المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 1، 2007، 89-105

العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

معاوية أبو غزال*

تاريخ تسلم البحث 2006/7/20 تاريخ قبوله 2007/2/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى: وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة ، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامةً وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة ، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس. (**الكلمات المفتاحية** : ما وراء الذاكرة ، دافعية الانجاز الأكاديمي، طلبة جامعة اليرموك).

The Relatonship between Metamemory and Academic Achievement Motivation among Yarmouk University Students

Muawia Abu Ghazal, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at detecting the relationship between metamemory and academic achievement motivation among Yarmouk University students and finding out whether this relationship varies according to student gender and specialization.The sample consisted of (426) undergraduate students chosen randomly from Yarmouk University.The findings of the study revealed a moderate average level of metamemory and a high average level of academic achievement motivation among the students. It also revealed a statistically significant correlation between students' metamemory (and subtests) and their academic achievement motivation. Moreover, the relationship varied on memory contentment, and memory strategies according to student specialization in favor of science specialization. However, no significant difference in the relationship was attributed to student gender.(**Keywords:** Metamemory, Academic Achievement Motivation,Yarmouk University Students).*

خلفية الدراسة: حظي موضوع ما وراء المعرفة Metacognition باهتمام العديد من الباحثين في ميدان علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، إذ تركز جل اهتمام المؤسسات التربوية على إثارة دافعية الطلبة على ممارسة عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وتنمية تفكيرهم ليصبحوا أقدر على مواجهة المشكلات التي تتحداهم، وتحقيق التكيف في كافة المجالات التي يتفاعلون معها بشكل دائم ، ولكي يكونوا مفكرين استراتيجيين جيدين قادرين على حل المشكلات ومتعلمين منظمين ذاتياً يمكنهم فهم ذواتهم وتقييمها وتوجيه سلوكهم نحو أهداف محددة.

وتنسجم هذه الغايات والأهداف التربوية مع فكرة "زيمرمان" (Zimmerman, 1990) الشهيرة التي لاقت قبولاً واستحساناً كبيرين في الأوساط السيكولوجية، وفحوى هذه الفكرة أن المتعلمين يمكن وصفهم كأفراد منظمين ذاتياً إلى درجة أنهم يعدوا مشاركين نشطين في تعلمهم الخاص بهم من حيث الإستراتيجية والدافعية وما وراء المعرفة (Boekaerts, 2002; Paris & Paris, 2001). وترجع جذور البحث في ما وراء المعرفة إلى ميدانين رئيسين هما: علم النفس التطوري المتمثل بنظرية بياجه في التطور المعرفي(Schwartz & Perfect, 2002). وعلم النفس المعرفي المتمثل بأعمال هارت (Hart) حول خبرات الشعور بالمعرفة (Otani, Robert, & Widner, 2005). ولم يظهر البحث في ما وراء المعرفة بشكل واضح وجلي حتى عام (1970) عندما تحقق فليفل ورفاقه (Flavell) من معرفة الأطفال حول معرفتهم (Schneider & lockl, 2002) .

وتعرف ما وراء المعرفة بأنها وعي الطالب بعملية التفكير ذاتها وقدرته على الانخراط في سلوك منظم ذاتياً، ويتضمن ذلك مهارات معرفة ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه، والتنبؤ بدقة الإجابة او صحتها، والتخطيط للمستقبل، والتحقق من نواتج الحلول التي يقدمها الطالب ومراقبتها (Driscoll, 1996).

وتنبع أهمية ما وراء المعرفة لصلتها الوثيقة بالموضوع المركزي في علم النفس التربوي ألا وهو التعلم. إذ يعد ما وراء المعرفة خطوة أساسية في التطور المعرفي للفرد، تسمح للمتعلم بالوصول إلى الاستراتيجيات وضبطها، حينما يدرك جوانب القوة والضعف في تعلمه، وعندما يتأمل الفرد عمليات التفكير لديه، فإن ذلك يمكنه من جعل عملية التعلم أبسط وأكثر فعالية، واختيار الطريقة المثلى للتعلم، (Bruning, Ronning & Scraw 1999).

* كلية التربية، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

وقد انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة، مثل ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، وما وراء المـــــزاج (Metamood)، ومـــــا وراء الدافعيـــــة (Metamotivation)، وما وراء الأخلاق (Metamoral)، وما وراء الذاكرة (Metamemory) وغيرها. ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر هذه المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من القراء والباحثين، فقد أصبح مفهوم ما وراء الذاكرة في العقود الحديثة الموضوع الرئيس الذي أستأثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة ذات الصلة بالبحث النفسي وتطبيقاته، ومن الأدلة على ذلك تناول العديد من ميادين علم النفس لهذا المفهوم كل بحسب اهتماماته وموضوعاته البحثية، فقد حاول علماء النفس المعرفيون التحقق من مفهوم ما وراء المعرفة كمفهوم مشترك بين العديد من العمليات المعرفية كالمراقبة الذاتية، واتخاذ القرار، والتعلم، والذاكرة، والدافعية، والتخطيط، والاستراتيجيات، والتطور المعرفي (Anderson, 2002). أما علم النفس العصبي فقد أكد أن ما وراء المعرفة حلقة وصل بين علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي الاكلينكي Clinical Neuropsychology ، ومثال ذلك اهتمام الباحثين بالأعطال ما وراء معرفية، مثل عدم الوعي أو مشاكل الذاكرة وأمراضها التي تحدث عادةً نتيجة لجراحة الدماغ والجنون والتغيرات العصبية المرتبطة بتقدم العمر. (Schacter, Rich & Stampp, 1985; Kennedy & Yorkston, 2000).

أما علماء النفس الاجتماعي وعلماء الشخصية فقد تبنوا وجهة النظر القائلة أن ما وراء الذاكرة يرتبط بالشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية أكثر من كونها منفصلة عنها، ومثال ذلك تحقُق الباحثين من أثر مفهوم الذات، والإدارة الذاتية، والفعالية الذاتية، والشعور بالإتقان على الأداء المعرفي لدى الأطفال والراشدين. أما علماء النفس التطوري وعلماء النفس التربوي فقد حاولوا التحقق من ما وراء الذاكرة، من ناحية صلتها بالنمو والتحسنات التي تطرأ على المهارات المعرفية الأساسية لدى الأطفال. وقد تركز جُل اهتمامهم على كيف ومتى يتعلم الطفل ويطبق الاستراتيجيات التي تحسن من أدائه التعليمي في المدرسة والمواقف الحياتية المختلفة(Kuhn, 2000)أما علماء النفس التطوري الذين ينظرون إلى النمو على أنه يحدث عبر دورة الحياة life span developmental Psychology، فقد تحققوا من تطور ما وراء الذاكرة كمفهوم متعدد الأبعاد وكيفية تطوره في مرحلة الرشد، وكيف أن الإخفاقات في هذا المفهوم Metamemory Failures ربما تكون مرتبطة بتدهور declines أداء الذاكرة وانحرافها (Dixon, Hultsch & Hertzog, 1988).

إن من الملفت للنظر اندهاش الراشدين وفي معظم الأعمار من ذاكرتهم، وتساؤلهم عن كيفية عملها، والمواقف والحالات التي تفشل بها في أداء وظائفها، ولماذا يتذكرون بعض الأشياء ويفشلون في تذكر البعض الآخر، وفيما إذا كانت مهارات الذاكرة تتغير عبر دورة الحياة. إن مثل هذه التساؤلات تتضمن بعض المظاهر الخاصة بما وراء الذاكرة مثل وظيفة الذاكرة وكيفية عملها، والتبصر بالتغيرات والأعطال التي تطرأ على عملها، والوعي بعمليات الذاكرة، ومعرفة متطلبات الذاكرة ومهاراتها وحتى الانفعالات المرتبطة بها.

وقد ظهر مفهوم ما وراء الذاكرة عندما قام "فليفل" عام 1971 بتنظيم مؤتمر حمل اسم "البحث في تطور الطفل الاجتماعي "،حيث كان المحور الرئيسي في هذا المؤتمر بعنوان ما الذي يساعد على تطور الذاكرة، ثم تلى ذلك بحث بعنوان (حول معرفة الأطفال بذاكرتهم) كتبه كرتيرزر وليونارد وفليفل (Kreutzer, Leonard, & Flavell, *1975*). بعد ذلك حظي هذا الموضوع بالمزيد من البحث حتى وقتنا الحاضر.

ويرى ماكدوجل (McDougall, 1994) أن ما وراء الذاكرة هو تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وذو علاقة وثيقة بالذاكرة، تنبع أهميته من كونه يؤثر في تنظيم عمليات الذاكرة وتوجيهها ومراقبتها، ويعرفها بأنها المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها. أما فليفل (Flavell, 1979) فيعرفها بأنها معرفة الفرد بقدرات الذاكرة ووظائفها لديه. ويقترح أن ذاكرة الأفراد ربما تتأثر بكفاياتهم المدركة وخصائص المهمة واستخدام الإستراتيجية والتفاعل بين هذه العناصر الثلاثة، فهو يقترح أن الذي يتم تذكره يعتمد على من يقوم بتخزينه (الفرد × المهمة)، والاستراتيجية الأكثر مناسبة للفرد (الفرد × الإستراتيجية)، والمهمة التي يجب إنجازها (الفرد ×الاستراتيجية × المهمة). أما الأعمال والأبحاث الجديدة فقد أضافت إلى المعادلة السابقة عوامل تتعلق بالشخصية مثل: الإنجاز والعناصر الانفعالية، وخصوصاً القلق، والاكتئاب، والإثارة، والدافعية، ومعتقدات الفعالية الذاتية (Self - efficacy beliefs) (Bandura, 1982; Zelinski & Gilewski, 2004).

أما نلسون ونيرنز (Nelson & Narens, 1990) فقد حددا مستويين لما وراء الذاكرة هما: المراقبة Monitoring ويقصد بها معرفة المعلومات التي تمت معالجتها، والضبط Control ويقصد به معرفة الاستراتيجيات التي تُمكن من تحسين معالجة المعلومات. وعرفا ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد لذاكرته، ويمكن النظر إليها كمعتقدات الفرد حول ذاكرته وتعلمه بناءً على الخبرة السابقة والوعي المستمر خلال التعلم، ومعرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها لتعزيز عملية التعلم.

