



مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية
التربية للعلوم الانسانية - جامعة ذي قار

ISSN:2707-5672

المجلد (12) العدد (2) 2022

جامعة ذي قار – كلية التربية للعلوم الانسانية- مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية

Vol (12) No.(2) 2022

✉ educationhumanities1@gmail.com
<https://iasj.net/iasj/journal/366/about>
utjedh@utq.edu.iq

هيئة التحرير			
أ.د انعام قاسم خفيف رئيس هيئة التحرير		ا.م.د احمد عبد الكاظم لجلاج مدير التحرير	
ت	الاسم	الجامعة	الاختصاص
1	أ.د. سعد علي زاير	جامعة بغداد	طرائق تدريس
2	أ.د. مصطفى لطيف عارف	جامعة ذي قار	اللغة العربية
3	أ.د. حيدر حسن اليعقوبي	جامعة كربلاء	علم النفس
4	أ.د. عماد ابراهيم داود	جامعة ذي قار	اللغة الانكليزية
5	أ.د. صلاح الدين احمد	جامعة عمان	علم النفس
6	أ.د. حسام الدين جاد الرب احمد	جامعة اسيوط	الجغرافية
7	أ.د. عثمان برهومي	جامعة صفاقس/تونس	التاريخ
8	أ.م.د. حيدر عبد الجليل عبد الحسين	جامعة ذي قار	التاريخ
9	أ.د. فاضل عبد الزهرة مزعل	جامعة البصرة	ارشاد تربوي
10	أ.م. انتصار سكر خيون	جامعة ذي قار	الجغرافية
الاشراف اللغوي			
م.د اسعد رزاق يوسف		اللغة العربية	
م.د حسن كاظم حسن		اللغة الانجليزية	
ادارة النظام الالكتروني: محمد كاظم			
الاخراج الفني: م. علي سلمان الشويلي			

المحتويات

ت	اسم الباحث و عنوان البحث
1	نمذجة العلاقات السببية بين الانفعالات الاكاديمية (السارة وغير السارة) المصاحبة للتعليم الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الاعدادية م.د. ابراهيم خليل عيدان الجارالله
2	الشعراء الرواد العراقيون نقاداً للغة الشعر الحر م.م. نغم عدنان ناجي أ.د. علي حسين جلود
3	القرآنيّة التوافقية في شعر مهدي النّهيري 1 م.م. عبد الأمير دلي مجباس 2- أ.د. أحمد رضا حيدر يان شهري 3- أ.م.د. يحيى حسن خضير
4	التحولات الفكرية والتوجهات السياسية عند بدر شاكر السياب م . د سلمان رشيد محمد الهلالي
5	قضية الكردية في بيانات حزب البعث والحزب الشيوعي (السرية والعلنية) 1968-1973 (دراسة وثائقية) م . د . مناف جاسب محمد علي
6	شعرية الانزياح في شعر الجواهري م. د. جواد هادي حسين الفضلي
7	الاتجاه الاجتماعي في دراسات الأمثال العربية الحديثة أ.د. عباس جخيور سدخان م.م. وسام مهدي أحمد
8	البعد المكاني للنمو السكاني وتأثيره على المعيار المستدام للمناطق الخضراء في مركز مدينة الناصرية أ.د. حسن جبار هميم سعود خمات صكبان

9	أثر عمليات التجوية على الطرق البرية في محافظة ذي قار أ . د سرحان نعيم الخفاجي - ابتهاج حامد حسن
10	معاني المدن العراقية الكبرى في معجم البلدان م.م. محمد قاسم فرحان
11	المشاركة السياسية للأمة عند العلامة الشيخ محمد مهدي الآصفي دراسة فقهية ا.م.د. رعد كاظم كاكه الله
12	لغة النَّقْدِ في التَّراثِ الأدبي كِتَابُ (الْوَشْيِ المَرْقُومِ في حَلِّ المَنْظُومِ) لضياء الدين بن الأثير (ت637هـ) أنموذجاً م.د. صباح حسن عبيد التميمي
13	موقف الأحزاب السياسية العراقية من القضايا الدولية في العهد الملكي م . م . أبازر راضي كريدي العامري
14	طرق المعرفة الاجــــرائية وعلاقتها بمهارات ما وراء الذاكرة م. فاطمة عادل داخل
15	القلق من المستقبل وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية م . د علي رسن شندوخ
16	أسلوب التعظيم في التعبير القرآني/ دراسة دلالية م. د . خالد خضير عباس
17	المقدس التاريخي وأثره في تصدع الظاهرة النقدية للاستشراق مقاربات في كتابات النقد الإسلامية أ.م. د شهيد كريم محمد
18	العلاقات البريطانية - الليبية من الاحتلال الايطالي لنهاية الحرب العالمية الاولى (1911 - 1918) م.م. فلاح علي دليل
19	روايات سالم حميد وخطاب التفكيك ومظاهر التجريب م.د مسار غازي شناوه

المهدية وأحداثها الداخلية والخارجية في عهد عبد الله المهدي الفاطمي 303-322هـ / 915-933م ا.م. د. علي فيصل عبد النبي العامري	20
موجّهات التّلقّي النصّيّة في الخطاب التّفسيري "مواهب الرحمن اختياراً ا.د. حسين علي عبد الحسين الدخيلي د. علياء حميد الغرابي	21
العلاقات التجارية الأمريكية غير الرسمية مع الاتحاد السوفيتي 1922-1933 ا.م.د. حيدر سلام لازم عزيز	22
الأنا المنكسرة ونسق التعويض في (ما ينقص شاعراً) لعمر الدليمي أ.م.د. حسين علي جبار القاصد	23
التوزيع المكاني للمرائب في محافظة ذي قار لعام 2020-2021 م. م علي عبد الكريم جواد الحجامي	24
شجاعة الرسول (ص) عند شعراء صدر الإسلام م.د. وضاح حسن خضر الحديدي	25
الأبعاد الجغرافية لظاهرة الهجرة الداخلية للسكان في محافظات الفرات الأوسط للمدة 2003 - 2020 م. د. حسام صبار هادي الزيايدي	26
رواية الحفيدة الأمريكية، دراسة في النقد الايديولوجي م. د. واثق حسن مجهول الحساوي	27
العلاقات الأمريكية - الألبانية 1912 - 1939 م. محمد عبود مهاوش	28

رئيسه معوض ودوره السياسي في لبنان (1925 - 1989) م.د.قاسم جبّاري لطيف زاحم المرشدي	29
Misordered Words: A Study in Iraqi EFL Learners' Written Production م. رانية عدنان عزيز م. وفاء حسين جبر التميمي	30
Supporting Communicative Approach Using YouTube to Teach the Apology Strategies to Secondary School Students: An Experimental Study م.م. امال صبار جليد م.م. احمد ابراهيم الطيف	31
The Contextual Uses of the Impoliteness in Ernst Hemingway's <i>The Snow of Kilimanjaro</i> Sahab Salih Fenjan	32
A Discourse Analysis of Sectarian Discourse on Some Selected News Websites Asst. Prof. Saddam Salim Hmood	33
Translation Students Mistakes in translating commonly used English sentences and phrases into Arabic (comparing graduates of the scientific branch with graduates of literary branch) م.م. شهلاء خالد جاسم	34

طرق المعرفة الاجرائية وعلاقتها بمهارات ما وراء الذاكرة Methods of procedural knowledge and its relationship to meta-memory skills

م. فاطمة عادل داخل Fatimah Adil Dakhil

كلية التربية الاساسية- جامعة ميسان

College of Basic Edeucation- University of Misan

Fatmtadl345@gmail.Com

الكلمات المفتاحية: طرق المعرفة الإجرائية، مهارات ما وراء المعرفة، طلبة الجامعة

Kryword: Methods of procedural knowledge. its relationship to meta-memory skills. The university students

مستخلص البحث

البحث أهدف الى الكشف عن علاقة طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة فضلاً عن التعرف على الفروق بينهم على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) ، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة ، وتم تطبيق مقياس الدراسة - (طرق المعرفة الاجرائية) وهو من إعداد (كالوتي وآخرون Galotti et al.,1999) والمغرب من قبل (خلف ، 2015) ، و(مقياس مهارات ما وراء الذاكرة) وهو من إعداد (تروير وريتش 2002) لقياس مهارات ما وراء الذاكرة المغرب من قبل (ابو غزال 2007) ، وقد اسفرت نتائج البحث عن :

- إن طلبة الجامعة يتصفون بطرق المعرفة الاجرائية .
- ان طلبة الجامعة يتصفون بمهارات ما وراء الذاكرة.
- يتصف الذكور بالمعرفة المنفصلة اكثر من الاناث في حين اتصفت الاناث بالمعرفة المتصلة اكثر الذكور.
- الاناث من افراد العينة يتفوقن على الذكور في مهارات ما وراء الذاكرة.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين طرق المعرفة الاجرائية وما وراء الذاكرة .
- بناءً على نتائج البحث اوصت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات .

Summary of the research

The research aimed to reveal the relationship of procedural knowledge methods and meta-memory skills among university

students, as well as to identify the differences between them according to the gender variable (males - females). Procedural) which was prepared by (Kalotti et al., 1999) and expressed by (Khalaf, 2015), and (Meta-memory skills scale), which was prepared by (Troyer and Rich 2002) to measure meta-memory skills expressed by (Abu Ghazal 2007), the results of the search resulted in:

- The university students are characterized by procedural knowledge methods.
- University students are characterized by skills beyond memory.
- Males are characterized by separate knowledge more than females, while females are characterized by connected knowledge more than males.
- Female respondents outperform males in meta-memory skills.
- There is a statistically significant relationship between procedural knowledge and meta-memory methods.

Based on the research results, the researcher recommended some recommendations and suggestions.

الفصل الاول

تعريف البحث

مشكلة البحث

مع تزايد المعرفة العلمية والتكنولوجية في الفترة الأخيرة والتي تشمل الكم والنوع , أدى هذا التزايد الى صعوبة الإلمام الشامل والدقيق لجوانب هذه المعرفة , بل المهمة أصبحت أصعب على المختصين في المجالات العلمية المختلفة , وإن عدم مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية التي تحدث يومياً يسبب للفرد والمجتمع عائقاً في مجالات الحياة شتى ويحول دون تواجد الفرد في حاضر العصر , مما يؤدي الى خلق فجوة واسعة ما بين سلوكه اليومي وبين ما يحدث من تطورات (الزعائين , 2007: 96). وأغلب المتعلمين يحاولون تنظيم تعلمهم

وأدائهم ذاتياً بطريقة ما ، ولكن هناك فروقاً كبيرة بين الطرق والمعتقدات الشخصية بينهم (Zimmerman , 1998: 6) . ومن الضروري معرفة الكيفية التي ترتبط بها طرق المعرفة الاجرائية بالتعلم وبالمعتقدات حول التعلم وطبيعة المعرفة (Schommer, Aikins & Easter, 2006: 415) . وللمعرفة الاجرائية طريقتان هما : المعرفة المنفصلة separated knowing , والمعرفة المتصلة connected knowing (Hettich , 1997: 8) . ورغم ام هاتين الطريقتين مرتبطتان بالنوع – فالذكور لديهم اعتقاد قوي في المعرفة المنفصلة , بينما الاناث لديهن اعتقاد قوي في المعرفة المتصلة – إلا أنهما ليستا مقتصرتين على نوع محدد (Schommer- Aikins & Easter, 2006: 414).

والمعرفة الاجرائية تظهر العالم على انه اكثر تعقيداً من العالم الذي يظهر خلال المعرفة الذاتية , وطرائق التفحص والمراجعة الذاتية تعد أساسية في مواقف المعرفة الاجرائية , إذ تقوم على الاستبصار , وإن الناس المختلفين لديهم آراء مختلفة , وهي تتعدى فكرة ان الآراء بقايا فكرة جامدة للتجربة , ويتصور الافراد من خلال هذا المنظور ان المعرفة عملية , بمعنى ان كلاً منا يفسر العالم بشكل مختلف عن الشخص الآخر , وهم يهتمون ليس فقط بما يفكر فيه الناس ولكن ايضاً بكيفية شروع الناس في تكوين آرائهم وأفكارهم التي يمتلكونها (Belenky et al ., 1997: 97). وترى الباحثة أن هناك ضعفاً لدى الطلبة في طرق المعرفة الاجرائية بشقيها وهذا ما أكدته بعض الدراسات ومنها دراسة (الزهراني , 2014) ودراسة (أبو عودة , 2018), لذلك استدعى هذا الموضوع ان يكون محط دراسة الباحثة واهتمامها بسبب اهميته في بناء المفاهيم الصحيحة .

وتعد مشكلة الذاكرة من اكثر مشكلات علم النفس العلمية في النصف الثاني من القرن العشرين التي نالت الاهتمام والبحث والدراسة , وتحقق فيها التطور والتقدم إذ درست في فروع ومجالات علمية شتى بما في ذلك بعض العلوم التي تبدو وكأنها بعيدة عن علم النفس , مثل تكنولوجيا المعلومات او الحاسوب , والطب والبيولوجيا , والفيسيولوجيا , وعلم الاجتماع , وباستعمال مداخل وطرائق متنوعة ومتعددة (منصور , 1988: 365).

