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته بل أيضًا المعرفة حول الطرق والوسائل اللازمة لمواجهة أوجه الضعف المحتملة بالإضافة إلى المعرفة حول الأجزاء ذات الصلة بالتذكر بالعالم الخارجي مثل معينات التذكر الخارجية.

وتعرفها (حسين فضل ، ٢٠١٢ ، ١٥٣٣) بانها "وعي المتعلم بمنظومة الذاكرة لديه ،والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية تنظيمها والتي تشمل الوعي بالاست ا رتيجيات وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فعاليتها ،وكفاءة النشاط المعرفي في مواجهة المهام".

وعرفها (وليد القفاص ، ٢٠١٣ ، ٣٢٥) بكونها تمثل ماوراء الذاكرة جانباً مهما من جوانب الإدراك والوعي بالذات لدى الفرد ، حيث تشير الى المعرفة بمنظومة الذاكرة وكيفية عملها وعملياتها ومهاراتها والقدرات المرتبطة بالذاكرة وكذلك معلومات الفرد عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية تلك المتطلبات وعي الفرد باستراتيجيات التذكر واختيار المناسب منها وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفي.

ويعرفها (محمود عكاشة ،٢٠١٣ ، ٧٦) بأنها " الوعي بعمليات الذاكرة والعوامل المؤثرة فيها، والمراقبة المستمرة لتلك العمليات من خلال أحكام يصدرها الفرد خلال عملية تعلمه ودور هذه الأحكام في تحكم الفرد في عمليات ذاكرته من خلال التخطيط للاستذكار واختيار الاستراتيجية الملائمة والتقويم المستمر لأدائه."

من خلال اطلاع الباحثة على التعريفات التى تناولت ما وراء الذاكرة لاحظت اختلاف وتعدد وجهات النظر لدى الباحثين فمنهم من تناول ما وراء الذاكرة كمكونات (معرفى ـ تحكمى ـ معرفى وتحكمى) ومنهم من تناولها كتعريفات تركز على (ما وراء الذاكرة العامة ـ النوعية ـ المرتبطة بالمهام). أي أن هناك اتجاهان في تعريف ما وراء الذاكرة **الأول:** يركز على ما وراء الذاكرة العامة ـ النوعية ـ المرتبطة بالمهام كما في معظم التعريفات ، أما **الثاني:** فيركز على ما وراء الذاكرة كمكونات (معرفى ـ تحكمى ـ معرفى وتحكمى). كما اعتمد مفهوم ما وراء الذاكرة في معظم التعريفات السابقة على الاستبطان (التأمل الداخلي) Introspection لدى الفرد.

٢- مهارات ما وراء الذاكرة

أ- الوعي Awareness:-

يقصد به كذلك إدراك الفرد بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة ، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها ، أي وعي الفرد بالعمليات والإستراتيجيات الخاصة به في التفكير والتذكر وقدرته على توجيه وتنظيم هذه العمليات (Lindstrom , 1995 , 28)

كما أن الوعي هو عملية شعورية لدى الفرد ، تعني إدراك الفرد للمواقف الموجودة والانتباه الجزئي أو الكلي لها(Cook , 2004,19)

ومما سبق يمكن تعريف الوعي بأنه " عملية شعورية لدى الفرد بتكوينه المعرفي وذاكرته الخاصة تمكنه من أداء مهمة ما أو حل مشكلة وتقدير احتمالات النجاح أو الفشل في تعلم المهمة أو حل المشكلة ".

وأهم أنواع الوعي بالمعرفة التي شغلت اهتمام الباحثين الوعي بالعمليات الآتية:

أ- الوعي بالانتباه: حيث الاهتمام هنا بمعرفة الفرد بكيف يحافظ على انتباهه للمهمة مثل أن يتحدث بصوت عال لنفسه أو أن يعيد بناء البيئة لتصبح مناسبة له ، ويقلل من عناصر التشتيت فيها بأن يتوقف عن سماع الموسيقى أثناء المذاكرة مثلاً ، ويشتمل هذا المفهوم أيضاً قدرة الفرد على التحكم في عمليات انتباهه وتنظيمها ، مثل التجاهل الانتقائي للمنبهات غير المرتبطة بالمهمة محل الاهتمام ، وتركيز الانتباه على المنبهات المرتبطة.

ب- الوعي بالذاكرة: ويقصد به معرفة مجالات وعمليات الذاكرة وتنظيمها كما هو الحال عندما يعي الأفراد بأن استدعاءهم للمعلومات سيكون أفضل إذا ما أجابوا عن الأسئلة الموجهة إليهم في نفس الحجرة التي اختبروا فيها من قبل ، كما يشتمل هذا الوعي أيضاً الدراية بمختلف إستراتيجيات الذاكرة ، ومراقبة استخدامها ، والتعديل فيها في حالة الفشل في عملية التذكر.

ج- الوعي بالفهم: ويشير إلى مراقبة الفرد لفهمه لما يتلقاه من معلومات ،- ومعرفته بالإستراتيجيات المناسبة لزيادة قدرته على الفهم ، والتعديل فيها إذا ما فشل في فهم شيء ما. (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣: ٢٠٧)

وبالتالي يمكن القول ضرورة أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة ، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها ، وحينما تكون هذه المعلومات واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم ، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقاء ما سوف يتذكره أو لا يتذكره بدرجة كبيرة ، أو الوعي بما يحتاج إلى معرفة ومدى تقدمه نحو الأهداف.

ب- التشخيص " Diagnosis "

يعني التشخيص معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة أو صعوبة مشكلة تذكر معينة بالإضافة إلى معرفة الإستراتيجية التي تستخدم في تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة (إمام سيد وصلاح الدين الشريف ، ١٩٩٩ ، ٣٠٤). كما أن التشخيص يعني استخدام الفرد الإستراتيجية المناسبة للوصول إلى إدراك الهدف (Eriksson , 2000 , 16)(Cook , 2004,22)

فالتشخيص يتضمن قدرة الفرد على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل ، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة ، واختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها (أمينة الجندي ومنير صادق ، ٢٠٠١ ، ٣١٢).

ويقترح (Schraw & Brooks , 2000 , 9) ، أسلوباً لتطوير كيفية تقييم الأفراد لسلوكهم الخاص بالذاكرة يتمثل في إمدادهم أثناء العمل بقائمة تتضمن الأسئلة التالية:

- ما الغرض من تعلم هذه المعلومات ؟
- هل أعرف كل شيء عن هذا الموضوع ؟
- هل أعرف الإستراتيجية التي سوف تساعدني على الحفظ ؟
- كيف يجب أن أصحح الأخطاء ؟
- هل أنجزت الأهداف التي وضعتها لنفسي ؟
- أي المعلومات أسهل في حفظها ؟ ولماذا ؟

وبالتالى يمكن القول أن التشخيص يتضمن قدرة المتعلم على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للتذكر ومعرفة بالإستراتيجيات لاختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها.

ج- المراقبة Monitoring:-

إن معرفة نظام الذاكرة تنبع من مراقبة الفرد لذاته ، فمراقبة الذاكرة تتمثل في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي عنصر سيتمكن من استرجاعه أثناء اختبار استدعاء لاحق ، وبالتالي فالمراقبة تعني أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمة عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها ، وليس غريباً أن المتعلمين المهرة يراقبون باستمرار تقدمهم أثناء عملية الاستذكار ، ويؤكدون على ما تعلموه بدرجة كافية ، وما هو قريب من درجة التمكن وما يحتاجون من جهد إضافي (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ٧٦)

ويري (مختار الكيال ، ٢٠٠٦) أن المراقبة تتمثل في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء تشفير وتخزين المهام ، وأي المهام يمكن استرجاعها عندما يطلب من الفرد استدعائها وما يحتاج لجهد إضافي ، وملاحظة الفرد لذاته أثناء ترميز أو إدخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح العديد من الأسئلة والإجابة عليها لمعرفة إلى أي درجة يعرف هذه المهام ، بالإضافة إلى مقدرة الفرد من خلال المراقبة الذاتية على تحديد موقعة من عمليات الذاكرة (التشفير-التخزين-الاسترجاع) لاستكشاف الأخطاء وتعديلها.

ويقصد بمراقبة الذاكرة قدرة الفرد على تحديد وتتبع موضعه أثناء محاولة وصوله إلى هدفه في الفهم أو التذكر (Schneider & Bjorklund , 1997 , 467)(Cook , 2004,28) .

في حين عرفها (Audrey et al., , 2007 , 2811) بأنها قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في وقت استدعاء لاحق.

ويحدد (Cook , 2004,12) ثلاث مظاهر للمراقبة هي: (التنبؤ بدرجات الاستدعاء- التخطيط الإستراتيجي- تحديد ما إذا كانت إستراتيجية التذكر المستخدمة ستؤدي للحل الصحيح أم لا).

