

علاقة أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة

The Relationship Between of The Dimensions of Metamemory Processes an Ambition Level among Students of Mu'tah University.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (826) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة من مستوى البكالوريوس (407 ذكور، 419 إناث)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية طبقية حسب متغيرات الدراسة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم مقياس ما وراء الذاكرة الذي أعده تروير وريتش (2002) ومقياس مستوى الطموح الذي طوّره السلوط (2007). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية داله إحصائياً بين أبعاد ما وراء الذاكرة الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والإستراتيجية) ومستوى الطموح، وأظهرت النتائج وجود فروق في بعد الإستراتيجية فقط تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق في بعدي القدرة والرضا عن الذاكرة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق فقط في بعدي القدرة والاستراتيجية، تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص ولصالح الذكور والتخصصات العلمية. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص.

Abstract

This study aimed at reveal the relationship of the processes dimensions of metamemory with the ambition level n the student of Mu'tah University, was (826) of undergraduate students (bachelor level) in Mu'tah University (407 males, and 419 females), who have been selected by the random stratum cluster approach according to the study variables. To achieve the study goals, the metamemory scale of Troyer & Rich (2002), and the ambition level scale, which is developed by Alslout (2007). The study results showed positive significant statistical relation between the three dimensions of the metamemory (memory satisfaction, the ability, and strategy) and the ambition level, also the study results showed a significant statistical differences in the strategy dimension of the metamemory attributed to gender, where female better than male, while there were no significant statistical differences in the two dimensions (memory satisfaction, the ability) have been showed, and for specialization significant statistical differences in the two dimensions (memory satisfaction, and strategy) have been showed, in favor of scientific specialization. also the results showed no significant statistical difference in the ambition level of the university students attributed to interaction between the gender and the specialization, whereas the results showed a significant statistical differences attributed to the gender and specialization in the favor of the males and scientific specialization.

المقدمة:

حظي موضوع ما وراء الذاكرة بإهتمام العديد من الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر المواضيع دراسة وبحثاً، ويرى هلتسج وهرتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog & Dixon, 1987) أن هذا المفهوم يشير إلى معرفة الفرد بمهام ووظائف الذاكرة، وإدراكه لكيفية الاستخدام الأمثل للذاكرة، والحالة الراهنة لنظام الذاكرة لديه، وإحساسه بقدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها، والحالات الانفعالية التي ربما ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر كالقلق والاكتئاب والتعب.

تنبع أهمية ما وراء المعرفة لصلتها الوثيقة بالموضوع المركزي لعلم النفس التربوي وهو التعلم، حيث عد ما وراء الذاكرة خطوة أساسية في التطور المعرفي للفرد. كما أن جذور البحث في ما وراء الذاكرة يعود إلى ميدانين رئيسيين هما علم النفس التطوري المتمثل بنظرية بياجيه في التطور المعرفي (Schwartz & Perfect, 2002). وعلم النفس المعرفي المتمثل بأعمال هارت (Hart) المتعلقة بخبرات الشعور بالمعرفة (Otani, 2005). Robert & Winder, 2005).

في الآونة الأخيرة انبثق العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة مثل ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، ما وراء المزاج (Metamood)، ما وراء الدافعية (Metamotivation)، ما وراء الأخلاق (Metamoral)، وما وراء الذاكرة (Metamemory) ويبدو أن المفهوم الأخير أكثر هذه المفاهيم انتشاراً لدى العديد من الباحثين ومن الأدلة على ذلك تناول العديد من ميادين علم النفس لهذا المفهوم كل بحسب اهتمامه وموضوعاته. في حين أن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة.

فمستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الطالب، حيث يعتبر من أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الطالب من نشاطات، ولعل العديد من الانجازات التي يؤديها الطلبة تعود أساساً إلى توفر مستوى الطموح لديهم، فكلما اقترب مستوى الطموح من إمكانات الفرد ازداد اقترابه من تحقيق أهدافه وبلوغها، إضافة إلى أن مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، كونه يعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته، فخبرات الفشل والنجاح تؤثر على مستوى الطموح لدى الفرد بدرجة كبيرة، ومهارات ما وراء الذاكرة تنعكس إيجاباً على التحصيل مما يؤدي بالتالي إلى رفع مستوى تقدير الفرد لذاته، والذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى الطموح عنده، وفي هذا الصدد يشير جادزالا وويليمسون (Gadzella & Williamson, 1984) إلى تشابك العلاقة بين مهارات الاستدكار وكل من التحصيل ومستوى الطموح، حيث تساعد مهارات الاستدكار في ارتفاع التحصيل، والذي ينعكس بدوره بشكل إيجابي على مستوى الطموح لدى الطلبة. لذا تعد حياة الإنسان بما فيها من خبرات سارة ومؤلمة

سلسلة من المواقف التعليمية التي يتكون من خلالها بناؤه المعرفي فتنمو شخصيته وتتحدد هويته، إذ لا يكتسب التعلم معناه إن لم تكن قادرين على تذكر ما تعلمناه واسترجاعه من بنيتنا المعرفية، لتوظيفه واستخدامه في مواقف حياتيه جديدة لذا فإن الذاكرة هي ما تجعل للحياة معنى (الجراح، 2009).

يعد موضوع ما وراء الذاكرة من مواضيع علم النفس الحديثة، ففي بداية السبعينات من القرن المنصرم قُدمت مفاهيم تربوية ونفسية جديدة كان من بينها مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) ومفهوم ما وراء الذاكرة (Metamemory)، وكانت لأعمال عالم النفس المعرفي " جون فلافل " دوراً رئيسياً في ظهور تلك المفاهيم.

فقد جاء فلفل Flavell بفكرة ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة من خلال أفكار جان بياجيه المتعلقة بالنمو المعرفي للطفل، والمتمثلة بأن الطفل له طريقة في التفكير مختلفة عن طريقة تفكير الكبار، كما أن الطفل يفكر بأفكاره ومن هنا بدأ التفكير بما وراء المعرفة وهو التفكير في التفكير، وما وراء الذاكرة يقصد بها فلفل معرفة الشخص ووعيه بمحتوى ذاكرته وعملياتها وكيفية تقييمها، ويّين فلفل أن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مهماً في التخطيط، وفي تحديد مصادر المعرفة واختيار الإستراتيجيات، ومراقبة الفهم، وتقييم الأداء (Dunlosky & Bjork, 2008).

ويشير كل من ديكسون وهالتش (Dixon & Hultsch, 1993) _ من العلماء الباحثين والمهتمين في دراسة ما وراء الذاكرة في مرحلة الرشد _ إلى أن مفهوم ما وراء الذاكرة لاقى اهتماماً من العديد من العلماء كل حسب مجال اختصاصه، فكان هذا الاهتمام على النحو التالي:

أولاً: علماء النفس المعرفي: اهتم هؤلاء العلماء بمفهوم ما وراء الذاكرة وعلاقته بمفهوم ما وراء المعرفة وعلاقة ما وراء الذاكرة بعمليات التفكير كالمراقبة الذاتية واتخاذ القرار والتخطيط، واهتموا بعلاقة ما وراء الذاكرة بالتعلم والتذكر والدافعية، وعلاقته بالنمو المعرفي وباستخدام الإستراتيجيات؛ ومن هؤلاء العالم فلفل (Flavell) و ويلمان (Wellman) والعالم ميتكالف (Metcalfe).

ثانياً: علماء الأعصاب: فحص هؤلاء العلماء والأطباء ما وراء الذاكرة من خلال التجسير بين علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي، ومثال ذلك اهتمام علماء الأعصاب بفحص مشكلات الذاكرة كمشكلة الوعي والأمراض التي قد تصيب الذاكرة وخاصة لدى كبار السن أو الأطفال، وفحص إعاقات الذاكرة الوظيفية أو ضعفها والتي قد تحدث من خلال إصابات الدماغ أو التقدم في العمر؛ ومثال هؤلاء العلماء عالمي الأعصاب بريجاتانو وشاكتر (Prigatano & Schacter).

ثالثاً: علماء الاجتماع والشخصية: ساهموا بتقديم وجهة النظر القائلة أن ما وراء الذاكرة تعمل وتشجع على التواصل والترابط مع الآخرين بدلاً من العزلة، كما اهتموا بتأثير ما وراء الذاكرة على الشخصية وعلى عمليات النمو الاجتماعي؛ أمثال العالم كافانوف (Cavanaugh).

رابعاً: علماء علم النفس التربوي ونمو الطفل: فحص هؤلاء علاقة ما وراء الذاكرة بالنمو والتطور في المهارات المعرفية للأطفال، وقد اهتموا بمتى وكيف يطبق الأطفال الإستراتيجيات ذات العلاقة بما وراء الذاكرة التي تساعدهم على التعلم في المدرسة وفي المواقف الحياتية المختلفة. ومثاله العالمان كوهين (Kuhn) والألماني شنايدر (Schneider) والعالمان نيلسون ونارينز (Nelson & Narens).

خامساً: علماء نفس النمو: فحص هؤلاء نمو ما وراء الذاكرة في مرحلة الرشد، وتركيزهم كان حول الأبعاد المتعددة لما وراء الذاكرة المؤثرة في مرحلة الرشد، وفيما إذا كان فشل ما وراء الذاكرة يمكن أن يعود للتقدم في العمر مما يؤثر على أداء الذاكرة، ومن هؤلاء العلماء ديكسون وهيرتزج وهالتش (Dixon, Hertzog & Hulstsch, 1988).

ولقد كان فلويل Flavell أول من أطلق مصطلح ما وراء الذاكرة في علم النفس المعرفي كمفهوم قابل للدراسة والبحث والتطور لدى الأطفال والكبار، ومن ثم تبعه في البحث والاهتمام براون Brawn وشنايدر Schneider ونيلسون Nelson ونارينز Narens ودولوسكي Dunlosky وديكسون Dixon وغيرهم (Dunlosky & Bjork, 2008)، فهي المعرفة التي يمتلكها الأشخاص حول تفكيرهم وحول نقاط قوتهم وضعفهم، والتي تعتبر مفتاحاً مهماً لتعلمهم ولنموهم المعرفي، وتسمح للمتعلم بالسيطرة والوصول إلى الإستراتيجيات مع فهم محدداته ونقاط القوة لديه، وهذا يتطلب من الشخص أن يكون واعياً بكيفية التعرف على الفجوات والعيوب في تفكيره الخاص وكيفية تنظيم عمليات تفكيره (Flavell, 1971).

تم التوصل إلى العديد من التعريفات لمفهوم ما وراء الذاكرة من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين. فمعظم ما نشر فيما يخص ما وراء الذاكرة يأتي من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين الذين يركزون على عمليات المراقبة والضبط والتنظيم الذاتي للأطفال والبالغين. فقد بين كل من: فلويل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977) أن ما وراء الذاكرة تشير إلى معرفة الأفراد ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول ذاكرتهم ونظام الذاكرة لديهم. وزيادة على هذا المعرفة حول كيفية التغلب على الضعف المحتمل في الذاكرة والاستراتيجيات الأكثر أو الأقل فاعلية التي يمتلكها الفرد للتذكر. كما أشار فلويل (Flavell, 1979) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد بقدرات ذاكرته ووظائفها، وأن ما يتم تذكره لدى الفرد يعتمد على ثلاثة عوامل وهي:

1. الفرد الذي يقوم بعملية التخزين، من حيث مدى وعيه بمعتقداته الذاتية حول كفايته الذاتية لذاكرته (طبيعتها وأنظمتها وسعتها والقدرة على التذكر).
2. الإستراتيجية المناسبة للفرد: أي مدى وعيه باختيار الاستراتيجيات التي تناسب إمكاناته ومتطلبات المهمة حيث إن تكرار استخدام استراتيجيه ما من استراتيجيات ما وراء الذاكرة يوصل الفرد لأداء

تميز للمهمة. فقد يكشف الأهمية المتميزة لهذه الإستراتيجية عند قيامه بمهمة ما. أي انه يعي ما تقوم به من الإستراتيجية، ولماذا؟ وهذا ما يشار إليه بما وراء الذاكرة.