ومعظم الناس لا يعانون من وجود صعوبات او مشكلات في عملية التعلم بقدر ما يعانون من مشكلات في عملية التذكر واسترجاع المعلومات (الزيات , 1998: 671). ويشير كاي (Kail, 1990) ان

استخدام المتعلم للسلوك الاستراتيجي يتوقف على مدى الوعي بمعارفه ومعتقداته الخاصة بما وراء الذاكرة وكفاءة التذكر لديه , فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يبالغون في تقديراتهم , مما يؤدي الى عدم وجود مبرر لاستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة (عبد الفتاح و جابر , 2000: 301).

وأن تعدد ادوار الذاكرة وفعاليتها في حياة الفرد ادى الى تعدد المشكلات المتعلقة بها ايضاً , إذ ان مشكلة صعوبة الاسترجاع وانخفاض القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لوقت طويل في الذاكرة اصبحت من ابرز البحوث في المجالات العلمية : (Ryan & Jhonson, 2001: 11) .

وترى الباحثة ان المبدأ الاساس للتعلم يتمحور حول المتعلمين وكيف يكونوا متعلمين واعين بعمليات الذاكرة لديهم من خلال ادراكهم لمهارات ما وراء الذاكرة بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم , وكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها وبالتالي انعكاساتها التربوية في تنمية الدافعية , والتحصيل الدراسي , والفاعلية الذاتية , وضبط المهارات المعرفية والتحكم فيها .

وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل بتساؤل رئيسي في التعرف على طرق المعرفة الإجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة وتوجهاتهم نحو مختلف موضوعات الإنجاز الأكاديمي وهو هدف البحث الحالي.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤلات الآتية : ما مستوى طرق المعرفة الإجرائية لدى الطلبة؟ وما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة عند عينة البحث؟ وهل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طرق المعرفة الإجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة . لأنه لم تجر دراسة سابقة (بحسب علم الباحثة) بحثت هذين المتغيرين لدى الطلبة؟

اهمية البحث:

يُعد طلبة الجامعة القاعدة الأساسية الاولى في عمليات التغيير ولأن العصر الحالي يمتاز بتقجر معرفي شامل في جميع مجالات الحياة , ولمواكبة ذلك تقع على عاتق المؤسسات التربوية بفاعلية في إعداد الاجيال لما يتناسب مع طبيعة المرحلة الراهنة .

ولكي يتم النهوض بأبنائنا الطلبة لابد من تعزيز كل ما تعلموه من مفاهيم وإجراءات في اذهانهم وامتلاكهم وإكسابهم لها , ويختلف امتلاك المعرفة المفاهيمية والاجرائية لدى الطلبة , إذ ان هناك فروقاً فردية لدى المتعلمين , وإنَّ استيعابهم للأفكار مرتبط بشكل تبادلي وإيجابي مع قدراتهم على تنفيذ العمليات الإجرائية , وان الاستيعاب المفاهيمي يسبق المعرفة الاجرائية لكن قد تسبق المعرفة الاجرائية الاستيعاب المفاهيمي في بعض المهام , فالمعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية تتطوران عبر عمليات متداخلة ومتراصة وبشكل متزامن إلا أن المعرفة المفاهيمية يمكن ان يكون لها تأثير اكبر على المعرفة الاجرائية اكثر من العكس

(الزهراني ,

2014: 2)

وأن المتعلمين من الافراد بالطريقة الاجرائية يفكرون ويجادلون وينظرون الى القضايا من عدة منظورات , فالعارفون بالطريقة المنفصلة يميلون الى التحليل في تقييمهم ويتبعون قواعد و استراتيجيات خاصة لفحص المشكلة او القضية , بينما العارفون بالطريقة المتصلة يحاولون فهم الآخرين ويشعرون بما يشعرون به.

(Struck & Oja,

1998: 4-5).

ويرى (Star, 2005: 408), إنَّ مصطلح المعرفة الاجرائية لا يشير الى ما هو معروف (بمعرفة الإجراء) فقط . إنما يمكن أيضاً ان تكون الاجراءات والخوارزميات المتسلسلة بطريقة واحدة ومعروفة.

وجوهر المعرفة المنفصلة هو الشك , فالشخص يظل موضوعياً وأي رأي من شخص آخر يجعله في حالة شك أو تساؤل حتى يثبتته بالدليل , وفي المقابل يُعد جوهر المعرفة المتصلة هو تبني وجهة نظر الآخر , فالشخص خلال هذه الطريقة يأخذ منظور الآخر من خلال المشاركة الوجدانية (Duell & Schommer – Aikins , 2001: 238).

ويشير (خشان وآخرون, 2014: 295): إن المعرفة الاجرائية تعبير عن المهارة في تنفيذ الاجراءات بشكل دقيق ومتسلسل ويتضمن معرفة الاجراءات التي تمكن من الوصول لهدف معين كما انها تعد لغة الرموز والعمليات التي يمكن تطبيقها لحل المسائل . والبحث في طرق المعرفة الإجرائية يركز على فهم كيف يُكون الطلاب معنى لخبراتهم وكيف يرتبط ذلك بمدخلهم للتعلم (Anderson, 2005: 414).

ويشير (Weber, 2001: 115) الى اهمية تزويد الطلبة بالمعرفة الاستراتيجية والتي هي ثقة الطلبة في معرفة كيف ومتى يستخدم المعرفة الاجرائية لحل المشكلات. وتُعد الذاكرة جوهر العمليات العقلية التي حُظيت بالعديد من الدراسات , ويرجع هذا الاهتمام المتزايد الى اهميتها القصوى بوصفها العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل , فالإدراك يقوم على تذكر الصور السابقة , وكذلك الاحساس , والانتباه , والتعلم , والتفكير . وكلما كانت الذاكرة انشط وأكثر قوة , كانت العمليات العقلية أكثر قدرة.

(عبد الفتاح ,

2005: 55)

واستأثر مفهوم ما وراء الذاكرة باهتمام العديد من الباحثين ومجالات المعرفة ذات العلاقة بالبحث التربوي والنفسي وتطبيقاته , إذ حاول علماء النفس المعرفي التحقق من مفهوم ما وراء المعرفة لمفهوم مشترك بين العديد من العمليات المعرفية . كالمراقبة الذاتية واتخاذ القرار والتعلم والتخطيط والتعلم والتطور المعرفي والاستراتيجيات (Anderson , 2002: 55) . أما علما الشخصية وعلماء الاجتماع فقد تبنا وجهة النظر التي تشير الى ان ما وراء الذاكرة ترتبط

بالشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية اكثر من كونها منفصلة عنها , ومثال ذلك تحقق الباحثين من اثر مفهوم الذات والادارة الذاتية والفاعلية الذاتية والشعور بإتقان الاداء المعرفي لدى الاطفال والراشدين . أما علماء علم نفس النمو وعلماء علم النفس التربوي فقد حاولوا التحقق من ما وراء الذاكرة من ناحية صلتها بالنمو والتحسينات التي تطرأ على المهارات المعرفية الأساسية لدى الاطفال عبر الزمن , وتركز معظم اهتمامهم على كيف ومتى يتعلم الطفل ويطبق الاستراتيجيات التي تحسن من ادراكه التعليمي في المدرسة والمواقف الحياتية المتنوعة (Kuhn , 1992:260) .

وتوفر ما وراء الذاكرة تغذية راجعة جوهرية للمتعلم المهتم بمراقبة تعلمه كوسيلة لتحقيق الاهداف المرغوبة والتوصل الى افضل انجاز ممكن (الحارون , 2009: 111).
وتعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين اداء الذاكرة وترفع من كفاءتها إذ تنمي عند المتعلم وعياً وفهماً عن كيفية عمل الذاكرة , والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة , والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة , ويساعد ذلك على انجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وبكفاءة.

(النجار , 2007:

(127

ولأهمية ما وراء الذاكرة وكونه متغير ضروري للنجاح والتميز في عملية التعليم فإن الباحثون سعوا الى تقصي مدى فاعلية ما وراء الذاكرة في اداء الذاكرة وتنظيم عملياتها وذلك لتعزيز الذاكرة والتعلم , وظهرت أهمية ما وراء الذاكرة بنحو واضح بعد ان اصبحت موضع اهتمام في مجال علم النفس بنحو عام وعلم النفس المعرفي بنحو خاص , وأشارت الكثير من الدراسات ومنها دراسة فلافل (Flavell, 1971) في السبعينيات إن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين اداء الذاكرة بطرائق مختلفة اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العمليات من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة ومن ثم تأثيرها في تعلم الطلبة وإنجازاتهم الأكاديمية, وأن ما وراء الذاكرة تعد شكلاً من اشكال المعرفة الاجتماعية وهي تكتسب عن طريق التعلم والتدريب, إذ

أن كمية الخبرات ونوعيتها والتفاعلات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد والخاصة بالمعرفة والذاكرة في المواقف المختلفة التي يعيشها وتؤدي دوراً فاعلاً ومهماً في ارتقاء ما وراء الذاكرة (ناصر , 2011: 181 – 184).

وبما ان الاداء التحصيلي يتأثر بمتغيرات متعددة , فإن ما وراء الذاكرة تتأثر بطبيعة العزو السببي للنجاح والفشل ويشير بوركوسكي وكروس (Borkowski & Krause, 1985) ان الطلاب الذين يعززون نجاحهم الى الجهد المبذول , وفشلهم الى عدم بذل الجهد الكافي كانت معرفتهم بما وراء الذاكرة مرتفعة إذا ما تم مقارنتهم بالطلاب الذين يعززون نجاحهم وفشلهم الى عوامل غير قابلة للضبط كالقدرة وخصائص المهمة .

ويشير فان أدو (Van Ede, 1993) ان ما وراء الذاكرة مكون فرعي من مكونات ما وراء المعرفة ويشتمل على عمليتين اساسيتين ومهمتين , وهما المراقبة والضبط , وتعرف على انها معتقدات الفرد المتعلقة بالفاعلية الذاتية للذاكرة , ومعرفة الفرد بقدرات التذكر لدى الآخرين , وكيفية قياسه وموازنة نفسه بهم , ومعرفة بالذاكرة بشكل عام ومعرفته بمهمات الذاكرة واستراتيجياتها , أي كل من استراتيجيات الذاكرة والعمليات التنفيذية ومراقبة وإدارة ومعالجة المعلومات من أجل تذكرها (أبو غزال , 2007: 89). وتأتي اهمية البحث الحالي من أهمية دراسة هذه المتغيرات التي لم تدرس في بيئتنا على - حد علم الباحثة - , وعلى مدى الافادة العلمية المرجوة من نتائج هذا البحث في الميدان التطبيقي التربوي والعلمي والارشادي للطلبة . وتتمثل اهمية الدراسة في الجوانب الآتية :

أولاً: الاهمية النظرية :

1 - الاهمية النظرية لهذا البحث تتمثل في محاولة لقاء الضوء على فهم الطلبة لطبيعة طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة . كما تأمل الباحثة ان تسهم هذه الدراسة في اثراء جانب مهم من مجال الدراسات التربوية داخل المجتمع العراقي وكونه مفهوماً حديثاً نسبياً لم يلق اهتماماً كافياً في البحوث العربية - في حدود اطلاع الباحثة - على الرغم مما له من اهمية بالغة كأحد المفاهيم المحورية في علم النفس مما قد يؤدي الى تزويد المسؤولين على تصميم المقررات الدراسية .

2 – قد تسهم بدفع عجلة الدراسة العلمية في هذا الاتجاه من البحوث وتوجيه انظار اصحاب القرار والقائمين على التعلم الالكتروني في الجامعات والعمل على تنمية طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة .

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

الاهمية التطبيقية لهذا البحث تتمثل على النحو الآتي :

1. تزويد المكتبة بأداة لقياس طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة بعد التحقق من خصائصها السيكمترية في البيئة العراقية , ويعد هذا إضافة للمكتبة العربية.
2. قد يسهم التعرف على طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة في اعداد البرامج التدريبية المهنية التي تساعد في رفع مستوى المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة والتي تعد استجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية العالمية والاقليمية من ضرورة توظيف المستحدثات في العملية التعليمية .
3. يستمد البحث الحالي اهميته من الفئة التي يهتم بدراستها وهم الطلبة , إذ انهم عصب الحياة في أي مجتمع متقدم , وهم فئة تحتاج للمزيد من الدراسات والبحوث التي تساعدهم على مواجهة التحديات التي تعوق تقدمهم.
4. قد يلفت هذا البحث نظر الباحثين في التربية وعلم النفس الى بعض المتغيرات الحديثة التي ما زالت بحاجة الى مزيد من البحث والدراسة , لكشف علاقاتها ومدى تأثيرها وتأثرها بالمتغيرات الاخرى.

اهداف البحث:

البحث الحالي يهدف التعرف على :-

- 1- طرق المعرفة الاجرائية لدى طلبة الجامعة .
- 2- دلالة الفروق في طرق المعرفة الاجرائية لعينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث)
- 3- مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة .
- 4- دلالة الفروق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لعينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور , إناث)
- 5- العلاقة الارتباطية بين طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد , للدراسة الاولى الصباحية من الذكور والإناث للعام الدراسي 2020 – 2021 .