ومما سبق يمكن تعريف المراقبة بأنها " قدرة المتعلم على التقويم الذاتي لذاكرته من خلال تحديد الأخطاء التي يقع فيها أثناء التذكر وقدرته على تقسيم وتنظيم وقته بكفاءة وملاحظته المستمرة لمدى تقدمه منذ لحظة إدخال المعلومات مع طرح الأسئلة والإجابة عليها ".

لذلك يمكن القول بوجود تكامل بين العمليات الأربعة (الوعي ، التشخيص ، التنظيم ، والمراقبة) حيث أن وعي الفرد بما يطلب منه من مهام هل يتذكرها أم يتعلمها أم يفهمها ، يساعده على تقدير صعوبة المهمة وتحديد متطلبات استرجاعها واختبار الأنشطة اللازمة لتعلمها والإستراتيجية المناسبة فيقوم بتنفيذها ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها أو الانتقال إلى إستراتيجية أخرى أكثر فعالية أو يقرر أنه لا يحتاج لمزيد من الدراسة ، والتعلم مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتعزيزه.

د- التنظيم Organization:

يعرف التنظيم بقدرة الفرد على ترتيب المعلومات بالذاكرة بالطريقة التي تساعده على تذكرها بصورة أكثر كفاءة ، وتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهام التذكر سعياً لتحقيق أفضل أداء.

وتعتبر عملية التنظيم مكوناً هاماً من مكونات ما وراء الذاكرة فمن خلال قيام المتعلم بتنظيم المعارف بالذاكرة ، فإنه يربط بين مواد غير مرتبطة ليحصل على مجموعة معلومات مرتبطة وذات معنى يسهل استذكارها وتذكرها. (ربيع رشوان ، ٢٠٠٦ ، ٣١)

وتتمثل عملية التنظيم في تنظيم الوقت حيث يقوم المتعلمون بتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهمة من مهام التذكر ، وتنظيم التمثيلات العقلية للمعلومات ، حيث يصور المتعلمون المعلومات في الكتاب المدرسي المقرر بصورة مختلفة تساعدهم في عملية الاستذكار. (صلاح الدين الشريف ، ٢٠٠٣: ١٧٥)

ويمكن القول أن من أهم العوامل التى تساعد على استرجاع المعلومات من الذاكرة هو تنظيم المعلومات المراد تعلمها على نحو ما وبشكل منسق وذلك ييسر الاحتفاظ بها فى الذاكرة لفترة طويلة، كما أن التصنيف الجيد للمعلومات وفقاً لنظام معين يساعد على كفاءة تخزينها ودقة وسرعة استرجاعها. وهذا ما أكدت نتائج دراسة "Azevedo & Cromley (٢٠٠٤) عن فعالية التدريب على استراتيجية التنظيم الذاتى فى تسهيل تعلم الطلاب.

ويتضح مما سبق أن عمليات ما وراء الذاكرة السابقة (الوعي ، التشخيص ، المراقبة ، التنظيم) هي بمثابة عمليات متكاملة مع بعضها البعض وأكثر ترابطاً وسوف تراعى الباحثة هذه العمليات المترابطة في إعداد الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية. وتبدأ عمليات ما وراء الذاكرة في النمو اعتباراً من سن (٤ – ٦) سنوات ، وتظهر بالكامل ما بين (٧– ١٠) سنوات. وعمليات ما وراء الذاكرة الأربعة جميعها عمليات عقلية

معرفية. وتعد بمثابة أنظمة متكاملة بمنظومة الذاكرة ، وهي عمليات ديناميكية متداخلة مع بعضها ويصعب فصلها.

٣- قياس ما وراء الذاكرة

من المقاييس التي استخدمت في قياس " ما وراء الذاكرة " بطارية (Belmant & Borkowski , 1988) حيث تهدف إلى قياس ما وراء الذاكرة لدى الأطفال ذوي الأعمار العقلية المختلفة التي تتراوح أعمارهم بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة ، وتتكون البطارية من خمسة اختبارات فرعية هي: (اختبار تقدير سعة الذاكرة – اختبار تنظيم القوائم – اختبار إعداد الموضوع – اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للأزواج المرتبطة وغير المرتبطة – اختبار تحديد زمن الحفظ بالنسبة للتذكر الدائري) (ماجد عيسى ، ٢٠٠٤ ، ١٢٥)

وقدم Van Ed & Coetzee (1996) قائمة ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار وتتكون هذه القائمة من ٩٣ مفردة تستخدم لتقييم أربعة أبعاد رئيسة تتضمن أبعاداً فرعية وهذه الأبعاد هي:

١- مكونات ما وراء الذاكرة: ويتم قياسها من خلال المقاييس الفرعية التالية الرصد أو الضبط ، تقسيم الوقت ، التمثيلات العقلية للمعلومات.

٢- إستراتيجيات التذكر: تتكون من عاملين أساسيين هما التشفير والاسترجاع ويتكون التشفير من أربعة مقاييس فرعية هي (الترابط والتنظيم ، التخيل ، التوضيح اللفظي ، التسميع والاسترجاع)

٣- أساليب الاستذكار: يتم قياسها من خلال ثلاثة مقاييس فرعية هي الفهم / الاستبصار ، مدخل إثارة الأسئلة ، استخلاص المعلومات الهامة.

٤- العبء العقلي Mental load: ويقصد به المعوقات التي تؤدي إلى الحد من قدرة المتعلم المعالج للمعلومات على التأقلم مع متطلبات مهمة التذكر (إمام سيد وصلاح الدين الشريف ، ١٩٩٩ ، ٣٠٦)

كما قدم Schneider & Vise (1998) مقياساً لما وراء الذاكرة بهدف إلى قياس الوعي بالذاكرة ويشمل متغيرات الشخص ، المهمة ، الإستراتيجية ، وكذلك مراقبة الذات أثناء عمل الإستراتيجية ، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية يتكون الاختبار الأول من ٦ أسئلة بينما يتكون الاختبار الثاني والثالث من ٥ أسئلة على هيئة قوائم كلمات ويطلب من التلميذ الحكم عليها بإمكانية الحفظ ، وكيفيته ، كما يطلب من التلميذ الحكم على المهمة. (منتصر سليمان ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٨)

ب- عادات الاستذكار

يعتبر اكتساب الطاقات البشرية للتعليم بتنوع نواحيه اليوم أساساً لتقدم الشعوب، ولذلك تهتم الدول بإعداد هذه الطاقات وتوفير جميع الإمكانات التربوية لها لتحقق الرقي والتقدم، لذلك وجهت الشعوب نظرها إلى التلميذ ليكون عماداً للمجتمع الذي يعيش فيه عن طريق إعداده الإعداد السليم المتكامل.(سناء سليمان، ١٩٨٨، ١٣)

وتعتبر عملية الاستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى للتلميذ عنها في أي مرحلة من المراحل التعليمية ويتوقف نوع مستوى التحصيل الدراسي وجودته على الطريقة والأسلوب المتبع في هذه العملية. ويكتمل فعل التعلم بالقدرة على استرجاع المادة التي تدرب الإنسان على الاحتفاظ بها، ومن الواضح أن لفظ الاستذكار مشتق من التذكر وهو من دوال حدوث التعلم، لذلك يلجأ الفرد عند دراسة المواد المعرفية بصفة خاصة إلى معاودة القراءة حتى يكتمل التعلم.(سناء سليمان،١٤٤،١٩٨٨)

ووضحت الخليفي (٢٠٠٠، ١٧) أن التعلم في غرفة الدراسة ينبغي أن يتغير من الطرق القديمة القائمة على التلقين والحفظ والتكرار إلى تعليم التلاميذ كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يتدربون على مهارات التعلم التي تمكنهم من الاستفادة مما يتعلمونه وأن يصبح الأستاذ مستشاراً لهم يقدم لهم النصيحة ويساعدهم على اختيار المهارات الدراسية المناسبة لمواضيعهم.

١- العوامل المؤثرة في تعلم الأشياء وتذكرها:

وهناك ثلاثة عوامل تؤثر في تعلم الأشياء وتذكرها وهي (Roger,1997,91-98)

أولاً: طبيعة المواد التي نتعلمها :

المواد المبعثرة غير المنظمة أو غير المترابطة يصعب تعلمها، وبالتالي يصعب تذكرها؛ لذا كان بذل مجهود في تنظيم المواد وإعدادها بصورة منتظمة مترابطة و محددة يساعد كثيراً في استذكارها. وهناك عدة طرق لتنظيم المواد المعدة للمذاكرة منها :

١- وضعها على بطاقات مرقمة.