3. المهمة التي يقوم الفرد بانجازها أي مدى وعيه بمتطلبات المهمة التي يراد تأديتها والعوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً على عمليتي التشفير والاسترجاع وطبيعة المهمة ومدى سهولتها وصعوبتها.

أما تعريف براون (Brawn, 1987) يشير إلى سلسلة متكاملة من المعلومات التي يمتلكها الفرد حول ذاكرته، وحول العمليات ذات العلاقة بالذاكرة مثل التنبؤ والتخطيط والمراقبة وفحص الأنشطة المصاحبة للأفعال المساعدة على التذكر.

أما نيلسون ونارينز (Nelson & Narnes, 1995) فيعرفان ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الفرد لذاكرته وهي تشمل معتقدات الفرد حول ذاكرته وتعلمه اعتماداً على الخبرة المعرفية السابقة والوعي المستمر في أثناء تعلمه ومعرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها لتدعيم تعلمه.

كما عرفها لايت (Light, 1991) بأنها معرفة الفرد واعتقاده حول وظائف ذاكرته. في حين يحدد فيرهاجن (Verhagaen, 1993) ما وراء الذاكرة باعتبارها المعرفة بالجوانب الخاصة بنظام الذاكرة للفرد وإدراكه لخبراته السابقة بعمليات التشفير والتخزين والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعلومات في مواقف مختلفة.

كما نظر سوليفان (O'sullivan, 1994) إليها على أنها المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها، فهي الوعي الذاتي بعمل منظومة الذاكرة. أما بالنسبة لمكدوجل (McDougall, 1994) يضيف على أنها تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وتعني المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها.

أما فان إد (Van Ed , 1995) فيعرفها بأنها معتقدات الفرد الشخصية حول كفاءة ذاكرته، ومعرفته عن ذاكرة الآخرين ومقارنتها مع ذاكرته ومعرفته حول الذاكرة بشكل عام، والمعرفة حول مهام واستراتيجيات الذاكرة ومراقبة وتنظيم معالجة المعلومات من أجل التذكر. أما كافانوف يرى بأنها (Cavanough, 1996) الوعي حول كيفية عمل الذاكرة وحول معتقدات الفرد حول ذاكرته والتي تؤثر في نمو شخصيته. وأما جولتني (Goultney, 1998) فيعتقد بأنها هي المكونات التي تضم الوضع الحالي لذاكرة الفرد ومصادر تحكمه ومراقبة كفاية النشاط المعرفي لديه، المتمثلة بالمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتنظيم الذاتي.

أما كوهين (Kuhn, 1999) فقد عرفها على أنها معرفة ما تملك وما لا تملك في ذاكرتك ومعرفة كيف تعمل ذاكرتك والقدرة على تقييم أداء ذاكرتك.

ويرى شنايدر (Schneider, 1999) أن ما وراء الذاكرة تتضمن مكونين أساسيين وهما ما وراء الذاكرة التصريحية (وهي المعلومات التي يمتلكها الفرد حول عمليات الذاكرة الخاصة به) وما وراء الذاكرة

الإجرائية (وهي القدرة على الضبط وتنظيم ومراقبة الذاكرة أثناء عملية التذكر وأداء المهام المعرفية) كما أن هذان المكونان يرتبطان بسمات أخرى تجعلها أكثر تعقيداً وهي استخدام الإستراتيجية وتوجيه الدافعية الذاتية والمعرفة العامة عن العالم والاستخدام التلقائي لإجراءات التعلم الفعال.

وينظر بريز وجارسيا (Prerz & Garcia, 2002) إلى ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الفرد بذاكرته ومعرفته بكل شيء يرتبط بتخزين المعلومات واسترجاعها، وتحديد ما إذا كانت المهمة تتطلب جهداً كبيراً. ويرى الشرقاوي (2003) أن ما وراء الذاكرة هي المعلومات الشخصية التي يمتلكها الشخص حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها.

أما تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) يشيران إلى أن ما وراء الذاكرة هي مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يحويه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق، وقدرة الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية دون أخطاء واستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة.

وبهذا يتم الوصول إلى التعريف المشترك التالي لما وراء الذاكرة وهو " مفهوم يبحث في عدة جوانب للمعرفة المتمثلة بالقدرة على الضبط والتنظيم والمراقبة و التقويم الذاتي للذاكرة أثناء عملية التذكر وأداء المهام الإدراكية من خلال معرفة الفرد ووعيه بكيفية عمل ذاكرته وعملياتها ومكوناتها ومعرفة نقاط القوة والضعف للذاكرة، والعوامل المؤثرة سلباً أو إيجاباً على عمليتي التشفير والاسترجاع واستخدامه للاستراتيجيات التي تناسب إمكاناته ومتطلبات المهمة التي هو بصدددها".

عمليات ما وراء الذاكرة Meta Memory Process

تتعلق عمليات ما وراء الذاكرة بالذاكرة طويلة المدى مع ارتباط مباشر لها بعمليات الذاكرة قصيرة المدى، حيث التعلم ذو المعنى لا يحدث إلا بربط الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة ومن خلال أبحاث فلليل وويلمان (1977) تبين أن عمليات ما وراء الذاكرة مجموعة من العمليات الذهنية المتضمنة بما وراء الذاكرة التصريحية والإجرائية، والمسؤولة عن الإشراف على عمليات التعلم والتذكر والاسترجاع التي تتم في أنظمة الذاكرة الثلاثة.

بما أن الدراسة الحالية تشير إلى عمليات ما وراء الذاكرة فإن هذه العمليات تتضمن ما يلي:

1. الوعي: Awareness وعي الفرد بالحاجة للتذكر متطلب أساسي للذاكرة الفاعلة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج أن يتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها. فعندما تكون المعلومات واضحة في ذاكرته فإنه سيعرف نواحي قوته وضعفه ويدرك مهام الذاكرة والاستراتيجيات التي تناسب المهمة (Dunlosky & Bjork, 2008). وفي هذا المجال بين كوكس (Cox, 1994) أن الهدف من عملية الوعي تشجيع الأفراد في التركيز على جانبين لاستخدام الذاكرة هما: الاستراتيجية ونتائج استخدام هذه الاستراتيجية.

2. التشخيص: Diagnosis ويتضمن قدرة الفرد على إدراك أن المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل ومعرفة واختيار الاستراتيجيات المناسبة للحل لتنفيذها.
3. المراقبة: Monitoring وتعني قدرة الفرد على التنبؤ أثناء الدراسة بالعناصر التي سيتمكن من تذكرها أثناء الاختبار، ويقصد بها أيضاً استمرارية الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات إلى الذاكرة عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عنها أي (إلى أي حد أعرف المادة) (Van Ede & Coetzee, 1996).

وبناءً على ما ذكر سابقاً فيما يتعلق بعمليات ما وراء الذاكرة فإن عمليات ما وراء الذاكرة (الوعي والتشخيص والمراقبة) توجد بينهما علاقة تتمثل بأن وعي الفرد لما يطلب منه من مهام يساعده في تقدير صعوبة المهمة وتحديد متطلبات تذكرها، واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها، والإستراتيجية المناسبة، فيقوم بتنفيذها ومراقبة فعاليتها والاستمرار بها أو الانتقال إلى إستراتيجية أخرى أكثر فعالية.

استراتيجيات ما وراء الذاكرة

اهتم الباحثين في مجال الذاكرة بدور استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، وتشير نتائج الدراسات والبحوث في هذا الميدان إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة يزداد مع نمو الفرد، ويقصد بها مجموعة إجراءات ومعينات يلجأ إليها الفرد لكي تعينه على تعلم المعلومات وتذكرها على نحو فعال (الزغول والزغول، 2003)، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي (Schneider, 2000)

1. التجميع: وضع المعلومات في نظام ذي معنى إما عن طريق حروف أو أرقام في وحدات صغيرة تسهل عملية التذكر (Woolfolk, 2001).

2. الحرف الأول: أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات المراد تذكرها، ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى لدى الفرد من الحروف الأولى بهدف حفظها واستدعائها (العتوم، 2004).

3. التصور العقلي: ويقصد به إنتاج صورة عقلية ذات صلة بالمادة المطلوب تذكرها، مما يسهل عملية تذكرها (Bjorklund & Douglas, 1998)، حيث يلجأ الفرد إلى تخيل نوع من الارتباط بين المعلومات المراد تذكرها وأشياء أخرى وفقاً لإجراءات معينة تختلف باختلاف الهدف من الاستخدام ونوعية المعلومات المراد حفظها واسترجاعها (الزغول و الزغول، 2003).

4. طريق الكلمة المفتاحية: وتستخدم هذه الطريقة لحفظ معاني مفردات في اللغة الأجنبية، وذلك من خلال ربط مثل هذه المفردات بكلمات مماثلة لها من حيث اللفظ في اللغة الأصلية، لكن يؤخذ على هذه الطريقة قلة استعمالها لعدم وجود كلمات مماثلة للمفردات الأجنبية من حيث اللفظ (الزغول و الزغول، 2003).

5. **التساؤل الذاتي:** طرح أسئلة على الذات للتأكد من الفهم وقراءة المادة ومراجعة كل المعلومات المهمة وطرح التساؤلات.

6. **التوليف القصصي أو التوسيع اللفظي:** وهذا يعتمد على اختلاق قصة تتضمن مفاهيم تساعد في عملية التذكر عن طريق الربط بين مجموعة الكلمات المراد حفظها بحيث تؤلف مع بعضها قصة ذات معنى.

7. **التسميع التراكمي:** إعادة المادة عدة مرات بشكل تراكمي والتدريب على المفردات القديمة مع المفردات الجديدة.

8. **تدوين الملاحظات:** يقصد بها تدوين ملاحظات لمحتوى كتاب مدرسي أو محاضرة بناءً على أهداف الفرد وقد تكون هذه الملاحظات قصيرة أو طويلة، نقلاً حرفياً أو إعادة صياغة، وقد تكون مقتصرة على محتوى النص أو تكون ذات صلة بمعرفة سابقة ذات علاقة وهذا يساعد في عملية استدعائها والاستيعاب (البيلي والعمادي والصمادي، 2001).

يشير بريسلي Pressley وبوريوكوسكي Borkowski و أوسيلفان Pressley, O'sulivan (1995) إلى أن هذه الاستراتيجيات بعضها متداخل ومتشارك بالعمليات المعرفية الفرعية فعلى سبيل المثال التسميع التراكمي والتساؤل الذاتي يحتوي على تكرار بسيط، والتوسيع اللفظي والتخيل أو التوسيع الصوري يعتمد على العلامات ذات المعنى ولكن تختلف في أنماط التمثيل التي يستخدمونها، أما طريقة الكلمة المفتاحية فتحتوي على تفصيل تصوري.

مستوى الطموح The Ambition Level

إن أبرز مميزات العصر الحالي الذي نعيش فيه هو التغير السريع في شتى نواحي الحياة ومجالاتها، ولكي يتمكن من مواكبة هذا التغير ينبغي أن تكون طموحات الأفراد وتطلعاتهم مناسبة لهذا التغير، فمستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة، فتقدم الأمم والشعوب أساسه توفر القدر المناسب من مستوى الطموح لدى أفرادها. إذ يمثل أهم أبعاد الشخصية الإنسانية، لأنه يعتبر مؤشراً يميز تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (الحلي، 2000). كما يعد مستوى الطموح من العمليات الأساسية التي تسهم إسهاماً كبيراً في العملية التعليمية التعليمية، لذا فقد اهتم الباحثين والدارسين لعلم النفس في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئة الاجتماعية في محاولة منهم للوصول إلى ماهية العوامل المؤثرة فيه (عبد الوهاب، 1992).