في حين يرى هلتسج وهرتزوج وديكسون. (Hultsch, Hertzog, & Dixon, 1987) أن ما وراء الذاكرة تتضمن أربعة مكونات هي:

1. المعرفة الحقيقية (Factual Knowlodge) ويقصد بها معرفة الفرد بمهمات الذاكرة، أي المعرفة المتعلقة بوظائف الذاكرة وقابلية السلوكات والاستراتيجيات للتطور فيما يتعلق بالمهمات التي تتطلب عمليات الذاكرة. وأكد هرتزوج وديسكون وهلتسج (Hertzog, Dixon & Hultsch, 1990). أن عدم توفر هذه المعرفة ينتج ضعفاً في اختيار الاستراتيجية الفعالة لتنفيذ المهمة

وضعفاً في اختيار الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لنظام الذاكرة لدى الفرد.

2. مراقبة الذاكرة Memory Monitoring ويقصد بها إدراك الفرد لكيفية الاستخدام النموذجي للذاكرة، بالإضافة إلى الحالة الراهنة لنظام الذاكرة لديه. ويعتقد هرتزوج ورفاقه (Hertzog et al., 1990) بضرورة وجود عنصرين أساسين لأداء الذاكرة لوظائفها وهما دقة المعرفة المخصصة حول نظام الذاكرة، والوعي بحالة وأولوية المعلومات المتوفرة في الذاكرة.
3. الفعالية الذاتية للذاكرة Memory Self - efficacy ويقصد بها إحساس الفرد بإتقانه أو قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها. وقد أكد كافانوف وقرين (Cavanaugh& Green, 1990) على وجود عاملين يؤثران في الفعالية الذاتية للذاكرة وهما مستوى الجهد المبذول وطول الإصرار والمثابرة كما ويرى رودولف وجيلمر (Rudolf& Jellemer, 1996) أن القلق وشكاوي الذاكرة يعكسان معتقدات الفعالية الذاتية أكثر من كونهما يعكسان التراجع في قدرات الذاكرة.
4. الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرةRelated Affect Memory ويقصد بها الحالات الانفعالية التي ربما ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر مثل القلق، والاكتئاب والتعب. وقد أكد ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch,, 1991) على وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي.

بينما يرى فان أدي (Van Ede, 1993) أن ما وراء الذاكرة هي مكون فرعي Subset من مكونات ما وراء المعرفة وتشتمل على عمليتين أساسين هما المراقبة والضبط، وتعرف على أنها معتقدات الفرد المتعلقة بالفعالية الذاتية للذاكرة، ومعرفته بقدرات التذكر لدى الآخرين وكيفية مقارنة نفسه بهم، ومعرفته بالذاكرة بشكل عام، ومعرفته بمهمات الذاكرة واستراتيجياتها (كل من استراتيجيات الذاكرة والعمليات التنفيذية ومراقبة وإدارة معالجة المعلومات من أجل تذكرها).

أما "تروير" وريتش (Troyer & Rich, 2002) فيريان أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي: الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية. ويقصد بالرضا :مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق. أما القدرة أو أخطأ الذاكرة فيقصد بها قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء، في حين يقصد بالاستراتيجية مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة.

تُعد استراتيجيات التذكر الأساس الذي تستند عليه عمليات ما وراء الذاكرة، وتتميز هذه الاستراتيجيات بعدم الثبات فهي متغيرة حسب خبرة التذكر، وهي مزيج من المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge (معرفة كيفية عمل الاستراتيجية) والمعرفة الصريحة Declarative Knowledge (معرفة واقع الاستراتيجية) (Chi, 1984). وقد صنف برسلي وبوركووسكي وسوليفان (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1998) استراتيجيات ما وراء الذاكرة حسب المعرفة الإجرائية والصريحة في ست فئات هي:

1- استراتيجيات المتعلم: وتُعد العنصر الأساسي في عمليات ما وراء الذاكرة، إذ تفترض أن المتعلم الخبير لديه معرفه حول عددٍ من الاستراتيجيات مثل التسميع، والتنظيم ذي المعنى للمعلومات، والتخيل الموسع، والتوزيع المختلف للجهد، والكلمة المفتاحية وغيرها من استراتيجيات الذاكرة.
2- المعرفة العامة بالاستراتيجية: وهي مبادئ عامة تتعلق بكافة استراتيجيات التذكر مثل: الجهد المبذول الذي يتطلبه استخدام الاستراتيجية، ومدى ملاءمة تطبيق الاستراتيجية للمهمات التعليمية المتنوعة.
3- المعرفة الخاصة بالاستراتيجية: يَعرف كل متذكر كفؤ متى تستخدم إحدى الاستراتيجيات ومتى لا تستخدم غيرها، ويَعرف أيضاً الجهد المطلوب ومدى الاستمتاع في استخدامها.
4- إجراءات استراتيجيات التذكر: ويجب أن ترتبط هذه الإجراءات مع المعرفة العامة باستراتيجيات التذكر.
5- معرفة استراتيجيات التذكر: إذ يجب على المتعلم أن يمتلك معرفة ببعض استراتيجيات التذكر العامة والتي تتلاءم مع طبيعة تذكره.
6- إجراءات اكتساب ما وراء الذاكرة: ومن هذه الإجراءات:

محاولة تكييف الاستراتيجية الجديدة مع المواضع الأخرى في المادة نفسها، والتحقق من النواتج طويلة المدى الناتجة عن استخدام الاستراتيجية من خلال الاختبار الذاتي للذاكرة بعد عدة أيام من استخدام الاستراتيجية، ومعرفة أي من استراتيجيات التذكر كان لها الأثر الأكبر من خلال مقارنة نواتج استخدام الاستراتيجيات المختلفة، والموازنة بين الجهد المبذول وبين نتاجات استخدام الاستراتيجيات.

وفيما يتعلق بتنمية مكونات ما وراء الذاكرة أكد تروير (Troyer, 2001).ان التدريب على هذه المكونات يحسن من وظائف الذاكرة اليومية خصوصاً لدى الراشدين، الذين تنتج مخاوف الذاكرة لديهم عن عدم المعرفة الكافية بالذاكرة وأثر التقدم في العمر.

يلاحظ من خلال استعراض تعاريف ما وراء الذاكرة تركيزها على مكون المعرفة بالذاكرة في حين لم يحظ مكون الضبط باهتمام كبير باستثناء تعريف فليفل (Flavell , 1979) وتعريف تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) وتعريف نلسون ونيرنز(Nelson & Narens, 1990). إذ تضمنت هذه التعريفات إشارة واضحة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات الذاكرة.

كما ويلاحظ أن بعض التعاريف قد تميزت بتضمنها مكوناً ذا صبغة عاطفية، وهذا ما تضمنه فعلاً تعريف هلستج وهرتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog, & Dixon, 1987) إذ تضمن بُعداً أطلقوا عليه اسم الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرة، وتعريف ترويير وريج (Troyer & Rich, 2002) إذ تضمن بُعداً سمي الرضا عن الذاكرة، والذي يتضمن انفعالات كالقلق حول أداء الذاكرة والثقة بها.

وبناءً على ما تقدم، يُعرّف الباحث ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد ومعتقداته حول ذاكرته من حيث كيفية تخزينها ومعالجتها للمعلومات، وسعتها، ونقاط ضعفها وقوتها، والأوقات التي تؤدي فيها وظائفها بكفاءة، وما يرافق هذه المعرفة من انفعالات، واستخدام استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة المطلوبة.

دافعية الإنجاز الأكاديمي

الدافعية طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته لدى الطلبة (Petri & Govern, 2004). وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية، ولعل دافعية الإنجاز من أكثر أشكال الدافعية اهتماماً من قبل علماء النفس التربوي، إذ تمثل أرقى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقها وتعتبر دافعية الإنجاز الأكاديميAcademic Achievement Motivation شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات المدرسية، وتعرف دافعية الإنجاز الأكاديمي بأنها: التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الكلية أم في أي مجالات أخرى، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية.(الديب، 1990).

وعرف الحامد (1996) الدافعية أنها مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجهه نحو هدف دراسي أو الرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة، أو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي. ويعرفها جوتفريد (Gottfried, 1985) بأنها الاستمتاع بالتعلم الذي يتميز بالتوجه نحو النبوغ وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولد الداخلي للمهمة، وتعلم التحدي والمهام الصعبة جداً. ويرى قطامي (1993) أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية.

حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998) وفيما يلي وصفاً مختصراً لثلاث نظريات ارتكزت في تفسيرها لدافعية الإنجاز الأكاديمي على هذه العوامل وهي:

نظرية الفعالية الذاتية Self efficacy theory

يقصد بالفعالية الذاتية معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهمات التي يتعامل معها. وترتبط هذه المعتقدات بالسلوكات المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات، والأداء الإنجازي، والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات (Bandura, 1997) .

تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيطاً معرفياً للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات، والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة أم تهديداً. وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالاً لتنظيم ذواتهم ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين (Seifert, 2004)، وأكثر إظهاراً للسلوكات الاتقانية (Deweck & Leggett, 1988). وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات. (Bandura,1993) وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات Ego- performance- oriented manner وبمعنى آخر يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد.