٢- تلخيصها في فقرات متتابعة أو هوامش قصيرة.
٣- تبويبها في جداول وخاصة في حالة المقارنات.
٤- تحديد العناصر وربطها معاً في رسوم توضيحية تظهر العلاقات بينها.
٥- وضع أسئلة في نهاية كل جزء من الأجزاء.

ثانياً: ظروف وطبيعة الاستذكار :

من المعروف أن الاستذكار النشط كالترديد المسموع أو الكتابة أثناء الاستذكار أفضل من الاستذكار الصامت أو السلبي من جانب الطالب. وهناك أيضاً فرق بين الاستظهار المحدد للمعلومات والاستظهار الموسع لها. فالاستظهار المحدود يحدث عندما نكرر المعلومات تكراراً ميكانيكيًّا٠ ويفقد بعد مدة قصيرة حيث يكون محفوظاً في الذاكرة القريبة. أما الاستظهار الموسع فيتم فيه ربط المعلومات الجديدة ببعضها البعض وإيجاد علاقات بينها وبين معلومات أخرى مألوفة أو سبق تعلمها.

لذا فالطلاب يحتاجون لزيادة القدرة على التركيز والذي يمكن تحقيقه بالتالي :

١- تنظيم جدول ثابت لساعات الاستذكار.
٢- تحديد العناصر المراد استذكارها و تمييز تلك التي نريد التركيز عليها بعلامات مميزة.
٣- الاستذكار في نفس المكان المخصص لذلك على أن يكون هادئاً ومنظماً ونظيفاً وبعيداً عن الضوضاء.

ثالثاً: خصائص الفرد المتعلم :

إن عملية التعلم عندالطلاب تتم تدريجيًّا وذلك على ثلاث مراحل :

١- مرحلة الاكتساب الأولي.
٢- مرحلة الاحتفاظ.
٣- مرحلة الاستخدام.

وفيها يحاول الطالب استظهار المعلومات الجديدة عدة مرات حتى يستطيع استرجاعها من الذاكرة لأول مرة، وللاحتفاظ بها يحتاج الطالب إلى استظهارها عدداً أكبر من المرات للوصول إلى الاكتساب الأولي له في النصف الساعة التالية مباشرة، لهذا فإن الاكتساب يساعد على الاحتفاظ بها، واسترجاعها من الذاكرة بسهولة أكبر.

٧- دراسات سابقة

- **دراسة " كابوني وكورنولدي Caponi & Cornoldi " (١٩٨٩)**

هدف الدراسة: بحث أثر ما وراء الذاكرة في أداء الذاكرة من خلال الاستدعاء لدى أطفال المدارس الابتدائية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٢٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المدارس الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٦ – ١٠) سنوات

أدوات الدراسة: وتم تطبيق مقياس لقياس ما وراء الذاكرة ، إعداد / كروتزر وآخرون Kreutzer , et al (١٩٧٥) ، وفي الجزء الأول من التجربة تم قياس كل من مهارات التهجئة والقدرة على القراءة ، وفي الجزء الثاني من التجربة تم تطبيق اختبار للاستدعاء الحر كمؤشر لأداء الذاكرة

نتائج الدراسة: وأشارت النتائج باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي إلى وجود تأثير دال لما وراء الذاكرة في أداء الذاكرة من خلال الاستدعاء الحر ووجود تأثير دال لما وراء الذاكرة في مهارات التهجئة والقدرة على القراءة واستراتيجيات التذكر

- **دراسة " ويد وآخرون Weed, et al" (١٩٩٠)**

هدف الدراسة: بحث أثر كل من التعليمات ومراقبة الذاكرة في الاسترجاع عقب التدريب مباشرة وفي مرحلة انتقال أثر التدريب

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٨١ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم تقسيم الأطفال إلى أربع مجموعات تتمثل في: مجموعة الاستراتيجية: قدم لها تعليمات تركز انتباه الأطفال على الاعتماد المتبادل بين المادة المراد تذكرها واستخدامهم للاستراتيجية المناسبة للحفظ والاسترجاع. ومجموعة مراقبة الذاكرة

أدوات الدراسة: طلب منهم التنبؤ بعدد الحروف التي سوف يتذكرونها قبل بدء المهمة ، وبعد المهمة طلب منهم ذكر عدد الحروف التي اعتقدوا أنهم تذكروها. ومجموعة الاستراتيجية بالإضافة إلي مراقبة الذاكرة: قدم لها ما قدم لكلتا المجموعتين السابقتين. ومجموعة الضابطة: لم تتلق أية تعليمات. وتم تكلف جميع

أفراد المجموعات بحفظ قائمتين كل منهما تتكون من سبع كلمات طبقاً للشروط السابقة وبعد انتهاء المهمة قدمت لكل مجموعة تغذية راجعة ، وفي مرحلة انتقال أثر التدريب ، قدمت لهم مهمة بدون أية تعليمات أو تغذية راجعة

نتائج الدراسة: وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن المجموعة التي حصلت علي معلومات أكثر عن الاستراتيجية بالإضافة إلي تدريب علي مراقبة الذاكرة كانت أفضل مجموعات الدراسة عقب التدريب مباشرة وكذلك في مرحلة انتقال أثر التدريب في جميع متغيرات الدراسة ، وأن مجموعة مراقبة الذاكرة كانت أفضل من مجموعة التدريب علي الاستراتيجية والمجموعة الضابطة في ما وراء الذاكرة والقدرة على الاسترجاع.

- **دراسة الشناوي زيدان و عبدالله إبراهيم (١٩٩٠م ص ٢١٣-٢٦١)**

بعنوان علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة. وتكونت العينة من ١٣٥ طالبًا وطالبة (٨٥ طالباً و ٥٠ طالبة) في السنة النهائية بكلية التربية بجامعة الزقازيق، بجمهورية مصر العربية.

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية :

أ - وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتفوق الدراسي.

ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار لصالح الذكور.

ج - استراتيجيات عادات الاستذكار تختلف باختلاف التخصص.

- **دراسة سليمان الخضري وأنور رياض (١٩٩٣م ص ٢٠٣)**

بعنوان مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. وتكونت العينة من ١٥٩ طالباً بالصف الثاني الإعدادي بدولة قطر. وأعد الباحثان قائمة مهارات التعلم والاستذكار ومقياس دافعية التعلم.

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية :

أ - أفراد العينة لا يتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلم والاستذكار.

ب - مستوى الدافعية لدى أفراد العينة متواضع حيث كانت المتوسطات التجريبية لا تختلف كثيراً عن المتوسطات الافتراضية.

ج - يوجد ارتباط موجب بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية والتحصيل الدراسي.

د - وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار لصالح المجموعة الأولى.

- **دراسة سبيكة الخليفي (٢٠٠٠م ص ١٣-٤٤)**

بعنوان علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. وتكونت العينة من ٣٠٢ طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر. طبقت الباحثة عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار واختبار الدافع المعرفي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أ - هناك علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية وطرق العمل بالنسبة لعينة التخصصات العلمية.

ب - هناك علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية.

ج - هناك علاقة دالة وموجبة بين الدافع المعرفي وبين التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

د - معالجة المعلومات و طرق العمل هما المتغيران الوحيدان من بين مهارات التعلم الأخرى اللذان يمكن أن يسهما في المعدل الأكاديمي بالنسبة للعينة الكلية.

أ -مهارات طرق العمل و معالجة المعلومات وتنظيم الوقت لها إسهام في المعدل الأكاديمي بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية.

- **دراسة " بيتش Pitsch " (٢٠٠٢)**

هدف الدراسة: المقارنة في ما وراء الذاكرة ومستويات الاستدعاء والاستراتيجية المستخدمة بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم ، حيث تهتم ما وراء الذاكرة بالوعي الفردي والمعرفة عن عمليات الذاكرة وخاصة الاسترجاع

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٢٥ تلميذ من التلاميذ العاديين ، ٢٥ تلميذ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي

أدوات الدراسة: تم تهيئة مقابلة لتقييم ما وراء الذاكرة والاستدعاء من خلال ثلاث مهام بصرية وواحدة سمعية والوعي بالاستراتيجية وعوامل مهمة في خمس مناطق أخرى ترتبط بالذاكرة والإدارة الذاتية ، وتم تحليل النتائج باستخدام اختبار " ت " ،

نتائج الدراسة: وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين ما وراء الذاكرة والاستدعاء واستخدام استراتيجيات الذاكرة لدى مجموعتي البحث من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات الاستدعاء وما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات في جميع المهام السمعية والبصرية لصالح التلاميذ العاديين.