تحديد المصطلحات :

أولاً : طرق المعرفة الاجرائية Procedural Knowledge

عرفها كل من:

كاندب (Candib, 1998): بأنها " نوع من التعلم قائم اساساً على طرق المناقشة والتحليل لكل موضوع او فرع من فروع المعرفة او الدراسة " (Candib, 1998: 673).

كالوتي وآخرون (Galotti et al ., 1999) : " الطرق التي يتبعها الافراد في الحصول على المعرفة " وتتمثل بـ

أ- طريقة المعرفة المتصلة Connected Knowledge : " تشير الى المدخل المعرفي الذي يحاول الفرد فيه ان يفهم افكار الآخرين بتبني منظوراتهم " .

ب- طريقة المعرفة المنفصلة Separated Knowledge : " تشير الى مدخل يُبعد الفرد فيه عن افكار الآخرين, مفضلاً التحدي والشك والتفكير الناقد " (Galotti et al ., 1999: 748).

التعريف النظري : اعتمدت الباحثة تعريف (Galotti et al ., 1999) كونها تبنت النظرية والمقياس , لأنهما الأكثر ملائمة لمتطلبات البحث الحالي .

التعريف الإجرائي : "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس طرق المعرفة الاجرائية الذي اعد لذلك"

ثانياً: مهارات ما وراء الذاكرة Metamemory Skills

أ- المهارة (Skill) فقد عرفها :

(عبيد , 1998): " أداء يتم في سرعة ودقة نوع الأداء وكيفيته ويختلف باختلاف نوع الحاجة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها " (عبيد , 1998: 195).

ب- ما وراء الذاكرة Metamemory : عرفها كل من :

فلافيل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977) : " معرفة الفرد ووعيه بذاكرته او أي شيء وثيق الصلة بخزن المعلومات واسترجاعها " (Bjorklund, 1990: 131).

نيلسون ونارينس (Nelson & Narens, 1990) : " المعرفة الذاتية للذاكرة الخاصة في اثناء تأدية المهام التذكيرية , وتتكون من مستويين , وهما : المراقبة وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها او معالجتها , والضبط او التحكم وتعني المعرفة بالاستراتيجيات الممكنة او المتاحة , لتحسين القدرة على تجهيز او معالجة المعلومات " (Nelson & Narens, 1990: 125) .

تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) : " مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه , وإدراكه لها بما يحتويه هذا الرضا من انفعالات كالثقة , والاهتمام , والقلق , وقدرة الذاكرة لديه على اداء وظائفها اليومية من دون اخطاء , واستخدامه لاستراتيجيات او مساعدات التذكر المختلفة " (Troyer & Rich, 2002: 19 – 21).

التعريف النظري : وقد تبنت الباحثة تعريف تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) , لأنها اعتمدت في قياس مهارات ما وراء الذاكرة على مقياسهما .

التعريف الإجرائي : (الدرجة الكلية التي يحصل عليها من خلال إجاباتهم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة المعد لذلك الغرض) .

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول : الاطار النظري

اولاً: طرق المعرفة الاجرائية:-

طرق المعرفة :

كيف نعرف ما نعرفه ؟ ان مفاهيمنا عن كيف نعرف ما نعرفه , وطرقنا في تكوين المعنى , او منظوراتنا المعرفية تؤثر على وجهات نظرنا حول التعليم والتعلم (Baron, 2006: 24) .

وافتراساتنا الاساسية ووجهات نظرنا حول طبيعة الحقيقة , والصدق , وأصل المعرفة كلها تشكل

الطريقة التي نرى بها العالم , ونرى بها انفسنا كمشركين فيه , وهي ايضا تؤثر على معرفتنا بأنفسنا , وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الآخرين , وعلى صورتنا العامة الداخلية , واحساسنا بالضبط , والسيطرة على احداث الحياة , وعلى وجهتنا نحو التعليم والتعلم , وعلى مفاهيمنا عن الاخلاق (Belenky et al., 1997: 3). وقد لفت انظار التربويين حديثاً الى طرق المعرفة على انها مرتبطة بالطلاب , واهتموا بكيف يعرف الطلاب ما يعرفونه , وكيف يطبقون فهمهم هذا لتسهيل عملية التعلم (Baron. 2006: 24).

وتولدت فكرة طرق المعرفة على يد بيلينكي وآخرون (Belenky et al). والبحث في طرق المعرفة لدى الطلبة تهتم بمعرفة كيف يكون الطلاب معاً لخبراتهم , وكيف يرتبط ذلك بالطريقة التي يباشرون بها تعلمهم , ويتطلب هذا الاستماع بحرص لما يقوله الطلبة عن خبراتهم والذي يتضمن تأجيل الاحكام لمشاركة ووصف هذه الخبرة (Lucas & Tan , 2006: 4).

وتذكر بلنكي وآخرون (Belenky et al., 1997: 9-10) انهن اخترن ان يستمعن فقط للنساء , واعتمدن في دراستهن على مخطط النمو المعرفي لـ"بري" (Perry) الذي وصف فيه كيف تنشأ وتتطور ادراكات الطلاب عن طبيعة المعرفة , وأصلها , وكيف ان فهمهم لأنفسهم كمتعلمين يتغير مع الوقت . وهذا لأن المخطط كان مهماً لدراستهن إذ أنه يحفز اهتمامهن بطرق المعرفة , ويمدهن بالتصورات الاولية للمسارات التي تتخذها النساء عندما تُثمين فهمهن لقدرتهن العقلية . وكان املهن اثناء هذه المقابلات ان تستكشفن مع النساء خبراتهن ومشكلاتهن كمتعلمات , وعارفات , فضلاً عن مراجعة قصصهن عن الاحداث الماضية التي مررن بها من اجل تغيير مفاهيمهن عن الذات وعلاقتهم بالآخرين (Belenky et al ., 1997: 11). فالقاء نظرة على تعلم المرأة يقدم لنا تحديات كبيرة , ولكنه في نفس الوقت يقدم لنا فرصاً عظيمة لخلق خبرات مُدعمة لكل من الرجال والنساء (Hayes, 2001: 41).

❖ المعرفة الاجرائية :

المعرفة الإجرائية هي معرفة كيف , أو معرفة الخطوات المطلوبة لتحقيق اهداف مختلفة , وتمايزت الاجراءات باستخدام هذه المهارات , والاستراتيجيات , والحقائق , والخوارزميات , والاساليب (Byrnes & Wasik, 1991: 777). والاجراءات هذه من الممكن ان تكون :

❖ خوارزميات وتعني خطوات متسلسلة تقود للجواب الصحيح عندما تطبق بدقة .

❖ مهارات محتملة ويجب ان تكون متسلسلة لحل مسألة رياضية ما (كخطوات حل معادلة).

والمعرفة هذه تتطور عن طريق التدريب والممارسة على حل مشكلة ما , ولذلك هي مرتبطة بأنواع المشكلات . فضلاً عن ذلك فإن طبيعة الاجراءات المتسلسلة هي التي تميزها عن اشكال المعرفة الاخرى (Hiebert & LeFever, 1986: 6).

وحدد مارزانو وبكيرنغ (Marzano & Pickering,1997) عدة مراحل من خلالها يتم مساعدة المتعلمين على تعلم المعرفة الاجرائية وهي على النحو الآتي :

1- بناء المعرفة الاجرائية Constructing Procedural knowledge : المعرفة الاجرائية تُبنى عن طريق بناء نماذج خطوات وعمليات والتي يجب مراعاتها للتوصل الى المعرفة الإجرائية وفهمها , ومن الطرق المستخدمة في بناء هذه النماذج هي على النحو الآتي :

❖ استخدام التفكير بصوت عالي : ويقصد بها التعبير لفظياً عن الأفكار ومن ثم عرض نموذج للإجراء الذي يدرس اثناء العمل .

❖ النمذجة بعرض الخطوات مكتوبة على المتعلمين (المماثلة): أي تزويد الطلبة بمجموعة مكتوبة من الخطوات تصف بدقة الإجراء المطلوب .

❖ النمذجة بخرائط التدفق : هذه الطريقة تُعد من اكثر الطرائق فاعلية وأكثرها قوة في مساعدة المتعلمين على تكوين او بناء نماذج لمهارات او عمليات يتعلمونها . ويقصد بها تزويد المتعلم بتمثيلات وتصورات بصرية للإجراءات والتكتيكات . وفي هذا الإجراء يتم عرض بيان بالمهارات او العمليات ثم يبدأ المتعلمين في إعداد تصوير او تمثيل بصري لكيفية تفاعل الخطوات.

❖ النمذجة بالتسميع وإعادة السرد : ويقصد بها ان المتعلم يعزز نموذج المهارة او العملية من خلال إعادة السرد في العقل ودون ادائها فعلاً .

2- تشكيل المعرفة الاجرائية Shaping procedural knowledge : ممكن ان تشكل

المعرفة الاجرائية اهم جزء في تنمية الخبرة الاجرائية إذ يعدل المتعلمون في هذه المرحلة النموذج المبدئي للمهارة او العملية (التي يوفرها المعلم او التي يتبنونها بأنفسهم) ويبدأ المتعلمون في هذه المرحلة بالعثور على ما ينفع وما لا ينفع , وبناءً على ذلك سيعدل المتعلم طريقته بأن يضيف اشياء ويحذف أخرى ويسمى هذا تشكيل .

3.دمج المعرفة الاجرائية Internalizing Procedural Knowledge : ويقصد بها ممارسة المهارة حتى يبلغ المتعلم نقطة يستطيع عندها ان يؤديها بسهولة نسبية (أي بدون الكثير من التفكير الواعي) , بمعنى ان الدمج يتطلب استخدام المهارة او العملية على نحو اوتوماتيكي كقيادة سيارة او تعلم اللغة , او بضبط واعٍ كلعبة الشطرنج (نقلاً عن - ابو عودة , 2018: 38).

3-المعرفة المتصلة Connected Knowing

مفهوم المعرفة المتصلة يوصف بأنه اعتناق افكار جديدة , والسعي لفهم وجهات نظر مختلفة , والتعلم المتصل يعد هو الافضل لدى معظم الافراد (Hayes, 2001: 37). أي أن المعرفة المتصلة ترتبط ايجابياً بتبني المنظور , والاهتمام الوجداني , والميل لأن تكون حساساً , وتتأثر بسلوك الآخرين (Knight et al., 1997: 230). ويعد السياق في المعرفة المتصلة أمراً مهماً لفهم الشخص او الموقف الذي نواجهه , فنحن لا نقدر ان نحكم على شيء ما حتى ندرك الوسط المحيط به (Candib, 1998: 674).

3- المعرفة المنفصلة Separated Knowing

المعرفة المنفصلة هي معرفة مستقلة , مجردة , وموضوعية , وتُعد مدخلاً نقدياً , ويسميتها معظم الناس بالتفكير الجيد (Clinchy, 2002: 73) . وتعتمد المعرفة المنفصلة او العقلية المنطقية على عزل الظاهرة عن سياقها , وعزل العناصر بهدف بناء تعميم او قاعدة او قانون مفيد حول هذه الظاهرة (Candib et al., 2001: 434).

تُعد المعرفة المتصلة إجراءً مدروس وصارم , ويتطلب البراعة , وهي طريقة للمعرفة تتطلب العمل (Clinchy, 1996: 210) . وهي تستند على اقتناع الفرد بأن معظم المعرفة الجديرة بالثقة تنبع من الخبرة الشخصية بدلاً من السلطة , وهي تسمح للفرد بأن يشارك وأن ينمي الإجراءات للحصول على معرفة الآخرين من خلال المشاركة الوجدانية , وبدلاً من التأكيد على الشك فهي تؤكد على التصديق (Thayer – Bacon, 1992: 13).

والعارفات بالطريقة المنفصلة تقليديات بدرجة عالية , وهن يلائمن معايير الانجاز الاكاديمي , ويعملن وفق توقعات الوالدين أو المعلمين . ولكنهن ايضاً تخلن بمعايير الدور الانثوي , فالعديد منهن قررن انهن كن غلاميات – يتصرفن كالصبيان – tomboys , فهن يرفضن ان يلعبن دور الانثى التقليدي (Belenky et al., 1997: 103-104). وتتلخص المعرفة المنفصلة في انك

تتخذ وجهة نظر معينة , وعندئذ فإنك تتدبر أمر وجهات النظر الأخرى التي قد تتحدى بنجاح وجهة نظرك الخاصة , وتحاول ان تعلن عدم اهليته.

Belenky et al ., 1997:

(107-108)

نظريات المعرفة الاجرائية:

نظرية طرق المعرفة الاجرائية لـ كالوتي : Galotti Way of Knowing Theory 1999

تعد طرائق المعرفة الاجرائية نماذج اجرائية في عملية التفكير التي يتبناها الافراد في تعاملهم اليومي مع المعرفة (Galotti et al , 1999: 746). وعلى وفق بناء المعرفة يظهر التعلم بطرائق مختلفة تبعاً لاختلاف الاشخاص واختلاف المجالات وهذا يؤثر على اساليب تعلم الآخرين , ومن الذين منحها التعلم لهم , وتمثل هذه البنى , مختلف انواع المعرفة واساليب التعلم , " وهؤلاء الافراد لديهم افتراضات لمجموعة مختلفة من التلقائية المتجهة نحو التعلم والتعليم والمعرفة , ونتيجة لذلك فإن هذه الاجراءات المختلفة تخدم الافراد كونها اختبارات لهم إذ توضح مدى تكرار افكارهم (Galotti et al, 2001: 421) . وترتبط ضمن بنية المعرفة الاجرائية انواع منها ما يكون متصل مع المعرفة الاجرائية وواضح , ومنها ما يكون منفصل عن المعرفة , لذلك يظهر نوعين من المعرفة الاجرائية وهما المعرفة المنفصلة Separate Knowledge , والمعرفة المتصلة Connected Knowledge (Galotti , et al , 1999: 746) .