كلمة طموح اصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين وبخاصة بين المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم. لقد كان مصطلح الطموح شائعاً على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث ليفين وتلاميذه، فحددت مفهوم الطموح، وأجريت الكثير من الدراسات

التجريبية وانتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح (Level of Aspiration) كما بينت تلك البحوث كثيراً من أبعاد الطموح (عبد الفتاح، 1984).

وترجع بدايات استخدام مفهوم مستوى الطموح إلى كيرت ليفين ونظريته في الشخصية التي عرفت بنظرية المجال مما يكسبه أهمية في حياة الفرد والمجتمع باعتباره سمة من سمات الشخصية، حيث أن الطموح يرتبط بثلاث جوانب رئيسية: التوقع، والأداء، والهدف (مفتاح، 2003).

يعد رمزي (1946) المشار إليه في (عبد الفتاح، 1984) أول من قدم مصطلح مستوى الطموح للقارئ وذلك من خلال بحثه المعنون بمستوى الطموح، ويرى بأن دراسة مستوى الطموح يقوم على البحث في أثر خبرات النجاح والفشل وعلاقة كل منهما بأهداف الشخص وقد ظهر البحث التجريبي الذي يتصل بهذا المفهوم على يد تلاميذ ليفين ديمبو وهوبي (Dembo & Hoppie) حيث كان هوبي أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية منظمة تناولت علاقته بالنجاح والفشل عن طريق دراسته لأهداف الأفراد في مواقف بسيطة، وذلك بإعطائهم عدداً كبيراً متنوعاً من الأعمال يؤديها بطريقة حرة نسبياً، ووجد من خلال هذه الدراسة أن النجاح في عمل ما يزيد من مستوى الطموح عادة، أما الفشل فإنه يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح. لذا فإن مستوى الطموح يعد نوعاً من الحكم الذي يحمي الفرد من الفشل المستمر ويحميه من تحقيق أهداف سهلة لا تبعث على الشعور بالنجاح (جابر، 1980).

وبشأن تعريف مستوى الطموح ركزت (عبد الفتاح، 2005) أن اتجاهات الباحثين والدارسين قد تعددت، فمنهم من يرى على أنه استجابة أمثال هوبي Hoppie الذي يعد من أوائل الذين درسوا الطموح على أنه السلوك الجاد لتحقيق هدف على درجة معقولة من الصعوبة اعتماداً على خبرات الفرد السابقة. بينما فرانك Frank ينظر إليه على أنه مستوى معين من الأداء، بحيث يتوقع من الفرد أن يصل إليه في عمل مألوف لديه.

ويعرفه راجح (1968) المشار إليه في (عبد الفتاح، 1984) على أنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية كما يعتبره راجح (1968) على أنه دافعاً اجتماعياً فردياً.

ويشير المساعيد (1983) على أنه "سمة ثابتة نسبياً تميز الأفراد عن بعضهم البعض في الاستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل للتفوق ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها الفرد في حياته".

أما المومني (2010) فتري بأنه مستوى الانجاز الذي يرغب الفرد في الوصول إليه والذي يعتقد أنه يستطيع تحقيقه والوصول إليه. ويذكر الصالحي (1982) تعريفاً لمستوى الطموح على أنه "تقدير الفرد لنفسه عما يقدر عليه في موقف ما، وبذلك من خلال تصريحه عما في نفسه.

ويعرف مستوى الطموح سيكولوجياً على أنه المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح

أو فشل على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه في تميز عن التحصيل والتطلع (دسوقي، 1990). وبناءً على هذا يمكن تبني التعريف التالي: هو الهدف الذي يضعه الفرد أمام عينيه ويسعى جاهداً لتحقيقه، بحيث يتطلب نوعاً من المثابرة والاهتمام والجد والتحدي في حدود إمكانياته وقدراته، لتحقيق النجاح والتمتع به وتحطّي الفشل وتجنبه.

أساليب تحديد مستوى الطموح

يمكن تحديد مستوى الطموح من خلال الأساليب التي تساعدنا في التعرف إذا كان لدى الفرد طموح أم لا، وفيما يلي توضيح لتلك الأساليب:

الدراسات المعملية Laboratory Studies: تستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة فقط، والتي يكون النجاح فيها ممكن التحقق بأقصر وقت، وفي مثل هذه التجارب يعطى الفرد مهام معينة، ويعرف بالدرجة التي يحصل عليها أو بلغها في المحاولة الأولى. ثم يسأل عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية، وقد قام عدد من العلماء بعمل تجارب تتعلق بمستوى الطموح ومنهم ليفين Lewin، سيرز Sears، وفستنجر Festinger. وقد أوضحت تجاربهم أن في التجارب المعملية تحدد المهام مستويات الفرد، إذ يخبرنا الفرد عما يطمح في الوصول إليه والبعض يضعون أهدافهم أعلى مما عرفوه عن أدائهم السابق، في حين البعض الآخر يضع هذه الأهداف مناسبة لأدائهم السابق، وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل (عبد الفتاح، 1984).

وقد أشار راجح (1965) إلى أن البعض يغالي في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون تقديرهم لأنفسهم أكثر اعتدالاً أو انخفاضاً، ويتغير مستوى الطموح من وقت لآخر تبعاً لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى والإخفاق من شأنه خفض المستوى، كما أن ميل مستوى الطموح إلى الارتفاع بعد النجاح أقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل. ويؤخذ على هذا الأسلوب أن التجارب المعملية توجب توفر شروط معينة لها وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية عما هي عليه في المواقف التجريبية وبناءً عليه فإن ردود الأفعال الشخصية قد لا تكون كما هي عليه في الحياة الواقعية (عبد الفتاح، 1984).

دراسات الآمال Studies of Wishes: ذكر هوب (Hobb) (1964)، وسترانج Strang

(1964) أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبان مفتوح على المفحوصين الإجابة عن سؤال محدد هو: ما هي الآمال التي تريد أن تقبل عليها في المستقبل؟ إن دراسات الآمال تعد مؤشراً هاماً لتحديد الأهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد. ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الانحياز الشخصي والقبول الاجتماعي، أما في مرحلة المراهقة فهي تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة

والنجاح المالي (عبد الفتاح، 1984).

دراسات تناولت المثاليات Studies of Ideals : أشارت هارلوك Harlock (1974) أن دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلها الفرد، وأن معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمة الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى الطموح، وأن الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة فنحن ربما نرغب أن نكون شعراء أو علماء مشهورين لكن إذا كانت إمكانياتنا قليلة فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكراً وغالباً ما تُترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانيات، في حالات أخرى نتخلى عن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة وهذا يعني أنه لا يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح (عبد الفتاح، 1984).

النظريات المفسرة لمستوى الطموح

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن هذه النظريات:

نظرية أدلر Adler Theory

يعتبر أدلر من التحليليين الجدد وهو من تلاميذ فرويد، ولكنه انشق عنه لاختلافه معه في الرأي، ومن الأفكار التي يؤمن بها أدلر بأن الفرد يكافح للوصول إلى السمو والارتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص. ولقد أصبحت هذه الفكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان من نظريات الشخصية الجديدة، ومما أكد عليه أدلر أهمية العلاقات الاجتماعية وأهمية الحاضر بدلاً من أهمية الماضي لدى فرويد (العيسوي، 2004).

ويرى أدلر بأن الإنسان كائن اجتماعي قادر على التخطيط لأعماله وتوجيهها، حيث أن ما يحركه بالأساس هو أهداف حياته والحوافز الاجتماعية حيث يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها. ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر ما يلي:

الذات الخلاقة: وهي الذات التي تدفع الفرد للخلق والابتكار، وهي تمثل نظام شخصياً للغاية. حيث تبحث عن الخبرات التي تساعد الفرد على تحقيق أسلوبه الشخصي والفريد والمميز في حياته وفي جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته.

الكفاح في سبيل التفوق: وهو نظرة الفرد للحياة التي يعيشها من حيث التفاؤل والتشاؤم.

الأهداف النهائية: حيث أن الفرد الناجح يستطيع أن يفرق بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق،

والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد اعتباراً لحدود إمكانياته، ويرجع ذلك لسوء تقدير ذاته، ويشير أدلر إلى أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق يكون مع الفرد من ميلاده وحتى وفاته وبذلك يعتبر غاية الفرد التي يسعى لتحقيقها، خاصة وأن الغاية هي عامل هام وحاسم في توجيه سلوك الفرد.

نظرية القيمة

قدمت اسكالونا Escalona نظرية القيمة الذاتية للهدف، وترى على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق:

1. هناك ميل لدى الأفراد لبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
2. لديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
3. أن هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا بدوره يخفض من مستوى القيمة الذاتية للهدف، وهناك عوامل احتمالات النجاح للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة ورغباته ومخاوفه وأهدافه (سرحان، 1993).

نظرية ليفين

يشير البعض إلى وجود عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع للتعليم في المدرسة، أجمعها جميعاً فيما اسماه ليفين بمستوى الطموح، حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد.

مستوى الطموح يخلق أهداف جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر، وكلما حقق فيها شيئاً طمح إلى تحقيق آخر والتي تكون في الغالب أصعب وأبعد منالاً، وتسمى الحالة العقلية هنا مستوى الطموح، وهناك العديد من الدراسات السيكولوجية التي دلت على أن الطموح درجات، فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه التحصيلية، مما يجعلنا نطلق على الفرد هنا أن طموحه عالٍ وراق (الغريب، 1990).

ويشير ليفين إلى أن هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

1. عامل النضج: كلما كان الفرد ناضجاً كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل، نظراً لكونه قادر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
2. القدرة العقلية: الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.
3. خبرات النجاح والفشل: لها دور مهم أيضاً في مستوى الطموح، نظراً لأن النجاح يساعد في رفع

مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا، عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للإحباط.

4. الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو الهدف.

5. نظرة الفرد إلى المستقبل: حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلاً من أهداف يكون له تأثير على أهدافه الحاضرة، حيث أن نظريته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضرة بشكل يساعد على الوصول لأهداف المستقبل وتحقيقها (الغريب، 1990).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن انخفاض مستوى تحصيل العديد من طلبة الجامعة والذي يترتب عليه انخفاض مستوى الطموح لديهم، قد لا يعود مرجعه إلى انخفاض مستوى الذكاء والقدرات العقلية المختلفة عندهم، فربما يرجع ذلك إلى أساليب إدخال المعلومات ومعالجتها وإخراجها، كما قد يعود السبب في ذلك إلى عدم اختيار الطلبة للاستراتيجيات المناسبة لتذكر المهام التعليمية، وعدم معرفة الطلبة بأساليب وطرق الاستدكار الجيدة، وكثرة التعرض للمعوقات التي تؤثر سلباً على عمل الذاكرة لديهم.

وقد أكدت بعض الدراسات على أن استراتيجيات التذكر المستخدمة من قبل الطلاب تختلف تبعاً لتحصيلهم، كما أن بعض هذه الاستراتيجيات يستخدمها الطلبة الجامعيون بصورة تلقائية كدراسة (Wong, 1986) ودراسة (Swanson, 1989)، كما تطرقت دراسة (Anderson & Armbruster, 1984) إلى الدور المهم الذي تقوم به أساليب الاستدكار كمتطلبات مهمة للاستدكار الناجح، والذي يؤدي بدوره إلى التحصيل المرتفع، مما ينعكس بالتالي على مستوى الطموح. وهذا ما سعت الدراسة الحالية في البحث حوله، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما نسبة ما تفسره أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة منفصلة ومجمعة من مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت _ في ضوء اطلاع الباحثة _

علاقة أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة حيث تعد الدراسة الحالية على درجة بالغة من الأهمية لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات حول موضوع عمليات ما وراء الذاكرة وخصوصاً بعد أن تبين بأن لهذا المفهوم أهمية كبيرة في العملية التربوية.