- **دراسة " إيكن Eakin " (٢٠٠٥)**

هدف الدراسة: التعرف على أثر تعليمات ما وراء الذاكرة في القدرة على تذكر المعلومات المفقودة جزئياً من الذاكرة تحت شروط التداخل الرجعي وذلك من خلال تجربتين رئيسيتين في هذه الدراسة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة

أدوات الدراسة: وتم استخدام اختبار لتقييم ما وراء الذاكرة من خلال التنبؤ بالمعرفة في المستقبل واختبار لتقييم أداء الذاكرة من خلال الاستدعاء ، وكان يتم في التجربة الأولى التركيز على استدعاء معلومات معينة منفصلة عن مواد الدراسة الأصلية مع تعليمات ما وراء الذاكرة ، أما في التجربة الثانية كان يتم قياس الاستدعاء للمعلومات المقدمة للتلاميذ والمعلومات الموجودة بالدراسة الأصلية أي هناك تداخل فيما بينهما

نتائج الدراسة: تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار " ت " ، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في معدل الاستدعاء في كل من التجربتين ، ولكن كان معدل التحسن أكبر في التجربة الثانية ، وكذلك أشارت النتائج إلى أن تعليمات ما وراء الذاكرة أثناء الدراسة أدت إلى تحسن دقة التنبؤ بالمعرفة في المستقبل لدى الطلاب.

- **دراسة " سوديان وآخرون Sodian , et al " (٢٠٠٦)**

هدف الدراسة: كشف قدرة الأطفال الصغار على التشفير والاستدعاء وعنقدة المعلومات ومستوى ما وراء الذاكرة في هذه المرحلة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفل وطفلة (٣٢ طفل وطفلة في سن ٤ سنوات ، ٣٢ طفل وطفلة في سن ٦ سنوات)

أدوات الدراسة: تم تقديم مهام للاستدعاء الحر والاستدعاء المتسلسل والقدرة على عنقدة المعلومات واختبار لتقييم ما وراء الذاكرة ، وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام اختبار " ت " ومعامل الارتباط

نتائج الدراسة: وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة بين العمر وكلاً من التشفير والاستدعاء والقدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة (استراتيجية التجزيل أو العنقدة) حيث كانت هناك فروق دالة لصالح الأطفال في سن ٦ سنوات وكذلك يمتلكون مستوى أعلى لما وراء الذاكرة من الأطفال الصغار في سن ٤ سنوات ، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة بين مستوى ما وراء الذاكرة وكل من التشفير والاستدعاء والقدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة وأن هذه العلاقة اتضحت بصورة أكبر لدى الأطفال في سن ٦ سنوات في حين كانت هذه العلاقة ضعيفة لدى الأطفال في سن ٤ سنوات.

- **دراسة " سوانسون Swanson " (٢٠١١)**

هدف الدراسة: قياس أثر كل من ما وراء الذاكرة والقدرة اللفظية في الاستدعاء المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٣٢ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (٨ – ١٠ سنوات) ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة التلاميذ المرتفعين في القدرة اللفظية ومجموعة التلاميذ المنخفضين في القدرة اللفظية

أدوات الدراسة: وتم تطبيق اختبارات لقياس الاستدعاء والقدرة اللغوية اللفظية وبطارية اختبارات لقياس ما وراء الذاكرة

نتائج الدراسة: وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين واختبار " ت " ، وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود تأثير دال لكل من ما وراء الذاكرة والقدرة اللفظية على الاستدعاء ولكن تأثير ما وراء الذاكرة في

الاستدعاء أفضل وأقوى من تأثير القدرة اللفظية ويحقق درجات أعلى في الاستدعاء ، وجود فروق دالة في ما وراء الذاكرة بين التلاميذ المرتفعين والمنخفضين، في القدرة اللفظية لصالح التلاميذ المرتفعين في القدرة اللفظية.

- **دراسة " شنيدر وسوديان Schneider & Sodian " (٢٠١٣)**

هدف الدراسة: بحث العلاقات بين ما وراء الذاكرة وسلوك التذكر للأطفال الصغار ممن تتراوح أعمارهم بيم (٤ – ٦) سنوات من خلال تجربتين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤٨ طفل وطفلة في كل تجربة ، وقد استخدمت مهمة تحديد الأماكن مع إلماعات للاسترجاع كوسائل تساعد على التذكر

أدوات الدراسة: ويتم تقييم ما وراء الذاكرة بعد تقديم مهام التذكر حيث يتم سؤال الأطفال عن أي المهام كان أسهل ، ولماذا ؟

نتائج الدراسة: تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام معامل الارتباط ، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين ما وراء الذاكرة والاستدعاء حتى عند الأطفال في سن ٤ سنوات ، كما أن هناك علاقة طردية بين العمر (٤ – ٦) سنوات واستخدام استراتيجية الالماعات وهذا يرجع إلى زيادة المعرفة بوظيفة الالماعات المعرفية مع التقدم في العمر ، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما كانت الالماعات المعرفية واقعية ومألوفة ساعد ذلك على ظهور العلاقة بين ما وراء الذاكرة والاستدعاء.

٨ ـ فروض الدراسة ::

- توجد علاقة ارتباطية دلالة احصائياً بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة احصائيةً بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث).
- توجد فروق ذات دلالة احصائيةً بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث).

٩ـ منهج الدراسة وإجراءاتها

أ-منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي..

ب- عينة الدراسة:

ـ العينة الاستطلاعية، وتم اختيارها لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وقد بلغ عددها (٣٠) تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩–١١) سنة بنفس مواصفات العينة الأساسية للدراسة، وتم اختيارهم من مدرسة السيدة خديجة الابتدائية التابعة لإدارة غرب طنطا التعليمية ـ مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية

ـ العينة الأساسية، بلغ عددها (٦٠) تلميذاً وتلميذة (٣٣ ذكور – ٢٧ إناث) جميعهم من مدرسة (علي مبارك الابتدائية المشتركة) ـ مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩–١١) سنة بمتوسط عمري مقداره ١٠,٣ سنة بانحراف معياري ±١,٢٣٢.

ج- أدوات الدراسة: فيما يلي وصف لأدوات الدراسة المستخدمة:

١ـ اختبار بينيه العرب للذكاء (ط٤) تعريب وتقنين/مصري عبدالحميد حنوره (٢٠٠١)

يعد مقياس بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما ، وهو امتداد لمقياس بينيه (ط٣) الذى أعده وطوره لويس تيرمان ومودميريل ، والذى اعتمد بدوره أساسا على (ط٢) للمقياس ، والتي صدرت عام (١٩٣٧) استمرارا للجهود التى بذلت منذ أن فكر ألفريد بينيه ومن معه فى وضع المقياس منذ مائه عام.

– وصف المقياس:

يتكون مقياس بنيه (ط٤) من (١٥) اختباراً فرعياً تنتمي إلى ثلاثة محاور تتضمن أربع مجالات ، بالنسبة للمرحلة العمرية فإنه يطبق من سن (٢-٧٠) سنة ، وتوجد البطاريات المختصرة ، والتي يحتاج الفاحص إلى استخدامها للتعرف على التلاميذ ذوي المشكلات وصعوبات التعلم ، وقد استخدم مصري حنوره بطارية المسح السريع فى التقنين والتشخيص.

ب- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

١- فى البيئة الأجنبية: أصدر مؤلفو مقياس بينيه (ط٤) سلسلة من الكتب والتقارير عرضوا فيها للجهود التى بذلت فى مسار عملية التقنين على المجتمع الأمريكي ، هذا فضلا عن الدراسات والبحوث المتعددة التى أجريت فى المجتمعات الغربية الأخرى حول ثبات وصدق هذا المقياس ، وقد اتضح من جميع تلك الدراسات كفاءة مقياس بينيه (ط٤) للاستخدام فى المجالات المتنوعة.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودر ريتشاردسون ودرجات الخطأ المعيارى ، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٧٢- ٠,٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات ، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨-٢٣) فقد تراوح ما بين (٠,٧٣-٠,٩٢) ، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار ، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠) ، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس فى صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران-٤ اختبارات-٦ اختبارات) ، وقد أتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧-٠,٩٩).
- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية ، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل.م) ، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التى تراوحت ما بين (٠,٥٦ - ٠,٨١) ، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣- ٠,٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) فى الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

٢- فى البيئة العربية:

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس على عينات متنوعة من حيث العمر فى عدد من البلاد العربية منها مصر وبعض بلاد الخليج العربى منها الكويت ، وذلك بعدة طرق منها إعادة إجراء الاختبار ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ، ومعادلة جتمان ، وقد ثبت منها جميعها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات (مصرى حنوره ، ٢٠٠١، ١١٧-١٢١).

وتم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقة التطبيق وإعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بمدينة كفرالشيخ مرتين بفاصل زمني (١٥ يوم) وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠,٨٦ مما يدل على ثبات عال للمقياس.