نظرية انجاز الهدف Achievement goal theory

تفترض نظرية انجاز الهدف إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، فما سلوكات الطلبة إلا نتاجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف (Pintrich & Garcia, 1991)

وقد ركز البحث في هذه النظرية على هدفين أساسين للتعلم هما: الهدف الموجه نحو المهمة أو الاتقان Mastery task oriented والهدف الموجه نحو الأداء Performance- oriented. كشفت نتائج الدراسات المهتمة بهذه النظرية عن تميز الطلبة ذوي الأهداف الإتقانية بالتنظيم الذاتي Self- regulation، والتصميم الذاتي، Self- determining والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل، وقابلية الذكاء للتغير Malleable (Dweck & Leggett, 1988) وتفضيل المهمات التي تنطوي على التحدي، (Seifert, 1995a) وهم أكثر استخداماً للاستراتيجيات وخصوصاً استراتيجيات المعالجة الأعمق Deep Stretegy Processing (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988) ومن جهة أخرى يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول قدراتهم، وكيفية نظر الآخرين لأدائهم، ويعتقدون بان القدرة هي سبب النجاح والفشل (Deweck & Leggett, 1988) وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيداً، ويرددون عبارات

سلبية للذات، ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط (Seifert, 1995b).

نظرية العزو Attribution theory:

تنطلق نظرية العزو في تفسيرها للدافعية من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه وفشله، وغالباً ما يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية: القدرة، والجهد، والمزاج، وصعوبة المهمة، وتحيز المدرس، والحظ. ويرى واينر (Wiener, 1992)- وهو من أبرز علماء النفس التربوي المسؤولين عن إحكام الصلة بين نظرية العزو والتعلم المدرسي- أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله إلى ثلاثة أبعاد هي: مصدر الضبط واستقراره، وقابليته للسيطرة.

وقد استأثرت المعتقدات العزوية Attributional Beliefs باهتمام البحث المعاصر في تفسيره لدافعية الإنجاز، فقد تناولت الأبحاث الحديثة العلاقة بين المعتقدات العزوية وما وراء المعرفة وهذا ما يتضح جلياً في دراسة بوركوسكي وجنسون وريد (Borkowski, Johnson, & Reid, 1987) إذ تم التأكيد على التأثير المتبادل بين ما وراء المعرفة، ودافعية الإنجاز فقد تبين وجود علاقة تفاعلية بينهما، فالمعتقدات العزوية غير الوظيفية Dysfunctional تعوق اكتساب الفرد لمهارات ما وراء المعرفة، والفشل في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة يعزز المعتقدات العزوية غير الوظيفية مثل الحظ وصعوبة المهمة وتحيز المدرسين. وعلى العكس من ذلك تساعد المعتقدات العزوية الوظيفية مثل الجُهد في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، واكتساب هذه المهارات يُعزز المعتقدات العزوية الإيجابية.

أما فيما يتعلق بما وراء الذاكرة والمعتقدات العزوية، فقد أكد بوركوسكي وكروسكي (Borkowski & Krause,1985) أن الطلبة الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد المبذول، وفشلهم إلى عدم بذل الجهد الكافي، كانت معرفتهم بما وراء الذاكرة مرتفعة مقارنة بالطلبة الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل غير قابلة للضبط كالقدرة وخصائص المهمة. كما وتم الكشف في بحثهما عن مستوى مرتفع لما وراء الذاكرة لدى الطلبة الذين يمتلكون معتقدات راسخة حول دور الجهد المبذول في النجاح الأكاديمي، وهم أكثر ميلاً لتعميم استراتيجيات الذاكرة على مواقف متعددة من نظرائهم الذين يميلون إلى عزو نتائج أدائهم إلى عوامل غير قابلة للضبط.

ولم تختلف دراسة دفولدر وبرسلي (Devolder & Pressly, 1992) عما توصلت إليه دراسة بوركوسكي وكروسي (Borkowski & Kraues, 1985) إذ أشارت إلى أن الأفراد ذوي العزوات الداخلية هم الأكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر، وتميزت ذاكرتهم بفعالية مرتفعة مقارنة بنظرائهم ذوي العزوات الخارجية.

أما فيما يخص علاقة مركز الضبط بما وراء الذاكرة، أكد "ستيفنس وكابلان وبوندز وجولس" (Stevens, Kaplan, Ponds, & Jolles, 2001) أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مركز الضبط الداخلي لديهم مستوى مرتفع في مهارات ما وراء الذاكرة.

ومما يدلل على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة نجاح البرامج التدريبية على مهارات ما وراء الذاكرة في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأطفال، إذ أكد سكنايدر (Schneider, 1985) أن تدريب الأطفال على استراتيجية التسميع ساهم بشكل واضح في رفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم من خلال تأثيرها على أسلوب العزو لدى الأطفال. وهذا ما توصل أيضاً إليه جاسكيل (Gaskill, 2004) إذ ساهم برنامج تدريب الأطفال على استراتيجية التنظيم في رفع مستوى الفعالية الذاتية والتي تؤثر بدورها في رفع دافعية الإنجاز لدى الأطفال.

كما وأكدت دراسة أجراها "سنكافح" (Sinkavich, 1994) على طلبة جامعيين أن استخدام ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو هما أفضل المتنبئات بالأداء في الامتحانات وهذا يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات الثلاث.

وبناء على ما تقدم يعتقد الباحث ضرورة إجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي بعد أن تبين وجود مؤشرات منطقية قوية على وجود هذه العلاقة، فالعزو السببي ومركز الضبط يُعدان عنصرين أساسيين في الدافعية عموماً ودافعية الإنجاز الأكاديمي خصوصاً، لذا جاءت هذه الدراسة محاولةً الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س2: ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س3: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س4: هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي في البيئة العربية والبيئة الأردنية. وتعد الدراسة الحالية على درجة بالغة من الأهمية، لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول موضوع ما وراء الذاكرة، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في العملية التربوية والتكيف النفسي. فقد كشفت الدراسات عن الدور الرئيس لما وراء الذاكرة في الأداء المعرفي كالتذكر والاستدعاء اللفظي (Randolph, Arnett & Higginson, 2001) وصلتها الوثيقة بالقلق والعُصابية (Rudolf & Jellemer, 1996)، الشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية (Kuhn, 2000)، والأداء في الامتحانات (Sinkavich, 1994)، كما ويمكن

أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين العملية التعليمية لكون ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي من العوامل المؤثرة في عملية التعلم.

وتبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من أدواتها، وتحديداً مقياس ما وراء الذاكرة إذا قام الباحث بتطوير أداة لتناسب البيئة الأردنية، وهي مقياس ما وراء الذاكرة والتي تتيح للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية أخرى، تقع خارج أهداف الدارسة الحالية إذ يمكن استخدام هذا المقياس من المرشدين النفسيين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتعرف على الطلبة الذين يعانون من مشكلات تكيفية، وكذلك يمكن استخدامه في تقييم فعالية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتحسين كفاءتهم المعرفية والانفعالية.

التعريفات الإجرائية

* ما وراء الذاكرة. مدى رضا الفرد عن ذاكرته، ووظيفة الذاكرة اليومية، ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة والمقاسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) والمحددة بمدى درجات يتراوح بين صفر و172.
* دافعية الإنجاز الأكاديمي: رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق في المواقف الأكاديمية ويقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والذي طوره كنعان. (2004).

الدراسات السابقة

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمية أرتأى الباحث تقسيم هذه الدراسات إلى جزأين هما: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة، والدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز الأكاديمي وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة

أجرى ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch, 1991) دراسة هدفت إلى التحقق من دور القلق المتعلق بأداء الذاكرة في التنبؤ بالأداء المعرفي المقاس من خلال استدعاء قوائم من الكلمات وقصص بطلاتها من النساء لدى عينة مؤلفة من (350) راشداً في مرحلة الرشد المبكر والرشد المتوسط والرشد المتأخر، وقد أستخدم في الدراسة مقياس القلق، وهو مقياس فرعي في مقياس ما وراء الذاكرة في مرحلة الرشد المطور من قبل ديسكون وهولستج وهرتزوج (Dixon, Hultsch & Hertzog, 1983)، وأشارت نتائج الدراسة 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(List recall) و(-0.30) للتذكر النثري (Prose recall) .

وأجرى سنكافيج (Sinkavich, 1994) دراسة للتحقق من العلاقة بين مجموعة من المتغيرات تضمنت أسلوب العزو والدافعية، والاختبار الذاتي للقدرة، والقدرة على معالجة المعلومات، واستخدام ما وراء الذاكرة في مواقف تعلم صفية حقيقية، وتألفت عينة الدراسة من 45 فرداً (30 أنثى، و15 ذكراً) متوسط أعمارهم(30 سنة)، تم اختيارهم من طلبة تخصص علم النفس التربوي في جامعة بيتسبورغ (Pittsburgh)، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام ما وراء الذاكرة والدافعية وأسلوب العزو هي أفضل المتنبئات بالأداء في الامتحانات. كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين كل من استخدام ما وراء الذاكرة والدافعية من جهة، وبين الأداء في الامتحانات الصفية من جهة أخرى؛ لذلك يمكن القول إن الطلبة الذين ينهمكون في ما وراء الذاكرة هم الأفضل في استرجاع وتطبيق المعرفة المتعلقة بالمساقات عند مقارنتهم بالطلبة الذين لا ينهمكون في ما وراء الذاكرة.

أما بيرسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة لدى عينة تكونت من (*80*) طالباً من الصف الثاني والثالث الأساسي. إذ استخدمت في الدراسة أداتين هما: مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس عزو الجهد لمعرفة لمن يعزو الطلبة النجاح والفشل أثناء تعلمهم وقيامهم باسترجاع المهمات المطلوبة منهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن عمليات ما وراء الذاكرة وعزو الجهد لهما تأثير مباشر في استخدام الاستراتيجية، وأن العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجية أقوى من العلاقة بين ما وراء الذاكرة والاسترجاع. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع.

أما في الأردن فقد أجرى المشاعلة (2006) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي محوسب لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية ،ودراسة تأثيره في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة ،وفي تحصيل طلبة الصف السادس،واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب لدى عينة تألفت من (135) طالباً من الذكور في مدرسة عبد الملك بن مروان في مدينة عمان إذ تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (67) طالباً ومجموعة تجريبية مكونة من (68) طالباً. وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعة الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية لثلاثة من أبعاد ما وراء الذاكرة وهي: المعرفة الواقعية، والفعالة الذاتية للذاكرة، والتأثر المرتبط بالذاكرة. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة على بعد مراقبة الذاكرة. في حين كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية والتحصيل ولصالح المجموعة التجريبية .