فقد كشفت الدراسات والأبحاث عن الدور الرئيس لما وراء الذاكرة وصلته الوثيقة بالعديد من المفاهيم الأخرى كالتذكر والاستدعاء اللفظي (Randolph, Arentt & Higginson, 2001)، وصلتها الوثيقة بالقلق والعصبية (Rudolf & Jellemer, 1996) والشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية (Kuhn, 2000) والأداء في الامتحانات (Sinkavich, 1994)، كما ويمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إجراء دراسات حديثة ذات صلة بمتغيرات أخرى.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

عمليات ما وراء الذاكرة ويقصد بها مدى رضا الفرد عن ذاكرته ووظيفة الذاكرة اليومية ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) والمحدد بمدى درجات تتراوح ما بين (50-250) درجة.

مستوى الطموح ويعرف على أنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية (الشميلة، 2006) ويعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مستوى الطموح والمحدد بمدى درجات تتراوح ما بين (29-145) .

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومتغيرات الدراسة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة كالمجلات الدورية المحكمة ورسائل الماجستير والدكتوراه والأبحاث والدراسات العلمية، وفي حدود إطلاع الباحثة تبين عدم توافر دراسات تناولت هذا الموضوع، وبالمقابل فإن هناك عدداً من الدراسات ذات الصلة غير المباشرة بموضوع الدراسة. وفيما يلي عرضاً للدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني استناداً لمحاور رئيسية هي:

أولاً: الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة وصلته بمتغيرات أخرى.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وصلته بمتغيرات أخرى.

وأجرى شنايدر وكركيل وفينرت (Schneider, Kerkel & Weinert, 1987) دراسة بعنوان (The effects of intelligence, self concept and attribution style on metamemory and memory behavior) هدفت للكشف عن أثر الذكاء ومفهوم الذات ونمط العزو السببي في ما وراء الذاكرة، وسلوك التذكر، تكوّنت عينة الدراسة من (150) طفلاً في الصفين الثالث والخامس الابتدائي في ألمانيا، وقام الباحث باستخدام مقياس ما وراء الذاكرة ومقياساً لمهمة التذكر ومقياساً لمفهوم الذات، واختباراً للذكاء واختباراً للعزو السببي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً ذا دلالة احصائية بين مفهوم الذات والعزو السببي على أداء الأطفال على اختبار ما وراء الذاكرة، وأدائهم على اختبار سلوك التذكر عند الأطفال الكبار في الصف الخامس فقط، ولا يوجد هذا الأثر عند الأطفال في الثالث، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود أثر ذو دلالة احصائية للذكاء على ما وراء الذاكرة عند جميع الأعمار أي الأطفال في الصف الثالث والصف الخامس، وأوضحت الدراسة أن استخدام استراتيجيات التذكر وما وراء الذاكرة تزداد مع التقدم في العمر.

وفي دراسة أجراها ميلر (Miller, 1990 b) بعنوان (Individual difference in children's strategic behaviors utilization deficiencies) هدفت للتعرف على قصور استخدام استراتيجيات الذاكرة لدى الأطفال وأي من هذه الاستراتيجيات ذو فاعلية؟ وأيهما غير فعال في تحسين القدرة على الاستدعاء ومعالجة المعلومات والدافعية؟ تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة من طلاب الصف الخامس الابتدائي في أمريكا، وتم استخدام عدة اختبارات ومقابلات شخصية لتقييم استراتيجيات الذاكرة لدى الأطفال، واختبار لقياس الاستدعاء واختبار لقياس القدرة على معالجة المعلومات ومقياس للدافعية لدى الطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب في استخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة، وأن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في مساعدة الطلاب على الاستدعاء ومعالجة المعلومات هي إستراتيجية ما وراء الذاكرة، كما أنها تعمل على زيادة سعة معالجة المعلومات لدى الطلاب، وكانت هناك علاقة دالة وقوية بين استراتيجيات الذاكرة بصفة عامة ودافعية الطلاب للتعلم.

وأجرى ديفسون وديكسون وهولتس (Davidson, Dixon & Hulstsch, 1991) دراسة بعنوان (Memory anxiety and memory performance in adulthood)، هدفت للتحقق من دور القلق المتعلق بأداء الذاكرة في التنبؤ بالأداء المعرفي المقاس من خلال استدعاء قوائم من الكلمات وقصص بطلاتها من النساء لدى عينة من (350) راشداً في مرحلة الرشد المبكر والرشد المتوسط والرشد المتأخر، وقد استخدم في الدراسة مقياس القلق، وهو مقياس فرعي في مقياس ما وراء الذاكرة في مرحلة الرشد المطور من قبل ديكسون وهولتس وهرتزوغ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي لدى راشدي العمر المتأخر (69_78 سنة) إذ بلغ معامل الارتباط (-0.25) لقائمة التذكر و(-0.30) للتذكر الشري.

كما قام سنكافيك (Sinkavich, 1994) بدراسة بعنوان (Metamemory, Attribution style, and Study strategies: predicting classroom performance in Graduate students)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي للطلبة وكل من ما وراء الذاكرة، وأسلوب العزو، والدافعية والقدرة على اختبار الذات والقدرة على معالجة المعلومات، على عينة تكونت من (45) طالباً من عدة شعب لمساقات تربوية، في جامعة بتسبيرغ (Pittsburgh) منهم (15) ذكور، و(30) إناث، بلغ متوسط أعمارهم (30.8) سنة، وقد أظهرت النتائج أن ما وراء الذاكرة والدافعية وأسلوب العزو كانت أكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي من باقي المتغيرات الأخرى، وأن ما وراء الذاكرة والدافعية قد ارتبطتا وبدلالة إحصائية بالتحصيل الدراسي.

وتناول سنكافيك (Sinkavich, 1995) دراسة بعنوان (Performance and metamemory: do students know what they don't know?) تتعلق بأداء الطلبة وما وراء الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مادة الحلقة الدراسية في علم النفس التربوي في جامعة بتسبيرغ، وشملت عينة الدراسة (21) طالبة و(11) طالباً، بمتوسط عمر بلغ (31) سنة، وتم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس العزو السببي، وتم إعطاء ثلاثة اختبارات أكاديمية للطلبة حول مادة الحلقة في علم النفس، أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية ما وراء الذاكرة والدافعية وغط العزو كان لها علاقة ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة في الاختبارات الصفية، وأشارت الدراسة أن ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبارات المدرسية هم من ذي الدرجات العالية في استخدام ما وراء الذاكرة.

وفي دراسة أجراها (سيد والشريف، 1999) كانت بعنوان ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستدكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، وذلك في جامعة أسيوط في جمهورية مصر العربية، وقد تكونت عينة من (172) طالباً وطالبة، منهم (79) طالباً وطالبة تخصص طبيعة وكيمياء (44 طالباً، 35 طالبة)، و(93) طالباً وطالبة تخصص لغة عربية (55 طالباً، 38 طالبة)، وبلغ متوسط أعمار العينة (20.2) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان قائمة ما وراء الذاكرة لـ (Van Ede & Coetzee). وقد كشفت نتائج الدراسة عن جملة من النتائج من أبرزها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر، والتحصيل الدراسي لطلبة الفرعين العلمي والأدبي، وأن أكثر مكونات ما وراء الذاكرة تأثيراً في التحصيل الدراسي لطلبة التخصص العلمي هو مكون التمثيلات العقلية للمعلومات، أما طلبة التخصص الأدبي (اللغة العربية) فقد كانت مجالات جميع مكونات ما وراء الذاكرة ذات أثر في التحصيل الدراسي، كما تبين أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى مرتفعي التحصيل الدراسي من كلا التخصصين (العلمي والأدبي) أعلى منه لدى الطلبة منخفضي التحصيل. كما أجرى (سيد والشريف، 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لإستراتيجية ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة المنخفضي التحصيل في مادة علم نفس

التعلم في كلية التربية في جامعة أسيوط، وتكونت عينة الدراسة من (87) طالباً وطالبة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى ضابطة وتكونت من (27) طالباً وطالبة، والثانية تجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة، والثالثة تجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة، وقد تم شرح البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية الأولى، في حين تم الشرح والتدريب للمجموعة التجريبية الثانية، ولم تتلق المجموعة الضابطة أية تعليمات أو تدريب على البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الثانية أفضل منه لدى المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت شرحاً عن البرنامج التدريبي فقط، وأن التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبيتين كان أفضل منه لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرى بيرس ولانجي (Pierce & Lange, 2000) دراسة بعنوان (Relationships among metamemory motivation and memory performance in young school – age children)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من الصفين الثاني الأساسي والثالث، وتم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع.

وفي دراسة أخرى أجراها ستيفنز وكابلان وبوندز وجولس (Stevens, Kaplan, Ponds, & Jolles, 2001) تحت عنوان (The Importance of active Lifestyles for memory performance and memory self-knowledge)، للكشف عن العلاقة بين المعرفة حول كفاءة الذاكرة والاسترجاع المؤجل على قائمة مكونة من (15) كلمة، ومتغيرات الحياة الاجتماعية لدى (1398) من الراشدين تراوحت أعمارهم بين (25-82) سنة وقد روعي في اختيار العينة تمثيل متغيرات الجنس، العمر، ومستوى التحصيل المهني، وقد أظهرت النتائج أن الذين حصلوا على مستويات عالية على مقياس ما وراء الذاكرة قد امتازوا بشبكة واسعة من العلاقات الاجتماعية، وأنهم أكثر تقدراً للذات، وهم أكثر شباباً (أصغر سناً)، وأكثر فاعلية من غيرهم، كما أنهم أقل شكوى من الناحية الصحية، وذوي مركز ضبط داخلي، وأن نسبة الإناث منهم أعلى من نسبة الذكور. كما تبين أن الاسترجاع المؤجل لا يتنبأ بما وراء الذاكرة بعد ضبط المتغيرات الأخرى.

أما الدراسة التي أجراها ديماري وفيرون (DeMarie & Ferron, 2003) بعنوان (Capacity strategies and metamemory: tests of a three – factor model of memory development)، فقد هدفت إلى بناء نموذج (سعة الذاكرة، واستخدام استراتيجيات التذكر، واستخدام ما وراء الذاكرة) لتحسين التذكر لدى طلبة الروضة والصفوف الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (179) طالباً وطالبة من الروضة إلى الصف الرابع الأساسي. تم تطبيق البرنامج التدريبي، واختبارات ما وراء الذاكرة وأشارت النتائج إلى أن العوامل الثلاثة مجتمعة تحسن التذكر بشكل أفضل من وجود

عامل واحد فقط.