ان المعرفة المنفصلة , هي نوع من انواع المعرفة الاجرائية التي تشير الى حد ما الى عملية التفكير الناقد , وان هذا النوع من التفكير يعتمد على عملية تفحص الافتراضات الى جانب الاستنتاجات , فهو غير منطقي وعقلاني وغير مشوب أو مشوش بالانفعالات او المشاعر الشخصية ودقيق , ويسعى لإيجاد "الفجوات" ويكون على شكل جدال او نقاش بدلاً من الشروحات في الظواهر او الاشياء , وتعد التناقضات بداية مهمة لتطبيق سياسة التغيير , بالطريقة ذاتها تعد المعرفة المنفصلة هدف موضوعي , مفصولة عن طبيعة الموضوع ومتناقضة لا تمتلك من قيمة

الشيء الاسمية او السطحية مضمونة , وتتطوي على بناء وتقييم المناقشة والجدال (Galotti, 1998: 282)

وتركز المعرفة المنفصلة على البحث عن الاخطاء او ما هو خطأ في الحجة او البرهان , لأي شخص وعلى الاطلاق , وان جوهر المعرفة المنفصلة هي الانفصال أي في بقاء المعرفة بعيدة من وجود تحليل الاهداف , وفي هذه العملية المنفصلة فإن المعرفة تسعى لمنع التشدد او الجدية في امتلاك معتقداتهم عند تقييم الافتراضات او الآراء (Galotti et al., 2001: 421). أما النوع الثاني من المعرفة الاجرائية فهو المعرفة المتصلة , وهي اشبه بصفة التذكير المميز "أي انها تعامل بصفة شخصية رغم انها مثيرة للجدل" والمعرفة المتصلة هي مشاركة عاطفية " وهي تمثل الذين يتحيزون عن قصد في تفضيلهم , او تفحصهم للأشياء , واتخاذ محاولاتهم هذه على الجانب الصحيح المتصل , بدلاً من التلميح للانفصال , وترتبط المعرفة المتصلة مع حالة الاشخاص في البحث عن الفهم , لماذا أو ما الذي يجع الاحساس قد يبدو صحيحاً , والمعرفة المتصلة غير ناقدة , من قبل الحكام , ولكنها غير قابلة للتفكير , بدلاً من ذلك : انها طريقة تفكير الاشخاص التي تشتمل على المشاعر (Galotti et al., 2001: 422). والمعرفة المتصلة تعد شخصية , تعاونية , تعادل الخبرات الشخصية او الذاتية وتتميز بالتعاطف او الشعور بالآخرين , وتبحث عن الفهم والمعنى مع التركيز على الخبرات التي يمتلكها الآخرون وتؤدي بهم الى الموقف او الحالة (Galotti , 1998: 282) . وبينما المعرفة المنفصلة تنادي بالبرهان أو الحجة , فإن المعرفة المتصلة تنادي بالسرد القصصي او السرد الى حد ما , وإنها محور في كل ما له علاقة بالخيال , في الوقت ذاته اختلاف طريقتي المعرفة (المنفصلة والمتصلة) لا يعني انهما تتعارضان او تكون واحدة ضد الاخرى , أي انهما ليس متناقضتين .

واظهرت دراسات عديدة ان المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة ليستا اعداد , وانهما اساليب من التفكير تعتمد كل واحدة منهما على الاخرى , وهذه هي عناصر المعرفة الاجرائية (المنفصلة والمتصلة) فهي طرائق للتفكير يستطيع الافراد التعامل بها او تبنيها معاً بداخلهم في تعاملهم مع الآخرين (Galotti et al, 1999: 762). وأكدت الدراسات التي اجراها كالوتي وآخرون (Galotti et al, 2001) , عن معرفة تفضيل الافراد لنوعي المعرفة في تجربة عن "الالعاب السحرية" (Game of Magic) , وأشارت النتائج الى ان الاشخاص الذين يفضلون استعمال

المعرفة المنفصلة في اللعبة كانوا يتعاملون مع الشخص المقابل على انه خصم , بينما الاشخاص الذين كانوا يفضلون المعرفة المتصلة في تعاملهم كانوا يتعاملون مع الشخص المقابل على انه شريك وليس خصم . وفي دراسات اخرى استعمل فيها مقياس (ATTLS) لمعرفة نتائج المعرفة المنفصلة والمتصلة , وعلاقتها بالنوع الذكور والاناث , وجد ان الاناث يفضلن المعرفة المتصلة , بينما كان الذكور يفضلون المعرفة

المنفصلة التي تعتمد على التقييمات الناقدة (Galotti et al, 2001: 401). وترتبط المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة بالمستويات العليا من التفكير والحاجة الى المعرفة , فكلما زادت المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت الحاجة لوجود مشكلات صعبة تتحداهم وزاد تقبلهم للغموض , وزاد اعتقادهم ان الافراد يتعلمون بفعالية من خلال اعادة تنظيم المعلومات والربط بينها وتقبل الغموض ومن ثم فلا بد للطلاب من استعمال كلتا الطريقتين (Anderson & Haddad, 2005: 40). ومن خلال استعراضه لمجموعة من الدراسات وجد كالوتي ان هناك فروق على وفق النوع في المعرفة الاجرائية بين درجات كلتا الطريقتين , ووجد ان هناك فروقاً دالة لدى الرجال في المعرفة المنفصلة , أي ان الرجال يفضلون المعرفة المنفصلة اكثر من المتصلة مقارنة مع الاناث . وأظهرت الدراسات ان النساء يفضلن المعرفة المتصلة اكثر من المعرفة المنفصلة مقارنة مع الرجال , إذ كانت هناك فروقاً دالة لصالح النساء في المعرفة المتصلة , ومن خلال ذلك وضعت كالوتي وآخرون فروقاً بين الرجال والنساء في المعرفة الاجرائية , فالرجال يستعملون المعرفة المنفصلة , بينما النساء يستعملن الطريقة المتصلة في المعرفة (Galotti et al , 2001: 427).

ثانياً: مهارات ما وراء الذاكرة Metamemory Skills

المهارة يقصد بها القدرة على القيام بعمل من الاعمال بشكل يتسم بالدقة واليسر .
ما وراء : Meta : (Meta) كلمة يونانية تعني : بعد , وراء – أو أعلى , فوق (Balla, 2012: 22) – وتتم إضافة (Meta) الى مصطلحات مثل ما وراء الذاكرة Metamemory, ما وراء المعرفة Metacognition .

مفهوم ما وراء الذاكرة (Metamemory) :

انبثق أول مفهوم لما وراء الذاكرة بوساطة اعمال عالم النفس المعرفي (جون فلافل) (Flavell) . و"فلافل" بنى فكرة ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة بناءً على أفكار "جان بياجيه" حول النمو المعرفي للطفل فيما يختص بأن الطفل له طريقته الخاصة في التفكير تختلف عن طريقة تفكير الكبار , وأنه يُفكر بأفكاره , ومن هنا بدأ التفكير بما وراء المعرفة وهو التفكير في التفكير . وقصد "فلافل" بما وراء الذاكرة معرفة الفرد ووعيه حول محتوى ذاكرته وعملياتها وكيفية تقييمها , وأن ما وراء الذاكرة تؤدي دوراً مهماً في اختيار الاستراتيجيات لتحسين الذاكرة , ومراقبة الفهم , وتقييم أداء الذاكرة (Dunlosky & Bjork, 2008: 105) .

وتعددت مفاهيم ما وراء الذاكرة بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه , وذلك يتضح من خلال التعريفات الآتية :

ريهمان (Rehman, 2011: 46), ما وراء الذاكرة بأنها وعي المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة والتي يجب استخدامها في بعض المهام , إذ تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها .

كما يعرفها محمود عكاشة (2013: 76), بأنها الوعي بعمليات الذاكرة والعوامل المؤثرة فيها , والمراقبة المستمرة لتلك العمليات من خلال أحكام يصدرها الفرد من خلال عملية تعلمه , ودور هذه الأحكام في تحكم الفرد في عمليات ذاكرته من خلال التخطيط للاستذكار واختيار الاستراتيجية الملائمة والتقويم المستمر لأدائه .

وصنفت مهارات ما وراء الذاكرة الى ثلاث مهارات هي :

1- مهارة الوعي : وتعني وعي المتعلم بحاجة للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة ووعيه بنواحي قوته وضعفه الخاص بالذاكرة .

2- مهارة التشخيص : وتعني قدرة المتعلم على تقدير صعوبة / سهولة مهام التذكر من حيث مقدار المادة , والألفة بالمعلومات , وسرعة تقديم المادة , وطريقة تنظيمها .

3- مهارة المراقبة : وتعني ملاحظة المتعلم لتقدمه عمد ادخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها , وهي قدرة الطالب على التنبؤ بالنتائج المحتملة للنشاط العقلي مستقبلاً (Miller, 1990) . نقلاً عن (عبد الوهاب و سعد, 2015: 9).

النماذج التي فسرت ما وراء الذاكرة

1- نموذج فلافل (Flavell, 1977) :

قدم " فلافل " آراء هامة في طبيعة ما وراء الذاكرة ووظيفتها , ومايز بين تصنيفين رئيسيين لما وراء الذاكرة وهما على النحو الآتي :

أ- الحساسية Sensitivity: وتعني معرفة سلوكية غير واعية وضمنية حول متى يكون نشاط التذكر ضرورياً, وأن هناك بعض المواقف التي تستدعي جهود مخططة للتذكر وبعضها لا تتطلب أي جهد , مثال على ذلك : الوعي بأن مهمة معينة ومحددة في موقع ما يتطلب استخدام استراتيجيات التذكر .

ب- المتغيرات Variables : وتعني المعرفة بأن الاداء في مواقف التذكر تتأثر بعدد من المتغيرات (Flavell & Wellman, 1977: 6-17) .

ويشير (Flavell & His Colleagues) ان المعرفة الخاصة بالذاكرة (ما وراء الذاكرة) تشمل ثلاث مكونات , هي :

1- الشخص person : يشمل هذا المكون المعرفة حول متى , ولماذا , يتذكر الفرد او ينسى , ويؤكد (فلافل) ان مكون الشخص يشمل فروق عديدة , منها :

أ- داخل الفرد في وظيفة او عمل الذاكرة , فمثلاً يستطيع تذكر (R) بسهولة اكثر من (Y) .

ب- الفروقات بين الافراد , مثلاً : صديقي افضل مني في مهمة معينة .

ج- فروقات عامة , على سبيل المثال الناس يستطيعون تعلم المعلومات بسرعة اكبر عندما يكونون مستيقظين .

2- المهمة Task : تشمل متغيرات خاصة بالمهمة , تأثير المهمة في أداء الذاكرة , على سبيل المثال القوائم القصيرة هي اسهل تذكرًا من القوائم الطويلة , والاسماء المألوفة هي اكثر تذكرًا من الاسماء غير المألوفة , وتتضمن ما وراء الذاكرة المرتبطة بالمهمة المعرفة حول خصائص المهمة وكيفية تأثير هذه الخصائص في طرائق تنظيم الأداء نظراً لمتطلبات معينة للمهمة .

3- الاستراتيجية Strategy : تعني استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على اداء عملها , فمثلاً كتابة قائمة مشتريات سيساعد على تذكر تلك الاشياء .

ويشير (Flavell) ان المعرفة الخاصة بـ (ما وراء الذاكرة) هي جزء فرعي وأساسي من المعرفة العامة وتتضمن كل المعرفة الاجرائية , فمثلاً : كم انت جيد في التحضير للتقديم داخل الصف

على ان لا تنسى النقاط الاساسية , والمعرفة التوضيحية , على سبيل المثال : صديقي قادر على تذكر الذكرى الاولى للقائنا اول مرة (Cowan, 2002: 275-276)

ورأى "فلافيل" في عام (1981) أن ما وراء الذاكرة ليست بمعزل من المعرفة بالجوانب الاخرى للعقل , ومن ثم قام بتعزيز هذا الانموذج على النحو الآتي :

- ❖ تعميم التصنيف الخاص بما وراء الذاكرة ليكون ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة .
- ❖ إظهار ما وراء المعرفة وتمايزها فيما يتعلق بالأشخاص والاستراتيجيات .
- ❖ تقديم مصطلح خبرات ما وراء المعرفة للإشارة الى مواقف المعالجة المعرفية التي تنشأ مفاهيم وإدراكات جديدة عن المعرفة في اثائها , مثل على ذلك : ان يدرك الطالب عند تجربته انه بحاجة الى الكثير من الجهد , وأنه لم يتعلم سوى القليل , فإن ادراكه هذا حصل بعد خبرة متصلة بما وراء المعرفة . والعناصر الثلاثة تكون في حالة تفاعل مستمر مع بعضها البعض وكذلك مع الاهداف المعرفية (Shanieder, 1998: 1-12) .