- **صدق المقياس:** تم حساب معاملات صدق المقياس فى البيئة العربية من خلال بطارية مكونة من مقاييس ذكاء مقننة هى "مقياس رسم الرجل - مقياس المتاهات لبورتيوس - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - مقياس بينيه (ط٣)" ، وقد أبرزت النتائج التى تم الحصول عليها من خلال استخدام هذه المقاييس مع مقياس بينيه (ط٤) وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس الجديد فى البيئة العربية ، وهو ما تأكد من خلال دراسة ارتقاء درجات اختبارات المقياس مع تقدم العمر ، حيث ظهر ارتقاء الدرجات مع ارتقاء العمر ، كما أبرز التحليل العاملى لمكونات المقياس وضوحا كافيا حول ترابط اختبارات كل مجال من مجالات المقياس مع بعضها البعض ، وهو ما يشير إلى التأكد من الصدق العاملى للمقياس. كما تم تطبيق المقياس مع عدد آخر من المقاييس العقلية في كل عمر ، منها بطارية ثرستون للقدرات العقلية الأولية من عمر (١١ سنه) وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٦ إلى٠,٦٣) (مصري حنورة ، ٢٠٠١ ، ٢١-٤٠)

وتم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحك الخارجى بتطبيق بطارية الاختبارات السابقة على عينة التقنين ، واختبار القدرة العقلية العامة إعداد/فاروق عبدالفتاح موسي (٢٠٠٢) كمحك خارجى ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات بطارية إختبارات المسح السريع واختبار الذكاء المصور (٠,٧٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على صدق عال للمقياس.

وبالتالي تكون الباحثة الحالية قد تأكدت من أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع: .(Q.N.S.T)

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al., 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (١٩٨٩) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره – ٠,٦٧٤: ٠,٨٧٤- بدلالة إحصائية ٠,٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

وقامت الباحثة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين درجات (٣٠) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين –٠,٥٤٤: ٠,٧١٤- بدلالة إحصائية ٠,٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٦٧ – ٠,٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً، وخلصت إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠,٨٧ وهو مرتفع جداً، وذلك على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصلت الباحثة إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٦٧ وهي قيمة مرتفعة.

٣- قائمة ملاحظة سلوك الطفل

أعدها راسل ن. كاسل (١٩٦١) وعربها وقننها على البيئة المصرية مصطفى كامل (١٩٨٧)، وتستخدم في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال في خمسة مجالات هي: التوافق الشخصي، والتوافق الأسرى، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي، حيث يقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتقدير هذه الأبعاد على أحد درجات ست، وتعني انخفاض درجة التوافق الكلى إلى أن المفحوص يعانى من اضطراب انفعالي، على حين يشير ارتفاع الدرجة إلى انخفاض هذا المتغير. (مصطفي كامل، ١٩٨٧، ٢).

الكفاءة السيكومترية للقائمة:

الصدق:

قام معرب القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على هذه القائمة ودرجاتهم على اختبار الشخصية للأطفال فتراوحت بين ٠,٥٠: ٠,٦٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١، كما توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٤٢: ٠,٦٦ بدلالة إحصائية ٠,٠١ وذلك باعتماده على آراء المعلمين والآباء والأمهات كمؤشر للصدق التكويني، وباستخدامه للصدق التمييزي بين درجات العينات السوية (ن) = ١٥٠ ودرجات العينات غير السوية (ن) = ١٥٠، وقد خلص إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١.

وقامت الباحثة الحالية بحساب صدق القائمة من خلال تقديرات الآباء وتقديرات المعلمين على القائمة، وخلصت الباحثة إلى معامل ارتباط بين التقديرين ٠,٧٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١، وذلك على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

الثبات:

باستخدام معرب القائمة لطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط ٠,٨٧٣ ± ٠,٠٣٤، وباستخدامه لطريقة الاتساق الداخلي تراوحت مؤشرات الارتباط البينية لتقديرات قام بها المعلمون، وتقديرات قام بها الآباء لأبنائهم من ٠,٥٦، ٠,٧٠ وهي مرتفعة. (مصطفي كامل، ١٩٨٧، ٧)

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذه القائمة باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً، وخلصت إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين قدرها ٠,٨٦، ٠,٧٨، ٠,٨٢، ٠,٨٢، ٠,٧٨، ٠,٧٧ لأبعاد التوافق الشخصي، والتوافق الأسرى، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي، والدرجة الكلية على الترتيب وهي مرتفعة، وذلك على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

الهدف من المقياس: يهدف إلى قياس ماوراء الذاكرة لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٥) عبارة ، وتقيس جميعها ماوراء الذاكرة لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد صيغت مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة وواضحة أقرب ما تكون باللغة العامية بحيث تكون الإجابة عن طريق الشخص نفسه (نوع من التقرير الذاتي) ويطبق على الأطفال بطريقة فردية، وأقل درجة على الاختبار (٤٥) وأعلى درجة (١٣٥). وتتراوح الإجابة على عبارات المقياس (نعم - أحياناً– لا).

عمليات ماوراء الذاكرة:

أولاً: الوعي Awareness: عملية شعورية لدى الفرد ترتبط بتكوينه المعرفي وذاكرته الخاصة تمكنه من أداء مهمة ما أو حل مشكلة وتقدير احتمالات النجاح أو الفشل في تعلم المهمة أو حل المشكلة".

ثانياً التشخيص " Diagnosis " معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة أو صعوبة مشكلة تذكر معينة بالإضافة إلى معرفة الإستراتيجية التي تستخدم في تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة.

ثالثاً المراقبة Monitoring: عملية متابعة الفرد لما تم عمله وما يجري عمله وما يحتاج إلى عمله لإكمال مهمة التذكر وهي تعمل كتغذية راجعة يقدمها الفرد لنفسه.

رابعاً: التنظيم Organization: قدرة الفرد على تنظيم المعلومات بالذاكرة بالطريقة التي تساعده على تذكرها بصورة أكثر كفاءة ، وتقسيم الوقت لمعالجة تنفيذ مهام التذكر سعياً لتحقيق أفضل أداء.

مصادر إعداد المقياس: اعتمدت الباحثة في إعداد المقياس الحالي على المصادر التالية:

١- الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الذاكرة عامة وماوراء الذاكرة بوجه خاص لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- الإطلاع على العديد من المقاييس التي تناولت ماوراء الذاكرة ، منها:

- *بطارية ما وراء الذاكرة إعداد/بلومنت ترجمة ماجد عيسي (٢٠٠٤)*
- *مقياس ما وراء المعرفة إعداد/مراد راتب (٢٠٠٧)*
- *مقياس ما وراء المعرفة إعداد/السيد رمضان بريك (٢٠٠٨)*
- *مقياس ما وراء الذاكرة إعداد/وليد خليفة (٢٠٠٩)*

حيث أن هذه المقاييس كانت للمراهقين والعاديين وطلاب الجامعة واستفادت الباحثه منهم بعض العبارات التي قامت بإعادة تبسيطها إلى أقل ما يمكن لتلائم لغه التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- صياغة المقياس في صورة الأولية والقيام بتطبيقه استطلاعيا على عينة (ن=١٠) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على مدى ملائمة المفردات مع الأطفال.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

أ- صدق المحكمين: تم صدق المحكمين وذلك بعرض المقياس في صورتها الأولية المكونة من (٤٥) عبارة على (١٠) محكمين من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية بالإضافة إلى بعض أعضاء هيئة التدريس بمدارس التربية الخاصة ، وقد أخذت الباحثة العبارات التي كان عليها نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى. هذا وقد اقترح المحكمون تبسيط صياغة عبارات المقياس بما يتلائم مع التلميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس ماوراء الذاكرة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة مع الدرجة الكلية ، وجاءت النتائج كما هي موضوحه بالجدول التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لمقياس ماوراء الذاكرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٣	١٣	٠,٦١٧	٢٥	٠,٤٧٧	٣٧	٠,٤٧٤
٢	٠,٣٧٦	١٤	٠,٣٥٥	٢٦	٠,٣٤٦	٣٨	-٠,٢٦٤
٣	٠,١٩٦	١٥	٠,٤٠١	٢٧	٠,٢٣٤	٣٩	٠,٢١٠

٤	٠,٤٢٢	١٦	٠,٤٨٦	٢٨	٠,٨١٠	٤٠	٠,٢٢٤
٥	٠,٤٣٧	١٧	٠,٢٥٤	٢٩	٠,٤٤٢	٤١	٠,٢٥٢
٦	٠,٣٦٩-	١٨	٠,٤٠٤	٣٠	٠,٦٦٥	٤٢	٠,٤٢٨-
٧	٠,٥٥٦	١٩	٠,٨١٠	٣١	٠,٥٤٢	٤٣	٠,٤٢١
٨	٠,٤٧٣	٢٠	٠,٣٥١	٣٢	٠,٥٨٤	٤٤	٠,٥٣٨
٩	٠,٥٥٩	٢١	٠,٢١٩	٣٣	٠,٣٤٧-	٤٥	٠,٢٥٢
١٠	٠,٦٠٩	٢٢	٠,٤٢٣	٣٤	٠,٧٦١		
١١	٠,٦٢١	٢٣	٠,٧٩٤	٣٥	٠,٤٢٨		
١٢	٠,٤٥٥-	٢٤	٠,٧٤٠	٣٦	٠,٢٢٤		

يتضح من الجدول أن جميع المفردات دلة عند مستوى ٠,٠١ من المقياس.