وأجرى ريس (Reese, 2006) دراسة بعنوان (Effects of age and ability on self-reported memory functioning and knowledge of memory aging) هدفت للكشف عن تأثير القدرة والعمر على التقرير الذاتي لعمل الذاكرة، كما هدفت الدراسة فيما إذا كانت العلاقة بين ما وراء الذاكرة وأداء التذكر متماثلة مقارنة مع العمر والقدرة (القدرة التعليمية والقدرة اللفظية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (96) بالغاً (30 من الذكور و 66 من الإناث) في أمريكا، يختلفون في مستوياتهم التعليمية وقدراتهم اللفظية (الذكاء اللفظي) وتراوح أعمار أفراد عينة الدراسة من (18-65) سنة، وتم استخدام مقياس ديموغرافي للمستوى التعليمي، والحالة المهنية، وتم استخدام مقياس للقدرة اللفظية، واستخدام مقياس ما وراء الذاكرة، وأشارت نتائج الدراسة أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للعمر ومستوى القدرة على التذكر على الوعي بالذاكرة، لكن لا يوجد أثراً للتفاعل ما بينهما على التذكر، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن البالغين الكبار والصغار الذين يختلفون في مستوياتهم التعليمية والقدرة اللفظية يختلفون أيضاً في بعض مظاهر وظائف الذاكرة، كما أشارت النتائج إلى أن كبار العمر ذوي المستوى التعليمي المنخفض يستخدمون استراتيجيات تذكر أقل من كبار العمر الأكثر تعليماً، وأشارت إلى أن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتذكر تختلف باختلاف العمر والقدرة ولمصلحة الشباب الصغار، ولم تظهر الدراسة أن هناك أثراً للجنس على ما وراء الذاكرة.

وأجرى (أبو غزال، 2007) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب، وتخصصه الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة، منهم (185) طالباً، (241) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس تروير وريتش. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز، وبين مكونات ما وراء الذاكرة الثلاث (الرضا عن الذاكرة، استراتيجيات الذاكرة، أخطاء الذاكرة) وبين دافعية الإنجاز، وقد اختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي: الرضا عن الذاكرة، واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف جنس الطالب.

وأجرى أبينفولي وهينكل (Abenavoli & Hinkel, 2009) بعنوان (Remembering (childhood experiences: effects of age and context on retrospective metamemory judgment) إلى فحص الذاكرة الخاصة بتجارب وخبرات الطفولة، والكشف عن مدى استخدام الأفراد لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة حول الخبرات التي مروا بها، وهدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الفروق الفردية المرتبطة في

التذكر باختلاف العمر وقد شملت عينة الدراسة (48) شاباً من طلاب جامعة فيرفيلد (38 من الإناث و10 من الذكور) بعمر يتراوح (10-20) سنة وشملت العينة (44) فرداً من كبار العمر (49 امرأة و 15 رجلاً) بعمر يتراوح (63-89) وتم إعطاء أفراد العينة قائمة تتضمن (85) من الأحداث والحقائق المتعلقة بأحداث الطفولة المختلفة، وقد طلب منهم أن يتذكروا مثيلاً من حياتهم الخاصة في مرحلة الطفولة، وبعد عدة أسابيع، كان عليهم أن يحددوا أو يشرحوا إلى الزمن الماضي (تحديد الوقت) الذي حدثت فيه خبراتهم في الطفولة، وقد تم استخدام ما وراء الذاكرة لفحص العلاقة بين الوعي بالذاكرة وأحكام ما وراء الذاكرة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الجامعيين كانوا أكثر دقة في أحكام ما وراء الذاكرة من كبار العمر عندما فكروا حول الأحداث الماضية، وأوضحت الدراسة أن كبار العمر عندما فكروا حول الأحداث الماضية، وأوضحت الدراسة أن كبار العمر هم أكثر استخداماً للاستراتيجيات الخارجية في ما وراء الذاكرة من صغار العمر، بينما صغار العمر كانوا أكثر استخداماً للاستراتيجيات الداخلية لما وراء الذاكرة من كبار العمر، وأيضاً أشارت الدراسة أن صغار العمر كانوا ذا دلالة إحصائية عالية أكثر من كبار العمر في استخدام بعد المهمة لما وراء الذاكرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للجنس على ما وراء الذاكرة.

كما قام (الجراح، 2009) بدراسة هدفت للكشف عن مستويات أو مكونات ما وراء الذاكرة (المهمة، الإستراتيجية، القلق، الكفاءة، التحصيل، التغير، والتحكم)، وإلى الكشف عما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب وتحصيله الدراسي وقلق الاختبار لديه، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مكونات التحكم والتحصيل والمهمة جاءت بمستوى مرتفع وأن مكونات الإستراتيجيات والقلق والكفاءة والتغير جاءت بمستوى متوسط كما أن الإناث تتفوق على الذكور في مكونات الإستراتيجيات والقلق والتحكم، وأن مكونات المهمة والإستراتيجية والتحصيل والتحكم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ولصالح ذوي التحصيل الأعلى باستمرار، كما أشارت النتائج إلى اختلاف مستوى مكونات التغير والقلق والتحصيل باختلاف مستوى قلق الاختبار.

وقام (بشارة والعطيات، 2010) بدراسة هدفت للكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وللكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة، أو المعدل التراكمي، أو التفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي 2007 / 2008 ممن سجلوا في مساق مبادئ علم النفس، والموزعين عشوائياً إلى المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالباً وطالبة، والمجموعة التجريبية الأولى المكونة من (30) طالباً وطالبة تم تعريضهم لمقدار قليل من المعلومات، والمجموعة التجريبية الثانية المكونة من (30) طالباً وطالبة تم تعريضهم لمقدار كبير من المعلومات. وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس ما وراء الذاكرة الذي طوره للعربية أبو غزال (2007). أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية) يعزى إلى المجموعة،

في حين لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمقدار المعلومات يعزى إلى المعدل التراكمي، أو التفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وصلته بمتغيرات أخرى.

تناولت الدراسة التي أجرتها (عبد الفتاح، 1972) الفروق في مستوى الطموح بين الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (94) طالباً و (132) طالبة، جميعهم من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، واستخدمت الباحثة استبياناً أعدته لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى طموح الطلاب كان أعلى من مستوى طموح الطالبات.

وفي دراسة أجراها (رؤوف، 1978) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحث استبياناً لقياس مستوى الطموح، وقد دلت النتائج على أن هناك علاقة إيجابية بين التحصيل ومستوى الطموح لكلا الجنسين، ولم يوجد فرق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث. كذلك بينت النتائج أن الطلاب ذوي التحصيل العالي كانوا أيضاً ذوي طموح عالٍ.

كما قام رينولدز (Reynolds, 1978) بدراسة بعنوان (An analysis of patterns of administration career aspiration among graduate student in colleges of education)، هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والجنس ومتغيرات أخرى مثل: التحصيل، العرق، والعمر. تكونت عينة الدراسة من (612) طالباً وطالبة من كلية التربية في إحدى الجامعات الأمريكية. استخدم الباحث استبياناً لقياس مستوى الطموح عند أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كانوا أعلى في مستوى الطموح من الإناث. كما أن الطلاب والطالبات الأعلى في التحصيل الأكاديمي كانوا أيضاً أعلى في مستوى طموحهم أما بالنسبة للعرق فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى طموح الطالبات السود والطلاب البيض كان أعلى من مستوى طموح الطالبات البيض والطلاب السود. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الطلاب والطالبات الذين لديهم مستوى طموح عالٍ كانت لديهم خطط أكاديمية للحصول على الدرجات العليا مثل الماجستير والدكتوراه.

وقام (المساعد، 1983) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والإتقان الإنفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي والتجاري والصناعي في مدينة إربد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور بشكل عام، وأنه توجد علاقة إيجابية بين مستوى الطموح للطلاب والطالبات والإتقان الإنفعالي لديهم.

كما أجرى (الصالح، 1983) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والحالة

الإقتصادية الإجتماعية لأسرة الطالب والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات في التخصصين العلمي والأدبي. تكوّنت عينة الدراسة من (1002) طالباً وطالبة من مختلف دوائر التربية والتعليم من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وقد استخدم استبياناً لقياس مستوى الطموح، واستبياناً آخر لقياس المستوى الإقتصادي والأجتماعي. وقد أشارت النتائج إلى أنه كلما ارتفع مستوى طموح الطلاب والطالبات، ارتفع تحصيلهم الدراسي عند التخصصين العلمي والأدبي. كما أظهرت النتائج أنه كلما انخفض المستوى الإقتصادي والأجتماعي لأسر الطلاب والطالبات ارتفع مستوى الطموح لديهم في كلا التخصصين.

كما أجرى أبستال وروبرت (Apostal & Robert, 1991) دراسة بعنوان (Education and occupational aspiration of rural high school student)، هدفت إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بالتخصص المهني والتعليمي والأكاديمي، تكوّنت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من إحدى المدارس الثانوية الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق في مستوى الطموح بين أفراد عينة الدراسة تُعزى للتخصص المهني أو الأكاديمي.

وقام راموس وسانشير وآرثر (Ramos, Sancher & Arthur; 1995) بدراسة بعنوان (Mexican American high school students, Educational Aspirations)، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقافات والتحصيل الأكاديمي وتوقعات الوالدين وثقافتهم ومستوى الطموح عند الطلبة المكسيكيين الأمريكيين في المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى فروق في مستوى الطموح عند الطلبة بسبب اختلاف ثقافة الوالدين والتحصيل الأكاديمي، أي أن الطلبة الذين تحصيلهم الدراسي عالياً كان طموحهم أعلى، كذلك يزداد طموح الطلبة من كان أدائهم أعلى تعليمياً وثقافياً، وأظهر الذكور مستوى طموح أعلى من طموح الإناث.

وأجرى (ابراهيم، 1997) دراسة هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة على متغير مستوى الطموح، تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، استخدم الباحث استبياناً لقياس مستوى الطموح. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

كما قام (توفيق، 2002) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز والجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري والصناعي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت العينة من (42) طالباً، و(44) طالبة من طلاب الثانوية العامة، (35) طالباً، و(41) طالبة من طلاب الصناعي، و(41) طالباً، و(36) طالبة من طلاب التجاري، وجميع أفراد العينة من الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد محمد السيد

عبد الرحمن ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية العامة للذات.

وأجرى (منسي، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة اربد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبة منهم (400) ذكور و(350) إناث. استخدم الباحث استبانة لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة، أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح تعزى لأثر متغير الجنس ولصاح الذكور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح الطالبات تعزى للتخصص. أيضاً أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري. وبالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى التعليمي للوالدين وكان لصالح مستوى الدبلوم والجامعي ثم الثانوي مقارنة بالإعدادي والإبتدائي والأمي.

كما أجرى (المشيخي، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات بمستوى الطموح، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من طلبة كليتي العلوم والآداب في جامعة الطائف، بلغت (720) طالباً بواقع 400 طالباً، و 320 طالبة) باستخدام مقياس مستوى الطموح (معوض وعبد العظيم، 2005) حيث دلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين مستوى الطموح، في حين وجدت علاقة موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي مستوى الطموح، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كليتي العلوم والآداب تبعاً للتخصص والسنة الدراسية ولصالح طلاب كلية العلوم بالإضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

التعقيب على الدراسات السابقة

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها لتقصي علاقة أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة أو المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة والقدرة واستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة) بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة، إذ لم تتعرض أيّاً من الدراسات السابقة إلى مثل هذه العلاقة وتحديدًا بارتباطها بمستوى الطموح. وبنفس الوقت فقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى باستخدامها مقياس تروير وريتش (Troyer & Ritch. 2002) لمكونات ما وراء الذاكرة المستخدم في دراسة (أبو غزال، 2007؛ بشارة والعطيات، 2010). أيضاً بالمقابل فإن هناك دراسات تناولت استراتيجيات الذاكرة

والقدرة على التذكر بالإضافة إلى عمليات ما وراء الذاكرة. أظهرت الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالجنس أن الإناث أفضل من الذكور في ما وراء الذاكرة كدراسة (Stevens et al., 2001).