2- نموذج براون (Brown, 1978) :

هذا النموذج اهتم بمكون مراقبة الذاكرة , والإطار المرجعي لها كان هو الإطار الكفاء لمعالجة المعلومات , وهو مكون يمتلك اداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات والاداءات المعرفية , وهذه الاداة تمتاز بأنها :

- ❖ على وعي بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها .
- ❖ تقوم بتحليل المشكلات الجديدة واختيار الاستراتيجية المناسبة واختيار الحلول وترجيح الحل الامثل .
- ❖ تراقب نجاح أو فشل الأداء المستمر , وتحدد الاستراتيجيات التي يجب ان تستمر والاستراتيجيات التي يجب استبدالها بأخرى أكثر فعالية وملائمة .
- ❖ تعمل على ان يكون الفرد على علم بـ (متى يعرف ومتى لا يعرف) , وهذا شرط هام للتعلم الذي يمتاز بالكفاءة والدقة (الجراح , 2009: 55).

وهذا النموذج يفترض ان مراقبة الذات تؤدي دوراً مهماً في هذه الافعال التنفيذية وأن الراشدين يمتازون بالنضج بالنسبة الى ما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات ذات كفاءة عالية , وهو ما يفترض

اليه الاطفال إذ يعجزون عن اتخاذ القرارات التنفيذية الملائمة , مثل : عدم قدرتهم على معرفة مشكلات الفهم التي تقابلهم عند قراءة نص من النصوص (الفرماوي وحسن , 2004: 321).

المحور الثاني: الدراسات السابقة

سيتم تناول الدراسات التي تناولت متغيرات البحث وعلى النحو الآتي :

أ-دراسات تناولت طرق المعرفة الاجرائية :

1- دراسة (مجيد , 2017) : المعرفة الاجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم .

استهدف البحث تعرف مستوى المعرفة الاجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم جامعة بغداد , من خلال الاجابة عن الاسئلة الآتية : ما مستوى المعرفة الاجرائية عند الطلبة عينة البحث ؟ هل هناك فرق في مستوى المعرفة الاجرائية بحسب متغير الجنس ؟ ولغرض الاجابة عن السؤالين قامت الباحثة ببناء اختبار لقياس مستوى المعرفة الاجرائية والذي تكون من (8) فقرات وطبق على عينة مختارة عشوائياً

من طلبة المرحلة الثالثة تكونت من (75) طالباً وطالبة موزعين بواقع (38) طالباً و (37) طالبة وبينت النتائج عدم امتلاك العينة للمعرفة الاجرائية .

2- دراسة (أبو عودة, 2018). مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الاساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الاسلامية بغزة .

هدفت الدراسة تعرف مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الاسلامية بغزة والتعرف على الفروق في المعرفتين وفق متغير الجنس . وتكونت عينة البحث من (181) من الطلبة المعلمين بقسم التعليم الاساسي بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة واختيروا بالطريقة العشوائية . واعتمد الباحث المنهج الوصفي الكمي والنوعي , وأظهرت النتائج انخفاض في مستوى المعرفة المفاهيمية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الاساسية لدى الطلبة المعلمين إذ بلغت (34,66%) وهي نسبة منخفضة جداً , بينما بلغ مستوى المعرفة الاجرائية (53,97%) وهي نسبة منخفضة . ولم

تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اختباري المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الاساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الاسلامية بغزة تعزى للجنس.

أ- دراسات تناولت مهارات ما وراء الذاكرة:

1- دراسة (عبد الوهاب , 2015) : مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها التنبؤية بمهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية .

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة التنبؤية بين مهارات ما وراء الذاكرة ومهارات الادراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي . وتكونت العينة من (60) تلميذاً (31 ذكر , 29 أنثى) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي . وتكونت ادوات الدراسة من اختبار مهارات ما وراء الذاكرة واختبار مهارات الادراك السمعي . وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين مهارات ما وراء الذاكرة ومهارات الادراك السمعي : (التمييز السمعي – المزج السمعي – التحليل السمعي – التذكر السمعي للأرقام) وكذلك الدرجة الكلية لمهارات الادراك السمعي . كما توصلت الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات ما وراء الذاكرة ومهارات الادراك السمعي : (التذكر السمعي للكلمات – الفهم السمعي – الاستدلال السمعي). وتوصلت ايضاً الى وجود نموذج للتنبؤ بمهارات الادراك السمعي من خلال مهارة التشخيص , بمعامل تنبؤ مقداره (0,302), وهو دال عند مستوى (0,001).

2 - دراسة (فضل, 2012): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية , والكشف عما إذا كان للبرنامج فاعلية أكثر باختلاف الجنس , وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من المرحلة الاعدادية موزعين بواقع (60 ذكور , و60 إناث) مقسمين كل جنس الى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 30 لكل مجموعة وتم تعريض البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة (بناء الباحث) للمجموعتين التجريبيتين الأولى ذكور والثانية إناث واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة لتروير وريش (Troyer & Rich, 2002) , في الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولكل جنس على حدة ,

ولتحقيق فرضيات البحث استخدم الباحث الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين , وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور) ولصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل والابعاد الفرعية للمقياس . وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية , وما اظهرته النتائج الى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية ذكور والتجريبية اناث للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة لبعدي الرضا عن الذاكرة واختيار الاستراتيجية المناسبة , وأما لبعدي تشخيص قدرة الذاكرة فقد اظهرت النتائج الى وجود فرق دال احصائياً ولصالح الذكور , وظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية بين افراد المجموعتين التجريبيتين الاولى ذكور والثانية إناث في الاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ككل ولصالح المجموعة التجريبية (ذكور) .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- بناء الاطار النظري. وكيفية اختيار ادوات البحث والاساليب الاحصائية.
- الاستفادة في منهجية البحث الوصفي. ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي القائم على رصد ما هو موجود وتحليله .

ثانياً: إجراءات البحث:

مجتمع البحث: لقد شملَ مجتمع البحث الحالي طلبة جامعة بغداد للكليات العلمية و الانسانية ، ممن هم منتظمين في الدراسة الصباحية (الذكور والاناث) للعام الدراسي (2020- 2021) كما في

جدول (1) :

الجدول (1)

أعداد الطلبة في جامعة بغداد موزعين على وفق متغير الجنس والتخصص

الكليات العلمية					الكليات الانسانية				
ت	الكلية	ذكور	اناث	المجموع	ت	الكلية	ذكور	اناث	المجموع

مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة ذي قار المجلد (12) العدد (2) 2022
JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION FOR HUMANITIES VOL (12) NO.(2) 2022

873	674	199	كلية القانون	1	2543	1456	1087	كلية الطب	1
937	526	411	العلوم السياسية	2	979	583	396	كلية طب الكندي	2
4833	2587	2246	الاسلامية	3	1171	829	342	كلية الاسنان	3
3771	2236	1535	الاداب	4	1156	813	353	الصيدلة	4
3050	1899	1151	اللغات	5	624	326	298	طب بيطري	5
1185	377	808	الاعلام	6	528	430	98	كلية التمريض	6
3423	3423	0	كلية التربية البنات	7	3127	1129	1998	كلية الهندسة	7
2872	1817	1055	التربية ابن رشد	8	686	371	315	كلية الهندسة الخوارزمي	8
20944	1353 9	7405	مجموع الكليات الانسانية		3835	2020	1815	هندسة زراعية	9
53928	3188 1	22047	المجموع الكلي		3938	2493	1445	علوم	10
					4659	2406	2253	ادارة واقتصاد	11
					1562	1562	0	علوم البنات	12
					1381	488	893	التربية الرياضية	13
					472	472	0	التربية الرياضية للبنات	14
					3712	1782	1930	كلية التربية ابن الهيثم	15
					2601	1182	1419	كلية الفنون الجميلة	16
					32984	18342	14642	مجموع الكليات العلمية	

ثالثا : عينة البحث :

إعتمدت الباحثة في اختيار عينة البحث على الطريقة (الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي) إذ تم اختيار العينة من طلبة الدراسة الصباحية للكليات العلمية و الانسانية في جامعة بغداد من الذكور والاناث و كما موضح في جدول (2) :

الجدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب الكلية والجنس

ت	جامعة بغداد		المجموع
	الكلية	ذكور	إناث
1	كلية الاداب	25	25
2	كلية اللغات	25	25
3	كلية الهندسة	25	25
4	كلية العلوم	25	25
المجموع		100	100
		200	200

رابعاً: أدوات البحث

الأداة الاولى: مقياس طرق المعرفة الاجرائية

اعتمدت الباحثة مقياس (كالوتي وآخرون Galotti et al.,1999) في طرق المعرفة الاجرائية والمعرف من قبل (خلف , 2015) وتكون المقياس بصورته الاولى من 20 فقرة موزعة بشكل متساوي على مجالين ولكل مجال (10) فقرات. ويمثل كل مجال منهما خاصية أساسية للمعرفة الاجرائية هما: (المعرفة المتصلة) و(المعرفة المنفصلة)

وتتوزع فقرات المقياس على المجالين بشكل غير متسلسل بواقع (10) فقرات في كل واحد كما موضحة في الجدول (3) ادناه . وقد تحددت بدائل الاستجابة عن الفقرات بواسطة استعمال طريقة ليكرت (الترج الخماسي) بحيث يختار الطالب المستجيب الخاضع لعملية القياس واحدة من البدائل الاتية: (تنطبق علي دائماً وتعطى 5، تنطبق علي غالباً وتعطى 4، تنطبق علي أحياناً وتعطى 3، لا تنطبق علي نادراً وتعطى 2، لا تنطبق علي أبداً 1)

الجدول (3)

توزيع فقرات مجالي المعرفة الاجرائية

20، 19، 17، 15 ، 14 ، 10 ، 8 ، 5 ، 4، 1	الفقرات المتصلة
18، 16 ، 13، 12 ، 11، 9 ، 7 ، 6، 3 ، 2	الفقرات المنفصلة

وقد عرف كالوتي وآخرون (Galotti et al, 1999) : المعرفة الاجرائية بانها " الطرق التي يتبعها الافراد في الحصول على المعرفة " وتتمثل بطريقة المعرفة المتصلة وطريقة المعرفة المنفصلة.

التحليل المنطقي لفقرات مقياس طرق المعرفة الاجرائية

إن الاتفاق الحاصل بين مجموعة المحكمين بخصوص صلاحية مجموعة الفقرات الاختبارية لما اعدت لقياسه , فان ذلك يعد نوعاً من أنواع الصدق والذي يسمى بالصدق الظاهري (Face Validity) (Ebel,1972,p 552) وللتثبت من مدى المطابقة بين الفقرات وبين الخاصية التي تم اعداده اساسا من اجل قياسها. فقد قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم النفسية والتربوية وذلك بغية بيان مدى صلاحية الفقرات في قياس المعرفة الاجرائية , كما واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (80%) كمعيار ومحك لقبول الفقرة من عدمه , وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل بعض الفقرات ولم يتم استبعاد أي منها.

التطبيق الاستطلاعي

طبق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (40) طالب وطالبة تم اختيارها عشوائياً من المجتمع الخاضع للدراسة وبعد الانتهاء من التطبيق تبين للباحثة ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة , وجميع المؤشرات كانت ايجابية.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المعرفة الاجرائية:

– الاتساق الداخلي (صدق الفقرات): تم حساب (الاتساق الداخلي) من خلال الاجراء الآتي:

أ- العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

وقد اعتمدت الباحثة على معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس . وتبين لها أن كل معاملات الارتباط كانت تشير الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية إذ كانت قيم معاملات الارتباط اكبر من القيمة الجدولية التي تبلغ (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المعرفة الاجرائية

رقم	قيمة معامل الارتباط	رقم	قيمة معامل الارتباط	رقم	قيمة معامل الارتباط	رقم	قيمة معامل الارتباط
الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة
1	0.580	6	0.415	11	0.595	16	0.631
2	0.499	7	0.558	12	0.695	17	0.767

0.628	18	0.741	13	0.583	8	0.472	3
0.479	19	0.344	14	0.356	9	0.687	4
0.361	20	0.596	15	0.492	10	0.718	5

ب - علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب لمعرفة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بهدف الوثوق من صدق فقرات (مقياس المعرفة الاجرائية) في كل مجال وتم اعتماد الدرجة الكلية للمجال معياراً ومحكاً داخلياً يستند عليه. وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون تبين إن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). , ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تعبر عن مجالها (المعرفة المتصلة والمنفصلة) والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه لمقياس المعرفة الاجرائية

المعرفة المتصلة		المعرفة المنفصلة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.671	11	0.576
2	0.467	12	0.706
3	0.576	13	0.719
4	0.686	14	0.418
5	0.755	15	0.631
6	0.537	16	0.714
7	0.613	17	0.774
8	0.581	18	0.641
9	0.462	19	0.504
10	0.443	20	0.606

مصفوفة الارتباطات الداخلية:

وأشارت النتائج المنبثقة من التحليل الاحصائي الى أن جميع معاملات الارتباط وفي كل مجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس , كانت ذات دلالة إحصائية, وهذا يدل وبوضوح على إن المجالات تقيس شيئاً واحداً هو متغير المعرفة الاجرائية, إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). وهذا يعد مؤشراً معتبراً وجيداً لصدق بناء المقياس، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس المعرفة الاجرائية

المجالات	الدرجة الكلية	المعرفة المتصلة	المعرفة المنفصلة
الدرجة الكلية	1	0,915	0,914
المعرفة المتصلة		1	0,673
المعرفة المنفصلة			1

ويتضح من الجدول اعلاه ان معاملات الارتباط بين المجالين (المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة) مع بعضها ومع الدرجة الكلية, نجدها كانت قيمها ليست ضعيفة إذ تراوحت بين (0.673 و 0.915) مما لا يمكن عدّها مكونات او مجالات مستقلة بل هي مترابطة مع بعضها البعض في قياس متغير المعرفة الاجرائية.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

يذهب المختصون بالقياس النفسي الى ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية المهمة في إعداد المقياس الذي يتمّ بناءه أو تبنيه مهما كان الغرض من استعماله مثل الصدق والثبات وقامت الباحثة بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس وثباته وكما يأتي:

مؤشرات صدق المقياس (Validity)

1 - الصدق الظاهري (Face Validity)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس المعرفة الاجرائية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين. والأخذ بأرائهم حول مدى صلاحية الفقرات , وابدوا موافقتهم بالاجماع على صلاحية فقرات المقياس لقياس المعرفة الاجرائية.