الثبات:

أ- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: ومن خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل الخمسة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ، تم كما بالجدول الأتي:

جدول (٢) مصفوفة ارتباطات عوامل مقياس ماوراء الذاكرة

العوامل	١	٢	٣	٤
التشخيص	-	-	-	-
المراقبة	٠,٦٢٥	-	-	-
التنظيم	٠,٥٠٠	٠,٨٤٨	-	-
التفاعل	٠,٨٧٤	٠,٧٥٨	٠,٧٧٠	-

يتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث حصلت الباحثة على معامل ثبات قدرة ٠,٥٨ من معادلة جتمان للتجزئة النصفية وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات المقياس.

٢- مقياس عادات الاستذكار تعريب/ جابر عبدالحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (١٩٨٨)

صمم هذا المقياس في الأصل براون وهولتزمان Brown & Holtzman ، وقد قام باقتباسه وتعريبه جابر عبدالحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (١٩٨٨م) . حيث يستخدم هذا المقياس في قياس بعض عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلبة الكليات والمعاهد العليا، وتلاميذ المرحلة الثانوية .

أبعاد المقياس:

تجنب التأخير (ت خ): يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بأنهم غالباً ما يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب، دون أن يحثهم أحد على ذلك حتى لو كان الواجب صعباً أو مملاً أو سخيفاً . كما أنهم يحاولون غالباً مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين، ويتم ذلك أيضاً بالتنظيم في عملهم المدرسي، إذ يحتفظون غالباً بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها

مرتبة بعناية، وكثيرًا ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الاستذكار يومياً، ويفضلون استذكار دروسهم على انفراد . كما أن أحلام اليقظة نادراً ما تشتت انتباهم أثناء الاستذكار، ونادراً ما يتركون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة، كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ما تجعلهم يهملون عملهم المدرسي.

طرق العمل (ط ع): يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ماهو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد التقارير والبحوث، ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب، وغالباً ما يهتمون بنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والتوضيحات الأخرى التي يرسمها المعلم على السبورة، ونادراً ما ينتقد المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة، ونادراً ما يكونون مضطربين في الامتحان وينتهون من الإجابة عنه في الوقت المقرر، كما أنه لا توجد لديهم مشكلة في التعبير عن أنفسهم أثناء الكتابة، ولا يجدون صعوبة في استخلاص النقاط المهمة أثناء القراءة .

الرضا عن المعلم (ر م) : يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأن المعلمين ينجحون في جعل موادهم شائقة وذات معنى، وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع الطلبة بالتساوي، وأنهم عادلون في توزيع تقديراتهم، كما يعتقدون أن المعلمين التحقوا بالمهنة لأنهم يستمتعون بالتدريس أساساً، ونادراً ما يشعر هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم، أو بأن المعلمين يتصفون بالجمود وضيق الأفق، أو بأنهم متكبرون في علاقاتهم بالطلاب.

تقبل التعليم (ت ت) : يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم يعملون بجد كي يحصلوا على تقديرات حسنة، حتى ولو كانوا لا يحبون مادة من المواد . وغالباً ما يشعرون بأن تقديراتهم تكون تعبيراً دقيقاً عن قدراتهم، ويجاهدون دائماً لكي ينمو لديهم ميل حقيقي نحو كل مقرر يدرسونه . ونادراً ما يشعرون بالحيرة أو التردد، ولا يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح في الحياة أهم من الدراسة، ولا يشعرون بأن الحصول على مؤهل جامعي لا يستحق ما يبذل فيه من جهد، ونادراً ما يكون المركز الذي يؤهل له التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسي وراء التحاقهم بالجامعة، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم في حد ذاته . ولا يشعرون بأي رغبة في الانقطاع أو التغيب عن الدراسة دون سبب قهري .

الكفاءة السيكومترية للمقياس كما قام به معد المقياس:

وجد أن معاملات الارتباط بين المقياس ودرجات التحصيل تمتد من ٠,٢٥ إلى ٠,٤٥ بمتوسط وزني مقداره ٠,٣٦ وكانت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية .

وقد حسب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون للاختبار في صورته العربية اعتماداً على درجات عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها ٩١ طالبة، وكان معامل الثبات لتجنب التأخير ٠,٨٤، وطرق العمل ٠,٤٥، والرضا عن المعلم ٠,٩٠، وتقبل التعليم ٠,٧٧ .

الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

قامت الباحثة بحساب الصدق الظاهري للوقوف على صدق المقياس عن طريق عرض المقياس على لجنة من المحكمين بلغت ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس وأجمع المحكمون على أن مفردات المقياس مناسبة لأهداف الدراسة وأن صياغة عباراته تناسب بصورة عالية عينة الدراسة وقد سجلوا بعض الملاحظات جمعتها الباحثة وقامت بالتعديل المطلوب .

وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للمقاييس الأربعة الرئيسة بفاصل زمني أسبوعين وكان معامل الارتباط بين المرتين ٠,٨٨ ، ٠,٧٢ ، ٠,٩٢ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٨ للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية على الترتيب.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً.

٥ـ دليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لصعوبات التعلم إعداد / الباحثة

هدف الدليل: التعرف على العوامل والظروف التي أدت إلى ظهور صعوبات التعلم من خلال معلومات مباشرة من الوالدين خاصة بكل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم إلى جانب الملف الخاص بكل تلميذ في المدرسة لمعرفة أسباب الصعوبات إذا كان السبب عضوياً أو نفسياً ، كذلك التعرف على أكبر قدر من المعلومات الخاصة بكل تلميذ من أجل استبعاد غير الملائمين لتطبيق أدوات البحث عليهم.

ويتكون الدليل من جزأين: **الجزء الأول**: يجيب عليه التلميذ ويتضمن البيانات الخاصة به ووقت التطبيق وعدد الأخوة وترتيبه بينهم ، وهل يعانون من نفس المشكلة والصعوبات التي تواجهه وأول مرة واجه فيها صعوبات التعلم. **والجزء الثاني**: يجيب عليه الوالدان ويتضمن بيانات خاصة بأسلوب معاملة الوالدين لأبنهما والظروف التي أدت إلى صعوبة التعلم. وبعد التأكد من فهم العبارات ووضوحها كان على الباحثة أن تستكمل إجراءات الصدق والثبات للدليل.

- الكفاءة السيكومترية لدليل العوامل المؤدية لصعوبات التعلم:

أولاً: الصدق:

١-صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على (١٠) من الأساتذة المتخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس للتأكد من صلاحية الدليل ، وتم عمل التعديلات اللازمة بناءً على توجيهات السادة المحكمين.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات الدليل من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة التقنين (ن=٣٠) بفاصل زمني (٢١) يوم ، وخلصت الباحثة إلى معامل ارتباط بين التطبيقين قيمته ٠,٨٤.

طريقة التصحيح: تقوم الباحثة بقراءة البنود المكون منها الدليل والإجابات المحتملة لكل بند ، سواء ما يخص الجزء المتعلق بالتلميذ أم الجزء الذي يجيب عليه أحد الوالدين ، ويتم وضع علامة (√) من التلميذ أو الوالدين في المكان المخصص لكل منهما على الاختيار المناسبه له أي الذي يتفق معه.

١٠- نتائج الدراسة وتفسيرها

أ- عرض نتائج فروض الدراسة:

[١] - نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: " **توجد علاقة ارتباطية دلالة احصائياً بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل من مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	تجنب التأخير	طرق العمل	الرضا عن المعلم	تقبل التعليم	الدرجة الكلية
التشخيص	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٥
المراقبة	٠,٧٧	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٨٤
التنظيم	٠,٥٨	٠,٦٩	٠,٥٧	٠,٧٥	٠,٧٤
الوعي	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٨٤	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين درجات كل من مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم عند مستوى ٠,٠١.