أما فيما يختص بالدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته بمتغيرات أخرى كالجنس والتحصيل وغيرها من المتغيرات، يُلاحظ من نتائج هذه الدراسات عدم التجانس والإتساق. فهناك دراسات أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في مستوى الطموح ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الفتاح، 1972)، كما أن هناك دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح ومن هذه دراسة (Apostal & Robert, 1991؛ ورؤوف، 1972) وفي دراسة أبوستال وروبرت أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في مستوى الطموح بين أفراد العينة تُعزى للتخصص وفي دراسة (الصالح، 1983) أشارت إلى أن مستوى الطموح يرتفع كلما ارتفع تحصيل الطلبة في التخصص العلمي والأدبي. يتبين من استعراض الدراسات السابقة عدم تناول موضوع الدراسة الحالية _ في حدود الاطلاع _ إذ لم يتم العثور على أية دراسات تبحث هذين المتغيرين في كل من البيئة العربية والأجنبية

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة المسجلين في برنامج البكالوريوس للعام الجامعي 2012/2011 والبالغ عددهم (16538) طالباً وطالبة موزعين على الكليات العلمية والتي تتكون من (كلية العلوم، وكلية الطب، وكلية الهندسة، وكلية الزراعة، وكلية التمريض)، والكليات الإنسانية تتكون من (كلية الآداب، كلية العلوم التربوية، وكلية العلوم الرياضية، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية الاقتصاد، وكلية الحقوق، وكلية الشريعة)، وذلك حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2012/2011م، ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والكلية

الكلية	النوع الاجتماعي	العدد
علمية	ذكر	3425
	أنثى	3230
	المجموع	6655
إنسانية	ذكر	4723

5160	أنثى
9883	المجموع
16538	المجموع الكلي

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (826) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة في مرحلة البكالوريوس من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية على مستوى التخصص (علمي، إنساني) وعنقودية على مستوى الشعبة— مواد إجباري الكلية— بنسبة لا تقل عن 5% من طلبة الجامعة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والكلية.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والكلية

الكلية	النوع الاجتماعي	العدد
علمية	ذكر	171
	أنثى	161
المجموع		332
إنسانية	ذكر	236
	أنثى	258
المجموع		494
المجموع الكلي		826

تم تطبيق الدراسة على (764) طالباً وطالبة، بسبب غياب (37) طالباً وطالبة من جميع الشعب التي طبقت عليها الدراسة، وتبين وجود (25) استبانة غير صالحة للتحليل.

أدوات الدراسة

للتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس مستوى الطموح وفيما يلي وصف تفصيلي لهاتين الأدوات:

أولاً: مقياس ما وراء الذاكرة:

طوّر هذا المقياس "تروير وريتش" (Troyer & Rich, 2002) وتكون هذا المقياس بصورته الأولية من (57) فقرة ذات تدرج خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، ثم قام أبو غزال (2007) بتعريبه

وتقنيه على البيئة الأردنية ليصبح المقياس مكون من (55) فقرة، وحسب الدراسة الحالية فقد تكون المقياس من (50) فقرة بناءً على صدق المحكمين، وهذه الأبعاد هي:

1. الرضا عن الذاكرة: (Satisfaction with memory): ويستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرة الذاكرة لديه، ويتكون من (14) فقرة، حملت الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد ما بين (14-70) درجة.
2. القدرة: (Ability): ويستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية، ويتكون من (18) فقرة، حملت الأرقام (6، 7، 8، 9، 10، 16، 17، 18، 19، 20، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 49، 50)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد ما بين (18-90) درجة.
3. الإستراتيجية: (Strategy): ويستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لإستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتكون من (18) فقرة، حملت الأرقام (11، 12، 13، 14، 15، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48)، وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد ما بين (18-90) درجة، فيما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (50-250) درجة.

4.3 صدق مقياس ما وراء الذاكرة / النسخة الأصلية

للتحقق من صدق المقياس استخدم تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) صدق المحتوى، وللتحقق من ثباته استخدم طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test _ Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على (24) فرداً من خارج عينة الدراسة ويفارق أربعة أسابيع بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.93) لبعد الرضا، و(0.86) لبعد القدرة، و(0.88) لبعد الإستراتيجية. أما المقياس ككل فقد بلغ معامل ثباته (0.94).

5.3 صدق وثبات مقياس ما وراء الذاكرة بصورته العربية

قام أبو غزال (2007) باستخدام صدق المحكمين لمقياس ما وراء الذاكرة. واعتمد نسبة اتفاق 80% كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف فقرتين من فقرات المقياس ليصبح بصورته العربية مكوناً من (55) فقرة، بالإضافة إلى تطبيق التحليل العاملي لجميع فقرات المقياس على الأبعاد الثلاثة. وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على الأبعاد الفرعية للمقياس وعلى المقياس ككل، وبلغ معامل الثبات (0.79) لبعد الرضا، و(0.77) لبعد القدرة، و(0.89) لبعد الإستراتيجية، أما المقياس ككل فقد بلغ معامل ثباته (0.87).

6.3 صدق وثبات مقياس ما وراء الذاكرة في الدراسة الحالية

للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من انتماء الفقرات أو عدم انتمائها، والسلامة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرويه المحكمين مناسباً وحذف ما يرويه غير مناسب أيضاً، وإبداء أية اقتراحات أخرى. تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بعلم النفس التربوي والمقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة ملحق (أ)، وفي ضوء نتائج التحكيم تم إجراء التعديلات اللازمة ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (50) فقرة بعد ما تم الاتفاق بنسبة أكثر من 80% من المحكمين بالإجماع على حذف (5) فقرات، وتحمل الفقرات التي تم حذفها الأرقام (9، 11، 16، 36، 54). ملحق (ب)، كما تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3)

صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس ما وراء الذاكرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الرضا عن الذاكرة	القدرة	الاستراتيجيات	الاستراتيجيات	القدرة	الرضا عن الذاكرة
1	.742**	6	.731**	11	.775**
2	.708**	7	.792**	12	.792**
3	.817**	8	.755**	13	.684**
4	.653**	9	.686**	14	.695**
5	.767**	10	.800**	15	.627**
21	.699**	16	.802**	30	.552**
22	.598**	17	.761**	31	.656**
23	.755**	18	.785**	32	.728**
24	.681**	19	.725**	33	.819**
25	.752**	20	.741**	34	.661**
26	.657**	36	.804**	35	.764**
27	.665**	37	.767**	42	.654**
28	.700**	38	.787**	43	.639**
29	.778**	39	.819**	44	.693**
		40	.865**	45	.677**

.798**	46	.696**	41
.779**	47	.837**	49
.737**	48	.817**	50

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط على بعد الرضا عن الذاكرة تراوحت بين (0.653-0.817)، ولبعد القدرة بين (0.686-0.865)، ولبعد الاستراتيجيات تراوحت بين (0.639-0.819).

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس

معامل الارتباط	البعد
.515**	الرضا عن الذاكرة
.840**	القدرة
.880**	الاستراتيجيات

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test _ Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.78) كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على الأبعاد الفرعية وعلى المقياس ككل، حيث بلغ معامل الثبات لبعد الرضا (0.89)، ولبعد القدرة (0.90) ولبعد الإستراتيجية (0.91) أما المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات (0.93)، ويبين الجدول (5) مؤشرات صدق وثبات المقياس بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا:

جدول (5)

مؤشرات ثبات مقياس ما وراء الذاكرة

البعد	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
الرضا عن الذاكرة	0.81	0.89**
القدرة	0.79	0.90**
الاستراتيجيات	0.84	0.91**
الكلبي	0.78	0.93**

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة تراوحت بين (0.89 إلى 0.93) وهي معاملات ثبات مقبولة لتطبيق هذه الأداة على عينة الدراسة.

تصحيح المقياس

تمت الإجابة على المقياس من قبل أفراد عينة الدراسة باختيار أحد البدائل الخمسة الآتية: موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة. وحسبت الدرجة بإعطاء الأوزان التالية: (5) للبديل الأول، (4) للبديل الثاني، (3) للبديل الثالث، (2) للبديل الرابع، (1) للبديل الأول. وذلك في حال الفقرات الإيجابية وعكست الأوزان في حال الفقرات السلبية والتي حملت الأرقام (2، 5، 22، 26، 27، 29).

مقياس مستوى الطموح

صدق وثبات مقياس مستوى الطموح بصورته الأصلية

تم استخدام مقياس مستوى الطموح لقياس مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة والذي تم تطويره من قبل السلوط (2007) بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بموضوع مستوى الطموح والاطلاع على المقاييس المستخدمة لقياس مستوى الطموح، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (46) فقرة، تم عرضه على هيئة من المحكمين بلغ عددهم (15) عضواً من هيئة التدريس في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات وشموليتها لقياس مستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بلغة سليمة سهلة وتعبّر عما وضعت لقياسه. تم حذف كل الفقرات المتشابهة والفقرات التي لا تعبّر عما وضعت لقياسه من قبل المحكمين، وبالتالي تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة.

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع ومن خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد بلغ (0.87) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لغايات تلك الدراسة.

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم استخدام هذا المقياس، كما تم إجراء صدق وثبات للمقياس، وفيما

يلي توضيح لذلك:

صدق مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية

للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من انتماء الفقرات أو عدم انتمائها، والسلامة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرويه المحكمين مناسباً وحذف ما يرويه غير مناسب أيضاً، وإبداء أية اقتراحات أخرى. تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بعلم النفس التربوي والمقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية _ جامعة مؤتة. ملحق (أ).

وفي ضوء نتائج التحكيم تم إجراء التعديلات اللازمة ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (29) فقرة بعد ما تم الاتفاق بنسبة أكثر من 80% من المحكمين بالإجماع على حذف (3) فقرات وتحمل الفقرات التي تم حذفها الأرقام (4، 12، 31). ملحق (ب). كما تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.561**	16	.684**
2	.700**	17	.553**
3	.708**	18	.520**
4	.574**	19	.713**
5	.691**	2	.731**
6	.655**	21	.689**
7	.711**	22	.689**
8	.684**	23	.653**
9	.740**	24	.769**
10	.532**	25	.703**
11	.621**	26	.764**
12	.696**	27	.736**
13	.680**	28	.612**

.614**	29	.645**	14
		.643**	15

ولقد ترواح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس بين (0.520 _ 0.769) وهي ذات دلالة احصائية.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test _ Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.76) كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على المقياس ككل و بلغ معامل الثبات (0.93).

تصحيح المقياس

تمت الإجابة على فقرات المقياس من قبل أفراد عينة الدراسة باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، وأبداً (1) واحدة، وهذا في حالة الفقرات الإيجابية، وعكس الأوزان في حال الفقرات السلبية والتي تحمل الأرقام (5، 10، 12، 13، 14، 15، 18، 20، 22)، حيث كانت أعلى درجة (145) درجة وأدنى درجة (29) درجة على هذا المقياس.

المعالجات الإحصائية

تم الاعتماد على البرمجة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج المتعلقة بالدراسة، حيث استخدمت المعالجات الآتية:

1. تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression).
 2. مقاييس الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 3. تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA).
- كما تم تحديد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

نتائج الدراسة

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها مبوبة حسب أسئلتها. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مقدار ما تفسره أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة منفصلة ومجموعة من مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للعلاقة بين
أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة ومتغير مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة

البعـد	مصدر	معامل	مجموع المربعات	درجة	متوسط	قيمة (ف)	مستوى
	التباين	التحديد R^2	الحرية	المربعات	المربعات	الدلالة	
الاستراتيجيات	الانحدار	0.109	9935.813	1	9935.813	93.638	.000
الخطأ			80854.810	762	106.109		
الكلي			90790.623	763			
الاستراتيجيات	الانحدار	0.125	11367.284	2	5683.642	54.458	.000
والرضا	الخطأ		79423.339	761	104.367		
الكلي			90790.623	763			
الاستراتيجيات	الانحدار	0.137	12431.233	3	4143.744	40.190	.000
والرضا والقدرة	الخطأ		78359.390	760	103.104		
الكلي			90790.623	763			

يتبين من الجدول (7) أن بعد الاستراتيجيات قد فسر ما نسبته (10.9%) من التباين الكلي في متغير مستوى الطموح، حيث كانت قيمة (ف) = (46.696) ومستوى دلالتها (000)، في حين فسر مع الرضا ما نسبته (12.5%) من التباين الكلي في متغير مستوى الطموح حيث كانت قيمة (ف) = (27.122) ومستوى دلالتها (000)، كما فسرت الأبعاد الثلاثة (الاستراتيجيات والرضا والقدرة) مجتمعة ما نسبته (13.7%) من التباين الكلي في متغير مستوى الطموح، ويبين الجدول (8) معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة على متغير مستوى الطموح.