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، قلة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم ما وراء الذاكرة إذ أجريت دراسة واحدة فقط في البيئة الأردنية وهي دراسة المشاعلة (2006)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام التعليم المحوسب لدى عينة من أطفال الصف السادس. كما يلاحظ وجود بعض الدراسات

التي حاولت التحقق من قدرة ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو -الذي يُعد عاملاً أساسياً مؤثراً في دافعية الإنجاز- في التنبؤ بالأداء في الامتحانات واستخدام استراتيجيات التذكر في المواقف التعليمية ومنها دراسة سينكافج (Sinkavich, 1994) ودراسة برسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) لكن هاتين الدراستين لم تتحقق من العلاقة المباشرة بين وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من هذه العلاقة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعين إذ أشارت الدراسات السابقة إلى نتائج متناقضة فيما يتعلق بأثر هذين المتغيرين في دافعية الإنجاز.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضاً في محاولتها تقصي علاقة المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، وأخطاء الذاكرة، واستخدام استرتيجيات الذاكرة) بدافعية الإنجاز الأكاديمي، إذ لم تتعرض أي من الدراسات السابقة إلى مثل هذه العلاقة باستثناء دراسة ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch, 1991) التي تناولت مكوناً واحداً فقط بين سبعة مكونات لما وراء الذاكرة، وهو مكون القلق حول أداء الذاكرة محاولةً الكشف عن علاقته بالأداء المعرفي (التذكر)، لدى عينة من كبار السن.

وبناءً على كل ما ذكر آنفاً، يمكن القول إن هذه الدراسة تعد قاعدة وأرضية خصبة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول موضوع ما وراء الذاكرة، إذ لم يعثر الباحث على أية دراسة تبحث في العلاقة بين ما وراء الذاكرة عامة ومكوناتها الفرعية وبين دافعية الإنجاز الإكاديمي في كل من البيئة العربية والأجنبية.

* وقد استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسات فيما يلي:

- اختيار عينة الدراسة حيث لاحظ الباحث تركيز الدراسات السابقة على كبار السن والأطفال الصغار، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في ما وراء الذاكرة على الطلبة الجامعيين.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة بالإضافة إلى الأدب التربوي والنفسي حول موضوع ما وراء الذاكرة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة والتأكيد على أهميتها حيث لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز الأكاديمي

أجرت قطامي (1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة في مدينة عمان تألفت عينة الدراسة من (709) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور. وأثراً ذي دلالة إحصائية لموقع الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي.

وأجرى مقابلة (1993) دراسة هدفت للكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. تألفت عينة الدراسة من (410) طالباً و(290) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير للجنس والى تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في مستوى دافعية الإنجاز.

بينما أجرى عبابنة (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر بعض السمات الشخصية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. تألفت عينة الدراسة من (337) طالباً و(409) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس والكلية والمرحلة الجامعية في مستوى دافعية الإنجاز.

وكشفت دراسة العمر(1987) التي كان من أهدافها التحقق من وجود أثر للجنس والتخصص الأكاديمي في دافعية الإنجاز لدى عينة تألفت من (235) طالباً وطالبة عن تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في دافعية الإنجاز، وتفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز.

وقام خليفة(1997) بدراسة كان أحد أهدافها التعرف على مستويات دافعية الإنجاز، وفيما إذا كانت تختلف هذه المستويات باختلاف الجنس والجنسية. تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الجامعي ممن يحملون الجنسية المصرية والسودانية. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس في كل من المجتمع المصري والسوداني.

إن المتأمل في هذه الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي يرى تركيزها الواضح على أثر متغيري الجنس والتخصص، كما ويلاحظ أن أكثر الدراسات قد أشارت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس (مقابلة،1993؛عبابنة،1999؛ خليفة،1997) باستثناء دراسة العمر (1987) إذ تفوقت الإناث على الذكور في مستوى دافعية الإنجاز،ودراسة قطامي (1993) إذ تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز، وهذا ينسجم مع معظم الدراسات العربية والأجنبية إذ أكدت على عدم وجود مثل هذه الفروق الجندرية.

كما ويلاحظ أيضاً أن أكثر هذه الدراسات أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات العلمية.(مقابلة 1993؛العمر 1987) بينما أشارت دراسة واحدة فقط إلى عدم وجود مثل هذه الفروق وهي دراسة العبابنة(1999).

* وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات فيما يلي:

- التحقق من دلالات صدق مقاييس دافعية الإنجاز الأكاديمي وثباته .

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة بالإضافة إلى الأدب التربوي والنفسي حول موضوع دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- بلورة مشكلة الدراسة والتأكيد على أهميتها .حيث تعد دافعية الإنجاز الأكاديمي هدفاً أساسياً لكل من يتعامل مع الطلبة من معلمين ومدرسين في الجامعات، مختصين في علم النفس التربوي، ووسيلة فعالة لتحقيق نواتج تعلمية مجدية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2006/2005 إذ بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (16808) من الطلاب والطالبات، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص

التخصص	تخصصات إنسانية		تخصصات علمية		
الجنس					
المستوى الدراسي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
أولى	861	2079	1117	1128	5185
ثانية	845	1843	992	860	4540
ثالثة	595	1491	561	582	3229
رابعة	647	1447	1139	621	3854
المجموع	2948	6860	3809	3191	
الكلي	9808		7000		16808

* حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة اليرموك.

عينة الدراسة

جرى اختيار عينة الدراسة من مجتمع طلبة جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2006/2005 بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة (2.54%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، إذ بلغ حجم العينة (426) طالباً وطالبة، ويبين

جدول (2): توزيع عينة الدراسة على متغيري الجنس والكلية.

الجنس	الكلية	العدد	النسبة المئوية	المجموع
ذكور	أدبية	122	%65.9	
	علمية	63	%34.1	185
إناث	أدبية	183	%75.9	
	علمية	58	%24.1	241

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

أولاً: مقياس ما وراء الذاكرة.

طور هذا المقياس "تروير وريتش" (Troyer & Rich, 2002)، ويتكون هذا المقياس من (57) فقرة ذات تدريج خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية ويتكون من:

1- الرضا عن الذاكرة: يستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرة الذاكرة لديه، ويتكون من (18) فقرة. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (0 – 72).
2- القدرة: يستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية، ويتكون من (20) خطأ من أخطاء الذاكرة اليومية. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (صفر- 80).
3- الإستراتيجية: يستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتكون هذا المقياس من (19) فقرة. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (صفر- 76).

صدق مقياس ما وراء الذاكرة بصورته الأصلية وثباته

للتحقق من صدق المقياس استخدام تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) صدق المحتوى. وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على (24) فرداً من خارج عينة الدراسة وبفارق أربعة أسابيع بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.93) لمقياس الرضا، و(0.86) لمقياس القدرة، و (0.88) لمقياس الاستراتيجية.

صدق وثبات مقياس ما وراء الذاكرة بصورته العربية

قام الباحث باستخراج الصدق المحتوى لمقياس ما وراء الذاكرة بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وأية ملاحظات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناء على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف فقرتين من فقرات المقياس لكون نسبة الاتفاق عليهما كانت متدنية ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون (55) فقرة. ولغرض التأكد من ثبات مقياس ما وراء الذاكرة بصورته العربية، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على الأبعاد الفرعية المقياس وعلى المقياس ككل، وبلغ معامل الثبات (0.79) لمقياس الرضا، و (0.77) لمقياس القدرة، و (0.89) لمقياس الاستراتيجية، أما المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات (0.87) وتدل هذه المؤشرات على درجة ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

التحليل العاملي

بغرض استخراج درجة تشبع فقرات الاستبانة على المجالات الثلاث الخاصة بمقياس ما وراء الذاكرة، تم تطبيق التحليل العاملي لجميع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة، والجداول (3) و(4) و(5) توضح ذلك.

جدول (3): درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	بشكل عام، أنا مسرور من قدرتي على التذكر.	0.381	0.498-	0.021
2	هناك خلل جديّ (خطير) في ذاكرتي.	0.507	0.234-	0.379
3	من المحتمل أن أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة.	0.309	0.272-	0.265
4	عندما أنسى شيئاً ما، أخشى أن يكون لدي مشكلة حقيقية في الذاكرة.	0.430	0.127	0.252
5	ذاكرتي أسوا من ذاكرة معظم من هم في مثل سني.	0.459	0.152-	0.363
6	أثق بقدرتي على تذكر الأشياء.	0.519	0.508-	0.088
7	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على التذكر.	0.427	0.132	0.135
8	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي.	0.367	0.139	0.165
9	أنا قلق بشأن ذاكرتي.	0.576	0.090	0.300
10	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي آخذه في التراجع.	0.422	0.134	0.212
11	أنا راضٍ بشكل عام عن قدرتي على التذكر.	0.566	0.479-	0.057
12	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيئاً ما.	0.276	0.230-	0.238
13	أقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما.	0.501	0.104-	0.297
14	أنا مُحرج من قدرتي على التذكر.	0.427	0.021-	0.382
15	أنزعج وأغضب من نفسي عندما أنسى.	0.491	0.171-	0.311
16	ذاكرتي جيدة بالنسبة لسني.	0.497	0.530-	0.025
17	أنا قلق حول قدرتي على التذكر.	0.522	0.179	0.181

يظهر من الجدول (3) أن درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة تراوحت بين (0.276-0.576)، كان أبرزها (0.576) وتعود للفقرة رقم (9)، ثم (0.566) وتعود للفقرة رقم (11)، وكان أدناها (0.276) للفقرة رقم (12)، و(0.309) للفقرة رقم (3)، و(0.367) للفقرة رقم (8)، و(0.381) للفقرة رقم (1).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.508_ -0.139)، أما درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.021 – 0.382) وهي تعبر عن درجة قليلة .