2 - صدق البناء (Construct Validity)

لقد أشارت (انستازي) إلى أنّ المقياس الذي تختار فقراته في ضوء مؤشرين اثنين هما: التحليل الإحصائي وتقديرات المحكمين للفقرات فإنه يتمتع بصدق البناء (Anastasi, 1982 p:54)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس في ضوء المؤشرات الآتية:

- **صلاحية الفقرات:** وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على المحكمين للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب متغير المعرفة الاجرائية والذين أكدوا بدورهم على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت اساسا من اجل قياسه كما اشرنا انفا.
- **معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس:** أي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس المعرفة الاجرائية الذي ثبت أنّ درجات كل الفقرات تكون مرتبطة , وبدلالة احصائية بالدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول (4).
- **معامل الارتباط بين درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:** ويشير إلى أن فقرات مقياس المعرفة الاجرائية تنتمي إلى مجالي المقياس التي هي فيه، كما هي موضحة في الجدول (5)
- **معامل الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس** ويشير إلى وجود علاقة بين مجالات مقياس المعرفة الاجرائية والدرجة الكلية وكذلك عن وجود علاقة بين مجالات المقياس فيما بينها وهي ذات دلالة إحصائية. كما يتضح من الجدول (6).

ثبات المقياس:

ويقصد بالثبات (Reliability) أن يعطينا الاختبار نتائج مماثلة أو متقاربة الى حد ما في قياس الخاصية إذا استعمل أكثر من مرة (الخزاعلة، 2011: 458). وتم التثبت من مدى ثبات المقياس الحالي من خلال الاتي :

أ- طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)

ولقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس طرق المعرفة الاجرائية لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (32) طالب وطالبة تطبيقين . وبعد انتهاء التطبيق الثاني تم استعمال معامل

ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة الرابطة بين درجات التطبيقين الأول والثاني ، وقد تبين أن معامل الثبات قيمته (0.85) وبلغ معامل ثبات المعرفة المتصلة على حدة بطريقة إعادة الاختبار (0.82)، وبلغ معامل ثبات المعرفة المنفصلة بطريقة إعادة الاختبار (0.80). وهذا يكشف لنا عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني . وقد عدت هذه القيم مؤشراً جيداً .

ب - معادلة الفا كرونباخ :-

استعملت الباحثة معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات مقياس المعرفة الاجرائية (المتصلة والمنفصلة) بطريقة ألفا كرونباخ 0.86 و بلغ معامل ثبات المعرفة المتصلة بطريقة الفا - كرونباخ (0.83) وبلغ معامل ثبات المعرفة المنفصلة بطريقة الفا - كرونباخ (0.84) وهو ثبات ممتاز يمكن الركون إليه .

وصف مقياس طرق المعرفة الاجرائية بصورته النهائية

يتكون مقياس طرق المعرفة الاجرائية بصورته النهائية من (20) فقرة بخمس بدائل متدرجة وبذلك تكون اعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب هي (100)، واقل درجة (20) ، والمتوسط الفرضي للمقياس هو (60)

الأداة الثانية: مقياس مهارات ما وراء الذاكرة

بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ومراجعتها للمقاييس ذات العلاقة بموضوع بحثها الحالي، فقد تبنت الباحثة مقياس (تروير وريتش 2002) لقياس مهارات ما وراء الذاكرة المعرب من قبل (ابو غزال 2007) وتكون المقياس بصورته الاولى من 57 فقرة موزعة على ثلاث مجالات بشكل غير متساوي وهي كالاتي (الرضا عن الذاكرة 18 فقرة , اخطاء الذاكرة 20 فقرة , استراتيجية الذاكرة 19 فقرة) وتحددت بدائل الاستجابة عن فقرات المقياس باستعمال طريقة ليكرت (ذات التدرج الخماسي) بحيث يختار الطالب الخاضع للقياس واحدة من الاختيارات الاتية: (دائماً وتعطى 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات ، أحياناً وتعطى 3 درجات ، نادراً وتعطى 2 درجة ، أبداً وتعطى 1 درجة) .

هذا وقد عرف تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) مهارات ما وراء الذاكرة انها : " مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه ، وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات وهي كالثقة ، والاهتمام ، والقلق ، وقدرة الذاكرة لديه على اداء وظائفها اليومية من دون اخطاء ،

واستخدامه لاستراتيجيات او مساعدات التذكر المختلفة " (Troyer & Rich , 2002: 19 – 21). اما المجالات الثلاث فهي كالآتي:

- 1 – الرضا عن الذاكرة : يقصد به , الى اي حد الفرد يكون راض عن قدرات الذاكرة لديه.
- 2 – اخطاء الذاكرة : قدرة الذاكرة على اداء وظائفها ومتطلباتها اليومية بصورة صحيحة ودون اخطاء.
- 3 استراتيجية الذاكرة: اي مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ووسائل ومساعدات التذكر المختلفة.

التحليل المنطقي لفقرات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين وذلك لبيان مدى صلاحية الفقرات في قياس مهارات ما وراء الذاكرة , واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (80%) كمعيار ومحك لقبول كل فقرة من عدمه , وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل بعض الفقرات ولم يتم استبعاد أي منها.

التطبيق الاستطلاعي:-

طبق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (40) طالب وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من المجتمع المدروس وبعد الانتهاء من التطبيق تبين للباحثة ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة , والمؤشرات كانت كلها ايجابية.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة:

- الاتساق الداخلي (صدق الفقرات): تم حساب الاتساق الداخلي من خلال الاجراء الآتي:
أ- العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

وقد اعتمدت الباحثة على معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس . وتبين لها أن جميع معاملات الارتباط كانت تشير الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية إذ كانت قيم معاملات الارتباط اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء الذاكرة

رقم	قيمة معامل	رقم	قيمة	رقم	قيمة
-----	------------	-----	------	-----	------

الفقرة	الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.594	21	0.395	41	0.393
2	0.463	22	0.557	42	0.445
3	0.371	23	0.434	43	0.580
4	0.573	24	0.418	44	0.636
5	0.616	25	0.635	45	0.405
6	0.346	26	0.591	46	0.579
7	0.491	27	0.385	47	0.604
8	0.516	28	0.398	48	0.752
9	0.434	29	0.451	49	0.651
10	0.394	30	0.561	50	0.552
11	0.521	31	0.630	51	0.405
12	0.555	32	0.594	52	0.373
13	0.613	33	0.463	53	0.545
14	0.404	34	0.387	54	0.631
15	0.577	35	0.584	55	0.388
16	0.598	36	0.635	56	0.626
17	0.747	37	0.355	57	0.575
18	0.651	38	0.505		
19	0.567	39	0.531		
20	0.427	40	0.430		

ب - علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وتبين إن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). , ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تعبر عن مجالاتها والجدول (8) يبين ذلك.

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجالات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة

الرضا عن الذاكرة		اخطاء الذاكرة		استراتيجية الذاكرة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.615	19	0.607	39	0.474
2	0.513	20	0.468	40	0.397
3	0.525	21	0.509	41	0.456
4	0.721	22	0.519	42	0.535
5	0.780	23	0.509	43	0.522
6	0.377	24	0.508	44	0.570
7	0.625	25	0.566	45	0.470
8	0.655	26	0.538	46	0.537
9	0.306	27	0.555	47	0.593
10	0.495	28	0.528	48	0.707
11	0.609	29	0.529	49	0.615
12	0.730	30	0.554	50	0.627
13	0.768	31	0.504	51	0.503
14	0.282	32	0.628	52	0.445
15	0.633	33	0.599	53	0.541
16	0.663	34	0.408	54	0.614
17	0.783	35	0.345	55	0.506
18	0.663	36	0.464	56	0.632
		37	0.513	57	0.603
		38	0.420		

مصفوفة الارتباطات الداخلية:

وأشارت النتائج الاحصائية الى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا يدل وبوضوح على إن المجالات تقيس شيئاً واحداً هو متغير مهارات ما وراء الذاكرة، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,087) بدرجة حرية (198) وبمستوى دلالة (0.05). وهذا يعد مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس مهارات ما وراء الذاكرة

المجالات	الدرجة الكلية	الرضا عن الذاكرة	اخطاء الذاكرة	استراتيجية الذاكرة
الدرجة الكلية	1	0,892	0,954	0.968
الرضا عن الذاكرة		1	0,744	0.788
اخطاء الذاكرة			1	0.927
استراتيجية الذاكرة				1

ويتضح من الجدول اعلاه ان معاملات الارتباط بين الثلاثة مع بعضها ومع الدرجة الكلية نجد أن قيمها ليست ضعيفة إذ تراوحت بين (0.744 و 0.968) مما لايمكن عدّها عوامل او مجالات مستقلة بل هي مترابطة مع بعضها البعض في قياس متغير مهارات ما وراء الذاكرة.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقامت الباحثة بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس وثباته وكما يأتي:

مؤشرات صدق المقياس (Validity)

- الصدق الظاهري (Face Validity)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس مهارات ما وراء الذاكرة من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين. والأخذ بأرائهم حول مدى صلاحية الفقرات , وابدوا موافقتهم بالأجماع على صلاحية فقرات المقياس لقياس مهارات ما وراء الذاكرة.

- صدق البناء (Construct Validity)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس في ضوء المؤشرات الآتية:

- صلاحية الفقرات: وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على المحكمين للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب متغير مهارات ما وراء الذاكرة والذين أكدوا بدورهم على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من اجل قياسه كما اشرنا سابقاً.
- معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس: أي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس مهارات ما وراء الذاكرة الذي ثبت أن درجات كل الفقرات تكون مرتبطة وبدلالة احصائية بالدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول (7).
- معامل الارتباط بين درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه: ويشير إلى أن فقرات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة تنتمي إلى مجالات المقياس التي هي فيه، كما هي موضحة في الجدول (8).
- معامل الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ويشير إلى وجود علاقة بين مجالات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية وكذلك عن وجود علاقة بين مجالات المقياس فيما بينها ذات دلالة إحصائية. كما يتضح من الجدول (9).

ثبات المقياس:

أ- طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)

ولقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (32) طالب وطالبة وبعد انتهاء التطبيق الثاني تم استعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة الرابطة بين درجات التطبيقين الأول والثاني ، وقد تبين أن معامل الثبات قيمته (0.88). وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً .

ب - معادلة الفا كرونباخ :-

باستعمال معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة بطريقة ألفا كرونباخ 0.95 وهو ثبات ممتاز يمكن الركون إليه .

وصف مقياس مهارات ما وراء الذاكرة بصورته النهائية

يتكون مقياس مهارات ما وراء الذاكرة بصورته النهائية من (57) فقرة بخمس بدائل متدرجة وبذلك تكون اعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب هي (285)، واقل درجة (57) ، والمتوسط الفرضي للمقياس هو (171)

الوسائل الأحصائية :

- الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرين لدى العينة.
- الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين الجنسين لكلا المتغيرين.
- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لحساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياسي البحث (طرق المعرفة الاجرائية و مهارات ما وراء الذاكرة) كما استخدم للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث .
- معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

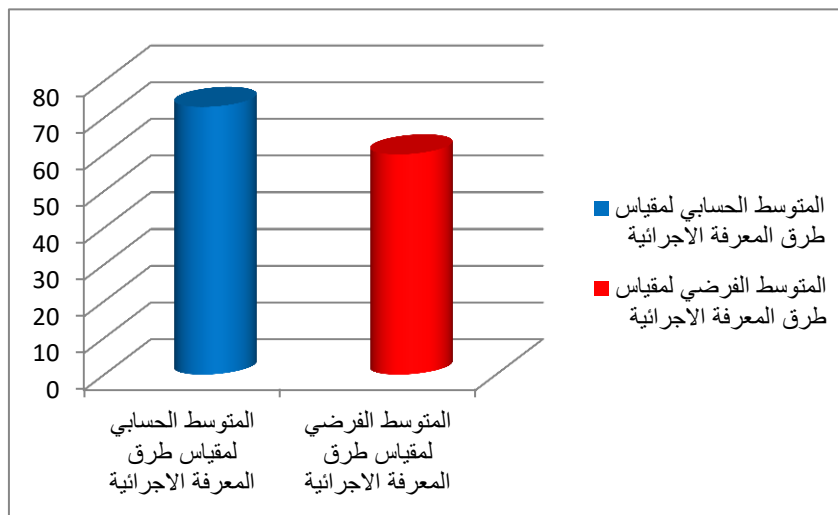
الهدف الاول : التعرف على طرق المعرفة الاجرائية لدى طلبة الجامعة .

وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس طرق المعرفة الاجرائية (المتصلة_المنفصلة) قد بلغ (72.925) درجة وبانحراف معياري قدره (10.062) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق احصائيا بين المتوسطين الحسابي والفرضي الذي بلغ (60) درجة على المقياس ككل، فقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق (دال احصائيا) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (18.166) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وبدرجة حرية (199) وهذا يعني ان عينة البحث تتصف بطرق المعرفة الاجرائية والجدول (10) والشكل (1) يبين ذلك وأظهرت نتائج البحث كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس المعرفة المنفصلة قد بلغ (38.200) درجة و (34.725) للمعرفة المتصلة وبانحراف معياري قدره (5.528) درجة لمقياس المعرفة المنفصلة و (5.473) لمقياس المعرفة المتصلة، ولمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسطين الحسابي والفرضي الذي بلغ (30) درجة , فقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق (دال احصائيا) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (20.976) لمقياس المعرفة المنفصلة و(12.208) لمقياس المعرفة المتصلة وهما اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وبدرجة حرية (199) وهذا يعني ان عينة البحث تتصف بطرق المعرفة الاجرائية المتصلة والمنفصلة كلا على حدة والجدول (10) والشكل (2) يوضح ذلك.

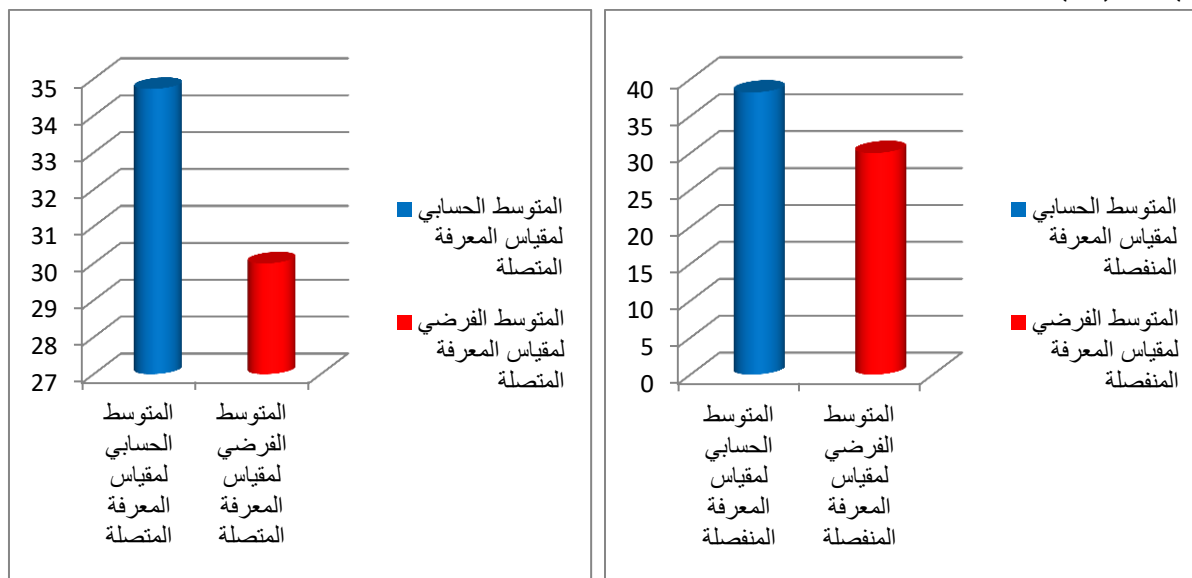
جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس طرق المعرفة الاجرائية والمعرفة المنفصلة والمتصلة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية * t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
طرق المعرفة الاجرائية	200	72.925	10.062	60	18.166	1,96	دالة
المعرفة المنفصلة	200	38.200	5.528	30	20.976	1,96	دالة
المعرفة المتصلة	200	34.725	5.473	30	12.208	1,96	دالة



الشكل (1) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس طرق المعرفة الاجرائية (المنفصلة _ المتصلة)



الشكل (2) المتوسط الحسابي والفرضي لمقاييس طرق المعرفة الاجرائية (المتصلة _ المنفصلة)

ويتبين من جدول (10) والشكل (1) والشكل (2) ان عينة البحث تتصف بطرق المعرفة الاجرائية وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفقاً للآطار النظري من أن (طلبة الجامعة) يتصفون بطرق المعرفة الاجرائية كونهم يستعملونها (اي المعرفة الاجرائية) للبحث عن المعنى والفهم مع تركيزهم على خبراتهم التي بحوزتهم ، ذلك لانها تساعدهم في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وتواصلهم مع الافراد الآخرين. ذلك لان هذه الطريقة تعد وسيلة تؤدي بالافراد الى الفهم للموقف أو الحالة . كما وبينت النتائج على مستوى الطريقة (المتصلة والمنفصلة) من ان عينة البحث يتصفون بكلا الطريقتين وكما موضح في الجدول (10) وتغزو الباحثة ذلك كون طلبة الجامعة هم الفئة الأكثر مخزوناً معرفياً بحكم كونها الطبقة الواعية والمتعلمة ذات الثقافة التي تمتلك رصيذاً كافياً من المعرفة والخبرة كما واتصفت عينة البحث بالمعرفة المنفصلة وتفسر هذه النتيجة أيضاً على ان طلبة الجامعة يستعملون المعرفة المنفصلة كوسيلة للتعامل مع الآخرين من خلال تفحص الافتراضات والاستنتاجات.

الهدف الثاني : التعرف على الفروق في طرق المعرفة الاجرائية لعينة البحث وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور , إناث).

أ- المقارنة في الطريقة الأولى (المعرفة المتصلة) على وفق متغير الجنس .

بلغ متوسط درجات الذكور (35.940)، وبانحراف معياري مقداره (6.695) درجة. في حين بلغ متوسط درجات الاناث (40.600) درجة. وبانحراف معياري مقداره (2.508) درجة. وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (6.322) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198)، أي إن هناك فرقاً حقيقياً بين الذكور والاناث في المعرفة المتصلة والفرق لصالح الاناث ، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في المعرفة المتصلة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	35.940	6.695	198	6.322	1,96	دالة
اناث	100	40.600	2.508				

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاناث يتصفن بالمعرفة المتصلة اكثر من الذكور وتعزو الباحثة ذلك لكون الاناث اكثر عاطفية من الذكور كما ان التنشئة التي يتلقينها منذ الصغر من خلال مكوثهن في البيوت فترات اكثر من الذكور والتصاقهن بامهاتهن ، كل ذلك يحتم عليهن تفضيل التعامل بشكل مباشر مع الناس والذي يتمثل بالمعرفة المتصلة.

المقارنة في الطريقة الثانية (المعرفة المنفصلة) على وفق متغير الجنس .

بلغ متوسط درجات الذكور (36.890)، وبانحراف معياري مقداره (3.165) درجة. في حين بلغ متوسط درجات الاناث (32.560) درجة، وبانحراف معياري مقداره (6.382) درجة. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (6.078) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198)، أي إن هناك فرقاً حقيقياً بين الذكور والاناث في المعرفة المنفصلة والفرق لصالح الذكور ، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في المعرفة المنفصلة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	36.890	3.165	198	6.078	1,96	دالة
اناث	100	32.560	6.382				

وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور يتصفون بالمعرفة المنفصلة أكثر من الاناث وتعزو الباحثة ذلك لكون الذكور وبحسب طبيعتهم وتنشئتهم في مجتمعاتنا التي تتصف بالذكورية نسبياً والتي تجعلهم يميلون الى تكوين العلاقات الاجتماعية بشكل أكثر اتساعاً والتعامل مع الآخرين كما ان هذه التنشئة حتمت على الذكور تفضيل الاستقلالية والتفكير الناقد والاستدلال.

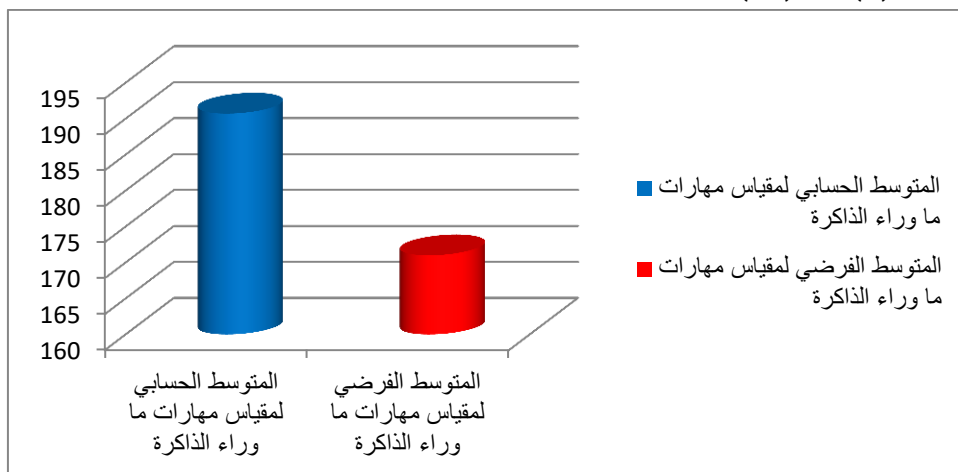
الهدف الثالث : التعرف على مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة .

وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (190.710) درجة وبانحراف معياري قدره (26.557) درجة، وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (171) درجة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (10.496) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وبدرجة حرية (199) وهذا يعني ان عينة البحث يتصفون بمهارات ما وراء الذاكرة والجدول (13) والشكل (3) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس مهارات ما وراء الذاكرة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية * t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات ما وراء الذاكرة	200	190.710	26.557	171	10.496	1,96	دالة



الشكل (3) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس مهارات ما وراء الذاكرة

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان طلبة الجامعة يتصفون بمهارات ما وراء الذاكرة وباعتبارهم الطبقة الواعية والمتقفة في المجتمع فانه لديهم الوعي الكافي بالية عمل الذاكرة وانهم يمتلكون من القدرة ما هو كاف للتخطيط والمراقبة وبالية عمل الذاكرة لديهم كما انهم يستعملون كافة استراتيجيات الذاكرة وتوظيفها في عمليات استدعاء المعلومات المطلوبة كما انهم يتصفون بالرضا عن الذاكرة لديهم مما يجعلهم على اعتقاد من ان استعمال استراتيجيات الذاكرة يخدمهم في العملية التعليمية ويجعلها اكثر فاعلية .

الهدف الرابع : التعرف على الفروق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لعينة البحث وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث).

بلغ متوسط درجات الذكور (178.470)، وبانحراف معياري مقداره (29.865) درجة. في حين بلغ متوسط درجات الاناث (202.950) درجة، وبانحراف معياري مقداره (14.838) درجة. وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (7.331) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198)، أي إنه توجد هناك فروقاً حقيقية بين الذكور والاناث في مهارات ما وراء الذاكرة والفرق لصالح الاناث، والجدول (14) يوضح ذلك.

لجدول (14)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في مهارات ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	178.470	29.865	198	7.331	1,96	دالة
اناث	100	202.950	14.838				

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على ان الاناث وباعتبارهن طالبات جامعات وبسبب طبيعة تنشئتهن والبيئة التي يعشن فيها التي تكون مختلفة عن الذكور الى حد ما , تحتم عليهن تحقيق التقدم الاكاديمي والانجاز في دراستهن وبالتالي فهن يمتلكن حساسية اعلى من الذكور حول ان النشاط الدراسي هو عمل ضروري ويتطلب وجود تخطيطات للتذكر لغرض النجاح في المجال الاكاديمي .

الهدف الخامس : التعرف على العلاقة الارتباطية بين طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة .

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين المعرفة الاجرائية (المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة) معا ومجالي المعرفة الاجرائية كلا على حدة ومهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المعرفة الاجرائية (المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة) ومهارات ما وراء الذاكرة وقد بلغت (0.89) وهذا يشير الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) قوية بينهما . اما العلاقة بين المعرفة المتصلة ومهارات ما وراء الذاكرة بلغت (0.81) مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) قوية بينهما.وأما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المعرفة المنفصلة ومهارات ما وراء الذاكرة فكانت (0.80) مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) قوية بينهما. وجدول(15) يوضح ذلك

الجدول(15)

العلاقة بين طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة

نوع الارتباط	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
		المحسوبة	الجدولية	
طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة	0.89	29.667	1,96	دالة

المعرفة المتصلة ومهارات ما وراء الذاكرة	0.81	20.25	1,96	دالة
المعرفة المنفصلة ومهارات ما وراء الذاكرة	0.80	20.00	1,96	دالة

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على وفق نظرية كالتوي في ان المعرفة الاجرائية بكلا الطريقتين المتصلة والمنفصلة هي طريقة يستعملها الشخص للتعبير عن آرائه وافكاره اثناء التعامل مع الافراد الآخرين ، وعليه فمن المنطقي ان مهارات ما وراء الذاكرة كلما كانت مرتفعة لدى الفرد فان لها أثر ايجابي في تعامل الفرد وقدرته على التواصل مع الآخرين ،والعكس صحيح أي عندما يكون هناك فشل وإخفاق في مهارات ما وراء الذاكرة فإنه يؤثر سلباً في المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة.