جدول (8)

معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة على متغير مستوى الطموح.

مصدر التباين	b	الخطأ	beta	ت	مستوى
		المعياري			الدلالة
ثابت الانحدار	45.054	6.802		6.623	.000

الاستراتيجيات	0.251	0.050	0.276	5.039	0.000
الرضا	0.420	0.130	0.163	3.223	0.001
القدرة	0.115	0.051	0.130	2.265	0.024

معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة على متغير مستوى الطموح

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين أبعاد ما وراء الذاكرة الثلاثة (الاستراتيجيات والرضا والقدرة) ومتغير مستوى الطموح، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (5.039، 3.223، 2.265) على الترتيب، وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار بدلالة الأبعاد الثلاثة كما يلي:

$$\text{مستوى الطموح} = 45.054 + 0.251 * \text{الاستراتيجيات} + 0.420 * \text{الرضا} + 0.115 * \text{القدرة}$$

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين مكونات أو أبعاد ما وراء الذاكرة ومستوى الطموح، وإلى إمكانية التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد ما وراء الذاكرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الطالب الطموح لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن، كما أنه يعمل باستمرار على النهوض بمستواه؛ فهو يرى بأن وضعه الحاضر ليس أحسن ما يمكن الوصول إليه، ولذلك فهو يتحمل الصعاب، واجتياز المعوقات في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ولديه إيمان بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب، ولذلك فهو يعمل على رفع استراتيجيات التذكر وأساليب الاستدكار المناسبة التي تساعد على رفع مستواه التحصيلي، وتجعله على وعي بذاكرته الفعالة والمنتجة؛ أي ما يطلق عليه "ما وراء الذاكرة" والتي بالتالي تمدّه بتغذية راجعة من خلال استخدامه لعمليات الرصد أو الضبط في محاولة لتحقيق أهدافه، من أجل تحقيق أفضل أداء أكاديمي أو انجاز، مما ينعكس بالتالي على طموحه.

كما وقد يعزى ذلك إلى قوة العلاقة بين المذاكرة وما يحدده الفرد من أهداف، حيث أن المفهوم السليم للمذاكرة وما يرتبط بها من طرق ومهارات يجعل الفرد يحدد أهدافه بدقة، ويختار أفضل الطرق للوصول إليها، ولذلك يقوم بجمع البيانات والمعلومات، ويفصل الآراء عن الحقائق، ويقارن الحقائق ويزن الآراء، وكل ذلك يتطلب عمليات معرفية واستدكار، كما أكد جاذزبلا (Gadzella, 1984) على دور المعلم في تنمية مهارات الاستدكار لدى طلبته، مما يؤدي بدوره إلى تنمية مستوى طموحهم وسعيهم إلى زيادة الأمل في النجاح. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد والشريف، 1999) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر والتحصيل الدراسي لدى طلبة الفرعين العلمي والأدبي. كما ان دراسة شنايدر وكركيل وفينرت (Schneider, Kerkel & Weinert, 1987) ودراسة سنكافيك (Sinkavic, 1994) ودراسة سنكافيك (Sinkavic, 1995) ودراسة ستيفنز وكابلان (Stevens, Kaplan, Ponds, 1995) وبنونز وجولس، اتفقت نسبياً نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية من

حيث وجود علاقة ايجابية داله إحصائيا بين ما وراء الذاكرة ومتغيرات أخرى كمفهوم الذات وتقدير الذات والدافعية للتعلم والتحصيل وغيرها من المتغيرات التي ترتبط إيجابياً أيضا بمستوى الطموح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل بعد فرعي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل بعد فرعي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

المتغير	فئة المتغير	الرضا	القدرة	الاستراتيجيات
النوع الاجتماعي	ذكور	الوسط الحسابي	43.46	51.47
		العدد	320	320
		الانحراف المعياري	4.427	11.86
	إناث	الوسط الحسابي	43.94	52.23
		العدد	444	444
		الانحراف المعياري	4.08	12.67
التخصص	علمية	الوسط الحسابي	43.70	54.351
		العدد	338	338
		الانحراف المعياري	4.29	12.51
	إنسانية	الوسط الحسابي	43.78	49.98
		العدد	426	426
		الانحراف المعياري	4.19	11.86

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على كل بعد فرعي

من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، والجدول (10) يبين نتائج التحليل:

جدول (10)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في كل بعد فرعي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

الأثر	القيمة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي Hotelling's Trace	.02	5.456	.001
التخصص Hotelling's Trace	.03	8.127	.000
تفاعل النوع الاجتماعي والتخصص Wilks' Lambda	.99	1.171	.320
	2		
	2		
	5		

يتضح من الجدول (10) وجود فروق في أبعاد ما وراء الذاكرة الثلاثة (الرضا، والقدرة، والاستراتيجيات) تعزى لكل من النوع الاجتماعي والتخصص، حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) = (0.022)، وقيمة (ف) المناظرة = (5.456) ومستوى دلالتها = (0.001) لمتغير النوع الاجتماعي، كما كانت هوتلنج (Hotelling's Trace) = (0.032)، وقيمة (ف) المناظرة = (8.127) ومستوى دلالتها = (0.000) لمتغير التخصص، في حين لم يتبين وجود فروق تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، حيث بلغت كذلك قيمة ويلكس (Wilks' Lambda) = (0.995)، وقيمة (ف) المناظرة = (1.171) ومستوى دلالتها = (0.320)، ولمعرفة في أي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تعود تلك الفروق تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص تم ما يلي:

أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي: لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي تم استخدام تحليل ف الأحادي والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

نتائج تحليل ف الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في كل بعد فرعي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الرضا	16.210	1	16.210	.904	.342
	القدرة	298.589	1	298.589	1.965	.161
	الاستراتيجيات	487.778	1	487.778	3.402	.065
الخطأ	الرضا	13665.507	762	17.934		
	القدرة	115789.710	762	151.955		
	الاستراتيجيات	109249.987	762	143.373		
الكلية	الرضا	13681.717	763			
	القدرة	116088.298	763			
	الاستراتيجيات	109737.764	763			

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، القدرة، والاستراتيجيات) تعزى للنوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (ف) = (0.904، 1.965، 3.402) على الترتيب.

ثانياً : بالنسبة للتخصص : لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغير التخصص تم استخدام تحليل ف الأحادي والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

نتائج تحليل ف الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في كل بعد فرعي من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تبعاً لمتغير التخصص

مصدر	البعد	مجموع المربعات	درجة	متوسط	قيمة (ف)	مستوى
------	-------	----------------	------	-------	----------	-------

التباين	الرضا	القدرة	الاستراتيجيات	الخطأ	الرضا	القدرة	الاستراتيجيات	الكلية	الرضا	القدرة	الاستراتيجيات
بين المجموعات	1.240	1	1.240	1.240	1.240	1	1.240	1.240	1.240	1	1.240
الخطأ	17.953	762	13680.477	17.953	762	13680.477	17.953	762	13680.477	17.953	762
الخطأ	147.628	762	112492.654	147.628	762	112492.654	147.628	762	112492.654	147.628	762
الخطأ	142.750	762	108775.587	142.750	762	108775.587	142.750	762	108775.587	142.750	762
الخطأ	763	13681.717	763	13681.717	763	13681.717	763	13681.717	763	13681.717	763
الخطأ	763	116088.298	763	116088.298	763	116088.298	763	116088.298	763	116088.298	763
الخطأ	763	109737.764	763	109737.764	763	109737.764	763	109737.764	763	109737.764	763

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في بعد (الرضا عن الذاكرة) من أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة تعزى للتخصص، حيث بلغت قيمة (ف) = (0.069)، في حين يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في بعدي (القدرة، والاستراتيجيات) تعزى للتخصص، حيث بلغت قيمة (ف) = (24.365، 6.740) على الترتيب، ومن الجدول (9) يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح طلبة الكليات العلمية.

أشارت النتائج إلى أن الإناث كن أفضل من الذكور في بعد الاستراتيجيات، وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر اجتهاداً ومواظبة على الدراسة، والسعي نحو التفوق لإثبات جدارتها، حيث أن الذكور من طلبة الجامعة أكثر انشغالاً بالأمر الثانوي، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق لدى الإناث في النمو العقلي لديهم فيصبحن أكثر قدرة على التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتذكر في الوقت المناسب كما أنهن قادرات على استدراك الخبرات السابقة أفضل من الذكور.

وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية كانوا الأفضل في بعدي القدرة والاستراتيجيات، وقد يعزى السبب في ذلك إلى استخدامهم لاستراتيجيات التفكير والاسترجاع، إضافة إلى تميزهم بالفهم والاستبصار كأحد أساليب الاستدكار، كما أنهم الأقدر على استخلاص المعلومات الهامة مقارنة بالتخصصات الأدبية، وذلك نتيجة لما تتميز به هذه المواد العلمية من عمليات معرفية وعقلية، كما أن طلبة

الفرع العلمي ونتيجة لأن عملهم في المختبرات والورش مبني على العديد من المهارات الفرعية لما وراء الذاكرة سواء في مجال التخطيط للعمل وتنفيذه وجمع البيانات والملاحظة وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية الواقعية وحل المشكلات، حيث أن التطبيق العملي يطور لديهم استراتيجيات التذكر.

تتفق هذه النتائج مع دراسة ميلر (Miller, 1990 b) التي أشارت أن هناك فروق فردية بين الطلاب في استخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة، ودراسة (الجراح، 2009) التي أشارت إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في مكونات الاستراتيجيات والقلق والتحكم. في حين اختلفت هذه النتائج مع دراسة أبنفولي وهينكل (Abenavoli & Hinkel, 2009) ودراسة (Rees, 2006) بعدم وجود أثر للجنس على ما وراء الذاكرة. ودراسة (أبو غزال، 2007) التي أشارت نتائجها أن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز تختلف باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة والاستراتيجيات، في حين أنها لم تختلف العلاقة باختلاف جنس الطالب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما؟.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA)، والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى الطموح تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	516.229	1	516.229	4.394	.036
التخصص	843.305	1	843.305	7.179	.008
تفاعل النوع الاجتماعي والتخصص	31.825	1	31.825	.271	.603
الخطأ	89280.450	760	117.474		
المجموع	90790.623	763			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص حيث بلغت قيمة (ف) = (0.271)، في حين تبين وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي وللتخصص حيث بلغت قيمة (ف) = (4.394، 7.179) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة

للجنس فيبين الجدول (14) الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس مستوى الطموح تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص:

جدول (14)

الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس مستوى الطموح تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص

المتغير	فئة المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكور	84.70	10.19	320
	إناث	82.81	11.35	444
التخصص	علمي	84.88	10.44	338
	أنساني	82.60	11.18	426

يتبين من الجدول (14) أن الطلاب أعلى من الطالبات في مستوى الطموح، كما يتبين بأن ذوي التخصصات العلمية أعلى من ذوي التخصصات الإنسانية.