جدول (4): درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	خطأت في وضع شيء تستخدمه يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.	0.230-	0.511	0.103
2	فشلت في تذكر رقم هاتف استخرجته للتو من الدليل.	0.247-	0.522	0.139
3	نسيت اسم شخص قابلته لتوك.	0.287-	0.469	0.093
4	تركت شيئاً ما كان من المفروض أن تحضره معك.	0.234-	0.610	0.117-
5	نسيت موعداً مهماً.	0.078-	0.465	0.235
6	نسيت ما كنت تنوي فعله كأن تذهب إلى غرفة، ثم تنسى ما كنت تريد منها.	0.293-	0.583	0.046
7	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية.	0.107-	0.528	0.097
8	واجهتك صعوبة في استخدام الكلمة المناسبة التي تريدها أثناء المحادثة.	0.200-	0.494	0.136-
9	واجهتك مشكلة في تذكر التفاصيل التي قرأتها في صحيفة الصباح.	0.139-	0.554	0.104
10	نسيت تناول الدواء في موعده.	0.137-	0.476	0.041
11	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مده.	0.225-	0.538	0.021
12	نسيت أن ترسل رسالة في موعدها.	0.146-	0.551	0.088
13	نسيت ما كنت تريد أن تقوله أثناء حديثك.	0.194-	0.586	0.001
14	نسيت عيد ميلاد أو مناسبة سنوية تعرفها جيداً.	0.125-	0.448	0.205
15	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائماً.	0.018	0.376	0.289
16	ذكرت قصة أو نكته أكثر من مرة لنفس الشخص لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له.	0.166-	0.500	0.156
17	نسيت مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	0.231-	0.656	0.016-
18	نسيت أن تشتري شيئاً كنت تنوي شراءه.	0.182-	0.637	0.006-
19	نسيت بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً.	0.199-	0.524	0.142

يظهر من الجدول (4) أن درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة تراوحت بين (0.3.76 - 0.656)، كان أبرزها (0.656) التي تعود للفقرة رقم (17)، ثم (0.637) وتعود للفقرة رقم (18)، وكان أدناها (0.376) للفقرة رقم (15).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.078 – 0.018)، أما درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال إستراتيجية

الذاكرة تراوحت بين (-0.136 _ 0.289) وهي تعبر عن درجة قليلة.

جدول (5): درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء تود القيام به.	0.142	0.007	0.304
2	طلبت من شخص أن يساعدك في تذكر شيء أو أن يُذكرك بفعل ما.	0.231	0.068-	0.451
3	اخترعت قافية غنائية للأشياء التي تود تذكرها.	0.100	0.212-	0.548
4	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الأشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم.	0.256	0.195	0.312
5	كتبت أشياء في مفكرتك، كالمواعيد أو أشياء أنت بحاجة لعملها.	0.201	0.012	0.288
6	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى إن كانت تذكرك باسم أو كلمة معينة.	0.203	0.099-	0.460
7	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد أن تتذكرها كترتيب مواد البقالة حسب مجموعات الطعام.	0.142	0.052	0.331
8	رددت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	0.215	0.028	0.363
9	استخدمت الروتين لتتذكر شيئاً مهماً مثل التأكد من أنك تحمل محفظة نقودك أو مفاتيحك عند مغادرتك البيت.	0.178	0.264-	0.456
10	أعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية، أو قائمة بأشياء تريد فعلها.	0.225	0.177	0.265
11	استخدمت التوسعه الذهنية من أجل تذكر شيئاً ما، كالتركز على تفاصيل كثيرة لحفظها.	0.198	0.023-	0.444
12	وضعت شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيئ، كأن تضع الشمسية مثلاً في مدخل الباب لكي تأخذها معك صباحاً.	0.178	0.122-	0.509
13	كررت شيئاً ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره.	0.185	0.079-	0.502
14	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد أن تتذكرها.	0.178	0.137	0.443
15	كتبت أشياء في دفتر ملاحظتك لكي تتذكرها.	0.217	0.164	0.267
16	ركبت كلمة من الحروف الأوائل لأشياء تريد تذكرها مثل كلمة "طبخ" لتذكرك بشراء "طماطم" "وباذنجان" و "خس".	0.158	0.129-	0.581
17	ركزت بشكل كبير وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره.	0.239	0.071-	0.529
18	كتبت ملاحظات أو مذكرات لنفسك (غير المفكرة أو دفتر الملاحظات) لكي تذكرك بعمل شيء.	0.226	0.209	0.238
19	تتبعت ذهنياً خطواتك لكي تتذكر شيئاً، كأن تتبع ما قمت به من أعمال أو أماكن لكي تتذكر أين وضعت شيئاً نسيت مكانه.	0.149	0.239-	0.540

يظهر من الجدول (5) أن درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.238- 0.581)، كان أبرزها (0.581) تعود للفقرة رقم (16)، ثم (0.548) تعود للفقرة رقم (3)، وكان أدناها (0.265) للفقرة رقم (10)، و(0.238) للفقرة رقم (18)، و(0.288) للفقرة رقم (5)، و(0.304) للفقرة رقم (1)، و(0.312) للفقرة رقم (4)، و (0.331) للفقرة رقم (7)، و(0.363) للفقرة رقم (8).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.264 _ 0.209)، أما درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة تراوحت بين (0.100 – 0.256) وهي تعبر عن درجة قليلة.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

طور كنعان (2003) هذا المقياس وقد تكون من (36) فقرة ذات أوزان سلبية وإيجابية. وقد عمل على التحقق من دلالات صدق الاختبار بعرضه على (10) محكمين من ذوي الاختصاص وجرى إضافة بعض الفقرات أو حذفها بحيث أصبح المقياس يتكون من (36) فقرة. واستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتأكد من ثبات الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة تألفت من (50) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.92) واستخدم أيضاً معامل (كرونباخ الفا) لحساب قيمة الثبات للاتساق الداخلي للفقرات حيث بلغ (0.88). وقد تم اعتماد المعيار الآتي في الحكم على درجة توفر مهارات ما وراء الذاكرة، ودافعية الانجاز. (2.33) فما دون درجة ضعيفة (2.34 – 3.66) درجة متوسطة (2.67) فأعلى درجة عالية.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي.

السؤال الأول: ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس ما وراء الذاكرة الذي طوره الباحث بصورته العربية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاده الثلاثة، الجداول (6)(7) (8)(9) توضح ذلك.

1-الرضا عن الذاكرة

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الرضا عن الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	بشكل عام، أنا مسرور من قدرتي على التذكر.	3.04	0.90
2	هناك خلل جديّ (خطير) في ذاكرتي.	2.87	1.01
3	من المحتمل أن أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة.	3.43	0.86
4	عندما أنسى شيئاً ما، أخشى أن يكون لدي مشكلة حقيقية في الذاكرة.	2.61	1.04
5	ذاكرتي أسوا من ذاكرة معظم من هم في مثل سني.	2.86	1.04
6	أثق بقدرتي على تذكر الأشياء.	3.10	0.91
7	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على التذكر.	2.74	1.07
8	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي.	2.56	1.1
9	أنا قلق بشأن ذاكرتي.	2.71	0.99
10	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي آخذه في التراجع.	2.65	1.05
11	أنا راضٍ بشكل عام عن قدرتي على التذكر.	3.02	0.99
12	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيئاً ما.	2.54	1.05
13	أقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما.	2.31	1.1
14	أنا مُحرج من قدرتي على التذكر.	2.75	0.99
15	أنزعج وأغضب من نفسي عندما أنسى.	2.47	1.1
16	ذاكرتي جيدة بالنسبة لسني.	3.08	0.96
17	أنا قلق حول قدرتي على التذكر.	2.60	0.98
الكلي		2.78	0.47

2- أخطاء الذاكرة

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات أخطاء الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	أخطأت في وضع شيء تستخدمه يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.	2.41	1.05
2	فشلت في تذكر رقم هاتف استخرجته للتو من الدليل.	2.53	1.04
3	نسيت اسم شخص قابلته لتوك.	2.56	1.14
4	تركت شيئاً ما كان من المفروض أن تحضره معك.	2.52	1.05
5	نسيت موعداً مهماً.	2.33	1.07
6	نسيت ما كنت تنوي فعله كأن تذهب إلى غرفة، ثم تنسى ما كنت تريد منها.	2.58	1.11
7	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية.	2.28	1.01
8	واجهتك صعوبة في استخدام الكلمة المناسبة التي تريدها أثناء المحادثة.	2.39	1.05
9	واجهتك مشكلة في تذكر التفاصيل التي قرأتها في صحيفة الصباح.	2.28	1.03
10	نسيت تناول الدواء في موعده.	2.45	1.11
11	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مده.	2.49	1.08
12	نسيت أن ترسل رسالة في موعدها.	2.30	1.02
13	نسيت ما كنت تريد أن تقوله أثناء حديثك.	2.45	1.03
14	نسيت عيد ميلاد أو مناسبة سنوية تعرفها جيداً.	2.44	1.05
15	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائماً.	2.36	1.00
16	ذكرت قصة أو نكته أكثر من مرة لنفس الشخص، لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له.	2.26	1.10
17	نسيت مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	2.47	1.04
18	نسيت أن تشتري شيئاً كنت تنوي شراءه.	2.39	1.04
19	نسيت بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً.	2.29	1.01
الكلي		2.41	0.59