حيث يقوم التلاميذ عادة باستذكار دروسهم بعادات وطرق مختلفة، فقد يقوم بعضهم بإعادة شرح المادة لنفسه أو القراءة أو الاطلاع على المعلومات المدونة في المراجع ويقوم بتصنيفها وتنسيقها والتمييز بينها والربط بين أجزائها واستخلاص النتائج والعلاقات ويضيف إليها شيئاً من ابتكاره وأفكاره . وهذا لا يتحقق إلا لدى التلميذ ذوي مهارات تشخيص ومراقبة وتنظيم ووعي عالية ، وأفاد محمد عدس وتوق (١٩٨١م،١٨٢) أن عملية الاستذكار هي أكثر من مجرد قراءة عابرة للكتاب أو النظر إلى الملخصات، بل تتطلب القيام بمراجعات مستمرة لما تم تعلمه واكتسابه . وهذا يعني محاولة التلميذ القيام باستذكار المعلومات ذات الصلة والمترابطة بعد قراءتها مباشرة، والبحث عن المبدأ العام أو القاعدة العامة التي تدور حولها التفاصيل، ومحاولة تذكر

الحقائق المهمة، وصياغة أسئلة، ومحاولة الإجابة عنها، ومحاولة القيام بعملية تنظيم ذاتية للمادة المدروسة، وهذا يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وتوفير الجهد المبذول واستثماره أفضل استثمار واختصار الوقت المستغرق في عملية الاستذكار . وهذه من عمليات ماوراء الذاكرة. فعادات الاستذكار نمط سلوكي يكتسبه التلميذ من خلال الممارسة المتكررة و المواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تأخير واستخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاءة عالية لتحصيل المعلومات والمعارف واكتساب الخبرات وإتقان المهارات وها يؤكد العلاقة الوثيقة مع مهارات ماواء الذاكرة.

[٢] - نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائيةً بين مهارات ماوراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات ماوراء الذاكرة ، وقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات ماوراء الذاكرة

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوىالدلالة
التشخيص	ذكور	٣٣	٣,١٧٦٥	١,٧٠٤٢	٦,٣٥٩	٠,٠١
	إناث	٢٧	٦,٢٣٥٣	٠,٩٠٣٤		
المراقبة	ذكور	٣٣	٣,٦٤٧١	١,٨٦٨٨	٤,٩٦٧	٠,٠١
	إناث	٢٧	٥,٧٠٥٩	١,٧٥٩٤		
التنظيم	ذكور	٣٣	١,١٧٦٥	١,٠٧٤٤	٤,٥٨٧	٠,٠١
	إناث	٢٧	٢,٧٠٥٩	٠,٥٨٧٨		
الوعي	ذكور	٣٣	٠,٤١١٨	٠,٥٠٧٣	٢١,٠٣٦	٠,٠١
	إناث	٢٧	٣,٠١٨	٠,٥٨٢١		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٣	١١,٧٦٤٧	٤,٤٣٧٤	٦,٠٩٥	٠,٠١
	إناث	٢٧	٢٠,٩٤١٢	٣,٣٦٢٨		

يتضح من نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات ماوراء الذاكرة لمقياس أداء ماوراء الذاكرة وجميع أبعاده لصالح الذكور .

وتتفق تلك النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى تناولت ما وراء الذاكرة مثل دراسة ساتو (Sato,2004) ، ودراسة ويد وآخرون (Weed, et. al.,1990).والتى أشارت إلى أن الذكور أفضل، كذلك تتفق النتائج مع دراسة لوكانجليت وآخرون (Lucangeli et al.,2005).

ويوضح ويد وآخرون (Weed et al. , 1990 , 96) أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة الشخصية التى يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة لديه والتنظيم الذاتى لعمليات الذاكرة والخاصة بكل من متغيرات:

=**الفرد**:وتشمل وعيه الذاتى بمنظومة الذاكرة لديه وكيفية عملها وعملياتها وتحليل الذاكرة ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها.

=**المهمة**:وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات.

=**الإستراتيجية**:وتشمل وعيه بالإستراتيجيات واختيار الإستراتيجية المناسبة لمهمة تذكر معينة وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفى.

فمعرفة الذكور حول ذاكرتهم والوعي الذاتي بسلوك الذاكرة وكيفية عملها والفهم الذاتي لصعوبة المهمة والمهارات والقدرات الذاتية لأداء هذه المهمة بكفاءة هو أساس التعلم الفعال هي المعرفة تفوق الإناث.

[٣] - نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائيةً بين عادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنوع (ذكور-إناث)**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عادات الاستذكار ، وقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٥) جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس عادات الاستذكار

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوىالدلالة
تجنب التأخير	ذكور	٣٣	٣٧,٠٠٠	٢,٠٦١٥	٢٩,٩٥٢	٠,٠١
	إناث	٢٧	٢٦,١٧٦٥	١,٥٠٩٧		
طرق العمل	ذكور	٣٣	٣٤,٤١٢٩	١,٦٩٧٧	٣٥,٤٣٦	٠,٠١
	إناث	٢٧	٢٤,٨٢٣٥	٠,٨٨٢٨		
الرضا عن المعلم	ذكور	٣٣	٣١,٦٤٧١	١,١١٤٧	٦٥,٠٢١	٠,٠١
	إناث	٢٧	٤٥,٢٣٥٣	٠,٩٧٠١٤		
تقبل التعليم	ذكور	٣٣	٣٦,١١٧٦	٢,٧٥٨٦	١٨,١٨٣	٠,٠١
	إناث	٢٧	٢٧,٧٦٤٧	١,٧١٤٩		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٣	١٣٩,١٧٦٥	٦,٥٢١٤	١٣,٧٩٣	٠,٠١
	إناث	٢٧	١٢٤,١١	٤,١٣٨٢٤		

يتضح من نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس مهارات ماوراء الذاكرة لمقياس عادات الاستذكار وجميع أبعاده لصالح الذكور .

وترجع الباحثة وجود الفروق لصالح الذكور الى أن طبيعة الاستذكار تتيح لكل تلميذ أن يكتسب أنماطاً سلوكية خاصة يكون من شأنها تعدد عادات الاستذكار بين تلاميذ المجموعة الواحدة، ولا يعني تعدد عادات

الاستذكار أنها جميعاً صحيحة بل إن بعضاً منها ربما يكون خاطئاً مما يترتب عليه الشعور بالملل والاتجاه نحو كره المذاكرة، بالإضافة إلى ضعف التحصيل على الرغم من بذل طاقة أكثر مما ينبغي، ويعم ناتج الاستذكار والفشل في الاستذكار على عمليات الاستذكار المستقبلية . فالاستذكار الجيد يشجع على مداومة الاستذكار، و الفشل في الاستذكار يدفع إلى الهروب منه وإلى انخفاض التحصيل الدراسي. وإن ما ينفق على العملية التعليمية يعتمد عائده إلى درجة كبيرة على ماتم بالاستذكار، فدراسة بلا استذكار يعني زيادة احتمال فقد آثار نسبة عاليةوهذا ما يميز الذكور عن الإناث.

ـ التوصيات والبحوث المقترحة

التوصيات: يمكن صياغة المقترحات والتوصيات التالية والتى يمكن الاستفادة منها ، وهي:
ـ بناء قاعدة معلوماتية تتعلق بالخصائص النفسية والتربوية والجمسية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث مهارات ماراء الذاكرة لديهم لتكون مرجع لكل معلم للتعامل مع الطفل ذو الاحتياج الخاص.

ـ ضرورة التشخيص المبكر لحالات صعوبات التعلم وتقديم المساعدة التعليمية اللازمة للطفل فى الوقت المناسب.

ـ توعية المعلمين بدور مهارات ماراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم .

ـ توفير كتب دورية توزع على المعلمين والمدارس بالتعريف بظاهرة صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية.

ـ عقد مؤتمرات دورية لصعوبات التعلم ودعوة المعملين المهتمين بتلك الظاهرة إلى تلك المؤتمرات للاستفادة من توصيات المؤتمرات وخلاصة الأبحاث التجريبية.

البحوث المقترحة : فى ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن صياغة البحوث المقترحة الآتية:
ـ فاعلية بعض الأنشطة الترويحية والثقافية في تحسين مهارات ماراء الذاكرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ـ أثر المناخ المدرسي والبيئة المحيطة على مهارات ماراء الذاكرة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ـ فاعلية برنامج سلوكى معرفى فى تحسين عادات الاستذكار لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠): مدى فعالية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار أثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الإستراتيجية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، العدد (١٦)، الجزء (١)، ص.ص:٣٠ – ٥٩.

إمام مصطفى سيد ، و صلاح الدين الشريف (١٩٩٩): ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، العدد (١٥)، الجزء (٢)، ص.ص:٢٩٨ – ٣٣٠.