الاستنتاجات:

استنتجت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها إلى ما يأتي:

1. ان طلبة الجامعة يتصفون بطرق المعرفة الاجرائية ككل وبكلا الطريقتين المتصلة والمنفصلة.
2. ان طلبة الجامعة يتصفون بمهارات ما وراء الذاكرة.
3. يتصف الذكور بالمعرفة المنفصلة اكثر من الاناث في حين اتصفت الاناث بالمعرفة المتصلة بشكل اكثر من الذكور.
4. توجد فرق في متغير مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة تعود لمتغير الجنس ولصالح الاناث.
5. توجد علاقة طردية ذات دلالة احصائية بين المعرفة الاجرائية وكلا الطريقتين المتصلة والمنفصلة بمهارات ما وراء الذاكرة.

التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء نتائج بحثها بما يأتي:

1. إتاحة الفرصة اكثر لطلبة الجامعة لاستخدام طرق المعرفة الاجرائية سواء كانت المتصلة او المنفصلة وتعزيز ذلك وتثبيته من خلال المناهج التدريسية، بغية ان يكونوا أكثر تطوراً في ارتقائهم ومستواهم المعرفي .
2. ترسيخ طرق المعرفة الاجرائية (المتصلة –المنفصلة) وتعميقها لدى الطلبة وتعزيز قدرات مهارات ما وراء الذاكرة وتنميتها ، وذلك بوساطة المناهج والبرامج التعليمية والتربوية من حيث تضمينها مفردات تعزز تلك القدرات العقلية .
3. على المدرسين والمرشدين إتاحة الفرصة لطلبتهم لاستعمال مهارات ما وراء الذاكرة التي بدورها تجعلهم مدركين بصورة اكثر بذكرتهم ، وضرورة مراقبة تعلمهم ومتابعة مدى استعمالهم للمهارات الخاصة بما وراء الذاكرة باستمرار .

المقترحات:

- لإكمال البحث وفي ضوء ما سبق اقترحت الباحثة ما يأتي:
1. اجراء بحث مماثل عن متغير طرق المعرفة الاجرائية ومهارات ما وراء الذاكرة عند طلبة المرحلة الاعدادية ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.
 2. القيام بدراسة تتناول علاقة المعرفة الاجرائية، ومهارات ما وراء الذاكرة بمتغيرات أخرى، كالتنشئة الاجتماعية، أو فاعلية الذات، أو استراتيجيات التعلم .
 3. القيام بدراسة تتناول مدى العلاقة الارتباطية بين مهارات ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي.
 4. القيام بدراسة تتناول مدى العلاقة الارتباطية بين طرق المعرفة الاجرائية والتحصيل الدراسي.

المصادر:

- أبو عودة، عبد الرحمن محمد. (2018). مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الاساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الاسلامية بغزة . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .
- ابو غزال ، معاوية محمود . (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك ، ط3، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، (89-105).

- جابر , جابر عبد الحميد (2008). اطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- الجراح, عبد الناصر ذياب . (2009). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية , المجلد (7), الدد(1), (27-57).
- الحارون , شيماء . (2009). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم في مدارسنا " تنميتهم وجدانياً وعلمياً ومعرفياً " المكتبة المصرية , المنصورة .
- خشان , خالد وآخرون . (2014). التوازن بين المعرفة الاجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية , مجلة العلوم التربوية , مج 26, ع 2, (287-310) ,
- الخرزاعلة , محمد سلمان فياض وآخرون (2011) , طرائق التدريس الفعال , , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان الأردن . ض.
- خلف ,سعد عبد الله حسون (2015): المعرفة الإجرائية وعلاقتها بالذاكرة الارتجاعية والتفكير المستقيم , اطروحة دكتوراه , جامعة غداد كلية الاداب.
- الزعرانين , جمال عبد ربه . (2007). التربية التكنولوجية ضرورة القرن الحادي والعشرين , ط2 , مكتبة الآفاق , غزة
- الزيات , مصطفى فتحي .(1998). الاسس البيولوجية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار, طذ, دار النشر للجامعات , القاهرة.
- السيد, وليد شوقي . (2009) . طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . اطروحة دكتوراه , كلية التربية , جامعة الزقازيق مصر.
- عبد الفتاح , فوقية و جابر , عبد الحميد جابر . (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق , ط1, دار الفكر العربي , القاهرة .
- عبد الوهاب , عبد الناصر انيس و سعد , هبة محمد ابراهيم. (2015). مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها التنبؤية بمهارات الادراك السمعي لدى تلاميذ الصفوف الاولى من المراحل الابتدائية , المجلة العلمية , العدد (69), 1- 43.

عبيد , وليم ناضر روس .(1998). التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية , المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس , (303-321), الكويت.

عكاشة , محمود فتحي . (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية , المجلة العربية لتطوير التفوق , 6 , 71-108.

فضل , بكر حسين . (2012) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة الاستاذ – العدد (203), 1525 – 1065.

الفرماوي , حمدي علي و حسن , وليد رضوان . (2004). اختبار " د . م " لقياس الدافع المعرفي , كراسة التعليمات , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة.

مجيد , بان حسن. (2017) . المعرفة الاجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم . دراسات عربية في التربية وعلم النفس , العدد الخامس والثمانون – الجزء الثاني, .

منصور , علي . (1988). علم النفس التربوي , ج2, منشورات جامعة دمشق, سوريا.
منصور , علي . (1988). اسس علم النفس العام , ط3, مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة .
ناصر , كريمة كوكز . (2011). الذاكرة وما وراء الذاكرة , ط1 , دار الرواد للنشر , دمشق.
النجار, حسني زكريا السيد . (2007). اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعلم الاساسي , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية بجامعة كفر الشيخ , مصر.

Anastasia, A. (1982): Psychological Testing, New York, Macmillan, 2
5th, Edition

Anderson, T., & Soden, R. (2001). Peer interaction and the learning of
critical thinking . Psychology Learning and Teaching , 1, 1, 37-40.

Andrson, J.(2002). Cognitive psychology ondits Implications , 4th edition ,
WH, free man and company , New York.

Balla, Bonaventure. (2012). Symbolism , Synesthesia , and Semiotics ,
Multidisciplinary Approach , Printed in the United States of America.

Baron, C. E. (2006). Ways of knowing, a quantitative analysis of the
intersection between the women`s ways of knowing model and Perry`s
scheme of intellectual development, The Adult Education Research
Conference (AERC). Minneapolis. MN.

Belenky , M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M.
(1997). Women`s ways of knowing: The development of self, voice and
mind. New York : Basic Books.

Bjorklund, David F . (1990). Children`s strategies, contemporary views
cognitive Development, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Borkowski J ., & Krause, A. (1985). Metacognition and Attributions
Beliefs. In Proceedings of XXIII International Congress of Psychology.
Amsterdam : Elsevier.

Byrnes, J., & Wasik,B. (1991). The role of conceptual knowledge in
mathematical procedure learning . Developmental psychology, 27(5),
(777-786).

Candib, L. M. (1998). Ways of knowing in family medicine : Contribution
from a feminist perspective, Family Medicine, 30, 9, 672-676.

Clinchy, B. M. (1996). Connected and separate knowing : Toward a
marriage of two minds. In N. Goldberger, J. Tarule, B. Clinchy, & M.
Belenky (Eds.), Knowledge, difference, and power: Essays inspired by
women`s ways of knowing (pp.205-247). New York: Basic Books.

Clinchy, B. M. (2002). Revisiting women`s ways of knowing . In B. K.
Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of

beliefs about knowledge and knowing (pp. 63– 87). Mahwah , NJ:

Lawrence Erlbaum.

Cowan , Nelson. (2002). The Development of memory in Childhood,
psychology press.

Duell, O. K., & Schommer – Aikins, M. (2001). Measures of people`s
beliefs about knowledge and learning , Educational Psychology Review,
13, 4, 419–449.

Dunlosky, J., & Bjork, R. A. (Eds). (2008). Hand book of Meta
memory and Memory , psychology press. Lawrence Erlbaum Associates,
USA.

Eble, Robert (1972): Essentials of educational measurement, New Jersey,
Prantical.

Flavell, J.H,. (1971). First Discussant`s comment , what is memory
development the Development of ? Human Development , 14.

Flavell, J., H,. (1978). Meta Memory Cognition Paper Presented in E
Tangier (Chair) Current Perspective on Awareness and cognitive processes
symposium presented at the meeting of the American Psychological
Association .

Flavell, J. H., & Wellman , H. M., (1977). Meta memory in R. V. Kail , &
W. Hagen (Eds)Perspective on the Development of memory and condition
(pp. 1–3). New Jersey Erlbaum Publishers.

Flavell. J. H.,(1981). Cognitive monitoring in W.P.D: CK son (ED.)
children`s oral communication skills (pp.35–60).New York . Academic press
publication.

Hiebert, J. & Lefever , P., (1986). Conceptual & procedural knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis . pp. 1–27.Hillsdale , NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

Galotti, K. (1994). Cognitive Psychology In and out laboratory, First Edition , Brooks & Cole Publishing Company , California.

Galotti, K. M. (1998). Valuing connected knowing in the classroom, The Clearing House, 71(5), 281–283.

Galotti, K. M., Clinchy, B. M., Ainsworth, K. H., Lavin, B., & Mansfield , A. F. (1999). A new way of assessing ways of knowing : The attitudes toward thinking and learning survey (ATTLS), Sex Roles, 40. 9\10 . 745–766.

Galotti, K. M., Drebus, D. W. & Reimer, R. L, (2001). Ways of knowing as Learning styles Learning MAGIC with a partner, Sex Roles, 44, 7\8, 419–436.

Hayes, E. R. (2001). A new look at women`s learning. New Directions for Adult and Continuing Education , 89, 89, 35–42.

Hettich, P. (1997). Epistemological perspective on cognitive development in college students. Paper presented at the American Psychological Association, Chicago, IL.

Hiebert, J. & Lefever, P., (1986). Conceptual & Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis (pp. 1–27). Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Knight, K. H., Elfenbein, H., & Martin , B. (1997). Relationship of connected and separate knowing to the learning styles of Kolb, formal reasoning , and intelligence. Sex Roles, 37, 5/6, 401–414.

Kuhn, Diaved . (1992). Meta cognitive development In LBLTer & C.S Tamis – Lemond a(Eds.), child psychology : AH and book of contemporary Lssues , p(259– 286). Philadelphia , PA I psychology press.

Lucas, U., & Tan , P. L. (2006). Developing a reflective capacity : The role of personal epistemologies within undergraduate education. The 14th Improving Student Learning Symposium , University of Bath.

Marzano, R. & Ickering, D.(1997). Dimensions of Learning Teacher`s MANUAL Alexandria, Virginia USA . Mid – continent Reginal Educational Laboratory Aurora, Colorado USA.

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

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Meta memory . ov A theoretical Frame work and new finding S. in GH. Bower (Ed) the psychology of learning and motivation Advances in research and motivation , Advances in research and theory , New York : A cadmic press.

Rehman, F.(2011). Assessment of science Teachers Meta cognitive Awareness and its Impact on the performance of Students Ph. D., Un Published . Allama Iqbal Open University , Islamabad.

Ryan, L. and Jhouson , J.(2001). Search and Selection processin implicit and Explict word stem . Completion performance in young muddle aged and adolhescents, [http // merlinpsychology orzona , Edu / dpapublic / ryanment cog, pdf.](http://merlinpsychology.orzona.edu/dpapublic/ryanmentcog.pdf)

- Schommer – Aikins, M., & Easter, M . (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance . Educational Psychology , 26, 3, 411–423.
- Schneider, Wolfgang.(2015).Memory Development from Early Childhood through Emerging Adulthood , springer International publishing, swit / criand.
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. Journal for Research in Mathematics Education , 36, 404–411.
- Struck, M.H., & Oja, S.N.(1998). The use of the ways of knowing inventory with graduate student teaching interns and their cooperating teachers and university supervisors , paper presented at the American Educational Research Association, San Diego.
- Troyer , A, K. & Rich, J. B,. (2002). Psychometric properties of a new Metamemory questionnaire for older adults. Journal of Gerontology Psychological Science, 37, 19–27.
- Thayer – Bacon, B. (1992). Richard Paul's strong sense critical thinking and procedural knowing : A comparison . Paper Presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- Weber, K. (2001). Student difficulty in constructing proofs: The need for strategic knowledge. Educational Studies in Mathematics, (48), 101–119.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self – fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self– regulated learning : From teaching to reflective practice (pp. 1–19). New York : Guilford Press.