3- استراتيجيات الذاكرة

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات استراتيجيات الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء تود القيام به	2.82	1.10
2	طلبت من شخص أن يساعدك في تذكر شيء أو أن يُذكرك بفعل ما.	2.47	1.00
3	اخترعت قافية غنائية للأشياء التي تود تذكرها.	2.89	1.18
4	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الأشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم.	2.66	1.06
5	كتبت أشياء في مفكرتك، كالمواعيد أو أشياء أنت بحاجة لعملها.	2.55	1.09
6	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى إن كانت تذكرك باسم أو كلمة معينة.	2.88	1.15
7	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد أن تتذكرها كترتيب مواد البقالة حسب مجموعات الطعام.	2.71	1.12
8	رددت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	2.57	1.02
9	استخدمت الروتين لتتذكر شيئاً مهماً مثل التأكد من أنك تحمل محفظة نقودك أو مفاتيحك عند مغادرتك البيت.	2.64	1.18
10	أعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية، أو قائمة بأشياء تريد فعلها.	2.64	1.07
11	استخدمت التوسعه الذهنية من أجل تذكر شيئاً ما، كالتركيز على تفاصيل كثيرة لحفظها.	2.44	1.06
12	وضعت شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيئ، كأن تضع الشمسية مثلاً في مدخل الباب لكي تأخذها معك صباحاً.	2.59	1.12
13	كررت شيئاً ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره.	2.50	1.07
14	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد أن تتذكرها.	2.74	1.15
15	كتبت أشياء في دفتر ملاحظتك لكي تتذكرها.	2.65	1.09
16	ركبت كلمة من الحروف الأوائل لأشياء تريد تذكرها مثل كلمة "طبخ" لتذكرك بشراء "طماطم" "وباذنجان" و "خس".	2.90	1.13
17	ركزت بشكل كبير وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره.	2.47	1.08
18	كتبت ملاحظات أو مذكرات لنفسك (غير المفكرة أو دفتر الملاحظات) لكي تذكرك بعمل شيء.	2.72	1.05
19	تتبعت ذهنياً خطواتك لكي تتذكر شيئاً، كأن تتبع ما قمت به من أعمال أو أماكن لكي تتذكر أين وضعت شيئاً نسيت مكانه.	2.58	1.16
الكلي		2.66	0.48

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ما وراء الذاكرة بأبعاده الثلاثة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الرضا عن الذاكرة	2.78	0.47
2	استراتيجية الذاكرة	2.66	0.48
3	القدرة أو أخطاء الذاكرة	2.41	0.59
	المقياس ككل	2.61	0.36

يظهر من الجدول (9) أن مستوى ما وراء الذاكرة لطلاب جامعة اليرموك هو المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي

(2.61) على المقياس ككل، أما بعد الرضا عن الذاكرة فكان في المستوى العالي بمتوسط حسابي (2.78)، وبعد استراتيجية الذاكرة وبعد القدرة أو أخطاء الذاكرة في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (2.66)، (2.41) على التوالي.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز والمجموع الكلي لهما، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (2.77) مما يدل على وجود مستوى دافعية مرتفع لدى طلبة جامعة اليرموك، ويبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني على النجاح.	3.13	0.96
2	أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.	2.84	0.95
3	أشعر بالملل من الدراسة بسبب كثرة المقررات والامتحانات.	2.51	1.12
4	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.	2.73	1.05
5	عند مناقشة زملائي حول موضوع دراسي معين أشعر بضعف الثقة بالنفس.	2.88	1.00
6	أستفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.	2.21	0.96
7	أسعى لن أكون في مستوى الطلبة المتفوقين في دراستهم.	3.05	0.98
8	أرغب الامتحانات التي تكون أسئلتها سهلة.	2.73	1.12
9	إذا انتقدني زملائي لإنجاز عمل دراسي فأنني أتفهم هذا النقد بموضوعية.	3.03	0.92
10	اهتم بدروسي ولا تهمني المشاغل الأخرى.	2.45	091
11	عندما لا استوعب درساً من الدروس أتركه وانصرف إلى شيء آخر لا يتعلق بالدراسة.	2.69	1.06
12	اعتمد في الدراسة على تصوير دفاتر زملائي للمادة الدراسية.	3.10	1.03
13	أشعر بالمتعة عندما أطالع الكتب اللامنهجية التي تفيدني في دراستي.	2.66	1.06
14	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها في أحاديث عامة مع أصدقائي أو في النزهة.	2.62	1.08
15	عند شرح موضوع دراسي أمام الطلاب ألقيه بكل ثقة واقتدار.	2.78	1.02
16	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظروف.	2.47	1.00
17	عندما لا أفهم موضوعاً دراسياً معيناً أحاول بذل كل جهدي لفهمه.	3.03	1.023
18	أميل للتنافس مع الطلبة في الدراسة.	2.84	0.97
19	ألجأ إلى الغش في الامتحان عندما لا أتمكن من الإجابة على الأسئلة.	2.87	1.04
20	أشعر أن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.	2.68	0.97
21	أعتقد أن مرحلة الدراسة هي أمتع مراحل العمر.	3.37	099
22	عندما يكون الموضوع الدراسي الذي أمامي صعباً أتركه وأنصرف إلى موضوع أسهل.	2.50	0.96
23	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.	2.48	1.07
24	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح.	3.02	1.02
25	عندما يطلب مني إبداء رأي في المحاضرة أتردد خشية النقد من الطلاب والمدرسين.	2.78	1.00
26	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.	2.67	0.99
27	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي.	3.17	0.98
28	أحاول أن أجيب عن أسئلة المدرسين قبل أن يبادر زملائي بذلك .	2.62	1.05
29	أحرص على تحضير دروسي قبل تقديمها.	2.33	1.04
30	أشعر أن مستقبل المهن الحرة أفضل من مستقبل مواصلة الدراسة.	2.88	1.04
31	أرغب في تأجيل امتحاناتي أو الأعمال الفصلية إلى آخر لحظة في الفصل.	2.79	1.00
32	أواظب على القيام بالواجب الذي بيدي حتى يكتمل أو ينتهي.	2.91	0.99
33	أتمنى لو أن وقت المحاضرة تم اختصاره .	2.63	1.07
34	حينما يختلف رأيي عن آراء الطلاب الآخرين حول موضوع دراسي معين فإنني أشعر بالخجل والارتباك.	2.75	1.06
35	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.	2.59	1.01
36	مهما أبذله من جهد للدراسة فإن الحظ هو أساس النجاح.	2.84	1.06
الكلي		2.77	0.43

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين متغيري دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك من جهة، وبين متغير دافعية الانجاز وكل بعد من أبعد مقياس ما وراء الذاكرة من جهة أخرى ، ويوضح الجدول (11) ذلك.

جدول (11): معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس ما وراء الذاكرة، والمقياس ككل

البعد	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1- الرضا عن الذاكرة	0.37	0.00
2- استراتيجية الذاكرة	0.35	0.00
4- القدرة أو أخطاء الذاكرة	0.33	0.00
المقياس ككل	0.49	0.00

يظهر من الجدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس دافعية الإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، إذ بلغت بين بعد الرضا عن الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.37)، وبين إستراتيجية الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.35)، وبين القدرة أو أخطاء الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.33)، أما معامل الارتباط مع المقياس ككل بلغ (0.49) وهو أعلى من معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والأبعاد الفرعية لما وراء الذاكرة وربما يعود سبب ذلك أن العينة أصبحت أكثر تباعداً (أقل تجانساً) على مقياس ما وراء الذاكرة بصورته الكلية وهذا يؤدي إلى زيادة قيمة معامل الارتباط.

السؤال الرابع : هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة حسب متغير الجنس ، جدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): قيم (z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة على متغير الجنس

المتغير	المستوى	الرضا عن الذاكرة		استراتيجية الذاكرة		القدرة أو أخطاء الذاكرة		الكلي	
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z
الجنس	ذكور	*0.336	0.716	*0.419	1.412	*0.336	0.163	*0.502	0.3376
	إناث	*0.394		*0.300		*0.320		*0.481	

* دال عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من الجدول (12) أن قيم (z) لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز ومهارات ما وراء الذاكرة للذكور والإناث كانت منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96)، وبالتالي ليس هناك فروق في معاملات الارتباط على متغير الجنس .

السؤال الخامس : هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف تخصص الطالب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة حسب متغير التخصص ، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): قيم (z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة على متغير التخصص

المتغير	المستوى	الرضا عن الذاكرة		استراتيجية الذاكرة		القدرة أو أخطاء الذاكرة		الكلي	
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z
التخصص	الكليات العلمية	*0.488	2.159*	*0.460	2.252*	*0.353	0.828	*0.549	1.638
	الكليات الأدبية	*0.297		*0.251		0.276		*0.417	

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة (z) لمعاملات الارتباط على الرضا عن الذاكرة قد بلغت (2.159)، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة (1.96) وبالتالي فإن هناك فروقاً في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والرضا عن الذاكرة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، إذ بلغ معامل الارتباط للتخصصات العلمية (0.488) ، بينما بلغ للتخصصات الأدبية (0.297).

كما تبين أن هناك فروقاً في معاملات الارتباط على مهارة استراتيجية الذاكرة تبعا لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة (z) (2.252) وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة (1.96) ، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية ، إذ بلغ معامل الارتباط للتخصصات الأدبية (0.251)، بينما بلغ للتخصصات العلمية (0.46).

أما قيمة (z) لمعاملات الارتباط على المقياس ككل تبعا للتخصص فبلغت (1.638) وهي أقل من القيمة الحرجة (1.96) ، وبالتالي ليس هناك فروق في معاملات الارتباط بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية .

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامةً وبين دافعية الإنجاز الأكاديمي، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سنكافيج (Sinkavich, 1994)، التي أشارت إلى أن ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز هما متنبأن قويان بالأداء في الامتحانات، وهذا يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز، واتفقت أيضاً مع دراسة بيرسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) إذ كشفت عن دور كل من ما وراء الذاكرة والعزو السببي في استخدام استراتيجيات التذكر.

وتنسجم هذه النتيجة على ما يبدو مع آراء أنصار معالجة المعلومات المهتمين منهم تحديداً بعلاقة دافعية الإنجاز بمستويات معالجة المعلومات في الذاكرة (المستوى السطحي،والمستوى الأعمق). فهم يؤكدون على التأثير الإيجابي المتبادل بين دافعية

الإنجاز ومستويات معالجة المعلومات إذ يدعم كل منهما الآخر (Bergin, 1998).

وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطالب الذي يمتلك قدرات مرتفعة في ما وراء الذاكرة (مستوى معالجة أعمق) كالوعي بالذاكرة، واستخدام استراتيجيات تذكر أكثر فعالية، ترتقي لديه دافعية الإنجاز الأكاديمي. ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب ذا دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة أكثر ميلاً إلى الانهماك في مهمات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وما قدرات ما وراء الذاكرة إلى مثالاً قوياً على هذه العمليات.

ويستطيع المعلمون في المدارس وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاستفادة من هذه العلاقة بتنمية ما وراء الذاكرة بمكوناتها الفرعية أو بالارتقاء بدافعية الإنجاز لدى طلبتهم. فبما أن ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز يرتبطان معاً بشكل دال إحصائياً، فإن التغيرات في أحد المتغيرين سيقود على الأرجح إلى تغيرات في المتغير الآخر. على سبيل المثال بإمكان المدرس أن يرتقي بدافعية الإنجاز بتشجيع الطلبة على العزوات الداخلية من خلال التأكيد على أهمية الجهد المبذول والمثابرة، وعرض نماذج للطلبة المتميزين، ومراعاة الفروق الفردية أثناء تقديم المعلومات للطلبة وتجنب الأسئلة الصعبة جداً، لكي نفوت على الطالب الفرصة لعزو سبب رسوبه أو تدني درجاته في الاختبارات إلى أسباب خارجية لا يمكن السيطرة عليها كالحظ وتحيز المدرس وصعوبة المهمة. فنحن في هذه الحالات نجنب الطالب أن يكون في موقف دفاعي وبالتالي نحصنه ضد العزوات غير الوظيفية.

وما يصدق على العزوات السببية يصدق أيضاً على الفعالية الذاتية، التي تلعب دوراً حاسماً في دافعية الإنجاز. فالمدرس الناجح والخبير هو الذي ينمي الشعور بالفعالية الذاتية لدى طلبته بتشجيعهم على تذكر خبرات النجاح السابقة التي خبروها وإعداد سجلات مكتوبة تعزز وعي الطالب وإدراكه لخبرة النجاح وغيرها من الأنشطة . إن هذه الأنشطة التي ترتقي بالفعالية الذاتية والعزوات السببية الداخلية قد تؤدي بالطلبة إلى مزيد من الإصرار والمثابرة والثقة بالإنجاز، مما يؤدي إلى زيادة التأمل بعملياتهم المعرفية ومن ضمنها الذاكرة وكيفية أدائها لوظائفها. وتعزز لديه استخدام استراتيجيات التذكر وضبطها وبمعنى آخر تجعل منه طالباً منظماً لذاته ومتعلماً استراتيجياً.

ومن جانب آخر عندما يشجع المدرس طلبته على الانهماك في أنشطة تهدف إلى استخدام الاستراتيجيات، والتبصر بالذاكرة وكيفية عملها، وما تؤديه من دورٍ فاعلٍ في التذكر والتكيف بشكل عام، ونقاط قوتها وضعفها، فإنه على الأرجح سيعزز لديهم الشعور بأهمية الجهد المبذول ومسؤولياتهم عن تعلمهم ،وعزو نتائج أدائهم إلى أسباب داخلية قابلة للضبط، وتنمية مستوى الفعالية الذاتية العامة والأكاديمية بشكل خاص، مما ينعكس قطعاً على دافعية الإنجاز الأكاديمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة: الرضا عن الذاكرة، وأخطاء الذاكرة، واستخدام الاستراتيجيات، ودافعية الانجاز الاكاديمي. ففيما يخص العلاقة بين الرضا عن الذاكرة ودافعية الإنجاز فيمكن ردها إلى الصلة الوثيقة بين الانفعال والدافعية، إذ ينظر إلى الانفعالات كدوافع للسلوك ومحركات له (Petri & Govern, 2004). ويُعد انفعال الرضا من أبرز الانفعالات الإيجابية التي تستشير السلوك والنشاطات المعرفة بأشكالها كافة ؛ لذلك فإن الشخص الذي يشعر بالرضا عن ذاكرته وعن أدائها ووظائفها سوف يندفع إلى بذل مزيد من الجهود والمثابرة على إنجاز المهمات والأنشطة، التي تتطلب دوراً فاعلاً من ذاكرته واتجاهات إيجابية نحوها.

وفيما يخص العلاقة بين أخطاء الذاكرة وبين دافعية الإنجاز فيمكن ردها إلى مستوى الفعالية الذاتية المدركة Self- efficacy، التي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه. فقد أكد "باندورا" صاحب هذا المفهوم في نظريته في التعلم الاجتماعي المعرفي إلى أن اجتياز خبرات متقنة هو أهم العوامل المؤثرة في مستوى الفعالية الذاتية (Bandura, 2000). وبناءً على ذلك يبدو منطقياً أن الشخص الذي يمارس نشاطات معرفية بسيطة أو معقدة تتطلب عمليات تؤديها الذاكرة دون أن يرتكب أخطاءٍ، سوف يشكل توقعات مرتفعة عن عمل الذاكرة ووظائفها، وبالنتيجة سوف يؤثر إيجابياً في دافعية الإنجاز الأكاديمي لديه. فكلما شكل الفرد توقعات مرتفعة عن ذاكرته واتجاهات إيجابية نحوها، ارتفع لديه مستوى الفعالية الذاتية المدركة، التي تؤثر قطعاً في مستوى الدافعية. وهذا الأمر ينسجم مع الأدب التربوي حيث يرى هلتسج وهوتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog, Dixon, 1987) أن الفعالية الذاتية للذاكرة (Memory self- efficacy) تُعد مكوناً أساسياً من مكونات ما وراء الذاكرة، ويقصد بها إحساس الفرد بإتقانه أو قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها.

أما فيما يخص العلاقة بين استراتيجيات الذاكرة ودافعية الإنجاز فيمكن تفسيرها من خلال نظرية روتر (Rotter) في الدافعية التي تنص على أن الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف.(الدافعية = التوقع × القيمة). وبناءً على ذلك يبدو أن الشخص الذي يستخدم استراتيجيات التذكر بشكل دائم يكون لديه توقعات مرتفعة حول جهوده لإنجاز مهمات معينة؛ ولذلك فإن الدافعية سوف تزداد وتتحسن لما للدافعية من صلة وثيقة بالتوقعات، فكلما ارتفعت التوقعات ارتفع مستوى الدافعية. وكذلك الحال بالنسبة للقيمة فيبدو منطقياً أن الشخص الذي يستخدم استراتيجيات التذكر بكثرة يكون مدركاً لأهمية وقيمة المعلومات التي يعالجها في ذاكرته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية العزو (Attribution) في دافعية الإنجاز، فقد أشار الأدب التربوي إلى أن تعلم مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition) (والتي تعتبر ما وراء الذاكرة مكوناً هاماً من مكوناتها) (McDougall, 1994) له أهمية بالغة وحاسمة في مجال التعلم، إذ تجعل لدى الفرد القدرة

على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، وبمعنى آخر إلى أسباب داخلية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها، كما تزيد من ثقته بقدراته مما ينعكس بالضرورة إيجابياً على دافعية الانجاز. وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع دراسة "سينكافيج" (Sinkavich, 1994)، التي أكدت العلاقة القوية بين ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو من جهة، ودافعية الانجاز من جهة أخرى.

ومما يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز نجاح برامج التدريب على ما وراء الذاكرة في رفع مستوى دافعية الانجاز (Gaskill, 2004; Schneider, 1985) والتحصيل (المشاعلة، 2006). فقد أكد جاسكيل(Gaskill, 2004) أن تدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات الذاكرة وتحديداً إستراتيجية التنظيم يساهم في رفع مستوى الفعالية الذاتية، التي بدورها تؤثر إيجابياً في رفع مستوى دافعية الانجاز لهؤلاء الأطفال، وهذا ما أكده أيضاً سكنايدر (Schneider, 1985)، إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن تدريب الأطفال على استراتيجيات ما وراء الذاكرة وخصوصاً تدريبهم على إستراتيجيتي التجميع والتسميع ساهم في رفع مستوى دافعية الانجاز لهؤلاء الطلبة من خلال تأثيرهما على أسلوب العزو لدى أفراد العينة.

وتعد نتائج هذه الدراسات بالغة الأهمية، إذ تمهد الطريق أمام إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تصميم برامج تدريبية على مهارات ما وراء الذاكرة لدى عينات من الراشدين وتحديداً طلبة الجامعات ،وعلى متغيرات نفسية أخرى كالعزو، ومركز الضبط، والتحصيل وغيرها .فقد أشارت هذه الدراسات إلى نجاح برامج التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال. فالذي يصدق على الأطفال سيصدق على الكبار سيما وإنهم يتميزون بأنماط تفكير أكثر تقدماً وتعقيداً والتي تتطلب عمليات معرفية أكثر عمقاً وتنظيماً.

أما فيما يتعلق باختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز باختلاف الجنس، فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب، ويمكن رد هذا إلى أن غالبية الأدبيات التربوية والنفسية لم تشر إلى وجود فروق جندرية على كل من المتغيرين، فلا يوجد فروق حقيقية بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز(مقابلة، 1993؛ عبابنة 1999؛ خليفة، 1997 Medinck & Thomas, 1993) وكذلك الحال بالنسبة لقدرات الذاكرة التي تعد مكوناً أساسياً من مكونات ما وراء الذاكرة، إذ أشارت العديد من الأبحاث إلى تشابه الذكور والإناث في قدرات الذاكرة (Herlitz, Nilsson & Backman, 1997; Meinz & Salthouse, 1998).

وكشفت الدراسة اختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز باختلاف التخصص الأكاديمي ولصالح التخصصات العلمية. ويمكن رد ذلك إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية على طلبة التخصصات الأدبية في دافعية الانجاز (المقابلة،1993؛ العمر،1987؛ عبابنة،1999) ويمكن تفسير ذلك لكون طلبة التخصصات العلمية يميلون – بسبب طبيعة المنهاج وصعوبة مقرراتهم الدراسية - إلى استخدام طرق دراسية أكثر علمية في التعامل مع قضايا تخصصهم مثل أسلوب حل المشكلات، إذ يتطلب هذا الأسلوب من الطالب القيام بأنشطة معرفية أكثر تعقيداً كالتحليل والاستدلال والتأمل والتقويم والتخطيط.