أمل سليمان حافظ (٢٠٠٢): ماوراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتهما بالاستدعاء ، ***رسالة ماجستير غيرمنشورة*** ، كلية التربية. جامعة عين شمس.

أمينة ابراهيم شلبى، (٢٠٠٤): مدى تطبيق إجراءات التقييم لذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، يناير.

أمينة السيد الجندي ، منير موسى صادق (٢٠٠١): فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ ذوي سعات عقلية مختلفة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الاسكندرية ، ***المؤتمر العلمي الخامس*** ، ص.ص:٣٦٣-٤١٢.

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣): ***علم النفس المعرفي المعاصر***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

جابرعبدالحميد ***جابر***، سليمان الخضري الشيخ، (١٩٨٨م) ***كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو*** الدراسة. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية .

جمال مثقال قاسم (٢٠٠٠): ***أساسيات صعوبات التعلم***.دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان ، الأردن.

حسين بكر فضل (٢٠١٢): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية*** (٢٠٣) ، ص.ص: ١٥٢٥-١٥٦٥.

حيد كريم سكر (٢٠١٣): ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة ، ***مجلة البحوث التربوية والنفسية*** (٣٣) ٦٦-١٠١

خيري المغازي عجاج (٢٠١٤): صعوبات القراءة والفهم القرائي : المنصورة. دار الوفاء.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): ***التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز. نماذج ودراسات معاصرة*** ، القاهرة : عالم الكتب.

سبيكة الخليفي، (٢٠٠٠م) علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر . ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، يناير .

سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض رياض، (١٩٩٣م) مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم . ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر .

سناء محمد سليمان، (١٩٨٨م) عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي. ***بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس بمصر***، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة .

الشناوي زيدان، عبدالله إبراهيم، (١٩٩٠م) علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة . ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، السنة الخامسة، العدد الثاني، مايو .

صلاح الدين الشريف (٢٠٠٣): التنبؤ بالتحصيل الدراسي فى ضوء نظريتى معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة ، ***مجلة كلية التربية. جامعة*** أسيوط ، ج١٧ ، ع١ ، ص.ص:١١٠-١٥٠.

عبدالرحمن عدس، و محيي الدين توق، (١٩٨١م)***علم النفس العام .*** عمان : مكتبة الأقصى

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

محمود فتحي عكاشة (٢٠١٣): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ماوراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية ، ***المجلة العربية لتطوير التفوق*** (٦) ٧١-١٠٨.

مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة ، وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، ***كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية*** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

منتصر صلاح عمر سليمان (٢٠٠٧): فعالية التدريب على العزو السببي وماوراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ***رسالة دكتورة غير منشورة*** ، كلية التربية. جامعة أسيوط.

نصرة عبدالمجيد جلجل ، خيري المغازي عجاج (٢٠٠٧): ماوراء الذاكرة وإدارة الوقت لدى المعلمين في ضوء النوع والعمر والمرحلة التعليمية ، ***المؤتمر السنوي السادس لكلية التربية*** ، جامعة كفرالشيخ (١٠-١١) أبريل ، ص.ص: ٢٢٨-٣٣٥.

وليد أبوالمعاطي القفاص (٢٠١٣): سعة تجهيز المعلومات وماوراء الذاكرة وعلاقتها بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة، ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية*** ، جامعة الامارات العربية المتحدة (٣١) ، ص.ص: ٣٢٤-٣٦١.

Audery , P. ; Sylvie, B. & Michel,I.(2007). Meta-Memory Monitoring In Mild Cognitive Impairment. Evidence Of Less Accurate Episodic Feeling Of Knowing , *Neuropsychological* **,(45) 2811-2826.**

Azevedo, R. & Cromley,J.(2004): Does Training On Self-Regulated Letarning Facililate Student's Learning With Hyprmedia? *Journal Of Educational Psychology*, **Vol.96, No.3, P.P 523 – 535.**

Chua E. ; Schacter D. & Sperling R. (2008). Neural Correlates Of Metamemory A Comparison Of Feeling-Of-Knowing And Retrospective Confidence Judgments, *Journal Of. Cognitive Neuroscience* **21(9)1751-1765.**

Cook , S. (2004). The Diagnostic Utility Of Subjective Memory Questionnaires In Normal And Pathological Aging , *A Thesis Presented To The Graduate School Of The University Of Florida In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science* **. University Of Florida.**

Cook, J. & Cook.G. (2005). Child Development. New York, Library Of Congress.

Deboy, J. (2006). Meta-Cognition Differences Among At-Risk And No Risk College Cohorts. *Psychological Reports*, **Vol. (63), 811-818.**

Eriksson, A. (2000). Thinking Forwards And Backwards. Meta-Memory And Meta-Comprehension Abilities And Strategies In Tent Processing. Link Ping (Sweden). *Dept. Of Education And Psychology*. **70.**

Flavell.J. & Wellman. M,. (2001). Meta-Memory. In R.V.Kail, J.W. Hagen (Eds.) *Perspectives On The Development Of Memory And Cognition.* **N.J. Hills dale , LEA.**

Flavell , J. (2000). *Development Of Children's Knowledge About The Mental World.*

Flavell, J. ; Miller, P. & Miller, A. (2001). *Cognitive Development* **(4th Ed). Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall**

John, J. & Maria, T. (2006): Retrieval From Long-Term Store As A Function Of Mental Age And Intelligence, *American Journal Of Mental Retardation*, **Vol. 90 (4), 440-448.**

Kristen , K. & Karen , M. (2009). Children's Meta-Memory. A Review Of The Literature And Implications For The Classroom , *International Electronic Journal Of Elementary Education* **, 2 (1) 32-52.**

Lindstrom , C. (1995). Empower The Child With Learning Disabilites To Think Meta-Cognitively. *Australian Journal Of Remedial Education* **, 27 ,2 , 28-31.**

Lucangeli.D; Galderisi.D & Cornoldi. C,. (2005). Specific And General Transfer Effects Following Meta-Memory Training. *Learning Disabilities Research And Practice* **,Vol. 10 (1), 11-21.**

Muller, K. (2006). Metamemory: *Exploring The Under Confidence-With-Practice Effect In Judgments Of Learning A Thesis Submitted To The Department Of Psychology*, **For Honors In The Major Degree Awarded Spring Semester, Florida State University, College Of Arts & Sciences.**

Pannu, J. & Kaszniak, A. (2005). Metamemory Experiments In Neurological Populations: A Review. *Neuropsychology Review*, **15(3)105-130.**

Perez, L. & Garcia, E. (2008). Programme For The Improvement Of Meta-Memory In People With Medium And Mild Mental Retardation. *Psychology In Spain*, **Vol. 6, N. (1), P.P 96 – 103.**

Randolph J. ; Arnett A., & Freske T. (2004). Metamemory In Multiple Sclerosis: Exploring Affective And Executive Contributors. *Archives Of Clinical Neuropsychology*. **19 (2) 259–279.**

Randolph. J; Arnett, P. & Higginson, C. (2001). Meta-Memory And Tested Cognitive Functioning In Multiple Sclerosis. *The Clinical Neuro-Psychologist*, **Vol. 15 (3), 357- 368.**

Rehman, F. (2011). Assessment Of Science Teachers Meta-Congitive Awareness And Its Impact On The Performance Of Students .*Unpublished Doctoral Dissertation*, **Allama Iqbal Open University, Islamabad.**

Sato, Y. (2004). Meta-Memorial Development In Mentally Retarded Children. Differentiation Between Recall And Recognition. *Japanese Journal Of Special Education* **, Vol. 22.**

Schneider, W. & Bjorklund, D. (1997). *Memory.* **In D.Kuhn And R.S. Siegler (Eds.). Handbook Of Child Psychology, New York. John Wiley And Sons.**

Schraw,G.& Brooks,D. (2000). *Helping Students Self Regulate In Math And Sciences Courses.* **Improving The Will And The Skill. [On Line] Available. Http//WWW. Dwb. Unl. Edu / Chau / SR / Self- Reg. Htm1.**

Van Ede,D.& Coetzee,C. (1996). The Meta Memory, Memory Strategies, And Study Technique Inventory. A Factor Analytic Study. *South African Journal Of Psychology*, **Vol.26, No.2, P.P 89- 95.**

Weeds.K; Rayan.E & Day.J,. (1990). Meta-Memory And Attributions As Mediators Of Strategy Use And Recall. *Journal Of Education Psychology* **, Vol.82, 849-855.**

Roger, F.(1997) Study Habits & Effective Learning . *Journal of Educational Research* **, Vol.. 12,No.8.**

Youn,K. ; Lee, Y. ; Kim, S. & Seung-H. (2011). Multistrategic Memory Training With The Metamemory Concept In Healthy Older Adults, *Psychiatry Investing***(4) 254-361.**