وقد يعزى السبب في أن الذكور أعلى من الإناث في مستوى الطموح إلى أن الإناث يصيبن الإحباط في نهاية المرحلة الجامعية ويتخلين عن أحلامهن بعكس الذكور، فالاهتمام لديهم يسير بخط متتابع إلى جانب طموحات العمل خصوصاً في مجالات الرياضيات والعلوم الطبيعية والتي يرون أنها تؤدي إلى وظائف ومناصب أكاديمية عالية. وقد يعزى السبب كذلك لمفاهيم بعض الأسر الشرقية، وذلك نتيجة للتمييز بين الجنسين ولصالح الذكور في الكثير من مقومات الحياة، سواء من الناحية العلمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، كما ويمكن أن يفسر ذلك في أن مجالات عمل الذكور أوسع بعد التخرج من الجامعة، فغالباً ما يفضل أصحاب الشركات الذكور نظراً لما يتميزون به من فروق فسيولوجية تساعد على أن يقوموا بالأعمال الصعبة أكثر من الإناث، وهذا ما ينعكس سلباً على طموح الإناث.

كما أشارت النتائج بأن الطلبة ذوي التخصصات العلمية أعلى من ذوي التخصصات الإنسانية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى توفر فرص العمل بعد التخرج لطلبة التخصصات العلمية أفضل منه حالاً منه لدى طلبة التخصصات الإنسانية، نظراً للنقص في هذه التخصصات، إضافة إلى أن التخصصات العلمية مثل الهندسة والطب تساعد الفرد على الحصول على مراكز وظيفية واجتماعية أفضل من ذوي التخصصات الإنسانية مما يؤدي بالتالي رفع مستوى الطموح لديهم. إضافة إلى أن المدخلات في الكليات العلمية من حيث المستوى التحصيلي للأفراد العلمية أفضل منها في الكليات الإنسانية.

تتفق النتائج مع نتائج دراسة (عبد الفتاح، 1972) و دراسة رينولدز (Reynolds, 1978) ودراسة راموس وسانشر وآرثر (Ramos, Sancher & Arther; 1995) ودراسة (إبراهيم، 1997؛ المساعيد، 1983) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. في حين

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (رؤوف، 1978) التي أظهرت عدم فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، كما تختلف دراسة أبوستال وروبرت (Apostal & Robert, 1991) عن هذه النتائج بعدم وجود فروق في مستوى الطموح بين أفراد العينة تعزى للتخصص المهني أو الأكاديمي، ودراسة (منسي، 2003) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى طموح الطالبات تعزى للتخصص ووجود فروق في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بالتخصصات الأخرى

2.4 التوصيات

بعد أن تم عرض النتائج خلصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها:

1. ضرورة إجراء دراسات تبحث العلاقة بشكل مباشر بين ما وراء الذاكرة ومتغيرات أخرى كالتحصيل والذكاء واتخاذ القرار والتخطيط و فاعلية الذات والعزو السببي وغيرها من المتغيرات.
2. من الممكن استغلال استراتيجيات التذكر الموجودة لدى طلبة الجامعات في تطوير المناهج الدراسية وبخاصة طلبة التخصصات العلمية.
3. إجراء برامج تدريبية لتحسين استراتيجيات التذكر لدى الإناث بشكل خاص ولدى طلبة الكليات العلمية بشكل عام.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، رأفت. (1997). الطموح كدالة لثقافة المجتمع دراسة في الفروق بين الجنسين وبعض متغيرات الشخصية. *مجلة علم النفس*، (40) ص (50-73).

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

بشارة، موفق و العطيات، خالد (2010). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مجلد (24) العدد (3) ص (693-728).

البيلي، محمد عبدالله والعمادي، عبد القادر عبدالله و الصمادي، أحمد عبد المجيد. (2001). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. ط3. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

توفيق، أحمد. (2002). *فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والفني*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

الحلي، حنان. (2000). *مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

جابر، جابر. (1980). *سيكولوجية التعلم*. القاهرة، دار النهضة العربية.

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)، العدد (1) ص (27-57).

رؤوف، إبراهيم. (1986). العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الجنسين. *المجلة العربية للبحوث التربوية*. (1) ص (145-171).

دسوقي، كمال. (1990). *فخيرة علم النفس*، جامعة القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع و الزغول، عماد. (2003). *علم النفس المعرفي*، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن - عمان.

سرحان، نظيمة. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة*

- علم النفس، مصر، المجلد (7) العدد (28).
- السيد، إمام مصطفى، والشريف، صلاح الدين. (1999). ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، اساليب الاستذكار وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 2(2)، 298-330.
- السيد، إمام مصطفى، والشريف، صلاح الدين. (2000). مدى فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الإستهذكار وأثره في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 16(1)، 68-80.
- شرقاوي، أنور. (2003). *علم النفس المعرفي المعاصر*. ط2. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصالح، محمد. (1982). العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والتحصيل والمستوى الإقتصادي الإجتماعي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان_ الأردن.
- عبد الوهاب، سيد. (1992). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية الشخصية خلال بعض مراحل النمو. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1972). دراسة تجريبية للإتزان الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1984). *مستوى الطموح والشخصية*. ط2، دار الحمامي للطباعة، القاهرة. ، عبد الفتاح، كاميليا. (2005). *مستوى الطموح والشخصية* ، دار الزهراء للطباعة، الرياض.
- العنوم، عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي*. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان _ الأردن.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *الوجيز في علم النفس والقدرات العقلية*. دار المعرفة الجامعية.
- غريب، رمزية. (1990). *التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة_ مصر.
- المساعد، عصان. (1983). *مستوى الطموح وعلاقته بالإتزان الإنفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة اليرموك. إربد_الأردن.

- المشيخي، غالب. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- مفتاح، علي. (2003). مستوى الطموح ونوعيته لدى بعض فئات المجتمع المصري (دراسة ارتباطية مقارنة). حوليات آداب عين شمس. (31)، (105-155).
- المومني، فاطمة أحمد. (2009). مستوى الطموح ونمط الشخصية ونمط التنشئة الوالدية وقدرتها التنبؤية بالضغط النفسي لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد_الأردن.

المراجع الأجنبية

- Brawn, A.L., Smiley S.S. & Lawton, Q.C. (1978). The effects of experience on the selection of suitable retrieval cues for studying text. Child development, 49, (3), (829-835).
- Bjorklund, F., Douglas p. (1998). Instructing children to use memory strategies: Evidence for utilization deficiencies in memory training studies. Developmental Review, 17, (411-441).
- Cavanaugh, John, C. (1996). Memory Self- Efficacy as a moderator of memory Change, in perspectives on cognitive change in adulthood and aging. Edited by F. Blanchard – Field & T.M.Hess. New York. McGraw-Hill. P (488-507).
- Cox, D. (1994). Children's use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training. Journal of genetic psychology, (4): 155. (423-443)
- Davidson, H. A, Dixon, R. A & Hultsch, D. F. (1991). Memory anxiety and memory performance in adulthood. Applied Cognitive psychology, 5 : (423- 434).
- DeMarie, A. & Ferron, J. (2003). Capacity strategies and metamemory: tests of a three – factor model of memory development. Journal of experimental child psychology. (3):84. (167-193).
- Dixon, R.A., Hultsch D.F., Hertzog C. (1988). The metamemory in adulthood (MIA) questionnaire. Psychology Bulletin. 24, (4), (671-688).
- Dixon, R., & Hultsch, D.F. (1993). Metamemory and memory for text relationships in adulthood: A cross validation study, Journal of Gerontology, Vol 38, p (689-694).
- Dunlosky, J., & Bjork, R. A (editors). (2008). Handbook of metamemory and memory, psychology press, Lawrence Erlbaum Association, U.S.A.
- Flavell, J. (1971). First discussants comments: what is memory development the development of? Human Development Journal, vol 14, p (272-278).
- Flavell, John. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In V kail & J. w. Hagen (Eds), perspectives on the development of memory and cognitive, p (3-33) Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. American psychologist. 34, 906-911
- Gadzella & Williamson, (1984). Study Skills, Self Concept, and Academic

- Achievement. Psychological Report, 54(3): 923-929.
- Goulteney, J. (1998). Metamemory in children cognitive learning. Learning and individual difference. 10 (1), (13- 26).
- Hultsch, D .F, Hertzog, C., & Dixon, R. (1987). Age Difference in metamemory: Resolving the Inconsistencies. Canadian Journal of Psychology, 41,(193-208).
- Kuhn, Divied. (1999). Meta cognitive development. In L .Balter & C.S. Tamis- LeMonda (Eds), Child psychology: A Handbook of contemporary issues, p (259-286). Philadelphia PA: psychology press.
- Light, L.L. (1991).Memory And Aging: for Hypotheses in search of data. Annual Review of psychology, 42, (333-376).
- Nelson, T.O., & Narens, L. (1995). Why investigate metacognition? In J. Metcalf & A.P. Shimamura (Eds). Metacognition: knowing about knowing p (1-25) Cambridge, MA: MTT press
- O'sullivan, j. (1994). Metamemory and memory construction. Consciousness and cognition. (4). 104-110.
- Otani, H. Robert, L. & winder, J. (2005). Meta cognition: New Issues and Approaches. Journal of General Psychology. 132 :(329-334)
- Perez, S., L & Garcia, E. (2002).programme for the improvement of metamemory in people with median and mild mental retardation. Psychology in Spain. 6 (1). (96-101).
- Pierce, S. & Lange, G. (2000).Relationships among metamemory motivation and memory performance in young school – age children. British journal of developmental psychology. (18). 121-135.
- Pressely, M., Borkowski, J.Osullivan, j. (1995). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. In D.Forest- Pressely, G McKinnon, & T.weller (Eds), metacognition, cognitive and Human performance. 1, (111- 154).
- Ramos and Sanchez's and Arthur, R. (1995). Mexican American high school students, Educational Aspirations. Journal of Multicultural Counseling and Development, (33) (55-60). EJ.51432.
- Schneider, W.(2000). The development of procedural metamemory in childhood and adolescence. Mazzoni, G, & Nelson. O (ED) Metacognition and Cognitive Neuropsychology. USA: Mahwah, New Jersey.
- Schwartz, B.L., & Perfect, T. J (2002) Introduction: Tow an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.) Applied Metacognition (p 1-11) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schneider, kerkel, j, & Weinert. (1987). The effects of intelligence, self concept and attribution style on metamemory and memory behaviour. International journal of behaviuoral, 10, (3), (281-299).
- Sinkavich, F. J. (1994). Metamemory, Attribution style, and Study strategies: predicting classroom performance in Graduate students Journal of Instructional Psychology 172-18.
- Sinkavich, F. (1995). Performance and metamemory: do students know what they don't know? Journal of instructional psychology, 22, (1), (77-87).
- Stevens, C., Kaplan, C., Ponds, R., & Jolles, J. (2001). The Importance of active

- Lifestyles for memory performance and memory self –knowledge. Journal of Basic & Applied Social psychology, 23: 137-145.
- Troyer, A. & Rich, j. (2002). Psychological properties of a new metamemory questionnaire for older adults. Journal of gerontology psychological science. (57). (19-27).
- Van Ede, D& Coetzee. C. (1996). The metamemory, memory strategies, and study technique inventory: a factor analytic study. South African of psychology: 26, (2), (89-95).
- Verhaghaen, P. (1993). Memory training in the community evaluation by participants and effect of metamemory. Educational gerontology. (19). (25-34).
- Woolfolk, H. (2001). Leading for learning: an educational psychology perspective. UCEA: the Review, 43(3), 1-4