ويمكن رد ذلك وفقاً لمنحى معالجة المعلومات الذي يركز بعض أنصاره على مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بدافعية الإنجاز، إذ تبين وجود تأثير متبادل بين دافعية الإنجاز ومستوى معالجة المعلومات، إذ يدعم كل منهما الآخر (Bergin, 1998).وبمعنى آخر كلما ازدادت دافعية الإنجاز زاد عمق معالجة الطالب للمعلومات والعكس صحيح. وبناءً على ذلك ربما يكون الطلبة ذوو التخصصات العلمية أكثر ميلاً لمعالجة المعلومات على المستوى الأعمق بسبب طبيعة المنهاج وما يتطلبه من عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، والتي تتطلب من الذاكرة القيام بوظائفها بفعالية مرتفعة كالمراقبة والضبط، بالإضافة إلى كون المواد العلمية على درجة كبيرة من الدقة وخطورة الأخطاء فيها. لذلك من المنطقي أن يكونوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات الذاكرة ومراقبة عملياتها وضبطها.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات من أهمها: .*ضرورة بناء برامج تدريبية في ما وراء الذاكرة، وذلك بعد أن تبين صلتها الوثيقة بدافعية الإنجاز الأكاديمي .

- التحقق من أثر هذه البرامج في تنمية بعض الظواهر النفسية ذات الصلة بالعملية التعليمية كالتحصيل، والفعالية الذاتية ومركز الضبط وغيرها.
- ضرورة إجراء دراسات تبحث في العلاقة المباشرة بين ما وراء الذاكرة من جهة وأسلوب العزو والفعالية الذاتية من جهة أخرى .
- ضرورة إجراء أبحاث تتناول الفروق الجندرية في استخدام استراتيجيات التذكر.

المصادر والمراجع

الحامد، محمد .(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. **رسالة الخليج العربي، 16** (58): 131 – 169.

الديب، علي .(1990). الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان، **مجلة علم النفس، 4**: 69-*107*

المشاعلة، مجدي .(2006). **تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.

قطامي، يوسف . (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، **مجلة الدراسات ، 20أ** (2): 232 – 268.

كنعان، صفوت .(2003). **العلاقة بين دافعية الانجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.

مقابلة، نصر.(1993). الدوافع للإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن في ضوء متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي.**مجلة كلية الآداب**،جامعة بغداد.

خليفة، عبد اللطيف. (1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.**مجلة علم النفس**،**13**: 57-77

عبابنة، محمد. (1999). **مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد-الأردن.

الطريري، عبد الرحمن. (1988). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمغرافية.**حولية كلية التربية ،جامعة قطر**،**6**: 353-569

العمر، بدر (1987). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت.**مجلة العلوم الاجتماعية** ، **15**: 75-95

قطامي، نايفة (1994). أثر الجنس وموقع الضبط المستوى الأكاديمي على دافع لدى طلبة التوجيهية العامة. **دراسات الجامعة الأردنية**،**21**: 7-33

Anderson, C. (2002). Thinking about thinking: Cognition and metacognitive processes in drama. In Bjorn, R. & Anna-Lena S. (Eds). Playing betwixt and between The IDEA dialogues 2001 (pp. 265-270) Oslo. Landslaget Drama Skolen.

Bandura, A .(1993). Perceived Self- efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28: 117-148.

Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologits, 37:122-147.

Bandura, A. (1997) Self efficacy: The Exercise of Control. Freeman and Company. New York.

Bandura, A.(2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current Directions in Psychological science, 9:75-78.

Bergin, D.A. (1998). Petterns of motivation orientation, Learning Strategies and achievement of high school Students of colour. Paper presented at the annul meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self regulated learning approach EARLI Presidential Address, 2001. Learning and Instruction, 12: 589-604.

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

Borkowski, J., Johnson, M.,& Reid, M.(1987). Metacognition, Motivation, and the transfer of control processes. In S.J. Ceci (Ed.), Hand book of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspests of Learning Disabilities, Hlillsdale, NJ: Lawerence Erlbaum Associates.

Bruning, R, Ronning, R., & Schraw, G. (1999). Cognitive Psychology and Instruction. (Third Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.pp: 95-98, 297-302.

Chi, M.H .(1984).Representing knowledge and meta-knowledge: Implications for interpreting metamemory research. In R.H. Kluwe & F.E. weinert (Eds.). Metacognition, Motivation, and learning. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Davidson, H. A, Dixon, R. A & Hultsch, D. F. (1991). Memory anxiety and memory performance in adulthood. Applied Cognitive psychology, 5: 423-434.

Devolder, P., and Pressley, M.(1992). Causal attributions and strategy use in relation to memory performance differences in young and older adult. Applied Cognitive Psychology, 6:629-642.

Dixon, R.A, Hultsch, D F & Hertzog, C. (1988). The Metamemory in Adulthood (MIA) Questionnaire, *Psychopharmacol Bulletin*, 24: 671-688.

Driscoll, M. (1994) Psychology of Learning for Instruction. Boston, MA, Allyn & Bacon.

Dweck, C. & Leggett, E.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality, Psychological Review, 95: 265-273.

Eccles, J. S, Wigfield, A.& Schiefele, U.(1998). Motivation In: Eiesenberg, N. (Ed.), Hand book of Child Psychology, (5th Ed), Vol.3, pp: 1017-1095. Wiley, New York .

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. American Psychologist, 34, 906-911.

Gaskill, P. & Murphy, R. K. (2004). Effects of a memory strategy on second –grader's performance and self-efficacy. Contemporary Educational Psychology, 2:27-50.

Gottfried, A. E.(1985). Academic Intrinsc motivation in elementary and Junior high school students. Journal of Educational Psychology, 77:631- 645.

Herlitz, A, Nilsson, L., & Backman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. Memory & Cognition, 25: 801-811.

Hertzog, C., Dixon, R. A.,& Hultsch. D.F .(1990). Metamemory in adulthood Differentiating knowledge, belief. and behavior. In T.H. Hess (Eds) Aging and Cognition: knowledge organization and utilization : (pp161-212). Elsevier Science Publishers.

Hultsch, D.F., Hertzog, C., & Dixon, R. (1987). Age difference in metamemory: Resolving the inconsistencies. Canadian Journal of Psychology, 41:193-208.

Kennedy, M. & Yorkston, K. (2000) Accuracy of Metamemory After Traumatic Brain injur: Predictions during verbal learning. Journal of Speech, Language Hearing Research. 43 :1072-1086.

Kreutzer, M.A.. Leonard, C., & Flavell, J.H(1975). Am interview study of childern's knowledge about memory. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (1, Serial No.159).

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9: 178-181.

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

Mednick, M.T., & Thomas, V. (1993). Woman and the psychology of achievement: A view from the eighties. In f. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds), Psychology of Woman: A handbook of issues and thories (pp 585-626). Westport. CT: Greenwood press.

Meece, J., Blumentfeld, P.& Hoyle, R.(1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, Journal of Educational psychology, 8: 514-523.

Meinz, E.J., & Salthouse, T. A. (1998). Is age kinder to females than to males? Psychonomic Bulletin & Review, 5: 56-70.

Nelson, T. & Narens, L. (1990) Metamemory: a theoretical framework and new finding. The Psychology of Learning and Motivation. 26: 125-322.

Otani, H. Robert, L. & widner,J. (2005). Metacognition: New Issues and Approaches. Journal of General Psychology, 132: 329-334.

Paris, S. G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. Educational Psychology, 36: 89-101.

Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research, and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth.

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.

Pressley, M., Borkowski, J. & O'Sullivan, J.(1998). Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies. Metacognition, Cognition, Human Performance. Orlando: Academic Press, pp:111-153.

Randolph, J. J, Arnett, P. A & Higginson, C. I. (2001). Metamemory and tested cognitive functioning in Multiple sclerosis. The Clinical Neuropsychologist 15: 357-368.

Rudolf, W. H & Jellemer, J. (1996). Memory complaints in elderly people. Educational Gerontology, 22,: 341-358.

Schacter, D. L., Rich, S. A, & Sampp, M.S. (1985). Remediation of memory disorders: Experimental evaluation of the spaced- retrieval technique. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 7: 79-96.

Schneider, W. (1985). Metamemory and motivation: A comparison of strategy use and performance in German and American children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (68th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985. (ED 255564).

Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of Metacognitive Knowledge in children and adolescence. In T. J. perfect & B.L. Schwartz (Eds.), Applied metacognition (pp 224-257) Cambridge, England: Cambridge university press.

Schwartz, B.L., & Perfect, T. J (2002) Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.) Applied Metacognition (pp 1-11). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. Educational Research,46:137-149.

Seifert, T.(1995a). Characteristice of ego and task – Oriented Students: a comparison of two models. *British Journal of Educational Psychology*, 65: 125-138 .

Seifert. T.(1995b) Academic goal and emotions: a set of two models. *Journal of tow medels. Journal of Psychology*, 129: 243.-552

Sinkavich, F. J. (1994). Metamemory, Attributional style, and study strategies: predicting classro performance in Graduate students. Journal of Instructional Psychology 21: 172-183.

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. K. (2001). Improving memory Knowledge, satisfaction, and functioning via an education and intervention program for older Adults. Aging Neuropsychology and Cognition (4): 256-268.

Troyer, A. K., & Rich, J. B. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. Journal of Gerontology Psychological Science, 57: 19-27.

Van Ede, D. M. (1993). Metamemory in adult: a cross-cultural study. Unpublished doctoral thesis, University of South Africa, Pretoria.

Weiner, B.(1992). Human motivation; Metaphors, theories, and reseatch. Newbury Park, CA:Sage.

Zelinski, E. & Gilewski, M. (2004). A 10-item Rasch modeled memory self-efficacy scale. Journal of Aging & Mental Health, 8 (4): 293-306.

Zimmerman, B.J. (1990). Self –regulated learning and academic achievement: An overview. Educational psychology, 25: 3-17.